

A IMPORTÂNCIA DO CONFLITO SÓCIO-COGNITIVO NO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL

MARIA CRISTINA SOUSA FARIA*

INTRODUÇÃO

"L'individu n'agit que s'il éprouve un besoin, c'est-à-dire si l'équilibre entre le milieu et l'organisme est momentanément rompu, et l'action tend à rétablir l'équilibre, c'est-à-dire précisément à réadapter l'organisme."

(J. Piaget, "La psychologie de l'intelligence" Collin, 1947, 9^e édition 1966, p.8)

O conhecimento parece estar sempre em devir, é um constante caminhar de um estado de conhecimento menor para um estado mais completo e eficaz. Assim, numa apreensão contínua da realidade tomamos cada vez mais a consciência do quanto nos falta ainda conhecer. Determinar a sua origem ou saber como ele atinge o real; detectar quais as relações que se estabelecem entre o sujeito e o objecto (por ex. como desencadear ou acelerar um conhecimento), são sem dúvida tarefas ardúas, mas aliciantes, que têm vindo a ser objecto de estudo de diversos autores ao longo das épocas.

Segundo Piaget (1972, 1973) esse devir não se processa ao acaso, mas constitui um desenvolvimento que deve ser examinado desde os estádios, ditos de for-

mação, até aos terminais, colocando a tónica no próprio processo das transformações. As interacções entre os sujeitos e os objectos, o papel activo que a inteligência desempenha na construção do mundo objectivo e nas respostas que dá aos estímulos exteriores, podem explicar a formação do conhecimento.

Numa perspectiva epistemológica, poder-se-à dizer que Piaget assume uma posição "interaccionista-relativista" (K. Kami & R. Devries), uma vez que salienta a intervenção activa do sujeito cognoscente perante a aceitação dos elementos vindos da experiência, tendo em conta que os objectos embora existindo independentes do sujeito podem vir ou não, a ser conhecidos por este; em função desse sujeito.

Anteriormente, a inteligência era vista como algo de fixo, sem ser passível de mudança hereditária; hoje aceita-se que a capacidade mental, num ponto particular dum tempo, possa ser a resultante da interacção entre a hereditariedade e a experiência.

O ponto de vista da interacção defende que o desenvolvimento das estruturas mentais, logo desde muito cedo, na infância, formam-se a partir dos múltiplos encontros com o meio que se vão acumulando. Assim, todo o indivíduo perante uma situação-problema resolve-a em função das suas estruturas mentais já construídas e em

vias de construção. Em particular, a interacção na escola, era óptimo que ocorresse, quanto mais cedo melhor! Ela torna-se indispensável para o desenvolvimento do pensamento.

A partir do momento que a criança tem a possibilidade de interagir, de viver e comunicar uma experiência, ocorre em simultâneo a estimulação do seu pensamento e consequentemente, o crescimento das suas estruturas mentais (Lava-telle, 1970).

Ultrapassando o radicalismo da problemática hereditariedade/meio, Piaget tentou explicar o desenvolvimento em termos de processo de adaptação, efectuado através da continuidade da interacção indivíduo-meio ambiente, onde a inteligência desempenha papel activo e operatório. A adaptação comporta dois processos: assimilação (incorporação de objectos e situações novas, a partir da acção do sujeito) e acomodação (adaptação, ou modificação das acções do sujeito, em função dos objectos ou situações).

Segundo o mesmo Autor, o crescimento cognitivo resulta do jogo recíproco entre a assimilação e a acomodação, dois polos sempre inseparáveis do processo de equilibração cognitiva; isto é, "Este duplo processo vai permitir ao indivíduo atingir um verdadeiro equilíbrio ou uma harmonia entre a organização interior e a experiência externa, permitindo-lhe ultrapassar a fase do egocentrismo e chegar à da objectividade". (J. Piaget, 1973)

O objectivo deste trabalho centra-se sobretudo em tentar compreender, até que ponto, as estimulações do meio influenciam ou são determinantes para o progresso dum óptimo desenvolvimento intelectual. Colocando o ponto de partida em Piaget, procurar-se-á dar possíveis respostas às seguintes questões:

- qual a influência do meio socio-económico no desenvolvimento psicogenético?
- será a interacção social importante para a construção da inteligência?

- qual é a melhor estratégia para encontrar o caminho certo e produzir uma mudança intelectual na criança: acordo ou conflito cognitivo?

A PERSPECTIVA DE PIAGET SOBRE O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

O desenvolvimento da actividade inteligente e, consequentemente, a sua organização, resultam duma rede de relações estabelecidas entre esta e o meio; através de adaptações sucessivas, desde as hereditárias até às mais complexas, avançando na conquista das coisas e na reflexão ou tomada de consciência sobre si mesma: "À fortiori, as estruturas morfológico-reflexas de que é testemunha o corpo vivo, e a assimilação biológica que está no ponto de partida das formas elementares de assimilação psíquica, não seriam mais do que o esboço mais exterior e mais material da adaptação, cujas formas superiores de actividade intelectual exprimiram melhor a sua natureza profunda". (J. Piaget, 1977)

O autor referido, vai considerar vários estádios ou períodos de desenvolvimento da inteligência (Período sensório-motor; Período pré-operatório; Período das operações concretas; Período das operações formais), considerando que cada estádio obedece a determinados critérios:

- constância na ordem de sucessão das operações
- necessidade de cada estádio ser considerado por uma estrutura (e não por um conjunto de propriedades)
- integração das estruturas inferiores nas superiores.

Deste modo, a criança só pode apreender uma informação emanada do real, através da educação ou pela linguagem, se estiver num estádio em que as suas

estruturas internas lhe permitam compreender, organizar ou assimilar tal informação (Ferreira da Silva, 1974).

O crescimento cognitivo é visto como um processo activo que explora livremente a curiosidade da criança, não parecendo necessária a influência dum reforço externo. A criança interage com a realidade exterior, pela via da abstracção empírica e depois, pela da abstracção reflexiva. Através das múltiplas regulações e equilíbrios sucessivos, a criança vai encontrando em cada tempo, um novo equilíbrio que lhe possibilita o enriquecimento das suas estruturas, que se encontram sempre passíveis dum construção efectiva e contínua.

Os objectos têm uma realidade fora de mim, e só os conheço a partir das minhas estruturas mentais, que progressivamente se vão tornando cada vez mais complexas e diversificadas. A simples acumulação de experiências não é suficiente para garantir uma aprendizagem, pois o sujeito só capta a informação se possuir esquemas necessários para a sua assimilação (processo interno de construção). Segundo Luísa Morgado "O modelo piagetiano da aprendizagem afasta-se também da concepção behaviourista e associacionista que acentua o carácter repetitivo e imitativo da aquisição de uma nova conduta, inserindo-se numa posição epistemológica que considera o conhecimento como uma cópia funcional do real." (Luísa Morgado, 1988).

A aprendizagem parece, pois, encontrar-se dependente das leis do desenvolvimento (Ferreira da Silva, 1974) e a evolução mental é explicada através dos seguintes processos:

- **maturação:** factor essencial para explicar a sucessão dos estádios (maturação do sistema nervoso e dos sistemas endócrinos, em especial)
- **experiência:** os objectos não surgem acabados ao sujeito, isto é, ele tem um papel activo na sua estruturação

- **interacções e transmissões sociais:** importância da acção social na aquisição da linguagem e na educação

- **equilíbrio:** "sequência de compensações activas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de uma regulação simultaneamente retroactiva(...) e antecipadora constituindo um sistema permanente de tais compensações." (Piaget & Inhelder, 1968).

Piaget sentiu necessidade de introduzir o factor equilíbrio ou equilibração (equiparada à auto-regulação, pois, considerou que todos os factores eram irrelevantes por si só).

O desenvolvimento cognitivo consiste num processo de compensação interna, das perturbações desencadeadas por elementos exteriores ao sujeito, ou por perturbações espontaneamente sentidas por este. Assim, o conflito cognitivo pode resultar das contradições internas que se produzem como resultados do desenvolvimento espontâneo, ou a partir, da confrontação do sujeito com determinados acontecimentos ou raciocínio de outrém.

A INFLUÊNCIA DO MEIO SÓCIO-ECONÓMICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Do ponto de vista da Psicologia Genética (Bovet, 1968; Inhelder, Sinclair, Bovet, 1974; Bovet e Othenin-Girard 1975), a tónica é colocada nas capacidades internas do sujeito em equilibrar as suas relações com o meio ambiente. O factor social é nela estudado através do evidenciar de modelações que as diferenças interculturais impõem no decurso deste.

Luísa Morgado (1979) no seu estudo sobre a "Influence du milieu socio-economique sur le developement psychogenetique" refere-se a vários estudos efectuados no

domínio inter-cultural. Assim, De Lemos efectuou estudos sobre o desenvolvimento psicogenético (conservações), na Austrália com crianças aborígenas; Pierre Dassen no Canadá com esquimós e Côte d'Ivoire com os Baoulé. Todos estes estudos apontaram para um atraso no desenvolvimento das estruturas operatórias relativamente ao sujeito de Génève.

O mesmo aconteceu com a investigação feita por Magali Bovet na Argélia no respeitante a quantidades físicas; e com o estudo comparativo realizado por Mosheni (1966) onde se compararam dois grupos de crianças do Irão: um de proveniência dum vila rural e outro da cidade de Teerão, onde se observaram atrasos de dois a três anos relativamente às da cidade; e dois anos em relação às crianças de Génève.

Em Portugal, Luísa Morgado estudou a influência que pode ter o nível socio-económico e cultural dos pais sobre o acesso das crianças ao estado das operações concretas, particularmente no domínio lógico-matemático. A hipótese que tinha estabelecido de início, de que as crianças provenientes dum meio desfavorecido acedem mais tardiamente à formação de tais estruturas, confirmou-se.

É interessante verificar que a única diferença observada, em todos estes estudos, diz respeito ao ritmo de desenvolvimento que marca um certo atraso ou avanço, e não em relação à ordem de sequência da formação de noções ou à sua continuidade. Segundo Piaget "essas diferentes velocidades (de desenvolvimento) seriam devidas à qualidade e à frequência dos estímulos intelectuais recebidos dos adultos ou obtidos através das possibilidades oferecidas às crianças de terem uma actividade espontânea dentro do seu meio ambiente, a formação e o aperfeiçoamento das estruturas cognitivas implicam toda uma série de trocas e um meio ambiente estimulante" (Piaget, 1972).

A discussão, a crítica mútua, os problemas levantados pela troca de informações, a curiosidade marcada pela influência cultural de um grupo social, pos-

sibilitam às crianças a oportunidade única, de cooperarem umas com as outras, e consequentemente, tomar operações em comum. Estes processos parecem ser desencadeadores e enriquecedores do desenvolvimento cognitivo; isto é, um meio ambiente estimulante parece contribuir, dum modo capital, para a formação e aperfeiçoamento das estruturas cognitivas; e, quando tal não acontece, verificam-se alterações ou atrasos no desenvolvimento intelectual.

O PAPEL DA INTERACÇÃO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA

Piaget ao longo da sua obra debruçou-se com profundidade sobre os aspectos fundamentais do desenvolvimento, já referidos anteriormente (maturação, experiência, transmissão social, equilíbrio) mas, pouco tempo dedicou a outros dois aspectos do desenvolvimento: a afectividade e a realidade social da criança.

Na Noruega, Hollos e Cowan (1973) e posteriormente, na Hungria (Hollos, 1975) compararam os níveis de condutas de crianças provindas de meios que os autores descrevem como diferentes, quanto à quantidade de trocas sociais e verbais nas quais as crianças se encontram implicadas. Constataram que essas crianças distinguiram-se umas das outras, não tanto no plano das operações lógicas, mas essencialmente, no que se relaciona com a capacidade de cada criança, de se colocar na pele de uma outra pessoa; isto é, na capacidade de ter em conta pontos de vista diferentes do seu ("role-taking-skills").

Anne-Nelly Perret-Clermont (1978) vai aprofundar o aspecto - o social - procurando mostrar que a inteligência é uma construção do indivíduo, não enquanto indivíduo, mas enquanto ente social. Assim, para ela, a inteligência constrói-se por interacção social; isto é, em determinadas condições, uma situação de interacções sociais pode levar a uma modificação sub-

sequente da estruturação cognitiva individual; quando, por exemplo, os sujeitos co-ordenam entre si as suas acções ou confrontam os seus pontos de vista.

Os resultados das experiências de Perret-Clermont conduzem à hipótese de que o conflito socio-cognitivo era tanto mais eficaz a desencadear uma evolução do sujeito, quanto mais saliente estivesse para este. Assim, o conflito interindividual seria facilitado por interacções sociais especiais; isto é, que não sofrem interferência quer da natureza da tarefa (quando esta é demasiado difícil ou suscita juízos de avaliação), quer da ressonância sociomotora demasiado forte das trocas. Por outro lado, ao nível dos mecanismos de jogo, a troca colectiva pode facilitar o trabalho cognitivo e a formação de operações.

Quando da ausência de situações sociais que levam o indivíduo a uma reestruturação cognitiva, como explicar o aparecimento de certos desequilíbrios cognitivos internos e a elaboração dos instrumentos intelectuais necessários a uma adaptação ao meio ambiente? Para Perret-Clermont a resposta encontra-se no facto de que a inteligência está enraizada nas suas estruturas biológicas e desenvolvida ou valorizada pelo indivíduo, pois esta também seria o produto de uma comunidade.

Se num grupo de indivíduos não conservadores colocarmos um indivíduo conservador, numa situação de conflito, verificamos que ele não abdica dos seus esquemas de pensamento e que é impermeável aos esquemas de pensamento dos seus colegas. Tal não poderia ser explicado pela aprendizagem social, imitação, pois se tal acontecesse a criança deveria regressar, o que não é o caso (Silverman e Geiringer, 1973). Daqui que o conflito sócio-cognitivo seja importante para desplotar um desequilíbrio para que aconteça uma equilibração entre a informação assimilada e a acomodação a efectuar-se; para a construção de novas estruturas que possibilitem a passagem para um novo estágio e consequentemente, de um novo equilíbrio.

Parece, pois, neste caso, não se tratar tanto de um conflito externo entre dois

pontos de vista diferentes em interacção social, mas de um conflito interno entre uma informação nova assimilada e os esquemas anteriores que possibilitam essa assimilação.

Embora este simples exemplo problematize a perspectiva da autora, não será por isso, que deveremos dar menos importância ao conflito social e à interacção, no desenvolvimeto intelectual.

APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS : INTERACÇÃO SOCIAL COM COLEGAS E PROFESSORES

O educador ou professor tem um papel muito importante na criação de um ambiente material e social que encorage a autonomia e o pensamento da criança.

Segundo Kamii (1984) o professor deverá desempenhar dois papis muito importantes:

- encorajar a criança a entrar em diálogo e trocar informações com os seus colegas.
- imaginar como é que a criança está a pensar, intervindo de acordo com o que achar que ocorre na sua mente.

Como já se teve oportunidade de referir as situações de conflito favorecem o progresso da aprendizagem, desenvolvendo a mobilidade, a capacidade de estabelecer relações e a coerência de pensamento. Interessa que o professor dinamize os seus alunos a estabelecer relações entre as coisas, a tomar decisões perante as situações, a encontrar alternativas diante dos obstáculos, enfim, que leve a criança a pensar por si mesma.

Kamii aconselha, ao professor que dá uma lição, a **suscitar o conflito e a solicitar a opinião** dos seus alunos perante os problemas que coloca no quadro: "Todos concordam?". Num trabalho de grupo (onde prolifera a crítica e a actividade men-

tal), numa situação de divergência de pontos de vista, deve deixar que a criança retifique a sua ideia ou encontre um novo argumento para defendê-lo. Embora a criança contenha dentro de si a fonte da retroalimentação, é o desacordo com os seus colegas que lhe permite reexaminar as suas próprias ideias.

É perante duas soluções diferentes para o mesmo problema que existe a possibilidade de correcção de raciocínios; a partir do momento que cada criança tem de convencer a outra de que é a sua perspectiva que está correcta.

Por isso, os jogos em grupo são tão fundamentais (Kamii e De Vries, 1980), pois, são situações ideais para o confronto de opiniões. Corrigir, auto-corrigir e ser corrigido por um colega torna-se muito mais útil do que aprender pelo livro de exercícios.

O professor, nesta perspectiva, não deve julgar nem corrigir a resposta de cada aluno, mas deverá promover e encorajar a criança a obter a solução para o problema; e assim, contribui para que ela aprenda dela mesma e não de outrem.

Por outro lado, para que o professor ajude o seu aluno a descobrir o que fez de errado é necessário que ele conheça e compreenda o modo de pensar da criança para, assim, corrigir o processo de raciocínio desta.

Piaget e Szeminzka (1974) até chegaram a distinguir três tipos de abordagens (intuitiva, espacial, lógica) que possibilitavam a intervenção adequada do professor no processo de pensamento da criança.

O CONFLITO E O ACORDO SÓCIO-COGNITIVO

Uma personalidade constrói-se progressivamente num espaço e num tempo únicos. A partir do momento que a criança adquire a capacidade da simbolização e representação, o contacto social e a confrontação com alguém passam a ser factores

determinantes do desenvolvimento cognitivo. É através das experiências, afectivamente gratificantes ou frustrantes, vivenciadas e estruturadas num processo simultâneo de socialização-individualização que se torna possível o desenvolvimento adequado da criança, do adolescente, do adulto. A imagem que têm de si e dos outros, é construída através de adaptações sucessivas aos diferentes papéis adoptados, para as distintas situações. Guardando sempre uma atitude crítica, são elas que vão permitir a integração num grupo social, numa comunidade na qual assumem obrigações e responsabilidades.

Os teóricos do desenvolvimento cognitivo põem o acento quase exclusivamente na actividades estruturante do sujeito, que do interior, pelo jogo de equilíbrio entre a assimilação e acomodação, organiza os dados do mundo social. Por outro lado, as teorias da aprendizagem social insistem sobretudo na acção determinante do meio. A socialização é vista "como um processo psicológico de aprendizagem e treino do indivíduo" (Richards, 1974); tudo é imposto à criança que é perspectivada inteiramente como passiva no seu próprio desenvolvimento. No entanto, um grande número de autores behaviouristas (Staats, 1971, 1975; Bandura, 1971, 1977) partilham actualmente a concepção de um sujeito autónomo e livre controlando activamente a influência do meio.

Numa perspectiva piagetiana as perturbações (obstáculos a uma assimilação) são promotoras de aquilibrações "maiores"; isto é, de ultrapassagens e estabilizações das formas anteriores de conhecimento, no sentido de corrigir e completar as formas precedentes de equilíbrio. A interacção entre o sujeito e o meio é encarada como um processo interno de construção, quase exclusivamente a partir da confrontação com o meio físico, não salientando em particular, a importância das interacções sociais ou da aprendizagem. Assim, o conflito surge e é função:

- do nível cognitivo do sujeito relativa-

mente às noções precisas que são postas em jogo pela tarefa

- natureza dos requisitos prévios específicos para uma dada interação social
- influência dos tipos de divergência entre os pontos de vista em presença.

Saliente-se no entanto que o sujeito só será sensível a um estímulo quando possuir os esquemas necessários à sua assimilação.

As investigações de Inhelder, Sinclair, e Bovet (1974) remetem-nos sobretudo para o papel do meio físico na construção do conhecimento: "A Psicologia Genética deu-nos a conhecer a sucessão dos estádios, mas encontra-nos menos bem informada sobre a transição que se opera de um estádio ao seguinte, ou sobre a passagem de um sub-estádio a outro". Interessava-lhes saber qual o papel do meio exterior na formação do conhecimento e se o progresso cognitivo era generalizável a todos os domínios; para isso realizaram diversas experiências utilizando um método conflitual.

Ao procurarem enriquecer as incitações do meio e activar os esquemas de assimilação do sujeito, desencadeavam conflitos, quer entre sub-sistemas que evoluíam segundo a sua própria cadência (situados em diferentes níveis evolutivos) quer entre esquemas do sujeito e os obstáculos apresentados pelas situações experimentais.

As perturbações assim criadas e apresentadas de um modo sistemático, acarretavam progresso cuja estabilidade se manteve dum modo geral. A natureza destes avanços graduais é "sempre e de forma relevante função do nível inicial do desenvolvimento do sujeito, por outras palavras, dos instrumentos de assimilação que lhe são próprios. Na maioria dos casos, a ordem hierárquica das condutas estabelecidas no momento do pré-teste volta

a encontrar-se nos dois post-testes". (Inhelder, Sinclair, Bovet, 1974).

Se por um lado, a constância na hierarquização das condutas parece constituir a prova da importância que os mecanismos internos têm no desenvolvimento psicológico, por outro, o conflito cognitivo salienta a sua importância por ser capaz de desencadear uma nova aquisição.

As autoras observaram ainda, um progresso cognitivo no primeiro post-teste e deixaram de o verificar no segundo post-teste; explicaram este facto como se não tivesse havido aprendizagem da estrutura operatória; não justificando a conservação "já adquirida" e sua perda.

As experiências de Lefevre e Pinard (1972,1974) mostraram também a importância do conflito cognitivo para a aceleração do processo de equilíbrio e salientaram a necessidade do sujeito possuir certos esquemas mal ou bem diferenciados, e estruturas (pré-requisitos) para poder tirar proveito dum treino operatório.

As investigações de Kuhn (1972), (hipótese da "discordância óptima" entre as estimulações do meio e as estruturas do sujeito) constataram que as modificações nos comportamentos de classificação das crianças evoluíam em termos de uma sequência invariável de estádios cada vez mais evoluídos, confirmando a teoria da equilíbrio. Estas pesquisas e as de Doise, Mugny e Perret-Clermont (1975), (sobre noções de conservação), confrontaram o sujeito com as características de um modelo humano ou suscitaram interações sociais conflituosas.

Num estudo relativo à conservação dos comprimentos, procurou-se estudar como é que o conflito de contração, vivido socialmente, se torna factor de desenvolvimento; e os resultados apontaram, para o facto de que "não é pois sómente a sugestão de uma coordenação correcta de duas contrações opostas, mas também, o mero confronto com uma contração oposta à sua, e portanto, também incorrecta, que faz progredir a criança." (Perret-Clermont, 1976)

Relativamente à conservação de quantidades de líquidos, Doise e colaboradores, observaram que perante a situação de interacção social com duas crianças de nível conservatório e uma de nível intermediário ou não conservatório, perante a tarefa de se porém de acordo quanto à quantidade do líquido de copos de diferentes dimensões, os progressos realizados não eram devidos a um simples efeito de memória, mas dum domínio operativo, pondo de parte uma explicação fundamentada numa aprendizagem por imitação.

Mugny e Doise (1978) utilizaram uma prova de transformação espacial (aldeia) e obtiveram o seguinte resultado, deveras interessante: nos post-testes, as crianças que tinham sido sujeitas a um treino por **interacção social**, progrediram mais do que as que só tinham sentido um **conflito cognitivo**, quer fossem provenientes de meio sócio-económico baixo ou elevado.

Os diversos estudos assinalados mostram como a interacção social, quando realizada em determinadas condições:

- nível de desenvolvimento operativo diferente
- capacidade de entrar em interacção com o outro
- aceitação de sugestões diferentes
- perceber opiniões contraditórias
- sujeição às sanções dos factos, pode ser determinante para o desenvolvimento de novas coordenações cognitivas. Quando surge um conflito de centrações podemos pois, prever que se manifestem progressos ao nível da formação de novas estruturas cognitivas. Assim, se se quiser favorecer uma aprendizagem, pode-se realizar tal intenção, criando situações de conflito sócio-cognitivo. Por outro lado, pode também ser um meio para diminuir as diferenças de desenvolvimento psicogenético entre

crianças provenientes de níveis sócio-económicos diversos.

Uma perspectiva interessante e radical em relação às anteriores é a de Peter Bryant (1982) quando se refere ao facto de ser o **acordo**, e não o **conflito**, entre as melhores estratégias para encontrar o caminho certo, que produzem uma mudança intelectual nas crianças; uma vez que o conflito diz à criança que algo está errado, mas não lhe diz o que está, nem qual será a estratégia mais correcta. Se por outro lado, uma estratégia conduz ao mesmo resultado ou consequência que outra, a criança pode estar razoavelmente confiante que ambas estão certas.

Para comprovar a sua hipótese realizou diversas investigações criando situações de conflito e de acordo, para saber quais levavam a melhores resultados em termos de aprendizagem operativa. Serviu-se de uma adaptação da prova piagetiana das três montanhas, para criar este tipo de situações, (medições e comparações); e os resultados obtidos apontaram no sentido de que as crianças aprendem mais quando estão de acordo, do que, quando entram em conflito. Bryant vai concluir que o acordo entre as estratégias é o melhor método para levar as crianças a progredir operatorialmente.

CONCLUSÃO

A multiplicidade de estudos apresentados apontam, sem dúvida, para uma diversidade de perspectivas. A criança vive desde sempre num meio social, que influencia o seu desenvolvimento intelectual. A melhor qualidade das interacções que estabelece com esse meio, parecem contribuir para o seu progresso cognitivo. Tomar uma atitude radical, de afirmar que será só o **conflito cognitivo** (processo interno), ou só o **conflito sócio-cognitivo** (processo externo), ou ainda, só o **acordo cognitivo**,

que são factores determinantes para a construção de novas estruturas cognitivas, parece ser incorrecto, pois sem dúvida, se estariam a esquecer factos e contingências, igualmente relevantes e importantes, para o desenvolvimento psicogenético. Assim, torna-se talvez interessante, lançar **uma nova perspectiva**, que seria aquela, que teria em conta o dinamismo interactivo das diversas facetas para promover o avanço na evolução do conhecimento intelectual da criança.

No entanto, ao reflectir sobre esta nova posição verificam-se mais conflitos do que acordos; uma vez que, quando se tenta conciliar a perspectiva da inteligência em Piaget ("a inteligência é desenhada a partir da percepção"), com a de Bryant ("a inteligência é desenhada a partir da percepção") é difícil detectar quais os pontos de ligação

Por fim, resta salientar a importância destes estudos e suas implicações pedagógicas. Se estamos detentores de uma boa teoria então passemos à prática.

BIBLIOGRAFIA:

BOVET, M. - *Cognitive mechanisms and training*, M. Friedman, J. das, N. O'Connor (Eds.), *Intelligence and Learning*. New York, Plenum Press, 1982.

BRYANT, P. - *The role of conflict and of agreement between intellectual strategies*, *British Journal of Psychology*, 1982, 73, p.243-251.

DOISE, W.; MUGNY, G.; PERRET-CLERMONT, A. - *Social interaction and the development of cognitive operations*, *European Journal of Psychology*, 1979, 9, p.105-198.

DOISE, W., MUGNY, G. - *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter Editions, 1981.

FERREIRA DA SILVA, J. - *Desenvolvimento intelectual e aprendizagem*, Coimbra, Faculdade de Letras, 1974.

HENRIQUES, A. P. - "Aspects de la théo-

rie piagétienne et pédagogie", *Revista Internacional*, vol. I, Nº 1 - 1º Trim./1981.

INHELDER, B.; SINCLAIR, H.; BOVET, M. - *Apprentissage et structures de la connaissance*, Paris, PUF, 1974.

KAMII, C. - *A criança e o número*, Campinas, Papirus, 1984, (Trad. Bras.).

KAMII, C.; DEVRIES, R. - *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire*, (tra.fr.), Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

LAVATELLE, C. - *Piaget's Theory Applied to an Early Childhood Curriculum*, A Cent. Media Develop Book, Bostn, 1970.

LEVÈVRE, M.; PINARD, A. - "Influence du niveau initial de sensibilité au conflit sur l'apprentissage de la conservation des quantités par une méthode de conflit cognitif", *Canadien Journal of Behavioral Science*, 1974, 6, p.398-413.

LIGHT, P.; GILMOUR, A. - "Conservation or Conversation? Contextual Facilitation of Inappropriate Conservation Judgments", *Journal of Experimental Child Psychology*, 1983, 36, p. 356-363.

MORGADO, L. M. A.; "Influence du Milieu Socio-Economique sur le Developpement Psychogenetique", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ANO XVI, 1982, p.265-281.

MORGADO, L.M.A., *Aprendizagem Operatória da Conservação das Quantidades Numéricas*, Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra, 1988.

MURRAY, F.B.; AMES, G.J.; - "Acquisition of Conservation Through Cognitive Dissonance", *Journal of Educational Psychology*; 1977, vol. 59, Nº 5, p.519-527.

PERRET-CLERMONT, A. - *La Construction de l'Intelligence dans l'interaction social*, Berne, Peter Lang, 1979.

PIAGET, J. - *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin 1967 (1ª edição, 1947).

PIAGET, J. - *L'Épistémologie Génétique*, Paris, PUF, col. Que sais je?, 1970.

PIAGET, J. - *O Nascimento da Inteligência na Criança*, Lisboa, Coleção Plural nº 10, 1986 (trad. de 1977).

PIAGET, J.; INHELDER, B. - *La psycholo-*

gie de l'enfant, Paris, PUF, col. Que sais je?, 1966.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. - *La genèse du nombre chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1967 (1ª edição de 1974).

PIAGET, J. - *Introduction à l'épistémologie génétique I. La pensée mathématique*, Paris, PUF, 1973 (1ª edição, 1949).

PIAGET, J. - *Psychologie et épistémolo-*

gie, Paris, Ed. Gonthier, 1976, (1ª edição, 1970).

RAPOSO, N.A.V. - "Implicações Pedagógicas da Teoria de Jean Piaget", *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ANO XIV, 1980, p.117-159.

VANDENPLAS-HOLPER, C. - *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*, Coimbra, Livraria Almedina, 1983.



PIRES e MOREIRA

ELECTRODOMÉSTICOS
TV-VIDEO-AUDIO
VIDEO CLUBE
ASSISTÊNCIA TÉCNICA

RUA DE MÉRTOLA, 69 - 7 800 BEJA - PORTUGAL
tel. 22045