

## ENTRE O EU E O NÓS: DA DIMENSÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO AOS FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

*João Rafael Pimentel Colavin<sup>1</sup>, Leandro Augusto dos Reis<sup>2</sup>*

### Resumo

O presente ensaio teórico analisa a dimensão social do conhecimento e seus fundamentos sociológicos na perspectiva da Epistemologia Genética, evidenciando o papel estruturante das interações sociais em sua construção. Para isso, discute inicialmente a noção de conhecimento social na obra de Jean Piaget (1896-1980), examina-se as contribuições sociológicas presentes em sua teoria e, por fim, analisa o papel das interações na gênese das estruturas cognitivas, afetivas e morais. Com base na articulação entre biologia, psicologia e sociologia proposta por Piaget, examina-se o modo como o sujeito se constitui progressivamente nas relações assimétricas com o outro e nas interações simétricas entre pares. O texto problematiza interpretações que atribuem à obra piagetiana um viés individualista, argumentando que Piaget desenvolve uma abordagem de caráter sociológico e experimental na qual o social é compreendido como dimensão constitutiva e interdependente da atividade intelectual. Nesse contexto discutem-se as modalidades de interação adulto-criança e criança-criança e suas implicações para o desenvolvimento da cooperação, da descentração e da autonomia moral. Conclui-se que a dimensão social ocupa posição estruturante na teoria piagetiana, indicando que o conhecimento humano resulta de um processo dinâmico de coordenação de perspectivas e de construção coletiva de regras e significados.

**Palavras-chave:** Conhecimento Social; Interação Social; Epistemologia Genética.

### BETWEEN THE ME AND THE US: FROM THE SOCIAL DIMENSION OF KNOWLEDGE TO SOCIOLOGICAL FOUNDATIONS FROM THE PERSPECTIVE OF GENETIC EPISTEMOLOGY

### Abstract

This theoretical essay analyzes the social dimension of knowledge and its sociological foundations from the perspective of Genetic epistemology. It

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutorando em Educação na Universidade Estadual de Londrina, Bolsista CNPQ. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: joaocolavin.guitar@uel.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Docente do curso de Música e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: ars\_leandro@uel.br



highlights the role of social interactions in the construction of knowledge. First, it discusses the notion of social knowledge in Jean Piaget's (1896–1980) work. Then, it examines the sociological contributions in his theory. Finally, it analyzes the role of interactions in the genesis of cognitive, affective, and moral structures. Based on Piaget's articulation of the relationship between biology, psychology, and sociology, the text examines how the subject is progressively constituted through asymmetrical relationships with others and symmetrical interactions with peers. It challenges interpretations attributing an individualistic bias to Piaget's work, arguing he developed a sociological and experimental approach in which the social is understood as an interdependent and constitutive dimension of intellectual activity. In this context, the essay discusses the modalities of adult-child and child-child interactions and their implications for the development of cooperation, decentration, and moral autonomy. The text concludes that the social dimension occupies a structuring position in Piagetian theory, indicating that human knowledge results from the dynamic process of coordinating perspectives and collectively constructing rules and meanings.

**Keywords:** Social Knowledge; Social Interaction; Genetic Epistemology

### **ENTRE EL YO Y EL NOSOTROS: DE LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO A LOS FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA.**

#### **Resumen**

Este ensayo teórico analiza la dimensión social del conocimiento y sus fundamentos sociológicos desde la perspectiva de la epistemología genética, destacando el papel estructurador de las interacciones sociales en su construcción. Para ello, en primer lugar, aborda la noción de conocimiento social en la obra de Jean Piaget (1896-1980), examina las contribuciones sociológicas presentes en su teoría y, por último, analiza el papel de las interacciones en la génesis de las estructuras cognitivas, afectivas y morales. A partir de la articulación entre biología, psicología y sociología propuesta por Piaget, se examina cómo el sujeto se constituye progresivamente en relaciones asimétricas con otros y en interacciones simétricas entre iguales. El texto cuestiona las interpretaciones que atribuyen un sesgo individualista a la obra de Piaget y argumenta que este desarrolló un enfoque sociológico y experimental en el que lo social se entiende como una dimensión constitutiva e interdependiente de la actividad intelectual. En este contexto, se analizan las modalidades de interacción entre adultos y niños, así como entre niños, y sus implicaciones para el desarrollo de la cooperación, la descentración y la autonomía moral. Se concluye que la dimensión social ocupa una posición estructurante en la teoría piagetiana, lo que indica que el conocimiento humano surge de un proceso

dinâmico de coordinación de perspectivas y construcción colectiva de reglas y significados.

**Palabras clave:** Conocimiento social; Interacción social; Epistemología Genética.

## 1. Introdução

Entre o “eu” e o “nós” situa-se um processo fundamental para a compreensão do conhecimento humano: a interação social. Na perspectiva da Epistemologia Genética, o desenvolvimento do pensamento não se explica apenas pela relação entre sujeito e objeto, mas também pela coordenação progressiva de perspectivas entre sujeitos em interação. Nesse sentido, a construção do conhecimento não se reduz a um processo individual de descoberta, mas envolve a participação do sujeito em um sistema de relações sociais no qual se elaboram regras, significados e formas compartilhadas de pensamento.

Apesar de central na obra piagetiana, a dimensão social do conhecimento tem sido alvo de interpretações controversas. DeVries (1997) destaca a recorrente atribuição de um viés individualista à teoria de Piaget, segundo a qual a criança seria um pequeno cientista solitário. Tal leitura, contudo, é reducionista, uma vez que, ao longo de sua obra, o autor reconhece explicitamente o papel decisivo das interações sociais na construção do pensamento. Partindo desse problema interpretativo, o presente ensaio discute a dimensão social do conhecimento e seus fundamentos sociológicos na Epistemologia Genética.

Para isso, o artigo organiza-se em três momentos principais. Inicialmente, examina-se a dimensão social do conhecimento na obra de Piaget, destacando o papel das interações sociais na construção das estruturas cognitivas. Em seguida, analisam-se os fundamentos sociológicos presentes em sua teoria e algumas das críticas dirigidas à dimensão social do pensamento piagetiano. Por fim, discute-se o papel estruturante da interação social na construção do conhecimento, com especial atenção às relações estabelecidas entre adultos e crianças e entre pares no processo de socialização.

## 2. Da Dimensão Social Do Conhecimento

Inegavelmente, o interesse de Jean Piaget sempre esteve primordialmente voltado aos problemas de natureza psicológica e epistemológica envolvidos na gênese do conhecimento. O princípio fundamental da Epistemologia Genética sustenta que a construção do conhecimento constitui



um processo dinâmico e interdependente, caracterizado por permanente transformação e reorganização. Nessa perspectiva, Piaget compreende a construção do conhecimento a partir de três dimensões: intelectuais, afetivas e sociais, consideradas partes indissociáveis de um processo dinâmico de interdependência (Garcia, 2002; Oliveira, Saravali e Reis, 2021; Kamii, 2012).

A partir dessa perspectiva, Kamii (2012) delimitou três formas fundamentais e intercambiáveis de conhecimento construídas ativamente pelo sujeito cognoscente e considerando seu modo de estruturação e suas fontes básicas: o conhecimento físico, o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social.

O conhecimento físico é construído a partir da ação direta do sujeito sobre os objetos e sobre suas propriedades. Ao manipular objetos levantando-os, comparando seus pesos, dimensões ou densidades - o sujeito realiza ações que lhe permitem extrair abstrações empíricas decorrentes dessas experiências (Piaget, 1995)

Já o conhecimento lógico-matemático também envolve a ação sobre os objetos; contudo, não se fundamenta estritamente em suas propriedades físicas, mas nas relações que o sujeito estabelece entre eles. Nesse tipo de conhecimento, o sujeito abstrai características que não pertencem aos objetos em si, mas que resultam da coordenação de suas ações e operações de pensamento, constituindo o que Piaget denominou *abstração reflexionante*<sup>1</sup> (Piaget, 1995). De acordo com Palangana (2015, p. 78), trata-se de um processo, no qual, “de um sistema de ações ou operações de nível inferior, o sujeito abstrai certas características que permitem a reflexão sobre ações ou operações de nível superior”.

Por fim, o conhecimento social refere-se às noções que indivíduos constroem acerca do funcionamento da vida em sociedade, envolvendo instituições, papéis sociais, regras, valores, normas, práticas culturais e significados compartilhados. Diferentemente do conhecimento físico e do conhecimento lógico-matemático, esse tipo de conhecimento tem origem nas relações sociais e nos sistemas simbólicos historicamente produzidos, sendo continuamente transmitido e reconstruído nas interações entre indivíduos e grupos (Piaget, 1971; Palangana, 2015; Souza; Saravali, 2016).

Nesse sentido, a tradição piagetiana entende o conhecimento social não como transmissão de informações, mas como construção ativa do sujeito. Embora amplamente difundidos por diferentes meios, os conteúdos sociais não são assimilados passivamente, sendo selecionados, interpretados e reorganizados segundo as estruturas cognitivas do indivíduo.

Delval (2013), ao sistematizar o conceito de conhecimento social,

<sup>1</sup> Neste trabalho emprega-se o termo *abstração reflexionante*, em consonância com a edição brasileira da obra de Piaget aqui citada — *Abstração reflexionante* (Piaget, 1995) — que traduz o termo francês *abstraction réfléchiissante*. Embora parte da literatura brasileira sobre a obra de Piaget utilize também a expressão *abstração reflexiva*, como Palangana (2015), ambas as formas buscam verter o mesmo conceito piagetiano.

demonstra que as representações do mundo social são progressivamente construídas a partir da interação com práticas, discursos e instituições, sendo resultado de um processo no qual o sujeito organiza e integra informações em esquemas explicativos cada vez mais complexos

Sob essa perspectiva, torna-se fundamental distinguir entre a informação socialmente disponível e a organização conceitual dessa informação. Enquanto a primeira circula continuamente nas relações sociais, a segunda depende de um trabalho intelectual próprio do sujeito, que precisa interpretar, relacionar e reorganizar os dados provenientes do meio social. Logo, mesmo quando determinadas ideias ou valores são transmitidos pelas gerações adultas, sua compreensão efetiva requer um processo de elaboração que envolve assimilação, acomodação e equilíbrio (Piaget, 1973).

Para Souza e Saravali (2016), o conhecimento social resulta da articulação entre dimensões individuais e coletivas, sendo progressivamente elaborado pelo sujeito a partir da transmissão cultural e de sua reconstrução ativa. Assim, essa perspectiva evidencia que a construção do conhecimento social ocorre em uma dinâmica dialética entre o individual e o coletivo. Ainda que a elaboração dessas representações implique um trabalho intelectual próprio do sujeito, esse processo depende continuamente da interação com outros indivíduos, com instituições e com sistemas simbólicos socialmente produzidos.

### **3. Dos Fundamentos Sociológicos**

Se, como discutido, a construção do conhecimento social resulta da coordenação entre estruturas cognitivas e formas de interação social, torna-se necessário examinar os fundamentos sociológicos da obra de Jean Piaget. Embora reconhecido por suas contribuições à psicologia do desenvolvimento, Piaget (1973) também elaborou uma reflexão sobre as relações sociais e o papel das interações na constituição do pensamento. Compreender esses fundamentos é, portanto, essencial para elucidar como a Epistemologia Genética articula indivíduo e sociedade na construção do conhecimento.

Para Menezes (1997), os estudos de Piaget (1973) trouxeram contribuições relevantes à sociologia ao propor uma abordagem própria, ainda pouco reconhecida. Segundo o autor, isso se deve, em parte, à classificação recorrente de sua obra como psicologia infantil, desconsiderando os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da criança como via para compreender a gênese do conhecimento e os processos gerais do desenvolvimento humano. Assim, embora a infância constitua um campo empírico central, a Epistemologia Genética não se restringe a ela, mas busca explicar os mecanismos de construção e transformação do conhecimento.

De acordo com Montoya (2017), críticas como a de que o pensamento de Piaget seria individualista, biologista, além de conservador e liberal, forma muitas vezes aceitas de forma acrítica por estudiosos de sua obra. O autor



afirma que, inspiradas tanto no atomismo de Rousseau quanto no holismo de Comte e Durkheim, algumas interpretações sustentam que a dimensão social da teoria piagetiana reduziria o social ao psicológico, explicando as estruturas sociais como efeitos das características individuais e negligenciando a importância das interações sociais e das totalidades sociais mais amplas. Para Montoya (2017), contudo, essa leitura é equivocada, pois, para Piaget, o social não surge do indivíduo isolado, mas das interações estabelecidas entre os indivíduos. Nesse sentido, Piaget apresenta uma concepção dialética e interacional da sociedade, centrada não no individualismo, mas na ação recíproca.

Mays (2000) menciona críticas dirigidas ao seu artigo sobre a obra sociológica de Piaget (Mays, 1982), formuladas por Phillips (1982), importante filósofo da educação e docente da Universidade de Standford. Segundo esse autor, a sociologia de Piaget seria problemática por combinar, de maneira pouco rigorosa, três elementos distintos: primeiro, generalizações empíricas, ou seja, afirmações sobre a realidade que deveriam derivar de observações concretas; segundo, elementos *a priori*, caracterizados por ideias formuladas antes da experiência e que assumiriam um caráter mais filosófico do que científico e, por fim, formalizações quase matemáticas, que representariam tentativas de expressar fenômenos sociais por meio de esquemas lógicos ou formais semelhantes aos utilizados na matemática.

Tal crítica insere-se em uma objeção mais ampla, segundo a qual Piaget não explicitaria adequadamente o papel dos fatores sociais na gênese das estruturas cognitivas, problema que, para Phillips (1982), não é devidamente abordado por Mays (1982), que enfatiza o conhecimento social em detrimento do desenvolvimento cognitivo geral. Além disso, Phillips (1982) questiona o estatuto epistemológico das proposições piagetianas, apontando uma possível indefinição entre descrição empírica, especulação filosófica e formalização abstrata. Mays (1982, 2000), entretanto, argumenta que tais críticas carecem de fundamentação e resultam de leituras parciais que não consideram o pensamento piagetiano em seus próprios termos, uma vez que o autor não apresenta evidências consistentes na obra piagetiana.

Essa interpretação restritiva também contribuiu para obscurecer outro aspecto importante da obra piagetiana, que é seu caráter profundamente interdisciplinar. Como destaca Busino (1974), além de seu vasto volume de produção e de seu elevado grau de complexidade técnica, a obra de Piaget mantém forte diálogo com as ciências naturais. Para muitos pesquisadores das ciências humanas, essa característica pode parecer incomum, pois há, entre os estudiosos das ciências sociais, certa dificuldade em reconhecer a sociologia como uma ciência intrinsecamente multidisciplinar. Ao propor uma dimensão sociológica em sua teoria, Piaget estabeleceu diálogos com a psicologia, a biologia, a lógica e outras áreas do conhecimento que, tradicionalmente, não faziam parte da formação acadêmica em sociologia (Busino, 1974).

Apesar das críticas, as contribuições de Piaget para a sociologia são bastante significativas (Montoya, 2017). Mays (2000) destaca que suas ideias

sociológicas se distinguem tanto pelo valor teórico quanto pela engenhosidade. Para Busino (1974), sua obra contribuiu para o desenvolvimento de uma epistemologia sociológica voltada à investigação dos problemas da razão sociológica, caracterizando-se pela elaboração de um sistema original, construído progressivamente a partir de sua prática empírica.

É justamente esse caráter empírico de sua abordagem que leva Girod (1966) a destacar que um dos grandes méritos da obra piagetiana está em sua capacidade de fundamentar a reflexão sociológica em observações sistemáticas das interações sociais. Segundo o autor, a partir das contribuições de Piaget, a sociologia deixou de ser uma ciência filosófica e especulativa e passou a incorporar métodos e delimitações próprias de uma ciência empírica. Para Girod (1966), Piaget construiu uma sociologia de grande alcance que se caracteriza por dois aspectos principais: primeiro, uma sociologia fundamental, preocupada com a estrutura geral dos fatos sociais e não apenas com instituições específicas; segundo, uma sociologia experimental, que investiga de que modo as interações sociais, cerne de sua dimensão social, participam da formação do pensamento, da moralidade e da autonomia.

A partir desses dois eixos, Girod (1966) propõe que a sociologia de Piaget pode ser compreendida como uma sociologia aberta, fundamentada em métodos científicos rigorosos e desvinculada de sistemas ideológicos, doutrinas prévias ou modelos totalizantes da sociedade. Para Girod (1966), a sociologia deve manter-se aberta porque nasce da investigação empírica e não de especulações metafísicas ou de projetos políticos. Isso exige distinguir cuidadosamente a observação científica das convicções filosóficas e morais. Tal abertura não implica uma neutralidade ingênua, mas um cuidado metodológico para não reduzir os fenômenos sociais a explicações simplistas ou a categorias fixas, reconhecendo que a vida social envolve uma diversidade de comportamentos, interações e processos que não se ajustam facilmente a sistemas rígidos ou pseudocientíficos.

Essa postura profundamente experimental constitui uma das principais contribuições de Piaget ao campo sociológico. Ainda assim, Girod (1966) observa que não era objetivo de Piaget construir um sistema sociológico completo, mas defender que os problemas sociológicos deveriam ser analisados a partir de uma perspectiva experimental e crítica.

No campo da sociologia, Naegele (1965) destaca a contribuição de Piaget para a compreensão do pensamento lógico, ao estabelecer paralelos entre desenvolvimento social e individual. Pitts (1965), por sua vez, evidencia a relação entre participação social e estrutura cognitiva, ressaltando a importância dos grupos de pares, frequentemente negligenciada em pesquisas educacionais. Esses reconhecimentos indicam que a obra piagetiana foi, desde cedo, considerada relevante não apenas para a psicologia, mas também para a compreensão de problemas sociológicos mais amplos.

Somado a isso, em 1936, Piaget recebeu da Universidade de Harvard o título de Doutor Honoris Causa em Sociologia, durante seu tricentenário, em

reconhecimento às suas contribuições à compreensão da moralidade, da sociedade e da formação do conhecimento humano (Hsueh, 2004) Segundo Hsueh (2004), Harvard reconheceu em Piaget um pensador capaz de oferecer reflexões importantes para a compreensão da moralidade e da sociedade, especialmente em um contexto de instabilidade global, sendo suas reflexões sociológicas valorizadas antes mesmo de seu amplo reconhecimento na psicologia do desenvolvimento.

Tal qual no campo da psicologia, Piaget (1973; 1977) reconheceu, também no campo da sociologia, contribuições significativas para a Epistemologia Genética. Como afirma Piaget (1973, p. 17):

a sociologia interessa à epistemologia sob dois pontos de vista distintos e complementares: por um lado, ela constitui um modo de conhecimento digno de ser estudado por si mesmo, notadamente em suas relações (de diferença como de semelhança) com o conhecimento psicológico; por outro lado, é em seu objeto ou em seu conteúdo mesmo que o conhecimento sociológico condiciona a epistemologia, pois o conhecimento humano é essencialmente coletivo e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos.

Essa formulação evidencia que, para Piaget, o conhecimento humano não pode ser compreendido apenas como resultado de processos individuais, uma vez que sua constituição está profundamente vinculada às formas de organização da vida social e às interações estabelecidas entre os sujeitos. Assim, o conhecimento sociológico não apenas constitui um objeto legítimo de investigação, mas também oferece elementos fundamentais para compreender a gênese e o desenvolvimento do próprio conhecimento humano.

Para Castorina, Faigenbaum e Clemente (2002), a sociologia ocupa lugar estruturante na obra de Piaget, uma vez que o social é concebido como dimensão constitutiva da atividade cognitiva, e não como uma influência externa. Nessa perspectiva, categorias como egocentrismo, sociocentrismo e cooperação só se tornam inteligíveis no âmbito das interações sociais e práticas culturais, evidenciando que, para Piaget, a dimensão social integra o próprio funcionamento da inteligência.

Piaget (1973) sustenta que não há uma hierarquia entre Biologia, Psicologia e Sociologia, mas um atravessamento entre essas áreas, que compartilham problemas de investigação, ainda que partam de pontos de vista distintos. Enquanto a psicologia encontra-se com as da sociologia, virando sobretudo o escopo do objeto: a psicologia focaliza o *eu*, a sociologia dirige seu olhar para o *nós*.

Entre as preocupações comuns à psicologia e à sociologia estão os aspectos intra e interindividuais das condutas humanas, sejam elas de cooperação ou conflito (Piaget, 1973). Para além dos fatores biológicos, toda

conduta supõe duas formas de interação: a relação sujeito–objeto, que envolve a ação sobre o mundo físico, e a relação sujeito–outro(s), referente às interações entre indivíduos. Essas relações participam da constituição do conhecimento.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do conhecimento humano não se explica apenas pela relação sujeito–objeto, mas também pelas relações entre sujeitos. É nesse campo de interações que se constituem regras, valores e formas de coordenação de perspectivas implicadas na construção da inteligência, da moralidade e da vida social. Assim, compreender a dimensão sociológica da obra de Piaget implica reconhecer as interações sociais como fator estruturante do processo de construção do conhecimento.

A partir dessa concepção, torna-se possível examinar mais diretamente como os processos de socialização participam da formação das estruturas cognitivas e morais nos seres humanos. Tal discussão conduz à análise da socialização em uma perspectiva genética, isto é, à investigação de como as relações sociais se organizam e se transformam ao longo do desenvolvimento.

#### **4. Do Papel Estruturante da Interação Social na Construção do Conhecimento**

Diferentemente da visão atomista associada a Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e das abordagens holísticas presentes em autores como Auguste Comte (1798-1857) e Émile Durkheim (1858-1917), Piaget propõe que a sociedade deve ser compreendida como um sistema complexo de interações. Essas interações têm início nas relações interpessoais e se expandem progressivamente, envolvendo não apenas as relações entre cada indivíduo e o coletivo, bem como as continuidades históricas que se estabelecem na vida social. Tais interações manifestam-se por meio de regras, valores e símbolos compartilhados. Do mesmo modo que, para Piaget (1971), sujeito e objeto não se dissociam, constituindo-se mutuamente, pode-se afirmar que o sujeito também não se dissocia de outros sujeitos. Cada interação social introduz novidades estruturais no pensamento e, ao mesmo tempo, conserva uma continuidade que se amplia nas múltiplas interações da vida em sociedade (Piaget, 1973). Essa dinâmica interacional, que participa da reorganização das estruturas cognitivas e afetivas, exige, contudo, um mecanismo de transmissão que difere radicalmente das determinações puramente biológicas.

Piaget (1943, 1977) distingue os instintos sociais, predominantes no comportamento animal, da aprendizagem social externa, decisiva na vida humana. Em suas palavras:

nos animais, a maioria das características sociais é transmitida por meio da hereditariedade biológica, ou seja, em uma forma interna aos indivíduos: a dos instintos. Nos humanos, por outro lado, além desse mecanismo, há uma transmissão externa de valores sociais

que se dá pela educação e não apenas pela hereditariedade: a linguagem, o conhecimento adquirido, as regras morais e legais, as crenças religiosas — em suma, toda cultura e civilização — são propagadas e mantidas por meio da transmissão externa ou educacional (Piaget, 1943, n.p. - tradução nossa).

Assim, o ser humano nasce com uma herança genética que não determina comportamentos sociais específicos, mas possibilita seu desenvolvimento por meio da aprendizagem exterior (Piaget, 1943; 1973; 1977). A linguagem ilustra esse princípio: embora sustentada por mecanismos biológicos, a língua, enquanto sistema simbólico, é adquirida por transmissão sociocultural. Como afirma Piaget (1973, p. 317), “desde que os homens falam, não há memória do aparecimento hereditário, na criança, de qualquer estrutura linguística completa”.

De modo geral, a transmissão das características sociais ocorre essencialmente de forma externa, sobretudo pela ação das gerações adultas sobre as mais jovens (Piaget, 1977). Trata-se de um processo educativo crucial tanto para a sociologia da infância quanto para a Epistemologia Genética, pois envolve não apenas as ações daquele que aprende, mas também as reações do adulto que ensina e assume o papel de educador. A socialização, nesse sentido, constitui um processo relacional que se realiza na interação entre gerações.

Esse ponto conduz a outra questão relevante na Epistemologia Genética: o papel das diferenças geracionais na organização da vida social. Se não existissem diferentes gerações, a forma como os seres humanos pensam, sentem e agem seria radicalmente distinta (Piaget, 1977). Um exemplo disso pode ser observado na atitude inicial da criança em relação aos adultos, especialmente aos pais: a criança tende a aceitar como verdade aquilo que os adultos afirmam e como justo aquilo que eles prescrevem.

Essa forma inicial de submissão, segundo Piaget (1977), mesmo quando não resulta em obediência absoluta, produz consequências significativas, tanto positivas quanto negativas. Por um lado, essa submissão afeta diretamente a construção intelectual, afetiva e moral; por outro, quando se excessivamente intensa, pode conduzir a formas de conformismo social (Piaget, 1977). Em determinadas sociedades, por exemplo, rituais de iniciação que marcam a passagem da infância para a adolescência expressam modos específicos de regulação dessas relações geracionais. Já em contextos nos quais a infância é marcada por controle e a adolescência pela busca de liberdade, essa submissão inicial pode gerar conflitos intergeracionais que, paradoxalmente, contribuem para o dinamismo e o progresso social.

As diferentes gerações não apenas asseguram a transmissão de crenças e costumes, mas também possibilitam o surgimento de novas formas de pensar e agir. Como as sociedades humanas são essencialmente educativas e dependem de processos de transmissão externa para a continuidade cultural, desenvolvem-se formas específicas de organização social que extrapolam a herança

filogenética (Piaget, 1977). Em suma, como afirma (Piaget, 1973, p. 319), “o indivíduo não nasce social, mas torna-se progressivamente social”.

Essa perspectiva permite contestar dois equívocos recorrentes nas críticas à abordagem social de Piaget: a ideia de que o ser humano seria social por natureza e a confusão entre inserção em um meio social e efetiva socialização. Embora o bebê esteja imerso em um ambiente social desde o nascimento, a construção de formas propriamente sociais de interação e pensamento ocorre gradualmente ao longo do desenvolvimento. A socialização, entendida como processo educativo (Piaget, 1977), não resulta apenas da influência das gerações mais velhas, mas também das interações entre pares, frequentemente subestimadas, mas relevantes para a aprendizagem (Piaget, 1977; La Taille, 1992). Esse processo envolve duas formas principais de interação: adulto-criança e criança-criança, cujas especificidades produzem efeitos distintos na construção das estruturas cognitivas, afetivas e morais

#### **4.1 Da Interação Adulto-Criança**

A interação entre adultos e crianças pode ser compreendida a partir de três categorias distintas, embora indissociáveis no processo de desenvolvimento: as relações intelectuais, relacionadas à transmissão e à construção de saberes; as relações afetivas, ligadas aos vínculos emocionais e às motivações da ação; e as relações morais, que dizem respeito à interiorização e à reorganização de normas, regras e valores no convívio em sociedade (Piaget, 1977). Essas dimensões não operam de forma isolada. Ao contrário, manifestam-se simultaneamente nas interações sociais e constituem aspectos interdependentes de um mesmo sistema relacional por meio do qual o sujeito em desenvolvimento se insere e participa do mundo social.

#### **4.2 Relações Intelectuais na Interação Adulto-Criança**

Piaget (1977) atribui às relações intelectuais uma função primordial no desenvolvimento individual e social, uma vez que é por meio delas que se constroem e se compartilham a linguagem e seu conteúdo conceitual: significados, noções de classificação, relações, números, operações mentais e as próprias normas do pensamento. Contudo, no processo de circulação e elaboração desses conteúdos, as relações sociais podem assumir formas bastante distintas, situando-se em um continuum que vai desde a transmissão<sup>1</sup> coercitiva até a troca cooperativa.

Essa distinção evidencia um equívoco recorrente: a crença de que as gerações mais velhas simplesmente transferem seu saber às mais novas, como

se a recepção passiva desses conteúdos fosse suficiente para que haja aprendizagem. A transmissão de conteúdos, por si só, pode tornar-se deformante quando não ocorre uma assimilação efetiva por parte do sujeito. A compreensão de uma ideia exige que ela seja reconstruída por quem a recebe; caso contrário, permanece apenas como uma opinião aceita por autoridade, sem reflexão lógica nem valor formativo.

A partir dessa perspectiva, Piaget (1977) distingue dois aspectos centrais nas representações coletivas transmitidas no interior das relações intelectuais: o pensamento científico e as crenças obrigatórias. A cooperação intelectual constitui condição fundamental para o pensamento científico, uma vez que o conhecimento precisa ser assimilado ativamente pelo sujeito e coordenado com outros pontos de vista. Nesse sentido, Piaget (1977) afirma que:

não aprendemos uma técnica ao ver fazer, do mesmo modo que não nos tornamos um espírito científico fazendo exames. A este respeito, é notório que, desde o nível escolar mais elementar, a criança só assimile as noções correspondentes às estruturas operatórias cujo domínio, aliás, adquire, permanecendo impermeável àquelas de que não se conhecem as ligações com as suas estruturas espontâneas (no duplo sentido interindividual e intra-individual sublinhado a propósito da lógica) (p. 324).

No campo das crenças obrigatórias, que incluem mitos, ideologias e opiniões não submetidas à verificação, predomina a transmissão coercitiva. Nesse caso, a formação das ideias está diretamente vinculada ao prestígio social de quem transmite o conteúdo. Conforme observa Piaget (1977, p. 324):

o prestígio dos mais velhos que transmitem desempenha um papel nas concepções provocadas entre os mais jovens a quem se transmite, pelo que o produto dessa transmissão constitui uma forma de pensamento mais simbólica do que objetiva.

Nessas circunstâncias, o sujeito tende a aceitar os conteúdos de forma acrítica, como verdades impostas por uma autoridade de referência. Entre o pensamento científico e as crenças obrigatórias existem interações intermediárias, nas quais oscilam entre a cooperação e a coerção (Piaget, 1977).

### **4.3 Relações Afetivas na Interação Adulto-Criança**

A segunda categoria das relações sociais entre adultos e crianças refere-se às relações afetivas. Segundo Piaget (1977), existe uma articulação direta entre afetividade e funções cognitivas. Enquanto a afetividade fornece a energia

que impulsiona a ação, as estruturas cognitivas organizam e orientam essa ação. Dessa forma, os mecanismos cognitivos e os estados afetivos constituem dimensões inseparáveis do funcionamento psicológico (Piaget, 2015).

Ao abordar as relações afetivas, Piaget (1977) destaca a formação progressiva dos sentimentos familiares e extrafamiliares. Nos primeiros anos de vida, os vínculos afetivos organizam-se principalmente no núcleo familiar; progressivamente, porém, ultrapassam esse âmbito e passam a se manifestar em contextos sociais mais amplos. Entre os sentimentos extrafamiliares, Piaget (1977) destaca dois particularmente relevantes para a vida social: o sentimento religioso, relacionada às tradições e crenças compartilhadas, e o sentimento patriótico, associado à identificação com a coletividade nacional.

Esses exemplos ilustram como os afetos inicialmente restritos às relações familiares expandem-se para esferas sociais mais abrangentes, contribuindo para a inserção do sujeito em comunidades maiores. No caso do sentimento religioso, Piaget (1977) observa que a idealização inicialmente dirigida aos pais<sup>1</sup> pode ser progressivamente deslocada para uma entidade divina, constituindo um sistema simbólico compartilhado que reforça vínculos coletivos passa a ter uma função social, congregando sujeitos em grupos organizados (Piaget, 1977).

A expansão da afetividade do âmbito familiar para o coletivo introduz diretamente a dimensão moral das relações sociais. Como observa La Taille (1992), a autonomia moral não resulta da simples aceitação de normas, mas do confronto de perspectivas entre sujeitos. É nesse confronto que se torna possível superar o egocentrismo inicial e construir com base no respeito mútuo e cooperação.

#### **4.4 Relações Morais na Interação Adulto-Criança**

A terceira modalidade de interação entre adultos e crianças, conforme Piaget (1977), corresponde às relações morais. Embora se articulem diretamente às dimensões intelectuais e afetivas, essas relações demandam uma análise específica, pois não se restringem à mera transmissão de conhecimentos ou normas. Ao contrário, constituem um espaço privilegiado no qual se estruturam e se reorganizam as formas de regulação das condutas no convívio social.

Para Piaget (1977), a gênese dessas relações encontra-se inicialmente no senso de obediência, que orienta a criança na aceitação das regras impostas pelas figuras de autoridade. Contudo, esse estágio inicial não representa o ponto de culminância do processo de desenvolvimento moral. À medida que o sujeito participa de interações sociais mais complexas, nas quais se ampliam as

<sup>1</sup> Embora Piaget se refira frequentemente aos pais ao discutir as relações familiares, tal referência deve ser compreendida aqui de forma ampliada, abrangendo as diferentes configurações familiares contemporâneas e incluindo quaisquer figuras parentais ou cuidadores que exerçam funções de cuidado, socialização e orientação das interações sociais.

possibilidades de reciprocidade e confronto de pontos de vista, a obediência unilateral tende a ceder lugar ao respeito mútuo e à cooperação. Esses elementos são decisivos para a transição da heteronomia para a autonomia moral.

No interior das relações morais, Piaget, (1977) discute o senso de obediência, identificando duas condições fundamentais para o seu surgimento: a existência de regras com duração relativamente estável e o sentimento de respeito. O autor estabelece uma relação direta entre o nascimento da moralidade e a dimensão afetiva, argumentando que a aceitação de normas não ocorre de maneira arbitrária. A autoridade daquele que impõe a regra está condicionada ao vínculo afetivo existente com aquele que recebe. Nesse sentido, Piaget (1977) destaca que:

a criança não aceita normas de qualquer pessoa, por exemplo, não as aceita dos mais novos e, para que as aceite, é necessário que esteja afetivamente ligada a quem as dá, de modo que o problema reside na natureza de tal laço (p. 331).

Nesse estágio, predomina a obediência unilateral, característica da moral heterônoma, marcada pela aceitação da autoridade adulta. Contudo, Piaget (1977) destaca que o desenvolvimento moral avança com a transformação do respeito coercitivo em respeito mútuo, condição para a cooperação e a reciprocidade. Nesse sentido, a autonomia moral emerge do confronto de perspectivas, que possibilita a descentração do egocentrismo e a construção de relações recíprocas (La Taille, 1992).

O sentimento de respeito, salienta Piaget (1977), constitui um sentimento interindividual que combina elementos de afetividade e temor na interação. Esses elementos se estruturam no sujeito antes mesmo da formulação das leis morais. A criança aceita as regras impostas pelas figuras parentais não apenas em função da norma em si, mas sobretudo em razão do respeito que nutre por aqueles que as formulam. É desse vínculo afetivo que deriva o senso inicial de dever. Esse mesmo princípio se manifesta também nos comportamentos imitativos e na formação de hábitos: a imitação dirige-se àqueles por quem se sente respeito, e os hábitos consolidam-se a partir de modelos sociais valorizados pelo sujeito (Piaget, 1977).

Esse processo revela que o respeito unilateral constitui o substrato inicial da moralidade heterônoma, mas também prepara as condições para sua transformação. À medida que as interações sociais se ampliam e os sujeitos passam a coordenar seus pontos de vista, o respeito unilateral tende a evoluir para formas de respeito mútuo, que constituem o fundamento da cooperação e da autonomia moral.

Na teoria piagetiana, o respeito assume duas formas: o unilateral, sem reciprocidade, que fundamenta a moral heterônoma e a obediência à autoridade;

e o mútuo, que implica reciprocidade e favorece a moral autônoma, na qual as normas são compreendidas, discutidas e progressivamente reconstruídas nas interações sociais. A partir dessa distinção, Piaget (1977) associa a moral de obediência ao realismo moral, definido como a “tendência para atribuir às regras um valor em si mesmas, independentemente das circunstâncias ou do contexto psicológico” (p. 335).

O realismo moral manifesta-se também nas formas pelas quais as ações são avaliadas. Nesse contexto, Piaget (1977) distingue duas modalidades de julgamento moral: a responsabilidade objetiva, que se caracteriza pelo julgamento das ações exclusivamente por seus resultados materiais e pelo desvio em relação à regra imposta, negligenciando a intenção subjacente e a responsabilidade subjetiva, que emerge quando o julgamento passa a ponderar as motivações e intenções do indivíduo.

A progressão do respeito unilateral para o mútuo sinaliza que a autonomia moral emerge, segundo La Taille (1992), do confronto de pontos de vista e da negociação de acordos, e não da imposição. Nesse sentido, Piaget (1977) destaca que, embora as interações entre crianças e adultos sejam fundamentais para o desenvolvimento moral, elas não são suficientes por si mesmas. As interações entre pares (criança-criança) reivindicam um papel central, pois é nelas que o respeito mútuo, a cooperação e a descentração tendem a emergir de maneira mais evidente, constituindo condições importantes para o desenvolvimento da autonomia.

#### **4.5 Da Interação Criança-Criança**

As interações sociais têm início no âmbito familiar; todavia, com o ingresso na vida escolar, as interações entre pares tornam-se cada vez mais frequentes e assumem papel particularmente relevante para a Epistemologia Genética. Piaget (1977) argumenta que as interações entre pares diferem substancialmente daquelas estabelecidas com adultos. Essa distinção decorre do fato de que as relações horizontais se desenvolvem entre sujeitos que se encontram em níveis relativamente próximos de desenvolvimento cognitivo, o que favorece o surgimento de formas específicas de cooperação, descentração e negociação de significados.

Apesar dessas particularidades, Piaget (1977) destaca que as relações entre crianças podem ser analisadas a partir das mesmas três dimensões que caracterizam as interações adulto-criança: relações intelectuais, afetivas e morais. Contudo, quando vivenciadas no contexto das relações entre pares, essas dimensões assumem contornos próprios. Observados sob uma perspectiva genética, permitem compreender de maneira mais clara como a cooperação emerge de forma mais autêntica e horizontal nas interações sociais.

#### **4.6 Relações Intelectuais na Interação Criança-Criança**

A socialização é um processo gradual. Essa concepção fundamenta-se no pressuposto de que as capacidades sociais não são herdadas filogeneticamente, mas construídas progressivamente por meio das interações sociais (Piaget, 1977). Nesse processo construtivo, as interações entre pares desempenham um papel fundamental, pois possibilitam que a criança vá além da obediência heterônoma às normas impostas pelos adultos, vivenciando situações de reciprocidade, cooperação e conflito cognitivo. Tais experiências constituem elementos decisivos para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual.

Nos primeiros anos de vida, a criança apresenta dificuldades em considerar perspectivas distintas da sua, característica que Piaget (1977) denominou egocentrismo, especialmente presente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Não se trata de egoísmo, mas de uma limitação na capacidade de descentração, com implicações nas relações intelectuais, afetivas e morais. Embora mais evidente nos estádios iniciais, o egocentrismo pode reaparecer ao longo do desenvolvimento, inclusive na adolescência, indicando que a coordenação de perspectivas permanece em construção (Garcia, 2010).

Ao discutir o desenvolvimento da socialização, Piaget (1977) apresenta três hipóteses explicativas. A primeira, de inspiração cartesiana, concebe a criança como tábula rasa, moldada pela sociedade, sendo refutada pelo autor ao demonstrar a existência de estruturas sensório-motoras anteriores à influência social sistemática.

A segunda sustenta uma independência inata, atribuindo o desenvolvimento à maturação biológica e à experiência individual, perspectiva igualmente insuficiente por negligenciar o papel constitutivo das interações sociais.

A terceira hipótese, que orienta a interpretação piagetiana, reconhece que a vida mental não se constrói isoladamente, mas se desenvolve na interação contínua com o meio social. O ponto de partida é um egocentrismo radical, no qual o sujeito ainda não distingue claramente suas próprias operações das perspectivas alheias. Progressivamente, contudo, a criança torna-se capaz de reconhecer que o outro possui um ponto de vista diferente do seu e de coordená-lo com o próprio. É dessa coordenação crescente entre perspectivas que emergem a cooperação e o respeito mútuo, condições indispensáveis tanto para a vida social quanto para o desenvolvimento das operações intelectuais.

O egocentrismo constitui um elemento intrínseco ao processo de constituição do psiquismo. Sua superação não envolve apenas uma transformação cognitiva, mas também um processo social. O desenvolvimento cognitivo avança em estreita relação com as experiências de interação entre os sujeitos, de modo que a capacidade de considerar diferentes pontos de vista depende simultaneamente, da reorganização das estruturas mentais e das experiências concretas de interação com os pares.

#### 4.7 Relações Afetivas na Interação Criança-Criança

As interações afetivas entre crianças constituem, na perspectiva de Piaget (1977), um substrato fundamental para a gênese do conhecimento cognitivo e social. As manifestações emocionais emergentes dessas relações estão intimamente associadas às formas de cooperação e aos processos pelos quais normas, valores e funções são negociados e elaborados nas interações entre pares.

Assim como ocorre na dimensão cognitiva, o desenvolvimento afetivo também exige processo de descentração. A criança precisa progressivamente deslocar-se de uma perspectiva centrada em si mesma para considerar os sentimentos, expectativas e reações dos outros. Esse processo possibilita compreender as regras coletivas e reconhecer seu papel no funcionamento do grupo.

Por meio dessas experiências, torna-se possível a construção de uma personalidade social. Sob essa ótica, Piaget (1977) destaca que a maturação biológica não é o único fator implicado na gênese do conhecimento. O ambiente social, as relações afetivas e as funções desempenhadas pelo sujeito no interior da vida coletiva exercem influência igualmente relevante no desenvolvimento.

#### 4.8 Relações Morais na Interação na Interação Criança-Criança

Piaget (1977) observa que as relações morais entre crianças frequentemente se desenvolvem de maneira relativamente autônoma, prescindindo da intervenção direta de adultos. Nos jogos infantis, por exemplo, as próprias crianças participam da criação, da modificação e da manutenção das regras, o que evidencia uma moralidade característica das relações entre pares.

Nessas situações, o respeito mútuo e a adesão à normas construídas coletivamente ocupam posição central. À guisa de ilustração, Piaget (1994) analisa o jogo de bolinhas para demonstrar a coexistência de múltiplas regras, que podem variar entre escolas, bairros, cidades e até mesmo entre diferentes gerações. Antes de iniciar a partida, as crianças frequentemente negociam quais regras serão adotadas, demonstrando a coordenação de diferentes pontos de vista.

No interior do jogo, surgem termos com funções normativas próprias, como *prems*, que indica o direito de jogar primeiro; *coche*, que sinaliza o reinício da partida; e *fan*, que indica uma proibição. Outras expressões, como *toumikémik*, podem alterar o *status* de licitude de determinada jogada, enquanto diferentes tipos de arremessos, como o *piquette* (permitido) e o *poussette* (proibido), também passam a integrar o conjunto de regras estabelecidos.

Esses exemplos demonstram que, nas interações entre pares, as crianças não apenas reproduzem normas recebidas dos adultos, mas participam

ativamente da construção de sistemas regulatórios próprios. Nesse contexto, a moralidade não se fundamenta na heteronomia, mas no respeito mútuo e na cooperação que emergem nas atividades lúdicas.

A partir dessa análise, Piaget (1994) conclui que as brincadeiras infantis constituem uma espécie de universo jurídico próprio, composto por regras, convenções e exceções criadas através no interior das interações entre crianças. Esse contexto evidencia a capacidade das crianças de elaborar e administrar sistemas normativos compartilhados, reconhecidos e respeitados pelos pares.

Para Piaget (1977), a gênese da moral infantil encontra suas raízes na reciprocidade cognitiva e afetiva expressa no respeito mútuo. Diferentemente do respeito unilateral característico das relações de coação, o respeito mútuo implica reciprocidade de valores entre os sujeitos e constitui o fundamento das obrigações morais autônomas. A partir desse processo, as normas passam a orientar-se progressivamente por princípio de justiça e igualdade, deixando de depender exclusivamente da autoridade externa. Nesse sentido, a cooperação e o reconhecimento recíproco entre os sujeitos tornam-se condições fundamentais para o desenvolvimento da autonomia moral (Piaget, 1977).

Piaget (1977) ressalta que as interações entre crianças oferecem um campo particularmente fértil para a observação do desenvolvimento moral. Elas demonstram que a autoridade adulta não constitui o único, nem necessariamente o principal, fator responsável pela formação da moralidade.

Conclui-se, portanto, que os valores e as normas sociais não emergem exclusivamente de relações verticalizadas. Ao contrário, desenvolvem-se também em interações horizontais, nas quais as crianças participam ativamente da criação e da organização das regras coletivas, favorecendo o desenvolvimento da cooperação e da autonomia moral (Piaget, 1977).

## **5. Das Considerações (In)Conclusivas**

A análise desenvolvida ao longo deste ensaio teórico permitiu evidenciar que a dimensão social ocupa um lugar estruturante na Epistemologia Genética. Longe de conceber o desenvolvimento humano como um processo exclusivamente individual, a teoria piagetiana compreende a construção do conhecimento como resultado de uma dinâmica complexa que envolve simultaneamente a atividade do sujeito e suas interações com o meio físico e social.

Na primeira parte do texto, discutiu-se a dimensão social do conhecimento, destacando-se que, mesmo quando os conteúdos possuem origem cultural e circulam por meio de práticas sociais e institucionais, sua apropriação não ocorre de maneira passiva. Ao contrário, o sujeito realiza um trabalho ativo de organização, interpretação e reconstrução das informações que recebe no interior das interações sociais. Nesse sentido, o conhecimento social

não é simplesmente transmitido, mas progressivamente elaborado por meio dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio que caracterizam a atividade cognitiva.

Em seguida, a análise dos fundamentos sociológicos da obra de Piaget permitiu evidenciar que a sociologia ocupa um lugar relevante em sua arquitetura teórica. Ainda que frequentemente associada à psicologia do desenvolvimento, a Epistemologia Genética estabelece um diálogo sistemático com problemas sociológicos, particularmente no que diz respeito à compreensão das formas de interação entre os indivíduos e à constituição das estruturas coletivas de pensamento. As contribuições discutidas ao longo do texto indicam que Piaget concebe a vida social não como um simples contexto externo ao desenvolvimento intelectual, mas como um campo de relações no qual se organizam e se transformam as estruturas cognitivas e morais.

Por fim, ao examinar o papel estruturante das interações sociais na construção do conhecimento, o artigo evidenciou que as relações estabelecidas entre adultos e crianças e entre pares assumem funções distintas, mas complementares no desenvolvimento humano. As relações assimétricas, características das interações adulto-criança, introduzem a criança no universo das normas, dos valores e dos sistemas simbólicos socialmente produzidos. Já as interações entre pares favorecem experiências de reciprocidade, cooperação e coordenação de pontos de vista, constituindo um contexto privilegiado para o desenvolvimento da descentração e da autonomia moral.

Nesse quadro, torna-se possível compreender que a oposição frequentemente estabelecida entre indivíduo e sociedade não encontra respaldo na perspectiva piagetiana. Para Piaget, o social não se reduz à soma de indivíduos isolados, tampouco pode ser compreendido como uma estrutura externa que determina o sujeito de forma unilateral. O social emerge precisamente das interações entre os indivíduos, nas quais se constroem regras, significados e formas de coordenação das ações.

## REFERÊNCIAS

BUSINO, Giovanni. Jean Piaget sociologue malgré les sociologues? **Revue européenne des sciences sociales**, Genève, v. 12, n. 33, p. 5-8. 1974.

CASTORINA José; FAIGENBAUM Gustavo; CLEMENTE, Fernando; LOMBARDO, Henrique. Conhecimento individual e sociedade em Piaget: implicações para a investigação psicológica. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 1, p. 28-33, 2002. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25937/1598>. Acesso em: 19 fev. 2026.

DELVAL, Juan. **El descubrimiento del mundo económico por niños y adolescentes**. Madrid: Ediciones Morata, 2013.



DEVRIES, Rheta. Piaget's social theory. **Educational Researcher**, v. 26, n.2, p. 4-17. 1997.

PHILLIPS, Denis. Interchange: Phillips replies to Mays. In: MODGIL, Sohan; MODGIL, Celia (orgs.). **Jean Piaget: Consensus and controversy**. London/New York: Holt, Rinehart & Winston Ltd, 1982. P. 51-52.

GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção**: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCIA, Heloísa Helena Genovese de Oliveira. **Adolescentes em grupo**: aprendendo a cooperar em oficina de jogos. 2010. 275 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2010.

GIROD, Roger. La sociologie fondamentale et ouverte de M. Jean Piaget. In: BRESSON, François; MONTMOLLIN, Maurice (orgs.). **Psychologie et épistémologie génétiques**. Paris: Dunod, 1966. p. 361-368.

HSUEH, Yeh. "He sees the development of children's concepts upon a background of sociology": Jean Piaget's honorary degree at Harvard University in 1936. **History of Psychology**, v. 7, n. 1, p. 20-44, 2004

KAMII, Constance. **A criança e o número**. 20.ed. Campinas: Papirus, 2012.

LA TAILEE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILEE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vigotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-21.

MAYS, Wolfe. Piaget's sociological theory. In: MODGIL, Sohan; MODGIL, Celia (orgs.). **Jean Piaget: Consensus and controversy**. London/New York: Holt, Rinehart & Winston Ltd, 1982. p. 31-50.

MAYS, Wolfe. Piaget's sociology revisited. **New ideas in psychology**, v. 28, n. 2-3, p. 261-275, 2000.

MENEZES, Eduardo Diatahy. A sociologia de Jean Piaget: uma resposta às questões "irritantes"? In: Banks-Leite, Luci (Ed.). **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997. P. 117-154.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. O pensamento sociológico de Piaget. **Schème**, v. 9, n. especial, p. 159-184, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7145/4592>. Acesso em: 20 fev. 2026.

NAEGELE, Kaspar. Some observations on the scope of sociological analysis. In:



PARSONS, Talcott; SHILS, Edward, NAEGELE, Kaspar D.; PITTS, Jesse. **Theories of society**: foundations of modern sociological theory. New york: The Free Press, 1965. p. 1-29.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; SARAVALI, Eliane; REIS, Leandro Augusto dos. A Epistemologia Genética: uma teoria dialética a ser compreendida por relações de interdependência. In: SANCHEZ Jr. et al. (orgs.). **Interfaces pedagógicas da teoria de Jean Piaget**. Curitiba: CRV, 2021. p. 13-30.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo. Summus, 2015.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Tradução: Fernando Becker e Petrolina Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Nathanael Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Tradução: Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Le développement sociologique de la famille**. Disponível em: <https://oeuvres.unige.ch/piaget/piaget1943a06?qtype=wild&q=famille>. Acesso em: 1 mar. 2025.

PIAGET, Jean. Problemas de psicossociologia da infância. In: GURVITCH, Georges. **Tratado de sociologia II**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1977. P. 315 – 351.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PITTS, Jesse. Processes of socialization. In: PARSONS, Talcott; SHILS, Edward, NAEGELE, Kaspar D.; PITTS, Jesse. **Theories of society**: Foundations of modern sociological theory. New york: The Free Press, 1965. P. 821-838.

SOUZA, Emilyn Fernanda Pereira; Saravali, Eliane. Giachetto As relações entre continuo raciocínio lógico-matemático e a construção do conhecimento social: um estudo evolutivo. **Cadernos de Educação**, n. 53, 1-22. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/9155/5958>. Acesso em 08 mar. 2026.

Responsabilidade Editorial: Célia Regina de Carvalho.

Recebido em: 30 de março de 2026.

Aceito em: 06 de maio de 2026.

Publicado em: 31 de julho de 2026.

