



## CONSTRUINDO O CONHECIMENTO: UM CAMINHO SUGERIDO PELA PSICOLOGIA E PELA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

**Frederico Aisc Carvalho**

Mestrando em Administração pela Fundação Pedro Leopoldo, Brasil.

E-mail: [frederico.aisc@agilecomunica.com.br](mailto:frederico.aisc@agilecomunica.com.br)

**Íris Barbosa Goulart**

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Professora do Centro de Gestão Empreendedora, Brasil.

E-mail: [irisgoulart@terra.com.br](mailto:irisgoulart@terra.com.br)

**Max Cirino de Mattos**

Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

E-mail: [max@cmca.srv.br](mailto:max@cmca.srv.br)

### Resumo

Este artigo aborda a construção do conhecimento segundo a perspectiva de duas ciências: a Psicologia do desenvolvimento e a Ciência da Informação. A abordagem da Psicologia privilegia os estudos dos construtivistas, especialmente Jean Piaget e Vygotsky, que analisaram como se desenvolve o raciocínio lógico desde os primeiros anos da criança até a maturidade alcançada ao final da adolescência. A abordagem da Ciência da Informação privilegiou os estudos relacionados à Gestão do Conhecimento, principalmente a ótica de Nonaka e Kono sobre as transformações do conhecimento tácito em explícito e vice-versa, em um processo de construção de conhecimento que passa pelo indivíduo, por grupos e organizações. Para ilustrar esse processo, especialmente nas crianças, integra o artigo uma pesquisa que procurou identificar a influência da propaganda sobre a construção do conhecimento das crianças na faixa de 5 a 9 anos, período em que está se estruturando o estágio de desenvolvimento denominado operatório-concreto. Os resultados apontam que a mídia influencia significativamente as crianças e é responsável pelo conhecimento que elas adquirem da realidade, levando-as a preferirem comprar a brincar, preferirem ir a shoppings a parques e a identificar produtos de tecnologia avançada e a desejá-los como presentes. Como conclusão, o artigo realça a importância dos meios de comunicação para a construção do conhecimento e alerta para a necessidade de se adotarem situações que despertem a criança para a formulação de respostas que exijam raciocínio superior, além de chamar a atenção para a necessidade de uma ética na veiculação da informação que se destina a crianças e adolescentes.

**Palavras-chave:** Psicologia. Informação. Conhecimento. Pensamento lógico. Construtivismo.

### **BUILDING UP KNOWLEDGE: A PATH SUGGESTED BY PSYCHOLOGY AND BY INFORMATION STUDIES**

### Abstract

*The present article approaches the building of knowledge according to the perspective of two sciences: Development Psychology and Information Studies. The approach of Psychology privileges constructivist studies, especially those of Jean Piaget and Vygotsky, who analyzed the way in which logical reasoning develops from the earliest years up to the maturity reached at the end of adolescence. The approach of Information Studies privileged those studies related to Knowledge Management, mainly the views of*

*Nonaka and Kono about the transformations of tacit knowledge into explicit knowledge and vice-versa, in a process of building up knowledge that involves individual, group and organizational levels. In order to illustrate this process, especially regarding children, it is included in this article a research carried out by Carvalho (2011), who aimed at identifying the influence of advertisements on the knowledge-build-up process of children aged between 5 and 9 years old, period in which one is structuring the development stage known as Concrete-Operative. Results pointed out that media significantly influences children and is responsible for the knowledge they acquire from reality, leading them to prefer buying to playing, prefer going to shopping malls to going to parks, and to identify products of state-of-art technology and wish them as presents. As a conclusion, the article highlights the importance of communication media to build knowledge and alerts to the need for one to adopt situations that awaken the child to formulate answers that demand superior reasoning. In addition, it draws the attention to the need of ethics in the broadcasting of information destined to children and adolescents.*

**Keywords:** Psychology. Information. Knowledge. Logical thinking. Constructivism.

## 1 INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, o conhecimento ganhou especial relevância no vocabulário de diversas ciências e também do mundo dos negócios. O desenvolvimento científico e tecnológico impôs a valorização de um novo capital – o conhecimento – e levou a referência ao período que se iniciou nesta época como Era da Informação ou Era do Conhecimento.

O significado do termo conhecimento requer algumas considerações. De acordo com o Dicionário Aurélio, conhecimento é o ato ou efeito de conhecer. Ideia, noção de alguma coisa. Ex.: conhecimento das leis; conhecimento de um fato.

Neste texto, conhecimento é entendido como o ato ou efeito de abstrair uma ideia ou a noção de alguma coisa. Considera-se que existem quatro tipos de conhecimento: o vulgar ou senso comum, o religioso, o filosófico e o científico e aquele que neste artigo é realçado é especialmente o conhecimento de nível mais elevado, que implica abstração e que pode constituir o saber filosófico e o saber científico.

O tema "conhecimento" inclui descrições, hipóteses, conceitos, teorias, princípios e procedimentos que são úteis ou verdadeiros, mas não está limitado a esses fenômenos. O estudo do conhecimento é a gnoseologia. Hoje existem vários conceitos para esta palavra e de forma menos específica, admite-se que conhecimento é aquilo que se sabe de algo ou alguém. Contudo, para falar deste tema é oportuno abordar dado e informação.

De forma sucinta, pode-se dizer que dado é um emaranhado de códigos decifráveis ou não. Quando esses códigos passam a ter um significado próprio para aquele que os observa, estabelecendo um processo comunicativo, obtém-se uma informação, a partir da decodificação destes dados. Logo, a informação seria aquilo que advém da decodificação de dados, não podendo existir sem um processo de comunicação. Portanto, as informações adquiridas servem de base para a construção do conhecimento, que é construído nas interações com outras pessoas, com o meio físico e natural. Logo, o conhecimento distingue-se da mera informação, uma vez que está associado a uma intencionalidade e, portanto, tanto o conhecimento como a informação consistem de declarações verdadeiras, mas o conhecimento pode ser considerado informação com um propósito ou uma utilidade.

Este artigo tem como objetivo explicitar uma relação possível entre a ciência da informação e a ciência psicológica no tocante à construção do conhecimento, de modo que as informações repassadas a crianças e mesmo a adultos possam facilitar a produção de conhecimento de nível elevado.

A referência ao conhecimento de nível elevado se refere àquele tipo de conhecimento que não se atém aos dados apresentados, mas é submetido a interpretações e resulta em abstrações e produções novas. Este processo é viabilizado tanto pelas solicitações que a interpretação da mensagem emitida suscita quanto pelas interações que um sujeito tem com seus pares através da comunicação ou ainda pela relação com suas experiências sociais e históricas.

A fundamentação teórica do trabalho é buscada tanto na Ciência da Informação (Gestão do Conhecimento) quanto na Psicologia do desenvolvimento na perspectiva do construtivismo. Dessa forma, para a discussão proposta neste texto, considera-se principalmente a abordagem interacionista de Piaget, Vygotsky e Wallon – de que o conhecimento resulta da própria ação do sujeito e a sua construção depende da interação do sujeito com o ambiente – alinhada aos processos descritos por Nonaka e Kono: essencialmente, a interação do indivíduo com o ambiente externo é que permite as transformações do conhecimento tácito em explícito, e vice-versa. Esse ambiente externo apresenta-se nos diversos contextos de relacionamento do sujeito individualmente (de forma reflexiva), em relação a outro indivíduo, a grupos ou organizações (ver Figura 1).

## 2 A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E O CONHECIMENTO

Um tema de destaque na Ciência da Informação (CI) é a Gestão do Conhecimento (GC), que direciona seus estudos para contextos organizacionais de acordo com a perspectiva integrativa proposta por Bergeron (1996). Mattos e Goulart (2012) sugerem a ampliação do escopo de uso dos conceitos abordados nessa visão organizacional, retomando a forma ampla de aplicação à sociedade em geral e aos indivíduos – afinal, desde Bergeron acumulou-se um arcabouço significativo que pode ser utilizado para este fim. Uma das abordagens da GC – denominada GC3 por Davenport e Cronin (2000) – encontra suporte na teoria organizacional, atribuindo ao conhecimento a capacidade de proporcionar a adaptação da empresa ao seu ambiente externo - gerencia-se não o conhecimento, mas o contexto no qual ele se manifesta (contexto capacitante). Apesar das inúmeras definições de dado, informação e conhecimento que rodeiam a CI, a abordagem citada distingue o conhecimento tácito (sinônimo de informação) do explícito. O primeiro corresponde às ideias, pensamentos, aquilo que está na mente das pessoas; o segundo corresponde à explicitação do primeiro.

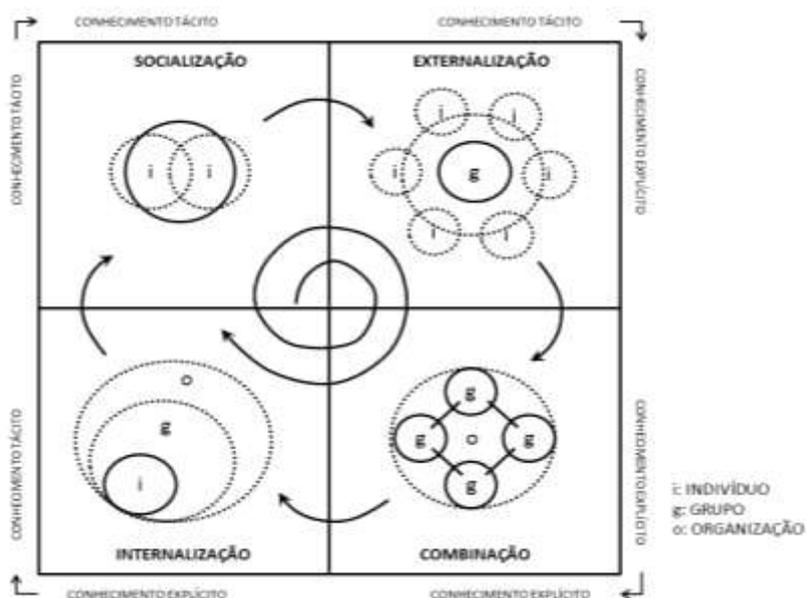
Nonaka e Konno (1998) demonstram o processo de conversão entre o conhecimento tácito e o explícito, que ocorre em um nível individual, de grupo e da empresa, tal como explicitado na Figura 1.

Basicamente, esses processos podem ser descritos da seguinte forma:

- ✓ **Socialização:** é o processo no qual as experiências baseadas em modelos mentais ou habilidades pessoais são compartilhadas para criação de novos conhecimentos tácitos. Pode ser representado através de técnicas de observação, imitação e práticas de relacionamento entre aprendizes e mestres. No meio organizacional, a socialização ocorre por meio de atividades, treinamentos, interações com clientes e sessões informais, entre outros.
- ✓ **Externalização:** representa o processo de transformação do conhecimento tácito em explícito sendo expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou diálogos. É a chave para a criação do conhecimento, pois cria modelos novos e explícitos a partir do conhecimento tácito.
- ✓ **Combinação:** é o processo de conversão do conhecimento explícito em explícito, a partir da troca e combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito. Pode ocorrer por meio de documentos, reuniões ou redes de comunicação computadorizadas.

- ✓ **Internalização:** processo que ocorre a conversão do conhecimento explícito em tácito, caracterizando-se pelo “aprender fazendo”. A verbalização e a diagramação sob a forma de documentos, manuais ou histórias orais relatando as experiências dos indivíduos são práticas de extrema relevância para a internalização. Após este processo o novo conhecimento deve ser socializado com outros colaboradores (na forma de conhecimento tácito) iniciando assim uma nova espiral da criação do conhecimento.

Figura 1 - Espiral da Conversão do Conhecimento



Fonte: Nonaka e Konno (1998)

Em síntese, trata-se de um processo no qual a informação pode ser internalizada por uma pessoa (ao ler um livro, por exemplo) e transformar-se em conhecimento, enquanto o conhecimento de uma pessoa pode ser externalizado (ao escrever um artigo, por exemplo) e converter-se em informação.

Mattos e Goulart (2012) consideram que a organização e a assimilação, processos que permitem a conversão de dado em informação e posteriormente em conhecimento individual “são tratadas pela Cognição Social principalmente a partir das estruturas abstratas (esquemas, categorias, atribuições) e das operações que o sujeito realiza [ativamente] para compreender seu meio social”.

A humanidade, ao longo dos anos, reuniu muitas informações, que foram armazenadas e passaram a constituir conhecimento. Essas informações, experiências e concepções despertaram o desejo de conquistar a liberdade de pensamento, requerendo, para isto, o exercício da inteligência humana. Assim, o homem, ao relacionar-se com a realidade que o mundo lhe apresenta, passa a desenvolver diferentes formas de conhecimento e, através delas, traz muitas contribuições para a sociedade.

O conhecimento subsidia o homem no desenvolvimento e na ampliação de suas atividades, sendo indispensável para o seu desenvolvimento e mesmo para sua sobrevivência. A evolução social e a demanda de novas respostas para resolver questões que recentemente desafiam a humanidade mostraram que são necessárias novas formas de conhecimento de maneira muito rápida e intensa. Assim, a construção do conhecimento tem constituído uma temática relevante para os estudiosos que se ocupam em compreender como este processo ocorre.

### 3 A PSICOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A ciência psicológica tem procurado analisar a construção do conhecimento, e alguns teóricos se distinguiram na apresentação de explicações. Neste caminho, como ponto de partida para a compreensão do conhecimento humano, Jean Piaget, Leon Vygotsky e Henri Wallon, teóricos que elaboraram suas teorias em países europeus e em épocas próximas (a partir da década de 1920), trouxeram uma contribuição relevante para este campo. Embora não tenham chegado a discutir seus pontos de vista, esses teóricos compartilharam algumas ideias que a seguir são apresentadas de forma sumária.

Cabe realçar que Piaget, Vygotsky e Wallon são considerados construtivistas, uma vez que pertencem ao grupo de teóricos que consideram que o conhecimento resulta da própria ação do sujeito e a sua construção depende da interação do sujeito com o ambiente; por este motivo, são também denominados interacionistas.

Jean Piaget, um epistemólogo suíço, estudou durante mais de cinquenta anos o desenvolvimento psicológico desde a infância até a idade adulta, em busca da resposta à questão: “como ocorre o desenvolvimento?”. Embora o objeto de estudo da Epistemologia seja o conhecimento e o objeto de estudo da Psicologia o sujeito humano, a relação entre essas duas áreas não pode ser estabelecida em termos de duas ciências autônomas, independentes; na verdade, as duas se relacionam.

Piaget buscou mostrar que, desde o início de sua vida, a criança exerce controle sobre a obtenção e organização de sua experiência do mundo exterior: ela acompanha com os olhos os objetos, explora o que existe em torno dela, volta a cabeça para acompanhar o deslocamento dos objetos; usa as mãos para agarrar, soltar, jogar, empurrar; cheira os objetos, leva-os à boca. Essas ações, que inicialmente são puras formas de exploração do mundo, aos poucos se integram em esquemas psíquicos ou modelos elaborados pela criança (GOULART, 2011).

Ao analisar o processo de desenvolvimento humano, Piaget distinguiu nele três funções ou aspectos diferenciados: as funções do conhecimento, as funções de representação e as funções afetivas.

- **Funções de conhecimento** – responsáveis pelo conhecimento que se tem do mundo e que incluem o a organização do pensamento lógico e a organização da realidade. O *pensamento lógico* evolui desde a mais primitiva ação do homem sobre o mundo, que são os reflexos, até o pensamento operatório, forma mais complexa de pensamento, que é própria do adulto inteligente; *a organização da realidade*, por sua vez, evolui desde o estado de indiferenciação entre o eu e o mundo até as percepções complexas a respeito de si e do mundo e a construção de conceitos.
- **Funções de representação** – incluem todas as funções graças às quais representamos um significado qualquer (objeto, acontecimento ou pessoa) usando um significante determinado (palavra, gesto, desenho, etc.). Neste grupo de funções Piaget inclui a imitação diferida, o jogo, o desenho, a linguagem e a imagem mental.
- **Funções afetivas** – essas não constituem o objeto específico de interesse de Piaget; entretanto, ele reconheceu sua importância, admitindo que constituem o motor do desenvolvimento cognitivo. Analisou-as do ponto de vista da relação com o outro, distinguindo etapas que vão desde a anomia (ausência de regras morais para limitar o que é permitido fazer), passam para a heteronomia (regras impostas pelo outro) e atingem a autonomia moral (GOULART, 2011, p. 22).

As funções do conhecimento, em especial o desenvolvimento do pensamento, constituem o aspecto que interessa abordar neste trabalho. Piaget considerou que a evolução do conhecimento ocorre ao longo de fases, cada uma delas caracterizada pelo aparecimento de uma estrutura mental, que leva o sujeito a perceber os estímulos que lhe são apresentados de determinado modo e, em consequência, interpretar a realidade de forma diferente. Assim, na fase que antecede o aparecimento da estrutura mental característica das operações lógicas, a criança pode considerar que a água que é transferida de uma bacia para um copo tem alterada sua quantidade, em razão do comprimento do copo ou da largura da bacia. Já na fase de desenvolvimento lógico operacional, seu pensamento deixa de ser intuitivo e passa a operar com base na observação dos objetos e ela dirá que a quantidade de água continua sendo a mesma.

Os estudos piagetianos buscam responder aos problemas que vão surgindo no processo de construção do conhecimento, em seu crescente desenvolvimento, em que a meta é sempre uma adaptação, uma resposta adequada aos problemas que vão emergindo. A partir da maturação de novas possibilidades e do aparecimento de novos desafios na exploração do ambiente, o sujeito vai construindo novas respostas, conseguindo níveis mais elaborados de adaptação e tendo um contínuo processo de equilíbrio em seu caminho de investigação. O modo pelo qual isso se converte em um processo de construção interna, isto é, de formação dentro de sua mente de uma estrutura em contínua expansão, que corresponde ao mundo exterior.

As contribuições de Jean Piaget sobre o processo de desenvolvimento psicológico foram introduzidas no contexto do que se denominou Psicologia Evolutiva, pois ele elaborou sua teoria descrevendo a sequência de estágios que tem início a partir da imaturidade do recém-nascido, quando seu contato com o mundo se efetiva quase exclusivamente mediante reflexos, finalizando-a com o estágio da adolescência, uma vez que na idade adulta há uma conclusão das mudanças evolutivas.

Leon Vygotsky foi um médico e filólogo russo, que no período compreendido entre 1924 e 1932, logo após a Revolução soviética, encarregou-se de fazer uma revisão das concepções psicológicas de seus antecessores, buscando uma explicação para os déficits de aprendizagem das crianças soviéticas. Vygotsky se deteve no estudo das funções psicológicas superiores, pois queria compreender os mecanismos psicológicos mais elevados, típicos do ser humano, que determinam a possibilidade de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar e realizar ações.

De acordo com Vygotsky, a linguagem e o comportamento se desenvolvem no processo social, graças à mediação, um processo que representa um filtro, por meio do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele. Esses mediadores são instrumentos, e os signos têm características diferentes e introduzem um elo a mais na relação organismo/meio. Esta relação do desenvolvimento psicológico com os processos sociais envolve aspectos sócio históricos e culturais. Por isto, Vygotsky considera que a condição de uma criança que vive num ambiente culturalmente estimulante para desenvolver o pensamento mais evoluído e aprender assuntos complexos é bem maior do que a de uma criança vinda de meio pobre e carente de estímulos atraentes.

A teoria proposta por Vygotsky estabelece uma relação entre a explicação que dá ao processo de construção do conhecimento e os postulados marxistas. Assim, ele considera o trabalho o aspecto que marca o homem como espécie diferenciada e busca compreender a origem do desenvolvimento humano, assim como a formação social com base no trabalho. É essa base no trabalho que une o homem à natureza e cria a cultura e a história humana. A interação social apresenta-se, nesta teoria, como unidade de análise, e o desenvolvimento é centrado na interação entre o indivíduo e seu contexto (WERNECK, 2006).

Vygotsky realça que a sociedade criou instrumentos e signos que influenciaram o desenvolvimento social e cultural. O homem utiliza esses signos em sua vida diária de diversas formas, para auxiliar suas atividades. Acompanhando a interação social, verifica-se que os significados são construídos socialmente, a partir da intervenção do outro. Pelo intercâmbio entre os sujeitos, o significado passa a ser internalizado como signo. A linguagem é o sistema de signos mais importante para a criança desenvolver a sua cognição; nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções mentais superiores, a internalização de instrumentos e signos através da interação, a aprendizagem conduz à transformação das funções psicológicas.

Vygotsky (1988, p. 97) destaca o que denominou zona de desenvolvimento proximal, condição do sujeito em que as funções psicológicas mais desenvolvidas se apresentam em estado embrionário, ainda não amadureceram, pois estão em processo de maturação. Sob esta condição, a interferência de estimulações é mais transformadora e pode encaminhar a processos mais complexos de pensamento. Transferindo este ponto de vista para o âmbito escolar, pode-se enfatizar que, conhecendo-se o nível de desenvolvimento dos alunos, o ensino deve ser direcionado para os estágios que ainda não foram incorporados por eles, para se chegar a novas conquistas psicológicas. Dessa forma, o ensino deve ser construído, tomando como base inicial o nível de desenvolvimento real da criança, para se chegar ao potencial.

Henri Wallon foi um psicólogo francês, que também se dedicou a buscar explicações para o desenvolvimento mental. Ele enfatiza o organismo como condição primeira do pensamento e considera que toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Nessa perspectiva, a psicologia genética, segundo Wallon, estuda a gênese dos processos psíquicos, como procedimento que não acontece em momentos estanques e abstratos da totalidade da vida psíquica do homem. Ele destaca o desenvolvimento humano como processo estreitamente dependente das condições concretas de relações que ocorrem durante o processo de amadurecimento do sujeito. Nesse contexto, os fatores orgânicos são os responsáveis pela sequência fixa que se verifica entre os estágios de desenvolvimento, mas as condições concretas da existência humana (condições históricas, materiais, culturais,) são responsáveis pela passagem de um estágio a outro.

Segundo Wallon, o desenvolvimento da pessoa é uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de afetividade. A passagem de um estágio a outro não é uma simples ampliação, mas uma reformulação, notória em alguns momentos, suscetível a crises que podem afetar visivelmente a conduta da criança. Para Wallon, essa passagem favorece e influencia a construção do conhecimento (WERNECK, 2006).

O ideário construtivista, que mescla um conjunto de pressupostos, conceitos e princípios de ordem filosófica, psicológica e sociológica, oferece contribuições relevantes à pedagogia e aos processos de construção do conhecimento que resultam de outras formas de estimulação, como aqueles que são repassados pela mídia, pela propaganda, pelo convívio em grupos sociais diversos.

Os teóricos construtivistas que foram apontados concordam que o conhecimento é construído pelo sujeito, de forma ativa, através de um processo de interação do sujeito com o objeto. Esta interação ocorre tanto no relacionamento com os outros (Piaget), quanto através da influência de fatores sócio históricos e culturais (Vygotsky).

Infere-se, portanto, que o sujeito interfere no processo do conhecimento com a sua atividade como propõe Piaget, ou respondendo à influência de fatores históricos e culturais como propõe Vygotsky, mas é sempre preservada a objetividade do conhecimento. Conclui-se, portanto, que essa “construção” não é totalmente livre e independente, mas ela deve

adequar-se às exigências da intersubjetividade, para que seja garantida a possibilidade da comunicação.

A sociedade pode promover a construção do conhecimento das pessoas de diferentes formas e geralmente se enfatiza a educação como a forma intencional privilegiada para executar esta tarefa. Entretanto, durante todo o dia, crianças, adolescentes e adultos são bombardeados por situações que provocam o seu pensamento ou que simplesmente lhe apresentam informações que sequer chegam a transformar-se em conhecimentos.

Para ilustrar a criação de conhecimento na perspectiva de Piaget e Vygotsky – que analisaram como se desenvolve o raciocínio lógico desde os primeiros anos da criança até a maturidade alcançada ao final da adolescência – combinada à visão da GC sobre os processos de socialização, combinação, internalização e externalização, é analisada a seguir uma pesquisa empírica.

#### **4 A INFLUÊNCIA DA PROPAGANDA SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DAS CRIANÇAS NA FAIXA DE 5 A 9 ANOS**

Carvalho (2011) realizou uma pesquisa que pretendia coletar, junto ao público infantil, dados que informassem sobre a influência da propaganda nos hábitos de consumo de crianças. Para isto, selecionou duas escolas de Belo Horizonte, sendo a primeira uma escola pública, situada na periferia e frequentada por crianças de nível socioeconômico baixo (Escola A) e a segunda uma escola particular, frequentada por crianças de classe média alta e alta (Escola B), situada num bairro mais sofisticado. Participaram da pesquisa 15 crianças com idades compreendidas entre 5 e 9 anos, sendo 8 da escola A e 7 crianças da escola B.

É oportuno lembrar que as crianças que compuseram a amostra se encontravam, do ponto de vista do desenvolvimento lógico, no final do período pré-operatório (aquelas que tinham de 5 a 7 anos) ou mesmo no período operatório concreto, fase em que a criança é capaz de pensar usando, para orientar seu raciocínio, os objetos que lhe são apresentados. Do ponto de vista da GC, essa fase compara-se ao processo de interiorização.

A observação das crianças foi feita no ambiente das escolas nas quais estudavam, sendo as mesmas colocadas em círculo, assentadas no chão e convidadas a participarem da atividade como se fosse uma sessão de jogo ou brincadeira. Durante o desenvolvimento da sessão, o pesquisador estabeleceu a comunicação com as crianças e as professoras permaneceram no recinto, sem interferirem no desenvolvimento da atividade.

O pesquisador organizou um roteiro que orientou a conversa com as crianças, de modo que, reunidas em pequeno grupo, elas tivessem condições de responder às questões. Uma questão fundamental do roteiro elaborado foi referente à avaliação da preferência das crianças por Brincar *versus* Comprar; Assistir TV *versus* Brincar; Parque *versus* Shopping. O roteiro contemplava ainda a percepção das crianças com relação a marcas e produtos que são propagados em TV aberta, de modo que se pudesse avaliar também o grau de conhecimento das crianças com relação aos produtos e marcas.

Inicialmente, foram apresentadas às crianças duas fichas escritas: **comprar – brincar**, e pedia-se a elas que escolhessem o que preferiam fazer. Quando solicitadas a dar essa resposta, observou-se que, das 8 crianças da Escola “A”, apenas 2 preferem brincar, enquanto 6 preferem comprar. Já na Escola “B”, dos 7 alunos entrevistados, apenas 1 prefere brincar, enquanto 6 preferem comprar. Nessa situação, apurou-se que, dos 15 entrevistados, apenas 3 preferem brincar, enquanto 12 escolhem comprar. Infere-se, portanto, que as crianças consideraram comprar a atividade predileta, independente do nível socioeconômico de sua família.

Mesmo as crianças que respondem preferir brincar têm em seus objetos de consumo a personalização de suas predileções, ou seja, brincar pode ser atrativo desde que esse

momento seja calçado em algum objeto antes adquirido – um atributo característico do consumismo infantil.

A pergunta que avaliou a preferência por assistir à TV ou brincar teve os seguintes resultados: na Escola “A”: 6 dos entrevistados preferem assistir à TV, e os outros 2 preferem brincar. Na escola “B”, a resposta de preferência geral foi assistir à TV, sendo que, dos 7 entrevistados, apenas 1 prefere brincar em vez de assistir à TV. No que diz respeito à predileção entre TV e brincar, os resultados das duas escolas apontaram que, dos 15 entrevistados, 3 preferem brincar e 12 preferem assistir à TV.

Foram apresentadas às crianças opções de presentes que gostariam de ganhar, sendo que a relação incluía desde brinquedos simples como bonecas, bolas, caixas de jogos, quebra-cabeças e também computadores, notebooks, telefones celulares, videogames. Tanto as crianças da escola A quanto as crianças da escola B optaram sempre pelos presentes mais sofisticados, mostrando que conheciam tais objetos e sabiam como usá-los. Mesmo quando as fotos apresentavam aparelhos mais complicados, recém-lançados no mercado, as crianças os identificavam e os escolhiam, chegando mesmo a fazer, em alguns casos, comentários sobre os mesmos.

Foram apresentadas às crianças fotos de animais e objetos, para que elas identificassem o que eram: minhoca, couve-flor, lagarto, orquídea, relógio. Nesse caso, as crianças da escola A (nível socioeconômico mais baixo) tiveram mais facilidade de identificar os animais e a couve-flor, provavelmente porque são encontrados no lugar onde vivem ou onde trabalham seus pais.

Outra prova colocada por Carvalho (2011) consistiu em apresentar logotipos de algumas empresas e de alguns produtos como: McDonald, Apple, Rede Record de Televisão, Rede Globo, Tim de Telefonia, Sadia (alimentos) e Perdigão (alimentos), leite Itambé. Independentemente do nível socioeconômico, todas as crianças que compuseram a amostra souberam identificar os logotipos, mostrando familiaridade com as marcas apresentadas.

As respostas apresentadas sugerem que a televisão tem um papel privilegiado na vida das crianças, e exerce sobre elas um efeito de atração muito relevante. Esse efeito tem constituído oportunidade para a assimilação do conteúdo da propaganda, o que, na fase em que se encontram as crianças pesquisadas, é relevante para a construção do seu conhecimento do mundo (PIAGET, 1986; GOULART, 2011). Pode-se inferir, portanto, que o modelo de mundo concebido pela criança na fase operatório-concreta é afetado pela influência da televisão, e o que é apresentado passa a integrar o universo do seu conhecimento do mundo e, por isso, passa a ser desejado.

Piaget, que estudou o desenvolvimento do raciocínio lógico da criança propunha que os adultos utilizassem o que denominou método clínico, ou seja, um tipo de conversa com a criança, no qual ela é questionada e vai organizando seu pensamento para dar as respostas. Para as crianças mais novas, as respostas requerem sempre a presença do objeto (para ver se a água aumentou ou permaneceu a mesma, é preciso ter diante de si o pote de água ou a bacia para a qual a água é passada). Entretanto, para que a criança desenvolva o pensamento abstrato, é necessário que a pergunta feita requeira um pensamento que não se fundamente em objetos presentes. Ela precisa ir além do que está apresentado concretamente; precisa pensar. Entretanto, a informação veiculada pelos canais de TV e pelas revistas e jornais não criam a oportunidade de a criança ultrapassar o concreto. Na escola, visando a facilitar a compreensão da criança, as professoras também buscam apresentar o ensino da forma mais concreta, apresentando objetos que ilustrem o encaminhamento das respostas solicitadas.

Vygotsky (1988) realçava que as crianças que tinham acesso a um meio cultural mais estimulante tinham a possibilidade de se desenvolver mais e mais cedo do que aquelas cujo ambiente cultural era pouco estimulante. Entretanto, na pesquisa desenvolvida por Carvalho,

observou-se um alto índice de respostas similares das crianças, independentemente da classe social, o que reforça a influência da informação veiculada pelos meios de comunicação.

Embora o foco do estudo de Carvalho (2011) fosse o consumo, o que sua pesquisa permite concluir é que a mídia de modo geral oferece informações concretas, que despertam o desejo da criança, sem oferecer oportunidade para que ela desenvolva uma avaliação do que lhe é sugerido ou construa objetivos que ultrapassem o objeto que lhe é apresentado. Atividades que provoquem o desenvolvimento do raciocínio lógico, que incentivem a resolução de problemas, não integram a programação disponível nos canais de TV nem nas revistas às quais as crianças têm acesso.

Infelizmente, os métodos adotados nas escolas também tendem a apresentar situações concretas, objetos prontos, que não requerem da criança esforço para compreender uma situação ou decifrar um problema. Acresce que o novo modelo de família também não inclui a presença indagadora dos pais, nem o diálogo capaz de provocar respostas da criança. Esse elemento indagador, combinado com a informação explicitada pela TV, ajudaria a criança no processo de desenvolvimento e construção de uma postura mais crítica em relação à informação recebida.

Do ponto de vista da GC, esse seria o processo de combinação, quando a criança seria exposta a um ambiente mais rico de informações que, quando combinadas, permitiriam uma interiorização mais elaborada; para Wallon a evolução progressiva passaria por elementos afetivos e cognitivos (sendo a informação combinada fornecida pelos pais carregada de apelo afetivo); Vygotsky afirma que a interferência dessa estimulação é transformadora e permitiria a evolução das funções psicológicas. Finalmente, para Piaget essa combinação forneceria um ambiente mais rico em desafios que promoveriam a evolução da criança para novos estágios mais elaborados de construção de conhecimento.

Gostar de comprar, como foi atestado pela pesquisa, extrapola a realidade social e o poder de compra dos indivíduos. Conforme afirma Sarmiento (2003), “crianças não são críticas o suficiente para perceberem as desigualdades sociais impostas em função da condição financeira dos adultos”. Impactadas por publicidade, seja ela qual for, as crianças querem os bens e brinquedos que veem no ponto de venda, na mídia, com os colegas, entre outros. Há crianças cujos pais têm baixíssimo poder aquisitivo e, por isso, elas têm poucas experiências de compras. Mesmo assim, afirmam que gostam de comprar e querem comprar e consumir tudo aquilo que os programas de TV mostram, a mídia divulga ou adultos sugerem. Essas crianças sequer conseguem elaborar uma crítica que as leve a perceber a dificuldade de se ter acesso a bens que ultrapassam as possibilidades de seus pais e por isto se mostram incapazes de direcionar suas aspirações para outros objetos.

## 5 CONCLUSÕES

A informação que é repassada a uma criança é fundamental para que ela construa o conhecimento e estabeleça um modelo de mundo. A maneira como ela lida com esta informação pode mantê-la num nível de desenvolvimento lógico concreto, baseado nos objetos apresentados e sem crítica ou pode suscitar um avanço, uma indagação que a conduza à capacidade de interpretação e à construção de uma lógica abstrata.

Piaget (1986) sugeriu a importância dos estímulos do ambiente para o desenvolvimento do pensamento, permitindo a passagem do nível do pensamento lógico concreto para o pensamento lógico abstrato. Nas funções de representação descritas por Piaget, o uso de um significante pode corresponder à explicitação (conversão de tácito em explícito). Também a passagem para a fase de desenvolvimento lógico (quando a criança opera com base na observação e conclui que a quantidade de água no copo e na bacia é a mesma) requer o acúmulo de experiência - vivência adquirida exatamente na conversão de

conhecimentos explícitos (experimentos ou fatos) em tácitos: essencialmente o processo de internalização.

Vygotsky, por sua vez, realçou a importância do desenvolvimento proximal, ou seja, a oportunidade de se aproveitar uma estrutura mental que ainda não está madura, mas que pode ser desenvolvida se o ambiente propiciar estímulo que leve à passagem para um desenvolvimento mais avançado do pensamento. Para Vygotsky o desenvolvimento social e cultural é influenciado pelos instrumentos e signos criados socialmente, a partir da intervenção do outro. Pelo intercâmbio entre os sujeitos, o significado passa a ser internalizado como signo. No ambiente escolar, um exemplo dos processos de conversão de conhecimento tácito e explícito é a própria aprendizagem da língua, que passa pelos processos de socialização (na aula dada pelo professor), combinação (o aluno é exposto a atividade práticas e teóricas, e diversas fontes de informação), internalização (o aluno apreende o conteúdo) e externalização (quando o aluno é motivado a expor algum conteúdo). Nessa situação, a sala de aula é em si uma possibilidade concreta de desenvolvimento de um contexto capacitante – ainda que boa parte das escolas assuma uma postura que não estimula o desenvolvimento crítico de seus alunos.

Para as escolas e para as famílias, deve-se registrar a importância de se oferecer às crianças suporte para que progridam no seu desenvolvimento, oferecendo-lhes situações problemáticas que as fascinem, que as convidem a resolver, utilizando habilidades que requeiram pensar além do que está apresentado, imaginar o que não está explícito, formular hipóteses e testá-las mentalmente.

Para os meios de comunicação e para os especialistas na apresentação da propaganda, fica o alerta sobre a possibilidade de aos meios que usam para divulgar produtos aliam propostas indagadoras, situações que requeiram mais do que apenas sugerir um objeto, impor um desejo que não trará crescimento para a criança. A ética na propaganda, a condução de um processo de comunicação eficiente resultará, por certo, na oferta de oportunidade para a criança e mesmo o adolescente construir um modelo de mundo mais real, mais adequado à sua realidade social, mais crítico.

## REFERÊNCIAS

- BERGERON, P. Information resources management. **Annual Review of Information Science and Technology**, White Plains, v. 31, p. 263-300, 1996.
- CARVALHO, F. A. **Criança, a alma do negócio**. 2011. 114f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fundação Pedro Leopoldo, Minas Gerais, 2011.
- DAVENPORT, E.; CRONIN, B. Knowledge management: semantic drift or conceptual shift? **Annual Meeting of the Association for Library and Information Science Education**, San Antonio, Jan. 2000.
- GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 27. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.
- MATTOS, M. C; GOULART, I. B. Da possibilidade de uma GIC ampla: reflexões iniciais entre a ciência da informação e a psicologia social. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 2, n. 2, 2012.
- NONAKA, I.; KONNO, N. The concept of "ba": building a foundation for knowledge creation. **California Management Review**, Berkeley, v. 40, n. 3, p. 40-54, 1998.

PIAGET, Jean. **O Possível e o necessário**: evolução dos necessários na criança. Porto Alegre: Artes médicas, 1986. v. 2.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas infantis. **Caderno de Educação**, Pelotas, v. 21, p.51-59, jul./dez. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

---

Artigo recebido em 19/06/2013 e aceito para publicação em 25/08/2013

---