UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TAMIRES ALVES MONTEIRO

A construção da noção de violência em crianças e adolescentes inseridos em diferentes contextos

SÃO PAULO
2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TAMIRES ALVES MONTEIRO

A construção da noção de violência em crianças e adolescentes inseridos em diferentes contextos
(Versão original)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Professora Associada Maria Thereza Costa Coelho de Souza

SÃO PAULO
2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Monteiro, Tamires Alves.

A construção da noção de violência em crianças e adolescentes inseridos em diferentes contextos / Tamires Alves Monteiro; orientadora Maria Thereza Costa Coelho de Souza. -- São Paulo, 2013. 162 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Violência 2. Construção do conhecimento 3. Piaget, Jean, 1896-1980 4. Crianças 5. Adolescentes 6. Crenças (não religiosas) I. Título.

HM291

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tamires Alves Monteiro

A construção da noção de violência em crianças e adolescentes inseridos em diferentes contextos

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Aprovado em __/__/____

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Só enquanto eu respirar vou me lembrar de você, só enquanto eu respirar. (O Teatro Mágico – O anjo mais velho)

Dedico este trabalho a uma pessoa que amo demais e sempre estará presente em todos os momentos de minha vida. Minha avó Luzia de Oliveira Monteiro (*in memoriam*), pessoa que sempre vibrou comigo por cada conquista, torceu por mim, que me enchia de alegria e sempre tinha o maior orgulho de dizer todas as vezes que me apresentava para alguém: “essa é minha neta, ela estuda na USP”. Vó este título não é só meu, ele é NOSSO! Sei que a senhora está agora aí no céu vibrando por esta nossa conquista. Obrigada por existir na minha vida e me ter dado a oportunidade de ser sua neta.

AGRADECIMENTOS

*Um sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade.
(Raul Seixas)*

Antes de mais nada quero agradecer a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram a fazer que este trabalho se concretizasse.

Agradeço a meus pais, Hilton e Mônica, não só por terem me dado à oportunidade de sonhar com a tão idealizada universidade pública, mas, principalmente, por terem me apoiado em todo momento e me ajudado a conquistar esse sonho. Obrigada por sempre serem meus exemplos de honestidade, tolerância, esforço e persistência.

À professora associada Maria Thereza C. C. de Souza, pela dedicação, empenho e paciência durante toda orientação deste trabalho. Por, além de ser uma acadêmica exemplar, ser um ser humano lindo, cheia de qualidades imensuráveis.

Aos membros da banca, professora doutora Eliane G. Saravali e professor titular Yves de La Taille. A primeira pelo motivo do convite ultrapassar aos contatos acadêmicos e se tornar afetivos, afinal ela sempre será minha primeira mãe acadêmica, àquela que me ensinou e me conduziu na pesquisa. Ao segundo pela grande admiração ao trabalho de excelência. É uma honra tê-lo na minha banca.

Às amigas da pós-graduação: Angela, Sandrei, Talita, Giscarla, Mariana e, em especial, Camila, que foi meu anjo da guarda nesses últimos anos, sempre me salvando das mais diversas situações conflitantes. Obrigada pelas conversas sérias e descomprometidas, por compartilhar comigo momentos de diversão, conhecimentos e muitas vezes de desespero e aflição.

À Ana Lúcia Petty, por ter me acolhido tão bem nas oficinas do LEDA/LAPp e permitido o acesso a tantos conhecimentos e experiências enriquecedoras.

Às amigas de Marília, companheiras piagetianas: Amanda, Carla, Tatiane, Cristiane e Taislene, por sempre estarem dispostas a ouvir e ajudar.

Às amigas de longa data, Carla Samile Trucolo e Patrícia Martins de Novaes, por terem construindo junto comigo o sonho da universidade pública. E, especialmente, a Carla, pela revisão tão cuidadosa e dedicada deste trabalho.

À Camila do Vale, por ter me emprestado seu olhar de socióloga e revisado meu capítulo da violência.

Ao Pietro Corrêa, pela edição dos vídeos e tentativas de me ensinar a fazer isso sozinha.

À Marcella C. D. Pinheiro, pelas horas de conversas e pequenos “sequestros” do mundo acadêmico e pela revisão cuidadosa do inglês.

Ao Joel Cruz, antigo professor de cursinho que hoje posso chamar de amigo. Obrigada pela ajuda com a parte estatística e pelas várias explicações “*inbox*”, na tentativa de que eu aprendesse e entendesse melhor a estatística.

Ao amigo Jefferson Folquitto, que foi minha salvação e quase uma luz no fim do túnel com a finalização da análise estatística desse trabalho.

À professora Doutora Lia Leme Zaia, pela contribuição e compartilhamento de materiais a respeito das provas operatórias piagetianas.

As crianças e adolescentes que aceitaram participar da pesquisa e contribuíram tão maravilhosamente, afinal eles são a essência desse trabalho.

Aos coordenadores, diretores e professores que aceitaram que a pesquisa fosse realizada em suas instituições.

À CAPES pela bolsa concedida.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. (Paulo Freire)

MONTEIRO, T. A. **A construção da noção de violência em crianças e adolescentes inseridos em diferentes contextos.** 2013. 162 f. Dissertação (mestrado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RESUMO

Este trabalho caracteriza-se como um estudo evolutivo fundamentado na teoria epistemológica de Jean Piaget e também nas pesquisas sobre a construção do conhecimento social sob o enfoque psicogenético. O objetivo central foi investigar as crenças que crianças e adolescentes, inseridos em diferentes contextos, possuíam a respeito da violência. Como também verificar se havia uma possível correspondência entre os níveis de compreensão da realidade social os estágios da inteligência. Para tanto, foram utilizados três instrumentos metodológicos: provas para o diagnóstico do pensamento operatório, entrevista clínica e análise de um curta-metragem. Tanto a entrevista clínica, quanto o curta-metragem foram analisados de acordo com os níveis de compreensão da realidade social e as provas operatórias, quanto os estágios do desenvolvimento cognitivo. Os dados também foram submetidos à análise estatística, por meio do teste de Kruskal-Wallis ou Mann-Whitney. Os resultados confirmaram nossa hipótese, isto é, que existe uma correlação significativa entre os níveis de compreensão da realidade social e os estágios da inteligência. Também notamos que sujeitos apresentam dificuldades em compreender o fenômeno da violência e sua complexidade. Apresentando, muitas vezes, ideias simplistas e pobre, evidenciando que a violência é vista por eles como um fenômeno cotidiano e ligado a eventos mais concretos e imediatistas, tais como: brigar, bater e matar e, portanto, não é entendida como um objeto de reflexão. Isso evidencia a carência de projetos que levem a reflexão e discussão sobre o tema, como também necessidade de se trabalhar a questão da violência também sob a ótica da construção do conhecimento social, principalmente na escola, buscando-se uma compreensão mais elaborada do fenômeno por parte dos alunos.

Palavras – Chave: Violência; Construção do conhecimento; Piaget, Jean 1896-1980; Crianças; Adolescentes; Crenças (não religiosas)

MONTEIRO, T. A. **A construção da noção de violência em crianças e adolescentes inseridos em diferentes contextos.** 2013. 162 f. Dissertação (mestrado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ABSTRACT

This work is characterized as an evolutionary study based on the epistemological theory of Jean Piaget and also research into the social construction of knowledge from the standpoint psychogenetic. The main objective was to investigate the beliefs that children and adolescents placed in different contexts, had about violence. But also analyze whether there was a possible correlation between the levels of understanding of social reality and the stages of intelligence. Therefore, we used three methodological tools: evidence for the diagnosis of operational thinking, clinical interview and analysis of a short film. Both the clinical interview, as the short film was analyzed according to the levels of understanding of the social and operational tests, as the stages of cognitive development. The data were statistically analyzed by means of the Kruskal-Wallis test or Mann-Whitney. The results confirmed our hypothesis, that there is a significant correlation between the levels of understanding of social reality and the stages of intelligence. We also noted that subjects have difficulties in understanding the phenomenon of violence and its complexity. Introducing often simplistic ideas and poor, showing that violence is seen by them as an everyday phenomenon and events linked to more concrete and immediate results, such as fighting, hitting and killing and therefore is not seen as an object of reflection. This highlights the lack of projects that lead to reflection and discussion on the topic, but also need to work on the issue of violence also from the perspective of social construction of knowledge, especially in school, seeking a more elaborate phenomenon by the students.

Key - Words: Violence; knowledge building; Piaget, Jean 1986-1980; children; adolescents; beliefs (not religious)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do eixo definição de violência	97
Gráfico 2 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do eixo ideias e julgamentos sobre a violência	101
Gráfico 3 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do eixo qualidade da violência	105
Gráfico 4 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do eixo autor (es) da violência	109
Gráfico 5 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do eixo qualidade da violência	114
Gráfico 6 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do eixo solução para a violência.....	119
Gráfico 7 – Distribuição dos sujeitos por níveis de compreensão da realidade social e contexto social na entrevista clínica	127
Gráfico 8 - Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do curta-metragem	131
Gráfico 9 – Distribuição dos sujeitos por níveis de compreensão da realidade social e contexto social no curta-metragem	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das representações	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos sujeitos por estágio de desenvolvimento cognitivo	90
Tabela 2 - Resultado do teste estatístico para estágio do desenvolvimento cognitivo e contexto social	92
Tabela 3 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do eixo definição de violência.....	97
Tabela 4 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do eixo ideias e julgamentos sobre a violência	100
Tabela 5 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do eixo qualidade da violência	104
Tabela 6 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do eixo autor (es) da violência.....	108
Tabela 7 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do eixo causas da violência.....	113
Tabela 8 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do eixo solução para a violência	118
Tabela 9 – Distribuição dos sujeitos por níveis de compreensão da realidade social na entrevista clínica	121
Tabela 10 – Resultados da aplicação do teste Krusal-Wallis para níveis de compreensão da realidade social na entrevista clínica e estágio de desenvolvimento cognitivo	126
Tabela 11 - Resultados da aplicação do teste Krusal-Wallis para níveis de compreensão da realidade social na entrevista clínica e contexto social	127
Tabela 12 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do curta-metragem	131
Tabela 13 – Distribuição dos sujeitos por níveis de compreensão da realidade social no curta-metragem	134
Tabela 14 – Resultado da aplicação do teste Krusal-Wallis para níveis de compreensão da realidade social no curta-metragem e estágio de desenvolvimento cognitivo	136
Tabela 15 - Resultados da aplicação do teste Krusal-Wallis para níveis de compreensão da realidade social no curta-metragem e contexto social	137

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A GÊNESE DO CONHECIMENTO SOB A ÓTICA PIAGETIANA	18
1.1 Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente	20
1.2 Os Fatores do Desenvolvimento	26
2. O CONHECIMENTO SOCIAL	31
2.1 Os Níveis de Compreensão do Mundo Social	34
2.2 O Conhecimento Social e Não Social – Relações Possíveis	37
2.2.1 As Diferentes Visões de um Mesmo Objeto de Estudo	37
3. AS PESQUISAS SOBRE O MUNDO SOCIAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA	41
3.1 Pesquisas Internacionais	41
3.2 Pesquisas Brasileiras	52
4. A VIOLÊNCIA	65
4.1 As Diferentes Visões de um Mesmo Fenômeno	67
4.2 As Representações de Violência em Pesquisas	71
5. A PESQUISA	76
5.1 Problemas a Investigar	76
5.2 Objetivos	76
5.3 Hipóteses	77
5.4 Justificativa	77
5.5 O Método-Clínico Crítico	79
6. MÉTODO	82
6.1 Análise dos dados	87
7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	89
7.1 Análise das Provas Piagetianas para o Diagnóstico do Pensamento Operatório	89
7.2 Análise da Entrevista Clínica	92
7.2.1 Análise dos Níveis de Compreensão da Realidade Social na Entrevista Clínica	120
7.3 Análise do Curta-Metragem	128
7.3.1 Análise dos Níveis de Compreensão da Realidade Social no Curta-Metragem	133
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES	139
REFERÊNCIAS	144

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os pais)	153
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para adolescentes)	155
ANEXO A - Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	156
ANEXO B – Protocolo de Aplicação das Provas do Diagnóstico do Pensamento Operatório.....	157

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, fundamentada na teoria piagetiana e nos trabalhos de seus seguidores, caracteriza-se como um estudo evolutivo sobre o conhecimento social, mais especificamente a respeito da construção da noção de violência. Tal pesquisa emergiu em decorrência do estudo de iniciação científica da Monteiro (2010), no qual foi possível observar que tanto as crianças, quanto os adolescentes possuíam uma visão muito simplista deste tema, demonstrando uma dificuldade em compreender o fenômeno da violência e sua complexidade.

A partir desses resultados outras questões foram colocadas, tais como: Por que esses sujeitos possuem uma visão tão elementar a respeito de um fenômeno tão presente em nossa sociedade? Essas representações teriam relações com o meio social no qual estes sujeitos estão inseridos? Haveria uma correspondência entre o nível de compreensão do mundo social e os estágios da inteligência? Assim, objetivando responder tais perguntas, este trabalho foi realizado.

A fim de respondermos estas questões recorreremos a teoria piagetiana e os trabalhos de seus seguidores. Dentro dos estudos psicogenéticos notamos que há alguns anos pesquisadores têm investigado como o sujeito pensa o mundo social. Estes trabalhos têm sido iniciados desde 1926, quando o epistemólogo Jean Piaget (1896 – 1980) se propôs a estudar as concepções infantis sobre o mundo que as cercam. Em decorrência de suas obras sobre o assunto e as aberturas que elas proporcionaram, a partir da década de setenta do século passado, diversas pesquisas foram publicadas em diferentes países europeus e latino-americanos.

No Brasil, um importante polo de pesquisa sobre a temática encontra-se no Laboratório de Psicologia Genética da Universidade Estadual de Campinas (LPG/FE-UNICAMP), que desde 1994 vem estudando a construção do conhecimento social a partir de diferentes domínios desse conhecimento. É importante ressaltar que a ampliação desse campo de estudo, no Brasil, se deu, em grande parte, pelas contribuições advindas dos estudos de Juan Delval e sua equipe.

Tanto as pesquisas brasileiras, quanto as pesquisas internacionais vêm provando que a construção do mundo social é algo complexo que envolve tanto os aspectos físicos, quanto os cognitivos e sociais. Assim, os sujeitos constroem suas representações sobre o mundo a partir do rol de informações que tem acesso, experiências, interações etc., interpretando-as, reorganizando-as e reinventando-as a partir de um processo longo e criativo, que nada tem

haver com simples cópia da realidade. É nesse processo de construção que o estágio de desenvolvimento cognitivo assume uma importância considerável no nível de compreensão do mundo social.

Segundo Delval (2007) o ser humano necessita adquirir ideias sobre como está organizada a sociedade, tanto do ponto de vista econômico, político e das relações sociais para poderem atuar sobre ela. Além disso, para entendermos as ideias dos adultos sobre o mundo social é necessário conhecer seu processo de formação, portanto, o autor ressalta a importância de estudar a gênese das concepções sociais, pois é a partir disso que podemos conhecer como são construídas as ideias sociais e ideológicas, como também é um requisito indispensável para desenvolver uma epistemologia genética das ciências sociais.

Um dos conteúdos a ser pesquisado dentro do conhecimento social é o fenômeno da violência. Fenômeno que sempre esteve presente em toda a história da humanidade e que, no decorrer dos tempos, vem se modificando e assumindo diversas e diferentes formas e significados.

Nos últimos anos a violência, enquanto conceito teórico, vem tomando grande destaque no espaço acadêmico. Dentro desse contexto, diversos estudos vêm sendo realizados em diferentes áreas, com intuito de entender melhor esse fenômeno.

A violência é algo que está intrinsicamente presente na nossa sociedade, que aflige e atinge tantos os adultos, como também as crianças e adolescentes, fazendo com que estes construam crenças e sentimentos sobre o fenômeno. Segundo dados da pesquisa de Waiselfisz (2011) 8 em cada 10 brasileiros tem muito medo de morrer assassinado e 7 em cada 10 de sofrer um assalto à mão armada. No que diz respeito às crianças, 42, 7% de brasileiros entre 10 anos ou mais não se sentem seguras na cidade onde moram, 7,3% das crianças brasileiras nessa faixa etária já foram vítimas de roubo ou furto e 1,6% já sofreram alguma agressão física.

Nessa mesma pesquisa, o autor destaca que os jovens com idade entre 15 e 24 anos são as principais vítimas da violência. Entre os anos de 2008 a 2011 houve um aumento considerável de mortes dessa faixa etária da população, sendo que uma das principais causas foi o homicídio (39,7%).

A violência também vem se tornando frequente em espaços que antes eram considerados calmos e mais tranquilos para se viver, comparados aos grandes centros urbanos. Assim, de acordo com Waiselfisz (2012) a violência vem se deslocando para os interiores do Brasil, dessa forma, apresentando uma diminuição dos homicídios nas grandes

capitais e regiões metropolitanas (23,8%) e um aumento de 21,4% nas cidades dos interiores do Brasil.

Diante desse contexto, sentimos a necessidade de se pesquisar o que as crianças e os jovens pensam sobre este tema tão presente em nossa sociedade, assim o objetivo dessa pesquisa foi investigar quais eram as crenças que as crianças e adolescentes, inseridos em diferentes contextos, tinham a respeito da violência, como também analisar se haveria uma possível correspondência entre o conhecimento social e os estágios do desenvolvimento cognitivo.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: três capítulos referentes à construção do conhecimento social e não social e o levantamento bibliográfico de pesquisas sobre a temática. O primeiro e o segundo capítulos mostram a construção e evolução do conhecimento social e não social dentro da abordagem interacionista de Jean Piaget. Já o terceiro capítulo apresenta as pesquisas referentes às diversas noções sociais realizadas no contexto brasileiro e estrangeiro dos últimos dez anos.

O quarto capítulo aborda a temática da violência, buscando mostrar a dificuldade de se conceitualizar esse fenômeno e também como as diferentes teorias o interpretam. Além disso, nesse capítulo apresentamos as pesquisas referentes às representações que as crianças e adolescentes têm sobre a violência.

No quinto e sexto capítulos encontram-se as questões que deram origem a essa investigação, como também os objetivos da pesquisa e o método e procedimentos utilizados. Por fim, no sétimo capítulo, é apresentada a análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos metodológicos, bem como algumas reflexões e implicações que podemos tecer a partir dos resultados encontrados.

1. A GÊNESE DO CONHECIMENTO SOB A ÓTICA PIAGETIANA

O presente estudo se insere na linha de pesquisas psicogenéticas a respeito da compreensão do mundo social. Estas pesquisas partem do pressuposto de que o sujeito reconstrói o mundo a sua volta a partir de seus instrumentos intelectuais e simbólicos postos em funcionamento pelos interesses, motivações e necessidades, os quais estão ligados ao contexto social em que estão inseridos.

Para entendermos como o sujeito compreende a realidade social que o cerca necessitamos, primeiro, entender o processo de desenvolvimento e construção de conhecimento. Sendo assim, esta pesquisa se apoiará na teoria de desenvolvimento de Jean Piaget (1896 – 1980), o qual defende que o sujeito constrói e avança no seu conhecimento por meio da interação que ele estabelece com os objetos (sejam eles físicos ou sociais). E na medida em que ele interage com este meio, tanto pode modificar-se, como modificar o meio em que está inserido.

Para Piaget o conhecimento nunca é uma cópia da realidade e nem vem pré-programado no DNA do sujeito, mas é construído por meio de um processo lento e gradual a partir das interações estabelecidas com o meio.

O conhecimento não é uma cópia da realidade. Conhecer um objeto, conhecer um acontecimento não é simplesmente olhar e fazer uma cópia mental, ou imagem, do mesmo. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído. (PIAGET, 1972, p. 7).

Com intuito de entender como o ser humano constrói e avança no seu conhecimento, Piaget apresenta o processo de adaptação e organização como importantes e necessários para a gênese e evolução da inteligência, pois é por meio da organização que o sujeito pode conservar as construções realizadas a partir das trocas que ele estabelece com o meio; já a adaptação permite que o indivíduo realize ajustes dinâmicos necessários para adaptar-se a sua realidade.

A respeito desses processos, Piaget comenta:

Do ponto de vista biológico, organização é inseparável da adaptação: são dois processos complementares de um único mecanismo; sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo [...] Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissolúveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas (PIAGET, [1936], 1970, p. 18- 19).

A adaptação possui dois aspectos inseparáveis e complementares, são eles a assimilação e a acomodação. A assimilação pode ser entendida como uma incorporação de elementos às estruturas mentais do indivíduo, ou seja, quando a criança se depara com situações novas ela busca meios para incorporar esses novos conhecimentos e compreendê-los. Deste modo, a assimilação pode ser vista como uma atividade do sujeito sobre o mundo externo. Já a acomodação pode ser compreendida como a modificação da estrutura mental e dos esquemas em virtude dos elementos a serem incorporados pelo sujeito.

Para Piaget a inteligência é vista como um sistema que ao mesmo tempo em que é aberto, também é fechado. Sistema aberto no sentido de que este se alimenta por meio da interação do sujeito com o mundo, e fechado no sentido de que as informações recebidas não são simplesmente transcritas na estrutura mental do sujeito, pelo contrário, são construídas e organizadas. Piaget apresentou essa reestruturação por meio de estágios de desenvolvimento da inteligência.

Cada estágio define uma forma de pensar, agir e resolver os conflitos que o mundo impõe ao sujeito, no entanto, é importante ressaltar que os mesmos não são isolados, pelo contrário, são interdependentes e integrados. Nesse sentido, cada estágio conserva as aquisições construídas no estágio anterior e, a partir disso, constrói novas estruturas.

Os estágios estão organizados em estruturas de conjunto que permitem organizar os conteúdos do conhecimento que o sujeito constrói ao longo de seu desenvolvimento e suas aprendizagens. Esses conteúdos podem variar, porém as estruturas se conservam e são elas que dão forma a todos os conteúdos. A respeito dos estágios, Inhelder e Piaget ([1947], 1995) comentam:

[...] a ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que caracterizam possam variar de um indivíduo para outro, conforme o grau de inteligência, ou de um meio social a outro. O desenrolar dos estágios é, portanto, capaz de motivar acelerações ou atrasos, mas a ordem de sucessão permanece constante nos domínios. [...] cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares. [...] as estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras: cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde. (p. 131 – 132).

Sendo assim, as estruturas da inteligência foram organizadas por Piaget da seguinte maneira:

- Estágio sensório-motor (0 – 2 anos de idade)¹
- Estágio pré-operatório (2 – 7 anos de idade)
- Estágio operatório concreto (7 – 12 anos de idade)
- Estágio operatório formal (12 anos em diante).

Vale ressaltar que, no presente estudo, apresentaremos somente as características dos três últimos estágios, compatíveis com as idades dos sujeitos entrevistados.

1.1 Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente

Todo conhecimento parte da ação e é agindo sobre o mundo que a criança o descobre e, desta forma, constrói sua inteligência. Esta ação, num primeiro momento, é direta sobre os objetos.

O bebê necessita exercitar seus reflexos e, manipulando diretamente os objetos, descobre as propriedades destes, como também constrói seus esquemas de ação. Na medida em que a criança se desenvolve na interação com o mundo, esta ação se transforma numa ação interiorizada e com isso surge a capacidade de representação. Apesar de essa ação ser interiorizada ela ainda não é reversível, esta capacidade o sujeito só irá conquistar num estágio posterior. Porém, neste estágio a criança só conseguirá realizar operações a partir de objetos concretos. Somente no último momento do desenvolvimento cognitivo é que o sujeito possuirá uma ação interiorizada, reversível e apoiada em operações, isto é, a capacidade de pensar sem se apoiar em materiais concretos, trabalhando com as ideias.

A passagem de um nível ao outro se dá por meio de um processo que Piaget denominou de abstração reflexionante. Para Piaget ([1977], 1995) a abstração reflexionante é um processo mental em que o sujeito se apoia não só nos dados observáveis, mas sim, num processo de coordenação mental, que ocorre por meio de três níveis.

No primeiro nível encontra-se a ação material sem a conceituação. Esta ação constitui-se num esquema sem coordenação, isto é, o sujeito construirá seus esquemas sem ter a consciência dos mecanismos utilizados nessa construção. Esse processo possibilita uma

---

¹ É importante esclarecer que as idades são apenas referências, portanto, não podem ser vistas como algo fixo e rígido, pois elas estão sujeitas a variações em decorrência da experiência e do meio social em que se encontra o sujeito.

construção lógica dos esquemas, em que aparecem relações de ordem, encaixe de esquemas, correspondências que futuramente constituirão as estruturas operatórias.

No segundo nível apresenta-se a conceituação ou abstração reflexiva. Nesse processo ocorre a interiorização das ações, ou seja, o sujeito começa a tomar consciência dos mecanismos utilizados nas suas ações. A terminologia reflexiva apresenta aqui dois sentidos, podendo ser reflexiva de “refletir”, que significa formar a imagem de algo numa “superfície”, ou reflexionante, que significa considerar cuidadosamente um objeto e/ou ação. Assim sendo, essa conceituação se torna operatória, no entanto, as estruturas permanecem inconscientes ao sujeito. O terceiro nível, o das abstrações refletidas, consiste em operações em um nível potencializado, pois são operações novas que se realizam a partir das operações anteriores, isto é, o sujeito passa a refletir sobre as suas reflexões. Nesse sentido, a tomada de consciência torna-se uma reflexão do pensamento sobre si mesmo.

Passaremos agora a descrever algumas características dos estágios de desenvolvimento cognitivo, aos quais correspondem o momento em que estão os sujeitos participantes dessa estudo.

- **Estágio Pré-Operatório (2 – 7 anos)**

Este estágio é marcado por três grandes importantes acontecimentos: o aparecimento da linguagem, o início da socialização e a interiorização da ação. Tais acontecimentos são resultantes da consolidação da função simbólica.

A função simbólica consiste na capacidade de representar os objetos e acontecimentos quando estes já não se encontram presentes. Esta capacidade assume diferentes formas de expressão, tais como: a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho e o jogo simbólico (PIAGET, [1964], 2002).

A representação também permitirá que a criança comece a resolver os problemas no plano simbólico e não mais puramente prático como ocorria no sensório-motor. No entanto, apesar da criança começar a trabalhar com o pensamento simbólico, este ainda não é reversível, isto é, o sujeito ainda não possui a capacidade de reconstituir mentalmente suas ações, coordenando-as num sistema, tal fato só será possível no estágio posterior.

Uma importante característica desse momento é o egocentrismo intelectual, Piaget define este como uma incapacidade cognitiva, afetiva e social da criança em notar diferentes

pontos de vistas, ficando centrada nela mesma, sem sentir a necessidade de justificar suas ideias, muito menos de buscar contradições nas mesmas.

O egocentrismo é, portanto, por um lado, primado da satisfação sobre a constatação [...] e, por outro lado, deformação do real em função da ação e do ponto de vista propriamente ditos. Nos dois casos é naturalmente inconsciente de si mesmo, sendo essencialmente indissociação do subjetivo e do objetivo. (PIAGET, [1964], 2002, p. 361).

A criança nesse estágio é muito influenciada pela aparência, isto é, centram-se mais nos aspectos perceptíveis das situações sem levar em conta os processos, chegando a conclusões por analogias. Nesse sentido, ela possui uma visão geral dos acontecimentos que ocorrem a sua volta e ao invés de centra-se nos detalhes, ou seja, no processo, ela focaliza somente os resultados.

Quando fazemos perguntas a crianças de menores de sete anos, sempre nos surpreendemos pela pobreza das suas provas, pela incapacidade de motivar as afirmações e até pela dificuldade que sentem em achar por retrospecto a maneira como se conduziram. Do mesmo modo, a criança de quatro a sete anos não sabe definir os conceitos que emprega e se limita a designar os objetos correspondentes ou a definir pelo uso (“é para...”) sob a dupla influência do finalismo e da dificuldade de justificação. (PIAGET, [1964], 2002, p. 33).

No que diz respeito ao desenvolvimento moral, a criança desse estágio encontra-se na heteronomia, isto é, numa relação de um respeito vertical em que o adulto é que dita as normas e regras e a criança obedece, envolvida num sentimento misto de amor e/ou temor.

Na moral heterônoma há a presença do respeito unilateral, ou seja, a criança respeita o adulto por achar que esse é a fonte de obediência e de submissão, pois para ela o bem e o justo definem-se pela obediência. Segundo Piaget esse tipo de respeito é “um instrumento de submissão às regras pré-estabelecidas, e a regra cuja origem permanece exterior ao sujeito que as aceita”.([1932], 1994, p. 53).

Devido à criança pré-operatória estar totalmente centrada na aparência e no concreto, as suas ideias sobre resolução de conflitos e castigos são sempre muito severas, pois as mesmas avaliam somente os atos e os danos causados por estes, sem se preocupar com as intenções, o que Piaget ([1932], 1994) chamou de responsabilidade objetiva.

- **Estágio Operatório Concreto (7 – 12 anos)**

Este estágio é marcado por mudanças qualitativas importantes no desenvolvimento intelectual, em que surgem novas formas de organização, dando continuidade as construções iniciadas no estágio anterior.

A grande novidade desse estágio é a capacidade de fazer operações reversíveis, isto é, a criança é capaz de voltar ao ponto de partida da sua ação (mental ou concreta) e explicar os meios e os fins. Em outras palavras, de coordenar suas ações, as organizando num sistema. No entanto, a criança ainda não consegue trabalhar com as ideias e hipóteses, necessitando do material concreto. Sendo assim, sua compreensão lógica sempre estará ligada ao que ela experimentou e/ou conheceu.

Neste estágio há a construção de três grandes estruturas importantes que permitem uma compreensão lógica da realidade, são elas a classificação, seriação e conservação.

Segundo Piaget ([1964], 2002) a construção da noção de classificação permite ao sujeito organizar objetos em relação as suas semelhanças, compreendendo que as subclasses podem ser incluídas em classes de maior extensão. Já a noção de seriação possibilita a ordenação de objetos, considerando as suas diferenças e compreendendo a relatividade dos termos; ou seja, em uma dada série um elemento é ao mesmo tempo maior que todos os seus antecessores e menor que todos os posteriores. No que diz respeito à noção de conservação, as crianças passam a compreender que as coisas se conservam independente dos arranjos e/ou modificações das partes. Nas palavras de Piaget ([1964], 2002):

[...] um jogo de operações, coordenadas entre si em sistemas de conjuntos, e cuja propriedade mais notável, em oposição ao pensamento intuitivo da primeira infância, é a de serem reversíveis. Com efeito, a verdadeira razão que leva as crianças deste período a admitir a conservação de uma substância, ou de um peso etc., não é a identidade (os menores veem tão bem quanto os grandes que “não se tirou nem acrescentou nada”), mas, sim, a possibilidade de retorno vigoroso ao ponto de partida. [...] a significação verdadeira destas operações, cujo resultado é, portanto, corrigir a intuição perceptiva, vítima, sempre, das ilusões momentâneas e, por consequência, de “descentralizar” o egocentrismo, se assim se pode dizer, para transformar as relações imediatas em um sistema coerente de relações objetivas. (p. 46).

Neste estágio também há o declínio do egocentrismo, o que ocorre graças à socialização do pensamento e das ações. Com isto a criança torna-se capaz de cooperar, pois não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros. Devido a isto, a heteronomia vai dando lugar a autonomia, no entanto, é uma autonomia na ação, isto é, a criança começa a

tomar consciência de que as regras não são imutáveis e não necessariamente vem do adulto, sendo, portanto, modificáveis por meio de acordos entre os envolvidos no contexto.

Segundo Piaget ([1964], 2002) uma consequência afetiva importante do respeito mútuo é o sentimento de justiça. Nesse sentido, Piaget explica:

[...] nos pequenos, a obediência passa à frente da justiça, ou melhor, a noção do que é justo começa por se confundir com que é mandado ou imposto do alto. É especialmente surpreendente, quando se pergunta às crianças a propósito de histórias que se lhes contam [...] constatar como elas são severas nas suas ideias sobre punição. Aham sempre justa (não na prática, é claro, mas no julgamento verbal) as punições mais duras; não dão nenhuma ênfase às sanções de acordo com a intenção, mas as relacionam com a objetividade dos atos. Ao contrário, os grandes sustentam, com convicção, a ideia de uma justiça distributiva, fundada na igualdade estrita, e de uma justiça retributiva, que leva mais em conta as intenções e circunstâncias de cada um do que a objetividade das ações. ([1964], 2002, p. 54 – 55).

- **Estágio Operatório Formal (12 anos em diante)**

O estágio operatório formal é marcado pela capacidade de o sujeito pensar sobre hipóteses e formular ideias, se desprendendo da realidade concreta. Nesse sentido, o adolescente passa a raciocinar não somente sobre o real, mas também sobre o possível, o que Piaget ([1964], 2002) denominou de raciocínio hipotético-dedutivo.

O pensamento formal é, portanto, “hipotético-dedutivo”, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real. Suas conclusões são válidas, mesmo independente da realidade de fato, sendo por isto que esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maior que pensamento concreto. (PIAGET, [1964], 2002, p. 59).

O raciocínio sobre o possível faz com que o adolescente faça uso da lógica das proposições, que se caracteriza por basear-se em uma lógica estritamente verbal. Além disso, este sujeito também se utiliza de sistemas combinatórios, que se trata de um grupo de quatro transformações, conhecido com *INRC* (Identidade, Negação, Reciprocidade e Correlação), sendo um sistema de operação que comporta todas as combinações possíveis dos elementos, inclusive às inversões e a reciprocidade.²

---

² Maiores informações sobre o estágio formal, mais especificamente sobre os sistemas combinatórios e grupo INRC, encontram-se nas seguintes referências: PIAGET, J. Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, v. 15, p. 1-12, 1972 e INHELDER, B. PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo: Pioneira, 1976.

O egocentrismo também se encontra presente neste estágio do desenvolvimento, no entanto, manifesta-se de forma diferente do que no estágio pré-operatório. Devido a isto, o adolescente crê que o mundo deve submeter-se a suas ideias, buscando transformá-lo de acordo com suas convicções e ideais.

A criança pequena traz tudo para si, sem o saber, sentindo-se inferior ao adulto e aos mais velhos que imita. Ela se proporciona uma espécie de mundo à parte, em uma escala abaixo da do mundo dos grandes. O adolescente, ao contrário, graças à sua personalidade em formação, coloca-se em igualdade com seus mais velhos, mas sentindo-se outro, diferente deles, pela vida nova que o agita. E, então, quer ultrapassá-lo e espantá-los, transformando o mundo. (PIAGET, [1964], 2002, p. 62).

Piaget ([1964], 2002) afirma que a verdadeira adaptação desse adolescente à sociedade é quando ele passa de um sujeito reformador para realizador, isto é, “quando a experiência reconcilia o pensamento formal com a realidade das coisas” (p. 64). Isto ocorre devido a inserção desse adolescente no mundo adulto e no mundo do trabalho. Diante disso, este sujeito vai buscando transformar seus planos puramente ideais em algo mais concreto e real, possível de ser colocado em prática.

É importante ressaltar que o pensamento formal é uma capacidade muito poderosa e sofisticada, que permite ao sujeito resolver seus conflitos e problemas de forma muito mais complexa, no entanto, isto não quer dizer que os sujeitos que alcançaram este estágio o utilizem sempre estas capacidades para resolver todas as tarefas que lhes são impostas. Afinal algumas tarefas são mais simples e não necessariamente implicam em uma resolução mais sofisticada, assim, diante destas os mesmos buscam esquemas mais inferiores (sensório-motores e concretos) para resolvê-las. A respeito disso Delval (1994) explica:

[...] la edad adulta seguimos utilizando una gran cantidad de esquemas sensorio-motores y concretos y la maior parte de las tareas que ejecutamos no requieren una actuación formal. Pero incluso cuando este nivel de ejecución es necesario para resolver el problema, pueden surgir obstáculos que dificulten el aplicar estrategias formales, que son muchos más costosas, requieren más tiempo y más energía mental. (p. 569).

Piaget ([1972], 1993) resalta que é esperado que todos os indivíduos normais cheguem ao nível das estruturas formais, no entanto, ocorre que muitas vezes alguns sujeitos não alcançam determinado estágio de desenvolvimento, além de que nem todos os adultos alcançam o estágio das operações formais. Isso ocorre devido a problemas que podem estar relacionados à velocidade do desenvolvimento, em que o meio social, no qual este sujeito está inserido, não proporcione a ele a necessidade da construção de um pensamento formal.

Piaget ([1972], 1993) ainda levanta a hipótese de que “os sujeitos atingem esse estágio em diferentes áreas de acordo com suas aptidões e suas especializações profissionais [...] a maneira pela qual essas estruturas formais são usadas, porém, não é necessariamente a mesma em todos os casos” (p.5).

Portanto, na hipótese de Piaget ([1972], 1993), no estágio operatório formal há a formação de aptidões que se tornam mais importantes que as características gerais e criam grandes diferenças entre os sujeitos. Nesse sentido, Piaget ([1972], 1993) exemplifica:

Consideremos o exemplo dos aprendizes de carpinteiros, chaveiros ou mecânicos que têm mostrado aptidões suficientes para o treinamento bem sucedido nas profissões que eles escolheram, mas cuja educação geral é limitada. É altamente provável que eles saibam argumentar de forma hipotética em sua especialidade, ou seja, dissociando as variáveis envolvidas, relacionando termos de forma combinatória e raciocinando com proposições envolvendo negações e reciprocidades. Eles seriam, conseqüentemente, capazes de pensar formalmente no seu campo particular, enquanto que, diante de nossas situações experimentais, sua falta de conhecimento ou o fato de que eles tenham esquecido certas ideias que são particularmente familiares às crianças enquanto frequentam escola ou colégio, expedi-los-ia de raciocinar de maneira formal, e eles dariam a impressão de estar no nível concreto. (p. 5).

Delval (1994) também alerta que os fatores afetivos e sociais dificultam a aplicação do pensamento formal a determinados problemas. Além disso, o autor ressalta que a extensão e a generalidade do pensamento formal parecem um problema em aberto na teoria.

É importante lembrar que toda esta evolução intelectual apresentada no presente texto por meio dos estágios do desenvolvimento não ocorre em decorrência de um único fator, pelo contrário, é a articulação entre diferentes fatores que cria possibilidades de construção de novas estruturas do pensamento. A fim de explicarmos melhor o desenvolvimento cognitivo, apresentaremos a seguir os fatores responsáveis por este processo.

1.2 Os Fatores do Desenvolvimento

Embora a teoria piagetiana sofra constantes críticas a respeito de ser uma teoria que se pauta apenas num único fator para explicar o desenvolvimento (a maturação), desprezando outros fatores, como, por exemplo, a interação e transmissão social, Piaget refutou estas críticas ao apresentar o desenvolvimento como fruto de múltiplos fatores que, agindo em conjunto, promovem a evolução da inteligência.

O primeiro fator responsável pelo desenvolvimento apresentado por Piaget ([1969], 1998) é a maturação, que consiste no crescimento interno do organismo, mais especificamente, o sistema nervoso e endócrino. Piaget ([1969], 1998) afirma que ela abre novas possibilidades e é uma condição necessária para o aparecimento de certas condutas, no entanto, a abertura dessas novas possibilidades não garante a construção de novas estruturas, sendo necessário “que a maturação seja acrescentada de um exercício funcional e de um mínimo de experiência” (INHELDER; PIAGET, [1947], 1995, p. 130).

Se só a maturação fosse responsável pelo desenvolvimento do sujeito, todos os indivíduos de culturas e meios sociais diferentes se desenvolveriam cognitivamente iguais e na mesma idade, no entanto, não é isso que acontece. As pesquisas demonstram que há uma variabilidade expressiva em função do meio social, nesse sentido, foram “constatados atrasos sistemáticos de dois e, até, quatro anos em população interioranas com relação a grandes cidades” (BECKER, 2011, p. 218).

O segundo fator é a experiência, Piaget ([1969], 1998) identifica a existência de dois tipos de experiência: a experiência física e a experiência lógico-matemática. A experiência física consiste em agir sobre os objetos para descobrir algumas de suas propriedades. Já a experiência lógico-matemática “consiste em agir sobre os objetos, mas para conhecer o resultado da coordenação das ações” (INHELDER; PIAGET, [1947], 1995, p. 131). Estas duas experiências resultarão nos conhecimentos lógico-matemático e físico.

O conhecimento físico é estruturado a partir da ação direta sobre os objetos, ou seja, pelo processo de descoberta. Podemos dizer que a fonte desse conhecimento são os objetos a conhecer. É por meio da construção deste conhecimento que a criança será capaz de descobrir as propriedades dos objetos, isto é, manipulando diretamente os objetos, a criança descobre o peso, a cor, a textura, o odor, etc. dos mesmos.

O conhecimento lógico-matemático é estruturado a partir da abstração reflexionante, que se origina na coordenação das ações que o sujeito exerce sobre os objetos. Assis (2003) explica:

[...] o conhecimento lógico-matemático implica a ação sobre os objetos e a abstração reflexiva”, resultando da ação do real ou representada que a interação do sujeito com os objetos possibilita. Entretanto, enquanto o conhecimento físico é abstraído dos próprios objetos, o lógico-matemático, ao contrário, é abstraído das coordenações das ações que o sujeito exerce sobre os objetos. Enquanto os objetos constituem a fonte do conhecimento físico, o sujeito constitui a fonte do conhecimento lógico-matemático. (p. 79).

O sujeito, ao agir sobre um objeto, descobre uma propriedade dele, por exemplo, que é leve (conhecimento físico), mas, ao compará-lo com outro, estabelece a relação de que o primeiro é mais leve que o segundo. Tal relação não está nos objetos, mas é o sujeito que a realiza, acrescentando-lhe uma nova propriedade, que não é inerente a ele, mas é fruto de uma relação estabelecida pelo sujeito.

O terceiro fator é o das interações e transmissões sociais e culturais. Esses fatores dizem respeito às interações estabelecidas entre os sujeitos e os conhecimentos produzidos e transmitidos socialmente.

Desde o seu nascimento, o ser humano está imerso num mundo cheio de regras, valores e conhecimento acumulados historicamente e por meio do processo da transmissão e interação que o mesmo entrará em contato com este mundo, nesse sentido, Piaget afirma:

O ser humano, desde o seu nascimento, se encontra submerso em um meio social que atua sobre ele do mesmo modo que o meio físico. Mais, ainda, em certo sentido que o meio físico, a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque não somente o obriga a reconhecer os fatos, mas lhe fornece um sistema de signos completamente construído que modifica seu pensamento, propõe-lhe valores novos e impõe-lhe uma cadeia indefinida de obrigações. É, portanto, evidente que a vida social transforma a inteligência pelo triplo intermediário da linguagem (signos), pelo conteúdo das permutas (valores intelectuais) e pelas regras impostas ao pensamento (normas coletivas, lógicas ou pré-lógicas). ([1947], 1958, p. 201).

Referindo-se aos fatores sociais, Piaget ([1965], 1973) faz uma distinção entre as transmissões culturais e educativas e as interações sociais. As transmissões são particulares e de origem arbitrária, pois sofrem mudanças de uma sociedade para outra. Já as interações sociais são comuns a todas as sociedades, pois “em todos os meios, indivíduos se informam, colaboram, discutem, se opõem, etc.” (PIAGET, [1965], 1973, p. 56). Em qualquer sociedade, a criança desde cedo, estabelece trocas com seus pares e/ou com os adultos. De acordo com Piaget ([1932], 1994) essas interações podem ser de dois tipos: de coação (autoridade e submissão) e cooperação (reciprocidade e igualdade).

As relações de coação que a criança estabelece com o adulto pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento da inteligência, pois nesse tipo de interação a criança se submete às verdades e autoridade que os adultos lhe impõem. Esse tipo de relação leva “ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam isolados, cada um no seu respectivo ponto de vista, mas também ele representa um freio no desenvolvimento intelectual”. (LA TAILLE, 1992, p. 19).

Já nas relações de cooperação estão presentes o respeito mútuo e a autonomia, pois operam num contexto entre iguais, permitindo o sujeito a descentração. Nesse tipo de relação

a criança tem a oportunidade de vivenciar e interagir com situações que beneficiam seu desenvolvimento e, por consequência, se torna autônoma, isto é, ela torna-se capaz de coordenar diferentes fatores e buscar uma solução que beneficie não somente a ela, como também os demais envolvidos numa determinada situação.

[...] a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crenças etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento. (LA TAILLE, 1992, p. 19 –20).

Para Inhelder e Piaget ([1947], 1995) embora as transmissões sociais e educativas desempenhem um papel essencial para o desenvolvimento, elas são insuficientes, pois:

De um lado, a socialização é uma estruturação para qual o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe. [...] Por outro lado, mesmo no caso da transmissão, nas quais o sujeito parece mais receptivo, como a transmissão escolar, a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados. (INHELDER; PIAGET, [1947], 1995, p. 132).

A equilibração representa o último e o mais importante fator do desenvolvimento, pois segundo Inhelder e Piaget ([1947], 1995) é ela a responsável pela coordenação dos outros fatores citados. Esse fator é visto como um mecanismo interno autorregulador, que tem como função regular e compensar as perturbações exteriores causadas pelo sujeito, buscando assim uma melhor adaptação deste ao mundo. Nesse sentido, essa reconstrução estrutural ocorre pela necessidade de o sistema se reequilibrar. É por meio dessa reequilibração que se torna possível a formação de novas estruturas.

Além dos todos os fatores já citados, Inhelder e Piaget ([1947], 1995) também destacam a importância da afetividade no desenvolvimento intelectual. A afetividade consiste na energética da ação, o que impulsiona o sujeito a enfrentar o conflito e a buscar a superação do desequilíbrio. Para Piaget nenhuma conduta é inteiramente afetiva ou intelectual, pelo contrário, toda conduta comporta tanto aspectos afetivos quanto intelectuais. Nesse sentido, será a afetividade que ficará responsável por determinar os fins ao procedimento, e a inteligência que fornecerá os meios, as "ferramentas", na forma como o sujeito resolverá os problemas.

Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que as estruturas não lhes expliquem a energética e mesmo que, reciprocamente, esta não

tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivos são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis. (INHELDER; PIAGET, [1946], 1995, p. 98).

2. O CONHECIMENTO SOCIAL

Piaget dedicou sua vida a estudar a gênese e evolução do conhecimento. Sua bibliografia é vasta e ampla, discutindo os mais variados assuntos relacionados ao conhecimento e ao desenvolvimento humano. Em toda extensão de sua obra, o autor busca demonstrar a construção e evolução de diferentes noções, tais como: espaço, causalidade, número etc., sobretudo relacionados ao conhecimento físico e lógico-matemático. No entanto, ao nos debruçarmos sobre seus trabalhos a respeito do conhecimento social, notamos que são um pouco escassos.

As pesquisas sobre a temática numa abordagem piagetiana são um tanto recentes e datam do início dos anos 70 do século passado. Antes dessa época, os estudos sobre o conhecimento social, principalmente os primeiros estudos, tinham como foco a transmissão social e a pressão do ambiente como responsáveis pela formação das representações sociais. Para esta visão, as crianças absorviam as ideias vindas dos adultos e das pressões do ambiente sem ter um trabalho de elaboração e reinvenção dessas informações. Este ponto de vista serviu como base para trabalhos posteriores, como, por exemplo, a perspectiva de Durkheim que defendia a ideia de que é a pressão social (ou como dito por ele, a coação social) que determinava as representações sociais.

Dentro desse contexto, muitas pesquisas foram feitas nos anos 50 e 60, buscando investigar a influência de diversas variáveis nas noções das crianças e dos adolescentes, tais como: classe social, tipo de educação, afiliação política, religiosa etc. O objetivo desses estudos era, de maneira geral, entender até que ponto o pensamento infantil e juvenil se aproximava ou se distanciava dos adultos, dando pouca atenção ao entender como essas ideias eram formadas ou o papel ativo do sujeito em sua elaboração. (DELVAL, 1994).

A partir dos anos 60, Serge Moscovici, apoiado nas ideias de Durkheim, traz a discussão de que as representações sociais são produto do conjunto de proposições, reações, avaliações e conhecimentos compartilhados pelos sujeitos de um determinado grupo social. A ideia principal, defendida por Moscovici, era de que as representações sociais eram um produto da sociedade, por isto, não podiam ser o resultado de uma construção individual.

De maneira geral podemos observar que essas diferentes abordagens se centram mais nos conteúdos do pensamento do indivíduo, buscando estabelecer relações de como essas representações vão permitindo a socialização do sujeito no seu meio social.

Enquanto estes estudos estão preocupados em descobrir os processos de socialização dos indivíduos, as pesquisas numa abordagem construtivista visam entender como se constroem essas representações, buscando a gênese dessas noções. Pois como afirma Delval (2007) estudar a gênese das noções sociais é de grande utilidade para entender as ideias adultas sobre a sociedade, como também um requisito indispensável para desenvolver uma epistemologia genética das ciências sociais.

De acordo com Delval (2007) a construção de representações da realidade permite ao sujeito reconstruir em sua mente o mundo que o rodeia, e, por consequência, atuar e entender o meio em que vive. Diante disso, notamos que essa capacidade permite aos sujeitos não apenas dar sentido aos acontecimentos, mas também antecipar tais acontecimentos e atuar de acordo com essas representações.

As representações são um conjunto de propriedades que os sujeitos atribuem a uma parte da realidade, que podem ser as propriedades das coisas, as relações causais entre elas, as explicações do porque acontecem etc. (DELVAL, 2007).

Na análise de Delval (2007), as representações apresentam as seguintes características:

Origem: o sujeito precisa de representações para sobreviver no mundo.
Funções: as representações permitem atuar e entender a sociedade em que vivem.
Elaboração: as representações são produzidas como respostas à satisfação das necessidades. Portanto, têm sua finalidade na ação e na sobrevivência.
Constituem o conteúdo da mente: as representações estão na mente dos indivíduos, são os dados que se deve estudar primordialmente. Porém, não são acessíveis de forma direta.
Não são explícitas: as representações não existem de forma fechada, mas vão sendo geradas à medida que o sujeito necessita delas.
Características comuns: as representações não são específicas para cada problema, mas apresentam características comuns e gerais entre elas, que se mostram, sobretudo, no tipo de atuação realizada pelos sujeitos.
Evolução: a formação das representações segue uma série de estágios regulares.
Importância educativa: as representações têm uma enorme importância do ponto de vista educativo, pois é para a sua formação que os professores têm que contribuir

Quadro 1 - Características das representações (Delval, 2007).

O indivíduo ao longo do seu desenvolvimento constrói explicações bastante precisas sobre como funciona o mundo social. Para Delval (2007) as pessoas necessitam adquirir ideias sobre como está organizada a sociedade, tanto do ponto de vista econômico, político e das relações sociais para poderem atuar sobre ela. No entanto, não se pode chegar a essas ideias diretamente, é necessário construí-las por meio de um processo individual e lento.

Nesse sentido, os trabalhos de Delval (2007, 2002, 1989, 1988) e outros (ENESCO *et. al.*, 1995; DENEGRÍ 2005, 2003, 1998; AMAR *et. al.* 2006, 2001 entre outros) mostram que as crianças não assimilam passivamente as informações que recebem do meio que as rodeia, mas realizam um trabalho árduo e gradual na construção do seu conhecimento e do conhecimento social.

Para esses autores a aquisição do conhecimento social depende dos recursos simbólicos e das ideias elaboradas pelo sujeito a partir de seus instrumentos intelectuais. Assim, notamos que os indivíduos não se limitam a reproduzir fielmente as informações provenientes do meio social, mas as reelaboram ativamente a partir de seus instrumentos intelectuais, afetivos e sociais, postos em funcionamento pelos interesses, motivações e necessidades, os quais estão relacionados ao contexto social em que estão inseridos.

Delval (1994) esclarece que as explicações que as crianças dão sobre o mundo são diferentes das dos adultos por dois motivos. O primeiro é que as experiências das crianças com o mundo social são limitadas, uma vez que elas não participam diretamente de atividades da vida social, bem como da vida política e econômica. O segundo relaciona-se ao seu nível de desenvolvimento intelectual. Portanto, a falta de experiência e a insuficiência cognitiva são dois aspectos interligados, que explicam as diferenças que existem entre as representações infantis e as representações adultas. Em relação a tal ideia, Denegri explica:

[...] a criança constrói uma representação da organização social a partir dos elementos que são proporcionados pelos adultos, os meios de comunicação de massa, as conversas, as informações que recebe na escola e nas próprias observações. No entanto, ainda que esteja imersa no mundo social desde que nasce, sua experiência é peculiar e distinta da do adulto. Em primeiro lugar, trata-se de uma experiência muito mais reduzida que a do adulto e, além disso, fragmentada. Há muitas coisas e lugares aos quais não têm acesso, não participa da vida política e – ainda que esteja submetida a múltiplas restrições por parte dos adultos – ignora os deveres e direitos e como é exercida a coação e a participação social. Por outro lado, a insuficiência de seus instrumentos intelectuais ainda em desenvolvimento, impede-na de organizar as informações que recebe e articulá-las em um sistema coerente. Assim, chega a conformar conceitualizações próprias ou teorias implícitas que são divergentes das adultas e que curiosamente, mostram grande semelhança entre as de crianças de diferentes países e meios sociais. (1998, p. 45).

De acordo com Enesco *et al* (1995) os temas estudados dentro do conhecimento social na perspectiva piagetiana são:

1 – *O conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal)*- Refere-se ao conhecimento que se tem das outras pessoas e de nós mesmos.

2 – *As relações interpessoais* - Refere-se às formas de relação que ocorrem entre as pessoas, como, por exemplo, as relações de amizade.

3 – *Os papéis sociais* - Trata-se daquilo que se espera socialmente de um indivíduo em determinadas situações. Como se comporta um chefe, um pai, um presidente, etc.

4 – *As normas que regulam a conduta das pessoas dentro de um grupo social* - Estão diretamente relacionadas com os papéis e podem regular condutas referentes ao respeito pelo outro ou aspectos concretos do funcionamento de um grupo. Pode-se, portanto, distinguir tais normas entre as de natureza moral e as normas convencionais. As normas de natureza convencional são aquelas que são construídas e compartilhadas socialmente, portanto, negociáveis. Já as normas de natureza moral são aquelas que estariam ligadas aos contextos de resolução de conflitos, relações interpessoais, ou seja, regras que não seriam negociáveis, como, por exemplo, o uso de violência para resolver um conflito.

5 – *O funcionamento e a organização da sociedade (econômico, social, etc.)* - Engloba os quatro anteriores, uma vez que compreender como funciona e como está organizada nossa sociedade implica em conhecer como estão relacionados os aspectos pessoais, morais, os papéis, as normas em nossa vida, etc. Aqui também se encaixam os acontecimentos sociais, tais como o desemprego, questões ambientais e o fenômeno da violência, tema da presente pesquisa.

2.1 Os Níveis de Compreensão do Mundo Social

Delval (2002) traz à tona a discussão sobre possíveis formas de organizar as diversas ideias que os sujeitos apresentam sobre a realidade. O autor levanta a hipótese de que as ideias que os sujeitos constroem sobre o mundo social têm um conjunto de traços comum que se aplicam a diferentes domínios do conhecimento social, tais como as noções sobre direito, economia, escola, família etc.

Assim, os sujeitos vão passando por diferentes formas de conceber a realidade. Tais formas seguem uma progressão em diferentes níveis, que podem ser compreendidos como uma maneira de ver e explicar a realidade. Delval (2002) explica:

[...] quando pedimos a sujeito de diferentes idades explicações acerca do funcionamento da sociedade, encontramos concepções do mundo subjacentes que eles usam para organizar essas explicações. Isso manifesta mediante uma série de traços comuns na forma de explicar como é organizada a sociedade que constituem o fio condutor dessas explicações. Por isso, podemos caracterizá-los como concepções do mundo. Tais concepções se manifestam através dos domínios e são coerentes. Além disso, mudam nas diferentes idades. (p. 219).

Nesse sentido, o autor organiza essas progressões em três grandes tendências evolutivas, denominadas níveis de compreensão da realidade social, como se segue:

- Nível I (estende-se até 10 – 11 anos de idades) - as explicações são baseadas nos aspectos mais visíveis da situação, ou seja, em observáveis que não implicam processos ocultos e que não necessitam ser inferidos. Assim, os sujeitos pertencentes a este nível veem o mundo centrando-se nos aspectos mais concretos. As relações são vistas como pessoais e as crianças não reconhecem a existência de relações propriamente sociais. Não há diferenciação entre poder e autoridade, as crianças acreditam que mandam são as que sabem mais.

Os sujeitos pertencentes a esse estágio são “pouco sensíveis à existência de conflitos, pois tendem a centrar-se em um único aspecto da situação. [...] se reconhecem a existência de um conflito não veem soluções possíveis, a não ser dar razão a uns ou a outro alternadamente”. (DELVAL, 2002, p. 224).

- Nível II (11 – 14 anos de idade) - caracteriza-se pelo início de consideração de aspectos não visíveis das situações, isto é, o sujeito começa a levar em conta processos inferidos a partir das informações de que dispõe. Aparece a distinção entre as relações pessoais e as institucionalizadas ou sociais. Os sujeitos desse nível percebem mais claramente os conflitos, “mas não conseguem encontrar soluções satisfatórias pela dificuldade de considerar aceitáveis os diferentes pontos de vista”. (DELVAL, 2002, p. 230).

- Nível III (14 anos em diante) - os processos inferenciais ocupam um papel central nas explicações. “Os sujeitos passam a considerar, sistematicamente, as distintas possibilidades presentes em uma situação e são capazes de coordenar os diferentes pontos de vista e de refletir sobre o possível”. (DELVAL, 2002,

p. 231). Observa-se, nesse nível, a possibilidade de o sujeito poder integrar as muitas e diferentes informações de modo coerente, passando a aplicar as regras sociais de uma maneira muito mais flexível. Neste nível, os adolescentes atribuem um papel fundamental a vontade que, diferente do desejo, consiste em “tomar consciência das dificuldades que existem para alcançar um estado ou uma meta, e a ação do sujeito tem de ser dirigida à superação dos obstáculos, dos quais está plenamente ciente” (p. 231).

Em relação aos níveis apresentados, Delval (2002) esclarece que não se pode assegurar que eles dão conta de todos os campos do conhecimento social, e “somente a pesquisa sobre cada campo poderá dizer isso, mas, pelo que vimos, se poderia falar de visões do mundo distintas que vão sendo construídas ao longo do desenvolvimento” (p. 223).

Delval (2002) afirma que ao nos centrarmos nas idades, como também nos conteúdos dos níveis de compreensão do mundo social notamos que há bastantes correspondências entre os estágios do desenvolvimento cognitivo. Em suas palavras:

Nosso primeiro estágio corresponderia ao período das operações concretas, em seus dois subestágios de preparação e acabamento, o segundo corresponderia ao subperíodo das operações formais iniciais, enquanto que o terceiro corresponderia às operações formais avançadas. Mas isso se refere ao aspecto superficial das idades nas quais são alcançadas, pois, se nos fixamos mais nas características e nos conteúdos, vemos que as explicações de nosso primeiro estágio correspondem, na verdade, à fase de preparação das operações concretas, ou período pré-operatório. As particularidades que descrevemos no segundo se assemelham mais àquelas que são características do subperíodo de acabamento das operações concretas, e as do terceiro nível são as que corresponderiam ao período das operações formais. (DELVAL, 2002, p. 233).

Conforme podemos observar com a citação acima, o autor deixa claro que esta correspondência entre os dois tipos de conhecimento seria mais uma visão geral e um tanto superficial, pois se levarmos em conta os conteúdos e características de cada nível “teríamos que admitir que existe atraso de um subperíodo entre o conhecimento do mundo físico, estudado por Piaget, e os períodos correspondentes ao mundo social” (DELVAL, 2002, p. 233).

Na tentativa de encontrar uma resposta que explicasse o porquê há este atraso, Delval (2002) levanta a hipótese de que:

[...] o mundo social é mais complexo que o mundo físico, embora não seja muito fácil provar isso, porém pode-se argumentar em apoio a essa ideia que os problemas que costumam surgir para o estudo do mundo físico são facilmente materializáveis mediante o manejo de dispositivos como pêndulos, varetas, sombra, etc., enquanto

que os fenômenos sociais não podem ser tocados nem manejados da mesma maneira. Supõem um grau maior de abstração. (p.233).

2.2 O Conhecimento Social e Não Social – Relações Possíveis

A partir das discussões feitas no âmbito dos estudos sobre conhecimento encontra-se uma grande polêmica a respeito das semelhanças e diferenças entre conhecimento social e não social. Os problemas levantados que giram em torno dos níveis gerais de análise desses conhecimentos são: Os processos implícitos na construção dos conhecimentos e as características dos objetos a conhecer.

De maneira geral, pode-se observar que alguns autores sustentam a ideia de que o conhecimento social é estruturalmente isomórfico ao conhecimento não social e que não cabe estabelecer uma distinção entre a esfera física e a social. Entre os adeptos dessa ideia estão Flavell ([1985], 1999), Jahoda (1984 *apud* CHAKUR, 2002), dentre outros.

Por outro lado, há estudiosos (FURTH, 1980; DAMON, 1979 *apud* DELVAL, 1989; TURIEL, 1983, 1995) que buscam mostrar as diferenças entre esses conhecimentos, pautando-se na ideia de que essas se encontram na natureza, isto é, as formas de interações entre sujeito e objeto são diferentes. Pois, para o conhecimento social essas relações são permeadas por diversos componentes, tais como: afeto, arbitrariedade, história, etc., elementos não existentes no domínio físico.

Nesta seção buscaremos estabelecer um panorama sobre o assunto, apresentando as ideias de alguns autores de maneira sucinta. Buscando mostrar como esse tema vem sendo discutido dentro do campo do conhecimento social. No entanto, é importante ressaltar que apesar de apresentarmos essas diferentes visões, este trabalho se pautará nas ideias de Juan Delval que afirma que há uma correspondência entre a construção do conhecimento social e não social, sendo que são seus conteúdos que os diferenciam.

2.2.1 As Diferentes Visões de um Mesmo Objeto de Estudo

Um dos mais importantes defensores da ideia de diferenciação entre os tipos de conhecimento é Elliot Turiel (1983, 1995), o qual propõe que os conhecimentos social e não social se constroem em domínios de sistemas conceituais diferentes.

Para o autor a grande diferença entre os tipos de conhecimentos se centra na interação, pois no conhecimento social aconteceria uma interação entre indivíduos, já no não social essa interação seria com os objetos. Segundo esta ideia é necessário fazer, não somente, uma

distinção entre os conhecimentos social e não social, mas também entre as distintas formas de conhecimento dentro de cada um dos domínios gerais.

O conhecimento lógico-matemático, por exemplo, supõe princípios organizativos diferentes do conhecimento físico (necessidade lógica), da mesma maneira que, dentro domínio social, o conhecimento moral se organiza em torno de princípios diferentes do conhecimento sócio-convencional e evolui em ritmos próprios em cada domínio. Além disso, o autor ainda ressalta que não há suposição que o desenvolvimento do conhecimento social seja posterior e consequência do desenvolvimento lógico-matemático, pois não há interdependência, mas sim paralelismo no desenvolvimento dos diferentes tipos de conhecimento (TURIEL, 1995).

A fim de fundamentar suas hipóteses sobre a questão, Turiel (1983) afirma que a grande confusão está na interpretação das leituras dos textos de Piaget, pois para ele a teoria piagetiana, ao longo de sua elaboração e estruturação, sofreu mudanças de paradigmas epistemológicos.

Turiel (1983) ressalta que, se observarmos atentamente as obras de Piaget, podemos notar que em seus primeiros escritos o autor caracteriza o pensamento como um processo geral que se desenvolve a partir das estruturas globais. Já em suas obras posteriores, sobretudo a partir da década de 1950, Piaget teve como interesse estudar os diferentes tipos de conhecimento, considerando problemas como: estrutura, desenvolvimento e pensamento, principalmente relacionadas às questões dos conhecimentos físico e lógico-matemático. Sendo assim, o autor afirma que os estudiosos que defendem a ideia de não diferenciação entre os conhecimentos se centram exclusivamente nas primeiras obras piagetianas, dando pouca atenção às obras posteriores.

Damon (1979 *apud* CHAKUR, 2002), outro estudioso adepto à diferenciação entre os conhecimentos, insiste na ideia de que o conhecimento social possui processos típicos e exclusivamente sociais, como a comunicação e princípios, qualitativamente diferentes dos conhecimentos lógico-matemático e físico. O autor ainda afirma que as diferenças dos conhecimentos social e não social se situam nem tanto no terreno dos processos cognitivos gerais, mas no tipo de ações e interações que os sujeitos estabelecem com uma outra classe de objetos.

Dentro da esfera social, o autor ainda a divide em três produtos conceituais, sendo eles: conceitos sociorrelacionais (amizade, amor, rivalidade etc.), conceitos sociorregulacionais (fraquezas, convenção etc.) e conceitos extra-pessoais (outras pessoas ou

instituições sociais). Diante disso, o autor além de afirmar a diferenciação entre o conhecimento social e não social também sugere a existência de estruturas cognitivas diferentes dentro do próprio conhecimento social, pois para o autor a natureza das trocas mútuas sofrem alterações segundo o tipo e propósito de relação social.

Dentre os autores que defendem a ideia de não estabelecer distinção entre os conhecimentos, encontra-se Flavell ([1985], 1999), para quem a maior parte dos processos e operações básicas da mente estão presentes tanto no conhecimento social quanto no não social. No entanto, o autor não nega a existência de algumas ferramentas cognitivas específicas para obter informações acerca dos objetos sociais, como, por exemplo, os processos de empatia que derivam da semelhança entre sujeito e objeto de conhecimento. Flavell ([1985], 1999) ainda defende a tese de um conhecimento unitário e não específico em cada domínio.

Com o objetivo de ilustrar essas ideias, Flavell ([1985], 1999) comenta:

[...] tanto o pensamento social como o não social procedem da aparência superficial para uma preocupação com a construção de uma realidade subjacente inferida. Crianças pequenas fracassam em tarefas de conservação porque reagem às próprias impressões imediatas. [...] no campo de percepção de pessoas, elas prestam atenção a características externas, antes de atentarem para aquelas psicológicas internas. Segundo, em ambos os domínios de pensamento, as crianças consideram inicialmente as características mais salientes de um evento. Crianças pré-operacionais fracassam em problemas de conservação dos líquidos porque não relacionam peso e altura. Elas também [...] prestam atenção apenas no que as pessoas estão fazendo no momento, sem considerar o que poderia ter orientado suas ações ou o que elas poderiam fazer num futuro imediato. Terceiro, o mundo vem a ser visto como uma invariante em ambos os domínios. O objetivo existe fora do tempo e as pessoas têm identidades subjacentes que persistem na presença de variações de estados de humor e comportamento (p. 258).

Jahoda (1984 *apud* CHAKUR, 2002) buscando estabelecer relações entre o conhecimento social e o conhecimento lógico matemático, investigou as noções socioeconômicas em adolescentes entre 11 e 15 anos de idade. Em seus resultados conclui que “processos gerais de desenvolvimento envolvidos no pensamento social não são distintos daqueles relativos às esferas lógico-matemática e científica que têm sido estudadas mais extensivamente” (p. 185).

No âmbito das pesquisas brasileiras podemos destacar os estudos de Baptistella (2001), Borges (2001) e Guimarães (2012) que tiveram como preocupação buscar uma relação entre os estágios do desenvolvimento cognitivo e os níveis de compreensão do mundo social propostos por Delval (2002). Os resultados dessas pesquisas demonstraram uma correspondência entre os conhecimentos lógico-matemático e social, defendendo a ideia de

que, quanto mais elaborada é a estrutura cognitiva do um sujeito, melhor será a sua compreensão sobre um determinado conteúdo do conhecimento social.

Segundo Delval (1989) as discussões a respeito das diferenças entre os tipos de conhecimento recaem sobre o problema das características do objeto a conhecer (físico ou social), da relação sujeito – objeto de conhecimento, dos processos cognitivos subjacentes e, por fim, nos mecanismos de aquisição do conhecimento.

Para Delval (1989) o conhecimento social e o não social se constroem da mesma forma, o que diferencia são seus conteúdos, pois todos os conhecimentos têm suas peculiaridades e suas complexidades. No entanto, os processos e mecanismos que utilizamos para construir e conhecer determinado conhecimento são sempre os mesmos.

Creo que no hay grandes diferencias entre cómo se forman las reglas sociales y las reglas referentes al mundo físico que nos permiten construir modelos acerca de cómo funciona la realidad física. El paralelismo entre cómo construimos la representación del mundo físico y la representación del mundo social es muy grande, aunque posiblemente existan también algunas diferencias. (DELVAL, 1991, p. 204).

Além dessas questões, Delval (2007) ainda afirma que quando se discute a respeito do termo social há uma grande confusão entre sua origem e seus conteúdos, pois o fato de a atividade humana ser social, não significa que todo pensamento tenha um objeto social. Todo conhecimento é social em sua origem, mas não o é em seu conteúdo.

[...] todo conocimiento tiene un origen social, que el conocimiento sólo es posible viviendo en sociedad y que compartimos con los otros el conocimiento, tanto el que tiene como objeto el mundo inanimado, como el que se ocupa de los seres vivos en general o de los seres humanos en particular. Por tanto tiene que quedar claro que todo conocimiento es social en su origen. Pero el conocimiento puede versar sobre la realidad inanimada, sobre los seres vivos o sobre los humanos y sus relaciones. Es decir que aunque sea social en su origen los contenidos sobre los que trata se pueden referir a cualquier parcela de la realidad. (DELVAL, 2007, p. 12).

Sendo assim, o que se faz necessário é distinguir o social como objeto de conhecimento, do social no sentido de contexto em que é adquirido o conhecimento. Além disso, é necessário diferenciar esses dois sentidos relativos ao “sentido do social como fator determinante do desenvolvimento - ideia continuamente cobrada a Piaget, que, segundo alguns autores, nunca valorizou suficientemente o social, mas cujo conceito esses mesmo autores empregam de modo duvidoso.” (CHAKUR, 2002, p. 141).

3. AS PESQUISAS SOBRE O MUNDO SOCIAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

As pesquisas referentes ao conhecimento social numa perspectiva construtivista vêm sendo desenvolvidas, com mais ênfase, desde a década de 1970. No entanto, antes desta época, podemos destacar as seguintes obras de Piaget: *A representação do mundo na criança* ([1926], 1979), *O raciocínio na criança* ([1924], 1967) e *O juízo moral na criança* ([1932], 1994) como importantes contribuições para o campo dos estudos sobre a temática.

Nestas obras, Piaget nos fornece o ponto de partida para o estudo do conhecimento social, mostrando o processo pelo qual as crianças constroem o conhecimento sobre o mundo em que vivem, suas características, normas e interações. Esse processo evidencia que os sujeitos partem de informações fragmentadas, incompletas e até mesmo contraditórias para elaborarem suas representações a respeito do mundo social.

Juan Delval, um dos maiores pesquisadores sobre a construção do conhecimento social a partir do referencial piagetiano na atualidade, deu continuidade aos trabalhos de Piaget a respeito da temática, contribuindo para uma ampliação desses estudos.

Diante de tal contexto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar produções científicas dos últimos dez anos, tanto no contexto brasileiro quanto internacional, sobre a temática.

3.1 As Pesquisas Internacionais

Amar *et al* (2001) realizaram um estudo evolutivo com intuito de analisar como as crianças e adolescentes pensavam a questão da pobreza e da desigualdade social. Utilizando o método clínico-crítico piagetiano entrevistaram sujeitos entre 06 e 18 anos de idade na Colômbia. Para análise dos dados, os autores se pautaram nas categorias propostas por Denegri (1998). Os resultados indicaram a existência de uma evolução nas noções sobre a temática, de acordo com três níveis:

- Nível I - Crianças entre 6 e 10 anos. As explicações são pouco realistas, apresentam-se concretas e centradas em aspectos mais visíveis. Os problemas da pobreza, da desigualdade social e da mobilidade são percebidos como produto de falta de ações, portanto, não se colocam como fenômenos que se apresentam dentro dos processos sociais. Este

nível é dividido em dois subníveis. Nível Ia: as ideias das crianças desse subnível estão impregnadas de elementos fantásticos e anedóticos. A riqueza é alcançada de modo simples, sem nenhum tipo de restrição, não se tem a ideia clara de como ocorre, pois simplesmente acontece, assim como quando se trata de falar a respeito das razões que expliquem a pobreza e as soluções para isto. Nível Ib: ainda persistem as ideias pouco realistas, no entanto, desaparecem os elementos fantásticos. As crianças começam a compreender que a riqueza se dá através do trabalho, mas também mencionam outros elementos. Sair da pobreza é um fato que depende exclusivamente da vontade individual, no entanto, começa-se pensar na ideia de assistência por parte do governo.

- Nível II – crianças entre 11 e 14 anos. Ainda notam-se alguns traços concretos nas noções, no entanto, as representações de pobreza também se fixam nos comportamentos e atitudes dos indivíduos. As crianças consideram que as ações individuais como a vontade, o esforço e o desejo de melhorar são fundamentais para a melhoria de vida. Também aparece a ideia de considerar o Estado como o único responsável pelas soluções para o fim da pobreza. Mesmo com este avanço as crianças ainda não conseguem compreender todas as relações existentes na sociedade.
- Nível III: adolescentes entre 15 e 18 anos. O problema da pobreza é visto de modo mais completo, aparecem as ideias do tipo históricas, econômicas, ideológicas, etc. que se inter-relacionam. As soluções para a pobreza aparecem de diferentes formas, dependendo do meio em que o sujeito está inserido. Observa-se uma tendência generalizada de ideias pessimistas ao se falar das possibilidades de erradicação da pobreza.

O estudo de Amar et al. (2001b) buscou investigar como adolescentes de diferentes contextos econômicos e sociais compreendiam o funcionamento bancário. Para tal fato, entrevistou 165 adolescentes entre 14 e 18 anos de idade de níveis socioeconômicos alto,

médio e baixo, pertencentes a cidades multifinanceiras com instituições bancárias, grandes comércios e atividades econômicas complexas, e outras cidades com média e baixa (quase nula) atividades econômicas. Os dados permitiram observar que houve uma progressão evolutiva dessa compreensão, principalmente nos sujeitos mais velhos. Estes, além de possuírem um maior repertório de informações, apresentaram ideias mais organizadas e complexas. Apesar disso, também apresentaram dificuldades para relacionar variáveis econômicas diversas.

Também foi possível evidenciar uma maior compreensão das funções bancárias em sujeitos dos níveis socioeconômicos alto e médio que viviam em cidades multifinanceiras, complexas do ponto de vista econômico e onde a socialização econômica implica o acesso a uma maior quantidade de experiências com o mundo do dinheiro e de entidades financeiras.

A partir desses resultados, os pesquisadores ressaltaram a importância de uma educação econômica que tenha como objetivo preparar os jovens para a compreensão e atuação mais eficiente do mundo econômico, proporcionando informações e estratégias necessárias para a tomada de decisões como consumidores conscientes.

Com o objetivo de investigar as noções que crianças e adolescentes possuem sobre nacionalidade, Hoyos *et. al.* (2004) entrevistaram 98 sujeitos entre 7 e 19 anos de idade, pertencentes a cidade de Barranquilla (Colômbia) e Madrid (Espanha). Para tanto utilizou entrevista clínicas que continham perguntas como: “O que significa ser um espanhol/colombiano?”; “Você pode deixar de ser um espanhol/colombiano?”; “Uma pessoa que fala inglês pode ser espanhol/colombiano?” etc.

Os resultados encontrados demonstram uma evolução na noção de nacionalidade, classificadas em quatro níveis:

- Nível I: Neste nível os sujeitos definem nacionalidade como uma característica fixa que está determinada pelo lugar de nascimento e não pode haver troca. Desse modo, critérios como emigrar, comportamento pró-sociais e querer ser de outro país não são considerados válidos para se definir a nacionalidade. Além disso, neste nível não há a presença de conhecimentos sobre a existência legal para definir a nacionalidade.

- Nível II: Aqui a ideia de troca de nacionalidade ainda é muito instável e restrita, a troca é concebida como algo rápido e brusco, restrita somente a alguns.
- Nível III: Os sujeitos enquadrados neste nível começam a considerar uma característica suscetível a troca. Aparece o uso de critérios para definir nacionalidade, como, por exemplo, o lugar de nascimento, mudar-se de país, falar o idioma etc. Aparece, também, a intenção (vontade) como elemento necessário para adquirir uma nova nacionalidade. Este nível é subdividido em dois momentos, sendo eles, III A: aqui se encontram sujeitos que consideram que a nacionalidade pode ser trocada, porém esta é uma possibilidade que não se dá para todas as pessoas. Começam a considerar a dupla nacionalidade, mas desde que estes sejam filhos de estrangeiros e seus pais os ensinem sobre os costumes do país. Nesse período ainda não aparecem ideias de meios legais para se conseguir a nacionalidade. III B: neste sub-nível incluem os sujeitos que consideram de maneira consistente que a nacionalidade pode ser trocada e que esta é uma possibilidade dada a todos. Os critérios que adotam para mudar de nacionalidade são válidos tanto para pessoas conhecidas, quanto para estrangeiros, no entanto, esses sujeitos ainda não mencionam os processos legais para tal fato.
- Nível IV: Neste nível a nacionalidade é um conceito institucional em que se define a permanência num país. Esta permanência não é somente de caráter natural, como também implica aspectos institucionais, como a existência de convenções legais. Neste momento os sujeitos assumem que o nascer num determinado país é uma condição de nacionalidade, porém também é reconhecida a existência de outros mecanismos legais que possibilitam a mudança. Deste modo, critérios como mudar-se ou querer ser membro de um determinado país aparece como necessários, no entanto, estes precisam cumprir os requisitos legais que exige o processo de nacionalização.

Num outro estudo, Hoyos *et. al.* (2004b) com intuito de conhecer as crenças que crianças e adolescentes tinham sobre os maus tratos, entrevistaram 80 sujeitos entre 9 e 13 anos de idade pertencentes aos níveis socioeconômicos baixo e alto da cidade de Barranquilla na Colômbia. A coleta de dados foi feita mediante entrevistas clínicas que se apoiavam em pequenas histórias em que ocorriam situações de maus tratos.

As respostas encontradas foram agrupadas em duas grandes categorias de respostas: agressão e bullying. Os sujeitos enquadrados na categoria “agressão” interpretavam a história como uma situação em que se produz condutas agressivas, entendida esta como aquelas que alguém, de maneira intencional, causa um dano e/ou incomoda o outro. Estes atos de agressão não se dão repetidamente ao longo do tempo, nem tampouco implicam uma relação de poder. Já os sujeitos incluídos na categoria “bullying” demonstravam conhecer bem sobre os maus tratos entre iguais, entendiam as diferentes perspectivas das partes envolvidas, incluíam elementos que refletiam as reações emocionais dos protagonistas etc.

Os resultados encontrados nessa pesquisa indicam que há um maior número de respostas vinculadas à categoria da agressão, e no que diz respeito aos diferentes níveis sociais, os sujeitos pertencentes ao nível baixo apresentam respostas vinculadas à categoria agressão, já os de nível social alto apresentam respostas enquadradas a categoria bullying.

Em relação à idade dos sujeitos, pode-se perceber que quanto maior era a idade, mais os sujeitos tendiam a apresentar respostas ligadas ao bullying, tais dados coincidem com os resultados encontrados na pesquisa de Del Barrio *et. al.* (2003).

Com o objetivo de analisar as ideias de alunos argentinos sobre o governo nacional Lenzi *et. al.* (2005) entrevistaram 96 sujeitos entre 7 e 17 anos de escolas públicas, sendo que metade desses sujeitos eram de nível socioeconômico médio e viviam na cidade de Buenos Aires e a outra metade sujeitos de nível socioeconômico baixo moradores na cidade de La Plata. Utilizaram como proposta metodológica entrevista clínicas com perguntas chaves segundo as seguintes dimensões do governo: conceitualização, funções, legitimidade e limites.

Os resultados apresentando foram organizados em três níveis:

- Nível I (7 – 9 anos): Esses sujeitos veem o governo sob caráter moral e personificado, sendo ele benfeitor e assistencialista. Grande parte dos sujeitos referem-se ao governo como uma única figura, geralmente o presidente, que sabe cuidar do país porque aprendeu na escola ou na faculdade. Em síntese, as

concepções infantis deste nível revelam uma interpretação do mundo político como harmonioso e sem conflitos.

- Nível II (11 –13 anos): Os sujeitos enquadrados neste nível veem o governo como benfeitor, mas com um caráter mais assistencialista. Para estes o governo é constituído por um grupo de pessoas que são coordenadas pelo presidente. Começam a aparecer algumas ideias que mencionam a existência dos três poderes (legislativo, executivo e judiciário), no entanto, os mesmos desconhecem que esses poderes possuem uma conexão. Em suma, as transformações conceituais encontradas neste nível constituem uma base indispensável para permitir uma reestruturação mais profunda em direção a uma maior conceituação do governo nacional.
- Nível III (13 – 17 anos): As respostas vinculadas a este nível referem-se ao governo como um conjunto de pessoas conduzidas pelo presidente, que é responsável por evitar o caos social produzindo leis de caráter moral e social. Consideram que o governo é eleito pelo povo para que os represente. Uma troca mais notável desse nível refere-se a ampliação e variedades de atividades governamentais, tais como: saúde, educação, meio ambiente, regulação dos preços etc. Também aparecem ideias que mencionam a constituição. Esses jovens reconhecem que o governo está constituído por três poderes, no entanto, ainda apresentam restrições na compreensão das funções específicas de cada um e sobre os membros que os integram, principalmente sobre o poder judiciário e o processo de elaboração das leis.

Denegri *et al* (2005) a fim de investigar as estratégias e práticas de socialização econômica de famílias de classe média entrevistaram 132 famílias de classe média no Chile. Como proposta metodológica utilizaram, no primeiro momento, o método de evolução do nível socioeconômico (ESOMAR), este instrumento permite estabelecer o nível socioeconômico familiar a partir do nível educacional e de categoria ocupacional do principal responsável pela família. E num segundo momento foram realizadas entrevistas com os pais. Os pesquisadores concluíram que:

Os resultados assinalam que existe consenso entre as famílias a respeito

da necessidade de educar os meninos no uso do dinheiro e que esta é uma responsabilidade dos pais. Aprecia-se uma ampla dispersão entre as práticas que os pais dizem utilizar para alfabetizar os seus filhos no uso do dinheiro. As que são bem mais intuitivas, pouco sistemáticas e isoladas, não constituindo estratégias de socialização. Mostra-se inconsistência entre os valores expressados pelos pais e as práticas que empregam. A experiência de socialização temporã dos pais em suas famílias de origem repercute na educação de seus filhos, o que leva a concluir a presença de uma influência entre gerações no processo de socialização econômica. (DENEGRÍ *et al*, 2005, p. 88).

A pesquisa de Amar *et. al.* (2006) teve como objetivo investigar como se dava a construção da noção econômica em estudantes universitários. Para isto, entrevistaram 50 estudantes de níveis socioeconômico alto e médio entre 19 e 24, pertencentes aos cursos de direito, psicologia, engenharia industrial, medicina e administração de empresas. Como proposta metodológica utilizaram entrevistas semiestruturadas divididas em quatro blocos:

Bloco 1: continha perguntas cujo objetivo era verificar as ideias que os sujeitos tinham acerca da função do dinheiro.

Bloco 2: perguntas cujo objetivo era analisar quais eram os conhecimentos e explicações sobre o lugar e as forma de fabricação do dinheiro, as normas que regem o processo de acumulação e emissão do dinheiro, o papel do Estado nesse processo e também a evolução histórica do uso do dinheiro como instrumento de troca.

Bloco 3: as perguntas desse bloco tinham como objetivo investigar quais eram as explicações que os sujeitos davam em relação ao processo de circulação da moeda, como chegava aos bancos e comércios; a circulação do dinheiro novo, como era feita a retirada da moeda antiga para a circulação da nova e a possível existência de instrumentos econômicos alternativos.

Bloco 4: perguntas cujo objetivo era analisar quais eram as ideias dos sujeitos sobre a determinação do dinheiro em geral e em torno do valor da moeda como instrumento de troca em relação aos outros países.

Com a análise dos resultados os pesquisadores encontraram quatro níveis de compreensão:

- Nível I – este nível foi subdividido em dois subníveis (IA – pensamento econômico extraeconômico e IB - pensamento econômico primitivo): para os sujeitos desse nível o dinheiro é um instrumento ritual para a troca e é livremente disponível para todos. Os sujeitos não apresentam capacidade de considerar vários aspectos da realidade social, desconhecem a existência

de restrições tanto na vida social como na econômica, veem o desejo como único requisito para se chegar a qualquer objetivo. Possuem dificuldades para estabelecer relações e compreender os processos e as dimensões do mundo social e econômico, têm dificuldade para separar o mundo das relações pessoais do âmbito social-institucional e não compreendem a noção de lucro.

- Nível II – este nível é subdividido em dois subníveis (IIA pensamento econômico subordinado e IIB transição): os sujeitos desse nível conseguem superar as contradições e começam a refletir sobre a realidade social, compreendem as restrições da realidade social. Há o aparecimento de uma primeira separação entre o âmbito das relações pessoais e as que correspondem ao institucional-econômico. Incorporação de preceitos morais numa conceitualização global da sociedade como regida por leis necessárias para seu funcionamento. Ocorre o aparecimento da ideia de um Estado como encarregado da organização, regulação, distribuição e controle de todo funcionamento social e econômico. No entanto, há uma escassa clareza acerca dos mecanismos de financiamento do Estado.
- Nível III – pensamento econômico inferencial: neste nível os sujeitos possuem a capacidade de hipotetizar sobre o mundo econômico e estabelecer relações entre os processos, sistemas e ciclos numa conceitualização sistêmica. Há a compreensão da multideterminação dos processos econômicos e sociais. Possuem uma reflexão avançada sobre a realidade social e as variáveis que operam nas trocas sociais e econômicas. Há uma valorização ideológica das trocas, ciclos e políticas econômicas e também uma conceitualização ampla e despersonalizada do Estado e seu financiamento.

Com intuito de compreender como as crianças e adolescentes que trabalham na rua veem o trabalho, mais especificamente o seu trabalho e as circunstâncias em que o realizam, bem como analisar se esses sujeitos valorizam o que fazem, Delval *et al* (2006) entrevistaram 45 sujeitos entre 7 e 15 anos de idade, moradores de bairros pobres e miseráveis da cidade do

México. Os dados foram coletados a partir de entrevistas clínicas e as respostas dos sujeitos indicaram que:

La mayoría define su trabajo por sus consecuencias y uso, lo que remite a la satisfacción de las necesidades de subsistencia, aunque también destaca la noción de ayuda a la familia. La mayoría prefiere trabajar a no hacerlo y, aunque planean dedicarse a otra actividad que les reditue más dinero, casi no mencionan a la escolaridad como posibilidad de ascenso social. Apesar de que muchos se autodefinen “pobres”, muy pocos manifestaron conciencia sobre los derechos del niño, o mencionaron posibles factores socioestructurales asociados con la pobreza. (DELVAL *et. al.*, 2006, p. 1337).

Os autores ainda destacaram a importância da experiência prática na construção do conhecimento, bem como a necessidade da escola levar em consideração as noções e crenças que as crianças e adolescentes trazem.

En definitiva nuestros resultados parece que sustentan la idea de que la experiencia constituye un punto de partida importante y valioso para la construcción del conocimiento, y que permite adquirir una serie de destrezas practicas pero que, para elevarse hacia la formación de nociones más generales y abstractas, es necesaria la promoción explícita de este tipo de actividad, que pretende atenderse en las prácticas vinculadas con la escuela. Sin embargo, el conocimiento escolar también puede quedarse en algo vacío, en la repetición de meras fórmulas verbales, si no consigue articularse con la experiencia propia y generar procesos de abstracción reflexiva sobre dicha experiencia. (DELVAL *et. al.*, 2006, p. 1360)

Delval e Vila (2008) visando investigar quais eram as representações de crianças e adolescentes a respeito das seguintes noções: Deus, origem das coisas e vida após a morte, entrevistou sujeitos espanhóis e mexicanos de 06 a 15 anos que recebiam ensino religioso através das escolas e de famílias que fossem praticantes de alguma religião. Este estudo teve como objetivo analisar se os sujeitos se limitavam somente transmitir as ideias que recebiam do meio em que estavam inseridos e se haveria uma transformação dessas representações conforme o crescimento e o desenvolvimento cognitivo.

Como proposta metodológica utilizaram entrevistas clínicas que se estruturaram da seguinte forma:

1 – A origem das coisas: as perguntas sobre esse tema tinham como objetivo investigar as ideias dos sujeitos a respeito da criação da terra, a origem da vida e do homem. Para analisar a criação da terra eram realizadas entrevistas abertas e depois contadas três histórias sobre a origem da terra, sendo uma de caráter mitológico, outra de caráter religioso e outra científica. Os sujeitos deveriam escolher qual era a mais verdadeira.

2- A descrição da divindade: essa temática teve como objetivo investigar como os sujeitos imaginavam Deus, como se comunicavam com ele, etc. Para isto foram utilizadas entrevistas abertas e proposta de desenho (como era Deus).

3 - A morte: aqui o objetivo era investigar como os sujeitos imaginavam o que acontecia depois da morte, e se falavam na existência de inferno, pediam para descrever como era este local. Para isto foram utilizadas entrevistas abertas.

Os autores classificaram as concepções dos sujeitos em três níveis:

- Nível I - Deus apresenta traços humanos, como barba, cabelo, etc. Vive no céu e é rodeado por pessoas da sua família, como a Virgem Maria e o Espírito Santo e também por pessoas que já morreram. Deus pode fazer muitas coisas pelo homem, como evitar as guerras, promover a paz, etc., servindo como um referente moral. Em relação ao céu este é dotado de características físicas. Sobre a comunicação com Deus as crianças acreditam que ela seja direta e simples. Sobre a origem da vida e do homem as crianças desse nível acreditam que a criação do mundo é formada pelas fábricas, apresentando respostas artificialistas. Também falam da criação da terra como aspectos mágicos, como exemplo, a criação através da palavra. Já em relação à morte, as crianças falam muito sobre seus efeitos, em especial sobre aqueles que perdem os entes queridos: sentem-se tristes, precisam estar unidos e sempre rezando. As pessoas que morrem vão para o céu ficar junto de Deus e Jesus. O inferno é um lugar onde não há nada, algumas crianças chegam a duvidar de sua existência. Apesar da crença em um inferno como um lugar onde se é castigado as crianças entram em contradição, pois elas veem Deus como algo bom que sempre perdoa. Em relação à alma as crianças deste nível têm dificuldade em descrevê-la, algumas a identificam como algo que temos dentro de nós. Muitas crianças pensam que é o corpo e a alma que vão para o céu. A bondade e maldade são identificadas por meio das condutas de comportamento: comportar-se bem, obedecer, etc.
- Nível II – as crianças deste nível veem Deus como algo abstrato, sendo considerado um espírito, no entanto, esta representação sofre algumas contradições, pois o concebem com alguns traços concretos, sendo resultado do produto de imagens populares. Além disso, Deus é visto como um juiz que julgará a todos, no entanto, há uma contradição, pois as

crianças também acham que Ele vai perdoar a todos, dando-lhes uma nova oportunidade. Deus vive no céu e este local é visto como algo imaterial. Em relação à origem das coisas, as crianças deste nível conhecem melhor as explicações bíblicas e conseguem diferenciá-las das científicas. As representações sobre a alma são mais precisas e os sujeitos a identificam como sendo o nosso funcionamento psíquico, sentimentos e pensamentos. Fica clara a ideia de que é o corpo que morre e que fica na terra. O céu e o inferno vão perdendo suas características físicas.

- Nível III – neste nível os sujeitos já conseguem diferenciar claramente as explicações científicas e bíblicas e de alguma maneira defendem ambas. No entanto, ainda não são capazes de coordená-las. Estão mais familiarizadas com as explicações científicas em relação à gênese do universo e evolução das espécies. Aparece com mais frequência a ideia que depois da morte seremos todos julgados por nossos atos praticados em vida. No entanto, ainda se mantém a ideia que Deus é extremamente bom e sempre dá novas oportunidades. O inferno assume um lugar secundário. Em relação ao demônio muitos sujeitos não acreditam em sua existência, mas falam de inclinações que os seres humanos têm para a maldade. Neste nível os sujeitos também possuem dúvida sobre a vida após a morte.

Rodriguez, Kohen e Delval (2008) a fim de compreenderem as ideias de crianças e adolescentes sobre o desenvolvimento sustentável, mais especificamente sobre os seguintes aspectos: reciclagem, recursos energéticos, escassez e problemas ambientais entrevistaram 40 sujeitos entre 7 e 17 anos de idade. Como proposta metodológica utilizaram entrevistas semi-estruturadas baseada no método clínico-crítico. A partir dos resultados os pesquisadores concluíram que:

A partir de las respuestas sistemáticas reconstruimos tres niveles progresivos en la comprensión del Desarrollo Sostenible. En el primero, sus explicaciones se basan en un mundo abundante en recursos e impermeable a nuestras acciones. En el segundo nivel, los niños centran sus explicaciones en los procesos espacio-temporales, lo que les permite hablar de problemas globales como el cambio climático. En el tercer, los participantes consideran que los recursos son escasos para todo el mundo y que esta escasez debe ser gestionada por la economía. (RODRIGUEZ, KOHEN e DELVAL, 2008, p. 197).

A seguir serão apresentadas as pesquisas brasileiras dos últimos dez anos sobre a construção do conhecimento social.

3.2 As Pesquisas Brasileiras

Trevisol (2002) buscou investigar como sujeitos de diferentes idades apreendiam, organizavam e julgavam a noção sobre os direitos das crianças. Para isto, entrevistou 60 sujeitos entre 8 e 14 anos de idade. Como instrumento metodológico utilizou pequenas histórias envolvendo situações de violações de direitos das crianças, mais especificamente, o direito à educação e proteção no trabalho. Após contar as histórias para os sujeitos e utilizando o método clínico, conversava com eles com intuito de saber o que os mesmos pensavam sobre as situações.

Os resultados encontrados mostraram que os sujeitos apresentam essa noção de diferentes formas, como também foram identificados diversos modelos e submodelos organizadores. Cada um deles representou uma determinada forma de pensar e organizar o conteúdo social dessa noção. Não foram encontradas diferenças específicas na organização desses modelos, levando em consideração cada uma das faixas etárias de idade pesquisada. Nesse sentido, a idade apareceu como um fator relevante na compreensão de um conteúdo social, no entanto, não é um critério suficiente para explicar as diferenças de compreensão dos sujeitos.

A pesquisa de Braga (2003) teve como objetivo avaliar e verificar se uma intervenção para professores em forma de curso e orientação pedagógica, fundamentada na teoria construtivista, avaliando a noção sobre o meio ambiente, provoca ou não uma mudança nas atitudes, conhecimento, crenças e valores de seus alunos.

O estudo teve como objetivo subsidiar os professores e demais pessoas envolvidas no processo escolar a trabalharem a questão ambiental, baseados na proposta construtivista piagetiana numa perspectiva de valores e atitudes, e a torná-los capazes de: identificar os principais temas a serem expostos, tratá-los de modo transversal, propor estratégias para seu desenvolvimento etc.

Participaram dessa investigação 40 docentes da rede pública de ensino do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental. E após esses professores concluírem todas as etapas do curso e aplicarem os conteúdos e estratégias aprendidas em sala de aula, foi realizada uma

entrevista clínica com 72 alunos, sendo que 36 pertenciam ao grupo experimental e 36 ao grupo controle. Os resultados encontrados permitiram a autora concluir que:

Observamos uma diferença significativa nos resultados, avaliada nos estudos estatísticos, no qual os alunos do grupo experimental demonstraram possuir conceitos mais elaborados sob o ponto de vista de perspectivas ambientais, apresentando conhecimento sobre o assunto, além de demonstrarem, nas suas justificativas e explicações, valores morais como: autonomia, cooperação, reciprocidade, respeito mútuo e solidariedade, o que nos permite concluir que, ao trabalharmos com os educadores acerca das questões ambientais, conseguiremos atingir seus alunos. (BRAGA, 2003, p. 17).

Toman e Stoltz (2005) a fim de investigar a noção de lucro em crianças vendedoras de rua da cidade de Curitiba entrevistaram 10 sujeitos entre 6 e 13 anos de idade. A partir do método clínico foi elaborado um questionário dividido em dois blocos, o primeiro referia-se aos produtos que as crianças estavam vendendo e o segundo bloco versava sobre a compra de um lápis. Esta divisão em dois blocos foi feita com a finalidade de verificar se havia maior compreensão em relação ao produto que a criança vendia do que com um produto, que estava mais distante de sua atividade.

Os dados demonstraram que seis crianças não compreendiam a noção de lucro. Estes afirmam que não é possível alterar o valor da mercadoria, nem para mais nem para menos, porque a mãe não deixaria. Todo o dinheiro que conseguiam entregavam para as mães. Nesse sentido, possivelmente estas crianças não compreendiam a noção de lucro porque sua estrutura cognitiva ainda não possibilitava fazer operações e também porque a interação social era totalmente coercitiva não favorecendo a reflexão sobre o processo de compra-venda. Assim, o estar em contato com o trabalho não estava contribuindo com a aprendizagem. A criança estava apenas executando uma atividade mecânica, fato que não proporcionava indagações que possibilite o conflito cognitivo.

Quatro crianças apresentaram uma clara noção do lucro, isto se deu porque além desses sujeitos possuírem uma estrutura operatória que dava condições cognitivas para entender o processo, estas ainda participavam de todo o processo de compra e venda do material vendido, isto é, demonstraram possuir uma interação social com o objeto de conhecimento.

Pires (2005) buscando investigar as representações que crianças de diferentes idades possuem a respeito do lucro, bem como analisar se essas ideias sofrem influências do nível socioeconômico a qual pertencem, entrevistou 30 crianças entre 6 e 10 anos de idade de níveis socioeconômicos baixo e alto, utilizando como proposta metodológica o método clínico. Por

meio da análise dos dados foram encontrados quatro níveis gerais que demonstram uma tendência evolutiva:

- Nível I: Identificada, pela presença das crianças mais novas, as respostas possuem um forte caráter anedótico, em que as explicações são baseadas nos aspectos mais visíveis das situações e, em muitos casos, apresentam um forte componente de fabulação. Ganhar direito é sinônimo de receber dinheiro como tal, e esta situação é independente de qualquer outra consideração econômica.
- Nível II: Neste nível os sujeitos demonstram possuir uma compreensão básica do dinheiro como um instrumento de intercâmbio, afirmam que o vendedor vende o produto pelo mesmo preço ou por menos do que comprou na fábrica.
- Nível III: Os sujeitos já acreditam que o vendedor pode vender seu produto por um valor maior do que comprou, porém subir o preço de custo, para esses sujeitos, é um processo desconectado e voluntário, não é visto como necessário para o processo de compra e venda.
- Nível IV: Esses sujeitos, mais velhos, passam a considerar, sistematicamente, as distintas possibilidades presentes numa determinada situação e a coordenar os diferentes pontos de vistas, nesse sentido, compreendem que o lucro é necessário na atividade econômica.

O estudo de Othman (2006) buscou investigar a compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores da cidade de Curitiba. Utilizando o método clínico-crítico, a pesquisadora entrevistou 20 sujeitos entre 5 e 14 anos de idade, sendo que 10 sujeitos eram vendedores e o outros 10 não vendedores.

Os resultados alcançados nessa pesquisa mostraram que a compreensão dessa noção não se limita a uma apreensão imediata e uma reprodução de informações que lhes são transmitidas e inculcadas pelo meio social, ao contrário, essa compreensão implica um processo criativo e construtivo de reelaborações e equilibrações, resultante de progressivas abstrações e coordenações entre ações reais ou possíveis. Assim, a autora conclui que:

As crianças e adolescentes vendedores adquirem precocemente um conhecimento prático, um saber fazer, mas a compreensão, de fato, da noção de lucro, foi observada apenas por alguns adolescentes não vendedores mais velhos desta amostra. Há indicativos de que a limitada compreensão da noção de lucro nos sujeitos vendedores esteja relacionada ao ambiente coercitivo em que se dá a atividade de venda nas ruas e ao reduzido acesso dos sujeitos vendedores ao conhecimento mais elaborado, fatores que retardam o desenvolvimento da reflexão. (OTHMAN, 2006, p. 9).

Neira (2006) com intuito de conhecer e verificar a ocorrência de modificações na representação sobre os saberes para a docência de educação física entrevistou 37 professores do ciclo inicial do ensino fundamental da cidade de São Paulo. Como proposta metodológica utilizou o método clínico-crítico em entrevista apoiada em quatro situações problemáticas fictícias.

Após a análise dos dados os tipos de compreensão desta noção foram classificados em três níveis:

- Nível I: Não há razões para ter educação física na escola. I A – A educação física não merece, por parte dos professores, a mesma atenção dedicada aos demais componentes. Alguns revelaram jamais ter pensado sobre o assunto ou não lhe atribuem importância dentro da escola. I B – A escola pode realizar muito bem suas tarefas sem a educação física. Segundo esta concepção, as atividades do componente são um desperdício de tempo. Por isso, os professores concentram suas tarefas nos demais componentes. Esta representação pode ser atribuída a uma visão cognitivista da escola e, provavelmente, seus portadores valorizam unicamente as atividades de cunho intelectual realizadas no interior da sala de aula.
- Nível II: A educação física deve estar na escola, mas possui objetivos que se afastam de uma visão crítica na formação de cidadãos. II A – A educação física trata unicamente das questões corporais, sendo por isso, pouco relevante dentro da escola. Nesta concepção, os professores demonstram representações elaboradas a partir de discursos veiculados pelos meios de comunicação de massa. II B – A disciplina tem um importante papel na melhoria das condições de saúde, no emagrecimento e no relaxamento. De alguma forma, os professores que manifestaram tal representação entendem que este é o papel do componente na escola. II C – A educação física é vista

como algo lúdico que deve ser trabalho no tempo livre dos alunos, como, por exemplo, na hora do recreio. II D – A educação física contribui para a melhoria dos movimentos. Aqui se destacam a coordenação motora fina e grossa e da agilidade. Tal representação pode ser interpretada como desencadeada a partir de uma visão do componente como formador de atletas e esportistas.

- Nível III: Neste momento a disciplina passa a ter um papel formativo e deve inserir-se no Projeto Político-pedagógico. III A – Estas representações indicam o acesso aos fragmentos das tendências tecnicistas da matéria. Neste enfoque, as atividades realizadas contribuem para o desenvolvimento dos domínios cognitivo, afetivo-social e psicomotor. III B – Esta concepção foi construída a partir da tendência crítica da Educação e vem subsidiando a maior parte da produção acadêmica da educação física. As representações dos professores podem ser atribuídas, principalmente, à temática discutida ao longo do PEC-Municípios, cuja proposta foi desenvolvida em acordo com a abordagem sociocultural.

O estudo de Guimarães (2007) buscou investigar as ideias que as crianças tinham a respeito de escola e professor. Para tanto, entrevistou 52 crianças entre 7 e 8 anos de idade pertencentes a dois ambientes escolares distintos, sendo eles: uma sala que seguia um modelo tradicional de ensino e outra sala que adotava o construtivismo. Como proposta metodologia, a autora, utilizou entrevistas clínicas a partir de histórias, questões e desenhos que envolviam diferentes situações escolares, como, por exemplo, uma situação de não aprendizagem.

Após a análise dos dados, a autora concluiu que:

Os dados indicaram não haver diferença entre os dois ambientes no que se refere à construção desse conhecimento social. No entanto, houve diferença muito significativa na maneira utilizada pelos alunos para resolverem os problemas da história: no ambiente tradicional a coerção e a expiação foram mais mencionadas e no ambiente sociomoral construtivista, o diálogo e a cooperação. Os dados apontam ainda para a necessidade do trabalho com esse tipo de conhecimento em sala de aula, visto que as respostas dos sujeitos caracterizaram-se por uma compreensão parcial da realidade, centrada em aspectos mais visíveis e aparentes dos fatos e na não consideração de processos ocultos. (2007, p. 141).

A pesquisa de Araújo (2007) teve como objetivo investigar o pensamento econômico de crianças antes e após o desenvolvimento de um programa de educação econômica. Os

participantes desse estudo foram 132 sujeitos entre 09 e 11 anos de idade. Como proposta metodológica utilizou uma escala de avaliação do pensamento econômico (TAE-N) antes e após o desenvolvimento do programa de intervenção. Esta escala tinha como objetivo avaliar o nível de compreensão dos conceitos e das práticas econômicas necessárias para um bom desempenho econômico. Posteriormente, utilizando o método clínico-crítico piagetiano entrevistou 30 crianças.

Com a primeira aplicação da Escala TAE-N e da entrevista clínica foi possível notar que as crianças apresentavam um pensamento econômico primitivo, orientado para uma compreensão específica dos fenômenos a partir de suas vivências e das informações que recebiam do meio em que estavam inseridas. Nesse sentido, podemos perceber que as crianças desconheciam o funcionamento econômico e todo o processo de circulação do dinheiro e sua origem. As respostas das crianças mostraram a tendência delas centrarem-se em apenas um único aspecto do sistema econômico, demonstrando uma dificuldade de estabelecer relações, compreender e pensar o sistema econômico com um todo.

Logo após as crianças terem passado pelo programa de intervenção foi aplicada novamente a escala TAE-N. Os resultados dessa escala mostraram uma evolução da compreensão dos fenômenos econômicos. Diante disso, a autora constata como é importante que a escola dê oportunidade para as crianças refletirem sobre esses aspectos, através de uma educação econômica, Em relação a isso afirma:

Não cabe dúvidas que o lugar da educação econômica é também na escola e que, mesmo não se constituindo como um conteúdo a ser inserido no currículo, necessita ser trabalhado reflexivamente a partir da compreensão de que é um tema relevante para a formação cidadã. Educar o consumidor é educar o cidadão e a escola tem uma função histórica e social, nesta direção. (ARAÚJO, 2007, p. 195).

O estudo de Mello (2008) o qual teve como objetivo estudar as concepções infantis sobre o lixo, buscando compreender as ideias das crianças sobre o acúmulo e descarte do mesmo. Para tanto, utilizou entrevista semiestruturada apoiada nos princípios do método clínico-crítico piagetiano.

Participaram desse estudo 59 alunos do quinto ano (quarta série) do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Após a análise dos dados, a pesquisadora pode evidenciar que:

[...] os sujeitos participantes possuem razoável quantidade de informações sobre produção e destinação do lixo, tanto escolar como doméstico, utilizando com frequência termos aprendidos no contexto escolar, como reciclagem, aterro e coleta seletiva. Contudo, não demonstram atitudes que possam ser consideradas éticas

para com o meio e demais seres, o que nos leva a inferir que o conhecimento adquirido tem apenas função escolar, com ausência de uma tomada de consciência sobre o real. (MELLO, 2008, p. 7).

A pesquisa de Pierosan (2008) buscou investigar como os alunos compreendiam o conceito de classe social e sujeito histórico. Apoiado no método clínico-crítico observou e entrevistou 12 sujeitos entre 11 e 15 anos de idade.

Os resultados foram organizados em três níveis de compreensão da realidade social, demonstrando assim um caráter evolutivo dessa noção:

- Nível I: Os sujeitos pertencentes a este nível apresentam pouca cooperação e descentração. Possuem dificuldades para explicar verbalmente suas ideias de forma organizada. Para eles o trabalho é a fonte para se obter riquezas, no entanto, não sabem explicar como se dá esse processo. Reconhecem a existência de classes sociais, mas não sabem explicar, de forma coerente, como se formam ou o que são, e para a troca de uma classe para outra ocorre de maneira súbita. Além disso, esses sujeitos não se veem como sujeitos históricos.
- Nível II: Conseguem cooperar e descentrar. Entendem a história como processo e os recursos como escassos. Reconhecem a existência de várias classes sociais, fazendo uma relação direta entre elas e as poses de bens. Se veem como sujeitos históricos, que tem influências nos processos históricos e sociais.
- Nível III: Descentram e cooperam muito mais, argumentando com mais propriedades seus pontos de vista. Realizam agrupamentos mais complexos para explicar a estrutura social e suas realizações. Utilizam os conceitos históricos, aprendidos em sala de aula, com muita propriedade e pertinência para explicar a formação das classes sociais, sujeitos históricos e mobilidade social.

Ferreira (2008) buscou investigar as concepções que crianças possuíam sobre a água. Utilizando entrevista clínicas entrevistou 25 crianças entre 4 e 6 anos de idade. Os resultados alcançados nesse estudo mostraram que há uma tendência evolutiva dessa noção. Num

primeiro momento a questão da água caracteriza-se pela ausência da compreensão do problema desta. Os sujeitos apresentam dificuldade em compreender a água como recurso escasso e as soluções propostas aparecem sempre como algo fantasioso. No segundo nível, o problema da água começa a ser considerado, mas os fenômenos e as soluções estão sempre ligados à ação humana. E por fim, no terceiro momento, os sujeitos lidam com a questão da água com um sentido natural, mas em alguns momentos apresentam certo caráter artificialista. A escassez da água é vista como algo real e totalmente possível, além disso, introduzem elementos de diferentes sistemas da realidade social, coordenando-os e integrando-os na sua forma de visualizar o problema.

O estudo de D'Aroz (2008) teve como objetivo conhecer como adolescentes abrigados, seus familiares e educadores percebem e compreendem o cuidado familiar. Para tal fato, utilizou entrevistas clínicas semiestruturadas em 10 adolescentes entre 13 e 18 anos de idade, 10 familiares desses sujeitos e 5 educadores de uma ONG. A partir da análise dos dados a autora observou que:

[...] os adolescentes expressam, sobretudo, o desejo de serem orientados sobre os perigos, sobre o que podem ou não fazer, o que devem ou não fazer, sem uso de violência. Na família, o enfoque na concepção de cuidado recai no afeto e na proteção. Na concepção dos educadores, o enfoque está na presença educativa, orientação e diálogo. Podemos concluir que as famílias precisam rever as suas funções, e educar para além do afeto, trabalhando mais adequadamente limites, sem violência, indicando uma direção ao adolescente. Os resultados apontam, ainda, que as famílias não têm clareza da necessidade de sua orientação, mesmo na adolescência. Os relatos dos adolescentes solicitam dos pais maior responsabilidade por eles. Com relação aos educadores, nem todos tem esta clareza, o que leva igualmente à necessidade na ONG de um trabalho de intervenção com os educadores que possibilite desenvolver maior sensibilidade para as necessidades do adolescente, indicando uma direção, para que, a partir desta orientação, o adolescente possa trilhar o seu próprio caminho. (D' AROZ, 2008, p. 10).

O trabalho de Ortiz (2009) que teve como intuito investigar o pensamento econômico de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como proposta metodológica, a autora utilizou uma escala de avaliação do pensamento econômico (TAE-n), conforme já dito, esta escala tinha como objetivo avaliar o nível de compreensão dos conceitos e das práticas econômicas necessárias para um bom desempenho econômico.

Os resultados mostraram, tendo como parâmetro os Níveis de Desenvolvimento do Pensamento Econômico proposto por Denegri (2005), que a maioria dos alunos apresentava um pensamento econômico inferencial, por meio do qual os sujeitos conceituavam os processos sociais e eram capazes de compreender diferenças e determinações dos processos econômicos e sociais. Os resultados indicaram que não há diferença significativa entre idades

e sexo, apenas entre o nível de escolaridade. Além disso, análise permitiu tanto uma compreensão mais específica de como os alunos brasileiros deste segmento compreendem mundo econômico, quanto uma visão mais abrangente da importância de se trabalhar esse tema no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Costa (2009) a fim de investigar a compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes da cidade de Curitiba, entrevistou 40 sujeitos entre 8 e 14 anos de idade. Com base nos pressupostos do método clínico-crítico, a pesquisadora aplicou em todos os sujeitos entrevistas semiestruturadas. A partir da análise dos dados foi possível evidenciar que há um atraso da compreensão dessa noção em relação aos sujeitos entrevistados de outros países como Chile, Escócia, Espanha, Inglaterra, México e Zimbábue. Esses estudos mostraram que um salto qualitativo da compreensão dessa noção não ocorre antes do 10/11 anos de idade, aproximadamente, encontrando-se aos 14 anos a maior parte dos adolescentes apresentando uma compreensão satisfatória de lucro. Na amostra pesquisada, apenas 5% dos adolescentes de 14 anos apresentaram uma noção de terceiro nível e nenhum dos sujeitos de 12 anos.

Em decorrência desses resultados a autora conclui que:

Estes resultados apontam para a urgência de uma educação voltada para o ensino do funcionamento do mundo social, e em particular do econômico, no Brasil, tendo em vista que a não compreensão adequada do mesmo leva a maior suscetibilidade à exploração e exclusão social. Da mesma forma, a desigualdade social ganha maiores proporções justamente porque muitos parecem não ter acesso, não apenas a informações, mas a um desenvolvimento intelectual que lhes permita operar ativamente na sociedade em que vivem, a partir de modelos sociais suficientemente adaptados. (COSTA, 2009, p. 8).

O estudo de Baptistella (2009) teve como objetivo conhecer os hábitos de pais e professores sobre a educação para mídia na escola, buscando uma relação sobre a forma como estes compreendem a televisão e suas funções, tanto no contexto familiar como escolar. Participaram dessa pesquisa 200 sujeitos, sendo que 100 eram pais e os outros 100 professores da cidade de América/SP. Como proposta metodológica foram utilizados dois questionários (um para os pais e outro para os professores) que foram elaborados a partir de pesquisas existentes sobre a temática.

As respostas indicaram que a escolarização e nível socioeconômico dos mesmos influenciam seus próprios hábitos televisivos e, por consequência, as orientações dadas às crianças no que diz respeito a educação para a mídia televisiva. Tanto os pais, quanto os professores demonstraram possuir algum conhecimento sobre a classificação indicativa dos programas de TV, no entanto, estes não conseguiam defini-la corretamente e, portanto, não a

legitimam como uma das formas de proteger seus filhos e alunos de conteúdos televisivos inapropriados. Além disso, os dados também evidenciaram uma associação significativa entre pais e professores sobre como a escola pode ajudar às crianças a se tornarem mais críticas e seletivas diante do que a TV lhes oferece.

Pieczarka (2009) visando investigar a compreensão de desigualdade social e mobilidade socioeconômica, desenvolveu um estudo com 40 sujeitos entre 11 e 17 anos de idade. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas baseadas no método clínico-crítico.

A partir dos resultados encontrados evidenciou-se que os sujeitos apresentam uma melhor compreensão do processo de mobilidade social do que de desigualdade social. Em relação à mobilidade social, grande parte dos sujeitos permaneceu com uma concepção elementar, demonstrando um período de transição, isto é, mesmo percebendo a existência de obstáculos e dificuldades na mobilidade social, definiam o papel decisivo da vontade de mudar expressa pelo sujeito. No que diz respeito à desigualdade social o resultado demonstrou que apenas 5% da amostra apresenta uma compreensão mais ampliada da realidade, definindo suas respostas a partir da estrutura social. O maior grupo de sujeitos permaneceu com uma concepção de segundo nível (32,5%) ao definirem que a desigualdade social pode ser resolvida através do esforço individual bem como de ações governamentais assistencialistas. Esses sujeitos percebem a existência de diferentes oportunidades, no entanto definiam a desigualdade, sobretudo, considerando o nível de esforço para a existência de ricos e pobres. Houve uma expressiva tendência entre os sujeitos entrevistados de culpar o pobre por sua situação social, supervalorizando características pessoais tanto na descrição da mobilidade como na desigualdade social.

Com intuito de conhecer os procedimentos utilizados por pais e mães de diferentes estruturas familiares e níveis socioeconômicos distintos para educação econômica de seus filhos, Cantelli (2009) desenvolveu um estudo com 270 famílias de diferentes estruturas familiares e níveis socioeconômicos. Como proposta metodológica utilizou um questionário elaborado com base no instrumento utilizado no estudo de Denegri *et. al.* (2005). Este questionário permitia avaliar o nível socioeconômico e estrutura familiar, caracterizar o comportamento econômico e identificar as estratégias utilizadas pelas famílias para a educação econômica de seus filhos.

Os resultados encontrados permitiram concluir que:

[...] o comportamento econômico das famílias, bem como os procedimentos utilizados para a educação econômica dos filhos são intuitivos e não planejados,

evidenciando a falta de informação dos pais sobre o processo de construção das noções sociais relacionadas à compreensão dos eventos econômicos. As famílias acreditam que a educação econômica deva fazer parte da formação das crianças, embora não realizem nenhum esforço sistemático para fomentar hábitos e condutas adequadas para o consumo. Na análise geral do processo de socialização econômica descrito por essa amostra, a variável estrutura familiar não representou significância estatística, sendo que o nível socioeconômico apareceu como um fator de diferenciação entre os grupos na maior parte dos aspectos investigados. Observou-se que os participantes tendem a transmitir os conhecimentos e valores trazidos de suas famílias de origem, evidenciando a influência do meio no processo de socialização econômica. (CANTELLI, 2009, p. 12).

Silva (2009) visando investigar as representações de crianças e adolescentes sobre o trabalho, desenvolveu uma pesquisa com 60 sujeitos entre 4 e 14 anos de idade. Com base no método clínico-crítico, utilizou entrevistas abertas e materiais concretos. Os resultados alcançados nesse estudo demonstraram mudanças evolutivas que percorrem o desenvolvimento cognitivo que podem ser descritos por meio de quatro níveis de compreensão:

- Nível Pré I: Caracteriza-se pela ausência de conceitos elaborados e de uma visão prática ligada ao real. Para esses sujeitos o trabalho é algo que os adultos fazem com finalidade de ganhar dinheiro. Ao falar sobre ele apresentam ideias pouco elaboradas e muito voltadas para ações que as pessoas executam.
- Nível I: Neste nível o trabalho é visto como um meio para se obter dinheiro. Para os sujeitos enquadrados nesse nível é necessário ter dinheiro para comprar trabalho. Há falta de compreensão das limitações externas, como a escassez de trabalho ou de bens. Os sujeitos ainda apontam a necessidade de obedecer a uma hierarquia de acontecimentos para começar a trabalhar, como, por exemplo, estudar e tornar-se adulto.
- Nível II: Neste nível o trabalho passa a ser visto como algum meio para se ganhar dinheiro, ampliam-se as funções das relações do trabalho, que aparece como meio de ajudar outras pessoas, como os familiares. Além da remuneração o trabalho é uma forma de produzir algo para o outro.
- Nível III: O trabalho é concebido como meio para se sustentar, ter mais qualidade de vida e manter não só as necessidades materiais, mas ampliar sua

função para garantias de segurança e manutenção do futuro. Além disto, o trabalho também passa a ser visto como uma forma de ocupar o tempo e de realização pessoal.

Araújo et. al. (2010) buscou analisar quais eram as ideias que adolescentes apresentavam sobre a questão da mobilidade social. Utilizando entrevistas clínicas que continham perguntas como: “O que é ser pobre?”; “O que é ser rico?”. “As pessoas ricas vão aos mesmos lugares que os pobres?”, etc. Entrevistou 20 adolescentes entre 11 e 16 anos de idade.

A partir da análise dos dados coletados foi possível evidenciar que esta noção passa por uma evolução que pode ser organizada em três níveis da compreensão da realidade social, sendo elas:

- Nível I: Neste nível não se diferenciam os trabalhos em termos qualitativos, mas sim, quantitativos, fazendo com que desta maneira os estratos econômicos tornem-se permanentes. Quando a mudança por eles são percebidas, as justificativas encontradas se dá ao acaso ou ao desejo do indivíduo. Outro aspecto deste nível é a diferenciação de pobres e ricos pela quantidade de dinheiro que cada um tem.
- Nível II: As mudanças passam a ser vistas como algo natural, sendo processadas temporalmente. Para isto, o trabalho assume a fonte principal de mudança. Também começam apontar aspectos psicológicos para diferenciar ricos e pobres.
- Nível III: Os sujeitos enquadrados neste nível acreditam que ricos e pobres podem ter as mesmas possibilidades, mas para isso é necessário, além do esforço pessoal, a superação de uma série de obstáculos. Para esses sujeitos não é apenas a quantidade de trabalho que possibilita a mobilidade social, mas existem outros fatores implícitos nas relações sociais que favorecem a mudança do estrato social, como, por exemplo, o estudo e a corrupção.

A pesquisa de Guimarães (2012) teve como objetivo verificar se uma intervenção pedagógica, pautada nos ideais construtivistas, proporcionaria a construção do conhecimento social acerca das noções ambientais. Participaram desse estudo 12 alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental.

O estudo foi organizado em três fases: um pré-teste, intervenção pedagógica e um pós-teste. Os instrumentos metodológicos utilizados tanto no pré-teste como no pós-teste foram uma entrevista clínica com questões relativas as noções ambientais e três provas clássicas do diagnóstico do pensamento operatório (inclusão, conservação e seriação).

Os resultados demonstraram que houve uma evolução das noções ambientais após as crianças passarem pela intervenção pedagógica. A partir das discussões e relatos de atividades das crianças, a autora pode perceber um avanço na forma como que elas interpretavam as situações que envolviam as noções ambientais. Com o decorrer o tempo as mesmas apresentaram uma riqueza maior de detalher e maior participação nas atividades. No que diz respeito a correspondência entre o conhecimento social e não social, Guimarães (2012) afirma que:

[...] na aplicação do teste de Spearman, que visava comparar a relação entre a noção social pesquisada e a elaboração das estruturas de inclusão, seriação e conservação, observamos a existência de correlações significativas entre todas elas. Apesar de não termos feito nenhuma intervenção específica em relação à construção das estruturas pesquisadas, acreditamos que a possibilidade de as crianças estarem imersas em um ambiente que priorize a cooperação e o respeito mútuo e ainda terem a oportunidade de reflexão e construção individual como sujeito ativo no processo de aprendizagem, pode ter possibilitado tal construção. No entanto essa é ainda uma questão aberta, pois não tivemos o controle de tais variáveis. (p. 209).

Por meio de todas as pesquisas aqui apresentadas o que podemos notar é que os sujeitos apresentam crenças bastante singulares e específicas sobre conteúdos, muitas vezes, cotidianos do mundo social. Podemos observar que essas crenças trazem elementos diferenciados conforme o ambiente social pesquisado e que compõem o sistema de significação dos sujeitos, todavia, a maneira de organizar esses conteúdos, de interpretá-los possui um caráter semelhante, mesmo em se tratando de indivíduos de diferentes culturas. Portanto, mesmo em pesquisas realizadas em ambientes e momentos culturais diferentes, tais como as espanholas e mexicanas e as brasileiras, notamos respostas muito semelhantes entre os sujeitos pesquisados. Esse caráter universal é condizente com a ideia de construção do conhecimento e com os pressupostos do sujeito epistêmico apontados ao longo da obra piagetiana.

4. A VIOLÊNCIA

Falar em violência traz à tona uma série de pensamentos e acontecimentos cotidianos que tentamos enquadrar dentro dessa monenclatura. Um dos temas que mais tem preocupado nossa sociedade atualmente e despertado grande interesse dos estudiosos de diversas áreas do conhecimento.

É impossível admitir que a violência não esteja presente na nossa vida, que não perpassa as diferentes camadas sociais, diferentes idades e tempos históricos. Um fenômeno que sempre esteve presente na história da humanidade, no entanto, um tanto recente como objeto de estudo, principalmente no que diz respeito às pesquisas brasileiras.

Pesquisar e estudar a respeito do tema é um processo árduo. O termo traz consigo uma série de atributos que acabam ampliando o seu campo de definição. Assim, observa-se que a definição de violência pode variar em decorrência da abordagem teórica, como também do tempo histórico e do lugar.

Diversos teóricos (MICHAUD, 1989; MINAYO et. al., 1999; CANDAU, 2000; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002; ABRAMOVAY, 2006) ao elegerem esse fenômeno como objeto de estudo enfatizam a complexidade em se atribuir um sentido exato ao termo. Destacando o quanto este fenômeno assume um caráter polissêmico e multifacetado.

Segundo Porto (2010), uma das dificuldades colocadas à reflexão sociológica sobre a violência se refere à sua construção enquanto objeto de estudos, pois a violência se caracteriza por ser um fenômeno empírico antes de ser um conceito teórico. Desta forma, um ponto referencial para a construção da violência enquanto conceito teórico seria a divisão deste fenômeno em diferentes tipos: violência física e violência simbólica. Isso porque a subjetividade que caracteriza os âmbitos moral ou simbólico não elimina o caráter de constrangimento dos atos agressivos aos sujeitos, mesmo na ausência de implicações físicas. Além dessa distinção entre violência física e simbólica é preciso considerar os sentidos e formas que a violência adquire em sua concretização.

Michaud (1989) buscando reforçar e destacar a complexidade de se definir um termo exato que comporte adequadamente este fenômeno alerta:

É preciso estar pronto para admitir que não há discurso nem saber universal sobre a violência: cada sociedade está às voltas com sua própria violência segundo seus próprios critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito. Às grandes questões filosóficas e às grandes respostas se substituíram e se substituem, cada vez mais, as ações através das quais as sociedades se administram. (p. 14).

Segundo Michaud (1989), a palavra violência vem da origem latina *violentia*, que adquire o significado de violência, caráter violento ou bravio, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar e transgredir. As palavras *violentia* e *violare* possuem o mesmo radical *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, emprego da força física etc. Mais especificamente, a palavra *vis* significa a força em ação, recurso do corpo para exercer sua força e potência, valor.

Como pode ser visto é comum a palavra violência está associada a ideia de força e/ou coação, no entanto, é preciso ser cuidadoso ao usar uma como sinônimo da outra. Afinal, nem toda ação que envolve o uso da força pode ser diretamente classificada como violenta. O que nos leva a seguinte questão: Em que momento o uso da força pode ser definido e visto como uma violência? Para responder a essa questão recorreremos novamente ao autor. Para Michaud (1989) são as normas e valores de uma determinada sociedade que define tal fato, ou seja, são os valores culturais e sociais que definirão quando uma força pode ou não ser compreendida como uma ação violenta.

Portanto, tal como as normas e a cultura, a própria definição de violência deve sempre ser entendida como produto de um contexto social e histórico e, nesse sentido, nunca pode ser vista de forma universal e imutável.

No Brasil, os estudos realizados sobre o fenômeno são, de certa forma, recentes e muitos destes coincidem com o processo de redemocratização da sociedade brasileira. Assim, observamos que a partir da década de 80 do século passado houve um considerável aumento nos estudos sobre esta temática. Isto ocorreu devido a alguns acontecimentos, tais como: os efeitos da globalização; o aumento da repercussão e da cobertura, por meio da mídia, de atos violentos; o surgimento de eventos e grupos de estudos que tinham como objetivo discutir a violência.

A partir de uma breve revisão na literatura podemos notar que as pesquisas brasileiras da década de 80, destinadas ao tema, estavam mais focadas na discussão entre pobreza, segurança pública e criminalidade, dando pouca atenção há outras formas de violência, principalmente as de caráter mais sutil.

Estas pesquisas tinham como interesse investigar a relação da pobreza com a violência buscando entender se a pobreza justificava o aumento da criminalidade e, por consequência, da violência. No entanto, posteriormente, esta hipótese foi contestada em inúmeros estudos, principalmente os de Zaluar (1999), Adorno (2002) e Porto (2010), que aponta o fato de que a interligação da violência exclusivamente à pobreza, a segregação espacial e a desigualdade

revela um aspecto importante, mas não suficiente na explicação sociológica sobre a violência, pois exclui-se diversas outras manifestações cometidas e sofridas por outros segmentos sociais mais favorecidos.

Com as transformações ocorridas na sociedade, principalmente com a consolidação dos direitos humanos e a tensão provocada pela ampliação da violência, houve um aumento dos estudos sobre o assunto, objetivando uma melhor discussão e aprofundamento da temática.

Surgiram então novos paradigmas que ampliaram o conceito de violência, incluindo ações que eram vistas, anteriormente, como rotineiras. Assim, a violência deixou de estar vinculada somente à criminalidade, como, por exemplo, o tráfico de drogas, assassinatos, assaltos etc. e passou a estar relacionada a fatores sociais, como o desemprego, a exclusão social, entre outros. Vale ressaltar que estes fatores passaram a ser vistos não somente como uma das causas da violência, mas também como uma violência propriamente dita, pois é importante recordarmos que um dos princípios fundamentais dos Direitos Humanos, como também, da Constituição brasileira de 1988, é o direito à vida e à propriedade. O ser humano ao ser privado disto estaria sendo lesado de seus direitos como cidadão, e, portanto, estaria sendo vítima de uma violência.

Tais mudanças ocorridas na sociedade também ocasionaram diferentes maneiras de interpretar e conviver com esse fenômeno, principalmente quando pensamos no âmbito das relações humanas, pois não é muito difícil perceber o quanto esse fenômeno vem sendo banalizado nos últimos anos. Segundo Velho (1996) o predomínio do individualismo e da impessoalidade contribuíram para que as relações interpessoais se tornassem violentas de tal forma que a violência foi se transformando em rotina, deixando de ser excepcional para se tornar uma marca do cotidiano.

4.1 As Diferentes Visões de um Mesmo Fenômeno

Conforme pode ser visto anteriormente, o fenômeno da violência vem assumindo diferentes interpretações e definições em decorrência do tempo histórico e valores culturais e sociais, além disso, podemos notar que a violência também sofre mudanças de interpretação quando é vista e estudada por diferentes correntes teóricas.

Com o objetivo de demonstrar essas diferentes visões de um mesmo fenômeno, destacamos três grandes correntes teóricas que se debruçaram sobre o assunto, sendo elas: a

corrente psicanalítica, a teoria da aprendizagem social e a psicologia social, histórica e antropológica.

A primeira que gostaríamos de abordar é a visão da psicanálise. Para essa escola, a violência é vista como uma condição natural do ser humano, isto é, como algo inato. Segundo essa visão há a existência de um instinto geral de agressão no ser humano que vai se manifestando de diversas formas, ora de forma negativa, ora de forma positiva. O que podemos observar dentro dessa corrente é que a violência, geralmente, está associada à agressividade.

Sigmundo Freud (1856/ 1939), o criador dessa perspectiva, afirma que inicialmente a agressividade não se aplica só e diretamente às relações com os objetos, mas também a si mesmo. Isto pode ser observado nos momentos em que ocorrem as autoagressões, as tendências masoquistas, sentimentos de culpa do inconsciente etc.

Posteriormente, em seus trabalhos, Freud ([1920]/1996) busca relacionar esta agressividade com a pulsão de morte, no qual o sujeito busca uma destruição dele próprio como também do o objeto. Assim, em seu livro *O mal estar na civilização*, Freud ao falar sobre a agressividade e a destrutividade do ser humano introduz a palavra violência. Trazendo a ideia de que esta violência estaria ligada a agressividade instintiva e ao desejo de destruição que é inerente ao ser humano e ambos ligados a natureza erótica ou idealista.

Na mesma obra citada, Freud ([1930]/ 1974) conclui que o homem é, por natureza, agressivo e antissocial e para que ele possa conviver com os outros é necessário que ele freie seus instintos violentos, e esse é o papel da sociedade, isto é, educá-lo moralmente para que ele possa tornar-se apto a viver em sociedade, o que Freud denominou de mal estar da civilização.

Costa (2003) buscando desvincular a ideia de violência como um produto natural e instintivo defende a ideia de que a agressividade é sim um componente natural/biológico no indivíduo e está ligado aos instintos de sobrevivência, no entanto, a violência é concebida como um produto da cultura e definida como um emprego desejado e consciente, portanto racional, da agressividade com fins destrutivos.

Uma outra perspectiva considera que a violência tem suas raízes na aprendizagem. Dessa forma propõe, na perspectiva da teoria da aprendizagem social, que o comportamento agressivo é adquirido por modelação (aprendizagem por observação de modelos) ou por experiência direta e sob influência de fatores biológicos estruturais. Para Skinner (1976;

1982), o comportamento violento do homem é modelado na sua história ontogenética e mantido pelas consequências reforçadoras que produz.

Dentro desse contexto diversas pesquisas fundamentadas nas ideias de Albert Bandura buscaram compreender de que forma algumas variáveis (família, contexto social, posição social, política e/ou religiosa etc) influenciam no comportamento violento e/ou agressivo de um sujeito. Estas pesquisas tinham e tem como objetivo fundamentar e comprovar a hipótese de que tais variáveis possuem uma relação direta com a construção e manutenção de comportamentos violentos nos sujeitos.

Algumas dessas pesquisas trazem como foco da discussão a relação entre vitimização na infância, delinquência juvenil e manutenção do ciclo da violência, isto é, sugerem que a criança exposta a padrões de comportamentos violentos em casa terá uma maior probabilidade de usar comportamentos similares. Além disso, poderá aumentar o risco de uma variedade de problemas, tais como a agressividade, comportamentos depressivos, baixo autoestima etc que, por consequência, aumentará o risco da delinquência em idade precoce.

Já os estudos em sociologia, antropologia, política, história e psicologia social têm focalizado a violência como um fenômeno gerado nos processos sociais, históricos e culturais, afirmando a inadequação de se estudar a violência de forma independente da sociedade que se torna responsável pela sua produção.

Justamente por esses estudos considerar a violência como um produto dos processos sociais e históricos, os pensadores dessa corrente afirmam que este fenômeno não pode ser visto de forma imparcial e descontextualizado. Dessa forma, a violência sofrerá modificações em sua definição de acordo com seu contexto, algo já discutido no capítulo quatro.

É importante destacar que dentro dessa visão a questão da pobreza, desigualdade social etc passam a ser vista não só causa da violência, mas como uma violência, pois infringem direitos fundamentais do ser humano, como, por exemplo, a vida digna.

Um dos campos de estudo dentro dessa linha e, principalmente, dentro da abordagem sociológica, é a questão da criminalidade e segurança pública. Dentro desse contexto há importantes grupos de estudos que se dedicam à temática, tais como: Observatório de Segurança Pública, localizado na UNESP/Marília; Núcleo de Estudo da Violência da USP; Laboratório de Análise da Violência da UERJ, dentre outros.

As pesquisas que se baseiam nessa linha buscam estudar a questão da criminalidade e analisar quais são as medidas de combate que a segurança pública traz, principalmente,

quando estas estão aliadas a questão dos direitos humanos. Além disso, também buscam denunciar os abusos cometidos contra os direitos humanos.

Entrando no contexto de criminalidade, podemos perceber que frequentemente este termo vem associado ao conceito de violência e, muitas vezes, sendo usado como sinônimos. No entanto, é preciso perceber que a violência é algo muito mais amplo e cheio de ressignificados, principalmente quando vista como um produto social. Já o crime é algo de natureza legal, isto é, regido pelos códigos penais de cada sociedade. Como afirma Pino (2007):

Crime é um conceito de natureza legal que, em si mesmo, significa apenas um ato de transgressão da lei penal, o que assujeita seu autor a penas legais variáveis segundo as sociedades. Enquanto ato de transgressão, o crime não tem, em si mesmo, qualquer conotação de violência física, social ou moral, embora possa ser agregado a alguns desses atos em razão da forma de que eles se revestem. (p.767)

Apesar da complexidade envolvendo o termo da violência e da dificuldade conceitual que a cerca, há um ponto de consenso básico entre as diversas teorias. Este ponto consiste em que todo e qualquer ato de agressão (física, moral, institucional etc) dirigido contra um ou vários sujeitos é considerado um ato de violência. (Abramovay et. al., 2002).

Por ser um fenômeno muito complexo e, muitas vezes, difícil de estudar, em decorrência de suas múltiplas causas e amplas definições, a temática da violência requer que as pesquisas sejam muito cuidadosas, já que há necessidade de um entendimento aprofundado sobre o assunto. No entanto, embora estejamos partindo desse contexto mais amplo, nosso objetivo no trabalho não será aprofundá-lo, e sim estabelecer nele e com ele as possíveis relações entre o que a literatura tem a dizer sobre o fenômeno, o que nossos sujeitos pensam sobre ela e a construção dessas ideias a partir da visão de uma teoria do desenvolvimento.

Considerando que nosso campo de estudo é a investigação da construção da noção de violência achamos válido trazer discussões sobre a sociogênese do fenômeno para assim analisarmos a psicogênese deste, pois conforme afirma Piaget (1973):

[...] a epistemologia genética, que estuda o desenvolvimento dos conhecimentos sob o duplo aspecto de sua formação psicológica e de sua evolução histórica, depende tanto da sociologia quanto da psicologia, a sociogênese dos diversos modos de conhecimento não se revelando nem mais, nem menos importante que sua psicogênese, pois são estes dois aspectos de toda formação real. Sob este ponto de vista, duas questões devem ser especialmente discutidas, posto que de sua solução depende em definitivo toda a epistemologia genética: a das relações entre a

sociogênese e a psicogênese na formação das noções na criança no processo de socialização e a das mesmas noções na elaboração das noções científicas e filosóficas que se sucederam na história (p.25).

4.2 As Representações de Violência em Pesquisas

A violência é um dos fenômenos que permeiam o mundo contemporâneo. Ela está presente em toda a sociedade, manifestando-se de diversas formas, não se restringindo a determinados lugares, pessoas ou épocas. Atualmente, esse fenômeno vem se tornando uma constante preocupação do ser humano e isto tem permitido o desenvolvimento de inúmeros estudos com diversas abordagens na tentativa de explicar e/ou compreender melhor esse fenômeno. No entanto, esse fenômeno não só afligem os pesquisadores e teóricos, mas também todo o restante da população.

As notícias sobre violência são veiculadas em todos os meios de comunicação, como também são vivenciadas por diversas pessoas e, essas pessoas também abrangem as crianças e adolescentes. Afinal, esses sujeitos, assim como os adultos, também estão em contato com o mundo social. E por meio dessa interação com o meio que os cercam eles constroem representações sobre esses acontecimentos. Mas afinal o que seriam essas representações? E o que será que as crianças e adolescentes pensam sobre essas questões?

Diante desse contexto, mais especificamente a respeito do que as crianças e os adolescentes pensam sobre a temática podemos citar alguns trabalhos já realizados no meio acadêmico que tiveram como preocupação ouvir o que esses sujeitos têm a nos dizer.

O primeiro estudo que gostaríamos de destacar é o de Oliveira (2002) que buscou investigar as representações sociais que os adolescentes e seus pais possuíam a respeito da violência escolar, e de como ela se manifestava. Participaram desse estudo 31 adolescentes entre 13 e 18 anos vítimas ou causadores de algum tipo de violência na escola e 28 pais. Foram utilizadas como proposta metodológica entrevistas semi-estruturadas. Os resultados alcançados nesta pesquisa permitiram afirmar que as representações sociais que os adolescentes tinham em relação à violência na escola giravam em torno dos conceitos como matar, roubar, estuprar, agredir fisicamente e verbalmente. Para os adolescentes a violência estava vinculada às suas experiências de vida e era um fenômeno que estava presente entre as práticas cotidianas na escola. A representação que os pais tinham acerca da violência na escola se concentrava em agressões físicas e verbais.

A pesquisa de Saul (2004) buscou investigar as representações de adolescentes sobre a violência, mais especificamente a violência no cotidiano escolar. Este estudo foi desenvolvido em duas etapas, sendo que na primeira etapa foi aplicado um questionário em 269 sujeitos entre 11 e 15 anos de idade, pertencentes de 30 escolas públicas. Na segunda etapa foi aplicada uma entrevista semi-estruturada em 40 adolescentes pertencentes a 8 escolas.

Os resultados encontrados demonstraram que:

[...] os sujeitos pesquisados constroem suas representações na interação com a família, com seus colegas, nas escolas em que estudam e pelos meios de comunicação, notadamente a televisão. A figura materna aparece como a principal interlocutora tanto para conversar sobre violência, quanto para conversar sobre os problemas cotidianos. O grupo de amigos exerce importante influência na formação das representações sociais dos adolescentes, sobretudo, à medida que vão adquirindo mais idade. Entre os significados da violência, destacou-se *comportamento agressivo* que, no âmbito escolar, está representado na violência gratuita, sem razão aparente. Para os alunos as agressões físicas e verbais, parecem ser os elementos que constituem suas representações sociais de violência, para a maior parte deles, objetivadas em uma imagem nociva. Pessoa agressiva está objetivada no colega *maludão: valentão, ameaçador e caçador de encrenca*. Também se fizeram presentes, representações sociais de violência na escola, como algo corriqueiro e natural. Porém, percebeu-se interpondo-se por todas essas representações, que os jovens relativizam *o que sabem* de violência, levando em conta quem a pratica, contra quem e por que é realizada, ancorados em conjuntos de valores e normas que os orientam. (SAUL, 2004, p. 10 –11)

Gonini *et al* (2005) tiveram como objetivo investigar quais eram as representações sobre violência de alunos do ensino fundamental de duas escolas localizadas em bairros periféricos considerados violentos, sendo que uma das escolas tinha projetos ligados à ética e à cidadania. Participaram desse estudo 30 sujeitos entre 10 e 13 anos. As pesquisadoras utilizaram como instrumento metodológico uma proposta de desenho, a partir da qual convidavam os alunos a expressarem em uma folha de papel o que lhes vinha na mente quando pensavam em violência. Foi possível constatar que as crianças abordaram dois grandes temas chaves relacionados à violência: a agressão e a ética. Esses temas chaves foram divididos em subcategorias: armas de fogo, ação policial, negação da violência, paz proposta pela escola e ação de policiais. A análise dos dados evidenciou que alguns desenhos mostravam a influência da escola como fonte de ações contra a violência, isto ocorreu com mais ênfase na escola onde se desenvolvia projetos voltados para o combate a violência, ligados à ética e a cidadania.

Sob o enfoque da teoria construtivista e interacionista de Jean Piaget podemos citar o trabalho de Freire *et al* (2005) como sendo a única pesquisa realizada no contexto brasileiro envolvendo temas relacionados à violência e que adota esse referencial teórico. Esse estudo

teve como objetivo investigar como crianças e adolescentes na faixa etária de 04 a 18 anos pensavam a questão do comércio de armas e munição³. Como proposta metodológica foram utilizadas entrevistas individuais baseadas no método clínico-crítico piagetiano. Com a análise dos dados coletados foi possível observar a existência de possíveis diferenças, bem como a evolução das respostas conforme o avanço da idade. As pesquisadoras concluíram que as crianças mais novas são a favor da proibição do comércio de armas, porém seus argumentos são confusos, misturando realidade com a ficção. Conforme o avanço da idade os argumentos ficam mais claros e menos estereotipados em relação às respostas das crianças menores. Entre 15 e 19 anos começam a surgir argumentos diferentes, ou seja, as respostas dos sujeitos começam a se dividir entre ser ou não a favor da proibição do comércio de armas, nesta faixa etária esses sujeitos já começam a ver o desarmamento de forma mais completa, percebendo as contradições e a complexidade do assunto. As respostas ficam mais claras e menos contraditórias evidenciando a presença de um pensamento mais abstrato.

Santos *et al* (2007), visando investigar entre grupos de adolescentes de diferentes camadas sociais quais eram as representações sociais de violência e quem era o outro considerado por eles como violento, desenvolveram uma pesquisa com 109 adolescentes entre 15 e 19 anos de idade, pertencentes ao nível socioeconômico alto e baixo. Como proposta metodológica utilizaram entrevistas semi-estruturadas que tiveram como temática a violência.

Com a análise dos dados foi possível concluir que para os dois grupos de adolescentes a violência era um fenômeno que vem do outro. Esse outro de maneira geral era representado pela figura do pobre, do drogado, etc. A responsabilidade pela diminuição da violência era atribuída ao governo e também à sociedade. Os adolescentes de ambas as classes acreditavam que para a diminuição da violência ocorrer era necessário a implantação de penas mais duras, de projetos sociais e de um maior investimento na educação.

A pesquisa de Guimarães *et al.* (2007) também tem como temática a violência e o que os adolescentes dizem sobre ela. Esta pesquisa teve como objetivo investigar quais eram as representações sociais de adolescentes, buscando identificar alguns elementos que atuavam como orientadores e justificadores da ação violenta. Os sujeitos dessa pesquisa foram dez adolescentes entre 16 e 18 anos, pertencentes a escolas inseridas em locais violentos. Foram utilizadas como propostas metodológicas entrevistas semi-diretivas, caracterizadas como entrevistas episódicas, tendo como eixo temático a violência. Diante dos dados obtidos e analisados os pesquisadores concluíram que existia uma banalização da violência,

---

³ Pesquisa realizada no contexto do referendo, que ocorreu no ano de 2005, sobre a proibição do comércio de armas de fogo e de munição no Brasil.

principalmente a partir da visão dos jovens. Nas respostas dos sujeitos que participaram da pesquisa a violência era reconhecida como normal principalmente em situações marcadas pela agressão física.

O estudo de Penkal (2007) teve como objetivo analisar quais eram as representações sociais de violência, crime e castigo compartilhados por adolescentes em situação de risco psicossocial, bem como investigar os fatores que poderiam contribuir para que esses adolescentes ficassem vulneráveis à violência. Além disso, a autora quis analisar o que ou quem esses adolescentes responsabilizavam pela violência e pelo crime e por fim explorar o que os sujeitos pensavam sobre a punição que recebiam os responsáveis por praticarem atos violentos.

Participaram desse estudo 18 adolescentes entre 14 e 17 anos residentes em locais considerados violentos e com alto grau de criminalidade. Como proposta metodológica utilizou entrevistas semi-estruturadas individuais e de grupo focal.

Os resultados obtidos mostram que as representações sociais sobre as violências são construídas a partir do conhecimento dos lugares onde acontece, das atitudes aferidas, das imagens vistas todo o dia e das vivências desse grupo em casa, no bairro e na escola. As representações se constituem ainda pela comunicação com a família, pais, amigos, vizinhos e com a mídia.

Paula (2010) buscando investigar as representações sociais de moradores de uma cidade de Brasília sobre a violência, suas causas e soluções entrevistou 20 sujeitos de idades variadas (19 a 55 anos de idade). Como proposta metodológica utilizou entrevista semi-estruturadas com grupo focais, sendo cinco grupos compostos por seis participantes cada.

Por meio dos dados coletados foi possível notar que os sujeitos apresentaram representações ligadas as cenas dos seus cotidianos violentos, mais especificamente a questão da criminalidade, relacionando assim a violência a atos como roubos, furtos, homicídios etc. Na fala desses sujeitos também é colocado quem é o outro a que se deve temer, quem são as principais vítimas e quais horários e locais em que mais ocorre cenas de violência. A palavra medo foi utilizada com recorrência para explicar a sensação constante que se vive hoje.

Quando foi questionado sobre as causas e soluções para a violência, as respostas apresentadas giravam em torno da família (estrutura e educação familiar), escola, televisão, Estado e suas leis insuficientes.

Com intuito de analisar as crenças que os adolescentes possuíam sobre a violência Mello *et. al.* (2011) realizaram um estudo com 15 adolescentes entre 15 e 19 anos de idade do

município de Jaboatão em Pernambuco. Os autores utilizaram como instrumento metodológico dois questionários: um contendo perguntas sobre aspectos sócio-demográficos e outro com questões relacionadas a violência.

Os resultados encontrados apontam para a representação de violência como o ato de causar danos ao outro, sendo sua forma física a mais citada pelos adolescentes. A maior parte dos sujeitos afirmou não ter vivenciado nenhum tipo de violência. Além disso, a droga apareceu como a principal causa da violência. Quando questionados sobre uma possível solução para o problema, os adolescentes apontavam o aumento do policiamento como a principal e melhor estratégia.

De maneira geral podemos observar que tanto os adolescentes quanto as crianças são sensíveis aos acontecimentos do mundo que atualmente está marcado pela violência. E por meio desses acontecimentos constroem representações sobre o mundo que o cerca na tentativa de entender e dar significados a estes acontecimentos.

Ao analisarmos as pesquisas aqui apresentadas notamos que a grande maioria estão sob enfoque da teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, além disso, estas pesquisas tem, em sua maioria, como sujeitos participantes apenas os adolescentes, não oferecendo a oportunidade de conhecer as representações que as crianças possuem sobre esse fenômeno. Afinal as crianças possuem ideias a respeito dessa temática? Se sim, quais são elas?

Diante disso, pensamos que o nosso estudo avança em relação a pesquisas aqui apresentadas uma vez que se constitui num estudo evolutivo que tem como sujeitos participantes tanto as crianças, como os adolescentes; dessa forma, evidenciando como essa noção vai sendo construída por eles. Objetivando assim buscar uma psicogênese desse conceito, algo tão carente nas pesquisas sobre a temática, principalmente no que diz respeito às pesquisas sobre representações sociais de violência sob o viés da teoria piagetiana.

5. A PESQUISA

5.1 Problemas a Investigar

Este estudo surge a partir de questionamentos decorrentes da conclusão de iniciação científica de Monteiro (2010). Tal pesquisa investigou as noções que crianças e adolescentes possuíam sobre a violência. Os dados encontrados demonstraram que os sujeitos possuíam dificuldades em compreender o fenômeno da violência e sua complexidade. Esses sujeitos, independentes da idade, associavam a violência a aspectos mais visíveis e concretos, em decorrência disso, afirmavam que violência era somente bater, roubar, matar etc.. Ao finalizar esta investigação algumas questões ainda permaneceram em aberto, como, por exemplo, o porquê esses indivíduos possuem ideias tão elementares sobre a violência. Assim, objetivando responder tais questionamentos este presente estudo tem como intuito buscar respostas para as seguintes questões:

- Quais são as ideias que as crianças e adolescentes têm sobre a violência? Essas ideias evoluem com o avanço da idade?
- Existe alguma semelhança e/ou diferença entre as ideias de crianças e adolescentes provenientes de bairros violentos e não violentos?
- Que relações existem entre os estágios de desenvolvimento e a psicogênese da noção de violência?
- É possível um estudo psicogenético sobre a noção de violência?

5.2 Objetivos

Objetivo Geral: Investigar quais são as ideias de crianças e adolescentes, inseridas em diferentes contextos, a respeito da violência.

Objetivos Específicos

- Identificar como ocorre a construção do conhecimento social a respeito da violência em diferentes momentos do desenvolvimento.
- Estabelecer uma comparação entre as ideias de crianças e adolescentes provenientes de bairros violentos e não violentos, buscando semelhanças e/ou diferenças.

- Identificar o estágio do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e relacionar com o nível de compreensão do conhecimento social.

5.3 Hipóteses

- Pensamos ser possível um estudo psicogenético da noção de violência. Demonstrando uma evolução dessa noção a partir das ideias apresentados pelos sujeitos.
- De acordo com a teoria piagetiana, esperamos encontrar diferenças, quanto aos conteúdos e não estruturas, nas respostas dos sujeitos inseridos em diferentes contextos.
- Acreditamos que há uma correspondência entre a estruturação das noções do conhecimento social e os estágios do desenvolvimento da inteligência.

5.4 Justificativa

Visando a ampliação da discussão dos temas sociais, muitos pesquisadores, mesmo considerando que a compreensão do mundo social se constrói por meio das mesmas leis e processos cognitivos que regem os demais conhecimentos, têm insistido na necessidade de se realizarem trabalhos específicos nessa área, para que se possa conhecer, mais profundamente, tais questões. Nesse sentido, o presente trabalho mostra sua relevância, na medida em que tem como um de seus objetivos verificar a existência de uma possível correspondência entre o conhecimento social e o não social.

Dentro desse contexto, notamos que algumas pesquisas tanto brasileiras quanto internacionais (AMAR et. al. 2001, 2006; CANTELLI, 2000; PIECZARKA, 2009; MONTEIRO, 2010) sugerem que muitos indivíduos, com idade entre 15 anos ou mais, não alcançam um nível de compreensão da realidade social esperado ou mais avançado, apresentando conceitos e explicações bem rudimentares e simplistas. Essas dificuldades de compreensão demonstram a necessidade da realização de estudos psicogenéticos em diferentes contextos sociais e com diferentes idades, como também demonstram a importância em investigar as interferências e/ou interdependências que há entre os diversos tipos de conhecimento.

A relevância do presente estudo justifica-se, ainda, pelo fato de que a bibliografia registra poucas pesquisas sobre a temática a partir da perspectiva piagetiana. A maior parte dos estudos a respeito das noções sociais sobre a violência estão sob enfoque da teoria de representações sociais de Serge Moscovici, além da maioria delas possuírem como sujeitos participantes somente os adolescentes, dando pouca voz às crianças, principalmente as mais novas. Um estudo evolutivo indicaria como os sujeitos elaboram uma noção ao longo do seu desenvolvimento e há somente um trabalho (MONTEIRO, 2010) a esse respeito.

Enquanto um estudo que toma por referência a psicologia social e a psicologia histórico-cultural tem como objetivo definir a natureza dos estímulos sociais (escola, família etc) e as consequências em termos de condutas que esses estímulos causam no sujeito, a fim de conhecer o processo de socialização, um estudo psicogenético permite conhecer como o sujeito reconstrói as informações que recebe do meio social em que está inserido, bem como entender que essas ideias não se constituem em cópias da realidade, mas em reconstruções originais realizadas pelo sujeito.

Embora se trate de um estudo evolutivo psicogenético, é essencial pensar como estas questões são importantes e/ou devem ser consideradas no campo pedagógico ou educativo.

Assim, compreender os processos pelos quais os sujeitos se apropriam dos diferentes conteúdos e entender quais as ideias que elaboram previamente sobre esses assuntos deveriam direcionar as ações pedagógicas. Afinal é de extrema importância que a escola articule a realidade e a visão do mundo discente com a realidade do mundo docente. E para que isso aconteça é importante que os alunos possam ser ouvidos e os processos peculiares que percorrem na construção do conhecimento sejam conhecidos e considerados a fim de que o trabalho pedagógico não seja desconectado com o mundo discente.

Os conteúdos sobre o conhecimento social são bastante complexos e, muitas vezes, multifacetados, como é o caso da violência. Não podem, portanto, serem trabalhados somente pela transmissão, supondo-se a passividade intelectual. Os sujeitos, assim como em outros tipos de conhecimento, precisam agir sobre esses objetos: refletindo, trocando com os pares, reelaborando suas concepções anteriores e construindo novas.

Além disso, conhecer como se dá o processo de construção de conhecimento social na criança e no adolescente, como também os estágios cognitivos que se encontram esses sujeitos, possibilita desenvolver estratégias de ensino e práticas pedagógicas mais próximas à compreensão dos mesmos. Contribui também para a formulação de currículos mais apropriados, possibilitando a construção de uma educação de qualidade, partindo sempre da

perspectiva dos seus alunos, tornando-a um espaço cada vez mais democrático e propício para o desenvolvimento integral do sujeito.

No caso da presente pesquisa, a evolução da noção de violência, um educador de posse dessas informações poderia direcionar melhor suas ações ao trabalhar o conceito de violência ou mesmo a ideia de violência escolar em sala. Teria condições também de compreender melhor questões envolvendo a paz ou projetos de educação para a paz, tão em evidência na atualidade.

Afinal a construção de relações mais humanas, pautadas no respeito mútuo, também dependem de uma compreensão mais elaborada da vida social e da complexidade envolvendo os fenômenos e conteúdos sociais.

5.5 O Método Clínico-Crítico⁴

A fim de investigar e entender o pensamento da criança e do adolescente Piaget construiu um método que denominou como método clínico-crítico. Tal método tem como objetivo principal descobrir a estrutura do pensamento, bem como entender como ele funciona, quais são os recursos cognitivos que o indivíduo utiliza para entender o mundo que o rodeia.

Em sua obra “A representação do mundo na criança” ([1926], 1979) Piaget descreve o contexto histórico e as etapas de criação do método, demonstrando o quanto o mesmo é trabalhoso e difícil, necessitando de um bom treinamento e conhecimentos teóricos do pesquisador, pois este, além de conhecer as técnicas e procedimentos do método clínico-crítico, também necessita saber sobre as etapas do desenvolvimento cognitivo.

Para avaliar a lógica da criança basta, em geral, conversar com ela e também observá-la entre outras coisas. Para avaliar as suas crenças é preciso de um método especial, que reconhecemos de imediato ser difícil, laborioso e que necessita de uma perspicácia adquirida em pelo menos um ou dois anos de treinamento. (PIAGET,[1926], 1979, p. 6).

---

⁴ O termo “método clínico” foi utilizado pela primeira vez em 1896 pelo psicólogo norte americano L. Witner. Posteriormente foi incorporado pela psiquiatria a fim de realizar “estudos minuciosos de um indivíduo, a partir dos quais é possível fazer generalizações acerca de outros indivíduos e, com isso, estabelecer categorias de sintomas e de doenças. [...] mas no caso da psicologia normal e do estudo do pensamento das crianças, foi Piaget que introduziu o método clínico, dando-lhe um significado muito distinto, que só guarda uma semelhança distante com suas origens” (DELVAL, 2002, p. 54).

Nesta mesma obra o autor identifica cinco tipos de respostas encontradas a partir do uso do método clínico-crítico, sendo elas: a crença espontânea, crença desencadeada, a crença sugerida, fabulação e o não importismo.

As crenças espontâneas ocorrem sem a necessidade da intervenção do pesquisador. Esta crença é de grande utilidade e importância para o pesquisador.

A crença desencadeada acontece quando a criança dá uma resposta a partir de seus próprios instrumentos intelectuais após refletir sobre o assunto, que pode ocorrer durante o andamento da entrevista clínica. Piaget ([1926], 1979) comenta:

A crença desencadeada não é, portanto, nem espontânea nem propriamente sugerida: ela é produto de um raciocínio feito sob comando, mas por meio de materiais (conhecimentos da criança, imagens mentais, esquemas motores, pré-ligações sincréticas etc.) e de instrumentos lógicos (estrutura de raciocínio, orientações do espírito, hábitos intelectuais etc.) originais. (p. 12)

Esta crença é muito interessante para o pesquisador, pois reflete a estrutura cognitiva e as ideias do sujeito entrevistado, após sua reflexão sobre o assunto trabalhado.

A crença sugerida ocorre a partir de uma influência do pesquisador por meio de uma pergunta sugestiva. A criança, na intenção de agradar ou querer responder ao pesquisador, fala o que ele sugeriu sem ter uma reflexão sobre o tema. Esta crença deve ser evitada, pois não revela a verdadeira resposta da criança.

A fabulação consiste em histórias que a criança cria ao longo da entrevista e que tem pouca relação com o tema. Este tipo de resposta também é pouco ou nada interessante ao pesquisador.

Por fim, o não importismo acontece quando a “pergunta feita aborrece a criança, ou, de maneira geral, não provoca nenhum esforço de adaptação, a criança responde qualquer coisa e de qualquer forma, sem mesmo procurar divertir-se ou construir um mito”. (PIAGET, [1926], 1979, p. 12). Este tipo de resposta também não interessa ao pesquisador, já que não revela o verdadeiro pensamento da criança sobre o assunto.

Em síntese, Piaget ([1926], 1979) complementa:

[...] as crenças espontâneas, ou seja, as anteriores ao questionário, são as mais interessantes. As crenças desencadeadas são as mais instrutivas, na medida em que permitem revelar a orientação do pensamento da criança. A fabulação pode dar algumas indicações, sobretudo negativas, sob condições de serem interpretadas com a devida prudência. Finalmente, as crenças sugeridas e o não importismo devem ser severamente eliminados, as primeiras por revelarem apenas aquilo que o examinador quis que a criança dissesse, e o segundo, por testemunhar apenas a incompreensão do sujeito examinado. (p. 17-18).

A diferenciação entre esses cinco tipos de respostas é uma tarefa árdua, no entanto, necessária, pois é por meio disto que o experimentador consegue eliminar o que não é interessante no estudo do pensamento infantil e juvenil. Nesse sentido, Piaget ([1926], 1979) explica:

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de precioso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar. (p. 11)

6. MÉTODO

A presente pesquisa constitui-se num estudo evolutivo transversal, baseado no Método Clínico-Crítico Piagetiano (PIAGET, [1926], 1979). Como se trata de um estudo evolutivo, a faixa etária escolhida abrange um longo período do desenvolvimento na intenção de observar possíveis diferenças e/ou avanços, evoluções, maneira como os sujeitos respondem às questões.

A elaboração e aplicação dos instrumentos seguiram os fundamentos do Método Clínico-Crítico Piagetiano. Nesse sentido, busca-se, com os instrumentos escolhidos, aproximar-se dos meandros do pensamento, objetivando encontrar aquilo que Piaget apontou como sendo mais interessante no exame clínico: as crenças desencadeadas e as crenças espontâneas dos sujeitos entrevistados.

- *Participantes*

Participaram desta pesquisa 40 sujeitos entre 06 e 18 anos de idade, inseridos em diferentes ambientes, sendo que uma parte desses sujeitos são alunos provenientes de instituições localizadas em bairros de baixo índice de violência e a outra parte são sujeitos provenientes de instituições localizadas em bairros de alto índice de violência.

Com base na obra de Delval (2002) os sujeitos foram divididos da seguinte forma: 10 sujeitos de 06 anos; 10 sujeitos de 10 anos; 10 sujeitos de 14 anos e 10 sujeitos de 18 anos.

A escolha dos locais para a coleta de dados foi feita a partir da análise de dados estatísticos sobre o índice de criminalidade das regiões da cidade de São Paulo. Tais dados foram consultados por meio de pesquisas estatísticas realizadas pelo site da segurança pública do Estado de São Paulo.

- *Instrumentos*

Com intuito de investigar as crenças que as crianças e os adolescentes possuem sobre a violência foram utilizados três instrumentos diferentes, no entanto, vale ressaltar que todas as etapas da pesquisa tiveram como base o Método Clínico-Crítico Piagetiano (PIAGET, [1926], 1979).

A primeira parte do trabalho consistiu na aplicação de provas piagetianas para o diagnóstico operatório, tais que pudessem verificar os estágios de desenvolvimento do pré-operatório até o operatório formal. As provas escolhidas foram: operações de permutações, avaliando a noção de acaso; oscilações do pêndulo, em relação à coordenação de variáveis; conservação do volume, no que diz respeito à noção de identidade (PAULI *et. al.*, 1981).

A justificativa para a aplicação deste instrumento foi analisar em que estágio de desenvolvimento intelectual os sujeitos eram classificados, bem como verificar se um sujeito que constitui uma estrutura operatória possuía uma noção mais elaborada do conhecimento social, mais especificamente, da noção de violência.

Após a aplicação das provas piagetianas os sujeitos foram convidados a responderem uma entrevista semiestruturada com questões que tiveram como temática a violência. O objetivo do uso deste instrumento foi analisar como os sujeitos percebem a violência, suas causas e soluções.

Esse instrumento foi elaborado com base num instrumento (entrevista clínica) utilizado num estudo anterior (MONTEIRO, 2010). Assim, a sequência das perguntas, o tipo de pergunta a ser feito e a maneira de se conduzir o interrogatório pode ser analisado, de acordo com o proposto por Piaget ([1926], 1979) para o uso deste tipo de procedimento. A entrevista foi composta da seguinte forma:

- 1 – Você já ouviu falar de violência? O que acha que é violência?⁵
- 2 – Você já viu alguma violência? Se sim, qual e onde?
- 3 – O que você acha da violência? Por que você acha isso?
- 4 – Você acha que existe só uma violência ou tem mais? Se sim, qual e por quê?
- 5 – Você acha que alguma violência é mais grave? Qual? Por quê?
- 6 – Quem você acha que faz a violência?
- 7 – Por que será que a violência existe?
- 8 – Será que tem um jeito de acabar com ela?

O terceiro instrumento foi o curta-metragem “Jonas e Lisa” da coletânea “Direitos do Coração” (COTÊ, 2006). Esta coletânea é composta por uma série de curtas-metragens, em formato de desenho animado, que contam diversas e diferentes histórias que envolvem a violação dos direitos humanos.

O curta-metragem escolhido “Jonas e Lisa” tem a duração de dez minutos e apresenta, em formato de desenho animado sem falas, a história de duas crianças e um bebê que vivem

---

⁵ As questões 1, 2, 3, 7 e 8 já foram utilizadas e validadas no estudo de MONTEIRO (2010).

em um morro carioca e que passam por diversos tipos de violência, desde a pobreza até o trabalho infantil. Nesse sentido, as crianças são exploradas pelo padrasto, devendo trabalhar (em casa e na rua) e entregar o dinheiro ganho. Este, por sua vez, gasta o dinheiro com bebidas e, muitas vezes, chega em casa bêbado; em uma das cenas ele se irrita e chuta o cachorro de uma das crianças. O filme termina com uma das crianças fugindo de casa e passando a morar nas ruas do Rio de Janeiro.

O objetivo do uso desse instrumento foi analisar como os sujeitos interpretam esse filme e se conseguiam perceber os vários tipos de violência ali contidos. Vale ressaltar que tal instrumento já foi utilizado e validado num estudo anterior (MONTEIRO, 2010).

É importante ressaltar que optamos por esta sequência de aplicação dos instrumentos metodológicos, seguindo os pressupostos do método-clínico crítico Piagetiano (PIAGET, [1926], 1079). Nesse sentido, com o primeiro instrumento buscamos ter uma ideia de qual era a estrutura operatória de pensamento do sujeito entrevistado. Já com o segundo instrumento (entrevista clínica), buscamos encontrar as crenças espontâneas a respeito da noção da violência e por fim com o terceiro instrumento (curta-metragem) tivemos como objetivo localizar as crenças desencadeadas nesses sujeitos.

- *Caracterização dos Locais da Coleta de Dados*

Conforme já dito anteriormente, a escolha dos locais para a coleta de dados se deu a partir de consultas de dados estatísticos sobre o índice de criminalidade da cidade de São Paulo por meio do site de Segurança Pública do Estado de São Paulo.

De acordo com os dados apresentados por este site, entre os meses de janeiro a maio do ano de 2011, a região do Belém, localizada na zona leste da cidade de São Paulo, foi considerada a que possui o menor índice de criminalidade e a região da Sé e Centro a que possui o maior índice.

Instituição A e B

As instituições estão localizadas no bairro do Belém, situado na zona leste da cidade de São Paulo. Este bairro atende, principalmente, uma população de classe média.

No passado a região possuía uma enorme concentração de fábricas. No entanto, com o passar dos anos, essas indústrias foram embora deixando enormes galpões desativados, que posteriormente viraram cortiços. Com intuito de resolver essa questão, como também

combater o índice de criminalidade que crescia, em 2006, a associação de moradores, junto com o clube dos lojistas conseguiu instalar uma cabine da Polícia Militar no Largo do São José do Belém. Tal fato fez com que diminuísse o número de ocorrências, transformando o bairro no local com o menor índice de criminalidade da cidade de São Paulo, segundo os dados do site da Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo.

Instituição A

A instituição A é uma escola estadual de ensino fundamental I vinculada a diretoria de ensino Leste 5 da cidade de São Paulo. A escola conta, em média, com 850 alunos matriculados e 60 professores. A escola funciona em dois períodos: manhã (7h às 12h) e à tarde (13h às 18h).

Instituição B

A instituição B é uma escola estadual de ensino médio, vinculada a diretoria de ensino Leste 5 da cidade de São Paulo. A escola possui, atualmente, 2.200 alunos e cerca de 85 professores.

O local funciona nos três períodos, sendo que na parte da manhã a escola fica aberta da 7h às 12h horas, na parte da tarde das 13h às 18h horas e no período da noite das 19h às 23h horas.

Instituições C e D

Estas instituições estão localizadas na região central da cidade de São Paulo, englobando os bairros da Liberdade, Sé, Santa Cecília, República, dentre outros.

Até a segunda metade do século XX esta região foi o principal distrito financeiro da cidade de São Paulo, no entanto, a partir de 1970, muitas empresas começaram a migrar para outros pontos da cidade, formando novos centros financeiros. Além disso, com o forte processo de degradação urbana e queda de qualidade de vida muitos moradores da região (principalmente os de classe socioeconômica alta e média) começaram a mudar-se para outras áreas de São Paulo. Tal fato intensificou ainda mais o processo de degradação da região, ocasionando o aumento das taxas de delinquência, economia informal, atos de vandalismo, prostituição, consumo de drogas, entre outros problemas.

Diante desse quadro, a partir de 1990 começaram a surgir projetos ligados a prefeitura de São Paulo que tinham como objetivo recuperar a região, no entanto, a mesma ainda

encontra-se com muitos problemas estruturais e sociais, apresentando o maior índice de criminalidade da cidade de São Paulo, segundo os dados da secretaria de segurança pública do Estado de São Paulo.

Instituição C

A instituição C é um centro vinculado ao Serviço Promocional e Social da Paróquia de Santa Cecília (SPES), este local atende sujeitos entre de 6 a 15 anos de idade. O local funciona tanto na parte da manhã (das 07h30 às 12h30) quanto na parte da tarde (das 12h30 às 17h), de segunda a sexta e por 12 meses no ano, sendo 11 meses de atividades e um mês (janeiro) de férias coletivas. O objetivo desta instituição é contribuir para que os sujeitos participantes do projeto tenham um espaço de convívio e trabalho sócio-educativo por 20 horas semanais, no horário alternado ao da escola. Lá, os mesmos recebem reforço escolar, iniciação à informática, aulas de inglês, dança, música, tratamento dentário, atendimento psicológico e alimentação balanceada. A instituição já atendeu cerca de 9 mil crianças, tendo capacidade para atender 220 crianças por ano.

Instituição D

A instituição D é um centro comunitário que atende sujeitos entre 5 e 17 anos de idade. O local foi fundado em 02 de junho de 1984 pelo Padre Benedito Batista Laurindo. Inicialmente, a instituição surgiu como uma alternativa de assistência e apoio às crianças e aos adolescentes tanto em situação de rua, como moradores em cortiços da Região central de São Paulo.

De 1984 a 1989, o Centro fez um total de 285 atendimentos diretos e 850 indiretos nos nove projetos que abrigava, tais como: Projeto Menor Trabalhador Sé, com 50 crianças e adolescentes em situação de rua que trabalhavam como engraxates na região Sé; Projeto Bexiga, Centro de Juventude que atendia 100 usuários dos trem-trem, pensões e cortiços da Bela Vista; Projeto Caminho do Sol com 70 crianças dos cortiços na Rua do Carmo – Centro; o Comitê do Menor Contra a Discriminação, na Praça da Sé, era um projeto em prol da Cultura Afro-brasileira; Casa da Menina Mãe, que acolhia meninas grávidas que viviam na Praça da Sé; República Dom Bosco na Aclimação e Praça da República e Santa Clara na Casa Verde Alta que visava dar moradia a crianças e adolescentes que saíam das ruas; e o Posto de Atendimento e Encaminhamento do Eixo Sé que atendia adultos e funcionava como albergue, dava alimentação e passagens.

Atualmente a instituição encontra-se com quatro unidades espalhadas pelo centro de São Paulo, funcionando nos horários da manhã (8h às 12h.) e à tarde (13h às 17h30).

- *Procedimentos para Coleta de Dados*

Após a escolha dos locais onde foram coletados os dados, a pesquisadora convidou os alunos a participarem da pesquisa, oferecendo a estes o termo de consentimento livre e esclarecido (vide apêndice A e B), a fim de obter a autorização dos pais desses sujeitos.

Os instrumentos metodológicos foram aplicados pela pesquisadora, na escola do aluno, individualmente, e todo o diálogo estabelecido com o experimentador foi gravado em áudio e vídeo, para posteriormente ser transcrito e analisado.

As provas piagetianas foram aplicadas inicialmente para o diagnóstico do pensamento operatório (operações de permutações; oscilações do pêndulo e conservação do volume). Conforme já dito, tais provas tiveram como objetivo analisar as noções de acaso, coordenação de variáveis e noção de identidade a fim de que pudesse ter uma ideia do nível de desenvolvimento em que se encontra o sujeito entrevistado.

Num segundo momento os sujeitos foram convidados a responder questões numa entrevista semiestruturada. Após isso apresentamos, aos sujeitos, um curta-metragem que foi exibido no computador; depois de assistir o filme os sujeitos foram questionados sobre o que viram, o que os agradou ou não, além de serem perguntados, diretamente, se no vídeo havia algum tipo de violência.

6.1 Análise dos Dados

A partir da aplicação de todos os instrumentos, os resultados foram analisados, levando-se em conta as categorias de respostas e as variáveis como idade, estágio cognitivo, contexto social e níveis de compreensão da realidade social, sendo os dados organizados e apresentados em gráficos e tabelas.

A partir dos dados coletados constatamos que o primeiro instrumento (provas piagetianas para o diagnóstico do pensamento operatório) permitia uma análise exclusivamente qualitativa e descritiva. Já o segundo instrumento (entrevista clínica) permitia que a análise de seus resultados fosse realizada, primeiramente, por meio de eixos temáticos e posteriormente subdividida em categorias de respostas. Quanto ao terceiro instrumento a análise se deu somente a partir de categorias de respostas.

É importa ressaltar que alguns eixos, como também algumas categorias de respostas foram baseadas no estudo de Monteiro (2010).

Posteriormente os dados foram submetidos a uma análise estatística. Assim, os dados foram tabulados e analisados por meio do pacote estatístico “SPSS versão 16.0 for Windows”. Primeiramente, analisamos as frequências dos dados sócio-demográficos (idade e sexo), além de quando possível descrevemos o desvio-padrão para intervalo de confiança de 95%. Posteriormente, para as variáveis contínuas, realizamos o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, sendo que para variáveis com distribuição normal realizamos os testes paramétricos t de Student ou ANOVA e para variáveis sem distribuição normal utilizamos os testes não paramétricos de Kruskal-Wallis ou Mann-Whitney.

Comparamos os sujeitos quanto à idade em relação à classificação nas provas piagetianas, entrevista clínica, curta-metragem e contexto. Além disso, também comparamos os sujeitos quanto às provas piagetianas, entrevista clínica, curta-metragem e o contexto e, por fim, o contexto em relação à entrevista e ao curta-metragem.

É importante destacar que adotamos o nível de significância de 5% (0,050) para a aplicação dos testes estatísticos, ou seja, quando o valor da significância calculada (p) for menor do que 5% (0,050) observamos uma diferença ou uma relação dita ‘estatisticamente significativa’. Já quando o valor da significância calculada (p) for igual ou maior do que 5% (0,050) observamos uma diferença ou relação dita ‘estatisticamente não-significante’.

A seguir apresentaremos a análise e os resultados dos dados decorrentes dos três instrumentos utilizados na pesquisa.

7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de investigar as crenças de crianças e adolescentes, inseridos em diferentes contextos, a respeito da violência, bem como verificar uma possível correspondência entre os conhecimentos social e não social, foram realizadas provas para o diagnóstico do pensamento operatório, entrevistas clínicas e apresentação de um curta-metragem.

É importante destacar que nos dois últimos instrumentos buscamos explorar o máximo os meandros do pensamento a fim de encontrar as tendências gerais das ideias sobre violência apresentadas pelos sujeitos de diferentes idades, pois segundo Delval (2002) “o que temos que encontrar é uma lógica da organização dessas ideias [...] por isso precisamos fazer uma análise interna das explicações para ver como os elementos se articulam entre si. (p. 167 – 168). Além disso, são os caminhos evolutivos dessas tendências que compõem os níveis de compreensão da realidade social propostos por Delval (2002) e apresentados no capítulo dois do presente estudo.

7.1 Análise das Provas Piagetianas para o Diagnóstico do Pensamento Operatório

A partir dos resultados obtidos com a aplicação das provas piagetianas (operações de permutação, oscilações do pêndulo e conservação do volume), pôde-se, primeiramente, identificar o estágio de desenvolvimento cognitivo em que cada sujeito foi classificado e, assim, realizar uma análise qualitativa e quantitativa dos dados.

Posteriormente, tais dados serão retomados na busca de verificar a existência de possíveis relações entre eles e os níveis de compreensão da realidade social decorrentes da aplicação dos dois últimos instrumentos (entrevista clínica e curta-metragem).

Ainda em relação à aplicação das provas, acreditamos ser importante destacar que em alguns sujeitos não foram aplicadas todas as previstas, pois entendemos que quando um sujeito dava respostas operatórias concretas em duas provas, por exemplo, poderíamos considerá-lo dentro daquele estágio. Nesse sentido, a última prova sempre ficava como um critério de desempate, o qual era feito da seguinte forma: Quando um sujeito numa prova dava uma resposta pré-operatória e em outra prova uma resposta operatória concreta, a terceira prova era utilizada como critério de desempate. Neste contexto, se este sujeito na terceira

prova dava uma resposta operatória concreta o enquadrávamos dentro do estágio de transição entre o pré-operatório e operatório concreto.

Os dados foram analisados e os sujeitos enquadrados dentro dos estágios da inteligência com base nas obras de Piaget ([1962], 1975; ([1955], 1979) e Pauli *et. al.* (1981)⁶.

Para melhor acompanhamento e visualização, observa-se na tabela a seguir, o resultado final dos dados encontrados na aplicação das provas piagetianas para o diagnóstico do pensamento operatório.

Tabela 1 – Distribuição dos sujeitos por estágio de desenvolvimento cognitivo

Estágio de Desenvolvimento Cognitivo	Idade				%
	06	10	14	18	
Pré-Operatório	8	3	-	-	27,5%
Transição	1	2	1	-	10%
Operatório Concreto	1	5	4	1	27,5%
Transição	-	-	5	7	30%
Operatório Formal	-	-	-	2	5%
Total	10	10	10	10	100%

Ao analisarmos a tabela 1, o que nos chama a atenção é a pouca quantidade de adolescentes entre 15 e 18 anos de idade classificados no estágio operatório formal. Fato este que nos leva a seguinte indagação: Por que os adolescentes não estão alcançando os estágios mais superiores da inteligência? Recorremos a Piaget para tentar responder esta questão.

Segundo Piaget ([1972], 1993) todos os sujeitos normais possuem a capacidade de chegar ao estágio das operações formais, no entanto, o autor levanta a hipótese de que o meio em que o sujeito está inserido pode não proporcionar a ele a necessidade de um pensamento formal. A este respeito, Piaget ([1972], 1993) comenta:

Esses diferentes ritmos seriam devidos à qualidade e frequência da estimulação intelectual recebidas dos adultos ou obtida das possibilidades disponíveis, para a criança, de atividade espontânea no seu meio. No caso de estimulação e atividade pobres, não é preciso dizer que o desenvolvimento do terceiro e quarto períodos[...] será mais lento. Quando chega ao pensamento formal, poderíamos propor que haverá um retardo ainda maior em sua formação (por exemplo, entre 15 e 20 anos e não 11 e 15 anos). Ou que, talvez, em condições extremamente desvantajosas, um

⁶ Os protocolos de aplicação das provas piagetianas encontram-se nos anexos B deste trabalho.

certo tipo de pensamento nunca tomará forma realmente ou se desenvolverá apenas naqueles indivíduos que mudarem o seu ambiente enquanto o desenvolvimento ainda for possível. Isso não significa que as estruturas formais sejam exclusivamente o resultado do processo de transmissão social. Ainda temos que considerar os fatores espontâneos e endógenos de construção próprios de cada sujeito normal. Porém, a formação e acabamento das estruturas cognitivas implicam uma série completa de mudanças e um meio estimulante. A formação das operações sempre requer um meio favorável para a “cooperação”, ou seja, operações realizadas em comum. (p. 4).

Ao nos depararmos com este dado também nos leva a pensar na questão dos níveis de compreensão da realidade social. Algumas pesquisas que vem investigando a construção do conhecimento social em adolescentes na perspectiva piagetiana têm demonstrado em seus resultados que muitos adolescentes não conseguem alcançar os níveis mais elevados do conhecimento social, no caso o nível III, apresentando explicações muito simplistas a respeito dos fenômenos do mundo social.

Tal fato ressalta a importância e necessidade de estudos psicogenéticos com esta faixa etária, a fim de que possa se conhecer mais a fundo a razão pela qual estes não avançam tanto nos níveis de compreensão da realidade social, quanto nos estágios da inteligência, além de buscarem respostas a respeito das interferências e/ou relações entre o conhecimento social e os estágios da inteligência. Estes resultados também validam a importância de nosso estudo, considerando que este tem como um dos seus objetivos verificar essa questão.

Em relação à análise estatística foi possível observar que a idade média da amostra foi de 11,9 anos, variando de 6 a 18 anos de idade, apresentando desvio-padrão de 4,17, sendo que 23 indivíduos eram do sexo feminino (57,5%). No que diz respeito às provas piagetianas para o diagnóstico do pensamento operatório, os sujeitos foram classificados conforme observado na tabela 1, localizada na página 90. No entanto, para fins estatísticos, agrupamos os sujeitos classificados como transição do pré-operatório para operatório concreto como operatório concreto e aqueles classificados como transição do operatório concreto para o operatório formal como operatório formal, de modo que passamos a ter apenas três grupos: pré – operatório (11 sujeitos), operatório concreto (15 sujeitos) e operatório formal (14 sujeitos).

Assim, em relação à idade, observamos diferença estatisticamente significativa em relação às provas piagetianas para o diagnóstico do pensamento operatório ($\chi^2 = 28,439$; $p < 0,001$), isto é, quanto maior era a idade dos sujeitos melhor era sua classificação nas provas e, por consequência, no estágio de desenvolvimento cognitivo. Tal relação também foi confirmada nos níveis de compreensão da realidade social da entrevista clínica ($\chi^2 = 22,116$; p

$< 0,001$) e curta-metragem. ($\chi^2 = 18,283$; $p < 0,001$). Não houve diferença estatística em relação ao contexto social ($U = 182,000$; $p > 0,05$), no entanto, ao buscarmos uma correlação entre os estágios do desenvolvimento cognitivo e o contexto social em que os sujeitos estavam inseridos encontramos uma tendência significativa ($\chi^2 = 18,283$; $p = 0,086$), isto é, os sujeitos pertencentes ao contexto social menos violento foram os que apresentaram uma melhor estruturação dos estágios da inteligência, conforme pode ser visto na tabela a seguir.

Tabela 2 - Resultado do teste estatístico para estágio do desenvolvimento cognitivo e contexto social.

Estágio do Desenvolvimento Cognitivo	Contexto Social				Total		(p)
	Alto índice de violência		Baixo índice de Violência				
	f	%	f	%	f	%	=0,086
Pré-Operatório	8	20%	3	7,5%	11	27,5%	
Operatório Concreto	8	20%	7	17,5%	15	37,5%	
Operatório Formal	4	10%	10	25%	14	35%	
Total	20	50%	20	50%	40	100%	

=0,086

Acreditamos que tal fato deva estar relacionado aos ambientes menos e mais violentos e os tipos de interações e trocas sociais que ocorrem neles, isto é, pensamos que em ambientes menos violentos há mais trocas sociais e interações de cooperação, pois este ambiente permite que as relações não sejam tão coercitivas e assimétricas. Assim, esses sujeitos têm uma maior flexibilidade e liberdade e não ficam tão restritos e presos as suas residências, algo que acreditamos que aconteça menos em ambientes em que o índice de violência é mais alto.

7.2 Análise da Entrevista Clínica

Com o intuito de mostrar a sequência evolutiva das diferentes explicações que os sujeitos dão sobre a noção de violência passaremos agora à análise dos dados obtidos a partir da entrevista clínica. Como o instrumento é composto por diferentes questões optamos por apresentar a análise das entrevistas por meio de uma divisão por eixos temáticos, pois

acreditamos que as respostas agrupadas em um eixo referem-se a um mesmo tema e, portanto, é o resultado de seu conjunto que irá permitir uma melhor compreensão do raciocínio dos sujeitos. Os eixos temáticos foram assim definidos:

- Primeiro Eixo Temático: Definição de violência⁷
- Segundo Eixo Temático: Ideias e julgamentos sobre a violência
- Terceiro Eixo Temático: Qualidade da violência
- Quarto Eixo Temático: Autor(es) da violência
- Quinto Eixo Temático: Causas da violência
- Sexto Eixo Temático: Soluções para a violência

Primeiro Eixo Temático – Definição de Violência

Neste eixo buscamos analisar como os sujeitos definiam violência. As perguntas que foram agrupadas nesse eixo são: “Você já ouviu falar de violência? O que acha que é violência?”; “Você já viu alguma violência? Se sim, qual e onde?” e “Você acha que existe só uma violência ou tem mais? Se sim, qual e por quê?”.

Categoria 1 – Ações isoladas

As respostas que correspondem a esta categoria relacionam a violência como agressões físicas, como brigar e bater, ao bullying quando o relacionavam as ações isoladas, tais como: agressões físicas e verbais.

Nesta categoria também foram incluídos os atos criminosos, como, por exemplo, roubar, matar, estuprar etc. As respostas desse tipo foram as mais apresentadas, aparecendo nas diversas idades. Conforme pode ser visto nos exemplos a seguir:

LIS (7; 4)⁸ E o que você acha que é violência? Acho que é agredir as pessoas. Agredir? E como que a gente agride as pessoas? Quando... Assim, você enche o saco da outra pessoa. E aí quando você fica em cima, ela também enche o seu.

---

⁷ Os eixos 1º, 2º, 5º e 6º foram retirados de MONTEIRO (2010).

⁸ A identificação dos sujeitos foram apresentadas conforme o método clínico-crítico piagetiano. Assim, apresentamos, primeiramente, as iniciais do nome dos participantes, logo em seguida, entre parênteses, há a idade em anos e meses e, por fim, a instituição a qual os sujeitos pertencem.

Como que é “encher o saco”? É quando você... Obriga a fazer uma coisa aí a outra briga com você [...]

MAR (10;8)c Eu quero saber se você já ouviu falar de violência? **Já.** Já! E o que você ouviu falar? **Várias coisas.** Várias coisas, você pode me falar o que dessas várias coisas? **Não...** O que você lembra que você ouviu falar? **Lembro muito não.** Não? Mas o que você acha que é violência? **Bullying, essas coisas.** O que é o Bullying? Me explica melhor isso. **Bullying é quando uma pessoa bate na outra pessoa, essas coisas.** Onde que você ouviu falar de Bullying? **Na escola.**

VIT (11;5)a Você já ouviu falar de violência? **Sim.** E o que você ouviu falar? **Ah, assim... De fazer maldades com as pessoas, batem, matam, essas coisas.**

ISA (14;10)b Eu quero que você me fale se você já ouviu falar de violência? **Já.** E onde você ouviu falar? **Na Televisão, no jornal.** O que foi que você ouviu falar? **Ah, que você está lá batendo tipo, briga de escola, tiro.** Você já viu alguma violência? **Já.** E onde você viu? **Briga na rua, na escola.** Mas pra você o que é violência? **Violência?** Eu acho que é qualquer agressão, tipo verbal, você xingar a pessoa, física se você chegar a tocar na pessoa.

Categoria 2 – Ações que envolvem diferentes fatores e questões sociais mais amplas

Nas respostas desta categoria, percebemos que os sujeitos acreditam que a violência está relacionada ao tráfico e uso de drogas lícitas ou ilícitas, pessoas morando na rua, preconceito, violência política, como, por exemplo, a corrupção etc. Conforme ilustra os exemplos a seguir:

GAS (14; 3)b E para você o que é violência? **Violência é um tema muito amplo.** Mas se você fosse nomear, o que seria a violência? **Falta de segurança.** Mais coisas? **Falta de consciência da própria pessoa que muitas vezes se coloca no meio da própria violência, o lugar onde vive, se ocorrem muitos assassinatos, muitas brigas. [...]** Você acha que tem uma violência ou tem mais? **Não, tem mais.** Você consegue me falar algumas? **Bullying, violência doméstica, o assédio**

moral que vem a ser uma violência, o preconceito é uma violência contra a autoestima da pessoa.

CAM (17; 9)^b E pra você o que é violência? Ó violência eu acho que vai da parte da agressão, mas não só da agressão física, também da agressão moral. Igual quando a gente estava discutindo, a gente chegou a discutir na sala uma vez, que era agressão, tipo, uma agressão, vamos supor do governo, e a gente, uma coisa meio que punir... Que é uma agressão vamos supor que é... Da condução, que é uma agressão, uma falta de respeito também, o fato da gente chegar e pagar uma taxa, essas coisas muito altas e a gente não ter esse recurso. E por que vocês estavam discutindo isso em sala, qual foi o contexto? É, porque foi um trabalho de História, foi no começo do ano que ela perguntou se a gente já tinha se sentido agredido, aí surgiu esse assunto.

GAH (18; 1)^b Quando eu falo para você a palavra violência, o que você pensa? Agressão física. Violência se estende além de agressão física ou não? Sim, se estende. Tem mais violência. E você poderia me falar quais os outros tipos que tem? Bullying é um exemplo de violência. Violência psicológica, violência política é uma violência, por exemplo, a corrupção. Tem outras formas também, mas não estou lembrando agora. Eu quero que você me explique duas coisas que você falou para mim, primeiro: o que é bullying? Para mim é aquela coisa de hostilizar a pessoa que está na sua frente, com palavras, com atitudes maldosas. E isso pode afetar o psicológico da pessoa. Isso é uma violência. E você teve esses tipos de informações onde? Em tudo, TV, faculdade... Violência política, eu queria que você me explicasse um pouquinho melhor sobre isso. Violência política, um exemplo, seria o caso do mensalão... Que teve lavagem de dinheiro... É uma violência para a sociedade. Mas o que a sociedade sofre? É a coisa da política hoje ser democrática. Você tem liberdade de voto, de escolher quem te representará, você confia na pessoa e ela faz um mal para você, porque te rouba... É difícil explicar.

Categoria 3 – Tudo que fere o outro (fisicamente e psicologicamente)

Nesta categoria foram agrupadas as respostas em que os sujeitos relacionavam a violência com tudo aquilo que pode ferir, tanto psicologicamente como fisicamente, uma pessoa. Aqui também foi enquadrado o caso do bullying, quando os sujeitos sabiam explicar corretamente o que era o fenômeno. Vejamos alguns exemplos:

GAB (17; 2)b *Eu quero que você fale pra mim o que você acha que é violência? Violência na minha opinião? Isso, o que você pensa sobre isso? Acredito que violência não venha a ser todo tipo de agressão, toda violência é uma agressão. Porém violência é um atentado a uma outra pessoa. E que tipo “atentado”? Suponhamos, pichar a parede não é violento, é vandalismo, porém se picham a parede da sua casa você acha que de alguma maneira invadiram seu espaço, e esses que invadiram seu espaço estão sendo violento e não tem punição. Vou explicar... Formular aqui sua resposta. Toda uma ação direcionada ao outro que não está ciente causa um desconforto.*

THA (18; 5)b *Queria saber se você já ouviu falar de violência? Sim. E o que você ouviu? Ah, muitas coisas, sobre pobreza, sobre... Para você o que é violência? Ah, tem vários aspectos de violência... Tem violência que é agressão, tem violência que é a falta de compreensão das pessoas, falta de solidariedade... Tudo isso é violência. Por que você acha que falta de solidariedade é uma violência? Tudo que relaciona aos maus tratos não deixa de ser violência porque se trata de coisas ruins, porque tudo que é ruim sempre tem violência envolvida.*

Categoria 4 – Outros

Nesta categoria foram enquadradas as respostas pouco frequentes que os sujeitos davam ao falarem o que era violência. Conforme pode ser visto no exemplo a seguir:

REN (6; 7)c *O que você imagina que seja violência? Eu imagino que seja mau amor pelos outros. O mau amor pelos outros? Como assim? Assim, se a gente gosta de uma pessoa a gente tem amor por ela, se a gente não gosta, a gente tem malcriação por ela. E o que é a violência em si? Eu acho que é a violência em si*

é a malcriação pelas pessoas. Como que a gente faz malcriação? Que nem assim, a minha mãe fala: “REN vai tomar banho.” Ai eu falo: “Eu não quero mãe.” Ai isso chama malcriação.

Na tabela e no gráfico a seguir encontram-se os dados referentes à quantidade de sujeitos inseridos em cada categoria de respostas e contexto social.

Tabela 3 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do eixo definição de violência

Categorias de Respostas	Idade				%
	06	10	14	18	
Categoria 1 – Ações Isoladas	10	10	9	1	61,2%
Categoria 2 – Ações que envolvem diferentes fatores e questões sociais mais amplas	-	1	2	5	16,3%
Categoria 3 – Tudo que fere o outro, física e psicologicamente	-	-	3	7	20,4%
Categoria 4 – Outros	1	-	-	-	2,1%
TOTAL	11	11	14	13	100%

Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do eixo definição de violência.

Ao analisarmos a tabela 3 podemos perceber que as respostas que se enquadram na categoria 1 são as mais mencionada pelos sujeitos de todas as idades. A partir desse dado evidenciamos o quanto o fenômeno da violência ainda é pouco compreendido pelas crianças e adolescentes. Estes ficam somente numa análise mais superficial e perceptível sobre a temática, demonstrando a dificuldade que estes têm de compreender o fenômeno da violência e sua complexidade.

Tais dados coincidem com os resultados dos estudos de Oliveira (20002), Saul (2004), Gonini *et. al.* (2005), Guimarães *et. al.* (2007), Penkal (2007) e Paula (2010) que demonstram que mesmo os adolescentes possuem ideias muito simplistas sobre a violência. Além disso, muitos tendem a acreditar que a violência somente está relacionada à criminalidade, algo presente nos estudos da década de 80 sobre a temática.

Conforme pode ser observado na tabela 3 somente os sujeitos mais velhos (14 a 18 anos de idade) foram enquadrados na categoria 3. Estes sujeitos conseguiram ampliar suas ideias a respeito do fenômeno, demonstrando considerar outros aspectos mais abstratos e menos perceptíveis da violência.

Ao observamos o gráfico 1, vemos que a distribuição dos sujeitos inseridos em diferentes contextos é bem próxima, evidenciando que não há grandes diferenças entre as crenças desses sujeitos em decorrência dos locais que estão inseridos. No entanto, apesar de haver semelhanças entre as respostas destes, notamos que os sujeitos inseridos em instituições localizadas em regiões com alto índice de violência foram que deram mais respostas que poderiam ser enquadradas em diversas categorias.

Segundo Eixo Temático – Ideias e julgamentos sobre a Violência

Esse segundo eixo refere-se ao que os sujeitos pensam sobre a violência mais diretamente. A pergunta que se enquadra nesse eixo é a seguinte: “O que você acha da violência? Por quê você acha isso?”.

É importante esclarecer que em decorrência da maioria dos participantes alegarem que a violência era algo ruim, optamos por fazer uma análise a partir de suas justificativas sobre este fato.

Categoria 1 – Ausência de opinião e falta de justificativa

Nesta categoria foram incluídas as respostas nas quais os sujeitos não emitiram opinião sobre o assunto ou não souberam justificar sua opinião. Como ilustram os exemplos:

REN (6; 7)^c E o que você acha da violência? Eu acho muito feia. Por que você acha feia? Porque sim.

NIN (6; 8)^c E o que você acha da violência? Dessa violência que você falou, o que você acha dela? Ah, não sei.

MAR (10; 8)^c E o que você acha da violência? Muito ruim. Muito ruim? Por que você acha que ela é muito ruim? Sei lá!

Categoria 2 – Algo ruim, pois gera ações mais concretas e perceptíveis.

Nesta categoria foi possível observar que os sujeitos viam a violência como algo ruim, pois ela tinha consequências negativas concretas, tais como, “prejudica os outros”, “porque mata”, “porque as pessoas morrem” etc. É o caso de:

LIS (7; 4)^a E o que você acha da violência? Eu acho que, não é boa coisa de fazer. Por que você não acha uma boa coisa? Porque isso aí é maldade, das outras pessoas.

ANK (9; 7)^c E o que você acha da violência? Eu acho que não é uma coisa boa. Por que não é uma coisa boa? Porque depois se machuca e machuca outras pessoas.

VIT (11,5)^a E o que você acha da violência? Acho que é uma coisa ruim. Por quê? Porque vai tá machucando uma pessoa, tirando a vida de uma pessoa.

Categoria 3 – Algo ruim, pois fere o outro (física e psicologicamente) e também violência só gera violência.

Nesta categoria foram inseridas as respostas em que os sujeitos consideravam a violência como ruim, pois ela afeta as pessoas física e psicologicamente. Também consideram

que violência é desnecessária, pois sua consequência sempre será gerar mais atos violentos. Como pode ser visto nos exemplos a seguir:

GIO (13; 2)^d *O que você acha da violência? **Que ela é muito ruim. Por que você achou isso? Porque fazer mal para as pessoas não é bom, a gente quisesse mal pra mim, não fazia mal comigo mesmo.***

GAS (14; 3)^b *O que você acha da violência? **Uma coisa horrível e na minha opinião desnecessário. Por que você acha tudo isso? Não sei como explicar porque é desnecessário. Porque é desnecessário a pessoa ser violenta. As pessoas cometem erros, muitas vezes se culpam pelos erros, e descontam nas outras pessoas que também acaba gerando, acaba passando a violência para a outra pessoa, se ela fica agressiva, vai acabar passando a violência para a outra pessoa.***

Categoria 4 – Outros

Nesta categoria foram incluídas as respostas pouco frequentes. Como pode ser visto o exemplo a seguir:

THA (18; 5)^b *E o que você acha da violência? **Em termos não é uma coisa boa, mas dependendo ajuda a pessoa. Como assim? Só a pessoa passando por coisas ruins que aprende as coisas da vida.***

Na tabela e no gráfico a seguir encontram-se os dados referentes à quantidade de sujeitos inseridos em cada categoria de respostas e contexto social.

Tabela 4 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do eixo ideias e julgamentos sobre a violência.

Categorias de Respostas	Idade				%
	06	10	14	18	
Categoria 1 – Ausência de opinião e falta de justificativa	2	1	-	-	7,5%
Categoria 2 – Algo ruim, pois gera	8	8	3	3	55%

ações mais concretas e perceptíveis					
Categoria 3 – Algo ruim, pois fere o outro (física e psicologicamente) e também violência só gera violência.	-	1	7	6	35%
Categoria 4 – Outros	-	-	-	1	2,5%
TOTAL	10	10	10	10	100%

Gráfico 2 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do eixo ideias e julgamentos sobre a violência.

Ao analisarmos a tabela 4 podemos perceber que a maioria dos sujeitos consideram a violência como algo ruim, pois ela gera consequências negativas, das mais variadas formas (90% considerando as categorias 2 e 3).

Como pode ser visto na mesma tabela, esse tipo de resposta foi mencionada por sujeitos de diferentes idades, no entanto, ao analisarmos as respostas dos sujeitos enquadrados nas categorias 2 e 3 podemos perceber algumas diferenças na qualidade e complexidade dessas respostas, revelando existir uma tendência evolutiva. Inicialmente, as consequências negativas estão relacionadas aos fatos mais concretos, como, por exemplo, a violência é ruim, pois as pessoas podem morrer; se machucar etc., já nas respostas de alguns sujeitos mais velhos podemos notar que eles relacionam essas consequências com outras causas, tais como: porque é desnecessária, pois violência só gera violência; pessoas ficam machucadas, tanto fisicamente como psicologicamente etc.

Acreditamos que essa evolução ocorre em decorrência do desenvolvimento da inteligência do sujeito, pois ao recorrermos à teoria piagetiana para explicar tal fato, vemos

que os sujeitos que encontram-se no estágio pré-operatório possui uma dificuldade em analisar diferentes aspectos de um mesmo problema e centram-se apenas em uma característica da realidade em questão, no caso aqui em aspectos mais concretos, como “é ruim, pois as pessoas morrem”. Conforme os sujeitos avançam no desenvolvimento intelectual, estes tendem a se descentrarem e começam a considerar outros pontos de vista. Veem o mundo com algo em transformação e, por consequência, começam a considerar um número cada vez maior de situações, revestindo suas explicações de um caráter mais objetivo; entretanto, permanecem restritos a situações concretas. Já os sujeitos que se encontram no estágio operatório formal conseguem sair do concreto e ir para o abstrato, pois possuem a capacidade de trabalharem com hipóteses, assim suas respostas ganham maior organização e coerência, pois estes constroem sistemas que lhes permitem interpretar os acontecimentos sociais muito além das observações imediatista e concretas.

Terceiro Eixo Temático – Qualidade da violência

Neste terceiro eixo buscamos investigar qual o tipo de violência era considerada como a mais grave. Para tal fato, foi formulada a seguinte questão: “Você acha que alguma violência é mais grave? Qual? Por quê?”.

Categoria 1 – Desconhece qual violência é a mais grave

Nesta categoria foram incluídas as respostas dos sujeitos que demonstravam desconhecer qual violência era a mais grave. Como pode ser visto no exemplo a seguir:

REN (6; 7)c Existe alguma violência mais grave? Mais perigosa? Existe, mas eu não estou lembrando.

Categoria 2 – Violência física

Nesta categoria foram enquadradas as respostas que os sujeitos consideravam a violência mais grave a física. Esse tipo de resposta foi a que mais apareceu ao longo das diversas idades, no entanto, é importante destacar que apesar de muitos reconhecerem a violência física como a mais grave há uma diferença na qualidade dessas respostas. Os sujeitos mais novos apontavam a violência física com a mais grave, pois só consideravam que existesse esse tipo de violência, geralmente falavam de atos em que os danos materiais seriam

maiores. Já os sujeitos mais velhos, mesmo apontando a violência física como a mais grave, falavam sobre outros tipos de violência. Conforme pode ser visto nos exemplos a seguir:

SAM (7; 8)*a* *Você acha que tem alguma violência que é mais grave? (Acenando com a cabeça que sim.) Qual que é? A de bater com um pau no outro. Bater com pau no outro? Por que você acha que essa é mais grave? Porque quando você... Tinha uma menina aqui que ela estava batendo com um pau no menino, aí quando ela parou de bater com o pau nele, ele foi falar pra tia, aí ela pegou um pau afiado e jogou na cabeça dele, e entrou lá dentro aí ele desmaiou. É da minha sala ele.*

NAT (10; 4)*c* *Tem alguma violência que é mais grave? Acho que sim. É aquela de bater com cassete, tipo você pegar uma arma e bater nas outras pessoas. Eu acho que é. Por que você acha que é mais grave? Porque eu acho que machuca. Machuca mais do que você levar uma chinelada.*

GAB (17; 2)*b* *Para você qual é mais grave? O mais grave, na minha opinião, ainda é a física. Por quê? Um trauma psicológico depois de um tempo, alguma coisa ainda é possível reverter, agora um trauma físico grave é difícil, porque vai deixar marcas, sequelas ao longo do tempo.*

GAH (18,1)*b* *Desses tipos de violência que você me disse, qual você considera a mais grave? A física. Por quê? É algo que deixa uma sequela maior. Junto com a violência física vem a psicológica, porque gera um trauma na pessoa dependendo da situação.*

Categoria 3 – Tudo que fere o outro

Nesta categoria foram agrupadas as respostas em que os sujeitos consideravam como a violência mais grave a psicológica e/ou tudo aquilo que fere o outro. Veja alguns exemplos:

JUL (14; 10)*b* *E pra você qual é a mais grave? A verbal, porque a violência física, por mais que você fique com raiva de uma pessoa, o machucado sara e a*

verbal não. A verbal fica na sua cabeça e pode causar uma coisa muito mais grave.

GAS (14; 3)b *Para você qual é a violência mais grave? Pra mim é o bullying. O bullying, por quê? Porque você está num ambiente que é pra você ser amigo das pessoas, pra estudar, não é pra você ficar criando intriga, ameaçar os colegas, ou até chegar a agredir os outros.*

Categoria 4 - Outros

Nesta categoria foram enquadradas as respostas pouco frequentes que os sujeitos davam ao falar sobre a qualidade da violência.

LAN (13; 6)d *E qual violência para você é mais grave? Briga de mãe e de pai. Por quê? Os filhos depois ficam com alguma coisa, sei lá, pra mim, como já aconteceu comigo, eu acho que não é bom. Mas no que não é bom? Porque tem vezes que o filho fica com saudade do pai, quando é o pai que ganha a guarda fica com saudade da mãe, e não é bom pra ela conviver assim.*

THA (18; 5)b *E para você qual a violência mais grave? Acho que uma pessoa... Um usuário de droga, porque além de está se auto ferindo... Daí para frente acontece vários tipos de violência. Ele pode roubar para sustentar o vício, pode sair de casa, ficar na miséria, passar fome, tudo isso.*

Para melhor visualização dos dados, apresentaremos na tabela e no gráfico a seguir a distribuição dos sujeitos nas categorias de resposta e contexto social.

Tabela 5 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do eixo qualidade da violência.

Categorias de Respostas	Idade				%
	06	10	14	18	
Categoria 1 – Desconhecem qual violência é mais grave	1	2	-	-	7,5%

Categoria 2 – Violência física	9	6	5	6	65%
Categoria 3 – Tudo que fere o outro	-	1	4	3	20%
Categoria 4 – Outros	-	1	1	1	7,5%
TOTAL	10	10	10	10	100%

Gráfico 3 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do eixo qualidade da violência.

Em resumo, a análise desse eixo revelou que a maioria dos sujeitos consideram a violência física como a mais grave. Este tipo de resposta esteve presente em todas as idades, como pode ser visto na tabela 5 (categoria 2), todavia, é importante ressaltar que ao analisarmos essas respostas vemos que há diferenças na qualidade das mesmas. Conforme já dito, os mais novos tendem a apontar a violência física como a mais grave, pois somente conseguem relacionar a violência a este tipo. Já os mais velhos, apesar de apontarem diversos tipos de violência, elegem a violência física como a mais grave, pois acreditam que o resultado desta seja, muitas vezes, irreversível, como, por exemplo, a morte.

É importante destacar que tais dados aqui encontrados também coincidem com os resultados do estudo de Menin (2000) que trabalhou com adolescentes infratores.

As crianças mais novas ao apontarem a violência física como a mais grave, geralmente, justificavam suas respostas por aquilo que causava mais dano material, como, por exemplo: *“Eu acho que é se espancar. Porque quando uma pessoa espanca a outra, eu acho que dói mais do que bater.”*

Ao recorrermos à teoria piagetiana a fim de entendermos esse tipo de julgamento vemos que esses sujeitos estão num momento do desenvolvimento moral que Piaget ([1932], 1994) chamou de heteronomia, isto é, a criança sabe que o mundo é regulado por regras, no entanto, essas são sempre sagradas e ditadas pelo adulto, que se torna fonte de obediência e submissão. Assim, nesse momento há uma outra característica importante que é a responsabilidade objetiva, ou seja, a criança julga os atos considerando muito mais as consequências dos mesmos (que, por vezes, são consequências materiais ou físicas, como no caso aqui) do que as intenções.

Ao analisar o gráfico 3, podemos perceber que, assim como nos outros eixos, aparentemente não parece haver diferenças significativas entre os sujeitos inseridos em diferentes contextos.

Quarto Eixo Temático – Autor (es) da Violência

Este eixo tinha como objetivo investigar quem os sujeitos apontavam como autor (es) da violência. A pergunta que se enquadra neste eixo foi: “Quem você acha que faz a violência?”.

Categoria 1 – Não sabem

Nesta categoria foram enquadradas as respostas que os sujeitos desconheciam quem fazia a violência. Como pode ser visto no exemplo:

MAR (10; 8)c E quem você acha que faz a violência? Não sei.

Categoria 2 – O diabo

As respostas enquadradas aqui demonstram que os sujeitos consideravam que o diabo que era responsável pelos atos de violência. Conforme os exemplos a seguir:

STE (6; 4)a Quem você acha que faz a violência? Porque eu sou evangélica né, então eu acho que o diabo faz isso, ele entra nas pessoas aí as pessoas faz isso.

LIS (7; 4)a E quem você acha que faz a violência? Eu acho que quem faz violência, é o... Inimigo do Deus. O inimigo de Deus? O que é inimigo? Inimigo

é quando você é contra a uma menina ou a um menino. E quem é o inimigo de Deus? É o Satanás. E aonde você ouviu falar disso? Todo mundo fala assim. Todo mundo fala que o inimigo de Deus é o Satanás? Uhum.

Categoria 3 – As pessoas más

Nesta categoria foram incluídas as respostas que relacionavam as pessoas más como responsáveis pelos atos violentos. Essas pessoas podiam ser ladrões, gente mal educada etc. Conforme pode ser visto a seguir:

TER (6; 6)^c Quem faz a violência? As pessoas ruins. E quem são as pessoas ruins? Ah, as que faz mal pros outros, acho que os ladrões.

DAI (7; 1)^a E quem você acha que faz a violência? Lá em casa o meu pai, é ele que sempre briga com a minha mãe. Um dia eles já brigaram lá em casa. Mas fora o seu pai e a sua mãe, quem você acha que faz a violência? Eu acho que é os bandidos.

MIC (10; 7)^c E quem você acha que faz a violência? As pessoas. As pessoas? Alguma pessoa em específico ou as pessoas no geral? Uma boa parte das pessoas. Quem seria essa boa parte? Moradores de rua, pessoas que andam no tráfico de drogas, de gangues.

Categoria 4 – Todos nós

Aqui foram enquadradas as respostas em que os sujeitos consideravam como responsáveis pela o ser humano, incluindo ele próprio. Conforme pode ser visto nos exemplos a seguir:

GAB (17; 2)^b E quem você acha que faz a violência? Todos. Por que você acha que é todo mundo? Porque mesmo quando você não quer, de algum jeito, inconscientemente, você faz algum ato agressivo ou violento.

MIC (17; 2)^b Quem que faz a violência? Somos nós. Todo mundo? Você, eu? Assim, não um todo, digamos assim como ao menos eu aprendi, na nossa

mente sempre existe o bem e o mal, digamos assim, mas algumas pessoas manifestam de um jeito e outras conseguem reter. Eu acho que toda pessoa tem isso, essa violência na cabeça, mas tem aqueles que se revela, e tem aquelas que guardam.

GAH (18; 1)^b *Quem faz a violência? O homem. Como um todo? Eu, você... Como um todo, o ser humano.*

Categoria 5 – Outros

Nesta categoria foram enquadradas as respostas pouco frequentes que os sujeitos davam ao falar sobre

SAM (10; 9)^a *E quem faz a violência? A maioria das pessoas grandes, as crianças não fazem tanta.*

A seguir apresentaremos uma tabela e um gráfico com a distribuição os sujeitos nas categorias de respostas e contexto social.

Tabela 6 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do eixo autor (es) da violência

Categorias de Respostas	Idade				%
	06	10	14	18	
Categoria 1 – Não sabem	-	2	-	-	5%
Categoria 2 – O diabo	2	-	-	-	5%
Categoria 3 – Pessoas más	8	7	2	1	45%
Categoria 4 – Todos nós	-	-	8	9	42,5%
Categoria 5 – Outros	-	1	-	-	2,5%
Total	10	10	10	10	100%

Gráfico 4 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do eixo autor (es) da violência.

A partir da tabela 6 podemos observar que metade dos sujeitos consideram que o outro é o responsável pela violência (50%, considerando as categorias 2 e 3), esse tipo de pensamento esteve presente em quase todas as idades, mas, principalmente, nos sujeitos mais novos. Esse tipo de ideia vem sendo apresentada em alguns estudos sobre a temática e assemelha-se muito aos resultados da pesquisa de Santos *et. al.* (2007).

Ao nos centrarmos na categoria 4, notamos que somente os sujeitos mais velhos conseguiram se colocar também como responsáveis pela violência. Reconhecendo que este fenômeno não só diz respeito aos atos de criminalidade, em que a culpa recai, geralmente, nos bandidos, marginais e pessoas de más índoles, mas conseguiam perceber as violências mais sutis, como, por exemplo, o bullying.

Tal fenômeno mostrou-se muito presente no cotidiano desses sujeitos e era possível observar nas respostas destes vários casos de bullying, em que muitos desses casos, o próprio entrevistado, se colocava como autor e outrora como vítima do acontecimento.

Acreditamos que essa capacidade de se colocar ora como vítima, ora como agressor, seja decorrente do processo descentração, pois conforme afirma Piaget ([1964], 2002) é por meio desse processo que o sujeito aos poucos abandona o egocentrismo e começa a considerar os outros pontos de vista. É importante destacar que o bullying é um fenômeno complexo, que envolve tanto questões cognitivas, quanto afetivas e sociais. Assim, somente um sujeito com uma estrutura cognitiva mais avançada conseguiria compreender o bullying em todas suas dimensões.

No que diz respeito às possíveis relações/diferenças entre os sujeitos inseridos em diferentes contextos, podemos notar, a partir do gráfico 4, que parece não haver diferenças significativas entre as crenças que esses sujeitos trazem e o contexto em que estão inseridos.

No entanto, podemos observar que somente os sujeitos pertencentes a instituições localizadas em bairros com alto índice de violência deram respostas enquadradas na categoria 2.

Quinto Eixo Temático – Causas da Violência

Nesse quinto eixo temático buscamos analisar as ideias que os sujeitos possuíam a respeito das causas da violência. Para tal fato foi formulada a questão: “Por que será que a violência existe?”.

Categoria 1 – Desconhecem a causa

Nesta categoria estão inseridas as respostas em que os sujeitos não conseguem encontrar uma causa para a violência. Como pode ser visto nos exemplos a seguir:

TER (6; 6)c Por que será que ela existe? Não sei.

ISA (14; 10)b Por que será que ela existe? Não sei. Tem nem ideia? Não.

TAI (18; 1)d Por que a violência existe? Não sei te dizer. Não tem nem ideia? Não.

Categoria 2 – Alguém criou

Os sujeitos dessa categoria afirmam que a violência existe porque alguém a criou, podendo ser o próprio homem ou mesmo Deus. Como mostra os exemplos a seguir:

STE (6; 4)a Por que será que a violência existe? Ah isso, eu acho que foi uma obra de Deus. Você acha que foi uma obra que Deus que fez existir? É, aí o diabo que pediu pra ele pra violência existir, e aí ele falou: “Você pode ficar com aquele, você pode ficar com aquele, aquele, aquele.

LIS (7; 4)a Por que será que a violência existe? Por causa que Deus cria ela, então tem gente que não faz.

Categoria 3 – Atitudes isoladas e consideradas inadequadas

Nesta categoria foram agrupadas as respostas que consideram que a causa da violência é por causa da existência de atitudes ruins, egoístas, individualistas e consideradas inadequadas. Conforme pode ser visto nos exemplos a seguir:

VIT (11; 5)^a E por que será que a violência existe? Vamos supor assim... Eu mato a namorada do meu amigo, ele vai querer se vingar, fazer alguma coisa contra mim. Você acha que ela existe por causa da vingança? Também. Por quê? Ela existe por causa de mais alguma coisa? Também, porque as pessoas ficam com raiva.

MUR (14; 11)^c Por que será que a violência existe? Ah muita briga por nada, zoação, pode ter uma pessoa na sua sala que é nerd ou ser o popular e começa a zoar, sempre tem isso.

Categoria 4 – Algo inato

Nesta categoria foram incluídas as respostas em que os sujeitos consideravam a violência como algo que nasce com o ser humano, por isso sua causa seria inata. Tais como nos exemplos a seguir:

LUI (14; 10)^b E por que será que a violência existe? Deve ser porque a pessoa é muito agressiva, tipo assim tem ódio, tem ciúmes das coisas. Os sentimentos ruins que fazem a pessoa fazer violência. E você acha que isso é do ser humano ou não? Ou uma coisa que é construída? Acho que cada um tem o seu jeito, mas tipo assim, cada um sabe controlar. É algo natural que nasce com ele? Aham.

THA (18; 5)^b E por que você acha que violência existe? Eu acho que todo mundo tem dentro de si um sentimento de raiva... Uma hora estoura. E daí que surge e existe a violência. Pode ser a pessoa mais boa que for, uma hora ou outra sempre tem uma atitude violenta. A violência está dentro do ser humano, acho que a gente já nasce com ela.

Categoria 5 – Construção social

Nesta categoria foram enquadradas as respostas em que os sujeitos acreditavam que a causa da violência era fruto de uma construção social, em decorrência da desigualdade social, dos meio violento em que vive etc.

GAB (14; 3)c *Por que será que a violência existe? Pela falta de oportunidade de muitas pessoas. Falta de oportunidade do quê? De emprego, por exemplo, aquelas crianças que vivem em orfanato, elas não tem aquele carinho de mãe que precisa na infância e se tornam agressivos. Esse agressivo que você fala, você acha que ele é construído? Você acha que ele vem se formando conforme a pessoa vai crescendo, por influência do meio em que ela está inserida, ou você acha que é da pessoa, ela já nasce com isso? Não vai crescendo. [...] eu fiz uma pesquisa, eu olhei o mapa da violência de 2011, que os jovens, eles não estão mais morrendo por causas naturais, a vida deles estão sendo interrompidas por acertos de conta. E por que você fez essa pesquisa? Porque eu fiz um curso no SENAI e precisou fazer uma apresentação sobre violência, aí eu estudei. E quais as conclusões que você chegou com esse trabalho que você fez? Que a situação tá muito séria no Brasil. Eu também tirei uma conclusão: que os jovens também eles assaltam muito, porque eles não podem trabalhar com menos de 16 anos, e eles querem um jeito de ganhar dinheiro, todo mundo quer sua independência financeira, então eles acabam partindo pro lado do crime e, muitas vezes, até vendendo drogas, onde eles acabam se viciando e não pagam os seus fornecedores e a maioria morrem por causa das situações que eles se colocam.*

JEF (17; 4)d *Por que será que ela existe? Sinceramente eu não sei, mas eu acho que é de cada pessoa. Explica melhor isso, de cada pessoa. Temperamento também, não sei dizer assim porque existe, como foi. Você acha que a gente nasce violento? Não, a gente não nasce, a gente adquire, tem muitas e muitas mães que deixam o filho dentro de casa, tipo pra prender, pra não ter contato com o mundo, com a violência, tipo, então, ele não tá sabendo de nada, não tem contato, não tá precisando, não sabe como praticar a violência. Agora uma pessoa que tá envolvida com o mundo, que vê a violência, acaba aprendendo.*

Categoria 6 – Outros

Foram enquadradas nessa categoria as respostas pouco frequentes relacionadas as causas da violência. Como ilustra os exemplos a seguir:

SAM (7; 8)^a E por que será que a violência existe? Porque as mães ficam contando muito pra os filhos, ai os filhos acreditam, ai eles ficaram mal educado, ai eles ficaram batendo.

NAT (14; 10)^b E porque será que ela existe? Não sei explicar direito, ela existia bem antigamente com o trabalho escravo, para tentar forçar as pessoas às coisas que não querem.

Na tabela e no gráfico a seguir encontram-se os dados referentes a quantidade de sujeitos inseridos nas categorias de respostas e contexto social do eixo causas da violência.

Tabela 7 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do eixo causas da violência.

Categorias de Respostas	Idade				%
	06	10	14	18	
Categoria 1 – Desconhecem a causa	4	6	3	2	35,7%
Categoria 2 – Alguém criou	2	1	-	-	7,1%
Categoria 3 – Atitudes isoladas e consideradas inadequadas	3	3	3	-	21,4%
Categoria 4 – Algo inato	-	-	1	6	16,7%
Categoria 5 – Construção social	-	-	1	4	12%
Categoria 6 – Outros	1	-	2	-	7,1%
Total	10	10	10	12	100%

Gráfico 5 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do eixo qualidade da violência

Podemos observar, por meio da tabela 7, que diversos sujeitos de diferentes idades desconhecem as possíveis causas da violência, demonstrando o quanto este fenômeno ainda é pouco compreendido.

Um dos pontos que vale à pena destacar diz respeito às ideias apresentadas na categoria 2. Podemos perceber que os sujeitos mais novos creem que a violência existe por alguém a criou, nesse caso, Deus que a fez. Esse tipo de resposta manifesta algumas características do estágio pré-operatório, tais como: o artificialismo e o finalismo.

Segundo Piaget ([1964], 2002) o artificialismo consiste na tendência de acreditar que tudo é produto da fabricação de alguém, isto é, a criança crê que tudo que existe foi feito pelo homem ou por algum ser supremo, pois para ela é difícil entender que o acaso existe ou que algumas coisas são fruto de decorrências mais complexas, como no caso da violência. Já o finalismo se caracteriza pela crença de que há uma razão para tudo, assim “[...] não há acaso na natureza, porque tudo é ‘feito para’ os homens e crianças, segundo um plano sábio e estabelecido, no qual o ser humano é o centro.” (PIAGET, [1964], 2002, p.30). Tal característica também esteve fortemente presente nos resultados de Monteiro (2010).

Outro ponto que vale ser ressaltado diz respeito às categorias 4 e 5, podemos observar que somente os sujeitos mais velhos foram os que deram esses tipos de respostas. Alguns desses sujeitos apresentavam crenças muito próximas às ideias defendidas pela corrente psicanalítica, ao ver a violência como algo natural e inerente ao ser humano. Outros sujeitos demonstraram acreditar que a violência era fruto de uma construção social, apresentando

crenças bastante semelhantes às ideias presentes na sociologia, história e psicologia social. É importante destacar que estes resultados coincidem com o estudo de Paula (2010).

Percebe-se também na tabela 7 que, à medida que aumenta a idade, os números de respostas apresentadas pelos sujeitos também aumentam, o que significa afirmar que os sujeitos de maior idade se remeteram a categorias de respostas dadas pelos sujeitos menores, mas também deram respostas diferentes, considerando outros conteúdos não mencionados pelos mais novos, ampliando o seu repertório de crenças.

Ao analisarmos o gráfico 5 percebe-se uma distribuição quase uniforme das respostas apresentadas por sujeitos dos dois contextos sociais, com algumas diferenças peculiares, como, por exemplo, na categoria 2, apareceram somente respostas de sujeitos inseridos em instituições localizadas em regiões com baixo índice de violência e, na categoria 4, apareceram mais respostas de sujeitos de locais com alto índice de violência.

Sexto Eixo Temático – Soluções para a Violência

Por fim, neste último eixo temático buscamos explorar as ideias que os sujeitos tinham sobre o que era necessário para acabar com a violência. Diante disso, foi formulada a seguinte questão: “Será que tem um jeito de acabar com a violência?”.

Categoria 1 - Não tem solução

Nesta categoria os sujeitos não consideraram que existia uma forma para acabar com a violência. Apesar desse tipo de resposta aparecer nas diversas idades, houve diferença a respeito da crença em não resolução desse fenômeno. Os mais novos simplesmente desconheciam um jeito para pensar no fim ou a diminuição, já os sujeitos mais velhos viam o fim da violência como algo difícil de acontecer.

Ren (6; 7)c Será que tem algum jeito de acabar com a violência? Não.

MAR (10; 5)c Será que tem um jeito de acabar com ela? Nesses dias de hoje, eu acho que não. Não? Por que nesses dias de hoje? O que tem nesses dias de hoje? Porque é assim, em 1900 por aí, os adolescentes tratavam os professores bem, era sem muita violência na escola, respeitava os pais, e tal, hoje em dia não. O que acontece hoje em dia? A violência aumentou. E como que você sabe de tudo

isso, que em 1900 e alguma coisa era assim? **Porque teve um trabalho de Geografia, aí eu pedi pro meu tio me ajudar, que era entrevista, aí tinha uma pergunta assim: “A respeito da violência, o que mudou? Mudou para melhor, ou para pior?”** Aí ele respondeu que mudou algumas coisas para pior, e algumas coisas para melhor. Aí ele me falou assim que o respeito que as pessoas tinham era melhor no passado. E com o presente agora, não tá muito. Então seu tio que falou isso? **Falou.** E você acha que é isso mesmo? **Acho.**

THA (18; 5)^b E será que tem um jeito de acabar com ela? **Difícil.** Mas não tem nenhum jeito, nem de diminuir? **Acho que não, porque ela está dentro do ser humano.** Mas você acha que não tem nenhum tipo de trabalho que a gente possa fazer com as pessoas que ajude? **Pode ser que até tenha, mas como a violência é algo complicado, que está no ser humano, que se relaciona a vários aspectos, acho difícil. Acho que não tem como acabar.**

Categoria 2 – Recorrer a uma figura de autoridade

Nesta categoria aparecem as respostas que consideram que para buscar uma solução para o fim da violência era necessário buscar alguma figura de autoridade, tais como: a polícia, diretora, professora e os pais. Nesse sentido, o fim da violência se daria por meio da prisão e/ou morte das pessoas que a praticam e/ou com o aumento do policiamento e por meio de castigos dados pelas figuras de autoridade. Os exemplos a seguir ilustram essa ideia:

NIN (6; 8)^c E será que tem um jeito de acabar com ela? **Ah eu acho que melhor chamar a polícia e a polícia prender todo mundo aí acaba.**

ERI (7; 4)^a E será que tem um jeito de acabar com a violência? **Eu acho que tem. Como que a gente faz? Bom, a violência é... Assim, não tem as diretoras da escola, os pais? Tem. Então, eles resolvem isso porque fala assim: “Não pode ter violência”. É só uma pessoa grande falar assim: “Não pode ter violência” que a violência acaba? Sim. Tem outro jeito fora esse? Ah tem, outro jeito tem. Às vezes a diretora faz isso, faz ficar no castigo, é... Em uma suspensão, ficar em casa três dias ou dois dias. Mas se você não é aluno da escola, você me falou que tem gente que rouba, que mata né, como que eu faço para esse cara que rouba, que mata parar de fazer violência? Bom, é fácil, só pode ser a polícia que pode**

ajudar, porque elas prendem. Então é só a policia prender que acaba a violência? É, nas ruas sim. Na escola é a diretora? É.

NAT (14; 10)b Você acha que não tem nada que a gente possa fazer nem para diminuir? Eles tentam, prendendo os ladrões que também fazem a violência, punindo de alguma forma até mesmo na escola com suspensão, advertência, mais alguns sim, percebem que o que estão fazendo é errado, e outras mesmo saindo da cadeia ou acabando a suspensão, eles vão continuar fazendo isso.

Categoria 4 - Ter ou ensinar comportamentos considerados adequados

Nesta categoria os sujeitos demonstravam acreditar que para acabar com a violência é necessário ser bom, saber respeitar o outro, resolver os conflitos com o diálogo, ter consciência sobre seus atos, além de ensinar e ajudar as pessoas a terem comportamentos considerados adequados. Esse tipo de resposta foi a mais mencionada, aparecendo em sujeitos de diferentes idades. Como pode ser visto nos exemplos a seguir:

LIS (7; 4)a Será que tem um jeito de acabar com ela? Tem. Tem? Como? Se a gente não maltrata as pessoas, se a gente não bater nas pessoas, nem briga. E como a gente faz pra não maltratar as pessoas, não precisar bater nem brigar? Quando você bate numa pessoa você tem que pedir sempre desculpa.

GAB (17; 2)b Será que tem um jeito de acabar com ela? Não. E diminuir? Sim. O que a gente poderia fazer? Olha, eu ia falar conscientizar, mas não adianta você falar, falar, mas não saber agir depois. Acredito que é você ter um pouco, não de respeito pelo outro, mas pra você. Assim, você quer fazer o mal para o outro, você quer fazer mal a alguém? Então não adianta eu fazer assim pra ele pagar, mas o que eu quero para que eu não seja violento.

Categoria 5 – Conscientização por meio de agentes institucionais

Nesta categoria foram inseridas as respostas em que os sujeitos acreditavam que o fim para a violência se daria a partir de uma conscientização das pessoas. Esse processo ocorria por meio de instituições como escola, jornais etc. Como pode ser visto nos exemplos a seguir:

JEF (17; 4)d *Você acha que tem um jeito de acabar com a violência? Sinceramente eu acho que não. Por que você não vê solução? Porque isso já é de ser humano, o ser humano acaba desenvolvendo, ou melhor, o ser humano acaba deixando desenvolver isso, esse ser humano consegue ficar tão triste, bravo, com raiva, magoado e também consegue desenvolver raiva, chegar num momento de querer bater na pessoa ou violentá-la, mas isso é da pessoa mesmo. Pelo menos tem alguma coisa para diminuir? Acho que a conscientização, não sei, tipo assim, a... Ensinar a conscientizar as pessoas, tipo que violência não é segura, as consequências da violência. E como que a gente faz esse trabalho? De que forma, que lugar? Família, amigo, escola, trabalho, faculdade, tudo, qualquer coisa que, tipo, influencia a uma boa ação e acaba com a violência.*

GAH (18; 1)b *Será que tem um jeito de acabar com ela? Pode ser que tenha, pode ser que não. Eu acredito que não tenha. Nem para diminuir? Diminuir eu acredito que tenha sim, mas para abolir, não. E o que a gente pode fazer para diminuir? Trazendo informações para a sociedade, acho que falta isso. Hoje só há violência na sociedade porque ela não traz informação. E a gente traz essas informações de que forma? Jornal, televisão, educação na escola. Você acha que isso já acontece? Não, você vê isso pela escola. Se a gente estivesse preocupado em ter uma sociedade cabeça, a gente falaria de política na escola. Isso não acontece.*

A seguir apresentaremos uma tabela e um gráfico referentes à quantidade de sujeitos inseridos nas categorias de respostas e contexto social.

Tabela 8 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do eixo solução para a violência.

Categorias de Respostas	Idade				%
	06	10	14	18	
Categoria 1 – Não tem solução	3	3	2	5	27,7%
Categoria 2 – Recorrer a uma figura de autoridade	4	1	2	1	17%
Categoria 3 – Ter ou ensinar	4	7	8	4	48,9%

comportamentos considerados adequados					
Categoria 4 – Conscientização e formação por meio de instituições mais amplas	-	-	-	3	6,4%
TOTAL	11	11	12	13	100%

Gráfico 6 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do eixo solução para a violência.

Neste eixo podemos perceber que, assim como no quinto eixo, os sujeitos mais velhos apresentaram respostas que foram enquadradas nas categorias mais elementares, no entanto, estes não ficaram somente restritos a elas, mas ampliaram suas respostas, que, por sua vez, foram elencadas a outras categorias mais sofisticadas. Isto significa que, mesmo os sujeitos mais velhos, referindo-se às categorias de respostas mencionadas pelos mais novos, fazem-no num outro sentido, uma vez que as soluções propostas por eles se ampliam e diferem, por apresentarem certas relações que não são encontradas nas soluções apresentadas pelas crianças, revelando um maior grau de coerência.

Ao nos centramos na categoria 2 podemos perceber que diversos sujeitos de diferentes idades, sobretudo os mais novos, acreditam que para solucionar este problema seria necessário à intervenção de uma figura de autoridade. Assim, os mais novos, geralmente, recorrem aos pais ou professores/diretores, dependendo do contexto. Já os mais velhos

acreditam que o aumento do policiamento, penas mais severas e prisões dos infratores seria uma solução efetiva para acabar com este problema. Tais dados assemelham-se as pesquisas de Mello (2011) e Santos *et. al.* (2007).

Ao analisarmos as soluções propostas por estes sujeitos observamos o quanto eles possuem uma dificuldade em compreender a complexidade que envolve este fenômeno, além disso, vemos o quanto eles encontram-se imersos na heteronomia.

As respostas, enquadrada na última categoria, apresentam soluções mais sofisticadas, em que se percebe uma compreensão mais elaborada da violência e a busca de alternativas mais coerentes para o problema. Nesse sentido, a partir das respostas apresentadas pelos sujeitos mais velhos, percebe-se uma compreensão mais ampla do problema em questão.

Esses sujeitos acreditam que há a necessidade de uma maior reflexão sobre a temática, pois só assim poderia haver uma conscientização e, por consequência, medidas mais efetivas que busquem a diminuição da violência. E para que isto possa acontecer é necessário que as diversas instituições sociais, principalmente a escola, assumam o papel de socializador. Tais dados assemelham-se aos resultados encontrados no estudo de Paula (2010). E também há objetivos de projetos sociais sob responsabilidade de algumas ONGs, tais como: Observatório de favelas, que tem como um dos seus objetivos, pautado muitas vezes nos direitos humanos, levar o sujeito a refletir sobre sua condição de vida, seus direitos e a buscarem outras formas de viver uma vida digna.

Ao analisarmos o gráfico 6 podemos observar que há poucas e sutis diferenças entre os sujeitos inseridos em diferentes contextos. É possível evidenciar que os sujeitos pertencentes a instituições localizadas em baixo índice de violência foram que os que mais apresentaram respostas que foram enquadradas nas categorias 2 e 3.

7.2.1 Análise dos Níveis de Compreensão da Realidade Social na Entrevista Clínica

A fim de enquadrarmos os sujeitos dentro dos níveis de compreensão da realidade social, todo o protocolo da entrevista clínica era lido, interpretado e analisado conforme as características dos níveis segundo Delval (2002), apresentadas no decorrer desse trabalho. Com intuito de oferecermos uma melhor visualização da distribuição dos sujeitos dentro dos níveis de compreensão apresentaremos, a seguir, a tabela 9.

Tabela 9 – Distribuição dos sujeitos por níveis de compreensão da realidade social na entrevista clínica.

Nível de Compreensão da Realidade Social	Idade				%
	06	10	14	18	
Nível I	10	10	7	1	70%
Nível II	-	-	3	6	22,5%
Nível III	-	-	-	3	7,5%
Total	10	10	10	10	100%

Como podemos observar a partir da tabela 9, a maioria dos sujeitos participantes concentram-se no nível mais elementar da compreensão do conhecimento social, mesmo os sujeitos mais velhos, como os de 14 anos de idade. Segundo Delval (2002) os sujeitos pertencentes a este nível possuem explicações simplistas sobre o mundo social. Estas explicações se baseiam nas aparências, naquilo que há mais de concreto e perceptível. Os fenômenos sociais “apóiam-se em imagens pouco conectadas entre si e bastante estereotipadas” (DELVAL, 2002, p. 224). Nesse sentido, os sujeitos enquadrados nesse nível acreditam que a violência está relacionada às questões mais concretas, assim a denominam como sendo: bater, roubar, matar, brigar etc. Ao justificarem o que acham a respeito da violência, geralmente, a veem como algo ruim, pois gera consequências negativas de ordem material, como, por exemplo, “as pessoas morrem” etc.

Os sujeitos inseridos neste nível ao analisarem a qualidade dos atos de violência, elecando os que seriam os considerados mais graves, apontavam a violência física como a mais grave, pois esta deixaria marcas visíveis e muitas vezes irreparáveis, como a morte. Além disso, muitos demonstram desconhecerem quem é responsável pela violência e quando apontam possíveis autores, geralmente, são os bandidos ou mesmo o diabo, aparecendo às crenças religiosas.

Esses sujeitos desconhecem as causas da violência, ou quando as apresentam, são respostas artificialista (alguém a criou), isto é, respostas que demonstram claramente as características do pensamento pré-operatório.

Muitos desses sujeitos desconhecem uma solução para a violência e quando apresentam as soluções não consistem, verdadeiramente, em soluções, mas em paliativos, ou seja, forma imediatistas para resolverem o problema, tais como: recorrerem a uma figura de autoridade para que haja uma solução, esta figura pode ser um policial, pais ou professores e diretores, dependendo do contexto. Delval (2002) explica que os sujeitos pertencentes a este nível são pouco sensíveis a existência de conflitos ou quando o reconhecem “não vêem soluções possíveis a não ser dar razão a uns ou outro alternadamente” (p. 224).

A sociedade dos pequenos é um mundo sem conflitos ou, pelo menos, os conflitos não são compreensíveis. As pessoas que não atuam de forma adequada o fazem porque são más ou são ignorantes, e os maus são maus de forma absoluta. Por isso, os conflitos não podem ser resolvidos, porque se baseiam na conduta inadequada de uma pessoa que não tem as condições morais adequadas. [...] o mundo social dos pequenos é, portanto, uma ordem completamente racional, na qual cada coisa acontece como tem que acontecer, os adultos sabem sempre o que é preciso fazer, e cada um desempenha a tarefa de que é incumbido da melhor forma possível. (p. 228).

Na busca de uma relação entre o conhecimento social e os estágios da inteligência, notamos que as respostas deste primeiro nível revelam a presença de um pensamento egocêntrico. Segundo Piaget ([1965], 1973) o sujeito nesse estágio vê a realidade a partir do seu ponto de vista, porque é regulado pelo egocentrismo. Nesse sentido, estes têm dificuldade em considerar o outro, por isso, não consideram os diversos aspectos da realidade que os cerca, nesse caso, os diversos aspectos que compõem o fenômeno da violência. Portanto, por estarem num momento em que o egocentrismo se faz tão presente, não conseguem explicar a realidade tal como ela é, limitando-se a caracterizá-la e descrevê-la como a veem.

Em relação ao nível II de compreensão da realidade social, os sujeitos pertencentes a este nível começam a ver o mundo social como algo em transformação. Estes sujeitos começam a levar em conta “fenômenos não visíveis, aspectos ocultos, com o que alguém não pode ater-se apenas às evidências” (DELVAL, 2002, p. 229). Todavia, apesar das respostas dos sujeitos serem mais elaboradas, ainda se caracterizam por justificativas elementares, que são manifestadas de forma confusa. As explicações próprias desse nível refletem a grande dificuldade que os sujeitos apresentam para considerar os distintos elementos envolvidos no processo de compreensão do mundo social. Por esse motivo, as explicações são variadas e mais amplas que as do nível anterior, no entanto, suas justificativas ora retornam a argumentos no nível I, ora buscam uma articulação mais coerente, mas, sem atingir a elaboração própria do nível III, demonstrando assim um período de transição.

Delval (2002) afirma que as explicações decorrentes desse segundo nível não só são encontradas nas crianças e adolescente, mas podem também ser vistas em alguns adultos, o que pode ser observado no nosso estudo, considerando que grande parte dos adolescentes na faixa de 18 e 19 anos de idade concentram-se nesse nível.

Os sujeitos classificados nesse segundo nível começam a ver a violência com algo mais amplo, envolvendo questões de ordem social e moral, tais como: O uso e o tráfico de drogas, pessoas morando na rua, preconceito etc. Embora apresentem características mais sofisticadas para denominarem o que é violência, como, por exemplo, o preconceito, ao falarem sobre ela, seus argumentos muitas vezes são pobres e um tanto estereotipados, não conseguindo demonstrar a complexidade do fenômeno. Esse mesmo tipo de pensamento se faz presente quando os sujeitos opinam sobre a violência. Muitos a veem como algo ruim, pois geram consequências negativas, podendo estas serem de ordem material ou psicológica, no entanto, suas justificativas não se expandem ao explicarem o que seria esse aspecto psicológico.

Ao falarem sobre a qualidade dos atos violentos, suas respostas avançam em relação ao nível anterior, pois os sujeitos começam a considerar a violência psicológica como a mais grave, no entanto, ao justificarem o que seria uma violência psicológica, muitos consideram somente os xingamentos. Os responsáveis pela violência, geralmente, são pessoas ruins, sem caráter, que não sabem resolver seus conflitos no diálogo.

É possível notar uma maior compreensão do fenômeno da violência, principalmente quando os sujeitos buscam explicações para a origem desta, ou seja, eles já conseguem pensar em outros fatores que podem está relacionado com as causas da violência, como, por exemplo, a verem como algo inato que nasce com o ser humano e é reforçado pelo contexto violento que o sujeito esta inserido. Esta ideia se faz presente em algumas pesquisas de abordagem psicanalítica sobre a violência.

Os sujeitos pertencentes a este nível ao buscarem soluções para a violência apontam a necessidade de ter e ensinar comportamentos considerados adequados, isto é, das pessoas aprenderem a resolver seus conflitos de forma não violenta, buscando sempre o diálogo. Segundo Delval (2002), os sujeitos inseridos no nível II se tornam menos onipotentes porque “passa a conhecer como é a realidade e a entender que, para transformá-la, é necessário se submeter a ela.” (p. 230). Nesse sentido, Delval (2002) explica que os sujeitos começam a entender que:

Os indivíduos não são todos iguais, mas apresentam diferenças entre eles, diferenças de interesse, de capacidade, de habilidade, o que faz que uns sejam mais aptos que os outros para determinadas tarefas. Portanto, atribui-se mais importância aos traços psicológicos. Relacionado a isso, começa-se a entender os conflitos como conflitos de interesses ou devidos a pontos de vistas distintos, que já não dependem unicamente da bondade ou da maldade do indivíduo, nem das razões morais, mas são conflitos ligados a interesses para conseguir algo que é escasso e que não está ao alcance de todos. (p. 230).

Ao recorrermos à teoria piagetiana para explicar esse momento, podemos perceber semelhanças com o estágio operatório concreto. Visto que nesse estágio os sujeitos passam pelo processo de descentração, isto é, deixam de lado o egocentrismo e começam a levar em conta os outros pontos de vista. Este fato faz que o sujeito consiga organizar um número cada vez maior de situações, dando a suas explicações uma forma mais objetiva; entretanto, permanecem presos a situações concretas. Sobre tal fato, Delval (2002) destaca a importância da conservação e da noção de tempo:

[...] as mudanças são processos que têm uma série de etapas e que se dilatam no tempo. Talvez se possa estabelecer uma relação entre essa ideia e a de conservação. Entender a transformação supõe que alguma coisa muda na situação, mas há outras coisas que permanecem, que são invariantes. Contudo, essa transformação vai se fazendo mediante uma série de passos. (p. 230).

As respostas enquadradas no nível III de compreensão demonstram que os sujeitos, em suas explicações, parecem buscar uma relação entre os fatos observados e as informações que recebem, seja pela mídia, seja pela escola, seja no cotidiano de suas vidas, levando em consideração inclusive os aspectos mais abstratos.

As explicações enquadradas no nível III, interpretadas a partir da teoria piagetiana, revelam que, com a conquista do pensamento formal, o sujeito tem possibilidade de compreender as noções sociais em toda a sua amplitude, uma vez que eles são capazes de coordenarem diferentes pontos de vista e basear suas explicações sobre enunciados verbais, ou seja, de hipóteses.

Os sujeitos pertencentes a este nível relaciona a violência não só a algo físico, mas também a aspectos psicológicos, ou seja, a violência passa a ser vista como aquilo que fere o outro, seja física ou psicologicamente. Além disso, a violência também é relacionada a questões sociais, tais como: pobreza, desigualdade social, preconceito, corrupção etc. acompanhadas de argumentos mais realistas que abordam a complexidade do tema.

Ao apresentarem opinião sobre a violência, geralmente, a veem como algo ruim, pois gera consequência negativas de ordem psicológica, sendo tudo aquilo que pode ferir o outro. Também a veem como desnecessária, pois violência só pode gerar violência. Além disto, ao

elencarem os atos violentos mais graves, elegem a violência psicológica e moral como a mais grave.

Neste nível, os sujeitos se colocam como responsáveis pela violência, pois consideram que todos fazem e contribuem para a violência. As causas para a origem da mesma são amplas e muitas vezes o sujeito não consegue encontrar somente uma, demonstrando assim o quanto é complexo o entendimento desse fenômeno, algo também presente na literatura sobre a temática. Muitos relacionam a violência como produto de uma construção social, isto é, o meio social como responsável pelo nascimento e manutenção da mesma. Esta ideia encontra-se presente em muitos estudos de sociologia e psicologia social sobre a violência, principalmente nas pesquisas da década de 80.

Quanto às soluções para o fim da violência, alguns sujeitos mostram-se descrentes em relação a isto, afirmando que não há uma solução para tal fenômeno. Esses sujeitos conseguem perceber o quanto esse fenômeno é complexo e está relacionado a diversos outros fatores de ordem social, isto é, começam perceber que para haver a extinção da violência é necessário pensar em outras questões muito mais amplas. Diante disso, os que acreditam na diminuição da violência pensam que isto se daria a partir de uma melhor reflexão e compreensão sobre o tema. E que isto aconteceria a partir de instituições sociais, tais como a escola.

Delval (2002) afirma que nesse nível o adolescente atribui um papel muito importante à vontade, deixando de lado o desejo. No entanto, a vontade não tem nada a ver com o desejo, pois a vontade “consiste precisamente em tomar consciência das dificuldades que existem para alcançar um estado ou uma meta, e a ação dos sujeitos tem que ser dirigida à superação dos obstáculos, dos quais está plenamente ciente.” (p. 231). Delval (2002) ainda complementa que a falta de experiências faz com que os sujeitos não consiga entender completamente o mundo social e, por este motivo, eles ainda “conservem parte da onipotência infantil, mas são muito mais conscientes de que o desejo não é suficiente.” (p. 232).

A seguir encontra-se uma tabela com os resultados obtidos por meio do teste estatístico em relação ao estágio cognitivo e os níveis de compreensão da realidade social na entrevista clínica.

Tabela 10 – Resultados da aplicação do teste Kruskal-Wallis para níveis de compreensão da realidade social na entrevista clínica e estágio de desenvolvimento cognitivo.

Estágio de Desenvolvimento Cognitivo	Nível de Compreensão da Realidade Social na Entrevista Clínica						Total	(p)
	Nível I		Nível II		Nível III			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Pré – Operatório	11	27,5%	-	0%	-	0%	11	27,5%
Operatório Concreto	12	30%	2	5%	-	0%	14	35%
Operatório Formal	5	12,5%	7	17,5%	3	7,5%	15	37,5%
Total	28	70%	9	22,5%	3	7,5%	40	100%

= 0,001

Na busca por uma correlação entre o estágio de desenvolvimento cognitivo e os níveis de compreensão da realidade social na entrevista clínica foi possível observar, por meio do teste Kruskal-Wallis ou Mann-Whitney, uma diferença estatisticamente significativa ($x^2 = 18,754$; $p = 0,001$). Demonstrando que há uma estreita correspondência entre os níveis de compreensão da realidade social na entrevista clínica e os estágios da inteligência. Assim, podemos dizer que os níveis de compreensão mais elaborados do mundo social são acompanhados por estágios mais avançados do desenvolvimento cognitivo.

É importante ressaltar que a passagem de um nível ao outro não ocorre de forma direta e mecânica, mas é fruto de um longo processo de interação com o meio social. Em que implica num processo amplo de desequilíbrios contínuos, de assimilações e acomodações. Para construir essa compreensão o sujeito precisa realizar e passar pelas as várias etapas da abstração reflexionante e também da tomada de consciência, isto é, conseguir coordenar as ações que realiza sobre os fenômenos da realidade social.

Após a análise dos resultados, notamos que há entre as diversas respostas fornecidas pelos sujeitos uma organização complexa e evolutiva, seguindo um caminho bem semelhante aos descritos nos estudos com enfoque construtivista, apresentados no capítulo três. As semelhanças se acentuam, principalmente, quando comparados aos resultados do estudo de Monteiro (2010).

A fim de discutir os resultados encontrados a respeito da relação entre os níveis de compreensão da realidade social da entrevista clínica e o contexto social que os sujeitos participantes da pesquisa estavam inseridos, apresentaremos a tabela e o gráfico a seguir.

Tabela 11 - Resultados da aplicação do teste Krusal-Wallis para níveis de compreensão da realidade social na entrevista clínica e contexto social.

Nível de Compreensão da Realidade Social na Entrevista Clínica	Contexto Social				Total		(p)
	Alto índice de violência		Baixo índice de Violência				
	f	%	f	%	f	%	> 0,05
Nível I	13	32,5%	14	35%	27	67,5%	
Nível II	6	15%	4	10%	10	25%	
Nível III	1	2,5%	2	5%	3	7,5%	
Total	20	50%	20	50%	40	100%	

Gráfico 7 – Distribuição dos sujeitos por níveis de compreensão da realidade social e contexto social na entrevista clínica.

De acordo com os resultados do teste Krusal-Wallis não houve diferença estatística significativa ($\chi^2 = 3,254$; $p > 0,05$) em relação os níveis de compreensão da realidade social na entrevista e o contexto social que os sujeitos estavam inseridos. Isso significa dizer que o

contexto social no qual os sujeitos participantes pertenciam não influenciava no tipo e na qualidade das respostas que os sujeitos davam ao pensar na violência (tanto estruturalmente, quanto em conteúdo), algo já esperado pela teoria piagetiana.

7.3 Análise do Curta-Metragem

O terceiro instrumento do trabalho consistiu na apresentação do curta-metragem “Jones e Lisa” da coletânea “Direitos do Coração” (COTÊ, 2006). Este filme, com duração de dez minutos, apresenta, em formato de desenho animado, a história de duas crianças que vivem em um morro carioca e que passam por diversos tipos de violência, desde a pobreza até o trabalho infantil.

O objetivo desse instrumento foi analisar como os sujeitos interpretavam esse filme e se conseguiam perceber os vários tipos de violência ali contidos. Para a aplicação deste procedimento, o sujeito era convidado a assistir o curta-metragem que era exibido pelo computador, o diálogo estabelecido com o experimentador era gravado em áudio e vídeo. Após assistir o filme e considerando os pressupostos do método clínico-crítico piagetiano os sujeitos eram questionados sobre o que viram, o que os agradara ou não, além de serem perguntados, diretamente, se no vídeo havia alguma manifestação de violência.

Conforme já dito, este instrumento foi utilizado na pesquisa de Monteiro (2010). Os dados encontrados nesse estudo mostraram que os sujeitos apresentaram dificuldades em compreender o fenômeno da violência e sua complexidade. Nesse sentido, tanto as crianças, como também grande parte dos adolescentes entrevistados, associavam a violência somente a aspectos mais visíveis e concretos das situações ou conflitos e não conseguiam identificar os diferentes tipos de violência contidos no desenho.

Após a coleta de dados, as respostas dos sujeitos foram transcritas na íntegra e analisadas quantitativamente e qualitativamente. A partir da análise qualitativa dos dados, as respostas dos sujeitos foram divididas em quatro categorias e, posteriormente, essas respostas foram enquadradas em níveis de compreensão da realidade social. Vejamos a seguir.

Categoria 1 – Ausência de Violência

As respostas enquadradas nesta categoria demonstram que os sujeitos não conseguiam perceber os diversos tipos de violência presentes no curta-metragem, afirmando a inexistência desta. Alguns exemplos:

TER (6; 6)c E nesse desenho tem ou não violência? Acho que não tem.

NIN (6; 8)c E, tem alguma violência ou não tem nesse desenho? Não. Não tem nenhuma violência? Não.

ERI (7; 4)a E você acha que nesse desenho tem, ou não tem violência? Ah, não. Não tem violência? Não, eu acho que não.

Categoria 2 – Aspectos mais perceptíveis e concretos

Nesta categoria, foram agrupadas as respostas nas quais os sujeitos demonstravam associar a violência com situações mais visíveis, tais como, “bater no cachorro”, “roubar as crianças”, “maltratar as crianças” etc.; como ilustram os exemplos:

ANN (6; 3)c E você acha que nesse desenho tem ou não violência? Tem. Qual? Do pai que machuca o cachorro. Só tem essa violência? Só.

DAI (7; 1)a E você acha que nesse desenho tem ou não violência? Tem. Tem? Que violência tem? Tem aquela que o homem chutou o cachorrinho duas vezes.

SAM (10; 9)a E você acha que nesse desenho tem ou não violência? Tem, a violência com o cachorro.

LAN (13; 6)d E qual parte tem a violência? Quando ele bate no cachorro, e quando ele pede para o filho ir trabalhar para trazer dinheiro pra ele, aí o filho vai comprar comida e ele briga com eles.

Categoria 3 – Questões que envolvem diferentes fatores de ordem moral e social

Nesta categoria, foram incluídas as respostas em que os sujeitos relacionam a violência às situações que envolvem questões mais amplas de ordem moral e social, como,

por exemplo, o trabalho infantil, pessoas morando nas ruas, a pobreza etc. É o caso dos exemplos a seguir:

GAS (14; 3)^b *você acha que nesse desenho tem alguma violência? **Tem.** E quais seriam essas violências? **Tem a violência contra o animal, e violência contra a criança mesmo porque criança não é pra trabalhar na aquela idade.** Você me falou de um trabalho que fez no SENAI que você teve que pesquisar sobre violência, você me falou que descobriu com esse trabalho que os adolescentes caem na vida do crime porque não podem trabalhar antes, e eles querem ter uma ascensão, e por isso eles buscam essa ascensão no crime. Aqui no desenho mostra as crianças trabalhando. Agora vendo um pouco da realidade, você acha certo ou não trabalhar? **Se for a criança que quer trabalhar eu acho que vai ser diferente, porque ele que escolheu, mas quando os pais mandam trabalhar, aí eu já acho errado porque você vê no rosto do menino que ele não queria ir trabalhar, e com o dinheiro que ele conseguiu ele comprou um pão ainda e pelo olhar do pai, o pai ainda não achou bom ele ter comprado.***

TAI (18; 0)^d *Você acha que nesse desenho tem violência? **Eu acho que tem.** Qual parte e qual violência? **O momento que ele bate no cachorro, a exploração que ele faz com as crianças, o menino sair de casa e ir morar na rua, acho que mostra um pouco a questão da pobreza. Acho que isso também tem que ser visto como violência.***

THA (18; 5)^b *você acha que nesse desenho tem violência? **Um monte, o pai bebendo, a criança tendo que trabalhar invés de está brincando e na está na escola. A violência dele bater no cachorro, o menino dormindo na rua, as pessoas dormindo na rua no início do desenho, tudo isso.***

A seguir apresentaremos duas tabelas com a distribuição os sujeitos nas categorias de respostas e contexto social.

Tabela 12 – Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas do curta-metragem.

Categorias de Respostas	Idade				%
	06	10	14	18	
Categoria 1 – Ausência de violência	4	-	-	-	8,5%
Categoria 2 – Aspectos mais perceptíveis e concretos	6	9	8	7	63,8%
Categoria 3 – Questões que envolvem diferentes fatores de ordem moral e social	-	1	5	7	27,7%
TOTAL	10	10	13	14	100%

Gráfico 8 - Distribuição dos sujeitos nas categorias de respostas e contexto social do curta-metragem.

Ao analisarmos as respostas dos sujeitos, podemos observar que os mesmos conservam as ideias apresentadas na entrevista clínica, isto é, quando observamos a tabela 3 e a tabela 12, podemos notar que as porcentagens de sujeitos inseridos nas categorias que consideram a violência como algo perceptível e concreto são muito próximas. Logo, os sujeitos que na entrevista clínica relacionam a violência com as situações mais perceptíveis (61,2%), tais como, matar, roubar, briga etc., ao responderem a pergunta se havia alguma violência no curta-metragem, ou acreditavam não haver nenhum tipo de violência ou

identificavam a agressão física que o cachorro sofria ou o jeito bruto que o pai tratava as crianças (63,8%).

Mesmo havendo a presença de outros tipos de violência mais sofisticadas no curta-metragem e alguns sujeitos relatarem todas as cenas contidas no curta, eles foram incapazes de conseguir notar tal fato. Como pode ser visto no exemplo a seguir:

ERB (10; 3)b Eu queria que você me contasse o que foi que você viu. Eu vi que o pai das crianças bebia muito e toda hora eles... Ele pôs os filhos dele para trabalhar. Que a mãe tinha saído de casa, essa parte eu não entendi, se a mãe saiu de casa. A mãe foi trabalhar. É, foi trabalhar! Ai o pai toda hora punia as crianças, para trabalhar pra trazer as coisas para ele... Dinheiro. Ai ele mandou o filho dele trabalhar para engraxar sapato, ai ele trouxe moeda, comprou pão para família dele. E o pai pediu o dinheiro para eles. Ele tinha trazido o dinheiro de volta, ai o pai não gostou e tirou o dinheiro dele. Ai tem uma parte que o filho não aguenta mais e saiu de casa. Levou o cachorro e só, ai o... Era irmã dele aquela lá? A irmã dela ficou em casa para cuidar do filho da mãe dela, ai ele foi embora sozinho, ele e o cachorro. Ai eles foram morar junto com os mendigos embaixo de uma árvore. Tem alguma cena nesse desenho que você gostou? Sim. Qual foi? Que eles compraram pão e deram pro cachorro, e eles comeram juntos. Porque você gostou dessa cena? Porque é uma cena quase triste que, por causa que o cachorro, ele encontra o cachorro dele, encontra o cachorro perdido, ai o cachorro quer um pedaço de pão para comer e, ai ele dá e o cachorro fica muito feliz. Tem alguma cena que você não tenha gostado? Qual foi? Que o pai das crianças batia nos animais, quando estava com raiva, porque não tinha nada pra ele. Você acha que tem ou não tem violência nesse desenho? Tem. Qual violência? Com os animais e com as crianças. Que tipo de violência com o animal e com as crianças? É, batimentos. Batimentos no caso que ele bateu no cachorro, e com as crianças? Qual que ele fazia com as crianças? Maltratava as crianças.

Tal fato ressalta a ideia de que a construção do conhecimento social não ocorre somente por meio da transmissão, pois se assim o fosse todos os sujeitos conseguiriam ser sensíveis aos diversos tipos de violência ali contidos.

De acordo com as pesquisas sobre o mundo social fundamentadas no construtivismo, as ideias que os sujeitos constroem a respeito desse tipo de conhecimento não são simples cópias da realidade, mas reconstruções originais realizadas pelos sujeitos. A construção dessas crenças é algo complexo que faz parte de um longo processo evolutivo, que engloba tanto os aspectos físicos, quanto sociais e cognitivos. Sendo assim, as ideias apresentadas aqui estão muito mais ligadas à capacidade de compreensão dos dados fornecidos por meio do curta-metragem, do que de uma simples cópia de informações.

Os resultados aqui apresentados e interpretados a partir da teoria piagetiana nos faz pensar que os sujeitos concentrados na categoria 2, ainda se encontram nos níveis mais elementares do processo de tomada de consciência. Além disso, segundo Delval (1989) as dificuldades de compreensão da realidade social podem estar relacionadas a dois tipos de fatores: cognitivo e a falta de informação. Assim, as dificuldades cognitivas envolvem a dificuldade em lidar com grande número de informações. O sujeito não é capaz de exercer controle sobre todos os aspectos de um problema e acaba centrando-se em apenas um. No caso da falta de informação, pode ser que esses sujeitos ainda não obtiveram informações suficientes para fazer ligações de conceitos e acabaram por desprezar outros tipos de informações, no caso aqui, outros tipos de violência (mais sofisticadas e abstratas) presentes no curta.

7.3.1 Análise dos Níveis de Compreensão da Realidade Social do Curta- Metragem

Conforme já explicado anteriormente, a fim de enquadrarmos os sujeitos dentro dos níveis de compreensão da realidade social, todo o protocolo de entrevista do curta-metragem foi lido e analisado de acordo com as características dos níveis de compreensão da realidade social apresentadas por Delval (2002).

A fim de obtermos uma melhor visualização desses dados, a seguir, apresentaremos a tabela 13.

Tabela 13 – Distribuição dos sujeitos por níveis de compreensão da realidade social no curta-metragem.

Nível de Compreensão da Realidade Social	Idade				%
	06	10	14	18	
Nível I	10	9	6	2	67,5%
Nível II	-	1	4	5	25%
Nível III	-	-	-	3	7,5%
Total	10	10	10	10	100%

Ao analisarmos a tabela 13 podemos perceber uma sutil diferença entre a quantidade de sujeitos inseridos nos níveis de compreensão em relação à tabela 9, localizada na página 121. Notamos que alguns sujeitos avançaram em relação ao nível de compreensão, no entanto, outros regrediram.

Em relação aos sujeitos que avançaram no nível de compreensão da realidade social evidenciado no neste instrumento (curta-metragem), como é caso de MIC (10; 7)^c, GAE (13; 7) ^d, NAT (14; 10)^b e TAI (18; 0)^d, pensamos que isso ocorreu, pois o segundo instrumento (a entrevista clínica) foi uma oportunidade deles refletirem melhor sobre o assunto, conseguindo, posteriormente, explorar melhor a temática e apresentar respostas desencadeadas.

Mais uma vez notamos, por meio da tabela 13, que a grande parcela dos sujeitos concentram-se no nível I de compreensão da realidade do mundo social. Os sujeitos incluídos nesse nível demonstraram não conseguir notar os diversos tipos de violência presente no filme. Ou, quando conseguiam, relacionavam a violência somente a “bater no cachorro”, “maltratar as crianças” etc. Ou seja, associavam a violência as situações mais evidentes, perceptíveis e imediatistas, conservando as ideias apresentadas na entrevista clínica.

Já em relação ao nível II de compreensão do mundo social notamos que os sujeitos conseguiam explorar melhor o filme e, por consequência, visualizar outros tipos de violência ali presentes. Esses sujeitos apontavam como violência as situações que envolviam o trabalho infantil, pessoas morando nas ruas etc. Mas ao serem questionados a explicarem melhor suas ideias retornavam aos argumentos enquadrados no nível I, ou seja, argumentos menos

elaborados e imediatistas, demonstrando um período de transição. Conforme o exemplo a seguir:

GAE (13; 7)d *Nesse desenho você acha que tem alguma violência ou não? **Tem.** Em que cena e qual violência? **Primeiro quando o pai faz o filho trabalhar, porque o pai não tem dinheiro, segunda quando ele bate no cachorro.** Por que você acha que fazer o filho trabalhar é uma violência? **Porque criança não tem que trabalhar.** Como que você sabe disso? **Porque eu sou criança.** Mas o que tem você ser criança? **A minha mãe não deixa eu trabalhar.** Ah, mas se a sua mãe deixasse você trabalhar, você acharia que é errado? **Não.** Por que não é? **Ah depende né, porque se a sua mãe te obriga a trabalhar, aí é errado, mas se você pede pra sua mãe, se você quer trabalhar, não é errado.** Mas você acha que é certo você está querendo trabalhar, mas pra trabalhar você tem que sair da escola, o que você acha disso? **Ah eu acho que tem que arranjar um tempo.** Qual a idade melhor pra trabalhar, pra começar a trabalhar? **16.** Por que você acha que é 16? **Porque que eu me lembro, eu acho que é 16.** Lembra do que? **Aonde você viu.** **Não, porque é 16 mesmo, porque só com 18 você tira a carta de motorista e com 16 você pode trabalhar.** De onde você tirou essa informação? **Ah porque... No Mc Donald's.** Ah no Mc Donald's estava falando isso? **Estava.** Em que lugar do Mc Donald's? **Lá no lado onde tá "Precisa de funcionários de 16 a 23".***

Os sujeitos que foram enquadrados no nível III de compreensão do mundo social demonstraram explorar melhor as ideias apresentadas no filme e, por consequência, conseguiram visualizar os vários tipos de violência presentes no curta-metragem. Isso ocorreu, pois o sujeito inserido nesse nível é capaz de analisar as coisas de muitos pontos de vista, ou seja, de trabalhar com hipóteses, de coordenar diferentes fatores e ampliar suas ideias. De “experimentalizar com o pensamento para criar mundos possíveis e examinar esses mundos possíveis para avaliar se poderiam funcionar, se não são contraditórios.” (DELVAL, 2002, p. 231).

Estes sujeitos relatavam que a violência estava relacionada a fatores de ordem social, como, por exemplo, pessoas morando na rua, e de ordem moral, como o alcoolismo que gera consequências negativas tanto físicas e psicológicas para a pessoa doente e para família envolvida. Conforme pode ser visto no exemplo:

THA (18; 5)b Mas eu vejo que nesse desenho tem bastante coisa ruim, né? Quais? Criança tendo que trabalhar invés de está estudando. O pai que não ajuda em nada, fica se embebedando. Uma violência que ele está cometendo com o próprio corpo e com a família que sofre com isso. Que nem no desenho o menino não aguentou o pai e preferiu morar na rua, imagina o quanto de violência ele não vai sofrer na rua, a própria violência de está morando na rua. Isso que eu ia te perguntar, você acha que nesse desenho tem violência? Um monte, o pai bebendo, a criança tendo que trabalhar invés de está brincando e na está na escola. A violência dele bater no cachorro, o menino dormindo na rua, as pessoas dormindo na rua no início do desenho, tudo isso.

Com o intuito de demonstrarmos os resultados encontrados no teste estatístico em relação ao nível de compreensão da realidade social no curta-metragem e o estágio cognitivo, apresentaremos, a seguir, a tabela 14.

Tabela 14 – Resultado da aplicação do teste Kruskal-Wallis para níveis de compreensão da realidade social no curta-metragem e estágio de desenvolvimento cognitivo.

Estágio de Desenvolvimento Cognitivo	Nível de Compreensão da Realidade Social no Curta-Metragem						Total	(p)
	Nível I		Nível II		Nível III			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Pré – Operatório	10	25%	-	0%	-	0%	10	25%
Operatório Concreto	11	27,5%	4	10%	-	0%	15	37,5%
Operatório Formal	6	15%	6	15%	3	7,5%	15	37,5%
Total	27	67,5%	10	25%	3	7,5%	40	100%

= 0,007

Quando analisamos a relação entre o nível de compreensão da realidade social no curta-metragem e os estágios de desenvolvimento cognitivo encontramos, novamente, uma relação significativa ($\chi^2 = 14,016$; $p = 0,007$). Nesse sentido, novamente evidenciamos que

para os sujeitos alcançarem os níveis mais avançados da compreensão do mundo social, estes necessitam possuir uma estrutura cognitiva mais sofisticada.

Apesar de encontrarmos essa relação de correspondência tanto na entrevista clínica, quanto na curta-metragem, podemos notar, por meio das tabelas 10 e 14, que poucos sujeitos conseguiram alcançar o nível mais avançado da compreensão do mundo social (nível III). Também podemos perceber que mesmo os sujeitos mais velhos, no qual era esperado uma compreensão melhor do fenômeno da violência, se concentraram nos níveis mais inferiores da realidade social. Tal fato nos leva a pensar que a violência ainda é vista por esses jovens como algo mais ligado aos acontecimentos cotidianos e imediatistas, além dela não ser vista como um objeto de reflexão.

Assim, verificamos que nossos sujeitos estão distantes de explicações e entendimentos mais complexos sobre a violência. Dessa forma, se quisermos que os sujeitos tenham uma melhor compreensão desse fenômeno não podemos acreditar que somente a transmissão social consiga cumprir esse papel. É preciso que haja intervenções, tanto oriundas da escola, como de outras instituições que trabalhem com a formação do sujeito, que levem essas crianças e jovens a refletirem sobre esse fenômeno. Intervenções que sejam capazes de levar os sujeitos aos níveis mais avançados das abstrações, para que assim eles possam tomarem consciência sobre um fenômeno tão recorrente em seu cotidiano.

Com o objetivo de analisarmos a relação entre os níveis de compreensão da realidade social na curta-metragem e o contexto social em que os sujeitos participantes estavam inseridos, apresentaremos a tabela 15 e o gráfico 9 a seguir.

Tabela 15 - Resultados da aplicação do teste Kruskal-Wallis para níveis de compreensão da realidade social na curta-metragem e contexto social.

Nível de Compreensão da Realidade Social na Entrevista Clínica	Contexto Social				Total		(p)
	Alto índice de violência		Baixo índice de Violência				
	f	%	f	%	f	%	
Nível I	15	37,5%	13	32,5%	28	70%	

Nível II	5	12,5%	4	10%	9	22,5%	> 0,05
Nível III	-	0%	3	7,5%	3	7,5%	
Total	20	50%	20	50%	40	100%	

Gráfico 9 – Distribuição dos sujeitos por níveis de compreensão da realidade social e contexto social no curta-metragem.

Como pode ser visto, por meio da tabela 15 e do gráfico 9, novamente não encontramos uma relação estatística significativa ($\chi^2 = 6,770$; $p > 0,05$), ou seja, assim como na entrevista clínica, o contexto social em que os sujeitos estavam inseridos também não teve influência no tipo e qualidade de respostas que estes davam ao analisar o curta-metragem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES

Este estudo teve como objetivo investigar as noções que as crianças e adolescentes, inseridos em diferentes contextos, possuíam sobre a violência. Como também verificar se haveria uma possível correspondência entre os níveis de compreensão da realidade social e os estágios do desenvolvimento cognitivo.

A fim de fundamentarmos teoricamente nossos resultados, buscamos na teoria epistemológica de Jean Piaget e nos trabalhos de seus seguidores respostas que nos levassem a refletir sobre os dados aqui encontrados. A partir disso foi possível evidenciar que as respostas que os sujeitos dão em relação às questões sobre a violência não se limitam a uma simples reprodução de informações que obtém e, muito menos, são cópias da realidade, mas o resultado de um processo criativo e ativo do sujeito. Além disso, percebemos que tais ideias e o processo de construção sobre o tema são, em muitos aspectos, coincidentes com a própria evolução do termo apresentada pela literatura. Nessa evolução, percebe-se as dificuldades e as necessidades de inserção de novos elementos e novos enfoques para a definição e interpretação sobre o fenômeno da violência.

Os resultados aqui encontrados ao serem analisados sob a ótica da teoria piagetiana nos mostram que as respostas fornecidas por nossos sujeitos seguem um caminho evolutivo semelhante às diversas pesquisas sobre o mundo social, citadas no capítulo três desse estudo. Esses trabalhos evidenciam que as construções sobre as noções do mundo social evoluem de um pensamento centrado nos aspectos concretos e diretamente observáveis a uma capacidade cada vez mais ampliada para fazer inferências e considerar transformações não visíveis e relacionadas aos processos sociais.

A fim de verificar a existência de uma correspondência entre os níveis de compreensão da realidade social e os estágios do desenvolvimento cognitivo partimos da hipótese de que compreensões mais elaboradas do mundo social, no caso da nossa pesquisa a noção de violência, são pautadas em estruturas cognitivas mais sofisticadas. A partir do teste Kruskal-Wallis encontramos uma relação estatisticamente significativa, isto é, nossa hipótese pode ser comprovada.

Apesar de nossa hipótese ter sido comprovada, um dado nos chamou a atenção: somente 7,5% dos sujeitos da nossa amostra alcançaram o nível mais elevado da compreensão do mundo social. Grande parte dos nossos sujeitos se concentraram nos níveis mais elementares (67,5% no nível I da entrevista clínica e 70% no nível I do curta-metragem). Este

dado evidencia que tanto as crianças, quanto os adolescentes possuem uma visão muito simplista sobre a violência e, por consequência, não conseguem perceber e compreender a complexidade do tema. Além disso, notamos que o fenômeno da violência não é visto por esses sujeitos como um material para a reflexão, assim muitos ficam presos às ideias imediatistas e concretas e, muitas vezes, pautadas no senso comum. Adotando o referencial piagetiano podemos dizer que esses sujeitos não conseguem atingir os níveis mais superiores das abstrações e, por consequência, não chegam a uma tomada de consciência sobre o assunto.

Este dado também nos permite inferir que as estruturas cognitivas são uma condição necessária e extremamente importante para a construção e compreensão das noções sociais, no entanto, não são suficientes. As experiências significativas com o objeto de conhecimento, os conteúdos afetivos, sociais e morais que o sujeito tem com este objeto de conhecimento também tem uma grande relevância.

Assim, todos os progressos evolutivos em relação a noção de violência não são determinados unicamente pelo acesso a uma maior quantidade de informações que o sujeito recebe conforme avança em seu desenvolvimento, mas deve-se ao fato de como essas informações vão sendo incorporadas pelo sujeito e como ele vai dando significado a elas. Isto é, como o sujeito ao longo da sua interação com este objeto de conhecimento vai assimilando e acomodando essas informações e com isto buscando e realizando abstrações cada vez mais potentes e complexas até chegar numa tomada de consciência sobre essas questões.

Um conteúdo da realidade social é muito difícil de ser compreendido, requer do sujeito considerações de inúmeras probabilidades e fatores; solicita o pensamento sobre o mundo social e sobre mundos sociais possíveis, bem como a comparação entre eles. Para o sujeito compreender as questões sociais de forma mais completa necessita também ter um raciocínio avançado sobre os papéis sociais e as ações individuais e/ou coletivas daqueles que compõem e transformam a realidade social. É preciso, portanto, tomar consciência de conceitos fundamentais para a vida em sociedade.

A ampliação da compreensão sobre um fenômeno social implica num processo amplo de desequilíbrios contínuos, de assimilações e acomodações. Para construir essa compreensão o sujeito necessita realizar abstrações e passar pelo processo de tomada de consciência, isto é, conseguir coordenar as ações que realiza sobre os fenômenos da realidade social. No caso específico do presente trabalho, a ideia de violência, é um conceito bastante difícil de ser compreendido e, como vimos, também evoluem e se modificam ao longo da história da

humanidade. Portanto, as considerações dos inúmeros aspectos e questões que estão implicados no conceito de violência necessita desse processo de abstração e tomada de consciência que vai além da transmissão social, parte também das coordenações e reflexões que o próprio sujeito consegue realizar, por isso depende também dessas construções individuais.

Uma das questões que nos preocupa é em relação a compreensão elementar e pobre dos fenômenos do mundo social que nossos adolescentes possuem. Quando comparamos as pesquisas psicogenéticas brasileiras com as internacionais notamos que nossos jovens possuem uma visão muito simplista de alguns conteúdos da realidade social (CANTELLI, 2000; PIECZARKA, 2009; MONTEIRO, 2010; MANO, 2013). Dessa forma, acreditamos ser importante que haja outras investigações com diferentes conteúdos do mundo social, para que se confirmem ou não esse fato, além de buscarem explicações para isto. Caso esse dado se confirme é necessário pensarmos: O que pode ser feito para solucionar tal problema? Será que nossas escolas e outras instituições responsáveis pela formação dos sujeitos tem um papel relevante e importante nesse processo? Acreditamos que sim.

Quando pensamos nos conflitos existentes nas instituições educativas, observamos que a presente pesquisa traz grandes contribuições. Prevenir, compreender e encontrar caminhos para questões envolvendo a violência são ações que não deveriam estar divorciadas da própria compreensão que os sujeitos têm sobre o tema violência. Distorções, dificuldade em se considerar a existência de conflitos, dificuldades na aceitação de pontos de vista diferentes, além de caracterizarem uma compreensão bastante elementar do fenômeno, encontrada nos sujeitos participantes, evidencia que o que ocorre nas escolas e em outras instituições que tem responsabilidade com a formação do ser humano pode não ser compreendido como algo sério, violento etc, mas como algo corriqueiro. Isso de fato necessita ser melhor trabalhado e compreendido.

Tal fato pode ser observado quando grande parte dos nossos sujeitos associavam o bullying a violência e relatavam como a escola trabalhava essa questão. Vimos que nossos sujeitos tinham uma compreensão confusa sobre o assunto e que a escola somente se ocupava do papel de transmitir conceitos, sem uma discussão e reflexão sobre o tema. O que pode ser observado na fala desse adolescente:

LAR (14;11)b - Você me falou de Bullying... O que é isso? É o ato de agredir uma pessoa. Mas que tipo de agressão? Física, moral... Ficar xingando a pessoa, essas coisas. E

onde você ouviu falar disso? Na escola. Tive que fazer um trabalho sobre isso para professora. E como foi esse trabalho? A gente teve que pesquisar o tema, depois escrever e entregar para professora. Mas houve alguma discussão em sala depois que entregou o trabalho, tipo um debate? Não, a gente só entregou o trabalho para professora.

Notamos o quanto a escola está preocupada em informar seus alunos sobre um fenômeno que apesar de não ser recente tem ganhado muito destaque ultimamente. No entanto, apesar da boa intenção, a escola acaba fazendo um trabalho sem muito sentido, pois tem como ideia que somente a transmissão daria conta da conscientização de seus alunos para com o fenômeno. Em relação a isto Tognetta e Vinha (2010) vem observando em suas pesquisas que “os educadores em geral, e em especial aqueles que atuam em instituições públicas, pouco sabem sobre formas de intervenção aos problemas de violência que assolam a escola.” (p. 460).

Sabemos que somente esclarecer o tema com os alunos não é suficiente para minimizar e/ou erradicar o bullying e/ou a violência como um todo, mas é preciso que a escola vá além da transmissão, que tenha a preocupação de discutir com seus alunos sobre essas questões, que eles possam, acima de tudo, serem ouvidos e a partir das suas ideias buscarem um trabalho de conscientização.

Dessa forma, acreditamos que há uma necessidade de um trabalho adequado em relação ao conhecimento social. Os conteúdos deste tipo de conhecimento necessitam de um trabalho semelhante aos dos outros tipos de conhecimentos (físico e lógico-matemático). Sendo assim, a construção das noções sociais não pode ficar restrito somente a transmissão social, é preciso que nossas crianças e adolescentes experimentem e vivenciem atividades que os levem a refletirem sobre os fenômenos sociais, que possam agir, debater e trocar experiências sobre isso, isto é, é necessário que haja uma experimentação ativo do sujeito, informações adequadas e reflexões para além da prática para a construção das noções sociais. Em síntese, o processo pode ser entendido como partindo de um saber fazer para uma compreensão cada vez mais elaborada do processo.

Além disso, é de extrema importância que essas atividades (tanto na escola, quanto em outras instituições) sejam significativas para nossas crianças e jovens. Assim, é essencial que as ideias que os sujeitos trazem sobre os diversos conteúdos do conhecimento social sejam ouvidas e levadas em consideração, para que seja possível articular a realidade discente com a do docente. Pois, como afirma Delval (2007) se a escola pretende que seus alunos construam

representações adequadas do mundo em que o rodeiam, o professor precisa partir das ideias que seus alunos possuem para que essas atividades sejam cada vez mais significativas.

Dessa forma, é essencial que o educador conheça como seu aluno se desenvolve e aprende, além de ter conhecimento do quanto é importante ter um ambiente solicitador, cooperativo e livre de pressões e sanções expiatórias, pois só assim ele conseguirá desenvolver atividades e estratégias de ensino que possibilitem uma aprendizagem significativa e de qualidade, como também um espaço cada vez mais democrático e propício para o desenvolvimento integral do sujeito.

Embora nosso trabalho se pautasse nos estudos sobre o conhecimento social, tais questões também podem ser pensadas sob o ponto de vista da moral e da ética. Dessa forma, podemos pensar nas seguintes questões: a violência é vista como um instrumento para a obtenção de um fim? Ela é considerada um valor que nossas crianças e jovens integram as suas representações de si? Se as respostas para essas perguntas forem positivas, é necessário pensarmos em como podemos mudar esse quadro. Evidenciamos algumas pesquisas que tem se dedicado a este campo, principalmente estudos com jovens em conflito com a lei (NOGUCHI; LA TAILLE, 2008; MONTE *et.al.*, 2011; SOUZA, 2011; SALVADORI, 2012), no entanto, essas pesquisas, apesar de serem extremamente importantes, são estudos de diagnósticos. Havendo uma carência de trabalhos de intervenção sobre o assunto.

Ao finalizar este trabalho algumas questões ainda permanecem em aberto, principalmente a necessidade de que sejam realizados novos estudos a fim de que se possa conhecer melhor tais questões: como as escolas e outras instituições podem atuar no sentido de auxiliar seus alunos numa melhor construção e compreensão das noções sociais? Quais estratégias e projetos de intervenção as escolas e as instituições responsáveis pela formação humana podem desenvolver na busca de uma melhor compreensão do fenômeno da violência, como também de solução para este problema?

Por fim, pensamos que nossa pesquisa trouxe contribuições importantes para um campo carente de pesquisas psicogenéticas sobre a noção de violência. Além de levantar questões sobre um trabalho mais adequado com este tipo de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *et. al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:** desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ABRAMOVAY, M. *et. al.* **Cotidiano das escolas:** entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de violências nas escolas, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>. Acesso em 02 jul. 2013.
- ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, jul./dez., ano 4, n. 8, p. 84 – 135, 2002.
- AMAR, J. A. *et. al.* La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdade social em los niños de la región Caribe Colombiano. **Investigación y Desarrollo**, dez., vol. 9, n 2, p. 592 – 613, Colômbia, 2001.
- AMAR, J. A. *et. al.* La comprensión del funcionamiento bancário em la adolescência: crônica de um sobreendendimento anunciado? **Psicología desde el Caribe**, n. 8, p. 94 – 109, Barranquilla, Colômbia, 2001b.
- AMAR, J. A. *et. al.* Analisis de las representaciones acerca de la economia de jóvenes universitários del Caribe Colombiano. **Investigación y Desarrollo**, vol. 14, n. 1, p. 152 – 173, Colômbia, 2006.
- ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças:** avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental. 180 f. Tese (doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas , 2007.
- ARAÚJO, A. S.; GOMES, L. R. A noção de mobilidade social em adolescentes. **Educar em Revista**, set/dez, n. 38, p. 193 – 204, 2010. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/12360/13529> . Acesso em: 7 mai. 2013.
- ASSIS, O. Z. Conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. In: **PROEPRE:** Fundamentos teóricos da educação infantil II. Orly Zucatto Mantovani de Assis, Múcio Camargo de Assis (org.) – 4ªed. – Campinas: Graf. FE, p.78-104, 2003.
- BAPTISTELLA, E. C. F. **A compreensão de um conteúdo de um comercial televisivo na infância.** 2001. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- BAPTISTELLA, E. C. F. **A concepção de pais e professores sobre a educação para a mídia televisiva na escola.** 2009. 273 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000469735&opt=1> Acesso em 7 mai. 2013.

BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: MONTROYA, A. O. D. *et. al.* (orgs.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologias genéticas**. Marília/SP: Cultura acadêmica, p. 209 –229, 2011.

BORGES, R. R. **A construção da noção de família em crianças pré-escolares**. 2001. 204 f. Dissertação (Mestrado em educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRAGA, A. R. **A influência do projeto “A formação do professor e a educação ambiental” no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos no ensino fundamental**. 2003. 283 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000311540> Acesso em 16 mai. 2013.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. IN: CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 137 – 166, 2000.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CANTELLI, V. C. B. **Educação econômica: como as famílias estão educando seus filhos sobre o mundo econômico**. 2009. 359 f. Tese (doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CHAKUR, C. R. de S. L. **O social e o lógico – matemático na mente infantil: Cognição, valores e representações ideológicas**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

COSTA, R. R. S. **O mundo econômico em questão: como crianças e adolescentes escolarizados entendem o lucro**. 2009. 281 f. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/1884/24993/1/dissertacao_IMPRESSAO.pdf Acesso em 7 mai. 2013.

COTÉ, Z.; SCHORR, D. Jonas e Lisa. IN: Pierre Trudeau (direção). **Direitos do Coração**. Brasil: Paulinas, 2006. DVD

DAMON, W. **Why study social- cognitive development**. v. 22, p. 206 – 211, 1979.

D'ARÓZ, M. S. **Concepção de cuidado familiar na visão de adolescentes abrigados, suas famílias e de educadores de uma ONG**. 2008. 219 f. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná 2008. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_daroz.pdf Acesso em 16 jun. 2013.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. (Relatório de pesquisa). Brasília: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf> Acesso em 10 jul. 2013.

DEL BARRIO, C. *et. al.* Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan Bullying. **Infancia y Aprendizaje**, vol. 26, n. 1, p. 63 – 78, 2003.

DELVAL J. La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. In: HUARTE, F. (Org.). **Temas actuales sobre psicopedagogia y didáctica**, Madrid: Narcea, p. 184 – 204, 1988.

DELVAL, J. La representación infantil del mundo social In: TURIEL, E.; ENESCO, L. y LINAZA, J. (compos). **El mundo social e la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989.

DELVAL, J. Notas sobre la construcción del conocimiento social. In: HINOJAL, A; CARABAÑA, J; ENGUITA, F.; SUBIRATS, M. (compil.). **Sociedad, cultura y educación**. Madrid: CIDE y Universidad Complutense, p. 191-208, 1991.

DELVAL, J. **El desarrollo humano**. México: Siglo Veintiuno, 1994.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento da criança. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J. Aspectos de construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Rev. Investigação Psicologia**, v.10, n.1, p. 9-48, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v10n1/a02v10n1.pdf> Acesso em: 21 jun. 2013.

DELVAL, J. *et al.* Experiencia y comprensión: concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la ciudad de México. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, out-dez, vol. 11, nº. 31, p. 1337 – 1362, México, 2006.

DELVAL, J.; Vila, L. M. **Los niños y dios**: ideas infantiles sobre la divindade, los Orígenes y la muerte. México: Siglo XXI editores, 2008.

DENEGRI, M. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: **V Encontro Educar**. 1998 (mimeo).

DENEGRI, M. **O desenvolvimento de conceitos econômicos na infância. Estudo avaliativo com crianças e adolescentes chilenos**. Fondecyt, Santiago, 2003.

DENEGRI, M. *et. al.* Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos ou consumidores? **Psicologia Social (online)**, vol. 17, n. 2, p. 88 – 98, 2005.

ENESCO, I. *et. al.* **La comprensión de la organización social em niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.

FERREIRA, L. M. **Concepção de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água: uma abordagem baseada no método clínico**. 2008. 136 f. Dissertação (Magister Scientiae) - Faculdade de Economia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008. Disponível em: http://www.tede.ufv.br/tesesimplificado/tde_arquivos/46/TDE-2008-09-25T110242Z-1386/Publico/texto%20completo.pdf Acesso em: 16 jun. 2013.

FLAVELL, J. *et. al.* **Desenvolvimento cognitivo**. Tradução Cláudia Dornelles. 3ª ed., Porto Alegre/RS: Artmed, [1985], 1999.

FREIRE, N. M. B. *et. al.* Cidadania e educação para paz: as idéias de nossas crianças sobre o comércio de armas e munição. IN: **Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Educação e Cidadania**. Campinas: UNICAMP/ FE/ LPG. p. 162 -169, 2005.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, [1930], 1974.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, [1920], 1996.

FURTH, H. **The world of grown-ups: children's conceptions of society**. New York: Elsevier, 1980.

GONINI, F. A. C. *et. al.* Representações sociais da violência entre alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do interior de São Paulo. IN: **1ª Simpósio Internacional do Adolescente**, 2005.

GUIMARÃES, S. P.; CAMPOS, P. H. F. Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes. **Psicologia Reflexão Crítica**, vol. 20, n. 2, p. 188-196, 2007.

GUIMARÃES, T. **As ideias infantis a respeito da escola e do professor: um estudo comparativo acerca da construção do conhecimento social em ambientes sócio-morais e construtivistas e ambientes tradicionais**. 2007. 211f. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia (Licenciatura em Pedagogia)- Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

GUIMARÃES, T. **Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética**. 2012. 221 f. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

HOYOS, O. *et. al.* El significado de la identidade nacional em niños y adolescente españoles y colombianos. **Psicología desde el Caribe**, Jan. – Jul., n. 13, p. 73 – 108, Barranquilla, Colômbia, 2004a.

HOYOS, O. *et. al.* Representaciones sobre el maltrato entre iguales em niñas e niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla (Colômbia). **Psicología desde el Caribe**, Dez., n. 14, Barranquilla, Colômbia, 2004b.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança**. Tradução Christiano Monteiro Oiticica. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, [1964], 1975.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1976.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Tradução Octávio Mendes Cajado. 14ª ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, [1947], 1995.

JAHODA, G. Levels of social e logico – mathematical thinking.: their nature and inter – relations. IN: DOISE, W.; PALMONARI, A. **Social interaction in individual development**. New York: Cambridge University Press, p. 173 – 187, 1984.

LA TAILLE, J. M. Y. de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. IN: LA TAILLE, J. M. Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, p. 11 – 21, 1992.

LENZI, A. M. *et. al.* Educación ciudadana y comprensión del gobierno nacional en niños y jóvenes argentinos. **Revista de Teoria y Didáctica de las Ciencias Sociales**, jan. – dez., n. 10, p. 101 – 131, 2005.

MANO, A. de M. P. **Ideias de estudantes sobre a origem da terra e da vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo: um estudo psicogenético**. 2013. 171 f. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MELLO, J. de A. S. **Conhecendo as idéias das crianças sobre produção e destinação do lixo doméstico e escolar**. 2008. 126f. Dissertação (mestrado em educação) - Faculdade de educação, Centro Universitário Moura Lacerda 2008. Disponível em: http://mestrado.mouralacerda.edu.br/arquivos/dissertacoes/dissertacao_51.pdf. Acesso em 7 mai. 2013.

MELLO, M. C. B. *et. al.* A representação da violência em adolescentes de escolas da rede pública de ensino do município do Jaboatão dos Guararapes. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 16, n. 10, p. 4211 – 4220, 2011. Disponível em <http://www.scielo.org/pdf/csc/v16n10/a26v16n10.pdf>. Acesso em 22 jun. 2013.

MENIN, M. S. S. Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 13, n. 1, p. 59 – 72, 2000.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Fundação Osvaldo Cruz e Garamond, 1999.

MONTE, F. F. de C. *et. al.* Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 125 – 134, 2011.

MONTEIRO, T. **Um estudo evolutivo sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito da violência urbana**. 2010. 222 f. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia (Licenciatura em Pedagogia)- Faculdade de Ciências e Filosofia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

NEIRA, M. G. Representações sobre a docência em educação física: modificações a partir de um programa de formação. **Paidéia**, v. 16, n. 33, p. 101 – 110, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n33/13.pdf>. Acesso em 7 mai. 2013.

NOGUCHI, N. F. de C.; LA TAILLE, Y. Universo moral de jovens internos da FEBEM. **Cadernos de pesquisa**, v. 38, n. 133, jan./abr., p. 11 – 40, 2008.

OLIVEIRA, J. P. **Representação social da violência na escola**. 2002. 180f. Dissertação (mestrado em psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

ORTIZ, M. F. A. **Educação para o consumo: diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da educação de jovens e adultos**. 2009. 155f. Tese (doutorado em educação) - Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000477012&fd=y>. Acesso em 7 mai. 2013.

OTHMAN, Z.A.S. **Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba**. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006 Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/1884/10376/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Final.pdf. Acesso em 7 mai. 2013.

PAULA, J. C. de. **Aqui tem violência? As representações sociais de violência urbana dos moradores da Ceilândia**. 2010. 221 f. Dissertação (mestrado em psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PAULI, L. *et. al.* **Inventários de Jean Piaget**. Lisboa: Estampa, 1981.

PENKAL, M. C. A. **Representações sociais da violência: o crime e o castigo na perspectiva de adolescentes em situação de risco psicossocial**. 2007. 280 f. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Tradução Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura S.A., [1947], 1958.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Tradução R. Fiúza. Rio de Janeiro: Record, [1924], 1967.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 2ª edição. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, [1936], 1970.

PIAGET, J. Development and learning. In: LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, p. 7 – 19, 1972. (Texto traduzido por Paulo Francisco Slomp, destinado aos estudos desenvolvidos na disciplina Psicologia da Educação da UFRGS). Disponível em: <http://educadi.psico.ufrgs.br/servicos/listas/ppg-cognitiva/doc00000.doc> Acesso em: 31 Jan. 2013.

PIAGET, J. A evolução intelectual da adolescência à vida adulta. Tradução Fernando Becker e Tânia B. I. Marques. Traduzido de: Intellectual evolution from adolescent to adulthood. **Human Development**, vol. 15, p. 1- 12, [1972], 1993.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Tradução Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense, [1965], 1973.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante**: relações de ordem aritmética e de ordem espaciais. Tradução Fernando Becker e Petronilha G. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, [1977], 1995.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Tradução R. Fiúza. Rio de Janeiro: Record, [1926], 1979.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução E. Lenardon. São Paulo: Summus, [1932], 1994.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969], 1998.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1964], 2002.

PIECZARKA, T. **Concepção de desigualdade social e mobilidade socioeconômica de adolescentes de escola pública de Curitiba**. 2009. 257 f. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_pieczarka.pdf Acesso em 14 mai. 2013.

PIEROSAN, M. R. **Classe social e sujeito histórico**: aprendizagem de história no ensino fundamental. 2008. 152 f. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15335> Acesso em 16 mai. 2013.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. In: **Revista Educação Social**, vol. 28, n. 100, out., p. 763 – 785, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 02 jul. 2013.

PIRES, L. B. **As representações das crianças sobre a noção de lucro**: a construção do conhecimento social numa perspectiva construtivista. 2005. 81 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PORTO, M. S. G. A violência entre o fenômeno e o conceito: possibilidades e limites de definição. IN: PORTO, M. S. G. (org.). **Sociologia da violência: do conceito às representações sociais**. Brasília: Editora Francis, 2010, p. 11-38.

RODRIGUEZ, M.; KOHEN, L.; DELVAL, J. El desarrollo sostenible en la mente del niño y el adolescente: puente entre la naturaleza y la economía. **Medio ambiente y comportamiento humano**, vol. 9, n.1 e 2, p. 197 – 221, 2008. Disponível em: http://webpages.ull.es/users/mach/PDFS/Vol9_1y2/Vol9_1y2_j.pdf Acesso em 17 jun. 2013.

SALVADORI, L. V. **O que pensam os jovens:** Seus sistemas de valores em perspectiva. 2012. 151 f. Dissertação (mestrado em serviço social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SANTOS, M. F. de S. S. *et al.* Violento é o outro: estudo de representações sociais da violência entre adolescentes. IN: **V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais.** Brasília, 2007. Disponível em: http://www.gosites.com.br/vjirs/adm_trabalhos_ver2.asp?arq. Acesso em 30 mar. 2012.

SAUL, L. L. **As faces da violência:** um estudo das representações sociais de violência de escolas públicas de Cuiabá. 2004. 158 f. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

SILVA, M. O. da. **Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva piagetiana.** 2009. 304 f. Dissertação (mestrado em economia doméstica) – Faculdade de Economia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009. Disponível em: http://www.tede.ufv.br/tesedesimplificado/tde_arquivos/46/TDE-2010-05-21T124825Z-2187/Publico/texto%20completo.pdf Acesso em 16 jun. 2013.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano.** Tradução João C. Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: Edart, 1976.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo.** Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1982.

SOUZA, M. V. O. de. **Produção de sentidos quanto à dimensão moral da violência em jovens.** 2011. 188 f. Dissertação (mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

TOMAN, Z. A. S.; STOLTZ, T. Crianças e adolescentes que vendem na rua: Fatores que contribuem e interferem na compreensão da noção de lucro. In: **Evento de Iniciação Científica,** 13º EVINCI. Curitiba: UFPR, 2005. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt15/GT15_2006_05.PDF. Acesso em 07 mai. 2013.

TREVISOL, M. T. C. **A construção do conhecimento social:** um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos. 2002. 152 f. Tese (doutorado em psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 3, set/dez., p. 449 – 464, 2010.

TURIEL, E. **The development of social knowledge morality an convention.** New York: Cambridge University Press, 1983.

TURIEL, E. Interaction and development social cognition. In: Higgins, E. T.; Ruble, D. N.; Hartup, W. W. (eds.). **Social cognition and social development: a sociocultural perspective.** Cambridge: Press, p. 333 -355, 1995.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. IN: Velho, G. & Alvito, M. **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV, p.10 - 24, 1996.

WASELFISZ, J. J. **O mapa da violência de 2011**: os jovens do Brasil. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, Ministério da Justiça, 2011.

ZALUAR, A. Violência e crime. In: Miceli, S. (Org). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Sumaré; ANPOCS, 1999, p. 13-107.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os pais)

Prezada família:

Meu nome é Tamires Alves Monteiro e sou estudante de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Estou realizando uma pesquisa sobre as crenças que as crianças e os adolescentes possuem sobre a violência. Envio abaixo detalhes sobre o meu trabalho e a autorização para que, caso vocês o permitam, possa entrevistar seus filhos.

Muito obrigada.

Cordialmente,

Tamires

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (autorização para participar na atividade de pesquisa)

Título da Pesquisa: A construção da noção de violência em crianças e adolescentes inseridos em diferentes contextos.

Natureza da pesquisa: A pesquisa tem como objetivo ger al investigar as crenças que crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos, inser idos em diferentes contextos, possuem sobre a violência.

Participantes da pesquisa: Participarão da pesquisa 40 sujeitos entre 6 e 18 anos de idade provenientes de bairros de alto e baixo índice de criminalidade da cidade de São Paulo.

Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, você permitirá que seu filho(a) seja entrevistado pela pesquisadora. Todas as entrevistas serão realizadas na própria escola. A entrevista, que será individual, tem como objetivo registrar as crenças das crianças e dos adolescentes sobre a violência. O encontro terá uma duração de entre 25 a 45 minutos, levando em consideração que a sua realização não afete nenhum momento significativo das atividades escolares. Os sujeitos serão entrevistados sobre o tema da violência, suas causas e soluções; resolverão problemas de raciocínio lógico e assistirão um vídeo em formato de desenho animado. Vale ressaltar que não se realizará nenhum tipo de explicação, correção, sugestão ou intervenção educativa por parte da pesquisadora em nenhum momento, pois o objetivo é conhecer os conhecimentos espontâneos dos sujeitos sobre o tema. O áudio das entrevistas será registrado com um gravador e a transcrição das respostas será feita de maneira anônima.

Riscos e Confidencialidade: Os procedimentos utilizados na pesquisa trazem riscos mínimos aos participantes, uma vez que eles sempre serão esclarecidos sobre todos os procedimentos a serem adotados e colaborarão voluntariamente. Contudo, poderão se sentir examinados (as) e/ou avaliados (as), como também apresentar emoções negativas e/ou desconforto ao emitir informações ou opiniões sobre a violência. Sendo assim, todos os participantes têm a liberdade de não querer participar desta pesquisa, como também de não querer responder alguma questão ou expor alguma situação em que foi vítima ou expectadora e uma cena de violência. Além disso, os mesmo sempre poderão pedir esclarecimentos que considerem necessários.

O presente projeto de pesquisa passou por avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de filosofia, ciências e letras de Ribeirão Preto/ USP (Av. Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto, CEP - 14040-030, (16) 3633-0678)

Pagamento: Não haverá nenhum tipo de despesa com a participação nem qualquer tipo de pagamento.

Em caso de eventuais dúvidas, você terá acesso à profissional responsável pela pesquisa para seu esclarecimento.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto interesse em que meu (minha) filho (a) participe da pesquisa, se assim o desejar.

Nome do participante (criança ou adolescente)

Nome do responsável

Assinatura

Local e data

Pesquisadora: Tamires A. Monteiro

Orientadora: Profa. Dra. Maria Thereza .C.de Souza

Contato: Av. Prof. Mello de Moraes, 1721 – Bloco F /sala 154 – Cidade Universitária,
SP - Tel- (11) 3091- 4355 E-mail: Tamires.monteiro@usp.br

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para adolescentes)

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Termo de consentimento livre e esclarecido (autorização para adolescentes)

Eu Tamires Alves Monteiro, responsável pela pesquisa A construção da noção de violência em crianças e adolescentes inseridos em diferentes contextos, estou fazendo um convite para você participar como voluntário (a) desse estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar as noções que as crianças e os adolescentes entre 6 e 18 anos possuem sobre a violência. Para saber a opinião das crianças e dos adolescentes sobre o tema, acontecerá uma entrevista sobre o tema da violência, suas causas e soluções, como também serão apresentados problemas de raciocínio lógico e por fim um curta-metragem em formato de desenho animado.

É importante ressaltar que você sempre terá a liberdade de perguntar sobre qualquer aspecto desse estudo, como também de recusar-se a participar e retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer prejuízo ou penalidade. Você tem o direito de solicitar que seu nome não apareça, assim como também de não querer responder a alguma questão e/ou se expor a uma situação que se sinta desconfortável.

Declaro que concordo em participar desse estudo e para confirmar a minha aceitação, assino abaixo.

Nome

Assinatura

Local e Data

Orientadora: Profa Dra Maria Thereza C.C. de Souza

Telefone para contato: (11) 30914355 (recados)

Email: mtdesouza@usp.br

Pesquisadora responsável: Tamires Alves Monteiro

E-mail: Tamires.monteiro@usp.br

ANEXO A - Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

_____
"Campus" de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/148/-jsl

Ribeirão Preto, 08 de novembro de 2011.

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o trabalho intitulado "**A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE VIOLÊNCIA EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES INSERIDOS EM DIFERENTES CONTEXTOS**" foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 608/2011 - 2011.1.2330.59.0.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a ANA RAQUEL LUCATO CIANFLONE
Coordenadora

À Senhora

Tamires Alves Monteiro

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano do IP - USP

Com cópia para a orientadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Thereza C. C. de Souza

Docente do Departamento de Psicologia da Aprendizagem do IP - USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP

Fone: (16) 3602-4811

Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015

Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO B: Protocolo de Aplicação das Provas do Diagnóstico do Pensamento Operatório.

CONSERVAÇÃO DO VOLUME

Material

Dois copos iguais cheios de água até $\frac{3}{4}$.

Massa de modelar.

Procedimento

Faz-se duas bolas de massa de modelar e, quando a criança admitir a identidade das bolas, questionar:

questão 1: - *O que acontecerá se colocar uma das bolas dentro de um dos copos?*

Por que?

A criança prevê, justifica e, depois, comprova.

---

questão 2: - *O que acontecerá com a água se colocar a outra bola no outro copo?*

Pede-se que a criança justifique a resposta. Pode comprovar depois.

O experimentador retira as bolas dos copos, transforma uma das bolas em salsicha e questiona:

questão 3: - *O que acontecerá se colocar a bola neste copo e a salsicha naquele?*

Por que?

Sem permitir nova comprovação, continua a aplicação da prova. Volta a salsicha à forma de bola, pergunta o que acontecerá com a água se colocar cada bola em um copo.

Contra-argumentação: *Uma outra criança me disse que ...*

Transforma a segunda bola em panqueca e questiona:

questão 4: - *O que vai acontecer se colocar a bola neste copo e a panqueca naquele? Porque?*

Contra-argumentação: ...

Fraciona a bola em pedaços menores e questiona:

questão 5: - *O que acontecerá se colocar todos estes pedaços neste copo e a bola nesse? Por que ?*

Contra-argumenta: ...

Faz um anel com uma das bolas e pergunta:

questão 6: - *O que vai acontecer se colocar a bola neste copo e o anel nesse? Por que?*

Avaliação:

1	Nível	A criança não admite nem a conservação da matéria, nem a dos pesos, nem a do volume.
2	Nível	A criança admite a conservação da matéria, mas não admite a do peso, nem a do volume.
3	Nível	A criança admite a conservação do peso em certos casos, mas não a do volume. Ela baseia suas justificativas somente sobre uma das dimensões.

4	Nível	A criança admite a conservação do peso mas não a do volume, que muda com a forma e com a posição do objeto: uma bola fracionada em pequenas porções ocupa menos espaço “porque as pequenas porções ficam em qualquer lugar”.
5	Nível	A criança admite a conservação do volume apenas em certos casos.
6	Nível	A criança admite a conservação do volume em qualquer caso. Ela justifica a conservação do volume da mesma forma que a do peso e da matéria: “porque é a mesma massa”; “se fizer outra bola ficará igual a primeira” . Comparando as dimensões.

A FREQUÊNCIA DAS OSCILAÇÕES DO PÊNDULO E AS OPERAÇÕES DE EXCLUSÃO

Processo Utilizado

Deixa-se que o sujeito explore o aparelho e descubra tudo o que pode modificar, isto é, o comprimento do barbante (C), o peso (P), a altura de soltar (A) e o impulso (I). Uma vez descobertos os fatores solicita-se que experimente, como quiser, para descobrir *o que faz o pêndulo balançar mais vezes* em um mesmo período de tempo (frequência das oscilações). Anota-se as hipóteses do sujeito, experiências realizadas, seus resultados e tudo o que diz.

Avaliação

Estágio I (indiferenciação entre as ações do sujeito e as oscilações do pêndulo)

As ações materiais do sujeito são confundidas com os movimentos observáveis do pêndulo, na situação experimental. Quase sempre explica pelo impulso dado e intervém sempre nos movimentos do aparelho. Não há seriação ou correspondências exatas e há muitas contradições.

Estágio II (Seriações e correspondências, sem dissociação de fatores)

Nível IIA

São capazes de

- seriar as alturas, os comprimentos, etc.
- Julgar objetivamente as mudanças de frequência
- Chegar a correspondências exatas

Descobrem a correspondência inversa entre o comprimento da corrente e a frequência das oscilações

Atribuem papel ao impulso, ao peso e à altura de soltar

Lacunas

- Não chegam a dissociar os fatores
- Variam vários fatores ao mesmo tempo
- Não existe seriação exata dos pesos
- Concluem que o comprimento do barbante não é o único fator que atua.

Nível IIB

São capazes de

- Todas as formas de seriação e correspondências que permitem variar os quatro fatores e conseguir ler os resultados
- Seriar exatamente os efeitos dos pesos na experiência bruta
- Utilizar tabelas simples de variação

Lacunas

- Os fatores nem sempre podem ser separados
- Tiram das operações apenas algumas inferências de transitividade ($A < C$ se $A < B$ e $B < C$)
- Não imaginam a multiplicidade de variações que podem ser tiradas das operações

Lacunas

- Variam simultaneamente vários fatores e podem não variar o fator que desejam examinar.

Estágio III

Nível IIIA – Dissociação de fatores possível, mas não espontânea.

- Tornam-se capazes de dissociar os fatores quando se encontram diante de combinações nas quais um fator varia e os outros permanecem imutáveis
- Fazem algumas inferências, mas não organizadas suficientemente para servir de esquema antecipatório.

Lacunas

- Não sabem provocar sistematicamente as operações nas quais um fator varia e os outros permanecem imutáveis
- É impossível a exclusão dos fatores inoperantes

Nível IIIB – Dissociação de fatores e exclusão dos inoperantes

Dissociam todos os fatores em jogo, através do método de variar apenas um e manter os outros constantes

PROGRESSO : exclusão dos fatores inoperantes.

**OPERAÇÕES DE PERMUTAÇÃO (PAULI, L. *et. al.* Inventários de Jean Piaget.
Lisboa: Estampa, p. 393 -394, 1981)**

Problema e técnica: Descobrir o sistema que permite encontrar o conjunto das permutas possíveis para n elementos e compreender a lei das permutas. Fazer a ligação desta com a noção de mistura.

O experimentador dispõe de placas distribuídas em montes de cores diferentes. Explica à criança que com duas cores pode constituir-se os pares AB e BA. Depois pede à criança para encontrar todas as permutas possíveis para 3 cores, dispondo os trios uns sob os outros. Em caso de êxito, ele passa para 4 cores.

Resultados:

Nível I (4 – 6 anos): as crianças não conseguem encontrar todas as permutas possíveis, mesmo com tateios. Têm dificuldade em permutar a ordem de partida.

Nível II (6 – 7 anos): As crianças descobrem a maior parte das permutas possíveis (para 3 cores) por tateios, sem sistema intencional.

Nível III (7 anos): As crianças não encontram o sistema, mas quando se lhes pede para contar as placas, procedem analiticamente seguindo as cores de cada coluna.

Nível IV (9 -10 anos): As crianças descobrem empiricamente as seis permutas de 3 elementos. Na altura da verificação reconhecem sem ordem ou com um início de ordem.

Nível V – (10 -11 anos): As crianças descobrem empiricamente as permutas de 3 elementos; procedem sistematicamente na altura da verificação, mas não chegam à generalizações para 4 elementos.

Nível VI – (11 – 13 anos): Início de generalização de 3 a 4 cores. As crianças dão-se conta de que se encontra o mesmo número de permutas para cada cor colocada à frente.

Nível VII – (12 – 14 anos): Generalização dos sistemas parciais elaborados no nível precedente.

Nível VIII – (14 – 15 anos): A descoberta própria neste nível é que para ... 4, 5, 6... elementos, o número total de permutas possíveis é simplesmente determinado pelas multiplicações $\times 4$, $\times 5$, $\times 6$ etc., a partir das 2×3 permutas de 3 elementos.