

APRENDIZAGEM OU CONHECIMENTO EM AULA DE HISTÓRIA?

*Susana S. Zaslavsky**

Resumo

O ensino tradicional tem se revelado cada vez mais como um dos elementos responsáveis pelo baixo aproveitamento escolar em história, bem como pela pouca valorização e pouco gosto que os alunos declaram ter por esta disciplina escolar. Frequentemente considerada como disciplina "chata", o trabalho repetitivo em torno do livro didático ou de textos com questionário como prática usual, não contribui para que o aluno possa deixar fluir suas questões e curiosidades sobre a história, tanto do presente quanto do passado.

A proposta deste trabalho é fazer uma reflexão em torno de ação pedagógica que se desenvolve em aula de história, levando em consideração os conceitos de aprendizagem e de conhecimento a partir da Epistemologia Genética. Trata-se de pensar em alternativas para desenvolver um trabalho mais criativo, motivador e significativo, instigando nos alunos o gosto pela História ao mesmo tempo em que promova uma aprendizagem duradoura e eficaz.

Palavras-chaves: Aprendizagem. Conhecimento. História.

Abstract

Traditional teaching has been one of the reasons for low learning in history. Furthermore, the little consideration and dislike declared by the pupils along with the repetitive use of text books don't allow the students to make questions about their curiosities on History, either about the present or the past. The purpose of this article is making reflexions about the pedagogical practice which involves History lessons, taking into consideration the Genetic Epistemology, especially regarding the concepts of learning and knowledge as a supportive theory. It's about thinking of new alternatives to develop

* Professora da Fapa - Faculdades Porto-Alegrenses; Doutoranda em Educação, UFRGS. E-mail: susanazasla@yahoo.com.br

more creative and significant class work, in order to improve the joy of studying History as well as more permanent and effective learning.

Key words: Learning. Knowledge. History.

Title: Learning in class or knowledge of history?

Introdução

Frequentemente, na fala dos professores, observa-se a presença de expressões relativas à aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento usadas indiscriminadamente, como se fossem sinônimos. Este artigo procura na Epistemologia Genética diferenciar cada uma delas, buscando sua aplicação às situações pedagógicas de sala de aula, especialmente em aulas de história. Procura examinar as diferenças entre as chamadas aulas tradicionais e aulas de outros modelos, criativas, problematizadoras, críticas, em relação aos conceitos de aprendizagem e conhecimento.

Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento

“Piaget estabelece uma distinção nítida entre aprender e conhecer. No seu entender, aprender é saber ser bem sucedido ao passo que conhecer é compreender.” (PERRAUDEAU, M, 1996: 122).

Aprendizagem, de acordo com Piaget, é um processo limitado a um problema simples ou uma estrutura simples. É provocada por situações, como por um experimentador psicológico, um professor, em situações didáticas ou por uma situação externa.

Quanto ao desenvolvimento, é preciso entender que envolve dois problemas: o problema do desenvolvimento em geral e o problema da aprendizagem.

(...) considero que o desenvolvimento explica a aprendizagem, e esta opinião é contrária a opinião amplamente sustentada de que o desenvolvimento é uma soma de unidades de experiências de aprendizagem. Para alguns psicólogos o desenvolvimento é reduzido a uma série de itens específicos aprendidos, e então o desenvolvimento seria a soma, a acumulação dessa série de itens específicos. Penso que essa é uma visão atomista que deforma o estado real das coisas". (PIAGET, J in Ripple, R e Rockcastle, V.,1964,p.1.)¹

Assim, desenvolvimento do conhecimento é um processo que faz parte do contexto geral do desenvolvimento total do sujeito, biológico e psicológico, ligado ao processo global da embriogênese - desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso, das funções mentais. É um processo espontâneo, essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total.

O que é conhecimento, então?

O conhecimento não é uma cópia da realidade. Para conhecer um objeto, não é simplesmente olhar e fazer uma cópia mental, ou imagem do mesmo. Para conhecer um objeto, é necessário agir sobre ele. Entenda-se agir não apenas como ação motora, mas ação mental, interiorizada, que 'modifica' o objeto de conhecimento. É o que Piaget denomina de operação.

A operação é a essência do conhecimento e se constitui em grupo de ações modificando o objeto. Portanto, conhecer é 'transformar' - para si mesmo -o objeto e compreender o processo dessa transformação.

Conhecer é compreender o modo como o objeto de conhecimento é construído, suas razões.

o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma

¹ Texto traduzido por Paulo Francisco Slomp.

construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas (...) todo conhecimento contém um espaço de elaboração nova(...)"(PIAGET, J., 1990, p.1.).

Assim, o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto, mas na interação entre ambos, nas sucessivas aproximações que o sujeito faz, agindo de diferentes maneiras sobre o objeto que deseja conhecer. As sucessivas ações permitem que o sujeito vá construindo um conceito sobre o objeto, conceito este que vai se modificando na medida em que o sujeito se preocupa em desvendar esse objeto de seu interesse. Quanto mais se aproxima, mais se aprofunda, mais conhece.

Para Piaget, desde o nascimento o sujeito desenvolve estruturas de pensamento, que o possibilitam enxergar, compreender e explicar o mundo em que vive de diferentes maneiras ao longo da vida, tendo a possibilidade de passar de estruturas mais simples a outras mais complexas, num processo sem limites, até chegar ao pensamento científico (como possibilidade). Portanto, a inteligência não é algo dado pronto ao nascer, mas se desenvolve na medida em que o sujeito age sobre os objetos de conhecimento. Ao desenvolvimento das estruturas de pensamento Piaget chamou psicogênese, e ocorre em quatro estágios: estágio sensório-motor, representação pré-operacional, operatório concreto e operatório formal. ²

- **Estágio sensório-motor** – 18 primeiros meses de vida. Caracteriza-se pelo conhecimento prático sobre o qual vai se estruturar a representação (estágio posterior) Inicia com o nascimento. Envolve as construções das noções de objeto, tempo, espaço, causalidade.

- **Representação pré-operacional** – início da linguagem, função simbólica e do pensamento (ou representação). No nível representativo, há uma reconstrução de tudo o que foi construído anteriormente, nas ações sensório-motoras.

²Os estágios piagetianos encontram-se detalhados em Piaget, J. Seis estudos de Psicologia, RJ, Forense Universitária: 1998 e em Piaget, J e Inhelder, B. A Psicologia da Criança. RJ, Editora Bertrand do Brasil: 1994.

- **Estágio das operações concretas** – as crianças operam sobre objetos, a não ainda sobre hipóteses formuladas verbalmente. Ex: Todas as operações elementares da seriação, classificação, ordenação, construção do no, do tempo e do espaço.

- **Estágio das operações formais** – ou hipotético-dedutivas. As operações concretas podem ser ultrapassadas e a criança pode (possivelmente) raciocinar sobre hipóteses e não apenas com objetos e passa a operações de lógica proposicional (estruturas combinatórias).

As idades citadas por Piaget na teoria dos estágios correspondem aproximadamente às idades que encontrou em suas pesquisas; não há idades fixas para cada etapa. Piaget encontrou variações em diversos lugares do mundo, em países mais ou menos desenvolvidos, zona rural ou urbana, etc.³ As idades variam; o que é invariável é a ordem dos estágios, ou seja, não é possível que o sujeito passe diretamente de uma estrutura pré-operatória para uma estrutura formal de pensamento.

Os sujeitos também não passam 'em bloco' de uma estrutura para outra e as construções feitas em um estágio não desaparecem, não são trocadas por outras, mas permanecem subsumidas, dando sustentação às novas estruturas que lhes sucedem; ficam disponíveis ao uso em momentos de resolver problemas mais difíceis. Mesmo estando raciocinando sobre hipóteses em muitos aspectos, ao se deparar com situação muito complexa para resolver, o sujeito pode necessitar tornar mais concretos os dados do problema, visualizar, manipular de certo modo, para que possa então resolve-lo. Um exemplo é a necessidade dos adultos de fazerem um mapa definindo previamente roteiro a ser seguido para encontrar um endereço, localizado em um lugar que não costuma freqüentar, que não se tem o roteiro representado mentalmente. Portanto, a passagem de um estágio a outro de desenvolvimento do conhecimento é um processo, em que

³ Reflexões sobre estas pesquisas e seus resultados encontram-se em Perraudeau, M. Piaget hoje. Respostas a uma controvérsia. Lisboa. Instituto Jean Piaget: 1996.

situações mais fáceis são ultrapassadas primeiramente e situações mais difíceis – resistência do objeto - são constituídas posteriormente, o que quer dizer que o sujeito pode estar pré-operatório em alguns aspectos (pensamento intuitivo e figurativo) e operando concretamente em outros (observando e reconhecendo as transformações, as mudanças). Esta situação ocorre em aula de história, por duas razões que são interligadas: uma, refere-se à dificuldade do objeto - o próprio conteúdo de história e outra, às dificuldades da criança em compreender como ocorrem os acontecimentos no tempo e suas modificações, como processo.

A história é difícil para as crianças por tratar-se de um objeto abstrato e não vivido. Não é possível a manipulação concreta desse conteúdo. O tempo, sobre o qual se estrutura o conhecimento histórico, não se deixa conhecer, a não ser por sua passagem. Notamos o tempo quando ele passou. Assim, o objeto de reflexão do aluno – acontecimentos históricos e suas relações – já passou e não têm como retornar, pois o tempo é irreversível. A reversibilidade temporal só é possível mentalmente, em pensamento. A reversibilidade sobre o concreto (possibilidade de fazer e desfazer algo) é característica do pensamento operatório. Pressupomos que o aluno em 5ª. Série, que lê, escreve e opera com conteúdos básicos de matemática, estará em condições de entender a história, de operar com as noções temporais. O que se observa, no entanto, é que no início do ano letivo, poucos (ou raros) são capazes de fazê-lo, pela dificuldade de raciocínio que isso demanda. Pensar sobre algo que não viveu e já passou, é muito difícil de representar. Essa é uma das razões pelas quais o aluno entende história como ficção, próxima de um filme. Que importância tem a história para o aluno? Por que estudar algo que não lhe diz respeito e que 'já passou'(temporalmente)? É durante o ano escolar que ele poderá avançar na complexidade de seu raciocínio **se** o trabalho desenvolvido em aula de história for elaborado intencionalmente para esse fim, com uma preocupação prioritária em desenvolver as estruturas de pensamento, utilizando o

Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 325-338, jan./jun. 2007

conteúdo de história como meio para refletir sobre os acontecimentos no tempo e suas mudanças, em diferentes tempos e diferentes espaços.

Observa-se ainda, em aula, o que Piaget denomina de retroação (não é retrocesso). Trata-se de retornar no tempo (simbolicamente) para resolver lacunas que ficaram para trás, por falta de esquemas para assimilá-los no momento em que foram trabalhados. Como exemplo, o desenvolvimento de determinados conteúdos em aula, em um momento, e o seu retorno pelo aluno, posteriormente, ao ser trabalhado outro conteúdo, quando estabelece relações espontâneas, e as lacunas (incompreensões) são completadas. Essa situação ocorreu ao lecionar história em 5ª. Série. No mês de novembro, um menino (11 anos) estava no quadro resolvendo uma atividade proposta. Para resolvê-la, deveria expressar em voz alta, para a turma, seu raciocínio, e se necessitasse, poderia dialogar com os colegas, que também davam sugestões e o ajudavam a pensar. Em dado momento, exclamou: **“Ah! Agora eu entendi o que antes eu sabia, mas não entendia!”** Estava muito feliz e surpreso, bem como a turma. Pedi que explicasse o que estava ocorrendo, e ele explicou, relacionando com o conteúdo trabalhado em maio. Esta ação é comum, no entanto é preciso que seja dado espaço de manifestação do raciocínio, de diálogo reflexivo em aula, para que os alunos possam dar-se conta de seu próprio processo.

Para Piaget, os estádios não se sucedem linearmente nem se justapõem uns aos outros. (...) A sucessão dos estádios é um processo contínuo que não assume, no entanto, a forma de um movimento linear ritmado pela idade. (...) Os estádios exprimem, pois, uma ordem de sucessão (...). Essa ordem pode traduzir atrasos ou acelerações consoante o meio social, a integração escolar, etc. (PERRAUDEAU, M.1996:.88-89.)

Cada etapa corresponde ao desenvolvimento de um conjunto de estruturas, que vão se tornando cada vez mais complexas. O que explica a passagem de uma etapa para outra? Piaget (1964) considera quatro fatores principais: *Maturação, Experiência, Transmissão social, Equilibração.*

Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 325-338, jan./jun. 2007

Como *maturação* considera o fator biológico; refere-se ao sistema nervoso central.

Quanto à *experiência*, Piaget refere-se a duas espécies de experiências, psicologicamente muito diferentes: a experiência física e a experiência lógico-matemática. A primeira refere-se à experiência no sentido comum do termo, ou seja, agir sobre o objeto e extrair dele, do próprio objeto, algum conhecimento.

O conhecimento lógico-matemático vem da ação do sujeito sobre o objeto, atribuindo-lhe propriedades que não são propriedades físicas do objeto, mas sim das reflexões que o sujeito faz ao agir sobre o objeto, coordenando suas ações. O conhecimento não está nem no sujeito (não está dado à priori) nem está no objeto (fora do sujeito) que ele procura conhecer, mas está na interação entre ambos. Portanto, não acontece a partir do objeto, mas mediante a ação do sujeito sobre ele. O objeto em si continua ali, mas as ações que faz sobre ele, modificam o objeto dentro do sujeito – essa modificação é conhecimento. Como exemplo, pode-se citar uma obra de arte, uma pintura. A observação da obra faz os alunos descreverem primeiramente os aspectos físicos (presentes objetivamente). Depois, poderão interpretar esses dados, identificando diferentes expressões, sentimentos, idéia de movimento, etc.

A *interação e transmissão social*, também é fator essencial que contribui para a mudança de uma etapa de desenvolvimento à outra. Refere-se ao que o sujeito é capaz de construir a partir das interações sociais de modo geral, desde o nascimento (interações com a família, vizinhança, colegas da escola, time de futebol), da linguagem e da educação, em particular. Piaget chama atenção dos aspectos relativos à linguagem e as vastas possibilidades de informação que a linguagem é capaz de veicular. No entanto, ressalva que as informações valiosas que a criança pode receber do meio exigem que ela tenha condições (estrutura prévia) de compreender

essa informação. Ex: ensino de álgebra para crianças de cinco anos. É possível?

É possível identificar-se expressões lingüísticas que a criança não tem condições de compreender, como por exemplo, expressões de caráter temporal, tais como, enquanto, durante, ainda. A criança pré-operatória na construção temporal não as entende por não ter construída a estrutura operatória temporal.⁴

Por fim, como quarto fator que possibilita a passagem de uma estrutura mais simples à outra, mais complexa, de conhecimento, está a *equilíbrio* (auto-regulação), em que os fatores anteriores - maturação, experiência e transmissão social - devem estar equilibrados entre si. A *equilíbrio* é um fator de equilíbrio móvel, momentâneo. A qualquer momento, a introdução de um elemento novo em qualquer um dos três fatores anteriores citados, pode desequilibrar o sujeito, causar-lhe estranheza. Há necessidade de compreender o que se passa com o conhecimento anterior, que acreditava dominar. Desequilibra-se e sente necessidade de buscar um novo equilíbrio. Essa necessidade o faz agir novamente sobre o objeto de seu interesse, experimentando diferentes ações e refletindo sobre o resultado das mesmas, corrigindo-as quando o resultado não foi satisfatório, ou indagando-se sobre as razões, tanto em caso de sucesso quanto em caso de fracasso. Assim, o equilíbrio é definido por compensação ativa, ou seja, há uma busca ativa do sujeito de equilibrar-se novamente. O professor ativo atua como mediador desse processo.

Em suma, o conhecimento ocorre de modo espontâneo, na ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, em sucessivas aproximações. Em aula de história, se pode dizer que o objeto é o próprio conteúdo e que as ações do sujeito sobre o objeto são as estratégias propostas pelo professor

⁴ As características temporais de cada etapa do desenvolvimento conforme Piaget, bem como as diferentes maneiras como podem afetar a aprendizagem de história, encontram-se em Zaslavsky, S. Aprendizagem de História e Tomada de Consciência das relações Espaço-temporais. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: Faced / UFRGS, 2003.

para se estudar determinado conteúdo bem como as reflexões que a criança faz durante sua ação. Quanto mais o sujeito age sobre o objeto, mais o conhece, modificando-o (internamente) e mais se apropria da coordenação de suas ações. Isso pressupõe não exercícios de repetição, treinamento, mas, ao contrário, a problematização do conteúdo, trazido sob a forma de novidades; um novo olhar sobre o conteúdo através de novas estratégias. A novidade costuma despertar a curiosidade das crianças, e esta por sua vez, é a manifestação do interesse. Para Piaget, a parte cognitiva e a parte afetiva do conhecimento estão unidas pelo interesse, que é considerado como o motor da aprendizagem.

Assim, a criança atravessa diferentes etapas de desenvolvimento do conhecimento, construindo as estruturas que lhe permitirão significar o objeto. Qual o papel do professor, então, na educação escolar: a aprendizagem? O sucesso do aluno?

A aprendizagem é usualmente explicada como **estímulo - resposta**. No entanto, Piaget adverte que

um estímulo é um estímulo somente na medida em que é significativo e ele se torna significativo somente na medida em há uma estrutura que permita sua assimilação, uma estrutura que possa acolher o estímulo, mas que ao mesmo tempo produz a resposta (...) (PIAGET in Ripple, R e Rockcastle V, 1964:7.)

Sendo assim, não basta que o professor traga as novidades como estímulo, mas é fundamental que tenha clareza de como o aluno aprende e especialmente, como aprende história, suas dificuldades e possibilidades de compreensão. E ainda, que o professor tenha clareza de sua própria posição epistemológica, ou seja, como acontece o conhecimento e como se passa de um conhecimento mais simples, para outro, mais complexo e capaz. É na ação pedagógica/ didática que a posição do professor vai se revelar, mudando qualitativamente conforme a ação proposta, mesmo que ele não tenha clareza dela.

Portanto, há uma diferença qualitativa entre os diferentes tipos de experiência que o sujeito realiza sobre o objeto, seja através de experiência física ou experiência lógico-matemática. A primeira é mais simples e basta observar fatos sobre o objeto. Na segunda, o sujeito age sobre o objeto a ponto de concluir coisas sobre o objeto que não estão nas propriedades dos objetos, mas no próprio sujeito. Ex. ao seriar, ordenar classificar pedrinhas, o sujeito não está trabalhando sobre as características inerentes ao objeto (pedras), mas sim com as suas ações sobre o objeto, que neste caso poderia ser trocado por moedas, contas de madeira, etc. Suas ações constituem a estrutura lógica do pensamento, que não é resultado da experiência física apenas, e não pode ser obtida por reforço externo somente, frequentemente compostos pelo conteúdo escolar.

O que caracteriza cada um destes dois tipos de experiência, no que tange aos conteúdos de aulas de história? Qual a relação entre a ação do professor e o tipo de experiência proposto?

Pode-se dizer que a experiência física sobre o objeto (extrair do objeto as informações que o objeto pode fornecer), aparece com mais intensidade nas chamadas aulas tradicionais. Não aprofundam as características do objeto através do estabelecimento de relações, interpretações, análises, que constituem a criação de novidade, ou seja, a ação do próprio sujeito sobre o objeto. Aulas mais tradicionais, que trabalham com história tradicional, se caracterizam por privilegiar o conteúdo, a memorização de fatos e datas, trabalho sistemático com livro texto, a enumeração de características de períodos ou características de ordem política, econômica, social, cultural religiosa, etc. sem que haja uma proposta de estabelecimento de relações entre as mesmas, sem que se problematize este tipo de sociedade, sem que se relacionem os diferentes tipos de sociedade que se desenvolveram em um mesmo espaço ao longo do tempo (tempo diacrônico), ou em espaços diferentes ao mesmo tempo (tempo sincrônico). O aluno é passivo, um

receptor; o conhecimento está fora dele, e lhe é passado através do professor.

A aprendizagem relaciona-se, em primeiro lugar, com o desenvolvimento cognitivo do aluno, estudado por Piaget no conceito de estágio. É em função do desenvolvimento que o professor pode determinar um conteúdo e a maneira de o adquirir (...). (PERRAUDEAU, M.1996:205-206)

Quanto ao segundo tipo de experiência, que Piaget chamou lógico-matemática, em história especificamente, trata-se de privilegiar as estruturas de pensamento, o que não quer dizer abandonar o conteúdo, ao contrário. O conhecimento não acontece no vazio. O conteúdo de história, tomado como objeto e como estímulo em aula, só despertará interesse se for significativo para o aluno. O que é significativo em história, para a criança? Aquilo que se aproxima de sua realidade, de modo o mais concreto possível. Portanto, de um tempo pessoal e próximo, a criança vai expandindo seu pensamento a um tempo longínquo e do outro; é a relação com o presente que torna mais real o passado histórico. Problematizar a história é fazer uma proposta em que os conteúdos não apareçam ao aluno como estáticos e mortos no tempo. Na prática, é propor um trabalho com os conteúdos de modo a comparar as situações históricas em seus aspectos espaço-temporais, ou seja, estabelecendo diversos tipos de relações, como semelhanças, diferenças, aproximações, distanciamentos, rupturas, continuidades, outros, a partir das relações abaixo:

Mesmo tempo – espaços diferentes *Mesmo espaço - tempos diferentes*
Mesmo tempo – Mesmo espaço *Tempos diferentes – espaços diferentes*

Para que o professor possa adotar esse tipo de trabalho, é importante que além de sua posição epistemológica, como foi dito anteriormente, tenha clareza de sua posição historiográfica ou política. Portanto, se a aprendizagem e o conhecimento acontecem na interação entre os sujeitos, professor e alunos e destes, com o seu objeto de estudo, neste caso com

Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 325-338, jan./jun. 2007

conteúdo de história, o que faz a diferença entre aprendizagem e conhecimento em aula de história?

Considerações Finais

No início do ano letivo, ao entrar nos primeiros dias de aula de história, costuma-se ouvir comentários dos professores, referindo-se ao 'estado atual' dos alunos, como conseqüência do que pode observar nos diálogos e propostas de trabalho dos primeiros quinze dias: "Os alunos não sabem nada! O que fizeram no ano passado? Parece que nunca estudaram história!". Ou também se pode ouvir: "Que maravilha! Os alunos estabelecem relações do conteúdo que estou começando com o que estudaram no ano passado! Espontaneamente! Quando falo na história, eles sabem do que estou falando!"

O que aconteceu nestas salas de aula? A que se pode atribuir relatos tão diferentes de realidades tão diferentes em uma mesma escola?

A diferença está justamente no posicionamento epistemológico, historiográfico e didático dos professores. Em função disto, as propostas de ações que se desenvolveram ao longo do ano foram de caráter diferente. Uma, através do ensino tradicional, privilegiou os conteúdos, a memorização, a falta de ação (motora e mental), usando 'texto e questionário' na maioria das aulas. A experiência de aprendizagem se restringiu a uma proposta externa, sem aprofundar as razões, sem compreensão das relações. Este tipo de ensino, provoca uma aprendizagem superficial, de memorização fugaz, em que o interesse do aluno é tirar boas notas para passar de na. Uma vez feita a prova, 'já pode esquecer o conteúdo, não é mais necessário'. Ao contrário, a outra fala revela uma posição ativa tanto do professor quanto dos alunos. As experiências de aprendizagem tornaram-se

experiências de conhecimento, mais profundas, mais duradouras. Constituíram-se da construção de conceitos históricos pela ação criativa (do professor e dos alunos), que teatralizando, fazendo histórias em quadrinhos, analisando e comparando filmes, lendo poesias e cantando em aula, entre muitas outras possibilidades criativas, mostraram que o conteúdo, ou a aprendizagem inicial do conteúdo, transformou-se em conhecimento.

"Quando a gente sabe, sabe para sempre!" M., 5 a 9m (PIAGET, J in Ripple, R e Rockcastle, V.,1964:9)

Referências Bibliográficas:

PERRAUDEAU, M. **Piaget Hoje. Respostas a uma controvérsia.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**, SP. Editora Martins Fontes, 1990.

_____ **Desenvolvimento e aprendizagem** in Ripple, R e Rockcastle, **Piaget rediscovered.** Cornell University, 1964. Texto: Tradução de Paulo Francisco Slomp.

ZASLAVSKY, Susana S. **Aprendizagem de História e Tomada de Consciência das Relações Espaço-Temporais.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Faced/Ufrgs, 2003.