

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

CAMILA FERNANDA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE DIREITO EM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA**

MARÍLIA
2017

CAMILA FERNANDA DA SILVA



A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE DIREITO EM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Eliane Giachetto Saravali

MARÍLIA
2017

Silva, Camila Fernanda da.
S586c A construção da noção de direito em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana / Camila Fernanda da Silva. – Marília, 2017.
277 f. ; 30 cm.

Orientador: Eliane Giachetto Saravali.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 263-271

1. Percepção. 2. Piaget, Jean, 1896-1980. 3. Direitos das crianças. 4. Educação de crianças. I. Título.

CDD 372.21

CAMILA FERNANDA DA SILVA

A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE DIREITO EM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PESQUISA-AÇÃO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali
(Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP - Campus de Marília)

2ª Examinadora:

Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
(Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP)

3ª Examinador:

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
(Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas –
UNESP - Campus de São José do Rio Preto)

Marília, 16 de março de 2017.

“Eu pedi pra Deus gravar, o teu nome em minha mão,
Deus foi muito mais além, te gravou em meu coração.
Já não posso mais, esquecer de ti,
Tua vida, Deus transplantou em mim...”

Minha avó Maria (in memoriam), eterna rainha da minha vida, mulher guerreira e de fibra,
meu espelho e modelo maior, a ti dedico este trabalho, meus sonhos e todas as minhas
conquistas mais...

AGRADECIMENTOS

Deus, a Ti sejam dadas toda honra e toda glória, além de minha eterna gratidão. Tu foste e é tão bondoso e fiel! Injetou-me ânimo quando poucas energias eu tinha. Concedeu-me coragem e discernimento para eu pudesse encarar um desafio que, por vezes, me julguei incapaz: o de ensinar. Destinou e capacitou pessoas únicas e singulares para que pudessem se unir a mim nessa importante caminhada. A vocês, cada qual a sua maneira, deixo aqui eternizado, meu singelo muito obrigada!

À Dra. Eliane Giachetto Saravali, minha querida orientadora que enxergou possibilidades em mim e em meu trabalho quando eu mesma já não as vislumbrava. Agradeço o acolhimento, seus ensinamentos e, principalmente, as valiosas oportunidades que me ofereceu nesse período de crescer pessoal, profissional e academicamente. Desde 2010, quando a conheci no 1º ano da Graduação em Pedagogia, tive a certeza: essa professora me inspira! É com ela que quero seguir! Agradeço também ao seu prestativo marido, Marcelo Mastrogiani, por tantas vezes dividir o tempo de sua esposa e, aos seus lindos filhos, André e Daniel, por “emprestarem a mamãe”.

Aos admirados professores e pesquisadores, Dra. Jussara Tortella e Dr. Raul Aragão Martins, por aceitarem tão prontamente meu convite para participar da banca de qualificação e defesa desta dissertação. Agradeço a atenção a mim dispensada, a leitura cuidadosa do texto e as inúmeras sugestões e contribuições que permitiram a conclusão de um trabalho com maior qualidade.

Às estimadas professoras Simone Capellini, Carmem Lúcia Dias e Francismara Oliveira por aceitarem ser suplentes nas bancas de qualificação e defesa desta dissertação.

Aos meus pequeninos, protagonistas deste trabalho, mais do que alunos, incentivadores diários de uma professora/pesquisadora em constante aprendizado. Minha recompensa maior foi ter dividido tantos momentos de reciprocidade junto a vocês. Que fique aqui registrado, este trabalho foi escrito a muitas mãozinhas... as de vocês!

Aos meus pais, Elisângela e Claudemir; meus irmãos Vinicius, Lucas e Leonardo; meus tios e padrinhos Marileide (Nani) e Edison; meus avós Maria (in memoriam) e Gumercindo, minha família preciosa que acalantou meu coração nos momentos de dificuldades e se manteve sempre presente ao meu lado, torcendo e vibrando a cada conquista alcançada. Nossas imperfeições e diferenças são o que nos unem e, ao mesmo tempo, nos movem. Aqui está a materialização de nossa vitória coletiva!

À minha avó Cida, minha tia Eliane (Nena), tio Richard e, aos meus primos amados Pedro, Laura, Pietra, Enzo, Iago e Eloá, sempre em meu pensamento e coração. De vocês, mesmo de longe, recebo as melhores energias e toda positividade deste mundo.

Ao meu colo de todas as horas, André Bandeira por lutar comigo essa batalha. Sua paciência, seu incentivo e ajuda foram meu combustível. Seu amor e carinho, minha fonte de esperança para que eu conseguisse alcançar esse objetivo que já se tornou nosso. Sou privilegiada por ter você em minha vida!

À diretora, coordenadora, professores e funcionários da instituição de ensino em que esta pesquisa foi realizada pela ajuda e por acreditarem no valor deste trabalho. Principalmente, a vocês, Sonia Trecenti, Renata Labadessa, Lourdes Miranda, Lucia Furtado e Luciana Menossi, colegas de trabalho que me motivaram diariamente.

À amiga e parceira que o mestrado me deu de presente, Thaís Oliveira. Você tem me ensinado a dar mais valor à vida, aos momentos e, sobretudo, às pessoas. Benditos sejam os amigos que nos fazem alguém melhor!

Às companheiras piagetianas e parceiras de GEADec pelos conhecimentos e experiências compartilhadas, pelos desequilíbrios gerados e trocados e, pelas palavras de incentivo: Taislene Guimarães, Amanda Mano e Denise Rocha.

Às amigas de antes, agora e sempre, Mariana Garcia e Thaís Barbosa eternas unespianas e, à Lina Marroni e Edneia Felix, minhas contadoras de histórias favoritas, por intercederem e torcerem tanto por mim.

À família Bandeira: Acácio, Aparecida, Acácio Jr., Gabriela, Alan e, aos meus amorzinhos, Marcos Gabriel e Heitor, pelos momentos compartilhados e pela compreensão naqueles em que não pude estar presente.

À Jaqueline P. Rubio por ter sido um “ótimo ouvido” durante esse árduo período, pelas conversas motivadoras que levantaram meu astral e me impulsionaram nessa jornada.

À conselheira Regina Cescon e à advogada Melissa Gimenez pela atenção e tempo destinado a nos ensinar mais sobre o Conselho Tutelar.

À professora, Bruna dos Anjos, pela cumplicidade na leitura e revisão deste texto e à “teacher” Francine Dogani pela delicadeza e ajuda com o inglês.

À Luciana Gomes, funcionária da Pós-Graduação em Educação, por ser sempre tão solícita.

À Maria Elisa, funcionária da Biblioteca, pela ajuda com a normalização do texto.

Ao CNPq pela bolsa de estudo concedida durante parte do mestrado.

Aos que, embora não citados, me ofereceram apoio e amizade. Aqueles que mesmo distantes permanecerem presentes...

A todos vocês, meu carinho, respeito e gratidão!

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar, é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais, e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal. [...] é óbvio que uma educação do pensamento, da razão e da própria lógica é necessária e que é a condição primeira da educação da liberdade. Não é suficiente preencher a memória de conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas.

*Jean Piaget
Berna, 08 de julho de 1944.*

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação, com análise de natureza qualitativa e quantitativa, realizada à luz da Epistemologia Genética e dos estudos sobre o conhecimento social. Foram participantes desta pesquisa, 19 crianças, entre sete e nove anos de idade, alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. Os participantes foram escolhidos por se tratar da turma atribuída à pesquisadora como professora regular no ano de 2016. Os procedimentos para o desenvolvimento desta investigação foram delimitados segundo as orientações para a pesquisa-ação. Na fase exploratória, e tendo como objetivo avaliar as ideias que as crianças tinham sobre os seus direitos, foi aplicada uma entrevista baseada no método clínico-crítico piagetiano, contendo histórias envolvendo diferentes direitos infantis e suas respectivas violações. Na fase de ação, os participantes passaram por uma intervenção pedagógica sob o enfoque construtivista, por meio de atividades com músicas, vídeos, histórias, desenhos, entre outras, tendo como objetivo favorecer a construção do conhecimento social e o avanço na compreensão da noção social específica. Foram feitas alterações no ambiente da sala de aula, pautadas em princípios construtivistas, com o objetivo de propiciar um espaço privilegiado para a discussão da temática por meio de diferentes atividades e, da mesma forma, favorecer as interações dos sujeitos. Finalmente, na terceira e última fase, de avaliação, foram reaplicadas as entrevistas clínicas, com a finalidade de verificar a evolução da noção social pesquisada após a implementação da intervenção pedagógica. Os dados foram analisados segundo os níveis de compreensão da realidade social. Os resultados da fase exploratória demonstraram que as crianças possuem noções bastante simplistas sobre seus direitos e, muitas vezes, nem os reconhecem nas histórias. Durante a realização das atividades propostas, foi possível observar o envolvimento da turma, bem como os conflitos e necessidades que surgiam sobre os diferentes temas abordados. Ao final da intervenção pedagógica, na fase de avaliação, percebemos modificações na maneira de pensar dos sujeitos ao analisarem as situações descritas nas histórias. Houve um avanço significativo na maneira como os sujeitos compreendem seus direitos, assim como reconhecem suas diferentes formas de respeito, garantia e violação.

Palavras-chave: Educação. Teoria Piagetiana. Conhecimento Social. Direitos das Crianças. Método Clínico-Crítico. Intervenção Pedagógica Construtivista.

ABSTRACT

This work presents the results of an action research, with qualitative and quantitative analysis, carried out in the light of Genetic Epistemology and studies on social knowledge. Participants in this study were 19 children, aged seven to nine years, students of a 3rd grade class of elementary school from a municipal public school in the interior of the state of São Paulo. The participants were chosen because they were the class assigned to the researcher as a regular teacher in the year 2016. The procedures for the development of this research were delimited according to the guidelines for action research. In the exploratory phase, and with the objective of evaluating children's ideas about their rights, an interview was applied based on the Piagetian clinical-critical method, containing stories involving different children's rights and their respective violations. In the phase of action, the participants underwent a pedagogical intervention under the constructivist approach, through activities with music, videos, stories, drawings, among others, aiming to favor the construction of social knowledge and the advancement in understanding the social notion specific. Changes were made in the classroom environment, based on constructivist principles, with the aim of providing a privileged space for the discussion of the theme through different activities and, in the same way, favoring the interactions of the subjects. Finally, in the third and last phase of evaluation, clinical interviews were reapplied, in order to verify the evolution of the social notion researched after the implementation of the pedagogical intervention. Data were analyzed according to the levels of understanding of social reality. The results of the exploratory phase have shown that children have rather simplistic notions about their rights and often do not even recognize them in the stories. During the execution of the proposed activities, it was possible to observe the involvement of the class, as well as the conflicts and needs that arose on the different topics addressed. At the end of the pedagogical intervention, in the evaluation phase, we perceive modifications in the subjects' way of thinking when analyzing the situations described in the stories. There has been a significant advance in the way individuals understand their rights, as well as recognize their different forms of respect, assurance and violation.

Keywords: Education. Piagetian Theory. Social knowledge. Rights of children. Clinical-Critical Method. Constructivist Pedagogical Intervention.

Lista de Figuras

Figura 1 - “Livro dos herdeiros do futuro” de KAR (9;1).....	134
Figura 2 - Avaliação feita por KAR (9;1).....	135
Figura 3 - “Livro dos herdeiros do futuro” de JOS (9;4).....	135
Figura 4 - Avaliação feita por JOS (9;4).	136
Figura 5 - “Livro dos herdeiros do futuro” de ANA (9;4).	136
Figura 6 - Produção feita por ANA (9;4).	137
Figura 7- Desenho produzido por BRU (9;3).....	143
Figura 8 - Desenho produzido por KAR (9;1).....	144
Figura 9 - Cena da animação “Jonas e Lisa”	145
Figura 10 - Produção escrita por ALE (8;6).....	147
Figura 11 - Produção escrita por LIV (8;7).....	147
Figura 12 - Produção feita por EST (8;9).....	150
Figura 13 - Produção feita por MAR (9;0).....	150
Figura 14 - Livro “Diversidade”.....	151
Figura 15 - Desenho produzido por GIO (9;2).....	153
Figura 16 - Desenho produzido por ALE (8;6).	153
Figura 17 - Cena da animação “1,2,3 Côco”.	154
Figura 18 - Produção feita por ANA (9;4).	155
Figura 19 - Produção feita por MAR (9;0).....	156
Figura 20 - Livro “A vendedora de chicletes”.....	157
Figura 21 - Produção escrita por JOS (9;4).....	159
Figura 22 - Produção escrita por KAR (9;1).	160
Figura 23 - Capa do livro “Os 3 Porquinhos”.	166
Figura 24 - Desenho produzido por EST (8;9).....	169
Figura 25 - Desenho produzido por GIO (9;2).....	169

Figura 26 - Meninos Brincando.....	170
Figura 27 - Pulando Carniça.....	171
Figura 28 - Meninos Soltando Pipas.	171
Figura 29 - Roda Infantil.	171
Figura 30 - Menino com Estilingue.....	172
Figura 31 - Menino Retirante Segurando Bauzinho.....	172
Figura 32 - Menino com Carneiro.	173
Figura 33 - Menino do Tabuleiro.	173
Figura 34 - Desenho produzido por ANA (9;4), KAI (8;11), ALE (8;6) e LOR (8;8).	181
Figura 35 - Desenho produzido por KAR (9;1), GIO (9;2), GIS (9;5) e DAN (9;2).	181
Figura 36 - Livro “O Castelo dos Sorrisos”.	182
Figura 37 - Desenho produzido por ALE (8;6).	184
Figura 38 - Desenho produzido por ANA (9;4).	184
Figura 39 - Cena da animação “Mudar o Mundo”.	185
Figura 40 - Produção feita de EST (8;9).....	187
Figura 41 - Produção feita de GIO (9;2).....	187
Figura 42 - Produção feita de GIS (9;5), KAR (9;1), LIV (8;7) e LOR (8;8).....	189
Figura 43 - Produção feita de BRU (9;3).	192
Figura 44 - Produção feita de GIO (9;2).....	192
Figura 45 - Livro “Cospe-Fogo, o Dragão”.....	193
Figura 46 - Desenho produzido por ANA (9;4).	195
Figura 47 - Desenho produzido por BRU (9;3).....	197
Figura 48 - Desenho produzido por JOS (9;4).	197
Figura 49 - Cena da animação “Direitos Humanos para Crianças”.	198
Figura 50 - Produção feita por MAR (9;0).....	200
Figura 51 - Produção feita por NIC (8;6).	200
Figura 52 - Livro “De mãos dadas às crianças de toda parte do mundo”.....	202

Figura 53 - Produção feita por KAR (9;1).....	203
Figura 54 - Livro “Eu tenho o direito de ser criança”.	204
Figura 55 - Produção feita por MAR (9;0).	206
Figura 56 - Livro “UNICEF – Para toda criança”.	207
Figura 57 - Produção feita por DAN (9;2).	208
Figura 58 - Livro “O livro dos grandes direitos das crianças”.	209
Figura 59 - Produção feita por JOS (9;4).	210
Figura 60 - Livro “Eu me declaro criança”.	211
Figura 61 - Produção feita por KAI (8;11).	212
Figura 62 - Livro “A gente pode... A gente não pode... com 7 ou 8 anos”.	213
Figura 63 - Produção feita por ALE (8;6).	214
Figura 64 - Cena da Campanha Nacional “Respeitar, Proteger e Garantir - Todos juntos pelos direitos da criança e do adolescente.”.....	218
Figura 65 - Material explicativo sobre a “Lei da Palmada/Lei Menino Bernardo”.	220
Figura 66 - Produção feita por ANA (9;4).	222
Figura 67 - Produção feita por KAI (8;11).	222
Figura 68 - Almanaque da Turma da Mônica “Mundo das Crianças”.	223
Figura 69 - “Livro dos herdeiros do futuro” de LAI (9;3).....	225
Figura 70 - Produção feita por LAI (9;3).	226
Figura 71 - Roteiro criado por ANA (9;4), DAN (9;2), GIS (9;5), KAR (9;1).....	230
Figura 72 - Roteiro criado por JOS (9;4), BRU (9;3), NIC (8;7), KAI (8;11).	231

Lista de Fotos

Foto 1 - Quadro dos ajudantes do dia	122
Foto 2 - Quadro de saída para o banheiro.....	122
Foto 3 - Roda de conversa inicial	125
Foto 4 – Planejamento do dia	126
Foto 5 - Escolha dos cantinhos	126
Foto 6 - Cantinho dos Jogos	127
Foto 7 - Cantinho da Matemática	127
Foto 8 - Cantinho da Leitura	127
Foto 9 - Cantinho das Artes.....	128
Foto 10 - Cantinho da Escrita.....	128
Foto 11 - Atividade individual de leitura	129
Foto 12 - Atividade coletiva de leitura de história pela professora	129
Foto 13 - Atividade coletiva de exibição/apreciação de vídeo pela turma.....	130
Foto 14 - Atividade independente 1 (jogo).....	131
Foto 15 - Atividade independente 2 (jogo).....	131
Foto 16 - Atividade independente 3 (faz-de-conta).....	131
Foto 17 - Quadro de avaliação do dia.....	132
Foto 18 - Avaliação do dia	133
Foto 19 - Momento de auto avaliação pela professora.....	133
Foto 20 - Última roda de avaliação do dia	138
Foto 21 - Última roda de avaliação do dia	138
Foto 22 - Confeção coletiva de cartaz	163
Foto 23 - Confeção coletiva de cartaz	163
Foto 24 - Cartaz Produzido - Lado das “Coisas de Crianças”	164
Foto 25 - Cartaz Produzido - Lado das “Coisas que não são de Crianças”	164

Foto 26 - Exposição do cartaz	166
Foto 27 - Discussão e separação das imagens	174
Foto 28 - Discussão e separação das imagens	174
Foto 29 - Discussão e separação das imagens	175
Foto 30 - Pinturas após a separação.....	175
Foto 31 - Pinturas após a separação.....	176
Foto 32 - Recriação da pintura escolhida	177
Foto 33 - Recriação da pintura escolhida	178
Foto 34 - Recriação da pintura escolhida	178
Foto 35 - Recriação da pintura escolhida	178
Foto 36 - Confecção de cartazes.....	215
Foto 37 - Confecção de cartazes.....	215
Foto 38 - Apresentação de seminários.....	217
Foto 39 - Apresentação de seminários.....	217
Foto 40 - Apresentação de seminários.....	217
Foto 41 - Visita de uma conselheira tutelar	227
Foto 42 - Visita de uma conselheira tutelar	228
Foto 43 - Confecção de fantoches de vara.....	232
Foto 44 - Confecção de fantoches de vara.....	232
Foto 45 - Confecção de fantoches de vara.....	233
Foto 46 - Confecção de fantoches de vara.....	233
Foto 47 - Apresentação dos teatros com fantoches de vara.....	234
Foto 48 - Apresentação dos teatros com fantoches de vara.....	234
Foto 49 - Apresentação dos teatros com fantoches de vara.....	235
Foto 50 - Apresentação dos teatros com fantoches de vara.....	235

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Comparativo dos dados das fases exploratória e de avaliação segundo os níveis de compreensão da realidade social	254
--	-----

Lista de Quadros

Quadro 1 - Pesquisas sobre a construção do conhecimento social desenvolvidas pelo GEADEC.....	74
Quadro 2 - Atividades realizadas sobre a temática dos direitos das crianças, durante as atividades diversificadas e coletivas.....	106
Quadro 3 - Rotina 3º Ano PROEPRE	124

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Classificação dos sujeitos segundo os níveis de compreensão da realidade social para as histórias do direito à educação, alimentação, proteção contra maus tratos e perguntas gerais sobre os direitos.	118
Tabela 2 - Classificação dos sujeitos na fase de avaliação, segundo os níveis de compreensão da realidade social para as histórias do direito à educação, alimentação, proteção contra maus tratos e perguntas gerais sobre os direitos.	251
Tabela 3 - Comparação entre os dados da fase exploratória e da fase de avaliação	253

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E OS FATORES DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA	25
2.1	O social em Piaget: algumas reflexões	30
3	O CONHECIMENTO SOCIAL À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA	35
3.1	Pesquisas internacionais sobre o conhecimento social	41
3.2	A construção do conhecimento social em pesquisas brasileiras	52
4	A TEMÁTICA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS	76
4.1	O reconhecimento legal dos direitos das crianças e adolescentes	79
4.2	As concepções de crianças e adolescentes a respeito de seus direitos em pesquisas	82
4.3	Uma faceta do conhecimento social: os direitos das crianças	87
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS	100
5.1	Objetivos	101
5.1.1	Objetivo Geral:	101
5.1.2	Objetivos Específicos:	101
5.2	Material e Métodos	101
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	111
6.1	Fase exploratória	111
6.1.1	Os níveis de compreensão da realidade social relativos à noção de direito	111
6.2	Fase de ação: a intervenção pedagógica construtivista	119
6.3	Atividades práticas enfocando a construção do conhecimento social: os direitos das crianças em discussão	140
6.4	Fase de avaliação	236
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
	REFERÊNCIAS	263
	ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	273
	APÊNDICE A – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido	277

INTRODUÇÃO



ANA (9;4) O que você acha disso? *Triste [...]* O pai dela chega estressado, desconta todas as raivas nela e isso não pode. Por que não pode? *Por isso existe a Lei Bernardo que é da Palmada. Que Lei é essa? É que a criança não pode ser batida, machucada, queimada, essas coisas. A criança tem todo o direito de não ser machucada, apanhada e queimada [...]*

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte de uma série de investigações que vem sendo levadas a efeito nas linhas de pesquisa “Construção do Conhecimento Social” e “Construção de ambientes pedagógicos pautados no construtivismo” do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista – GEADDEC, UNESP/CNPq da FFC/UNESP, campus de Marília-SP.

Ao iniciarmos nossa trajetória docente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos deparamos com um ambiente bastante tradicional em que ainda prevalecia a ideia de que a responsabilidade do professor está restrita à transmissão de conteúdos relacionados às diversas áreas do conhecimento. Essa ideia, compartilhada por muitos professores, nos causou certo desconforto, considerando nossa experiência, obtida durante nossa graduação, com pesquisas sob o enfoque piagetiano, em específico, sobre a construção do conhecimento social.

Mediante nossos estudos iniciados com uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq) sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito do aprender e do não aprender, percebemos que nossos alunos estão imersos num ambiente, quase sempre, hostil em que lhes resta ouvir e reproduzir. Por consequência, tal realidade os leva a permanecer com noções sociais bastante simplistas e, conseqüentemente, discursos demasiadamente estereotipados mesmo sobre aspectos da realidade social nos quais estão intimamente ligados, como por exemplo, a escola e a aprendizagem (SILVA, 2014).

O que nos frustrava era perceber que apesar dessa ideia de que o aluno aprende num processo de passividade e quase que por imposição do professor, quase nenhuma proposta diferenciada era engendrada para transpor tais dificuldades e de fato, possibilitar um ambiente profícuo e solicitador de construção de conhecimento, como prevê um trabalho na perspectiva piagetiana.

Passamos então, a considerar como necessário, buscar alternativas teóricas e práticas para pautar uma intervenção pedagógica diferenciada, a fim de favorecer o desenvolvimento físico, social, afetivo e moral de nossos alunos, sendo o mestrado uma oportunidade para ampliá-las e implementá-las em nossa sala de aula.

Em meio a isso, ou seja, a emergente necessidade de uma prática pedagógica mais direcionada às necessidades do desenvolvimento de nossas crianças, ainda nos esbarramos em questões bastante problemáticas, que apesar da necessidade de serem discutidas por seu grande teor educativo e político, aparecem raras vezes como foco de nossas discussões junto a nossos alunos. Aspectos como as diferenças sociais, étnicas, raciais, culturais, de gênero, de religião e,

ao mesmo tempo, dos direitos das crianças, apesar de parecerem compor o cotidiano escolar, têm pouquíssimo espaço de reflexão para serem debatidos ou, simplesmente, reconhecidos como importantes.

Em 2015, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90 (BRASIL, 1990), comemorou 25 anos de existência. Esse importante documento mudou a forma de se enxergar a infância e a juventude em nosso país. A riqueza do Estatuto está em reconhecer as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos e proporcionar o funcionamento de diversos tipos de órgãos de proteção da infância e juventude. Desde sua promulgação, em 1990, o *ECA*, como legislação vigente, consagra em seu texto a participação da criança na sociedade e, por consequência, reforça a ideia de que a criança não pode ser ignorada em sua opinião sobre os aspectos que lhe dizem respeito.

A Lei n. 11.525 (BRASIL, 2007), em vigor desde sua data de sua publicação, em 25 de setembro de 2007, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) determinando a inclusão obrigatória, no currículo do Ensino Fundamental, de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e adolescentes, tendo o ECA como diretriz. O objetivo não foi o de criar uma nova disciplina, mas sim trabalhar a questão nas disciplinas que já existem, tornando o Estatuto presente no dia-a-dia da escola.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Nesse contexto, também aparecem os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o ECA, como tema que deve permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo, assim como as temáticas: saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social.

Entretanto, mesmo com a legalidade reconhecida e a premissa de ter seus direitos assegurados, a infância e, consequentemente, nossas crianças, se deparam com um abismo profundo entre o que está escrito e o que enfrentam na realidade, afinal, a violação desses direitos é um fato diário em nosso país e, muitas vezes, como professores, somos testemunhas do quanto nossas crianças continuam vítimas das piores violências e injustiças.

Nos tempos atuais, o debate mundial sobre direitos humanos ampliou-se consideravelmente, assim como sua exposição midiática. No que se refere especificamente às divergentes situações de nossas crianças em todo o mundo, percebemos um aumento assustador

nas formas de violação e desrespeito de seus direitos e os variados meios de comunicação acirram as discussões sobre o tema.

Informações oficiais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD (BRASIL, 2014a), mostram que o nosso país possui uma população de 201,5 milhões de pessoas, dos quais 59,7 milhões têm menos de 18 anos de idade. Embora o país tenha feito grandes progressos em relação ao reconhecimento e proteção da população infanto-juvenil, os avanços não atingiram todas as crianças e todos os adolescentes da mesma forma.

De 1990 a 2013, o percentual de crianças com idade escolar obrigatória fora da escola caiu 64%, passando de 19,6% para 7% (BRASIL, 2014a). No entanto, mesmo com tantos avanços, mais de 3 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola. Quase 1,7 milhão de crianças e adolescentes de cinco a 15 anos ainda trabalham no Brasil (BRASIL, 2014a). Após sete quedas sucessivas de 2005 para cá, o número de crianças trabalhando no país voltou a aumentar. Em 2014, a quantidade de meninas e meninos entre cinco e 15 anos que trabalham no país subiu 8%, totalizando 554 mil o número de crianças e adolescentes trabalhadores.

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU, 2014), a fome e a desnutrição levam à morte, todos os anos, mais de cinco milhões de crianças, a maioria nos países em desenvolvimento. O Brasil está em 27º lugar da lista, com 9% da população sofrendo de subnutrição. O relatório mostra que grande parte das crianças desnutridas não crescem direito e, quando vão à escola, não conseguem aprender.

Ainda que os dados referentes à educação, ao trabalho e à alimentação sejam significativos, para o UNICEF, a face mais trágica das violações de direitos que afetam meninos e meninas no Brasil são os homicídios de adolescentes. De 1990 a 2014, o número de homicídios de brasileiros de até 19 anos mais que dobrou: passou de 5 mil para 11,1 mil casos ao ano (BRASIL, 2014b).

Outro dado alarmante é que de acordo com a ONU, com base nos dados do Departamento de Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos, em 2015, a violência sexual foi a quarta violação mais denunciada no popularmente conhecido ‘Disque 100’. A violência sexual foi relatada em 21,3% das 80.437 denúncias no módulo crianças e adolescentes. No total, foram registrados mais de 17 mil casos.

Entendemos que nossas crianças, independentemente de seu contexto, devem ser escutadas e enxergadas em suas singularidades para não permanecerem assistindo passivas às inúmeras violações de seus direitos ou pior, como vítimas. Assim, com base no referencial piagetiano sobre a construção do conhecimento e, corroborando os trabalhos de Saravali (1999), Barroso (2000) e Trevisol (2002), defendemos que para se compreender os direitos e poder

reivindicá-los, exercê-los e proteger-se não basta apenas ter contato com eles, reproduzindo-os sem, ao menos, lhes atribuir significados, afinal, o conhecimento é adquirido por meio de uma construção e reelaboração individual do sujeito.

A partir disso, temos uma de nossas mais importantes tarefas na escola: possibilitar que as crianças tenham voz e vez para exprimirem sua opinião e visão de mundo. Mas, como propor isso em termos construtivistas? Eis a indagação que nos fizemos inicialmente e que, os estudos da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980) e as pesquisas sobre o conhecimento social de Delval (2002) nos ajudaram a vislumbrar em termos não só teóricos, como também práticos.

Assim, sem a pretensão de questionar a efetividade da legislação destinada à proteção das crianças e dos adolescentes, pretendemos investigar as ideias que alunos do Ensino Fundamental têm sobre os direitos das crianças, antes e após uma intervenção pedagógica orientada para a construção do conhecimento social.

Optamos, para tanto, pela metodologia da pesquisa-ação, conforme as orientações de Thiollent (2011). A pesquisa se efetivou em três principais momentos, sendo uma fase exploratória, uma fase de ação e, por último, uma fase de avaliação.

A investigação foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF, localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo. A turma escolhida foi um 3º ano do Ensino Fundamental com 19 alunos regularmente matriculados, com idade entre sete e nove¹ anos de idade, por se tratar da sala atribuída à pesquisadora, como professora regular da turma em 2016.

No primeiro momento de realização da pesquisa, isto é, na fase exploratória, tendo como objetivo avaliar as ideias que as crianças têm sobre os seus direitos, realizamos a aplicação de uma entrevista baseada no método clínico-crítico piagetiano (CHAKUR et al., 1998) e no trabalho de Delval e Padilla (1997 apud SARAVALI, 1999) envolvendo diferentes direitos infantis e suas respectivas violações.

Num segundo momento, na fase de ação, os participantes passaram por uma intervenção pedagógica pautada em princípios construtivistas, por meio de atividades com músicas, vídeos, histórias, desenhos, entre outras, tendo como objetivo favorecer a construção do conhecimento social e o avanço na compreensão da noção social específica. Salientamos, a respeito da intervenção pedagógica proposta que, desde o início da pesquisa, a sala de aula buscou se

¹Foi considerada a idade dos sujeitos no início da fase exploratória.

adequar ao máximo a um ambiente sociomoral construtivista, partindo de alguns procedimentos metodológicos adotados na proposta do PROEPRE².

Finalmente, na terceira e última fase, de avaliação, as entrevistas clínicas foram reaplicadas, mediante a interpretação das histórias sobre os direitos (CHAKUR et al, 1998), com a finalidade de verificar a evolução da noção social pesquisada após a implementação da intervenção pedagógica.

Para apresentação desta pesquisa, optamos pela seguinte organização textual:

No primeiro capítulo, temos o referencial teórico piagetiano, compartilhando a ideia a respeito da construção do conhecimento, assim como os princípios da Epistemologia Genética.

O segundo capítulo é referente à construção do conhecimento social. Nele, há o levantamento bibliográfico contendo as pesquisas estrangeiras e nacionais a respeito da construção do conhecimento social. Também apresentamos neste capítulo os níveis de compreensão da realidade social propostos por Delval (2002) e que foram adotados para a análise dos dados da presente pesquisa.

O terceiro capítulo, enfoca os direitos das crianças como temática desta pesquisa, por meio dos marcos históricos e legais destinados a infância. Apresentamos ainda as pesquisas realizadas sob diferentes referenciais teóricos sobre as concepções de crianças sobre seus direitos, bem como as pesquisas que tratam a construção do conhecimento para a noção específica do direito em crianças e adolescentes.

No quarto capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos desta pesquisa, isto é, os objetivos propostos por esta e os instrumentos metodológicos adotados para a coleta de dados.

No quinto capítulo são apresentados os resultados e discussão dos dados referentes às fases exploratória e de avaliação, de acordo com os níveis de compreensão da realidade social, conforme descreve Delval (2002) aplicando as características gerais dos níveis à noção específica pesquisada, isto é, de direito. Também são apresentadas as atividades desenvolvidas durante a fase de ação da pesquisa, através da implementação da intervenção pedagógica pautada em princípios construtivistas enfocando a temática dos direitos das crianças.

Por fim, apresentamos as considerações finais fruto de nossa reflexão acerca dos dados coletados e resultados alcançados em nossa pesquisa.

O presente estudo se torna além de atual, necessário ao campo educativo ao possibilitar

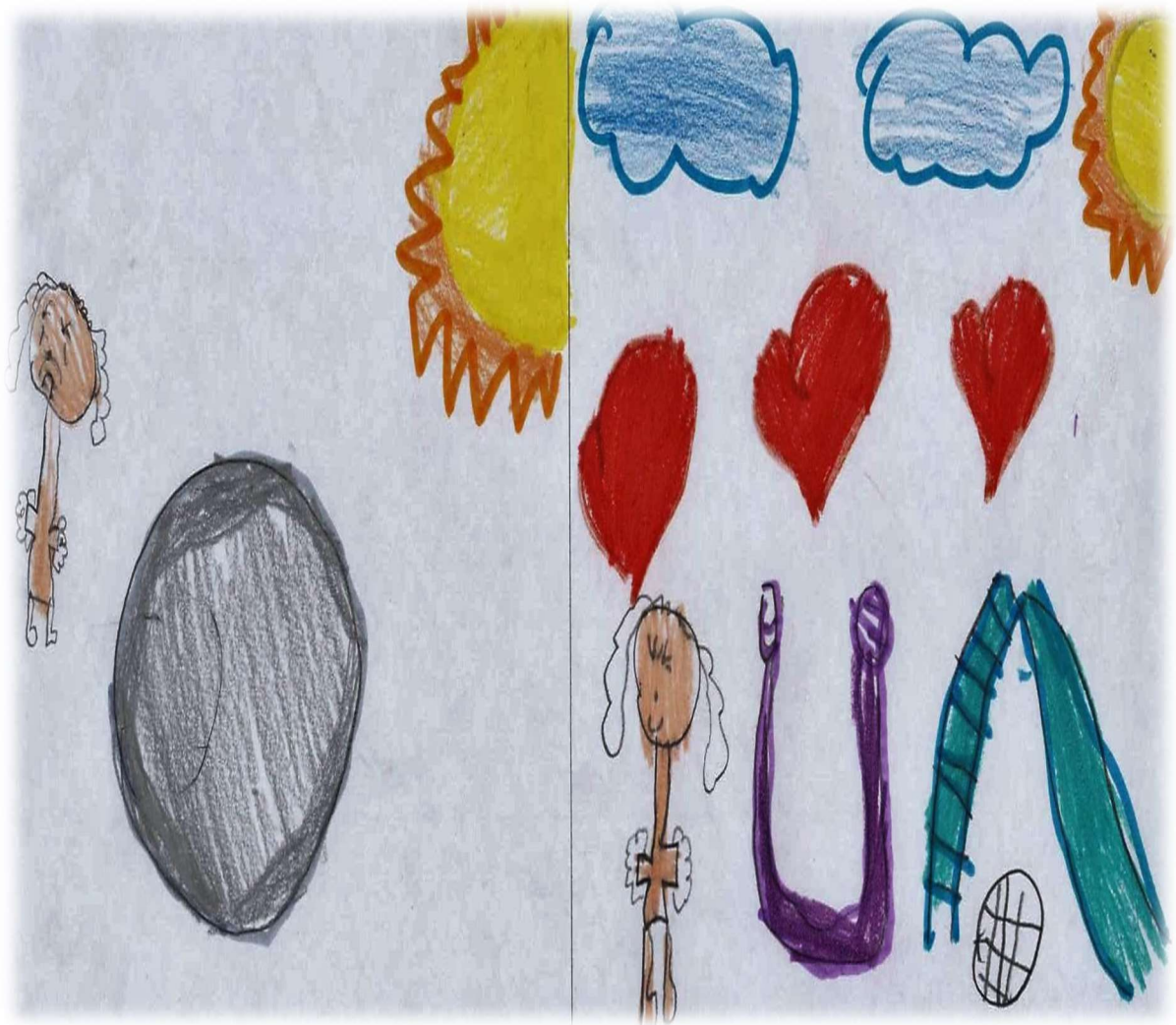
² Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, criado pela Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis (ASSIS; ASSIS, 2002). Destacamos que as atividades desenvolvidas sob esta perspectiva são totalmente baseadas nos fundamentos da teoria piagetiana e visam o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos, ou seja, aspectos cognitivo, afetivo, social e físico presentes na construção das estruturas de pensamento.

uma reflexão sobre a utilização de procedimentos pedagógicos diferenciados para a compreensão dos processos percorridos pelas crianças na elaboração da natureza social do conhecimento. Infelizmente, em grande parte de nossas escolas, pouco se oportuniza a discussão e a ressignificação de questões que permeiam nosso cotidiano e, consequentemente, o mundo social.

Defendemos, portanto, que um trabalho deste teor pode colaborar à transposição dessa ausência lamentável de reflexão a respeito de conteúdos da realidade social. A partir das reflexões aqui propostas, podemos vislumbrar formas de se oportunizar ricas experiências para que o sujeito possa se expressar, trocar pontos de vista, questionar situações problemáticas que envolvem os direitos das crianças e suas respectivas formas de violação.

Para além disso, o que propomos aqui, nos permite reconhecer maneiras mais adequadas para garantir o respeito aos direitos das crianças e favorecer o processo de construção de cidadãos mais conscientes e responsáveis por si e pela sociedade a qual fazem parte. Afinal, ao conhecê-los é mais provável que os pequenos saibam se proteger e se posicionar diante de injustiças sociais.

A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E OS FATORES DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA



MAR (9;0) Você já ouviu alguém falar em ter direito? *Já. O que são direitos? Direitos de crianças é brincar, pular, dançar, andar pra lá e pra cá, aproveitar o dia. Não é ficar trancada, é vir pra escola, estudar, aprender. E qual desses direitos é o mais importante? É vir pra escola, aprender, ler e brincar [...]*

2 A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E OS FATORES DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Quando optamos por pesquisar um determinado assunto fazemos a opção também por um referencial teórico e metodológico que norteia a nossa investigação, nos desperta problemas para serem explicados e fundamenta nossas hipóteses. Desse ponto de vista, no presente trabalho adotamos como referencial os estudos da Epistemologia Genética.

Jean Piaget (1896-1980), realizou inúmeras pesquisas com o objetivo de compreender como surge o conhecimento, formulando as suas teorias da Psicologia e Epistemologia Genéticas. O epistemólogo, na busca em explicar a gênese do conhecimento e sua evolução negou explicações empiristas e inatistas. De modo geral, ele procurou responder em seus estudos a seguinte pergunta: ‘Como o homem é capaz de criar novos conhecimentos?’.

Dessa forma, passou sua vida estudando e buscando compreender a elaboração de novos conhecimentos, por meio da construção que o sujeito, organismo com características gerais e comuns a todos os seres humanos, independentemente do lugar e do tempo, realiza em interação com o meio físico e social (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988).

A extensa obra piagetiana e os estudos de seus seguidores nos mostram, por meio de pesquisas realizadas em diferentes países e com um grande número de sujeitos de diferentes idades e níveis sociais, que o desenvolvimento psicológico que conduz a criança ao pensamento adulto, não depende unicamente de fatores hereditários, ou da pressão do meio físico, mas, sobretudo, da influência da vida social sobre o indivíduo.

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores de hereditariedade e adaptação biológicas, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental [...] (PIAGET, 1996, p. 29).

De forma simplificada, podemos dizer que o conhecimento, de acordo com o referencial piagetiano, é construído a partir da interação que o sujeito estabelece com o meio físico e social, isto é, das relações e trocas que acontecem nessa interação que pode ser entendida como um processo recíproco e ativo e, ao mesmo tempo, gradativo, “[...] de passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.” (PIAGET, 1975, p. 13).

Em linhas gerais, o ponto central da teoria piagetiana nada mais é do que a síntese entre empirismo e inatismo. Enquanto nas interpretações inatistas e empiristas o sujeito que conhece é dependente de capacidades herdadas ou da qualidade de suas experiências proporcionadas

pelo meio sociocultural, a perspectiva aqui defendida, alicerçada na Epistemologia Genética, defende uma visão ativa do sujeito que conhece, em que “[...] o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, e não como a justaposição de duas entidades dissociáveis.” que “[...] supõe um trabalho contínuo de elaboração e descentração da parte do sujeito conhecedor.” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 17).

A inteligência não começa, pois, nem pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo conhecimento de sua interação, e é ao orientar-se simultaneamente para os dois polos dessa interação que ela organiza o mundo, organizando a si mesma. (PIAGET, 1979, p. 361).

Em outras palavras, sob a ótica piagetiana, conhecimento é entendido como estrutura. Dessa forma, é estruturado ou, melhor dizendo, construído, a partir da capacidade de conhecer do indivíduo que mediante as relações que estabelece com o meio físico e social, retira as informações dos objetos de conhecimento e as interpreta conforme as estruturas já contruídas.

Sobre isso, de acordo com a hipótese fundamental da Epistemologia Genética “[...] nenhum conhecimento humano, salvo bem entendido as formas hereditárias muito elementares, é pré-formado nas estruturas constituídas do sujeito ou na dos objetos.” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 19).

O conhecimento está condicionado ao processo de desenvolvimento (PIAGET, GRÉCO, 1974), ou seja, o sujeito se desenvolve e à medida que o desenvolvimento acontece, aprende e tem condições de construir novos conhecimentos. A esse respeito, destacamos dois aspectos de fundamental importância para a compreensão do conhecimento na perspectiva piagetiana: a forma e o conteúdo.

A forma, tem ligação direta com a aprendizagem de novos conhecimentos, pois define a condição e a capacidade do sujeito em aprender, independentemente da idade. O sujeito assimila e acomoda os novos conhecimentos àqueles já construídos (PIAGET, GRÉCO, 1974). Por sua vez, o conteúdo se refere à experiência do sujeito e ao seu modo de pensar e de agir a partir do vivido e já conhecido.

Piaget e Gréco (1974, p. 18) explicam que é fato que “[...] todo conteúdo só seja atingido pela mediação de uma forma”, o que nos permite entender que na concepção piagetiana, o processo de aprendizagem é subjugado ao processo de desenvolvimento, sendo por este condicionado.

A esse respeito, Piaget (1979, p. 6) considera que:

A forma e o funcionamento do pensamento se mostram cada vez que a criança entra em contato com seus pares ou com o adulto: é uma forma de comportamento social que se pode observar de fora. O conteúdo, ao contrário, se libera ou não se libera, segundo as crianças e segundo os objetos da representação.

Nesse sentido, Becker (2011, p. 211) ainda afirma:

A aprendizagem só pode ser compreendida em sua relação de dependência do processo de desenvolvimento ou construção do conhecimento. Conhecimento entendido principalmente como estrutura, forma ou capacidade e não apenas como conteúdo.

O desenvolvimento cognitivo na obra piagetiana depende de quatro fatores principais, os chamados fatores do desenvolvimento. São eles: a maturação, a experiência, a interação social e, por fim, a equilíbrio. Ao mesmo tempo, o epistemólogo define cinco processos mentais presentes na construção do conhecimento, isto é, a assimilação e a acomodação que, coordenadas e em equilíbrio, promovem a adaptação, organização e equilíbrio (PIAGET, 1973).

O primeiro fator de desenvolvimento, a maturação, é resultado de processos orgânicos e internos próprios do sujeito que acontecem independentes do meio externo. Esse fator é determinado pelas possibilidades genéticas de mudança e evolução das estruturas lógicas operatórias, em função de um determinado período de tempo (PIAGET, 1973). O segundo fator de desenvolvimento, para Piaget (1973), é a experiência que nasce propriamente da ação do sujeito sobre o meio, na manipulação prática e mental dos objetos de conhecimento, por meio dos processos de assimilação e acomodação. A experiência se subdivide em: física e lógico-matemática. As experiências físicas resultam das ações realizadas materialmente sobre as características e propriedades inerentes ao próprio objeto. Já as experiências lógico-matemáticas não advêm dos objetos em si, mas nascem da coordenação das ações que os indivíduos realizam sobre os objetos, criando e introduzindo relações entre eles e entre essas mesmas ações.

O processo denominado assimilação se refere à incorporação de um elemento do meio exterior às estruturas ou esquemas do sujeito. Nesse processo, retira-se dados e informações do objeto de conhecimento a fim de se conhecer suas propriedades. Piaget (1975, p. 17) esclarece que a assimilação “[...] nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados”.

Por sua vez, o processo de acomodação se refere à modificação das estruturas já construídas considerando as características novas do elemento a ser assimilado. Piaget (1975, p. 18) explica que “[...] assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior.”

Por assim dizer, entendemos esse reajuste como uma forma gradativa e cada vez mais complexa de adaptação aos desequilíbrios gerados por e nessas assimilações e acomodações sucessivas que juntas mantêm o equilíbrio psíquico. Esse processo de adaptação, segundo Piaget (1975, p.18) “[...] é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar.

Assim, “O desenvolvimento mental, aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade”. (PIAGET, 1975, p. 18), de modo que, o sujeito se adapta ao novo “[...] construindo materialmente novas formas para inseri-las nas do universo.” (PIAGET, 1975, p. 15-16).

A inteligência é uma adaptação. Para apreendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato (PIAGET, 1975, p. 15).

Desse ponto de vista, a adaptação e a organização são compreendidas como dois processos intimamente ligados e, portanto, indissociáveis, à medida que o sujeito se adapta aos novos conhecimentos e os organiza a partir do que já conhece, isto é, de suas estruturas. Piaget (1975, p. 19) infere que esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis, visto que “[...] é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas (PIAGET, 1975, p. 19).

A cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação. (PIAGET, 2010, p. 16).

Os processos de assimilação e acomodação e, da mesma forma, de adaptação e organização são complementares no funcionamento de um mecanismo único. Cada ação gera desequilíbrios e equilíbrios, responsáveis pela construção de novas estruturas mentais.

[...] cuando un sujeto se ve enfrentado a una situación nueva para él y está le exige una decisión, despliega dos tipos de actividades complementarias. Por una parte selecciona algunos datos de la situación, en función, a la vez, de sus anteriores conocimientos y de sus intereses actuales, y por la otra, y simultáneamente adapta a las circunstancias presentes algunos de los esquemas que ya see. Tal es doble proceso, muy conocido, de assimilación y acomodación (DENIS-PRINZHORN;GRIZE, 1970, p. 263).

Assim, a todo momento, devido às transformações que surgem no mundo exterior e interior, o sujeito é desequilibrado internamente. O desequilíbrio é interno e “[...] cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação.” (PIAGET, 1975, p. 17), tal processo pode ser descrito na obra piagetiana como equilibração, sob a qual nos deteremos após a apresentação do terceiro fator de desenvolvimento, a transmissão social.

A interação social, como fator de desenvolvimento, é pensada como um intercâmbio entre o mundo exterior e o próprio sujeito. As transmissões e interações são provenientes do meio social em que a criança está inserida: a escola, a família, os grupos culturais ou a troca entre os pares. O sujeito não assimila os diversos tipos de informações que recebe de forma passiva, pronta e acabada. Ao contrário, seu conhecimento é fruto de uma construção pessoal, resultado de um processo interno de pensamento em que o sujeito coordena diferentes noções, umas novas e outras já conhecidas, organizando-as e atribuindo significados próprios.

Os três fatores já citados, maturação, experiência e interação social, atuam em conjunto, numa relação de dependência e, ao mesmo tempo, de complementação. Para a teoria psicogenética, não há como negar e, tampouco, negligenciar nenhum desses fatores, mas que um em especial, pode ser considerado “[...] o mecanismo regulador da interdependência desses diferentes fatores que explica melhor a gênese dos conhecimentos (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 27).

Assim, considerando que nenhum desses fatores, por si só, é capaz de promover o desenvolvimento, o requisito fundamental para harmonizar tais fatores é a equilibração, isto é, “[...] um fator mais geral, não podendo ser considerado nem como hereditário, nem como adquirido em função da experiência” (PIAGET; GRÉCO, 1974, p.35).

O processo de equilibração é uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental que consiste numa compensação às perturbações exteriores, por meio das atividades próprias e internas ao sujeito que constituem respostas a essas perturbações. A equilibração, definida como fator regulador dos demais, é responsável por coordenar as informações a fim de alcançar a compreensão da realidade. Em outras palavras, é o processo pelo qual o sujeito

assimila a realidade exterior e, ao mesmo tempo, a organiza em função das estruturas já construídas do sujeito, atribuindo-lhe um sentido (PIAGET; GRÉCO, 1974; PIAGET, 1975).

2.1 O social em Piaget: algumas reflexões

Piaget (1973), a fim de evitar reducionismos, constrói sua teoria do ponto de vista dialético e relacional, coordenando os aspectos orgânico, social e mental. Para o mestre suíço, o desenvolvimento está relacionado a fatores interdependentes. Ele enfatiza que “[...] o desenvolvimento mental individual é condicionado em parte (e além dos fatores de maturação orgânica e de formação mental *stricto sensu*) pelas transmissões sociais e educativas.” (PIAGET, 1973, p. 27).

El fenómeno social más específicamente humano [...] es la formación de las nuevas generaciones por aquellas que les han precedido, y una formación que procede por transmisiones exteriores, o educativas en sentido amplio (desde el lenguaje hasta los condicionamientos económicos y políticos), y no por herencia, como en el caso de muchos instintos familiares o sociales de los animales. Sin embargo, las generaciones que vienen llegan al mundo provistas ya de caracteres hereditarios, entre los que se encuentra un sistema nervioso no transmitido por la sociedad, y el proceso de socialización no se reduce en modo alguno a grabar impresiones en una «tabla rasa»[...] (PIAGET, 1973, p. 148).

Desse modo, para ele, o desenvolvimento psicológico “[...] não dependeria unicamente de fatores psicobiológicos hereditários, nem simplesmente da pressão do meio físico sobre o espírito, mas, sobretudo, da influência da vida social sobre o indivíduo. ” (PIAGET, 1998, p. 12).

Se puede concebir la vida mental como una vida orgánica socializada al desvanecerse lo mental, con el análisis, en sus fuentes orgánicas y su expansión social, lo que puede incluso llevar en ciertos casos a un doble reduccionismo, organicista y sociológico; o bien podemos colocarnos en un punto de vista dialéctico o relacional substituyendo la idea de reducción por la de una serie de interacciones [...] (PIAGET, 1973, p. 147).

A experiência sobre o meio físico e social e, por consequência, as interações do sujeito com o mundo social se caracterizam como fonte privilegiada de informações. Por sua vez, a equibração tem a função de coordenar essa realidade exterior e transformá-la em parte de um sistema de estruturas em construção, resignificando e atribuindo sentidos próprios.

Entende-se que não basta à criança somente acessar os conteúdos sociais, é necessário operar sobre eles de maneira ativa. Piaget (1998, p.20) afirma que “Por sua atividade, a criança constrói, portanto, seus próprios instrumentos operatórios para compreender o mundo”.

Segundo a perspectiva piagetiana, a criança, no que se refere às suas representações e entendimento da realidade, não é considerada “[...] como um ser de pura imitação, mas como um organismo que assimila as coisas, submete-as a triagem e as digere segundo sua estrutura própria. Nesse sentido, mesmo aquilo que é influenciado pelo adulto pode ser original.” (PIAGET, 2005, p. 30).

A história do desenvolvimento intelectual da criança é, em boa parte, a história da socialização progressiva de um pensamento individual, de início refratário à adaptação social, depois cada vez mais penetrado pelas influências adultas circundantes. Desse ponto de vista, todo o pensamento da criança se destina, desde os primórdios da linguagem, a fundir-se progressivamente no pensamento adulto. (PIAGET, 1979, p. 25).

Sob esse ponto de vista, Piaget (2005, p. 29) ainda nos explica que:

Mesmo aquilo que parece copiado é na realidade deformado e recriado. As palavras, por exemplo, são as mesmas para a criança e para nós, mas seus sentidos são diferentes, mais ou menos amplos, a depender do caso. As ligações são outras. A sintaxe e o estilo são originais.

Sabe-se que a construção do conhecimento social foi estudada com menos profundidade por Piaget, visto que grande parte de suas pesquisas se ativeram ao campo do conhecimento físico e do conhecimento lógico-matemático. Entretanto, não há como negar que a teoria piagetiana tem em sua essência maior, o embrião da construção das noções sociais.

Destacamos entre os trabalhos piagetianos em que o autor enfatizou as representações e o pensamento infantil sobre o mundo, o livro *A representação do mundo na criança*, escrito em 1926. Nele, Piaget apresenta trabalhos realizados com crianças que, em geral, tiveram como objetivo principal, conhecer “[...] as representações do mundo criadas espontaneamente pelas crianças ao longo dos diferentes estágios de seu desenvolvimento intelectual.” (PIAGET, 2005, p. 9).

Piaget (1951) realizou um trabalho pioneiro sobre a construção da noção de pátria e de estrangeiro, em crianças e adolescentes. O estudo foi realizado com aproximadamente 200 sujeitos entre quatro e 15 anos, habitantes de Genebra, estrangeiros ou suíços. Foram utilizadas entrevistas baseadas no método clínico-crítico sobre questões relacionadas à compreensão do que é uma pátria e da noção do que caracterizaria alguém como estrangeiro.

Foram encontrados três estágios de pensamento, os quais podemos definir como a fonte original dos níveis de compreensão da realidade social, elaborados, posteriormente, por Delval (2002).

Resumidamente, num primeiro estágio, os sujeitos tendem a revelar um total egocentrismo, intelectual e afetivo, por considerarem como únicos possíveis, os pontos de vista imediatos ligados à sua situação e as suas próprias atividades (PIAGET, 1951). Há, portanto, uma dificuldade em compreender sua relação com a própria pátria, bem como de entender o que vem a ser um estrangeiro no sentido relativo. Tendem a concordar, por exemplo, que um suíço quando viaja para fora de seu país, continua sendo suíço. Entretanto, se opõe à condição de, por estar em outro país, ser considerado também como um estrangeiro. O segundo estágio mostra repostas mais intermediárias, em que os sujeitos ampliam suas crenças sobre as noções de pátria e estrangeiro, contudo, ainda é possível perceber traços do egocentrismo infantil em conflito com a reciprocidade. Por exemplo, os pequenos, quando questionados a respeito de sua nacionalidade, tendem a responder que são suíços, pois têm como país de origem, a Suíça. Todavia, discordam da afirmativa de serem também genebrinos por residirem numa cidade suíça, chamada Genebra. É nítida a lógica ainda equivocada de que um indivíduo não pode ser incluído em classes diferentes, visto que nesse estágio há uma típica incompreensão da ideia de parte e todo. Finalmente, num terceiro estágio o sujeito já se mostra mais reflexivo a respeito da pátria e da ideia de estrangeiro como algo relativo a diferentes pontos de vista, fruto de um pensamento mais evoluído, baseado na reciprocidade. Exemplo disso é que, ao serem perguntados a respeito da nacionalidade e naturalidade de indivíduos de distintas cidades de um mesmo país, demonstram entender a concepção de alguém ser considerado francês e, ao mesmo tempo, parisiense, por morar em Paris, um município da França. (PIAGET, 1951).

Percebemos que as respostas às diferentes questões referentes às ideias de pátria e estrangeiro, demonstram que os sujeitos vão construindo ao longo de seu período de desenvolvimento, noções sociais cada vez mais elaboradas, isto é, passam de um nível de menor entendimento para níveis cada vez maiores e mais complexos de compreensão de aspectos do mundo em geral. A cada nível, os sujeitos demonstram uma capacidade mais evoluída de descentrar do seu próprio modo de pensar e coordenar diferentes informações retiradas do meio, a fim de superar os desequilíbrios gerados e, caminhando para patamares mais elevados de equilíbrio e reciprocidade.

[...] el descubrimiento de su propia patria como la comprensión de la dos otros se efectúa en el niño según um proceso que se caracteriza por el passo del egocentrismo al establecimiento de relaciones de reciprocidad. [...] esta elaboración gradual esta expuesta a desviaciones cuyo esquema común es la reaparición del egocentrismo bajo formas ampliadas sociocéntricas, em cada nuevo nivel de esta evolución o em función de cada nuevo conflicto. Por consiguiente, el problema central no hay buscarlo en lo que hay que inculcar o no al niño; hay que situarlo em el próprio modo de formación

de este instrumento indispensable de objetividade y de comprensión afectiva que es la reciprocidade pensada y vivida. (PIAGET, 1951, p. 342).

Dessa forma, podemos observar que as informações retiradas do meio social não se impõem ao sujeito, pois são reorganizadas, mediante os processos de assimilação e acomodação. Assim, os sujeitos se apropriam dos mais diversos aspectos e conteúdos sociais, os interpretam e os explicam segundo suas próprias estruturas.

[...] as principais condições sociais do homem [...] não vêm determinadas, já, do interior por mecanismos hereditários completamente montados prontos a serem ativados ao contato com as coisas e com aqueles que estão perto: essas formas de comportamento são adquiridas por transmissão exterior, de geração em geração, isto é, através da educação, e só se desenvolvem em função de interações sociais múltiplas e diferenciadas (PIAGET, 1990, p. 48).

Em síntese, o aspecto social é, na perspectiva piagetiana, muito importante para a formação de modos de pensar e agir. Isso também se aplicará a conhecimentos sobre a própria sociedade. Desse ponto de vista, a importância em se estudar a construção do conhecimento social está em justamente compreender que as representações dos indivíduos determinam o que fazem ou podem fazer em relação a determinadas questões sociais.

O desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores: os fatores da hereditariedade e adaptação biológica, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou de interação sociais, que intervêm desde o berço e desempenham um papel de progressiva importância, durante todo o crescimento, na constituição dos comportamentos e da vida mental. (PIAGET, 1990, p.47).

No próximo capítulo, nos deteremos na construção do conhecimento social como área de estudo da Epistemologia Genética. Nosso objetivo é compreender como os pesquisadores piagetianos, conceberam e investigaram a construção de diferentes noções sociais em pesquisas a respeito do mundo em geral.

O CONHECIMENTO SOCIAL À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA



EST (8;9) O que você acha dessa história? *Ele tem que ir pra escola pra aprender e pra estudar tudo. Se ele não for vai ter que chamar o Conselho Tutelar. Por quê? Vai ter que chamar o Conselho e ele tem que ir. [...] Isso está certo? Não, porque não pode deixar ele trabalhar. Por que não pode? Porque não é direito dele. Qual é o direito dele? Brincar, comer, estudar [...]*

3 O CONHECIMENTO SOCIAL À LUZ DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Como já apresentamos anteriormente, o objetivo primordial de Piaget, nas pesquisas em que realizou, foi o de compreender como surge o conhecimento e de demonstrar, por meio de estudos criteriosos, que o sujeito tem papel fundamental e singular na construção de novos conhecimentos. Assim, passou sua vida estudando e buscando compreender a construção que o sujeito realiza em interação com o meio físico e social.

Três tipos de conhecimentos podem ser diferenciados segundo suas fontes (gênese) e modos finais de estruturação, o conhecimento físico, o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social (KAMII, 2002).

Podemos definir o conhecimento físico como aquele adquirido na ação direta do sujeito sobre os objetos, por meio da abstração empírica, ou seja, a capacidade de observar a realidade externa e agir sobre os objetos com a finalidade de descobrir as propriedades que os constituem. Sobre isso, Kamii (2002, p.17) explica que a “[...] cor e o peso de fichas ou de quaisquer outros objetos são exemplos de conhecimento físico. O fato de que as fichas não rolam como bolas de gude também é um exemplo de conhecimento físico.”.

Em contrapartida, o conhecimento lógico-matemático é adquirido por meio do processo denominado de abstração reflexiva ou reflexionante que se origina na coordenação de ações e relações mentais que o sujeito, individualmente, exerce a partir das informações retiradas dos objetos. Para Kamii (2002, p. 17), um exemplo simples de conhecimento lógico-matemático acontece na seguinte situação:

[...] quando nos apresentam uma ficha vermelha e uma azul, podemos pensar nelas como sendo diferentes ou semelhantes. É igualmente verdadeiro dizer que as fichas são diferentes (porque uma é vermelha e uma é azul) quanto dizer que elas são semelhantes (porque ambas são redondas e feitas de plástico). A semelhança e a diferença não existem nem na ficha vermelha, nem na ficha azul, e se uma pessoa não colocasse os objetos em uma relação, estas relações não existiriam para ela.

A respeito desses dois tipos de conhecimentos citados anteriormente, isto é, o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático, Kamii (2002, p. 57) os difere da seguinte forma:

O fato de que os líquidos acomodam-se em um copo com uma superfície horizontal é conhecimento físico, empírico. Entretanto, a quantificação de líquido pertence ao conhecimento lógico-matemático. ‘Mesma quantidade’, ‘mais’ e ‘menos’ são relações criadas pela mente.

Piaget (1951) deixou o embrião do conhecimento social na sua obra e os seus seguidores deram continuidade aos seus estudos. O conhecimento social nasce nas interações entre os indivíduos e das transmissões sociais e culturais que acontecem ao decorrer da vida.

Desse ponto de vista, as crianças e os adolescentes elaboram, durante o longo período de seu desenvolvimento, noções e ideias específicas referentes aos diversos aspectos da realidade social, por meio de um processo de construção que ocorre desde o nascimento.

El proceso de la representación del mundo social por el cual el niño transita durante su desarrollo se inicia desde su nacimiento pues a partir de ese momento se ve inmerso en un continuo intercambio con los otros y se ve sometido a un conjunto de regulaciones enmarcadas en sistemas de relaciones que le exigen disponer de una representación acertada de cómo funciona la sociedad. La representación del mundo pasa a ser entonces el fundamento sobre el cual a apoya su manera de actuar en él y modificarlo. (AMAR et al., 2001, p. 594).

No que diz respeito à natureza do conhecimento social, Chakur (2011, p. 169) afirma que “[...] pessoas, fenômenos sociais e instituições podem ser, igualmente, objetos de conhecimento e que a interação sujeito-objeto pode, ela própria, revelar-se de natureza mais propriamente social. ” Por sua vez, Delval (2007, p. 21), acerca das especificidades das representações sobre o mundo social, diz que “[...] tienen algunas características peculiares que las diferencian de otras representaciones, debido al carácter propio del conocimiento social.”

O conhecimento social, como objeto de conhecimento, segundo Enesco et al. (1995), é produzido em um contexto social que adquire o seu significado no seio das relações com os outros. Esse objeto de conhecimento pode se caracterizar por diferentes dimensões, tais como: o conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal), as relações interpessoais, os papéis sociais, as normas que regulam as condutas dentro do grupo social, o funcionamento e a organização da sociedade (economia, política, etc).

Os temas estudados dentro do conhecimento social são, de acordo com Enesco et al. (1995):

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 (sujeitos com sentimentos, emoções, intenções, etc.).

2 – As relações interpessoais: Refere-se às formas de relação que ocorrem entre as pessoas.

3 – Os papéis sociais: Trata-se daquilo que se espera socialmente de um indivíduo em determinadas situações.

4 – As normas que regulam a conduta das pessoas dentro de um grupo social: Estão diretamente relacionadas aos papéis e podem regular condutas referentes ao respeito pelo outro ou aspectos concretos do funcionamento de um grupo, como por exemplo, a pontualidade. Pode-se, portanto, distinguir tais normas entre as de natureza moral e as normas convencionais.

5 – O funcionamento e a organização da sociedade (econômico, social etc.): Engloba os quatros anteriores, uma vez que compreender como funciona e como está organizada nossa sociedade implica conhecer como estão relacionados os aspectos pessoais, morais, os papéis, as normas em nossa vida etc.

Os estudos referentes ao conhecimento social nos mostram que não se pode chegar diretamente (por uma transmissão ou por simples maturação) às explicações a respeito das questões da realidade social, como por exemplo, econômicas, políticas ou das relações sociais, sendo preciso que as ideias sejam construídas por meio de um processo individual e lento.

Durante o desenvolvimento, a criança vai formando representações sobre os diferentes aspectos da sociedade “[...] resultado de uma atividade construtiva a partir de elementos fragmentados que recebe e seleciona” (DELVAL, 1989, p. 245). Sobre esse paulatino processo de construção “[...] lo importante es ver cómo un individuo se hace adulto dentro de una sociedad determinada y va adquiriendo la ideología de esa sociedad; y también cómo va entendiendo las instituciones sociales, las reglas de funcionamiento social, etc.” (DELVAL, 2007, p. 8-9).

Delval (2007, p. 21) explica que as crianças recebem “[...] además informaciones sobre muchos hechos sociales, sobre aspectos concretos de la realidad social, y también las obtiene él mismo actuando dentro del mundo social, registrando sus regularidades y reflexionando sobre él.”

A lo largo de nuestro desarrollo hemos ido formando un repertorio muy complejo de comportamientos que nos indica lo que debemos hacer, lo que no debemos hacer y lo que podemos esperar en el mundo social [...] disponemos pues de una representación acerca de cómo funciona el mundo físico, de cómo funciona la sociedad, y de cómo tenemos que comportarnos, en uno y en otro, según las distintas situaciones. (DELVAL, 1989, p. 248).

Delval (2010) enfatiza que por muito tempo o construtivismo foi acusado de não considerar o papel das interações sociais no processo de construção do conhecimento, referindo-se sempre a um ‘sujeito solitário’. O construtivismo, no entanto, não nega que os indivíduos aprendam uns com os outros. Na verdade, assinala que “[...] cada sujeito tem que realizar um trabalho pessoal de elaboração e reelaboração de seus próprios conhecimentos. ” (DELVAL, 2010, p. 125).

O conhecimento se produz, se mantém e se difunde nas trocas com os outros, de modo que “[...] um indivíduo isolado não pode desenvolver-se como ser humano [...]” (DELVAL, 2010, p.125). Sob esse ponto de vista, Kamii (1986, p. 24) enfatiza: “[...] para que a criança adquira o conhecimento social é indispensável a interferência de outras pessoas”. Entretanto, a autora esclarece que tal afirmação não “[...] implica que a interferência de outras pessoas baste para que a criança adquira o conhecimento social [...]”.

A esse respeito, destacamos que na perspectiva do conhecimento social, a interação social é reconhecida nesse processo de construção, afinal, sabemos que os sujeitos aprendem uns com os outros, todavia, cada indivíduo tem que realizar um trabalho bastante pessoal e, portanto, singular na construção de suas noções sociais.

[...] las investigaciones reconocen el proceso de elaboración de representaciones que el niño realiza cada vez más preciso y adecuado de su entorno como el paso fundamental para llegar a formar un repertorio muy complejo de comportamientos que le indican la forma de ser, hacer y, al mismo tiempo, qué esperar del mundo social que le rodea. (AMAR et al., 2001, p. 594).

Assim, faz-se preciso compreender como acontece o processo de desenvolvimento das concepções e ideias sobre o mundo pelas crianças, pois suas representações são construídas e não automáticas (DELVAL, 1991).

[...] não é uma boa explicação, do ponto de vista psicológico, afirmar que o conhecimento seja simplesmente social e uma cópia das ideias dos outros [...] temos de insistir em que o indivíduo constrói com base em suas próprias experiências, e, portanto, se estas estão ausentes, não há construção. (DELVAL, 2007, p. 98).

Nessa perspectiva, o autor defende em seus estudos que “[...] as crianças não assistem impassíveis aos acontecimentos do mundo, mas buscam dar sentido a eles” (DELVAL, 2002, p. 239), explicando e interpretando de forma bastante peculiar os fenômenos sociais à sua volta

Durante su período de desarrollo el niño va formando una representación de los distintos aspectos de la sociedad en la que vive y, aunque esa representación está socialmente determinada, no es el producto de la influencia de los adultos sino el resultado de una actividad constructiva a partir de elementos fragmentarios que recibe y selecciona, de tal manera que niño realiza una tarea personal que no se parece en nada a una asimilación pasiva. (DELVAL, 1989, p. 245).

As pesquisas referentes à construção do conhecimento social corroboram aquilo que a teoria piagetiana acreditava ser o papel ativo do sujeito que conhece. A criança realiza uma tarefa individual que nada tem a ver com uma assimilação passiva; isso significa que as representações que elabora não são simples cópias das dos adultos (DELVAL, 2007).

Os sujeitos têm suas próprias ideias sobre o transcurso das coisas, que não são uma mera cópia do que recebem. Há uma estreita interação entre as informações que o sujeito recebe, o que pode observar em seu meio, o que adquire através de sua própria experiência e seus instrumentos intelectuais, isto é, capacidade para organizar todos esses elementos [...] (DELVAL, 2002, p. 235-236).

Tais explicações e interpretações acerca do mundo social não são semelhantes às dos adultos e nem foram ensinadas, todavia, “[...] são comuns a crianças de uma mesma faixa etária, mesmo provenientes de meios sociais e culturais distintos.” (CHAKUR, 2011, p. 176),

[...] 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 suas próprias observações. No entanto, ainda que esteja imersa no mundo social desde que nasce, sua experiência é peculiar e distinta da do adulto [...] (DENEGRÍ, 1998, p. 45).

Outros pesquisadores que deram continuidade ao legado piagetiano, passaram a investigar o conhecimento social em seus trabalhos, principalmente, a partir dos anos de 1970. Dentre eles, destacamos o espanhol Juan Delval com sua equipe na Espanha. O pesquisador afirma:

[...] já faz bastante tempo que estamos estudando as ideias ou os modelos que as crianças e adolescentes vão formando sobre a sociedade em que vivem. Assim, estudamos a gênese das representações sobre a realidade econômica, política, sobre a organização social, sobre a nação e sobre muitos outros aspectos do meio social. Esse terreno foi muito menos estudado que o conhecimento físico ou lógico matemático, e é particularmente complexo [...] (DELVAL, 2002, p. 15).

Ressalvamos entre os demais aspectos do meio social investigados, as concepções de família, papéis sexuais e sociais, sobre as classes sociais, nascimento e morte, autoridade e poder, leis, moral, guerra e paz, religião, profissões, direitos, mobilidade social, etc. (DELVAL, 1989).

No processo de construção das distintas noções sociais, Delval (1989) identifica aspectos diferentes, denominados de elementos da representação social. São eles:

1) As normas ou regras que desde muito cedo as crianças recebem dos adultos e que dizem respeito a uma conduta social. Tais normas estão relacionadas a valores sociais que indicam aquilo que é aceito ou não desde o ponto de vista dos outros;

2) As informações recebidas dos adultos por intermédio dos meios de comunicação, da escola e das próprias ações individuais sobre o mundo social;

3) As noções ou explicações sobre como e o motivo pelo qual os fatos sociais acontecem de uma maneira e não de outra, sobre o funcionamento dos sistemas sociais etc.

Assim, ao pesquisarmos diferentes representações sociais com sujeitos de diferentes idades, da infância à adolescência, podemos perceber que “[...] os tipos de explicações que nos oferecem seguem algumas diretrizes constantes.” (DELVAL, 2002, p. 223). Nessa perspectiva, o autor afirma que as ideias apresentadas pelos sujeitos podem ser descritas de acordo com uma progressão em três níveis de compreensão da realidade social.

[...] em cada aspecto da realidade social considerado, aparecem traços específicos e próprios desse domínio, mas existem também muitas semelhanças interdomínios e parece que em cada um dos níveis há uma concepção global da sociedade e das relações entre os atores sociais. (DELVAL, 2002. p. 223).

Delval (2002) nos explica que a evolução das concepções sobre o mundo social ocorre em três níveis, ao longo do desenvolvimento, considerando que essas ideias podem se transformar, caracterizando a existência de uma evolução. O autor abordou essa evolução propondo a existência de níveis de compreensão da realidade social. Em linhas gerais, esses níveis têm por objetivo demonstrar os progressos do conhecimento da sociedade, bem como mostrar as semelhanças existentes na construção de diferentes noções sociais (DELVAL, 2002).

A esse respeito, Delval (2002, p. 222) afirma:

[...] quando se examina um problema bastante amplo ao longo de um período de tempo também extenso, isto é, com sujeitos de um amplo espectro de idades, encontramos uma progressão semelhante na explicação de problemas referentes ao mundo social muito diferentes entre si. As idades dos sujeitos que examinamos habitualmente situam-se entre os 6 e os 16 anos.

Os três níveis identificados por Delval (2002), utilizados em diferentes pesquisas desenvolvidas no cenário nacional e internacional e que também foram utilizados em nossa análise possuem as seguintes características:

Nível I – Neste nível, os sujeitos embasam suas explicações nos aspectos mais visíveis da situação “[...] nos que se podem observar mediante a percepção, e não levam em conta processos ocultos que devem ser inferidos.” (DELVAL, 2002, p. 223). Os conflitos são pouco perceptíveis e os sujeitos tendem a centrar-se em apenas um aspecto da situação. Outro aspecto característico deste nível é que “Não se reconhece a existência de relações propriamente sociais, mas as relações são pessoais. Dessa forma, os conflitos só podem ser resolvidos com a boa vontade das partes.” (DELVAL, 2002, p. 224).

Nível II – Neste segundo nível, os sujeitos começam a fazer considerações para além dos aspectos mais superficiais ou evidentes das situações ou de um determinado problema.

Assim, “[...] os 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). Uma característica marcante deste nível é que as relações passam a ser sociais ou institucionalizadas, bem como os conflitos passam a ser mais percebidos.

Nível III – Neste último nível, os sujeitos começam a levar em conta os aspectos e processos ocultos para suas explicações. Além disso, passam a considerar as diferentes possibilidades de se resolver uma situação ou problema, como também “[...] tentam encontrar uma coerência nas coisas e abordam diretamente os conflitos. ” (DELVAL, 2002, p. 231).

3.1 Pesquisas internacionais sobre o conhecimento social

Passamos a destacar, nesse tópico, as pesquisas realizadas no cenário internacional sobre a construção do conhecimento social, a partir da década de 1970, pelo pesquisador espanhol Juan Delval e seus seguidores em diferentes países da Europa e América Latina, enfocando distintas noções sociais: a pesquisa de Delval e Echeita (1991) sobre compra, venda e lucro; o trabalho de Del Olmo e Enesco (1997) a respeito da figura do chefe e suas funções; o trabalho de Amar et al. (2001) referente à pobreza e à desigualdade social; a investigação de estratégias e práticas de socialização econômica de famílias de classe média, realizada por Denegri et al. (2005); o estudo de Amar et al. (2006) acerca da construção de conceitos econômicos; o trabalho de Delval et al. (2006) a respeito da compreensão de trabalhadores de rua sobre o seu trabalho; a pesquisa de Denegri et al. (2010) sobre as representações de estudantes universitários referentes à pobreza, suas causas e soluções; Amar et al. (2011) pesquisaram as crenças sobre a pobreza; Álvarez (2012) investigou as representações de crianças e adolescentes sobre governo; Leal-Sarabia, Reyes-Gomez, Mendez-Puga (2014) investigaram as noções de crianças sobre o conceito de inteligência.

A respeito das ideias de crianças e adolescentes sobre o mecanismo de intercâmbio econômico, isto é, a compra e venda, como também sobre o lucro, ressaltamos a pesquisa de Delval e Echeita (1991).

O trabalho foi realizado com 100 crianças e adolescentes entre cinco e 14 anos, sendo 10 de cada idade, de meios sociais distintos, porém todos moradores da cidade de Madrid, na Espanha. Utilizou-se como instrumento metodológico uma entrevista embasada no método clínico-crítico piagetiano, composta pelas seguintes perguntas (DELVAL; ECHEITA, 1991, p. 76):

- ¿ Qué es un señor rico?
- ¿ Qué es un señor pobre?
- ¿ Cómo se hace la gente rica?
- ¿ Por qué hay gente rica y gente pobre?
- ¿ Por qué tenemos que llevar dinero cuando vamos a comprar a la tienda?
- ¿ Qué es un jefe?
- ¿ De donde saca el jefe el dinero?
- ¿ Cómo se llega a ser jefe?

Acerca das relações estabelecidas pelas crianças e adolescentes entre compra e venda, os objetivos dos pesquisadores era descobrir se os sujeitos entrevistados viam a necessidade de se ter dinheiro para realizar a compra de uma mercadoria, se conseguiam compreender a finalidade do dinheiro ganho pelo dono de um estabelecimento, e qual a maneira de se resolver o problema de falta de alguma mercadoria num estabelecimento.

Apresentamos alguns exemplos de respostas dadas pelos sujeitos participantes da pesquisa às questões propostas:

MAR (5;11) - ¿Por qué crees que tenemos que llevar dinero cuando vamos a comprar? *Porque si no, no se puede comprar.*

JULIO (6 años) *Cuando se le termina el pan pone que no hay pan en un cartel y entonces, cuando van a comprar pan, dice que no hay pan.*

GONZALO (10;9) - ¿ Cuando se me acaban los bolígrafos, qué hago? *Comprar más.* - ¿ Dónde los compro? *En el almacén de bolígrafos.*

Os pesquisadores notaram que a respeito das relações entre compra e venda, os sujeitos de maior idade dão respostas mais elaboradas sobre as funções e finalidades do dinheiro, demonstrando uma evolução na compreensão dessas noções sociais.

No que se refere à questão do lucro, foram encontradas quatro categorias de respostas:

Categoria 1 - A venda de mercadorias como um trabalho social em que nada se ganha (sem lucro);

Categoria 2 - A venda de mercadorias pelo mesmo preço que se paga nas fábricas;

Categoria 3 - A venda de mercadorias por um preço menor do que se paga nas fábricas;

Categoria 4 - A venda das mercadorias por um preço maior do que se paga nas fábricas.

As respostas dos sujeitos referentes às questões sobre o lucro demonstraram que apesar das crianças e adolescentes fazerem parte de uma sociedade capitalista, em que o lucro tem uma

relevância econômica, não há um entendimento dessa noção, de modo que mesmo os sujeitos com maior idade não conseguiam explicá-lo ou apresentavam respostas bastante confusas, como na resposta a seguir:

IVAN (8;11) *La fábrica puede poner un precio distinto de la tienda- ¿Más o menos? Depende, puede poner más o menos, lo que quiera. (...) - ¿ Entonces qué pasa normalmente? El jefe de la fábrica se pone de acuerdo con el jefe de la tienda para poner el mismo precio en la fábrica y en la tienda.*

O objetivo do trabalho realizado por Del Olmo e Enesco (1997) foi o de conhecer as representações de crianças e adolescentes, entre 7,2 e 15,2 anos, sobre a figura do chefe e suas funções. Participaram dessa pesquisa 96 estudantes de ambos os sexos, estudantes de escolas públicas de Madrid.

O instrumento de pesquisa utilizado foi uma entrevista baseada no método clínico-crítico piagetiano, composta pelas seguintes questões (DEL OLMO; ENESCO, 1997, p. 61):

- ¿ Qué es un jefe?
- ¿ Qué personas conoces que manden?
- ¿ Para qué sirven los jefes?
- ¿ Qué pasaría si no hubiera jefes?
- ¿ Qué pasaría si no hubiera jefes, por ejemplo, en un colegio?, - ¿ Y en un país?

Com base nas respostas dadas pelos sujeitos participantes dessa pesquisa, foram criadas sete categorias:

Categoria 1 - As respostas indicavam que a função do chefe era mandar e dar ordens aos seus subordinados;

Categoria 2 - As respostas indicavam que o chefe era alguém responsável por evitar acontecimentos ruins ou negativos.

Categoria 3 - As respostas indicavam que o chefe era uma pessoa que cumpria a função de orientar seus subordinados em suas atividades.

Categoria 4 - As respostas indicavam os chefes como os donos de empresas, fábricas, etc.;

Categoria 5 - As respostas indicavam que os chefes teriam funções como organizar e ajudar no bom funcionamento do grupo;

Categoria 6 - As respostas indicavam que o chefe deveria cumprir tarefas administrativas e funções relacionadas com assuntos financeiros;

Categoria 7 - As respostas indicavam que o chefe seria aquele que ocupava um status superior dentro da hierarquia da organização e teria maior legitimidade para dar ordens.

Os dados coletados também sugeriram a existência de três níveis de compreensão da realidade social, demonstrando uma evolução nas representações dos sujeitos participantes da pesquisa, de acordo com o aumento da idade. Na sequência, apresentamos de forma simplificada os níveis encontrados:

Nível I - Neste primeiro nível os sujeitos identificam o chefe como uma pessoa que ordena e castiga quando não é obedecido. A função principal do chefe seria a de vigiar e ajudar seus subordinados, de modo que sua ausência poderia provocar um caos. Nesse nível, foram encontradas respostas semelhantes a esta:

MARIANO (7;3) - ¿ Para qué crees que sirve? *Porque el jefe sabe todo lo que tienen que hacer, porque se no hubiera jefes se harían un lío.*

Nível II - Neste nível, o chefe também é visto como necessário para evitar acontecimentos ruins e negativos. Contudo, a relação entre o chefe e os seus subordinados vai se despersonalizando, surgindo uma ideia de grupo em funcionamento, cujo objetivo é o trabalho e, conseqüentemente, o produto desse trabalho. Portanto, a função do chefe seria não apenas ordenar, mas também realizar outras funções, como por exemplo, administrativas. Neste nível está presente a ideia de que a presença do chefe não é fundamental para o bom funcionamento do grupo de trabalho. As respostas deste nível de compreensão eram similares a esta:

PABLO (11;10) - ¿ Para qué crees que sirven los jefes? *Para hacer crecer a la empresa.* - ¿ Y por qué con ellos crece la empresa, qué es lo que hacen? *Pues no sé, están pensando que la empresa crezca y entonces, mandan a sus empleados a hacer unas cosas que igual la hacen crecer. O sea, a hacer un tipo de coche e algo así [...]*- ¿ Tú qué crees que pasaría si aquí en la España, no hubiera nadie que mandara? *Pues que habría desorden, no sé, yo creo, porque si no manda nadie pues no sé, nadie... O sea que nadie estaría de acuerdo.*

Nível III - Neste nível os sujeitos entendem que o chefe pode coordenar e também dividir tarefas aos seus subordinados. Assim, os sujeitos entendem que as ordens dadas pelo chefe não são um fim em si mesmas, mas sim, um mero instrumento para alcançar um objetivo. O chefe também é visto como alguém que pode cometer erros, inclusive no exercício de sua autoridade frente a um grupo. Foram encontradas neste nível, respostas como esta:

SUSANA (13;9) - ¿ Me sabrias explicar ló que es un jefe? *No sí, yo creo que es una persona que tiene una responsabilidad sobre lós demás trabajadores que están a su cargo.* - ¿, Responsabilidad, en qué sentido? *No sí, en dirigir, en tener una coordinación en todos su trabajadores [...] y yo creo que un jefe es..., que tiene que tener uma responsabilidad, al que luego levan a achar lãs culpas sí para algo.*

Amar et al. (2001) realizaram um estudo evolutivo objetivando analisar o pensamento de crianças e adolescentes a respeito da pobreza e da desigualdade social. Para tanto os pesquisadores utilizaram-se do método clínico-crítico piagetiano e contaram com a participação de 486 sujeitos, moradores da Colômbia, com idades entre seis e 18 anos.

Os dados coletados foram classificados em categorias de respostas e os resultados indicaram uma evolução nas noções sobre a temática, bem como a existência de três níveis de compreensão da realidade social. Vejamos a seguir:

Nível I – Este nível é composto por explicações pouco realistas e concretas, centradas nos aspectos mais visíveis e observáveis. Nesse sentido, os problemas da pobreza, da desigualdade social e da mobilidade social são compreendidos como produtos da falta de ações dos indivíduos, de modo que não se consideram os diferentes elementos e aspectos sociais envolvidos.

Este nível foi dividido em dois subníveis, são eles:

Nível Ia – As crianças, neste subnível, apresentam ideias com forte caráter anedótico e fantástico. A riqueza é alcançada de um modo muito simples e sem restrições, assim como as ideias a respeito da pobreza não explicam os motivos para que esta exista e, tampouco, as formas de solucioná-la.

Nível Ib – Neste subnível, ainda persistem as ideias pouco realistas, entretanto, os elementos fantásticos das explicações desaparecem. Começa-se a compreender que a riqueza se dá por meio do trabalho e também mencionam outros elementos que podem interferir. Entendem que sair da pobreza depende exclusivamente da vontade individual, no entanto, começa-se a questionar um tipo de assistência por parte das figuras governamentais.

Nível II – Neste nível ainda pode-se notar alguns traços concretos nas explicações, contudo, também passam a fixar suas ideias nas atitudes e comportamentos dos indivíduos. Assim, consideram as ações individuais como a vontade, o esforço e o desejo de melhorar como fundamentais para uma mudança e melhoria de vida, social e economicamente. Surge a ideia de considerar o Estado como o único responsável pelas soluções para o fim da pobreza. Destaca-se que apesar dos avanços nas noções, as crianças ainda não conseguem compreender todas as relações sociais existentes na sociedade.

Nível III – Neste nível, a pobreza é compreendida de forma mais completa. Aparecem as ideias históricas, econômicas e ideológicas que se inter-relacionam. Dependendo do meio em que o sujeito está inserido, surgem diferentes ideias para solucionar o problema da pobreza. Podemos notar uma tendência mais pessimista de se considerar a erradicação da pobreza.

A partir da análise realizada, os pesquisadores concluíram que:

[...] ante los diferentes temas tratados o explorados con relación a la pobreza, la desigualdad y la movilidad social, no siempre a los sujetos de la muestra (en especial los más pequeños) les resultaba fácil explicar o expresar lo que pensaban con respecto a algunos de ellos; sin embargo, puede que ello no signifique que las personas logran dominio primero en algunos conocimientos y luego en otros; quizás se trate de que el acceso es más limitado o más tardío en lo que respecta a algunos aspectos de la realidad que a otros; además que independientemente de esto se encontró que los procedimientos mediante los cuales los individuos de la muestra construían sus explicaciones eran comunes. A pesar de que los contenidos eran variables, como las temáticas mismas, los avances o limitaciones que se presentaban ante ellas eran similares. (AMAR et al., 2001, p. 611).

A pesquisa realizada por Denegri et al. (2005) buscou investigar as estratégias e práticas de socialização econômica de famílias de classe média. Para tanto, entrevistaram 132 famílias de classe média, da cidade de Temuco, no Chile.

Para a coleta dos dados, os pesquisadores utilizaram dois instrumentos metodológicos. O primeiro instrumento, intitulado como Método de Evolução do Nível Socioeconômico – ESOMAR tinha o objetivo de estabelecer o nível socioeconômico familiar a partir do nível educacional e de categoria ocupacional do principal responsável pela família. O segundo instrumento utilizado foi uma entrevista com os pais, de acordo com um guia de entrevistas sobre estratégias e práticas de socialização econômica.

De maneira geral, os pesquisadores concluíram que:

[...] existe consenso entre as famílias a respeito da necessidade de educar aos 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 mais bem 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).

Amar et al. (2006) realizaram um estudo com a finalidade de investigar a compreensão de 50 estudantes universitários acerca da construção de conceitos econômicos. Os sujeitos participantes eram estudantes pertencentes aos cursos de direito, psicologia, engenharia

industrial, medicina e administração de empresas da universidade da cidade de Barranquilla, na Colômbia, com idade entre 19 e 24 anos, pertencentes aos níveis socioeconômicos alto e médio.

Utilizou-se como método de coleta de dados, um modelo de entrevista semiestruturada, com o objetivo de investigar as conceituações dos estudantes sobre a função, o valor e a circulação do dinheiro, como também a respeito da emissão e acumulação monetária. As entrevistas foram divididas nos seguintes blocos de perguntas:

Bloco 1 – Neste bloco, objetivava-se conhecer as ideias dos sujeitos acerca do dinheiro e de sua função.

Bloco 2 – Neste bloco objetivava-se analisar quais eram as ideias referentes às formas e ao lugar de fabricação do dinheiro, sobre as regras que regem o processo de emissão e acumulação do dinheiro, a respeito do papel do Estado neste processo, bem como a evolução histórica do uso do dinheiro como um instrumento de troca.

Bloco 3 – As perguntas deste bloco objetivavam analisar as explicações dos sujeitos sobre o processo geral de circulação do dinheiro, indagando as formas pelas quais o dinheiro chegava aos bancos, ao comércio e às pessoas. Objetivava-se também compreender as ideias sobre a circulação do dinheiro novo e a retirada do antigo, além da possível existência de ferramentas econômicas alternativas.

Bloco 4 – O quarto bloco de perguntas explorava as ideias dos sujeitos sobre a determinação do valor do dinheiro e a respeito do valor de troca do dinheiro em relação aos outros países.

A partir da análise dos dados, os pesquisadores chegaram a quatro níveis de compreensão da realidade social pelos sujeitos. São eles:

Nível I – Este nível foi dividido em dois subníveis, ou seja, IA – pensamento econômico extraeconômico e IB - pensamento econômico primitivo. Os sujeitos apresentaram ideias que compreendiam que o dinheiro é um instrumento ritual para a troca e é livremente disponível para todos. Além disso, apresentaram incapacidade de se considerar vários aspectos da realidade social e desconhecimento da existência de restrições na vida social e econômica, considerando o desejo como o único requisito para alcançar qualquer objetivo. Constatou-se que os sujeitos têm dificuldades em estabelecer relações e compreender os processos existentes no mundo social e econômico, como também para separar as relações pessoais do próprio mundo social, institucional e econômico.

Nível II – Este nível foi dividido em dois subníveis, sendo IIA – pensamento econômico subordinado e IIB – transição. Neste nível os sujeitos apresentaram um esforço para superar as contradições do nível anterior. Assim, começam a refletir sobre a realidade social e a

compreenderem suas restrições. Surge uma primeira ideia de separação entre as relações pessoais e aquelas referentes ao mundo institucional e econômico. Há a incorporação de preceitos morais em uma conceitualização global da sociedade como regida por leis necessárias para o seu funcionamento e para o bem comum. Neste nível, também aparece a ideia de um Estado encarregado pela organização, regulação, distribuição e controle de todo o funcionamento social e econômico. Contudo, há uma escassa compreensão a respeito dos mecanismos de financiamento do Estado.

Nível III – Este nível caracterizado pelo pensamento econômico inferencial caracteriza-se pela capacidade dos sujeitos hipotetizarem sobre o mundo econômico e estabelecer relações entre os processos, sistemas e ciclos em uma conceitualização sistêmica. Há também a compreensão da multideterminação dos processos econômicos e sociais. Os sujeitos refletem de forma avançada sobre a realidade social e as variáveis que operam nas trocas sociais e econômicas. Verifica-se uma valorização das trocas, ciclos e políticas econômicas, bem como uma conceitualização ampla e despersonalizada do Estado e seu financiamento.

Os autores ressaltam a relevância da pesquisa realizada e destacam que:

[...] confrontar a los alumnos con el reconocimiento de su entorno económico y social, de los problemas presentes en él y ayudarlos a construir su juicio crítico en torno a su propia actuación frente al mundo del consumo, estimula el desarrollo de un pensamiento social que constituye la base de la educación para la ciudadanía. (AMAR et al., 2006, p. 171).

Delval et al. (2006) realizaram um estudo com o objetivo de compreender como crianças e adolescentes trabalhadores da rua entendem o seu trabalho, as circunstâncias que o realizam e se valorizam o que fazem. Foram realizadas entrevistas baseadas no método clínico, com sujeitos com idade entre sete e 15 anos, moradores de bairros pobres da Cidade do México.

De forma geral, os dados coletados mostraram que a maior parte dos sujeitos:

[...] 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. A pesar 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).

Denegri et al. (2010) realizaram um estudo objetivando conhecer as representações sociais de estudantes universitários chilenos a respeito da pobreza, suas causas e soluções.

Foram entrevistados 121 estudantes, sendo 53 da Faculdade de Educação e Humanidades e 68 da Faculdade de Medicina, alunos do penúltimo ano de formação da Universidade.

Utilizou-se como método de coleta de dados, a técnica de Redes Semânticas Naturais. De acordo com os pesquisadores, essa técnica foi escolhida, pois permite o “[...] acceso a la organización cognitiva del conocimiento, proporcionando datos referentes a la organización e interpretación interna de los significantes [...] es una técnica a través de la cual emergen las representaciones sociales.” (DENEGRÍ et al., 2010, p. 163).

Em síntese, os pesquisadores chegaram às seguintes conclusões:

[...] los resultados expuestos se observa que si bien hay significados comunes en las definiciones dadas por los estudiantes a cada concepto, también se observan algunas diferencias dependiendo de la Facultad a la cual se encuentran adscritos, lo que denota probablemente la influencia de la formación académica en sus representaciones. Así, en la Facultad de Educación y Humanidades le otorgan mayor importancia a factores de carácter histórico en la existencia de pobres y ricos, mientras que los estudiantes de la Facultad de Medicina dan mayor importancia a los factores sociales. (DENEGRÍ et al., 2010, p. 168).

Amar et al. (2011) pesquisaram as crenças sobre a pobreza em crianças de nível socioeconômico baixo e alto de Barranquilla, na Colômbia. Participaram da pesquisa 12 sujeitos selecionados intencionalmente, com idades entre quatro e sete anos. Os sujeitos foram submetidos a uma entrevista semiestruturada, em que foram solicitados a desenhar uma pessoa pobre e uma pessoa rica. Posteriormente, foram feitas perguntas do tipo: *Como as pessoas pobres e as pessoas ricas são?; Por que eles são pobres/ricos?; O que os torna pobres/ricos?*

Os resultados demonstraram que as crianças quando questionadas sobre a natureza da pobreza, apelam para a escassez de materiais, comportamentos ou atividades que venham a ser típicos dos pobres. Além disso, citam situações de abandono ou falta de apoio social. Foram encontradas ideias a presença de agentes externos associados com a pobreza de pessoas, crenças sobre saúde e saneamento, a falta de poder de compra que limita a suas chances de encontrar trabalho, ou comida, as ideias de predestinação associada à raça e à pobreza.

As ideias foram divididas em dez categorias. São elas: **1) Carências materiais; 2) Atividades e/ou condutas; 3) Carência de apoio social; 4) Agentes; 5) Saneamento; 6) Poder aquisitivo; 7) Estado de ânimo; 8) Destino/sorte; 9) Trabalho; 10) Raça.**

Amar et al. (2011) concluíram que sujeitos, independentemente, do nível socioeconômico, manifestam em suas respostas, aspectos externos como os responsáveis pela pobreza. Assim, tendem a recorrer sempre propriedades, objetos e situações relacionadas com

a natureza ou origem da pobreza para explicar esse fenômeno social. Em suma, concluíram que mesmo variando os elementos, os sujeitos, mesmo pertencentes a níveis socioeconômicos diferentes, continuam se detendo sobre os aspectos mais visíveis da situação, o que caracteriza o nível mais elementar de compreensão social.

Álvarez (2012) investigou por meio entrevistas clínicas piagetianas, as representações de crianças e adolescentes sobre governo. Participaram dessa pesquisa, 55 sujeitos entre sete e 17 anos de idade, pertencentes à cidade de Bucaramanga, na Colômbia.

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados para obter as classificações a que pertenciam em conteúdo e estrutura dentro dos períodos de tempo (ÁLVAREZ, 2012). Em linhas gerais, a análise dos dados demonstrou que as concepções sobre o governo dos mais novos são mais simplistas e ingênuas e dos mais velhos são mais elaboradas e completas.

Os mais novos, concebiam o governo como uma instância benfeitora e assistencialista. O presidente é a máxima autoridade e sua ação é paternalista, ajudando nas necessidades das pessoas. A partir dos nove anos, os sujeitos demonstravam continuar com as ideias de governo ligadas com a beneficência e o presidencialismo, todavia, as ligavam diretamente aos funcionários públicos, como uma forma de exclusividade. Os sujeitos já esboçavam uma limitada compreensão com os três poderes públicos, mesmo sem dar detalhes de sua estrutura, de modo que apenas apontavam tarefas genéricas, como: executar, fazer leis, castigar o crime etc. Os sujeitos de 12 anos, começavam a entender o governo como um grupo de pessoas, liderado pelo presidente que organiza a vida social, por exemplo, por meio da promulgação de leis morais e sociais, a fim de se fazer cumprir a Constituição. Dos 15 anos em diante, os sujeitos demonstravam entender o conceito de governança, afinal, já apresentavam ideias mais claras de que o governo garante os direitos dos cidadãos por meio de sua ação nos três poderes públicos.

Leal-Sarabia, Reyes-Gomez, Mendez-Puga (2014) objetivaram conhecer as noções de crianças sobre o conceito de inteligência. Participaram dessa pesquisa 44 crianças, sendo 20 moradores da zona rural e 24 da zona urbana, estudantes da segunda, quarta e sexta série do 1º grau da escola primária, do estado mexicano de Michoacán.

Como método de coleta de dados foi utilizada a pergunta básica: *O que é inteligência*, baseada no método clínico-crítico. As pesquisadoras também solicitaram que os participantes mencionassem o nome de uma pessoa que consideravam inteligente.

Entre as crianças pertencentes à zona rural e urbana, foram encontradas poucas diferenças. Os resultados encontrados evidenciaram que a maioria das crianças relacionam o

conceito de inteligência com o que eles fazem e atribuem a essa noção, sinônimos como: conhecer, aprender, estudar e trabalhar.

Em geral, os sujeitos, quando questionados sobre quem consideravam inteligente, quase sempre, citavam o colega ou o irmão/irmã, vistos como pessoas inteligentes e que sabem. Em seguida, a mãe, o professor e o pai são apontados como pessoas inteligentes.

As diferentes pesquisas aqui citadas nos mostram todo o processo de construção do conhecimento social pelo qual percorrem os sujeitos, desde muito pequenos. Trata-se de uma extensa e paulatina jornada mediada por um sistema bastante complexo de interpretações, explicações, entendimentos, significações e ressignificações individuais.

Nesse sentido, ao adotarmos o referencial piagetiano compartilhamos a ideia de que os dados sociais não se impõem simplesmente aos indivíduos, de maneira irredutível, isto é, ‘de maneira pronta e acabada’. Ao contrário disso, são compartilhados entre os pares e a medida em que cada sujeito se depara com os conteúdos sociais, atribuem, cada um à sua maneira, de forma singular, significados próprios.

Verificamos que as pesquisas estrangeiras priorizam, em grande parte, temas relacionados à economia, trabalho, diferentes funções sociais, conceitos financeiros, classes sociais e atividades de compra, venda e lucro.

As investigações, majoritariamente, com delineamento evolutivo, buscaram evidenciar o percurso percorrido por sujeitos de faixas etárias diferentes sobre uma mesma noção social. O objetivo do estudo evolutivo é perceber “[...] como uma conduta, uma determinada capacidade ou uma representação vai mudando ao longo do tempo.” (DELVAL, 2002, p. 47). A faixa etária escolhida nessas pesquisas abrange um longo período do desenvolvimento na intenção de observar possíveis diferenças e/ou avanços, bem como evoluções na maneira como as crianças, jovens e adultos respondem às questões.

Chama-nos a atenção o fato dessas pesquisas não relacionarem seus dados à construção do raciocínio lógico-matemático, o que poderia vir a contribuir grandemente às discussões sobre as possíveis relações com a construção do conhecimento social e o desenvolvimento cognitivo. Além disso, notamos uma carência de trabalhos que proponham a implementação de intervenções pedagógicas e/ou psicológicas, pautadas em princípios construtivistas, tendo como finalidade perceber como propostas mais direcionadas a temas sociais podem ser positivas e benéficas à construção da identidade do sujeito, bem como de noções mais elaboradas sobre o mundo social.

3.2 A construção do conhecimento social em pesquisas brasileiras

No contexto brasileiro, as pesquisas sobre a construção do conhecimento social começaram a ser desenvolvidas a partir de 1994, após visita do pesquisador Juan Delval ao Brasil, com a finalidade de apresentar resultados de suas investigações internacionais. Dessa década, também datam os primeiros trabalhos orientados pela Professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, realizados por integrantes do Laboratório de Psicologia Genética/FE/UNICAMP. Atualmente, além da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, os estudos relacionados à construção do conhecimento social também se concentram em outros polos acadêmicos, emergentes ou consolidados (SARAVALI; MANO; GUIMARÃES, 2014), em pesquisas sobre diferentes noções sociais, tais como a Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Federal de Viçosa – UFV; Universidade de São Paulo – USP; Universidade Federal de Pernambuco – UFP; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

Provenientes da Universidade de Campinas, destacamos as pesquisas de Tortella (1996, 2001); Godoy (1996); Cantelli (2000); Borges (2001) e Baptistella (2001).

O trabalho realizado por Tortella (1996) teve o objetivo de estudar as representações de amizade de crianças entre cinco e seis anos de idade, pertencentes a um ambiente educacional construtivista. Para a realização do estudo de caso, a pesquisadora escolheu uma classe de PROEPRE e utilizou-se de dois métodos de coleta de dados:

1 - Entrevista baseada no método clínico piagetiano, a fim de conhecer as noções que as crianças têm sobre amizade e as relações decorrentes desta. Na entrevista, Tortella (1996) perguntava, por exemplo: O que precisa para ser amigo?

- O que você é do seu amigo?
- Você é um amigo?
- O que é um inimigo?
- O que a gente sente quando está junto com amigos?

2 – Acompanhamento da pesquisadora das atividades coletivas realizadas pelas crianças em sala de aula.

As respostas das crianças indicaram três categorias básicas relacionadas à definição de amigo, sendo ele real ou imaginário e atitudes relacionadas à amizade. São elas:

Categoria 1 – Respostas relativas às regras. Nesta categoria “[...] a criança identifica o amigo como aquele que respeita as regras estabelecidas pelo grupo e que as ações do amigo devem combinar com um padrão que foi formulado” (TORTELLA, 1996, p. 173).

Categoria 2 – Respostas relativas à proximidade física e definições funcionais ou por conveniência. Nesta categoria, a criança “[...] define o amigo às outras crianças com as quais tem contato frequente para realizar atividades momentâneas, tais como: brincar junto, jogar” (TORTELLA, 1996, p. 174).

Categoria 3 – Respostas relativas a atitudes de ajuda e a regras pró-sociais. Nesta categoria “[...] a criança identifica o amigo como aquele a quem se deve ter atitudes positivas ou fazer algo para o amigo, no sentido de prestar ajuda” (TORTELLA, 1996, p. 174).

Por fim, a pesquisadora concluiu que:

[...] as crianças que frequentam as classes do PROEPRE têm oportunidade de estar interagindo com outras crianças e a todo momento estarem trocando ideias e pontos de vista. Como tínhamos previsto, o ambiente da classe favoreceu à criança oportunidades de vivenciar situações em que pudesse pensar sobre os relacionamentos de amizade, confrontando-os com os de outras crianças (TORTELLA, 1996, p. 221)

Tortella (2001) deu continuidade aos seus estudos sobre a noção de amizade, seu objetivo era investigar as representações de crianças de diferentes idades sobre seus melhores amigos, amigos e não amigos. Foram analisados 154 sujeitos com idades entre seis e 12 anos, sendo 42 de seis e sete anos, 47 de oito e nove anos e 65 de 10-11 anos.

A coleta de dados aconteceu por meio de: **1)** de entrevista individual com questões semiestruturadas, pautada no método clínico-crítico piagetiano; **2)** aplicação de um teste sociométrico modificado com adaptações necessárias às idades das crianças, tendo como finalidade que os sujeitos escolhessem o melhor amigo, o amigo e o não amigo; **3)** discussão suscitada pela pesquisadora de dilemas hipotéticos que envolviam relações de amizade.

A partir da análise dos dados a pesquisadora verificou que:

[...] os sujeitos apontam e valorizam muitos fatores nas escolhas das díades. Para alguns conteúdos, a idade, o gênero, parecem não influenciar de forma significativa nas respostas dos sujeitos. Em outros, a idade parece influenciar e, tanto para a resolução dos dilemas como para as respostas dadas na entrevista, o vínculo de proximidade influi consideravelmente nos argumentos dados pelos sujeitos (TORTELLA, 2001, p. 19).

A pesquisa de Godoy (1996) buscou identificar como as crianças, com idade entre cinco e seis anos, representam a questão das distintas etnias existentes no seu meio de convívio. A pesquisadora entrevistou e observou a rotina escolar de 22 crianças e suas respectivas famílias,

sendo sete negras e 15 brancas, de um nível socioeconômico baixo, estudantes de uma sala de PROEPRE.

Na entrevista clínica aplicada por Godoy (1996) havia perguntas como:

- Você sabe o que é preto e o que é branco?
- As pessoas como são?
- Por que algumas pessoas são pretas outras brancas, etc.?
- Como são os seus colegas da sala de aula? São todos parecidos? Por quê?
- Como é sua família?

Foi proposto também que as crianças fizessem um auto desenho após se observarem no espelho, intervenções com variados tipos de materiais, a fim de discutir aspectos ligados à diversidade étnica e entrevistas com as famílias e os professores dos alunos, com o intuito de conhecer suas influências na identidade étnica das crianças e suas relações com a autoestima, autoimagem e autoconceito.

Godoy (1996) concluiu ao final da análise dos dados que as crianças:

[...] demonstram-se capazes de identificarem e distinguirem perfeitamente diferentes características entre as pessoas, como a cor da pele, embora seus pensamentos, nesta fase do desenvolvimento, assim como a evolução de suas crenças, a vida afetiva e intelectual, sejam dominados pelo egocentrismo e assim sendo, demonstram que suas ideias a respeito de qualquer fato são influenciadas por estruturas do conceito que podem apresentar no momento. (GODOY, 1996, p. 197).

Por sua vez, em relação às entrevistas realizadas com as famílias das crianças, foi possível perceber o quanto as ideias dos filhos sofrem influências das falas e modo de pensar dos pais. No que se refere às entrevistas feitas com os professores percebeu-se que os conteúdos que dizem respeito às distintas etnias são pouco trabalhados, no entanto, em casos em que se constatou o trabalho, pode-se perceber pouca preocupação com os aspectos sociais que tangem tais conteúdos.

Cantelli (2000) buscou conhecer as compreensões de crianças e adolescentes de diferentes idades e níveis sociais sobre a escola. Para tanto, a pesquisa contou com a participação de 80 sujeitos, sendo 40 sujeitos de nível socioeconômico alto e 40 sujeitos de nível socioeconômico baixo, na faixa etária entre sete e 15 anos, de ambos os sexos. Os sujeitos eram alunos que cursavam da 1ª série do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio.

Sobre a relevância de sua pesquisa a autora afirma:

[...] apesar de a discussão sobre a escola não ser nova, considera-se que a originalidade deste estudo está em focar uma perspectiva psicogenética, buscando ampliar as informações sobre esse campo de conhecimento. Acrescenta-se a isso o fato de que, participar da vida social, ser capaz de analisar os fenômenos existentes em seu interior

e vê-los criticamente, é condição necessária para que o sujeito possa entender a sociedade em que vive, nos seus mais diferentes aspectos, e o seu próprio papel dentro dela. (CANTELLI, 2000, p. 82-83).

A pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, do tipo transversal, investigou as representações infanto-juvenis sobre a escola e buscou entender as possíveis relações entre as representações dos sujeitos participantes com as variáveis nível socioeconômico e idade.

A pesquisadora se apoiou no método clínico-crítico piagetiano e a coleta de dados aconteceu mediante entrevista individual composta por perguntas semiestruturadas, adaptadas às diferentes idades. A finalidade era obter através das respostas dos sujeitos as justificativas que permitissem conhecer suas percepções em relação ao tema em questão, isto é, a escola.

A entrevista clínica foi realizada com base no seguinte roteiro semiestruturado:

- As escolas sempre existiram ou houve um tempo em que não havia escolas?
- Como elas surgiram?
- Quando elas surgiram?
- Como eram as primeiras escolas?
- O que é preciso para ser uma escola?
- Por que é necessário tudo isso?
- Toda criança deve frequentar a escola?
- Por quê?
- O que você faz na escola?
- Isso é importante para quê?
- Quem faz parte de uma escola?
- Por que eu preciso de todas essas pessoas na escola?
- O que faz cada uma dessas pessoas?
- Qualquer pessoa pode ser professor e/ou diretor de escola?
- O que é preciso para ser professor e/ou diretor de escola?
- Como a pessoa aprende a ser professor e/ou diretor de escola?
- Quando em um bairro/cidade não existem escolas para todas as crianças, o que se deve fazer?
- Existe um outro jeito?

As respostas dadas pelos sujeitos a essas perguntas foram agrupadas pela pesquisadora em sete blocos. A análise consistiu em discutir os resultados de cada um dos blocos para, posteriormente, fazer uma análise geral da construção da noção das crianças e adolescentes sobre a escola.

Os sete blocos criados por Cantelli (2000, p. 91-92) são os seguintes:

Bloco 1 – Caracterização inicial da escola;

Bloco 2 – Compreensão do objetivo educacional da escola;

Bloco 3 – Explicações para a origem da escola;

Bloco 4 – Identificação e descrição das funções que constituem a escola;

Bloco 5 – Caracterização das funções do diretor;

Bloco 6 – Compreensão da necessidade de formação para o exercício da função de professor/diretor;

Bloco 7 – Solução para o problema de falta e/ou criação de escolas.

Finalmente, os resultados que a pesquisadora encontrou em seu estudo permitiu perceber que as representações sobre a noção de escola passavam por um processo evolutivo. Esse processo de evolução foi classificado nos três diferentes níveis indicados por Delval (2002).

De acordo com a divisão de Cantelli (2000), no nível 1 estavam presentes as respostas que possuíam forte caráter anedótico e as explicações eram baseadas nos aspectos mais visíveis da situação proposta, isto é, “[...] os observáveis diretamente e que não implicam processos ocultos que necessitam ser inferidos. As relações são vistas como pessoais, e os sujeitos parecem não reconhecer a existência de relações propriamente sociais.” (CANTELLI, 2000, p. 186).

Já no nível 2 foram incluídas as respostas daqueles sujeitos que não consideravam apenas os aspectos visíveis das situações, mas sim que já percebiam os conflitos, ainda que não encontrassem soluções para resolvê-los satisfatoriamente. Além disso, a autora explica que “[...] nessas explicações, os sujeitos começam a estabelecer a distinção entre as relações pessoais e as institucionalizadas ou sociais.” (CANTELLI, 2000, p. 186).

No nível 3, as respostas dos sujeitos já demonstravam uma visão mais realista do que ocorre a sua volta, levando em consideração as diferentes possibilidades de solucionar um problema e resolver uma situação. Neste nível “[...] estão as respostas abrangidas por categorias cujos processos inferenciais ocupam um papel central nas explicações.” (CANTELLI, 2000, p. 186).

Enfim, Cantelli (2000) percebeu, por meio de sua pesquisa que a variável nível socioeconômico não foi um fator determinante nas respostas das crianças e adolescentes participantes, de modo que crianças e adolescentes de nível socioeconômico mais alto não elaboraram respostas e justificativas mais complexas às questões propostas. Da mesma maneira

a pesquisadora notou que não houve relação entre noções mais elaboradas sobre escola e a idade, considerando que apenas três sujeitos de 15 anos se enquadravam ao nível 3.

Borges (2001) desenvolveu um trabalho sobre o conceito de família, buscando verificar se existem relações entre as noções sociais e os estágios do pensamento operatório. Participaram deste estudo 42 crianças, sendo 22 do período integral (classe de PROEPRE) e 20 do período parcial (classe tradicional – não PROEPRE), com idade entre cinco e seis anos. As crianças de ambas as classes participaram de um pré-teste e de um pós-teste.

A pesquisadora realizou entrevistas baseadas no método clínico-crítico piagetiano. Nesta entrevista havia perguntas do tipo:

- O que é uma família?
- Do que se precisa para ter uma família?
- Os pais podem fazer o que as mães fazem?
- Quem manda na família?

Também foram realizadas provas de diagnóstico do pensamento operatório. Posteriormente às entrevistas e às provas aplicadas em ambas as classes, foram planejadas e desenvolvidas, na classe de período integral, atividades embasadas no PROEPRE, com o intuito de se trabalhar a noção de família, a fim de se perceber se haveria evolução dessa noção em crianças que passassem pela intervenção pedagógica.

Por fim, constatou-se, sobre a relação do desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento social que as crianças que já possuíam a estrutura operatória, tinham também uma noção mais elaborada da noção de família.

No que se refere à classe que passou pela intervenção pedagógica diferenciada, constatou-se que as crianças desenvolveram noções mais elaboradas sobre família, em detrimento das crianças que não passaram pelo mesmo tipo de intervenção. Além disso, os resultados indicaram uma evolução dessas noções:

Inicialmente, a única relação que a criança estabelece para definir a família é a proximidade espacial entre seus membros; no segundo nível, as relações que ela estabelece são afetivas e biológicas; no terceiro nível aparecem as relações de parentesco mais imediatas; no quarto nível há uma coordenação entre os diferentes critérios utilizados: afetivos, biológicos e sociais, e, finalmente no quinto, nível, aparecem as relações de parentesco simétricas e assimétricas. (BORGES, 2001, p. 151).

Baptistella (2001) buscou em seu estudo conhecer as representações que 32 crianças, com idade entre cinco e 11 anos, apresentam sobre as informações veiculadas em um comercial

televisivo com relação ao seu conteúdo. A pesquisadora tinha também o objetivo de investigar de que maneira os sujeitos compreendem a televisão e suas funções.

Como método de coleta de dados foi apresentado, individualmente, um comercial televisivo intitulado “Baby – o celular inteligente da Telesp”, seguido de uma entrevista fundamentada no método clínico-crítico piagetiano. Posteriormente, foram aplicadas provas para o diagnóstico do pensamento operatório (fichas, flores e frutas e bastonetes) com o objetivo de verificar o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

A partir da análise dos dados, a pesquisadora dividiu as respostas dos sujeitos em quatro grandes blocos (BAPTISTELLA, 2001):

Bloco 1: o conteúdo do comercial;

Bloco 2: o mecanismo de produção do comercial;

Bloco 3: a finalidade do comercial;

Bloco 4: a finalidade da TV.

Após essa classificação por blocos, as respostas dos sujeitos foram agrupadas em categorias, com base no significado que os sujeitos atribuíram ao que lhes era perguntado, assim como de acordo com seu nível cognitivo.

Por fim, após a análise, pode-se concluir que os:

[...] dados obtidos neste estudo, além de fornecerem uma ampla ideia das representações que os sujeitos desta investigação apresentam sobre o conteúdo de um comercial televisivo, a televisão e suas funções, parecem indicar que, com o aumento progressivo da idade, independentemente do sexo do sujeito, observa-se, também, um progresso significativo no seu desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, uma melhora na compreensão das questões referentes aos conteúdos televisivos [...] (BAPTISTELLA, 2001, p. 180).

Frutos da Universidade Federal do Paraná, lembramos as investigações de: Othman (2006); Costa (2009); Pieczarka (2009); Cooper (2012) e Stoltz et al. (2014).

Othman (2006) buscou investigar a compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes, vendedores e não vendedores de rua, da cidade de Curitiba, no Paraná. O estudo aconteceu com a participação de 20 sujeitos, sendo 10 vendedores e 10 não vendedores, com idade entre cinco e 14 anos.

Os sujeitos foram entrevistados de acordo com o método clínico-crítico piagetiano. Com base nas respostas dos sujeitos foi possível perceber que a compreensão a respeito da noção de lucro 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 em um processo criativo e construtivo de reelaborações e equilibrações [...]” (OTHMAN, 2006, p. 09).

Além disso, um fato que nos chama atenção na pesquisa de Othman (2006) é que apesar dos sujeitos vendedores adquirirem precocemente um conhecimento prático, ligado ao saber fazer, não necessariamente têm uma noção de lucro mais elaborada, visto que essa noção só foi identificada em sujeitos não vendedores e mais velhos. Sobre isso a pesquisadora esclarece que existem:

[...] 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. 09).

Costa (2009) buscou compreender como se dá a construção da noção de lucro em crianças e adolescentes. Participaram deste estudo 40 sujeitos divididos nas seguintes faixas etárias: oito, 10, 12 e 14 anos, estudantes de instituições de ensino público da rede estadual e municipal de Curitiba e Mandirituba, no Paraná.

As entrevistas foram compostas por perguntas que relacionavam elementos como compra, venda e a ideia de lucro. Apresentamos, a seguir, algumas dessas perguntas formuladas por Costa (2009):

- Você acha melhor vender por mais, por menos ou deixar igual? Por quê?
- Se eu comprasse todas as borrachas da sua loja, quanto você me cobraria? Dá pra fazer desconto? Quando? Por quê?
- O que você faria com todo o dinheiro depois?
- O que é melhor, vender mais caro ou mais barato ou deixar igual? Por quê?

De forma geral, os dados demonstraram que:

[...] os sujeitos passam, ao longo de seu desenvolvimento, por diferentes maneiras de conceituar a realidade que segue uma progressão em diferentes níveis de compreensão [...] a partir da análise dos tipos de explicações que os participantes deram durante as entrevistas realizadas, que a ampliação da compreensão se dá de forma integrativa, em que os progressos notados consistiram na incorporação de informações nas explicações e na capacidade de relacionar e reunir esses dados em um todo coerente. Os sujeitos que apresentaram uma noção satisfatória demonstraram maior habilidade de entender os contextos que lhes foram apresentados na entrevista e perceberam as limitações e a validade dos princípios em cada situação específica. (COSTA, 2009, p. 214-215).

A pesquisa de Pieczarka (2009) se ateve às concepções de adolescentes a respeito da desigualdade social e da mobilidade socioeconômica. Os participantes desta pesquisa foram 40 adolescentes com idades de 11, 13, 15 e 17 anos, estudantes de escolas públicas. A coleta de

dados foi realizada mediante entrevistas semiestruturadas baseadas no método clínico-crítico piagetiano.

Simplificadamente, com base nos resultados encontrados, foi possível perceber que os adolescentes apresentavam uma melhor compreensão do processo de mobilidade social do que em relação à desigualdade social. A esse respeito, a pesquisadora concluiu que:

[...] os adolescentes têm uma visão mais clara de como pode ocorrer a mobilidade social, do que as causas e justificativas da desigualdade social. Este fato pode ser explicado pela falta de discussão e reflexão a respeito da desigualdade, pois em relação à mobilidade muitos sujeitos aparentaram ter um ‘plano de ação para se tornar rico’ que indica uma reflexão sobre o tema. Em termos piagetianos poderia ser dito que há uma tomada de consciência em relação ao processo de mobilidade e não a respeito da desigualdade social. (PIECZARKA, 2009, p. 146).

Cooper (2012) em seu estudo objetivou conhecer quais são as representações de adultos jovens a respeito da utilização do cartão de crédito e das instituições financeiras. A pesquisa foi realizada com 20 adultos jovens, sendo 10 sujeitos com 20 anos de idade e 10 sujeitos com 40 anos de idade, moradores da cidade de Curitiba, no Paraná. Os sujeitos foram selecionados por serem usuários de cartão de crédito, provenientes de contas bancárias ou de estabelecimentos comerciais.

Os sujeitos foram entrevistados individualmente, de acordo com o método clínico-crítico piagetiano. Posteriormente, as entrevistas foram distribuídas em planilhas descritivas contendo as representações dos sujeitos sobre: **1)** quantidade de cartões de crédito; **2)** forma de obtenção do cartão de crédito; **3)** Forma de pagamento com cartão; **4)** Controle de gastos com cartão de crédito; **5)** Forma de pagamento das faturas; **6)** Vantagens e desvantagens das financiadoras conforme a forma de pagamento das faturas; **7)** Limite de crédito; **8)** Prejuízos e benefícios na utilização do cartão de crédito; **9)** Recomendações para a utilização do cartão de crédito; **10)** Representações referentes aos processos de obtenção de lucro das instituições.

Enfim, os resultados da análise dessas planilhas revelaram:

[...] formas distintas de conceber os processos de obtenção de lucro das instituições financeiras. Embora apontem a cobrança de juros como principal fonte de obtenção de lucro das financiadoras, a maioria dos participantes desconhece os múltiplos fatores que permeiam esse tipo de negociação [...] os adultos jovens, participantes deste estudo, que em tese, estão no estágio formal do desenvolvimento cognitivo, em sua maioria, apresentam um pensamento muito elementar, muitas vezes fantasioso, sobre as questões que envolvem a utilização do cartão de crédito e em relação aos processos de obtenção de lucro das financeiras, assemelhando-se ao pensamento infantil, com características dos estádios pré-operatório e operatório concreto. (COOPER, 2012, p. 17).

A pesquisa de Stoltz et al. (2014) objetivou verificar a compreensão do conceito de lucro de adolescentes trabalhadores de rua da cidade de Curitiba, Brasil. Foram realizadas 18 entrevistas a partir do método clínico de Piaget.

Os resultados indicaram que os adolescentes entrevistados, embora saibam que é preciso vender o produto por um preço superior ao de compra, não consideram diferentes aspectos na determinação do preço. Apresentam um saber prático desvinculado de uma reflexão sobre os diferentes aspectos que precisam ser considerados no estabelecimento de um preço.

As autoras concluíram que a construção de conceitos na adolescência é complexa e envolve em um primeiro nível um saber prático que necessariamente deve ser ampliado para um saber reflexivo no sentido do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o mundo econômico e a diminuição de situações de exploração na sociedade.

Realizadas na Universidade Federal de Viçosa, ressaltamos os trabalhos de Ferreira (2008); Silva (2009), Bonato (2011), Soares e Barreto (2013) e, Cruz (2013).

Ferreira (2008) objetivou entender as concepções de crianças entre quatro e seis anos sobre o consumo de água. Foram realizadas entrevistas clínicas com dois grupos, totalizando 25 crianças, de quatro a seis anos. Também foi apresentado às crianças um material concreto composto por fichas com figuras que mostravam e levavam os sujeitos a pensar sobre situações-problema envolvendo a questão da água.

A partir da análise dos dados, a pesquisadora chegou a três níveis de compreensão da realidade social (FERREIRA, 2006):

Nível I – Este nível caracteriza-se pela ausência da compreensão do problema da água. Também é clara a dificuldade dos sujeitos desse nível em compreender a água enquanto recurso escasso. As soluções propostas aos problemas apresentados são sempre fantásticas.

Nível II – Este segundo nível é considerado uma transição, o problema da água começa a ser considerado, mas os fenômenos e as soluções estão sempre ligados à ação humana.

Nível III – Neste terceiro nível, as crianças lidam com a questão da água com um sentido natural, mas em alguns momentos apresentando certo artificialismo. A escassez da água é vista como algo real e totalmente possível. As crianças introduzem elementos de diferentes sistemas da realidade social, coordenando-os e integrando-os na sua forma de visualizar o problema.

Enfim, os dados revelaram que:

[...] a noção da problemática da água não é adquirida prontamente [...] é necessário um longo processo de construção, com avanços progressivos na compreensão do sujeito. Esses avanços não são apenas um aumento de elementos considerados na interpretação e solução das situações-problema, nem no aumento de respostas diferentes a uma mesma pergunta. Esses avanços evidenciam um processo contínuo

de organização e reorganização dos conteúdos ocorrendo mudança na forma de conceber o problema em questão. (FERREIRA, 2008, p. 100).

Silva (2009) objetivou com sua pesquisa compreender quais eram as representações de crianças e adolescentes sobre o trabalho, além de verificar se os sujeitos eram capazes de estabelecer relações entre trabalho e gênero.

Para tanto, participaram deste estudo 60 sujeitos, entre quatro a 14 anos. Como instrumento de coleta de dados, foram apresentadas aos sujeitos figuras que continham situações diferenciadas de trabalho, bem como entrevistas acerca de situações ilustradas que envolviam questões ligadas às ideias de trabalho e gênero.

A partir da análise dos dados, a pesquisadora pode concluir que a construção do conhecimento social passa por fases evolutivas, indo de níveis mais simples para mais elaborados. Essa evolução pode ser constatada pelos níveis de compreensão da realidade social encontrados por Silva (2009):

Nível I – Neste nível é recorrente a ideia de que o trabalho se compra. Todavia, ainda não há o conceito de trabalho formulado e as respostas dos sujeitos demonstram a importância que atribuem ao mundo concreto e visível em suas explicações. No caso do exercício das profissões, mulheres e homens podem exercer a profissão que quiserem desde que saibam executar as tarefas.

Nível II – Neste nível há a compreensão de que o trabalho é escasso e necessita da criação de oportunidades por instâncias sociais, bem como de formação e qualificação para o trabalho. O desejo individual é entendido pelos sujeitos como fonte básica de obtenção de trabalho. Há também a “[...] percepção da divisão sexual do trabalho, mas ainda não demonstravam compreendê-la como construção cultural e histórica.” (SILVA, 2009, p. 264).

Nível III – Neste nível “[...] há uma tomada de consciência das dificuldades para se entrar no mercado de trabalho, e o sujeito deve direcionar suas ações para superá-las.” (SILVA, 2009, p. 264). Os sujeitos apresentaram em suas respostas a ideia de que o trabalho é polarizado para homens e para mulheres, assim como a divisão sexual do trabalho é construída pela sociedade e historicamente injusta.

Bonato (2011) buscou conhecer o que crianças e adolescentes hospitalizados pensam sobre o processo de adoecimento e internação hospitalar. As questões-problema que nortearam a pesquisa foram: **1)** Quais são as representações sobre o adoecimento e hospitalização de crianças que participam de atividades lúdicas no ambiente hospitalar? **2)** O que estas crianças pensam e sentem ao estar doentes e hospitalizadas?

O objetivo de Bonato (2011) foi analisar as representações sobre o adoecimento e a hospitalização pela perspectiva de crianças, de 4 a 12 anos, hospitalizadas em uma instituição hospitalar que possui atividades lúdicas. Utilizou-se o método clínico piagetiano, como método de coleta e análise de dados.

Após realizadas as entrevistas, as respostas foram agrupadas em seis categorias: ambiente físico hospitalar, ambiente humano hospitalar, procedimentos e rotina hospitalar, adoecimento e cura, práticas lúdicas e brinquedoteca hospitalar.

A análise dos dados, de acordo com os níveis de respostas em que os sujeitos se encontravam, apontou que a construção do conhecimento social passa por fases evolutivas, indo de níveis mais simples até os mais complexos.

Os resultados demonstraram que as categorias que traziam aspectos vivenciados mais negativos, como dor, esperar por atendimento e más condições de instalação física, alcançaram níveis maiores de compreensão, do que categorias que não estavam relacionadas com sofrimento, por exemplo, em relação ao brincar no hospital.

Segundo Bonato (2011), as falas dos sujeitos participantes mostraram que o ambiente hospitalar não é preparado para receber crianças, pois o ambiente e a prática hospitalar refletem as necessidades adultas, sem atentar-se que as crianças têm outras necessidades tanto em relação ao espaço físico e mobiliário, quanto à forma de tratamento humano: as crianças têm direito a ser ouvidas, tem direito de saber o que está acontecendo consigo e tem de ter suas necessidades infantis respeitadas.

O trabalho de Soares e Barreto (2013) teve como objetivo conhecer as representações de 36 sujeitos, crianças e adolescentes entre cinco e 14 anos, sobre o respeito e a cooperação pelas crianças e adolescentes com deficiência numa situação de inclusão escolar.

Utilizou-se na pesquisa, o método clínico piagetiano, sendo os dados coletados por meio da interpretação de imagens com cenas envolvendo crianças e adolescentes com deficiência em diferentes situações, seguidas de entrevistas clínicas individuais com perguntas gerais sobre a temática da inclusão da criança e do adolescente com deficiência na escola regular. Os dados sofreram análise qualitativa, e as respostas dos sujeitos foram agrupadas em níveis de compreensão social, sendo: nível pré-I, nível I, nível II e nível III.

As crianças classificadas no nível pré-I não falaram em necessidade de ajuda e, ou, respeito ao sujeito com deficiência, não sentindo necessidade de justificar seu raciocínio. No nível I, as crianças justificaram a ajuda para a criança que não enxerga relacionando com amizade. Há a possibilidade de ajuda pelo fato de querer ajudar. As crianças pertencentes ao nível II acreditavam que o indivíduo que não enxerga tem necessidade de ajuda e há

disponibilidade em ajudá-los. Nota-se a possibilidade de relacionamentos e trocas de amizades entre sujeitos deficientes e não deficientes. Os adolescentes do nível III dão sugestões para ampliar a participação de um sujeito com deficiência nas atividades da escola. A justificativa para se ajudar um sujeito que não enxerga se dá pelo fato de se tratar de um ser humano que precisa de ajuda como qualquer outro sem deficiência que também pode precisar.

A partir das comparações nas representações das crianças e adolescentes de cinco a 14 anos, percebe-se a evolução ocorrida nos conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar, confirmando a hipótese do estudo de que as crianças desde os cinco anos fazem representações sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência na escola regular. Essas representações vão-se modificando em um processo contínuo, à medida que se desenvolvem cognitivamente, partindo de ideias pré-formadas até as mais complexas.

O trabalho de Cruz (2013) procurou dar voz às crianças e adolescentes, residentes na zona rural, como representantes das instituições família e escola, para falarem sobre a escola que estudam. Buscou-se investigar as representações que as crianças e adolescentes têm sobre a escola do campo em que são atendidos? O objetivo da pesquisa foi analisar as representações que crianças e adolescentes da zona rural possuem sobre a escola do campo que frequentam.

O método utilizado para coleta e análise de dados foi o método clínico piagetiano, com entrevista composta de perguntas básicas e complementares. A amostra foi composta por 32 sujeitos, na faixa etária de cinco a 13 anos de idade, sendo oito em situação de repetência escolar e 24 não repetentes, ou seja, que frequentavam a série esperada para sua idade; formando assim dois grupos de sujeitos, os repetentes e os não repetentes.

A análise qualitativa dos dados das entrevistas evidenciou como as crianças e os adolescentes possuem uma forma própria de construir e demonstrar as ideias sobre vários assuntos, dentre eles, sobre a escola que frequentam. As crianças e os adolescentes baseiam suas ideias, principalmente, sobre o que tem na escola e sobre as relações que estabelecem nesse ambiente. Portanto, suas explicações estão baseadas no que lhes é perceptível e observável. Percebeu-se que, por mais que o pensamento das crianças e dos adolescentes apresentem suas limitações estruturais, próprias do estágio de desenvolvimento, eles possuem capacidade de falar sobre a escola em que estudam.

Desenvolvido na Universidade de São Paulo, chamamos a atenção para o trabalho de Monteiro (2013).

Monteiro (2013) realizou 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. Objetivou-se 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: 1) provas para o diagnóstico do pensamento operatório; 2) entrevista clínica e; 3) análise de um curta-metragem.

No que tange a análise dos dados, 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.

Em resumo, os resultados confirmaram a hipótese da pesquisadora de que existe uma correlação significativa entre os níveis de compreensão da realidade social e os estágios da inteligência. Notou-se ainda que sujeitos apresentam dificuldades em compreender o fenômeno da violência e sua complexidade. Muitas vezes, apresentam ideias simplistas e pobres, 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.

Os dados evidenciam 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, na busca por uma compreensão mais elaborada do fenômeno por parte dos alunos.

Advindo da Universidade Federal de Pernambuco, trazemos o trabalho de Granja (2012).

A pesquisa de Granja (2012) teve por objetivo investigar a compreensão que crianças possuem acerca do dinheiro, tomando como ponto de partida as peculiaridades envolvidas no uso de suas distintas representações materiais. Para isso, foram realizados dois estudos, sendo que ambos consistiram na aplicação de entrevistas clínicas individuais baseadas na teoria piagetiana.

O Estudo 1, de caráter exploratório, procurou investigar as noções econômicas apresentadas por crianças acerca do dinheiro, examinando: sua definição, seus usos e funções, sua origem e circulação. Já o Estudo 2, investigou a compreensão das crianças no que tange à circulação do dinheiro, levando em conta as particularidades de diferentes formas materiais através das quais este circula (moeda, cédula, cheque e cartão de crédito).

Em cada estudo, participaram 40 crianças de seis a nove anos, de ambos os sexos, de classe média, alunas de escolas particulares. Os participantes foram igualmente divididos em dois grupos de acordo com a idade da seguinte maneira: Grupo 1 (6-7 anos) e Grupo 2 (8-9 anos).

Dentre os principais resultados do Estudo 1, observou-se uma progressão do pensamento econômico do Grupo 1 para o Grupo 2. Ambos os grupos se assemelharam quanto à definição do dinheiro (baseada na função), quanto às explicações acerca de sua origem (gênese material) e modos de obtenção (trabalho). Todavia, os grupos diferiram bastante quanto à compreensão do processo de fabrico do dinheiro, à sua circulação e aos seus modos de uso.

No Estudo 2, os resultados indicaram a ocorrência de um importante salto qualitativo no pensamento econômico do Grupo 1 para o Grupo 2 no que se refere à compreensão da circulação do dinheiro.

Por último, apresentaremos as pesquisas desenvolvidas na Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, em específico, na UNESP, campus de Marília.

A pesquisa de Guimarães (2007) teve como principal objetivo conhecer as ideias infantis a respeito da escola e do professor. Participaram desse estudo 52 sujeitos entre sete e oito anos. Desse número, 30 sujeitos eram alunos de um ambiente escolar tradicional e 22 sujeitos eram alunos de um ambiente escolar sociomoral construtivista.

A pesquisadora utilizou-se de três instrumentos metodológicos, sendo a proposta de um desenho de uma pessoa adulta que sempre frequentou a escola e de uma outra que nunca frequentou, uma entrevista com perguntas semiestruturadas e uma história em que o personagem não conseguia aprender. Os sujeitos participantes eram convidados a pensar sobre as situações retratadas nos desenhos, sobre as questões propostas pela pesquisadora durante a entrevista e na história.

Após a transcrição dos dados, Guimarães (2007) realizou a análise e observou a existência de três níveis, conforme apresentados por Cantelli (2000), baseados em Delval (2002). A autora separou por eixos temáticos as ideias encontradas na entrevista semiestruturada e na história e categorizou as ideias apresentadas pelos sujeitos em seus desenhos.

Guimarães (2007, p. 106) explica que:

Na análise dos dados conseguidos a partir da entrevista, as respostas dos sujeitos de ambos os ambientes se assemelham na maneira em como viam a escola e o professor por não possuírem ainda uma real compreensão do objetivo educacional da instituição escolar.

Todavia, no que se refere aos dados obtidos por meio da história, a autora afirma que

“[...] foram encontradas diferenças na forma em que as crianças propuseram a resolução do conflito apresentado.” (GUIMARÃES, 2007, p. 109), ou seja, a situação de um aluno que vai à escola, mas não aprende. Notou-se assim que os estudantes do ambiente sociomoral construtivista apresentaram em suas respostas formas mais elaboradas e amplas de resolução do conflito apresentado na história.

Finalmente, na análise dos dados coletados a partir dos desenhos feitos pelas crianças, não foram encontradas diferenças significativas entre as representações das crianças alunas do ambiente tradicional e do ambiente sócio construtivista. Desse modo, os dados obtidos “[...] indicam a compreensão pouco elaborada que em geral a maioria dos sujeitos demonstrou ter dos reais objetivos educacionais da escola e do professor” (GUIMARÃES, 2007, p. 110).

Com o intuito de conhecer as concepções que crianças e adolescentes, entre seis e 15 anos, apresentavam sobre a violência urbana, Monteiro (2010) realizou uma pesquisa sob a ótica do referencial teórico piagetiano.

Os instrumentos metodológicos utilizados nessa pesquisa foram: **1)** entrevista semiestruturada com perguntas referentes à violência; **2)** proposta de um desenho de uma situação em que uma pessoa sofria violência e de uma outra que não sofria; **3)** análise de um curta metragem em que havia situações de violência, sofrida por crianças.

O roteiro de entrevistas criado pela pesquisadora foi o seguinte (MONTEIRO, 2010, p. 71):

- 1-** Em que cidade você mora?
- 2** - O que você acha da cidade onde mora?
- 3** - Tem alguma coisa na sua cidade que você não gosta? O que? Por quê?
- 4** - O que você acha de uma cidade grande?
- 5** - Você já ouviu falar de violência? O que é violência?
- 6** - Quando eu falo a palavra violência qual é a primeira coisa que vem na sua cabeça?
- 7** - Você já viu alguma violência?
- 8** - O que você acha da violência?
- 9** - Por que será que a violência existe?
- 10** - Será que tem um jeito de acabar com ela?

A partir dos dados coletados pela pesquisadora, foi possível perceber que a idade não foi um fator determinante no que se refere à evolução das ideias infanto-juvenis sobre a violência urbana. Pode-se perceber que mesmo os sujeitos com idades mais avançadas apresentavam explicações bastante elementares sobre a noção pesquisada, demonstrando ter

dificuldades para explicar o fenômeno, suas causas etc.

Com base nos resultados obtidos, a pesquisadora apresentou hipóteses acerca daquilo que ela acreditava ser realmente determinante à evolução das concepções dos sujeitos participantes da pesquisa:

[...] pensamos que outros fatores possam ser responsáveis pela evolução de tais ideias, como por exemplo, o nível de desenvolvimento cognitivo em que o sujeito se encontra [...] acreditamos que as informações que os sujeitos recebem é outro importante fator que contribui para a evolução dessas ideias. (MONTEIRO, 2010, p. 123).

Guimarães (2012) investigou em seu trabalho se uma intervenção pedagógica, pautada em princípios construtivistas, proporcionaria a construção do conhecimento social acerca de noções ambientais. A pesquisadora tinha também o objetivo de comparar a relação existente entre a construção das noções ambientais e a construção de estruturas operatórias de inclusão, seriação e conservação.

Participaram dessa pesquisa 12 sujeitos com idades entre seis e sete anos, estudantes de um segundo ano do Ensino Fundamental, em que a pesquisadora era também a professora da turma. A coleta de dados foi dividida em três momentos, sendo: um pré-teste, composto pela realização de uma entrevista semiestruturada sobre noções ambientais e a aplicação de três provas de diagnóstico do pensamento operatório (inclusão – flores, seriação – bastonetes e conservação – líquido), posteriormente, uma intervenção pedagógica pautada em princípios construtivistas do PROEPRE e, por fim, a aplicação do pós-teste composto pelos mesmos instrumentos utilizados no pré-teste.

No pré-teste pode-se perceber que as crianças, em sua maioria, se enquadravam na categoria de não construção das estruturas pesquisadas. Por sua vez, no decorrer do processo de intervenção pedagógica foi possível perceber uma evolução no comportamento das crianças “[...] em como se comportavam frente aos desafios propostos, seja na forma de responder aos questionamentos ou na de elaboração de suas próprias questões.” (GUIMARÃES, 2012, p. 208).

Por sua vez, no pós-teste, após as intervenções, tanto na entrevista como nas provas do diagnóstico do pensamento operatório, foram encontrados avanços significativos, mostrando que, de fato, a intervenção pedagógica diferenciada sobre a temática despertaria para uma construção própria do conhecimento social, em específico, sobre as noções ambientais presentes na realidade.

Garcia (2012) realizou um estudo evolutivo transversal baseado no método clínico-piagetiano. Participaram 40 escolares entre seis e 16 anos de escolas públicas de uma

cidade do interior do estado de São Paulo, indicados por seus professores como alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os sujeitos foram submetidos, individualmente, a dois instrumentos metodológicos diferentes: **1)** a realização de um desenho, variação da Técnica Projetiva “Par Educativo”, proposta por Jorge Visca; **2)** a apresentação do curta-metragem “1,2,3 Coco” da Coleção Direitos do Coração, em que se evidenciava a história de uma criança com dificuldade em acompanhar as atividades de matemática realizadas na sala de aula.

Os dados obtidos nessa pesquisa, evidenciaram em 100% dos sujeitos, um padrão de respostas que se mantém. Em geral, há sempre a indicação do aluno como culpado pela não aprendizagem; demonstrando uma dificuldade dos sujeitos em considerar o processo e os elementos envolvidos na situação de maneira mais ampliada.

Nenhum sujeito, por exemplo, discute a ideia a partir da perspectiva de um mau ensino, isto é, não aparecem cenas ou relatos de pessoas que não aprendem e que tenham tido problemas com um professor, com a escola etc. Todos os sujeitos, de uma forma ou outra, mencionam o professor como sendo aquele que ensina. Este, por sua vez, sempre cumpre seu papel. (GARCIA, 2012, p. 1117).

Mano (2013) realizou uma pesquisa tendo o objetivo central de verificar as ideias de estudantes sobre a origem da Terra e da vida, bem como as relações entre essas ideias e o desenvolvimento cognitivo dos participantes. A pesquisadora partiu da hipótese de que haveria uma relação significativa entre a compreensão do conteúdo da realidade social e as estruturas cognitivas pesquisadas.

Participaram desse estudo 60 estudantes da rede estadual, com idades entre 10 e 16 anos, sendo 15 sujeitos de cada faixa etária, isto é, 10, 12, 14 e 16. A coleta de dados foi feita através da aplicação de três instrumentos, sendo: uma entrevista baseada no método clínico-crítico e duas provas operatórias, a fim de verificar a construção do pensamento operatório formal e da abstração reflexionante.

Em linhas gerais, com base na análise dos dados, pode-se perceber que a maior parte dos sujeitos participantes da pesquisa se enquadrava no nível I de compreensão da realidade social, visto que apresentavam ideias bastante superficiais e elementares sobre a origem da Terra e da vida. Para esses sujeitos “[...] o planeta Terra, seres vivos e até mesmo os seres humanos surgiram de forma fantástica.” (MANO, 2013, p.147).

Por sua vez, alguns sujeitos deram respostas que puderam ser inseridas no nível II, apresentando ideias com conceitos científicos, advindos da formação escolar, mas também embutidos de uma visão religiosa. A pesquisadora afirma que juntos tais conceitos tornam-se,

muitas vezes, incoerentes e imprecisos. Por fim, Mano (2013, p. 148) afirma que apenas:

[...] uma parcela muito pequena de indivíduos, especialmente os de idades avançadas, apresentou um pensamento que pode ser enquadrado no nível três da realidade social, o qual condiz com ideias mais elaboradas. Esses poucos sujeitos entendem que achar uma explicação correta para as origens é praticamente impossível e, por isso, conseguem coexistir de modo coerente com os diversos tipos de explicação que recebem.

No que se refere à intenção de Mano (2013) em associar o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos participantes com os níveis de compreensão da noção social de origem da Terra e da vida, ela afirma que há, estatisticamente, uma relação muito significativa, fato que comprova a hipótese inicial proposta na pesquisa.

Silva (2014), considerando a teoria piagetiana e os estudos sobre a construção do conhecimento social, investigou as ideias de estudantes sobre a aprendizagem e a não aprendizagem. Participaram 40 escolares de 6 a 16 anos, com queixas de dificuldades de aprendizagem, matriculados em escolas públicas no interior do Estado de São Paulo e submetidos a dois instrumentos: um desenho em que retratavam uma pessoa que aprende e outra que não aprende; e uma história fictícia envolvendo uma situação de não aprendizagem.

Os dados foram analisados e agrupados conforme categorias de respostas e níveis de compreensão da realidade social. Os resultados apontaram que 90% da amostra possuía crenças bastante específicas, correspondentes ao nível mais elementar de compreensão da realidade social, isto é o nível I. Suas interpretações desconsideravam, por exemplo, os processos mais complexos para o fenômeno investigado e se centravam em questões aparentes da situação. Apenas 10% da amostra, apresentavam crenças que fugiam desse padrão e que podiam ser enquadradas no nível II e suas respostas já começavam a considerar o papel do professor de forma mais crítica, não tão linear como no nível anterior. Nesse estudo, não foram encontradas categorias de respostas que pudessem ser enquadradas no nível III de compreensão da realidade social, mesmo entre participantes mais velhos de 15 ou 16 anos.

Almeida (2015) realizou um estudo fundamentado na teoria piagetiana sobre a construção do conhecimento social, com o objetivo investigar a construção de noções étnico-raciais em estudantes adolescentes e intervir nesse processo por meio de metodologias ativas, inspiradas no construtivismo.

A pesquisadora realizou uma intervenção pedagógica, revisitando a prática da pesquisa escolar e atribuindo-lhe um novo tratamento didático-pedagógico, de modo que se configure como um instrumento viável no processo ensino-aprendizagem, ancorado na descoberta e no

espírito investigativo, conferindo aos educandos maior autonomia neste processo contínuo de construção de conhecimentos.

Participaram desta pesquisa 28 adolescentes, com idades entre 12 e 14 anos, alunos do ensino fundamental da rede pública estadual do interior paulista. O delineamento metodológico escolhido foi o da pesquisa-ação, de acordo com as seguintes fases: 1ª - diagnóstico inicial, mediante entrevistas clínicas, com o objetivo de sondar as crenças dos alunos sobre noções étnicas; 2ª - intervenção pedagógica, composta por 23 atividades envolvendo a pesquisa escolar e atividades complementares a ela; 3ª - avaliação final da investigação, por meio da reaplicação do mesmo instrumento utilizado no diagnóstico inicial.

Os dados obtidos foram categorizados quanti e qualitativamente e a análise dos resultados evidenciou uma evolução na forma como os sujeitos investigados compreendiam as questões étnico-raciais, uma vez que 75% desses indivíduos avançaram em suas construções étnicas, partindo de pensamentos elementares e ingênuos, característicos do nível I de compreensão da realidade social, em que se encontravam no diagnóstico inicial, para pensamentos mais elaborados, pertencentes ao nível II de compreensão da realidade social, na avaliação final. Nesta pesquisa, portanto, não foram observados pensamentos que se enquadrassem no nível III de compreensão dessas noções, conforme Delval (2002).

Souza (2015) investigou como se constituem e evoluem as ideias de crianças e adolescentes a respeito do não aprender, bem como verificar se havia alguma relação entre os níveis de compreensão da realidade social e os níveis de construção das estruturas lógico elementares.

Participaram dessa pesquisa 40 sujeitos com idade entre seis e 16 anos, submetidos a quatro instrumentos metodológicos: análise de uma história envolvendo uma situação de não aprendizagem e três provas operatórias (conservação da substância, peso e volume).

Os resultados indicaram que os sujeitos possuem ideias muito simples em relação a questões envolvendo a aprendizagem e a não aprendizagem. Os dados evidenciaram também uma correlação significativa entre os níveis de compreensão da realidade social e o desenvolvimento cognitivo. A esse respeito, a pesquisadora concluiu que:

[...] crenças mais elaboradas sobre o não aprender estão acompanhadas de um desenvolvimento cognitivo mais avançado. Portanto, para a compreensão mais elaborada de um conteúdo social não é somente preciso avançar em idade, é necessário que o sujeito integre as informações que recebe em um sistema organizado por meio de estruturas cognitivas mais sofisticadas. (SOUZA, 2015, p. 129).

Os estudos brasileiros corroboram os dados obtidos nas pesquisas estrangeiras a medida que apresentam elementos contundentes de que o trabalho pessoal e individual de elaboração e reelaboração que cada indivíduo realiza para compreender os conteúdos e informações do mundo é de suma relevância para a construção do conhecimento social e a evolução das noções sociais ao longo de todo período de desenvolvimento.

De modo geral, os resultados encontrados demonstram que os participantes não conseguem pensar de forma complexa e mais elaborada as questões sociais exploradas. Quase sempre, mesmo entre os mais velhos, há a desconsideração de processos e aspectos ocultos numa situação social. A maioria se limita às respostas simplistas às questões sociais, o que caracteriza o nível mais elementar de compreensão da realidade social, segundo Delval (2002). Nesse sentido, até mesmo elementos sociais que nos parecem mais corriqueiros por fazerem parte do cotidiano dos sujeitos, permanecem incompreendidos alicerçados em explicações bem elementares.

A esse respeito, Saravali et al. (2014) afirmam que tanto em pesquisas estrangeiras como nas nacionais verificamos a existência de ideias bastante singulares a respeito de diferentes temas do mundo social, por isso que:

[...] por exemplo, observamos que durante um longo período do desenvolvimento, as crianças acreditam que para se ter um trabalho basta comprá-lo; que um vendedor vende uma mercadoria por um preço menor do que a comprou; que quando um membro da família muda de cidade ele deixa de ser da família; que os pobres são pobres porque não conhecem o caminho que leva ao banco; que violência é apenas bater; entre tantas outras. (SARAVALI et al., 2014, p. 96).

Diferentemente de outros países, no Brasil notamos a existências de alguns poucos estudos direcionados a pesquisar a relação da construção do conhecimento social com o desenvolvimento cognitivo (BAPTISTELLA, 2001; BORGES, 2001, GUIMARÃES, 2012). Nesses, é verificável uma relação significativa entre o atraso na construção do conhecimento social com uma lentidão no desenvolvimento cognitivo. O que nos gera preocupação é o fato de que, em outros países, os sujeitos pesquisados, ao menos os mais velhos, têm atingido os níveis mais avançados de compreensão da realidade social, fato que não se aplica às produções brasileiras, como o observado nos trabalhos que propuseram estabelecer esse tipo de relação em sujeitos mais velhos (MANO, 2013; MONTEIRO, 2013; SOUZA, 2015).

Daí a necessidade de investirmos em pesquisas que objetivem buscar as possíveis relações entre o conhecimento social e lógico-matemático. Desse modo, embasados nos resultados dessas pesquisas, teremos argumentos teóricos contundentes para repensarmos nossa

didática em sala de aula e propiciarmos momentos mais qualificados de aprendizagem para nossos alunos.

A partir dos estudos aqui descritos, verificamos que as pesquisas nacionais se embasam, em sua maioria, em abordagens exploratórias e delineamentos evolutivos. Em contrapartida, existe um número reduzido de trabalhos com objetivos práticos, direcionados, por exemplo, ao desenvolvimento de propostas pedagógicas com vistas à construção do conhecimento social.

Já constatamos um interesse bastante profícuo e necessário de pesquisadores da área na realização de trabalhos direcionados à implementação de intervenções pedagógicas enfocadas na construção do conhecimento social. É o caso da pesquisa de Borges (2001) e das investigações mais recentes de Guimarães (2012), Almeida (2015), bem como do presente trabalho.

O que nos motiva e, ao mesmo tempo, cria expectativas positivas no que se refere às descobertas das pesquisas sobre a construção do conhecimento social, é o aumento significativo das investigações em nosso país, sobretudo, na Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Federal de Viçosa – UFV e, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Os temas dessas investigações são variados: economia e noções financeiras, meio ambiente, ideias sobre escola e professor, aprendizagem e não aprendizagem, origem da Terra e da vida, diferenças e diversidade, raça e etnia, família, amizade, gênero, entre outros.

No que se refere à última universidade citada, a UNESP, campus de Marília, tem se consolidado em estudar assuntos referentes à temática do conhecimento social sob o enfoque psicogenético. Nos últimos 10 anos, pesquisas com temáticas variadas sobre o conhecimento social são desenvolvidas por pesquisadoras pertencentes ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista, o GEADDEC/CNPq.

Os resultados das pesquisas desenvolvidas na linha “Construção do Conhecimento Social” do GEADDEC, se aplicam aos campos epistemológico, psicológico e pedagógico. Esses trabalhos dão abertura a novas possibilidades de pesquisa e confirmam a atualidade da obra piagetiana (SARAVALI; MANO; GUIMARÃES, 2014).

A seguir, no quadro 1, sintetizamos os dados das investigações realizadas pelo GEADDEC.

Quadro 1 - Pesquisas sobre a construção do conhecimento social desenvolvidas pelo GEADDEC.

AUTOR	DATA	TITULAÇÃO OBTIDA	TEMA	FAIXA ETÁRIA PESQUISADA	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO C.S.	DELINEAMENTO DA PESQUISA
GUIMARÃES	2007	Licenciatura em Pedagogia	Professor e Escola	6-7 anos	Entrevista clínica	Estudo comparativo
MONTEIRO	2010	Licenciatura em Pedagogia	Violência	6, 9, 12 e 15 anos	Entrevista clínica	Estudo evolutivo transversal
GUIMARÃES	2012	Mestrado em Educação	Meio Ambiente	7-8 anos	Entrevista clínica	Estudo pré-experimental
GARCIA	2012	Licenciatura em Pedagogia	Aprendizagem e Não Aprendizagem	6, 9, 12 e 16 anos	Entrevista clínica	Estudo evolutivo transversal
MANO	2013	Mestrado em Educação	Origem da Terra e da Vida	10, 12, 14 e 16 anos	Entrevista clínica	Estudo evolutivo transversal
SILVA	2014	Licenciatura em Pedagogia	Aprendizagem e Não Aprendizagem	6, 9, 12 e 16 anos	Entrevista clínica	Estudo evolutivo transversal
ALMEIDA	2015	Mestrado em Educação	Raça e Etnia	12 e 14 anos	Entrevista clínica	Pesquisa-ação
SOUZA	2015	Licenciatura em Pedagogia	Aprendizagem e Não Aprendizagem	6, 9, 12 e 16 anos	Entrevista clínica	Estudo evolutivo transversal

Fonte: Autoria Própria.

A TEMÁTICA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS



KAR (9;1) O que você achou dessa história? *Triste, porque criança tem que ser respeitada. [...] Por quê? Porque ela é só uma criança. E o que tem a ver ela ser criança? É injusto isso. Como assim, injusto? Injusto porque criança tem que ter respeito [...]*

4 A TEMÁTICA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Falar em direitos e, em específico, em direitos das crianças, sem dúvidas, nos remete a uma gama bastante significativa de acontecimentos que marcaram a história da humanidade no passar dos séculos. Por muito tempo, a criança foi vista como um ser insignificante, com pouca ou nenhuma importância para os adultos, de modo que apenas no século XX passamos a observar uma maior preocupação com a infância e suas especificidades e necessidades.

Na Idade Média, a criança era considerada como um ser sem alma e personalidade próprias. Por assim dizer, o século XIII foi marcado por grandes índices de mortalidade infantil, consequência da escassez de cuidados com a saúde dos pequenos. As doenças infantis eram vistas, por muitos, como naturais e pouco evitáveis e, consequentemente, as perdas eram inevitáveis (ARIÈS, 1981).

Até meados do século XIII, as crianças eram vistas pelas civilizações medievais como adultos em miniatura que deveriam reproduzir costumes e tradições transmitidos pelos mais velhos. Do vestuário à maneira de se comportar, a infância era um reflexo fidedigno dos adultos.

Ariès (1981) afirma que somente a partir do século XVI é que o sentimento da infância foi se aproximando do sentimento moderno. Se antes as crianças sequer tinham sua personalidade reconhecida, a partir desse século o sentimento da infância passou a ser mais aparente e a identidade da criança reconhecida socialmente.

Aos poucos, a visão adultocêntrica da infância foi substituída por um olhar mais direcionado à criança como um ser frágil e bastante vulnerável, condições até então pouco notadas e levadas em consideração pela sociedade. Tal tomada de consciência possibilitou a construção de um censo mais crítico em relação aos cuidados direcionados especificamente à infância.

Desde então, o Estado, gradativamente, passou a direcionar investimentos à prevenção das causas da mortalidade infantil que atingia num nível muito elevado as crianças da época. Nesse sentido, houve um aumento dos cuidados com a higiene e a criação de programas de vacinação, por exemplo (ARIÈS, 1981).

Mesmo com tais avanços, a educação para a infância ainda era pouco considerada. A criança, desde muito pequena, aprendia no seio de sua família e se apropriava de tradições e costumes socialmente valorizados em suas próprias moradas. Somente no fim do século XVII, as especificidades do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança passaram a ser consideradas.

Nesse século, há o despertar de uma preocupação com as necessidades educacionais específicas das crianças, como também com a formalização e institucionalização da educação. As famílias, bem como o Estado, paulatinamente, passaram a valorizar o processo de educação formal das crianças, como forma de além de ensinar, preparar para o trabalho. Com o nascimento das primeiras escolas, “[...] a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles.” (ARIEËS, 1981, p. 11).

Com a evolução do sentimento de infância e da preocupação com o desenvolvimento integral infantil, conseqüentemente, cresceu também o reconhecimento da criança como um ser frágil, que inspira cuidados, que precisa ser educada e preparada para a vida adulta. Gradativamente, diferentes setores responsáveis em preservar e garantir o desenvolvimento integral das crianças surgiram no cenário internacional, a fim de reconhecê-la como cidadã e membro da sociedade.

No entanto, apenas a partir do século XX a criança ganhou espaço privilegiado nas leis mundiais e, por consequência, em nosso país. De acordo com Gomes, Caetano e Jorge (2008), nesse século se consolidou um quadro jurídico-legal de proteção às crianças e surgiram instituições e organizações em todo o mundo em prol da infância e da defesa de seus direitos.

Kuhlmann Jr. (1998) tem um olhar crítico e bastante atual sobre os escritos de Ariès e procura desmistificar a visão eurocêntrica do autor francês. O autor acredita que a história da infância está mediada por um conjunto de relações estabelecidas entre crianças e adultos, a partir das redes criadas socialmente, que podem ser influenciadas por aspectos culturais, econômicos, geográficos, religiosos, históricos, entre outros.

Assim, segundo Kuhlmann Jr. (1998), não existiria a infância ou, melhor dizendo, a história da infância, mas sim infâncias distintas e diferentes histórias sobre essas, localizadas em determinados tempo e contexto.

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN JR., 1998, p. 31).

Kuhlmann Jr. (1998) nos propõe a pensar que toda criança tem infância, mas não se trata de uma infância idealizada, mas sim concreta, histórica, social. O aspecto principal desse modo de pensar não nos leva a questionar se a criança teve ou tem infância, mas de compreendermos que ou qual infância a criança vivenciou ou vivencia.

Sob o prisma de que a infância é reflexo de uma época que tem a sua maneira própria de considerar o que é ser criança, essa “[...] tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel.” (KUHLMANN JR., 1998, p.16).

Dessa perspectiva, as crianças são vistas como sujeitos socialmente históricos. No contexto brasileiro, não diferentemente, as crianças e as infâncias são concebidas como elementos dotados de características de diferentes momentos que marcaram a história de nosso país (KUHLMANN JR., 1998). Dentre elas, os pequenos índios catequizados pelos jesuítas, as crianças escravas, a infância dos ricos e dos pobres, de crianças carentes, da infância explorada como mão-de-obra barata, das crianças frutos de uma era digital que, muitas vezes, falseia as ainda existentes mazelas sociais, entre tantas outras (DEL PRIORE, 1999).

Para Kuhlmann Jr. (1998), a diversidade das condições de vida das crianças brasileiras evidencia múltiplas realidades na atual sociedade, por isso, enfatiza que mesmo com os direitos assegurados juridicamente, há um longo caminho a percorrer para que se garanta a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes.

Del Priore (1999) explica que apesar dos avanços na legislação nacional brasileira, ainda existem muitos desafios para garantir o efetivo atendimento dos direitos direcionados à infância e adolescência. Exemplos desses desafios se referem ao direito à educação de qualidade, às questões do acesso e permanência escolar, as oportunidades de inclusão social, a extinção da mão-de-obra etc.

Para além disso, também atenta à essa visão social de infância, Godoi (2004) nos alerta para outro tipo de problema na contemporaneidade:

[...] a criança brasileira não está tendo oportunidade de vivenciar plenamente sua infância devido à sua inserção precoce no mundo adulto, visando ao trabalho produtivo: tanto as crianças ricas quanto as pobres, acabam tendo que assumir muito cedo responsabilidades que são dos adultos. Em função dos valores e ideais capitalistas, a visão social da infância acaba negando sua especificidade e preparando-a cada vez mais cedo para ser um indivíduo produtivo e consumidor. (p.31)

Desse modo, Godoi (2004) chama atenção para um problema que pode ser denominado como uma ‘dupla alienação da infância’ que, nem as pobres e mais carentes e, tampouco, as mais ricas e abastadas, estão isentas. De uma maneira ou de outra, se por um lado, a criança pobre precisa se inserir mais cedo no mercado de trabalho, por outro, a criança rica é

sobrecarregada com muitas atividades e responsabilidades extraescolares. Em outras palavras, ambas têm seu direito de ser criança e de viver plenamente sua infância, comprometido.

4.1 O reconhecimento legal dos direitos das crianças e adolescentes

Ao decorrer do século XX, países como a França já demonstravam preocupação com a proteção das crianças, por meio de programas sanitaristas de higiene e saúde pública. Entretanto, nenhum documento legal era responsável por garantir tais cuidados à infância.

Em 1923, uma organização não-governamental, a International Union for Children Welfare, editou os primeiros documentos com vistas à proteção da infância, contudo, os mesmos não tiveram muito efeito quanto à sua implantação. Mais tarde, em Genebra, no ano de 1924, esses documentos foram incorporados na primeira *Declaração dos Direitos da Criança*, pela Liga das Nações Unidas.

É com os marcantes acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e, conseqüentemente, com o grande número de pessoas atingidas, mutiladas pelos massacres e atrocidades ocorridos durante esse conflito que, de fato, os direitos fundamentais da pessoa humana passam a ser discutidos em termos legais.

Em 1945, foi criado o United Nations Children's Fund - UNICEF, um importante e reconhecido órgão internacional a favor da luta pela defesa e garantia dos direitos da criança e do adolescente em todo mundo.

Em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, foi elaborada e aprovada, pela Assembleia das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Segundo Bobbio (2004), essa Declaração pode ser considerada o primeiro anúncio do reconhecimento de valores comuns a todas as pessoas, bem como dos direitos do cidadão de cada Estado e do mundo.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem tratava, de modo geral, do ser humano, todavia, existia a necessidade latente de se criar um documento pensado e destinado especificamente às crianças. Foi assim que, após longas discussões, no dia 20 de novembro de 1959, foi aprovada a Declaração dos Direitos da Criança.

A Declaração dos Direitos da Criança pode ser considerada como um marco decisório no reconhecimento da criança como sujeito de direitos que merece ter preservada sua dignidade como pessoa humana (BOBBIO, 2004). A Declaração consta de dez direitos, cada um baseado em um princípio, resumidamente expostos a seguir:

- I.** Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade;

- II. Direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social;
- III. Direito a um nome e uma nacionalidade;
- IV. Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e sua mãe;
- V. Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente;
- VI. Direito ao amor e à compreensão dos pais e da sociedade;
- VII. Direito à educação gratuita e ao lazer infantil;
- VIII. Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes;
- IX. Direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho; e
- X. Direito a crescer, dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Em 1979, em todo o mundo, é instituído pela ONU o ‘Ano Internacional da Criança’. A partir desse momento, diversas associações se articularam em defesa dos direitos da criança, que influenciaram na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Em 1988, a promulgação do texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988), revela um grande avanço no que se refere ao reconhecimento do direito à educação. Podemos observar ali a garantia à assistência integral à saúde, à licença gestante e a licença paternidade, bem como ao direito da criança de zero a seis anos de idade a frequentar a pré-escola, etapa atualmente denominada como Educação Infantil³.

O Art. 227 da Constituição afirma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A década de 1990 é marcada pela lei n. 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente considerado até os dias de hoje como o ‘carro-chefe’ legal dos direitos da criança e do adolescente. Em linhas gerais, o ECA é o documento legal responsável por garantir à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais inerentes a qualquer pessoa humana. Seu objetivo é a proteção dos menores de 18 anos, sem distinção de raça, cor ou classe social, reconhecidos

³ Entende-se por Educação Infantil, segundo o Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007, a primeira etapa da Educação Básica, garantindo o direito das crianças de zero a cinco anos à educação. Sendo, a faixa etária de até três anos correspondente à Creche e, de quatro e cinco anos, pertencente à Pré-Escola.

como sujeitos de direitos e deveres, considerados como pessoas em desenvolvimento, com prioridade absoluta do Estado.

Até então, a orientação jurídica em vigor, direcionada à infância, se denominava ‘situação irregular’ que não distinguia crianças e adolescentes e, tampouco, mencionava os deveres do Estado ou as penalidades previstas para os indivíduos que praticassem atos de violência contra os menores. Rizzini e Pilotti (2009), afirmam que essa forma de orientação, continha apenas:

[...] alguns atos considerados como infrações contra a ‘assistência, proteção e vigilância a menores’ referentes à divulgação de dados e da imagem, à frequência em determinados ambientes e ao descumprimento dos deveres inerentes ao pátrio poder por parte dos pais ou responsável. (p.28).

Nesse período de ‘situação irregular’, as crianças e adolescentes só eram percebidos quando estavam condições consideradas indevidas. Em outras palavras, quando não estavam inseridos dentro do seio familiar e, quando, de algum modo, tentavam contra o ordenamento jurídico. Sendo assim, conforme descrevem Rizzini e Pilotti (2009), a doutrina da ‘situação irregular’ procurava legitimar uma intervenção estatal absoluta sobre crianças e adolescentes pobres, rotulados como sujeitos de abandono e menores considerados potencialmente delinquentes.

O ECA representa um marco jurídico que instaurou a doutrina da ‘proteção integral’ e uma série de direitos fundamentais destinados às crianças e aos adolescentes, sob o dever do Estado. A nova lei passou a defender a infância e a adolescência como prioridades absolutas de um sistema de garantias para suas respectivas formas de cuidado e proteção. Em outras palavras, “[...] as crianças e adolescentes passam a ser considerados como sujeitos de direitos.” (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p.30).

Segundo o ECA, criança é considerada a pessoa de até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquele que tem entre 12 e 18 anos. Assim como a Constituição de 1988, o *ECA* abrange os direitos da criança como um todo. O Estatuto estabelece direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

O ECA dispõe também a respeito de políticas de atendimento, medidas protetivas ou medidas socioeducativas, entre outras providências que permitam garantir que nenhum indivíduo, seja objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência,

crueldade e opressão, por qualquer pessoa que seja, devendo ser punido qualquer ação ou omissão que atente aos seus direitos fundamentais.

Após a implementação do ECA como legislação oficial direcionada ao cuidado e à proteção da criança e do adolescente, outros órgãos surgiram com a finalidade de assegurar sua aplicabilidade e implantação como, por exemplo, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), o Conselho da Comunidade Solidária e os Conselhos Tutelares.

4.2 As concepções de crianças e adolescentes a respeito de seus direitos em pesquisas

Priorizamos aqui, para além daquilo que se apresenta como legislação, destacar pesquisas que mostram o olhar que os maiores interessados possuem sobre o assunto. Com a finalidade de abarcar um maior número de trabalhos que deram voz aos sujeitos para que se expressassem a respeito de seus próprios direitos, independentemente da concepção teórica ou metodológica adotada, não enfocamos apenas nas concepções das crianças, mas sim também nas dos adolescentes. Ainda assim, destacamos que o número de trabalhos encontrados é bastante reduzido, em detrimento da importância do que tais sujeitos têm a nos dizer sobre a temática em questão.

Rizzini, Thapliyal e Pereira (2007) realizaram parte de um estudo internacional que ocorreu concomitantemente em seis países, sobre as percepções e experiências de participação, cidadania, direitos, responsabilidades em crianças e adolescentes, entre oito e 15 anos. A equipe de pesquisa do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESPI), em convênio com a PUC-Rio, foi responsável pelo desenvolvimento da pesquisa no Brasil, conduzindo discussões com 13 grupos de crianças e jovens.

O estudo foi desenvolvido em escolas públicas e privadas na cidade do Rio de Janeiro, com crianças e adolescentes em situação de rua e do Movimento Sem-Terra (MST). A metodologia valeu-se de grupos focais formados por crianças entre oito e nove anos de idade e por jovens entre 14 e 15 anos, com, em média, 10 participantes, totalizando 120 crianças e adolescentes.

Foram selecionadas três escolas municipais que apresentavam estudantes predominantemente residentes em comunidades de baixa renda e duas escolas de classes média e alta. Dois grupos focais distintos foram realizados com crianças e adolescentes em situação de rua e oriundos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Os direitos identificados pelos participantes refletiam os anseios em relação ao seu bem-estar físico e emocional, o desejo em participar, contribuir ativamente para viver em segurança e dignidade. Os sujeitos mais velhos demonstraram também a necessidade de reconhecimento e respeito e o desejo de fazerem escolhas sobre as suas próprias vidas, desejo este muitas vezes ignorado pelos pais.

Em resumo, a pesquisa abordou questões relativas às dimensões sociais, econômicas e políticas, assim como as percepções de gênero em relação aos direitos e à participação. O estudo demonstrou que as crianças e os adolescentes apresentam uma noção ampla sobre participação e os demais conceitos. Revelou também que estão conscientes de que os seus direitos são, com frequência, ignorados e violados.

Santos e Chaves (2007), orientados pela psicologia sócio histórica, objetivaram, por meio de um estudo exploratório e comparativo, conhecer os significados que as crianças atribuem aos seus direitos, em diferentes tipos de escola.

Participaram dessa pesquisa 21 crianças, de ambos os sexos, de nove a 11 anos de idade, sendo sete de cada escola (particular urbana, pública urbana e pública rural). Para a coleta de dados, foi solicitada aos participantes a elaboração de uma redação, sobre os direitos das crianças.

As expressões obtidas por meio das redações foram categorizadas de acordo com o significado, identificado com base na similaridade dos sentidos. As concepções compartilhadas (significados) pelas crianças foram: **1)** criança tem o direito de brincar, **2)** de consumir e **3)** de estudar.

Os dados permitem perceber que há semelhanças e diferenças entre os significados apresentados pelas crianças das três escolas. As semelhanças dizem respeito aos significados mais amplamente difundidos em nossa cultura, e que engendram a concepção de infância. As diferenças parecem mais creditáveis às condições socioeconômicas das crianças do que às escolas propriamente. Primeiro, porque essas escolas não incluíram ainda o ECA em seu cotidiano. Segundo, porque o próprio acesso das crianças a essas escolas se dá em função de seu poder aquisitivo.

No caso das crianças e dos adolescentes de escolas públicas, as redações mostraram que estão conscientes de que seus direitos são constantemente ignorados e violados. Tais sujeitos afirmam que não têm as mesmas oportunidades para aprender e crescer, frente às crianças e jovens das classes média e alta e, mais ainda, admitem serem constantemente rotulados e pré-julgados de diferentes formas, sentindo-se desrespeitados e excluídos socialmente.

Em síntese, a sugestão que emerge dessa pesquisa gira em torno da necessidade de promover ampla e urgentemente a difusão do Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente nas escolas.

Santos e Chaves (2010) desenvolveram, ainda, um estudo com o objetivo de saber se as crianças reconhecem alguns dos seus direitos, quais conhecimentos sobre esses direitos são compartilhados e quais os significados de infância que esses compartilhamentos indicam.

O enfoque metodológico e o tipo de pesquisa mantiveram os mesmos moldes do estudo relatado anteriormente (SANTOS, CHAVES, 2007) e os participantes foram as 21 crianças, com idade entre nove e onze anos participantes do estudo anterior, contudo, os dados foram coletados a partir da técnica da entrevista individual semiestruturada, baseada na apresentação de cinco imagens impressas. As imagens utilizadas eram desenhos que retratavam cenas protagonizadas por crianças. Cada cena sugeria o exercício ou a violação de um direito específico e era estreitamente relacionada aos direitos preconizados pelo ECA.

Em síntese, os direitos mais reconhecidos pelas crianças foram: o direito à alimentação, o direito de brincar e o direito à educação. O reconhecimento da proibição do trabalho ficou em segundo plano e o reconhecimento do direito à inviolabilidade da integridade física, em terceiro plano.

Segundo as pesquisadoras, o baixo reconhecimento do direito à inviolabilidade da integridade física parece indicar a prevalência do senso comum para essas crianças, como via de acesso predominante a conhecimentos que são compartilhados ainda sob a precariedade da difusão do ECA e o não envolvimento da escola neste processo, o que sugere que as práticas educativas, no âmbito da família, utilizando o expediente da violência física, continuam na atualidade e que muitos pais não estão sendo alcançados e sensibilizados pelo Estatuto. (SANTOS; CHAVES, 2010).

Souza (2008), de acordo com os propósitos do modelo teórico da abordagem ecológica do desenvolvimento humano (AEDH), realizou um estudo transversal com o objetivo de investigar o conhecimento de adolescentes de diferentes contextos sobre os seus próprios direitos.

Participaram 101 adolescentes, com idades entre 12 e 17 anos, agrupados por contextos: o G1 era composto por aqueles que residiam com suas famílias e frequentavam escolas públicas, o G2 por jovens que viviam com suas famílias e estudavam em escolas particulares e o G3 por adolescentes que moravam em abrigos.

Como método foram aplicados questionários para o levantamento de dados biosociodemográficos, um sobre o conhecimento em direitos e um inventário de auto relato

sobre a situação de direitos. Esses dois últimos abordavam direitos como saúde, educação, lazer, convivência familiar e comunitária, proteção, entre outros, com base no ECA.

De maneira geral, os adolescentes dos grupos investigados têm consciência de grande parte dos seus direitos. Os direitos mais reconhecidos foram: inclusão, participação, expressão, educação, lazer e proteção contra a violência e o trabalho.

Em contrapartida, os direitos menos considerados, pela maioria dos participantes, foram: prioridade no atendimento; ambiente de convivência familiar e comunitária livre da presença de usuários de drogas; proteção contra a violência representada pelas práticas de educação coercitivas e proteção especial em relação à venda de bebidas alcoólicas.

Vale ressaltar que os participantes que relataram perceber mais direitos não respeitados foram os não-brancos e cujos pais apresentavam escolaridade mais baixa. Segundo Souza (2008), os resultados indicam a necessidade de intervenções, enfatizando valores, os direitos menos reconhecidos e os deveres da população infanto-juvenil.

Também com base no referencial teórico da psicologia sócio histórica, Bock e Kahhale (2012) realizaram uma pesquisa com a participação de 758 crianças, entre 10 e 14 anos, de escolas públicas do município de São Paulo. O trabalho teve como objetivo principal conhecer as formulações que crianças e adolescentes fazem sobre seus próprios direitos.

O trabalho teve como referência inicial o estudo realizado por pesquisadores espanhóis (CASAS; SAPORITI, 2005) e foi adaptado à realidade brasileira. A coleta de dados foi obtida por meio de um questionário que avaliou a percepção que os sujeitos possuíam de seus direitos considerando 16 situações cotidianas desafiadoras e quatro questões gerais.

É importante destacar que os questionários traduzidos e adaptados para o Brasil enfocavam aspectos muito debatidos no âmbito dos direitos das crianças e dos adolescentes, organizados a partir ECA, considerado a legislação de referência em nosso país.

Nesse sentido, os itens abordados mais relevantes, dadas as condições de vida das crianças e adolescentes brasileiros, foram: trabalho infantil, responsabilidade desses por tarefas domésticas, seus deveres, e o recebimento do castigo físico.

Os resultados mostraram que os sujeitos, em sua maioria, têm interesse por saber mais sobre seus direitos, mas pouco conhecimento real sobre o assunto. Os discursos dos participantes, mesmo dos mais velhos, foram caracterizados como superficiais e genéricos, o que para Bock e Kahhale (2012) demonstra sensibilização para os direitos das crianças e adolescentes, mas ainda com um olhar muito direcionado apenas para os deveres.

As concepções tanto das crianças quanto dos adolescentes sempre pareciam estar centradas na referência individual, fruto de suas experiências pessoais.

Além disso, os resultados mostraram que as crianças e os adolescentes têm opiniões mais coincidentes no que diz respeito à liberdade de expressão e em assuntos que lhes dizem respeito, utilizando, em geral, como critério básico de seus julgamentos nessas questões o prazer que a atividade lhes proporciona, seu bem-estar, alegria e realização, por exemplo.

Para os sujeitos, sobretudo os menores, os seus pais, vistos como responsáveis, estão autorizados, muitas vezes, a desrespeitar os direitos das crianças e dos adolescentes, em virtude de sua maior experiência, por exemplo.

Por fim, a análise revelou que nossa sociedade ainda tem um longo caminho a percorrer e que, por assim dizer, os direitos das crianças e dos adolescentes, previstos na legislação brasileira, necessitam ser mais bem divulgados, debatidos e garantidos. Objetiva-se que, por meio disso, as crianças e os adolescentes ainda em formação, finalmente, compreendam que em uma sociedade há sim diversos deveres a serem cumpridos, mas que tais deveres têm ligação direta com os direitos dos cidadãos.

Souza, Lauda e Koller (2012) investigaram a opinião e a vivência de adolescentes acerca dos direitos ao respeito e privacidade, e à proteção contra a violência física no âmbito familiar. Participaram do estudo 50 adolescentes da Região Metropolitana de Porto Alegre, entre 12 e 18 anos.

Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados o inventário de auto relato sobre a situação dos direitos e o questionário sobre conhecimento em direitos (SOUZA, 2008).

Os dados apontaram que 32,7% dos sujeitos relataram violação do direito ao respeito e privacidade, e 50% à proteção contra violência física. Entretanto, não houve diferença significativa entre o grupo que sofreu muitas violações de direitos e o que sofreu poucas em relação à opinião sobre estes direitos específicos apesar de um apoio maior à garantia de direitos ter aparecido mais no grupo que sofreu tais violações

Em suma, os resultados indicaram a importância de espaços de participação e discussão acerca das concepções de adolescentes sobre seus direitos, bem como a necessidade de se criar e avaliar uma intervenção destinada ao público infanto-juvenil, a fim de reduzir as lacunas no conhecimento sobre direitos, além de estimular esses jovens a desenvolverem ações de participação social.

Alves e Siqueira (2014) realizaram um estudo quanti-qualitativo, com a finalidade de conhecer a percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural acerca dos seus direitos e deveres. Foram participantes 47 adolescentes dos contextos urbano e rural, entre 12 e 15 anos de idade, moradores de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Como metodologia utilizou-se um questionário sobre conhecimento em direitos e grupos focais. A maioria dos

participantes afirmou que crianças e adolescentes têm direitos e deveres, contudo, apenas alguns souberam citá-los. O direito à educação foi o mais citado pelos adolescentes dos dois contextos.

Foram também constatadas, diferenças entre os grupos que condizem com particularidades de cada contexto. Sendo assim, o grupo urbano destacou que crianças e adolescentes são parcialmente detentores de direitos, visto que existem direitos que não podem ser efetivados, como ser independente. Por sua vez, o grupo rural acredita que crianças e adolescentes são detentores de direitos. Destaque para o direito de não trabalhar, sugerindo que, pelo fato de o trabalho no contexto rural muitas vezes incluir as crianças e os adolescentes, os adolescentes de tal contexto evidenciam esse direito pela dificuldade de ser exercido de forma plena.

Enfim, os dados indicam que as semelhanças entre os grupos, como o reconhecimento do direito à educação, enquanto que as diferenças representam as singularidades de cada contexto. Estratégias de intervenção que promovam maior reconhecimento dos direitos e deveres junto às crianças, aos adolescentes e à sociedade são sugeridas pelos autores.

4.3 Uma faceta do conhecimento social: os direitos das crianças

A respeito da construção e evolução do conceito de direito na perspectiva piagetiana da construção do conhecimento social, ressaltamos as investigações feitas por Delval e Padilla (1997 apud SARAVALI, 1999), Chakur et al. (1998), Saravali (1999), Barroso (2000) e Trevisol (2002)

O trabalho precursor de Delval e Padilla (1997 apud SARAVALI, 1999) buscou investigar quais as ideias que as crianças e adolescentes têm acerca dos seus direitos, como e quando eles os compreendem, o que pode ser feito quando são violados.

Com base no método clínico-crítico, os pesquisadores entrevistaram 90 crianças e adolescentes espanhóis, entre oito e 16 anos, de ambos os sexos, pertencentes ao nível socioeconômico médio da cidade de Madrid. Foram contadas sete histórias, elaboradas pelos pesquisadores para esse fim, apresentando conflito envolvendo algum direito, mais especificamente, o direito à educação, alimentação, atendimento médico, informação veraz e jogo. A partir das histórias procuravam descobrir como a criança entendia a situação narrada, e quais eram as possíveis soluções que dava para os problemas. Também faziam perguntas gerais sobre o que é direito, quais são eles, entre outras.

Os dados mostraram que a compreensão dos próprios direitos pelos participantes, bem como as estratégias de solução variam com a idade dos sujeitos. Eles encontraram uma regularidade nas respostas das crianças nas diferentes idades, sendo possível agrupá-las em três níveis:

No Nível I, há ausência de compreensão da noção de direito e a sua violação é quase impensável, por isso não é questionada, e as soluções que dão são imediatistas e, muitas vezes, recorrem ao fantástico (roubar, fugir, etc.).

No nível II, chamado de transição, já aparecem tentativas de diferenciação entre direito e obrigação, mas ainda não estão totalmente resolvidas, e as soluções fantásticas não aparecem mais.

No nível III, direitos e deveres se diferenciam e se coordenam plenamente e as soluções propostas para os problemas são mais adequadas, havendo a capacidade de coordenar as diversas variáveis que estão em jogo.

Chakur et al. (1998), orientados pelo pesquisador Juan Delval, realizaram um estudo com o objetivo de entender como evolui a compreensão de crianças e adolescentes sobre seus próprios direitos, o que pensam acerca de sua violação e quais as formas que propõem para defendê-los ou garanti-los. Para tanto, foram entrevistados, segundo o método clínico-crítico piagetiano, 90 sujeitos com idade entre oito e 16 anos, da cidade de Madrid, na Espanha.

Os pesquisadores utilizaram como instrumento metodológico sete histórias, cada uma apresentando um problema ou conflito envolvendo um determinado tipo de direito (educação, alimentação, atendimento médico, informação veraz e o brincar).

As sete histórias propostas por Chakur et al. (1998) eram as seguintes:

Sobre o direito à educação – Contava-se que havia um casal que não queria deixar o filho ir à escola, porque preferia que ele ajudasse nos trabalhos de casa.

Sobre o direito à alimentação – Na história 1, contava-se que havia uma família cujos pais eram muito exigentes e castigavam o filho deixando-o sem comer, quando lhes parecia que ele fizera algo de mal. Na história 2, dizia-se que os filhos de uma família não eram alimentados porque os pais não tinham dinheiro para comprar comida.

Sobre o direito a atendimento médico – Contava-se que os pais não tinham dinheiro para pagar o tratamento médico do filho doente.

Sobre o direito à informação veraz (ou televisão) – Dizia-se que em outro país a televisão transmitia anúncios mentirosos, isto é, balas que faziam emagrecer e um suco que fazia crescer.

Sobre o direito de brincar (ou conflito de direitos) – Apresentava-se o conflito entre um grupo de crianças que, não tendo outro local, queriam jogar futebol em um pátio de uso comum e os vizinhos que queriam proibi-los, porque faziam muito barulho e, às vezes, destruíam alguma coisa.

Sobre os pseudodireitos – Dizia-se que uma criança não gostava de estudar e queria deixar de ir à escola e dedicar-se ao esporte, enquanto seus pais desejavam que continuasse estudando.

As respostas dos sujeitos foram analisadas qualitativamente, de acordo com os três grandes níveis de compreensão da realidade social. As características de cada nível encontradas para a noção específica do direito foram:

Nível I – Este nível é caracterizado pela ausência de compreensão da noção de direito. Dessa forma, o direito é assimilado como algo que se deve fazer porque é correto, segundo o mundo adulto, ou um fazer obrigatório que desde que não cumprido acarreta prejuízos ao indivíduo. A violação do direito é quase impensável e, tampouco, questionada, principalmente, quando “[...] um direito infantil entra em conflito com o de um adulto” (CHAKUR et al., 1998, p. 95)

Nível II – Neste nível, o direito é concebido como algo vinculado à decisão íntima e pessoal. Um aspecto marcante deste nível é “[...] a compreensão do direito como uma noção relacional, em que estão em jogo a responsabilidade pessoal e o respeito por parte do outro. ” (CHAKUR et al., 1998, p. 95). Aparecem aqui, tentativas de diferenciação entre o direito e a obrigação, assim como a ideia de que a violação dos direitos é uma questão ética, de modo que não há mais submissão acrítica às normas e desejos impostos pelo adulto.

Nível III – Neste nível, os direitos e deveres se diferenciam e se coordenam plenamente, de modo que o direito se revela “[...] como uma necessidade humana de validade universal, moral e institucionalmente regulada segundo um princípio de justiça, cujas normas se contextualizam e relativizam” (CHAKUR et al., 1998, p. 96). A violação de um direito não se confunde mais apenas com uma questão ética, mas sim com a normatização social e a regulamentação institucional. Outro aspecto que merece destaque é que neste nível os sujeitos são capazes de inferir causas ou motivos de transgressão que não são evidentes na situação.

Simplificadamente, os dados obtidos demonstraram que:

[...] a compreensão de direitos humanos e de sua violação e as estratégias concebidas para sua defesa ou garantia variam segundo a idade dos sujeitos e apresentam-se em níveis evolutivos, de conformidade com a proposta piagetiana de estádios no domínio do conhecimento lógico-matemático. As conclusões apontam a necessidade não só de uma maior divulgação dos direitos da infância e da adolescência entre sujeitos dessas

idades, mas também de uma política que incorpore dados de pesquisas sobre o tema nos âmbitos formal e informal da educação. (CHAKUR et al., 1998, p. 76).

Saravali (1999) realizou um estudo de caso a respeito das ideias das crianças sobre seus direitos. Para isto, a pesquisadora contou com a participação de 16 crianças de cinco, seis e sete anos de idade, pertencentes a uma classe de período integral de uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). A metodologia do trabalho desenvolvido na sala escolhida fundamentava-se no PROEPRE.

Primeiramente, foram realizadas entrevistas contendo cinco histórias sobre os direitos das crianças. Nas histórias apresentadas havia sempre uma situação de conflito ou violação de direito. Os direitos abordados nessa pesquisa foram educação, alimentação e proteção contra maus tratos. Posteriormente, foram realizadas, atividades coletivas e/ou individuais que levavam os alunos a refletirem sobre a temática em questão.

A partir da análise dos dados, a pesquisadora verificou que as histórias envolvendo o direito à educação e à alimentação foram percebidas e avaliadas pelas crianças como algo ruim, porém distante de se efetivar verdadeiramente. Tal fato pode ter ocorrido, porque ir à escola, estudar, aprender e comer, são aspectos bastante comuns à realidade dos sujeitos pesquisados.

Por conseguinte, no que se refere à história do direito contra maus tratos, foi possível notar que a grande maioria dos sujeitos, justificou as agressões praticadas pelo pai contra a criança, por meio de uma conduta errada da filha. Assim, por exemplo, fazer bagunça, desobedecer etc., remetiam à necessidade de punição do adulto.

As respostas das crianças às histórias, foram agrupadas em três níveis de compreensão da realidade social. A seguir, apresentamos simplificadamente os três níveis encontrados:

A maioria dos sujeitos apresentou respostas referentes ao **nível I**, as crianças pareciam não compreender a violação dos direitos. As histórias pareciam inverossímeis.

Os poucos sujeitos que apresentaram respostas de **nível II**, demonstravam entender as histórias como mais verdadeiras. Nesse nível havia um começo de compreensão e reconhecimento da diferença entre direitos e deveres, todavia, ainda existia uma dificuldade em vislumbrar soluções efetivas aos conflitos.

Não foram encontradas respostas que pudessem ser enquadradas no **nível III**, mas era de se esperar que nesse nível, os sujeitos tivessem uma noção mais clara sobre os direitos e sua violação. As soluções referentes a esse nível mais elaborado, também deveriam ser mais viáveis e realistas a partir da coordenação de diferentes aspectos e pontos de vistas.

Com base nas entrevistas realizadas em relação às histórias, Saravali (1999) chegou às seguintes conclusões:

[...] os pequenos poucos sabem dos seus direitos, sequer conseguem distinguir direitos e deveres, justificam atitudes autoritárias do adulto nas ações inadequadas da criança, assim como não são capazes de encontrar soluções adequadas para a resolução de problemas que envolvem a violação dos seus direitos. As crianças chegavam até a vislumbrar as injustiças que eram cometidas nas histórias que ouviam, mas como não tinham conhecimento dos seus direitos, não foram capazes de identificá-los, nem de estabelecer conexões destes com seu desrespeito. (SARAVALI, 1999, p. 180).

A autora elaborou atividades individuais, coletivas e em pequenos grupos que permitiam aos sujeitos conhecerem e refletirem sobre os seus direitos. As atividades mostraram que é possível e importante trabalhar com essa temática desde a Educação Infantil. Todas as atividades foram planejadas e adequadas à rotina/dinâmica da sala.

No que se refere às atividades desenvolvidas junto às crianças notou-se:

[...] muitas trocas que pareceram evoluir com o tempo. Assim, inicialmente todas as crianças confundiam claramente direito com dever, não havendo outro tipo de resposta. Aos poucos, as discussões tornaram-se mais ricas, pois alguns já influenciados pelas letras das músicas começaram a mencionar alguns direitos provocando trocas de pontos de vista diferentes e informações. (SARAVALI, 1999, p. 182).

A respeito da mesma temática, Barroso (2000) realizou um estudo evolutivo com o objetivo de investigar quais as ideias que as crianças e os adolescentes têm acerca de seus próprios direitos. Buscou-se entender também se as ideias evoluem conforme o aumento da idade e se as representações são distintas, de acordo com o nível socioeconômico. Para tanto, foram entrevistados, utilizando-se o método clínico-crítico piagetiano, 60 sujeitos de oito a 17 anos, pertencentes ao nível socioeconômico alto e baixo, da cidade de Campinas-SP.

Nas entrevistas foram apresentadas quatro histórias, cada uma sobre um problema ou conflito envolvendo um tipo de direito, isto é, educação, alimentação e proteção contra maus tratos. Para a análise dos dados, a pesquisadora baseou-se em três conjuntos de questões (BARROSO, 2000, p. 103):

a) Interpretação da história – como o sujeito entende o que lhe está sendo contado, qual a sua compreensão a respeito do problema que aparece na história.

b) Como a história é concebida – é uma situação possível de ocorrer na realidade, ou não.

c) Soluções – quais as possíveis soluções que o sujeito propõe e quais as argumentações utilizadas.

Após serem analisadas qualitativamente as quatro histórias, a pesquisadora realizou uma classificação geral das respostas de cada sujeito, identificando o seu nível de compreensão sobre a noção de direito. Ao estabelecer uma comparação entre os dados encontrados em todas as histórias relatadas, foi possível observar que, com o avanço da idade, ocorre uma melhor compreensão do problema, bem como a ideia de direito vai, progressivamente, consolidando-se.

Apesar de os conteúdos das histórias terem uma diferença significativa, pode-se afirmar que a estrutura de pensamento, a maneira de refletir sobre os distintos problemas observada nos sujeitos, que se encontram num mesmo nível, é muito semelhante. As respostas foram enquadradas da seguinte maneira:

Nível I – caracteriza-se pela ausência de compreensão da noção de direito. O direito é assimilado a atividades do cotidiano e a coisas que podem ou devem ser feitas. A violação de um direito não é percebida; portanto, não é questionável. É clara a dificuldade dos sujeitos desse nível em aceitar o problema envolvido na história (pais que não deixam seus filhos irem à escola, pais que castigam seus filhos, deixando-os sem comer, pais que maltratam seus filhos, agredindo-os fisicamente). A criança, personagem da história, sempre deve submeter-se à decisão do adulto ou tentar burlar as circunstâncias que desencadeiam o problema. De qualquer forma, as soluções propostas, tais como: as queixas e pedidos; as soluções fantásticas; o esforço individual da criança; as tentativas de convencimento e as punições arbitrárias são sempre individualistas, personalizadas e imediatas.

Nível II – considerado de transição, o direito é compreendido como uma noção relacional, em que estão em jogo a responsabilidade pessoal e o respeito por parte do outro. Direito e dever começam a se diferenciar. A violação do direito começa a ser considerada uma questão ética e não mais submissão acrítica às imposições dos adultos. O que é marcante, nesse nível, é a introdução de novos elementos não perceptíveis, diretamente, na interpretação do problema. Quanto às soluções propostas para defesa ou garantia do direito, além das que combinam alternativas distintas, aparecem a denúncia a instituições legais e a contextualização da situação (consideram a idade dos sujeitos para pensar numa alternativa).

Nível III – direitos e deveres se diferenciam e se coordenam plenamente. O direito é concebido como uma necessidade humana de validade universal, moral e regulada, institucionalmente, segundo um princípio de justiça. A violação do direito não mais se confunde

apenas com uma questão ética, mas submete-se à normatização social e à regulamentação institucional.

De acordo com a análise, todos os sujeitos de oito anos estão no nível I. Os sujeitos de 10 anos estão, em maioria, no nível I e já aparecem três sujeitos com essa idade no nível II. Os sujeitos de 12 anos estão, em maioria, no nível II, encontrando-se cinco ainda no nível I. Os sujeitos de 14 anos estão, também, em maioria, no nível II e apenas três ainda permanecem no nível I. Os sujeitos de 16 anos estão, quase exclusivamente, no nível II e apenas um, no nível III. A maioria dos sujeitos do nível socioeconômico baixo encontram-se no nível I, e a maioria dos sujeitos do nível socioeconômico alto encontram-se no nível II. No entanto, estatisticamente, essas diferenças não são significativas.

A pesquisadora chegou a resultados semelhantes ao encontrados por Chakur et al. (1998) e Saravali (1999), concluindo que “[...] a compreensão dos direitos, da sua violação e as estratégias concebidas para a sua defesa ou garantia evolui segundo a idade dos sujeitos. Em relação aos níveis socioeconômicos, não foi encontrada relação de significância.” (BARROSO, 2000, p. 11).

Trevisol (2002), objetivou compreender como 60 sujeitos, entre oito e 14 anos, aprendem, organizam e julgam os direitos das crianças.

Primeiramente, foi apresentada aos sujeitos uma história em que duas crianças, chamadas de Anderson e Maria, trabalhavam desde muito pequenas para ajudar no sustento da família e, por isso, não usufruíam de direitos básicos como: vida, saúde, lazer, segurança, alimentação e educação.

Após a apresentação da história foram feitas perguntas baseadas no método clínico-crítico piagetiano, com a finalidade de descobrir quais eram as representações das crianças e dos adolescentes sobre a situação descrita. As perguntas eram as seguintes (TREVISOL, 2002, p. 101-102):

- 1- A condição de vida de Anderson e Maria, apresentada na história, é justa? Você concorda com essa situação? Sim/ Não. Por quê?
- 2- O que você acha que o futuro reserva para essas crianças? Justifique sua opinião.
- 3- Você acha que os pais de Anderson e Maria estão preocupados com a situação de vida de seus filhos? O que você acha que eles estão sentindo?
- 4- O que leva o Anderson e a Maria a trabalhar? Por que isso acontece? O que você achou da atitude dessas crianças?
- 5- Se você estivesse no lugar dessas crianças, o que você faria? Por quê?

6- Se você tivesse que indicar para um amigo seu a compra de um calçado, mas que você sabe que é confeccionado por fábricas que exploram o trabalho e os direitos das crianças, você indicaria? Sim/ Não. Por quê?

7- O que se pode fazer para modificar a realidade de tantas crianças como Anderson e a Maria? Explique.

8- Qual sua opinião sobre o trabalho infantil? Você concorda ou discorda com isso? O que se poderia fazer para combatê-los?

9- Você já ouviu falar em direitos das crianças? O que são esses direitos? Você conhece alguns deles? Quais? Por que muitos direitos das crianças não são cumpridos?

Das nove perguntas feitas nas entrevistas, foram selecionadas pela pesquisadora apenas três para serem analisadas. Foram elas: **1)** A condição de vida do Anderson e da Maria apresentada na história é justa? Sim, não, por quê? **2)** O que o futuro reserva para essas crianças? Explique. **3)** o que se poderia fazer para modificar a realidade de tantas crianças, como o Anderson e a Maria? A organização de cada uma das respostas, sendo 180 no total, considerando as três respostas de cada um dos 60 sujeitos, foram agrupadas seguindo princípios norteadores, isto é, os modelos organizadores do pensamento. Os quatro modelos encontrados foram:

Modelo 1 – articularam os dados abstraídos e retidos como significativos; os significados atribuídos aos dados; as implicações e /ou relações estabelecidas entre os dados e significados que compõem a situação-problema apresentada.

Modelo 2 – articularam os dados, significados e implicações que estiveram explícitos na situação-problema apresentada, com outros, que compuseram o contexto apresentado, entretanto de forma implícita, isto é, a questão dos direitos das crianças.

Modelos 3 e 4 –mesmo articulando dados, significados e implicações que apareceram explicitamente na história apresentada, diferenciam-se porque encontramos neles a identificação de raciocínios enfáticos sobre a questão dos direitos (dado implícito ao contexto da história).

Dos três modelos organizadores identificados na análise da primeira pergunta, o mais aplicado pelos sujeitos da amostra foi o modelo 2 (58,4%), em sequência o 3 (23,3%) e, por último, o modelo 1.

O modelo organizador mais aplicado pelos sujeitos na análise da segunda pergunta foi o modelo 1 (36,7%), em seguida o 3 (35,0%), depois o 4 (20,0%) e, por último, o modelo 2 (8,3%).

Por fim, o modelo organizador mais aplicado pelos sujeitos na terceira pergunta foi o modelo 4 (45,0%), em seguida o 3 (26,7%), depois o 2 (15,0%) e, por último, o modelo 1 (8,3%).

Na análise dos dados efetuada por Trevisol (2002), tendo como foco o conteúdo social dos direitos das crianças, não foram encontradas diferenciações nas respostas dos sujeitos e, conseqüentemente, nos modelos organizadores, por idade. Os sujeitos maiores de 12 e 14 anos, por vezes, centravam-se em dados primários da estória, enquanto que os menores de oito e 10 anos, às vezes, discutiam o problema apresentado de uma forma um pouco mais elaborada.

Os resultados encontrados na análise não evidenciaram diferenças significativas de uma faixa específica de idade para outra, por exemplo de oito anos para 10 anos, ou de 10 anos para 12 anos e assim por diante. Contatou-se ideias semelhantes sobre o mundo social encontradas em um sujeito de oito anos e um de 12 anos, por exemplo.

Em síntese, os dados obtidos na coleta de dados realizada por Trevisol (2002), demonstraram que os sujeitos aprendem, organizam e julgam os direitos das crianças de maneiras diferentes. Todavia, ainda que a idade seja considerada um aspecto relevante que influencia nas diferenças entre as concepções, ela não pode ser considerada a única responsável pela evolução do entendimento das crianças e dos adolescentes acerca dessa faceta do conhecimento social, ou seja, o direito das crianças (TREVISOL, 2002).

Sendo assim, a autora afirma que “[...] a idade é um fator relevante na compreensão do conteúdo social: direitos das crianças; entretanto, a proximidade que os sujeitos possuem com a temática abordada beneficia a forma de pensar e se posicionar sobre ela.” (TREVISOL, 2002, p. 218).

Os estudos aqui apresentados tiveram como premissa, conhecer as concepções de crianças e adolescentes de diferentes idades a respeito de seus próprios direitos. Num primeiro momento, nos detivemos apenas a apresentar pesquisas que tiveram referenciais teóricos e metodológicos diferentes dos que adotamos neste trabalho. Posteriormente, apresentamos os estudos realizados a respeito da construção da noção de direitos na perspectiva dos estudos sobre o conhecimento social.

Objetivamos com isso, buscar possíveis semelhanças e diferenças entre os estudos para que assim pudéssemos propor uma reflexão sobre a temática dos direitos das crianças, nas concepções dos próprios sujeitos. Para tanto, realizamos a leitura detalhada das pesquisas, detendo-nos, principalmente, na metodologia, análise de dados e resultados obtidos pelos pesquisadores.

Assim, foi possível perceber algumas contradições entre as pesquisas que objetivaram conhecer as concepções das crianças e adolescentes sobre seus direitos, daquelas nas quais nos

embasamos teórico-metodologicamente, isto é, as pesquisas a respeito da construção do conhecimento social e com interpretação piagetiana.

Verificamos que os resultados encontrados por Rizzini, Thapliyal e Pereira (2007); Santos e Chaves (2007); Santos e Chaves (2010) Souza (2008); Souza, Lauda e Koller (2012) e Alves e Siqueira (2014) são bastante divergentes dos de Saravali (1999); Barroso (2000) e Trevisol (2002). De modo geral, nos trabalhos de Rizzini, Thapliyal e Pereira (2007); Santos e Chaves (2007); Santos e Chaves (2010) Souza (2008); Souza, Lauda e Koller (2012) e Alves e Siqueira (2014) há uma visão de que as crianças e os adolescentes apresentam uma noção ampla sobre participação e os demais conceitos a respeito dos direitos e que, inclusive, até revelam estar conscientes sobre a violação e desrespeito de seus direitos, com frequência, ignorados e violados pela sociedade.

Esses resultados poderiam nos sugerir, segundo a classificação em níveis de compreensão da realidade social de Delval (2002), o nível mais evoluído do pensamento. Todavia, após uma leitura mais aprofundada dos resultados obtidos nessas pesquisas, percebemos que os dados vão de encontro com as conclusões as quais os próprios pesquisadores chegaram, isto é, de que a escola não cumpre bem o seu papel de discutir as questões dos direitos, principalmente, no que se refere à compreensão do ECA.

Começamos então a questionar o que estaria sendo considerado por concepções verdadeiramente elaboradas sobre a noção social de direito. Será que um ambiente escolar em que os sujeitos não têm oportunidades de discutir os direitos das crianças e dos adolescentes e, conseqüentemente, as diferentes formas de sua violação, propiciariam uma real reflexão sobre o assunto por parte de seu alunado?

As pesquisas nas quais nos embasamos neste trabalho (SARAVALI, 1999; BARROSO, 2000; TREVISOL, 2002), sob o enfoque do conhecimento social, apontam que não. Afinal, a escola deveria ser um meio rico e profícuo para as discussões de conteúdos sociais, favorecendo e colaborando para a construção desse tipo de conhecimento, pode meio da atuação sobre três dos quatro fatores de desenvolvimento explicados por Piaget e Gréco (1975): a experiência, as interações sociais e a equilibração. Da mesma maneira, também demonstram, assim como os estudos evolutivos realizados no contexto brasileiro, com sujeitos de diferentes idades, que o nível III, visto como o nível de compreensão da realidade social mais evoluído (DELVAL, 2002), mesmo entre participantes mais velhos, já com 15, 16 anos tem sido pouco encontrado (MANO, 2013; GUIMARÃES, SARAVALI, 2013). Isso, demonstra que os indivíduos permanecem com ideias bastante rudimentares sobre as questões sociais.

Defendemos que aquilo que Rizzini, Thapliyal e Pereira (2007); Santos e Chaves (2007); Santos e Chaves (2010) Souza (2008); Souza, Lauda e Koller (2012) e Alves e Siqueira (2014) apontam como um conhecimento significativo sobre a temática dos direitos, segundo nosso embasamento teórico, definimos como informações.

Como já apresentamos anteriormente, Delval (1989) define que durante o processo de construção das distintas noções sociais, há diferentes elementos que caracterizam a representação social do sujeito. Nesse sentido, as informações provenientes do meio, advindas das fontes midiáticas, da escola e da família, não se constituiriam como um aspecto suficiente para construir o conhecimento social, pois se não houver reelaboração desse conteúdo pelo indivíduo, seu discurso estará limitado à reprodução.

Os estudos baseados no referencial piagetiano apresentam uma coerência entre a construção de noções sociais com a teoria geral de desenvolvimento de Piaget, evidenciando que o processo de elaboração que os sujeitos percorrem não se limita em nada à simples e pura incorporação passiva das informações externas.

Acreditamos que o sujeito, mesmo os mais velhos, apenas ao citarem em suas respostas que crianças e adolescentes têm direitos, não se constitui como uma efetiva compreensão sobre o assunto, afinal, inúmeros fatores podem influenciar para que essas informações cheguem até os indivíduos, através de fontes variadas, como a família, a escola, a rua, os colegas, os meios de comunicação.

Os sujeitos, muitas vezes, sugestionam de acordo com os discursos, modelos, cenas e informações que recebem dessas diferentes fontes, todavia, não pensam sobre os conteúdos sociais. Se assim permanecerem, suas representações do mundo social podem continuar simplistas, carregadas de preconceitos e estereótipos, sem permitirem uma reflexão mais abrangente dos fenômenos.

Esse olhar mais amplo a qual nos referimos, diz respeito às noções ou explicações sobre os diferentes fenômenos sociais que, apenas os sujeitos num nível mais elaborado do pensamento conseguem dar, sobre os distintos fatos e funcionamento dos sistemas sociais.

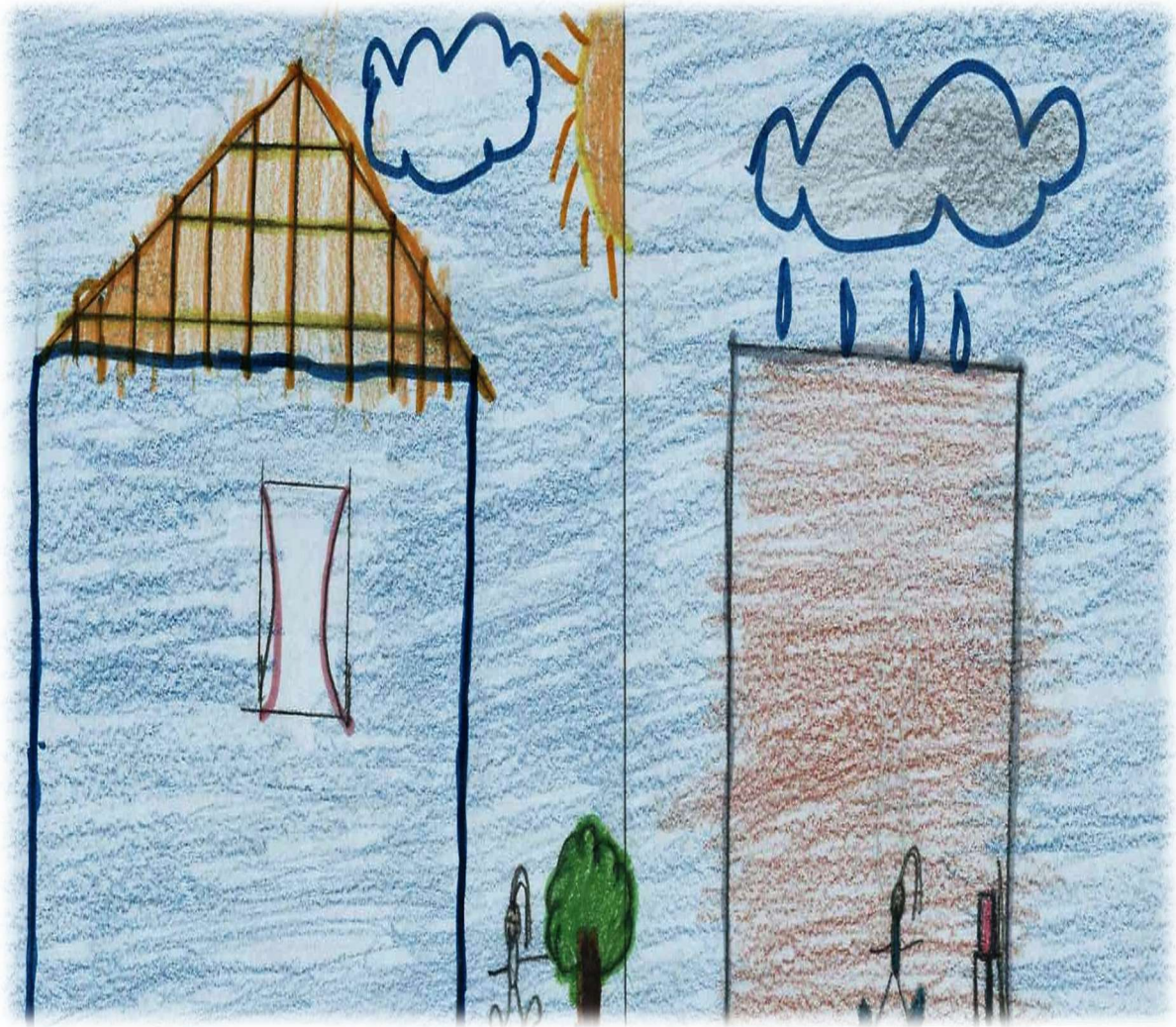
Como já mencionado, Rizzini, Thapliyal e Pereira (2007); Santos e Chaves (2007); Santos e Chaves (2010) Souza (2008); Souza, Lauda e Koller (2012) e Alves e Siqueira (2014), entendem que o ECA deve ser ensinado nas escolas como uma forma de possibilitar que os sujeitos se expressem melhor a respeito de seus próprios direitos. No entanto, ainda que tal alternativa seja apontada nas conclusões das pesquisas aqui citadas, nenhuma proposta é vislumbrada numa tentativa de transpor, por exemplo, a ineficiência da escola em relação ao ensino do ECA.

A pergunta que nos colocamos é: Como favorecer o processo de ensino para colaborar, efetivamente, à construção da noção social de direito para além do simples repasse de informações? Sabemos que não há receituários prontos e, respaldados na teoria piagetiana, acreditamos que, à medida que o desenvolvimento do sujeito ocorre, todo um processo de resignificação dos conhecimentos e, conseqüentemente, de suas representações vai se construindo. A partir disso, o sujeito constrói o mundo e a si mesmo por meio de trocas significativas com o meio em que vive. Tal processo poderá, a nosso ver, ser enriquecido por princípios construtivistas.

Uma prática pedagógica que, de fato, considere o papel ativo que os sujeitos têm na compreensão da realidade social, caracterizado por um longo processo de transformação e reelaboração das informações provenientes do meio exterior, faz-se necessária ao almejarmos que nossos alunos cheguem a níveis mais evoluídos para pensar sobre as questões do mundo social. Desse modo, as informações provenientes do meio cultural e social não são incorporadas passivamente e/ou por simples transmissão na mente dos indivíduos.

Sendo assim, não podemos deixar de considerar o papel da escola nessas construções. Defendemos que o compromisso da escola com os alunos não se refere somente à transmissão de conhecimentos e que, tampouco, podemos inferir que as reproduções de informações sobre a realidade social se caracterizem como efetivos conhecimentos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS



ANA (9;4) O que você acha dessa história? *Ruim, porque o filho tem que ir pra escola, porque é um direito dele. Como assim? Toda criança tem esse direito, né? Então, ele tem todo direito de ir pra escola e serviço é da mãe e do pai. Ele gosta de ir pra escola, toda criança gosta e a gente deve ir [...]*

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação, com análise de natureza qualitativa e quantitativa.

A proposta foi desenvolvida em três principais momentos, sendo uma fase exploratória, uma fase de ação e, por último, uma fase de avaliação, conforme o descrito por Thiollent (2011).

Justificamos a opção por esse delineamento por acreditarmos que com “[...] a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico.” (THIOLLENT, 2011, p.85).

Em linhas gerais, a pesquisa-ação, considerada de cunho metodológico qualitativo, possui grandes possibilidades de contribuição a diversas áreas de conhecimento, sendo uma delas a da Educação ou escolar, afinal, agrega várias técnicas da pesquisa social, com as quais é estabelecida uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação (THIOLLENT, 2011). Considerada um tipo de pesquisa social, a pesquisa-ação com base empírica, sempre está relacionada com uma ou mais ações, com vistas à resolução de um problema coletivo e no qual pesquisador e participantes, representativos da situação ou problema, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011).

De acordo com Thiollent e Colette (2014), em se tratando do espaço escolar, o projeto de pesquisa-ação pode existir em diversos formatos e seguindo diferentes fases. Tais fases podem ser estruturadas com base em estudos teóricos e metodológicos ou na revisão de bibliografia.

A partir da interpretação e na avaliação de resultados obtidos à luz desses estudos, é esperada a geração de ensinamentos que podem ser implementados em sala de aula, a fim de alavancar a reflexão dos principais envolvidos na pesquisa.

Thiollent e Colette (2014, p. 214-215) entendem que:

[...] num processo coletivo e individual, deve ocorrer interação entre os sujeitos da pesquisa-ação e entre cada sujeito e os conteúdos propostos. A pesquisa deve constituir-se como espaço aberto à troca de pontos de vista e experiências dos participantes e à negociação das ações de forma que uns aprendem com os outros.

5.1 Objetivos

De acordo com o referencial teórico e metodológico adotado, os objetivos foram delineados da seguinte forma:

5.1.1 Objetivo Geral:

- Investigar as ideias que alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental têm sobre os direitos das crianças, antes e após uma intervenção pedagógica orientada para a construção do conhecimento social.

5.1.2 Objetivos Específicos:

- Identificar como ocorre a construção do conhecimento social a respeito dos direitos das crianças em alunos do Ensino Fundamental.
- Verificar se as ideias sobre os direitos se modificam mediante uma intervenção pedagógica pautada em princípios construtivistas.
- Analisar as características específicas das ideias dos sujeitos sobre os direitos, antes e depois da aplicação da intervenção pedagógica.
- Contribuir para a compreensão dos processos percorridos pelas crianças para a construção do conhecimento social.

5.2 Material e Métodos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP, campus de Marília-SP, conforme o parecer (anexo A). Posteriormente, foi entregue aos responsáveis pelos alunos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, vide modelo (apêndice A) para que os mesmos, cientes do processo de pesquisa e da temática abordada, autorizassem a participação das crianças.

A investigação foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF, localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo. Nesse município há apenas duas instituições municipais que atendem ao Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A instituição em questão conta com salas de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental nos

períodos da manhã (das 7h às 12h), tarde (das 12h40min às 17h40min) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) noite (das 19h20min às 22h20min). Há nessa escola aproximadamente 450⁴ alunos, distribuídos em 20 turmas regulares, sendo quatro turmas de primeiro ano, três turmas de segundo ano, cinco turmas de terceiro ano, quatro turmas de quarto ano e quatro turmas de quinto ano. Os alunos são provenientes de diferentes bairros, centrais e periféricos da cidade, bem como da zona rural da região do município (sítios, chácaras e fazendas). No ato da matrícula, as crianças são agrupadas atendendo a opção de período dos pais/responsáveis, com exceção dos alunos pertencentes à zona rural, atendidos majoritariamente no período da tarde por razões de transporte realizado pela prefeitura.

A instituição de ensino abarca realidades socioeconômicas com características bastante divergentes, nos períodos matutino e vespertino. As turmas da manhã são compostas por filhos de funcionários públicos do município, de professores, de comerciantes, de pequenos empresários e demais profissionais liberais, da classe média e média-alta. Diferentemente, à tarde, as classes são formadas por filhos de trabalhadores rurais e de pequenos e micro agricultores, pertencentes às classes média-baixa e baixa. Em decorrência da atividade rural, acontecem distintos ciclos de colheita durante o ano letivo e, por esse motivo, a rotatividade de alunos, matriculados e transferidos, é bem grande.

A turma escolhida para a realização da pesquisa foi um 3º ano do Ensino Fundamental, período da tarde, com 19 alunos⁵ regularmente matriculados, com idade entre sete e nove anos de idade, por se tratar da sala atribuída à pesquisadora, como professora regular da turma em 2016. Dos 19 participantes, oito eram meninos e 11 meninas. A maioria desses alunos é pertencente ao nível socioeconômico baixo, sendo 12 moradores da zona rural da região da cidade. As famílias, em geral, eram pouco participativas na vida escolar de seus filhos e, sequer, frequentavam as reuniões bimestrais.

No que se refere às principais características acadêmicas da turma, no início do ano letivo, a professora pode perceber uma significativa heterogeneidade quanto aos níveis de aprendizagem das crianças. Aqui, afim de uma melhor contextualização, descrevemos um breve relato de tais características da classe. No que se refere ao processo de aquisição da linguagem escrita, havia uma predominância de crianças no nível silábico e silábico alfabético. Já no que

⁴ Não contabilizamos em nossa contagem os alunos matriculados na turma noturna de EJA.

⁵ Inicialmente, a turma era composta por 21 alunos, regularmente matriculados, participantes da pesquisa. No decorrer do processo de realização da investigação, duas dessas crianças, moradoras da zona rural, foram transferidas. Outras três crianças foram matriculadas na turma, mas por não terem participado da fase exploratória, não puderam ser considerados como sujeitos da pesquisa.

tange à aprendizagem da Matemática, muitas crianças realizavam com grande dificuldade operações simples de adição e subtração (sem reserva ou recurso) e, não conheciam as operações de multiplicação e divisão. O domínio de técnicas de leitura e interpretação textual também se mostravam bastante elementares. Durante as aulas, a maioria das crianças demonstrava uma observável dificuldade em se expressar, mesmo em relação a assuntos que lhe causavam curiosidade, estranhamento ou interesse.

Na fase exploratória, com o objetivo de avaliar as ideias que as crianças tinham sobre os seus direitos, realizamos a aplicação de uma entrevista baseada no método clínico-crítico piagetiano (CHAKUR et al., 1998) e no trabalho de Delval (1997 apud SARAVALI, 1999) envolvendo diferentes direitos infantis e suas respectivas violações.

Essas entrevistas foram realizadas individualmente, enquanto os demais alunos desenvolviam outras atividades tais como: desenhar, jogar, brincar etc. O material foi gravado em áudio e, posteriormente, transcrito para análise.

As entrevistas foram compostas por histórias envolvendo conflito ou violação de direitos para que os sujeitos pudessem refletir sobre os assuntos abordados. Posteriormente, foram feitas perguntas gerais e mais diretas sobre a noção de direito (CHAKUR et al., 1998).

No que se refere à utilização de histórias como instrumento de coleta de dados, Delval (2002, p. 92), defende que “[...] permitem colocar o sujeito em uma situação e interrogá-lo sobre ela.”.

Relembramos que Piaget explorou o uso de histórias em seus estudos referentes a moralidade, no livro *O juízo moral na criança* (PIAGET, 1994). Martins (1986) explica que o procedimento piagetiano consistia em contar às crianças pares de histórias sobre desajeitamentos, roubos e mentiras. Frente a isso, a criança ficava diante de dois tipos de atitudes morais, isto é, “[...] julgar os atos em função de suas consequências; ou [...] julgar em função das intenções do autor. (MARTINS, 1986, p.05-06). Primeiro, se apresentava a intenção da personagem, depois a consequência dessa e, em seguida, eram feitas duas perguntas, sendo: “[...] as crianças são igualmente culpadas nas histórias, ou então, uma é mais culpada que a outra?; e qual das duas é a mais culpada, e por quê?” (MARTINS, 1986, p.13-14).

Sobre o método empregado e a utilização do interrogatório sobre as histórias, o autor afirma que ao apresentar uma história ao sujeito e levá-lo a falar e a julgar a mesma, objetiva-se analisar “[...] não as decisões da criança nem mesmo as lembranças de suas ações, mas a maneira pela qual avalia esta ou aquela conduta.” (PIAGET, 1994, p. 95).

Esclarecemos que apesar deste trabalho se valer do método clínico com a utilização de histórias, nosso procedimento não pode ser igualmente comparado aquele empregado nas

investigações a respeito do desenvolvimento moral. Afinal, nesta investigação, não tivemos como objetivo avaliar o julgamento moral dos sujeitos, como mostra Martins (1986), mas sim, a identificação da compreensão que tinham dos direitos das crianças, bem como, suas possíveis formas de violação.

As histórias trabalhadas foram as seguintes:

História envolvendo o direito à educação:

Havia uma família cujos pais não queriam que seu filho (da mesma idade e sexo da criança que está sendo interrogada) fosse à escola porque preferiam que ele ficasse em casa para ajudar nos trabalhos domésticos e porque diziam que aprender não servia para nada. A criança não podia ir para a escola estudar.

As perguntas feitas após a apresentação da história foram: *O que você acha dessa história? Você acha que está certo os pais fazerem isso? Você acredita que exista algum pai que faça isso? Você acha que isso pode ser feito? O que a criança poderia fazer? Poderia falar com alguém?*

História envolvendo o direito à alimentação:

Era uma vez, pais que tinham pouquíssimo dinheiro e que quase não podiam comprar comida, por isso davam pouca comida aos seus filhos. Os filhos estavam muito magros e poderiam ficar doentes.

As perguntas feitas após a apresentação da história foram: *O que você acha dessa história? Você acha que as crianças poderiam fazer alguma coisa? E os pais? Aonde poderiam ir, com quem poderiam falar? Alguém poderia ajudá-los? Você acha que isso realmente acontece? Você conhece crianças assim?*

História envolvendo o direito à proteção contra maus-tratos:

Uma menina chamada Fernanda (com a mesma idade da criança que está sendo interrogada) morava ao lado da casa de uma outra menina chamada Priscila, elas eram amigas. Todos os dias Fernanda ouvia o pai de Priscila chegar muito zangado, brigar com ela e bater nela. Priscila ia dormir sempre chorando.

As perguntas feitas após a apresentação da história foram: *O que você acha disso? Você acha que está certo o pai fazer isso? Você acredita que exista algum pai que faça isso? O que a criança poderia fazer? Poderia falar com alguém? E a Fernanda, poderia ajudá-la como?*

Após as histórias foram feitas perguntas gerais sobre o que as crianças entendiam por direito. São elas: *Você já ouviu falar em ter direito a alguma coisa? O que são direitos das crianças? Quais são? Quais são os mais importantes? Dependem da idade? Os mais velhos têm direitos?*

Num segundo momento, na fase de ação, os participantes passaram por uma intervenção pedagógica pautada em princípios construtivistas. A intervenção pedagógica, foi composta de 35 atividades diferenciadas, sendo coletivas, diversificadas e individuais enfocando a temática dos direitos das crianças, bem como formas de violações, e foi composta por vídeos, histórias, músicas, interpretação de imagens, confecção de cartazes, produções de desenhos e textos, criação de roteiros teatrais, apresentação teatral e de seminários, entre outros. As atividades visaram a construção de noções/explicações sociais e não somente de informações referentes ao assunto tratado. Para tanto, o espaço da sala de aula foi modificado para se aproximar ao máximo de um ambiente sociomoral construtivista.

As alterações feitas no ambiente da sala de aula, baseadas na metodologia ativa do PROEPRE, tiveram como objetivo propiciar um espaço privilegiado para a discussão da temática por meio de diferentes atividades e, da mesma forma, favorecer as interações dos sujeitos neste meio (ASSIS; ASSIS, 2002).

O quadro 2, sintetiza as atividades realizadas durante a intervenção pedagógica considerando a ordem de execução e os procedimentos utilizados. Posteriormente, no capítulo 6 – *Resultados e Discussão*, descreveremos mais detalhes de cada atividade desenvolvida.

Quadro 2 - Atividades realizadas sobre a temática dos direitos das crianças, durante as atividades diversificadas e coletivas

	ATIVIDADES	PROCEDIMENTOS
1	Música “Herdeiros do Futuro”	Discussão coletiva, ilustração, no Cantinho da Arte, da parte de que mais gostou e explicação sobre o que desenhou.
2	Vídeo “Jonas e Lisa”	Discussão coletiva, produção escrita e ilustração de um final diferente para o vídeo, no Cantinho da Escrita.
3	Música “Bê-á-bá”	Discussão coletiva e produção escrita de listas com o que mais gosta e não gosta no mundo, no Cantinho da Escrita.
4	Livro “Diversidade”	Discussão coletiva, confecção de quadrinhas com rimas sobre as diferenças, no Cantinho da Arte.
5	Vídeo “1,2,3 Coco”	Discussão coletiva, produção escrita e ilustração, no Cantinho da Arte, sobre a importância da escola.
6	Livro “A vendedora de chicletes”	Discussão coletiva, produção escrita e ilustração de final diferente para a história, no Cantinho da Escrita.
7	Música “Criança não trabalha”	Discussão coletiva e pesquisa em grupo, em jornais e revistas, sobre “coisas de criança” e “coisas que não são de criança”.
8	Confecção de cartaz	Discussão coletiva e criação de um cartaz coletivo utilizando os recortes da atividade anterior.
9	História “Os três porquinhos”	Discussão coletiva sobre a temática “direito”.
10	Chuva de ideias com a palavra “DIREITO”	Discussão coletiva, produção escrita relacionando diferentes palavras e expressões com a palavra “DIREITO” em destaque, no Cantinho da Escrita.
11	Interpretação das obras do artista Cândido Portinari	Discussão coletiva sobre a biografia do artista, apreciação e interpretação das obras sobre a temática “infância” de Cândido Portinari.
12	Confecção de bonecos de massa de modelar	A partir das obras de Cândido Portinari, atividade coletiva em pequenos grupos de criação de bonecos inspirados nas obras do artista.
13	Música “É bom ser criança”	Discussão coletiva e produção de desenhos em pequenos grupos sobre o porquê é bom ser criança.

14	Livro “O castelo dos sorrisos”	Discussão coletiva e produção de desenhos sobre a vida/rotina da criança que trabalha e não trabalha, no Cantinho da Arte.
15	Vídeo “Mudar o mundo”	Discussão coletiva, produção escrita e de desenhos sobre como é possível mudar a vida das crianças do mundo, no Cantinho da Escrita.
16	Texto informativo “Criança de circo passa a vida viajando”	Leitura e produção escrita de reflexão sobre o texto a respeito do trabalho de crianças circenses, no Cantinho da Leitura.
17	Música “Castigo Não”	Discussão coletiva e ilustração individual diferenciando como é no futuro uma criança que apanha e outra que tem outro tipo de educação, no Cantinho da Arte.
18	Livro “Cospe-Fogo, o Dragão”	Leitura e discussão coletiva sobre como podemos controlar nossas emoções, e como podemos manifestá-las.
19	Vídeo “Direitos Humanos para Crianças”	Apreciação do vídeo, discussão coletiva e produção escrita a respeito do que poderia ser feito para melhorar o mundo para as crianças, no Cantinho da Escrita.
20	Música “Aquarela”	Apreciação da música, discussão coletiva e ilustração da parte que mais gostou, no Cantinho da Arte.
21	Livro “De mãos dadas às crianças de toda parte do mundo”	Leitura e discussão, no Cantinho da Leitura.
22	Livro “Eu tenho o direito de ser criança”	Leitura e discussão, no Cantinho da Leitura.
23	Livro “Para toda criança”	Leitura e discussão, no Cantinho da Leitura.
24	Livro “O livro dos grandes direitos das crianças”	Leitura e discussão, no Cantinho da Leitura.
25	Livro “Eu me declaro criança”	Leitura e discussão, no Cantinho da Leitura.
26	Livro “A gente pode... A gente não pode... com 7 ou 8 anos”	Leitura e discussão, no Cantinho da Leitura.

27	Cartazes sobre os livros para os seminários	Confecção de cartazes sobre os livros lidos e planejamento dos seminários, no Cantinho da Arte.
28	Seminários sobre os livros	Apresentação em pequenos grupos dos cartazes confeccionados sobre os livros a respeito da temática “Direitos das Crianças”.
29	Campanha Nacional “Respeitar, Proteger e Garantir”	Apreciação do vídeo e discussão coletiva.
30	Material explicativo sobre a “Lei da Palmada/Lei Menino Bernardo”	Leitura do material explicativo, discussão coletiva e, no Cantinho da Arte, ilustração sobre a importância dessa Lei para as crianças.
31	Almanaque Turma da Mônica “Mundo das Crianças”	Leitura novela (por partes), apresentando os direitos da criança e do adolescente presentes no ECA.
32	Visita de uma conselheira tutelar	Aula explicativa com a participação de uma conselheira tutelar do município.
33	Roteiros para teatro de fantoches de vara	No Cantinho da Escrita, produção de um roteiro de teatro sobre os direitos das crianças.
34	Fantoches de vara para os teatros	No Cantinho da Arte, confecção de fantoches de vara para os teatros.
35	Teatros com fantoches de vara	Apresentação dos teatros, em grupos, sobre os direitos das crianças, utilizando fantoches de vara.

Fonte: Autoria Própria.

Finalmente, na fase de avaliação, as entrevistas clínicas foram reaplicadas e, mediante a interpretação das histórias sobre os direitos (CHAKUR et al., 1998), foi possível verificar como se apresentava a noção pesquisada após a implementação da intervenção pedagógica.

A análise dos dados foi realizada seguindo aspectos predominantemente qualitativos. Para as entrevistas clínicas, as respostas foram reunidas qualitativamente de acordo com os três níveis de compreensão da realidade social descritos em Delval (2002) e apresentados no capítulo 3 – *O conhecimento social à luz da Epistemologia Genética*.

Após a análise feita pela professora/pesquisadora, 20% dos protocolos, conforme orientação de Fagundes (1981), referentes às entrevistas realizadas na fase exploratória e na

fase de avaliação foram submetidos a dois juízes com experiência em método clínico-crítico piagetiano que emitiram seus pareceres.

Para Matos (2014) a verificação da confiabilidade e concordância entre juízes (*inter-rater agreement and reliability*) é crucial para explicitar a credibilidade de um processo avaliativo, pois “ [...] se dois ou mais juízes discordam muito em uma avaliação, isso pode indicar uma falta de confiabilidade nos resultados.” (MATOS, 2014, p. 301).

A análise das atividades foi feita segundo a descrição das mesmas na forma de narrativas da professora/pesquisadora e das produções dos sujeitos durante todo o processo de realização da intervenção com enfoque na construção do conhecimento social.

Também realizamos uma análise quantitativa à medida que nos interessou saber quantos sujeitos se enquadravam em cada um dos três níveis e compararmos os resultados das fases de exploração e avaliação, no intuito de perceber as variações após a intervenção pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



ALE (8;6) Você já ouviu alguém falar em ter direito a alguma coisa? Já, porque todo mundo tem direito. Como assim? Porque se ninguém tivesse direito, não ia comer, não ia trabalhar e não ia sobreviver [...]

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já descrito anteriormente, a pesquisa-ação aqui apresentada foi desenvolvida em três momentos: a fase exploratória, a fase de ação e, por fim, a fase de avaliação. Neste capítulo serão indicados os resultados obtidos nos momentos de coleta de dados.

6.1 Fase exploratória

Durante a fase exploratória, realizamos uma entrevista clínica referente a diferentes direitos infantis e suas respectivas violações, por meio de histórias sobre os direitos das crianças (CHAKUR et al, 1998).

A seguir, apresentaremos os níveis de compreensão da realidade social relacionados à noção de direito, encontrados a partir da interpretação das histórias pelos sujeitos.

6.1.1 Os níveis de compreensão da realidade social relativos à noção de direito

A presente análise foi realizada de acordo com as orientações de Delval (2002) e conforme os níveis de compreensão da realidade social propostos pelo autor em sua pesquisa sobre os direitos das crianças (DELVAL; PADILLA, 1997 apud SARAVALI, 1999).

Como já citado, a verificação da confiabilidade e concordância entre juízes foi realizada em parte de nossos protocolos. Fagundes (1981) explica que para o Índice de Concordância ou Índice de Fidedignidade ser confiável necessita ser superior a 70%. A concordância entre juízes para a validação dos protocolos utilizados nesta pesquisa foi de 82,5 % de concordância.

As respostas da maioria dos sujeitos de nossa amostra estão enquadradas no **nível I**. As crianças embasam suas explicações nos aspectos mais visíveis da situação, naquilo que é aparente e possível de ser observado. Por assim dizer, os conflitos são pouco perceptíveis e, quando questionados a respeito da veracidade das histórias, os sujeitos demonstravam não acreditar que as situações-problema descritas fossem possíveis de acontecer na vida real. Vejamos alguns exemplos:

ALE (7;10): Você já ouviu alguém falar em ter direito a alguma coisa?
Já. O que isso significa? Ter direito nas regras, direito em casa. Você

acha que criança tem direito? *Se ela já tiver aprendido sobre isso, sim.*
O que se pode aprender sobre direito? *Não sei muito.*

DAN (8;6): Você já ouviu falar em ter direito a alguma coisa? *Não.*
Você sabe o que é um direito? *Não.* Você acha que as crianças têm direitos? *Não.* [...] E você acha certo as crianças não terem direitos? *Errado.* Por que errado? *Porque tem que respeitar o pai e a mãe.*

Os sujeitos até citam que já ouviram falar em direitos na TV e na escola, mas os confundem com deveres ou regras.

ANA (8;8): Você já ouviu falar em direito? *Sim.* O que é um direito? *Direitos são você fazer tipo um cartaz.* Como assim? *Você tem o direito de fazer esse cartaz.* Como a gente poderia explicar isso melhor? *Tipo o pai falar, o seu direito é arrumar sua cama.* E as crianças tem direitos? *Sim.* Quais são os direitos das crianças? *Ir pra escola, fazer as tarefas da escola, fazer as atividades, arrumar a sua cama.* Você só não arruma sua cama quando você é muito pequena, tipo com quatro anos, ou três ou um ano. E qual desses direitos é o mais importante? *Ir pra escola.* Por que esse é o mais importante? *Porque se eu não ir pra escola eu vou ficar burra.* E toda criança tem o direito de ir pra escola? *Sim.* Por que ela tem esse direito? *Porque sem ir pra escola, fica burra.*

JOS (8;8): Criança tem direito? *Acho que sim.* Quais são os direitos das crianças? *Quando for pra escola, não brigar com os colegas e também não falar que vai bater pra criança não ficar com medo e só.* Você acha que as crianças têm outros direitos? *Não.* Por quê? *Porque não sei. Tipo agora não sei o que dizer.*

KAI (8;3): Você acha que as crianças têm direitos? *Tem.* Quais são eles? *É tipo assim, não xingar a professora?* Para você isso é um direito? *Sim.* Quais mais? *Não xingar a professora, não bater nos amigos.*

Para tais sujeitos, a situação da criança que não vai à escola, por exemplo, parecia algo impossível de se concretizar, porque nenhum pai gostaria ou admitiria que um filho não frequentasse a escola.

ALE (7;10): O que você acha dessa história? *Eu acho que é um mito. Como assim um mito? Porque todos os filhos têm que ir pra escola. Por que todos os filhos têm que ir pra escola? Porque ninguém nasce sabendo. Então todos têm que ir à escola.*

Algumas explicações são tão simplistas que não identificam as causas do problema, como também não levam em conta processos ocultos que devem ser inferidos num fenômeno social, mas somente as consequências.

No caso da história sobre o direito à alimentação, por exemplo, o fato dos personagens ficarem fracos sem a alimentação, doentes ou sem forças chama mais atenção do que propriamente os motivos que levaram a essa situação, isto é, um problema social como a violação do direito à alimentação.

ALE (7;10): O que você acha dessa história que eu te contei? *Uma coisa que também pode acontecer na vida real. Por que pode acontecer? Você acha que existem crianças assim? Eu não acho totalmente mas tem umas crianças que é assim. Por que será que isso acontece? Eu não sei totalmente mas dizem que a criança tem dificuldade. Dificuldade de que? Dificuldade em andar ou falar. Por que tem esse tipo de dificuldade? É quando não come ou fica sem comer muito tempo. Às vezes ele pode até desmaiar.*

Alguns sujeitos sequer conseguem pensar em uma forma de resolver a situação dos personagens das histórias, o que tornava os problemas insolúveis. Em geral, parecem até cogitar hipóteses de solucionar a situação, mas se limitam a dizer que nada pode ser feito para ajudar, porque um pai ou um adulto sempre possuem o poder final de decidir. Desse ponto de vista, o problema é, quase sempre, visto como insolúvel.

GAB (8;6): Você acha que a criança poderia fazer alguma coisa? *Não. Alguém poderia ajudar essa criança? Não. Existe algum lugar em que*

essa criança poderia ir pra buscar ajuda? *Ele ir pra escola. Mas se o pai e a mãe não deixam ele ir pra escola, o que pode ser feito? Nada.*

JES (8;2): O que essa criança poderia fazer para mudar essa situação? *Vim pra escola. Mas como, se os pais não deixam? Não sei. Não tem jeito.*

EST (8;1): A criança poderia fazer algo? *Não. Alguém poderia ajudar essa criança? Não. A Fernanda poderia ajudar? Também não. Tem algum lugar em que essa criança poderia ir para ter ajuda? Ir para casa da vó. Como a avó poderia ajudar? Não sei. Será que o pai vai deixar a criança ir pra casa da vó? Não. Então o que poderia ser feito? Não sei. Tem algum jeito de resolver esse problema? Não.*

Por ser um nível em que os sujeitos não reconhecem a existência de relações propriamente sociais, mas vinculam problemas complexos a relações pessoais, os conflitos só podem ser resolvidos com a boa vontade das partes. Assim, quando conseguiam vislumbrar formas de se resolver os conflitos, estas sempre estavam ligadas à boa vontade dos pais, das crianças ou até mesmo de terceiros.

GIS (8;9): Alguém poderia ajudar? *A tia, a mãe, o pai ou os avós. Como ajudariam? Eles pode convencer o pai pra falar assim que se o filho não fez nada, não pode bater, porque é pecado. Como assim? Tipo assim, é que se ele não fez nada, Deus tá vendo tudo que o pai tá fazendo. Será que em algum lugar ela encontraria ajuda? Tipo assim, os avós, as tias dele. Podia falar com eles pra convencer o pai que é errado, que é pecado, que Deus tá vendo tudo.*

JOS (8;8): Você acha que essa criança poderia fazer alguma coisa? *Poderia falar com os pais da amiga dela pra eles ajudarem ela. De que jeito poderiam ajudar? Conversar com o pai dela e pedir pra ele não bater mais, porque a filha deles fica ouvindo toda noite. Você acha que isso resolveria o problema? Acho que sim.*

No **nível II**, encontramos poucos sujeitos. As crianças começam a fazer considerações em suas respostas para além dos aspectos mais superficiais ou evidentes das situações ou de um determinado problema. As relações passam a ser sociais ou institucionalizadas, bem como os conflitos passam a ser mais percebidos.

Os sujeitos ponderam que certos profissionais ou instituições podem contribuir na resolução dos conflitos envolvidos nas histórias, por meio da reivindicação dos direitos ou pela punição do responsável pela violação.

LOR (7;12): Será que essa criança poderia fazer alguma coisa? *Não.* Alguém poderia ajudar essa criança? *O Conselho Tutelar.* O que poderia fazer para ajudar? *Não sei.* Você sabe o que o Conselho Tutelar faz? *Eles vão tomar ele da mãe e vão levar.* Por que vão fazer isso? *Porque a criança não tá vindo pra escola.* E toda criança tem que ir pra escola? *Sim.* Por quê? *Tem que vim pra aprender.* Será que tem outra maneira de resolver esse problema? *Não.*

Vislumbra-se, nesse nível, ideias de punição, por meio da polícia, para o pai que bate na criança e que, muitas vezes, instituições como a escola, e profissionais como a professora e a diretora, podem colaborar em casos de crianças que apanham de seus pais. Para solucionar os casos de violações, alguns sujeitos também recorrem a instituições que garantam o cuidado e a proteção da infância, como por exemplo, o Conselho Tutelar.

ANA (8;8): [...] O que você acha que poderia acontecer? *A criança ir pro Cantinho⁶ e o pai podia ir preso.* Por que isso poderia acontecer? *Porque não pode fazer isso com uma criança, descontar a raiva toda nela.*

JES (8;2): O que você acha dessa história? *A Fernanda vai chamar a polícia pro pai dela.* Como assim? *Vai falar assim que ele tá batendo na Priscila.* E o que a polícia pode fazer para ajudar? *Prender.* Será que

⁶ O referido 'Cantinho' é uma instituição do município que recebe crianças e adolescentes retirados do lar por decisão judicial, devido a problemas de abandono, violência familiar, abuso sexual etc. A fundação foi criada em 2004, com capacidade para acolher 20 crianças e adolescentes, de zero a 16 anos.

tem algum outro jeito de ajudar essa criança? *Só se o pai for preso. Por quê? Porque ele só fica maltratando a filha.*

LOR (7;12): E você acha que essa criança poderia fazer alguma coisa? *Ligar pra polícia. Como a polícia poderia ajudar? Pra brigar com o pai. Mais alguém poderia ajudar essa criança? Sim. Quem? O conselho tutelar. Como o conselho tutelar poderia ajudar? Ajudar falando. O quê? Falar assim “quando sua filha não tá fazendo nada, você não tem que bater. Agora quando sua filha tá fazendo alguma errada, tem que bater”. Isso ajudaria a criança? Sim.*

MAR (8;4): Você acha que alguém pode ajudar? *Não sei. O que você acha? O conselho tutelar. Como ele poderia ajudar? Ele vai ter que pegar a criança levar pro conselho tutelar [...]* E o que vai acontecer com a criança? *Ela vai ficar no cantinho, ela vai pra escola e vai aprender. Vai ser muito bom pra ela.*

NIC (7;11): Você acha que a criança poderia fazer alguma coisa nesse caso? *Sim, chamar a polícia pra prender o pai. E isso resolveria? Resolveria, porque o pai ia ficar pensando nas coisas que ele fez pra filha, lá dentro. Isso resolveria o problema da criança? Não, mas se ele não aprender a lição que a policial deu pra ele, ele vai continuar fazendo. Então tem que colocar ele na solitária e colocar muito medo dele. Isso resolveria o problema da Priscila? O pai vai ficar lá na polícia, pra sempre sem advogado.*

THI (8;1): [...] Como poderia ajudar? *Pedir socorro, chamar a polícia, o bombeiro e ir na casa da pessoa. Como isso poderia ajudar a Priscila? Ia ajudar socorrer a menina e depois chamar a polícia. Como isso ajudaria? Pra não bater mais na filha e se continuar vai preso.*

Não encontramos nenhum sujeito que tivessem suas respostas enquadradas no **nível III**. Neste último nível, os sujeitos deveriam levar em conta os aspectos e processos ocultos para

suas explicações. Do mesmo modo, buscariam encontrar uma coerência entre os diferentes aspectos abordados nas histórias, abordando diretamente os conflitos.

Apesar de não termos encontrado sujeitos nesse nível, por ser um nível que caracteriza um pensamento mais evoluído e complexo é esperado que os sujeitos de maneira mais efetiva, identificassem que os problemas relatados nas histórias como formas de violação dos direitos fundamentais das crianças.

Os pais, por exemplo, que não respeitam os direitos das crianças e, conseqüentemente, infringem uma lei, devem ser punidos por órgãos especializados que existem para garantir a legitimidade e aplicabilidade dos direitos das crianças em todos os contextos sociais. Entendemos que os sujeitos desse nível conseguiriam explicar as situações-problema da história pelo ponto de vista do não cumprimento do direito da criança.

A seguir, a tabela 1 apresenta a divisão dos sujeitos segundo os níveis de compreensão da realidade social.

Tabela 1 - Classificação dos sujeitos segundo os níveis de compreensão da realidade social para as histórias do direito à educação, alimentação, proteção contra maus tratos e perguntas gerais sobre os direitos.

Sujeito	Nível											
	Educação			Alimentação			Maus-tratos			Perguntas gerais		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
ALE (7;10)	X			X			X			X		
ANA (8;8)	X			X			X			X		
BRU (8;7)		X		X			X			X		
DAN (8;6)	X			X			X			X		
EST (8;1)	X			X			X			X		
GIO (8;6)	X			X			X			X		
GIS (8;9)	X			X			X			X		
JES (8;2)	X			X			X			X		
JOS (8;8)	X			X			X			X		
KAI (8;3)	X			X			X			X		
KAR (8;5)	X			X			X			X		
LAI (8;7)	X			X			X			X		
LIV (7;11)		X		X			X				X	
LOR (7;12)	X			X				X			X	
MAR (8;4)	X			X			X			X		
MAY (8;2)	X			X				X		X		
NIC (7;11)	X			X				X		X		
NIC (7;10)	X			X			X			X		
THI (8;1)	X			X			X			X		

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar a partir das respostas obtidas na fase exploratória que a maioria dos sujeitos centrou seus discursos em aspectos mais aparentes e visíveis das histórias e perguntas sobre os direitos, por isso, grande parte de nossa amostra foi classificada no nível I de compreensão da realidade social. Tal fato não nos gerou grande estranhamento visto que corrobora os resultados de outros estudos já realizados na perspectiva da construção do conhecimento social, com diferentes noções e sujeitos da mesma faixa etária.

Ressaltamos que uma minoria dos sujeitos apresentou respostas com características do nível II de compreensão da realidade social para as três histórias mais as perguntas gerais sobre

os direitos. A incidência maior de respostas referentes a esse segundo nível foi maior na história sobre o direito à proteção contra maus tratos.

Ponderamos que esse resultado tenha se dado em virtude de o assunto abordado na história envolver a situação de uma criança que apanha de seu pai, o que gerou em nossos sujeitos um desconforto muito grande e uma necessidade de explicar mais e melhor os efeitos dessa situação para a criança e o pai. Essa história para os sujeitos, parecia mais verdadeira e passível de acontecer na realidade de que os demais conflitos narrados.

Como já explicitado, não foram encontradas respostas com características do nível III de compreensão da realidade social.

6.2 Fase de ação: a intervenção pedagógica construtivista

Quando iniciamos nossa trajetória docente junto ao Ensino Fundamental nos deparamos com um ambiente tradicional de ensino que muito pouco favorecia a ação e, consequentemente, a construção ativa do conhecimento pelas crianças. Entendemos que esse contexto não corroborava efetivamente para o desenvolvimento e aprendizagem de nossas crianças e, a partir disso, elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica pautada em princípios construtivistas.

A pesquisadora, enquanto professora regular da turma, passou a pensar em formas mais eficazes de se ensinar e envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Uma das necessidades primordiais verificadas, respaldada pela visão piagetiana, é que as crianças pudessem se relacionar melhor entre si e com os objetos de conhecimento, a partir da ação sobre o meio.

Algumas crianças viviam em condições adversas no contexto familiar, o que poderia comprometer, de certa forma, sua interação em sala de aula. As famílias não participavam da vida escolar dos filhos, principalmente, os moradores da zona rural. Além disso, duas crianças sofriam situações de abandono e moravam em um conhecido abrigo da cidade.

Resguardados os motivos do abandono dessas crianças, as demais demonstravam curiosidade em entender os motivos que poderiam ter levado os colegas a viverem em um abrigo, longe de suas famílias. Os alunos, em vários momentos, comentavam sobre essas situações: alguns diziam que poderia ser porque os pais teriam deixado a criança faltar demais no ano anterior; outros que, provavelmente, à explicação seria uma situação de maus tratos vivida pelos colegas.

Pouco tempo depois do início das aulas, as crianças abrigadas foram transferidas para outra cidade, no entanto, a curiosidade dos demais alunos em saber o que estava acontecendo era nítida. A professora, movida por seus interesses de pesquisa, notou a necessidade em se trabalhar com assuntos que pudessem abordar, por exemplo, a questão do abandono infantil, do afastamento da criança de seu convívio familiar, entre outras questões.

Os direitos das crianças nos pareceram uma boa alternativa temática de se trabalhar tais aspectos, além de ser um conteúdo curricular que obrigatoriamente deve estar contido no plano de ensino do 3º ano. O mestrado, da mesma forma, uma oportunidade para ampliar as discussões em torno do tema e de implementar uma prática pedagógica diferenciada que propiciasse a efetiva reflexão sobre os direitos das crianças.

Nosso objetivo principal era o de trabalhar com as crianças para além de conteúdos concretos relativos às diferentes áreas/disciplinas do currículo do 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, incluímos em nossa proposta didática, a criação de um ambiente diferenciado para que as intervenções pudessem ser planejadas e executadas.

Somado a isso, tínhamos também a finalidade de verificar se as ideias a respeito dos direitos em crianças poderiam ou não evoluir durante e após um processo de intervenção pedagógica diferenciada com o objetivo de dar às crianças voz e vez para se expressarem e agirem sobre o meio; interagindo com esse objeto de conhecimento específico.

Desde o início, esperávamos que uma alteração no ambiente provocasse e favorecesse o desenvolvimento cognitivo infantil, por meio da valorização das interações e trocas que potencializassem o processo de aprendizagem e de construção dos conhecimentos. Pretendíamos com essa prática diferenciada, mais do que aproximar as crianças do conhecimento, permitir que resignificassem a forma de pensar sobre si e a realidade.

Para a alteração desse ambiente, seguimos os princípios do PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, criado pela Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, um dos maiores expoentes piagetianos no Brasil que, por meio das ações do Programa, conseguiu concretizar, na prática pedagógica, os ideários e o pensamento de Jean Piaget (1896-1980).

Esclarecemos que a professora/pesquisadora, no momento de execução da pesquisa, não havia realizado o curso de capacitação do PROEPRE. Por esse motivo, não foi possível, de fato, enquadrar a metodologia desenvolvida na sala totalmente ao Programa. A professora, a partir da observação das necessidades da turma, refletiu sobre sua própria prática para modificá-la a fim de que se caracterizasse como um ambiente diferenciado.

A metodologia do PROEPRE propõe a execução do trabalho pedagógico que conta com diferentes tipos de atividades: diversificadas, coletivas, individuais e independentes, além de propostas de rotinas diárias, incluindo desde o planejamento até a avaliação do dia.

Sobre o trabalho pedagógico sugerido pelo PROEPRE, Assis e Assis (2002, p. 201) afirmam que:

[...] comporta diferentes tipos de atividades envolvendo as diferentes áreas do currículo dependendo dos objetivos que estão sendo focalizados. Em um dia de aula há períodos de atividades diversificadas, de atividades independentes e de atividades individuais. Esses tipos de atividades favorecem o desenvolvimento do autocontrole e da responsabilidade, e consequentemente, propiciam a construção da autonomia intelectual e moral.

A adoção da metodologia proepreana propunha que além do ambiente tivéssemos uma postura docente embasada em preceitos sócio morais construtivistas, incentivando e permitindo que as crianças discutissem a respeito das atividades, trocassem pontos de vista e expusessem opiniões em rodas de conversas, em momentos de votação para tomada de decisões ou resolução de conflitos.

No que se refere aos procedimentos didáticos utilizados, ressaltamos que o princípio de organização fundamentada na metodologia preconizada pelo PROEPRE:

[...] se encontra alicerçado na construção de uma cultura cooperativa e democrática, que tem por fundamentos o respeito mútuo e os princípios da diversidade e da equidade. Durante um dia de trabalho, são consideradas as seguintes rotinas: planejamento do dia, atividades coletivas, atividade individual, atividade independente e atividade diversificada em pequenos grupos. (TORTELLA, 2009, p. 164).

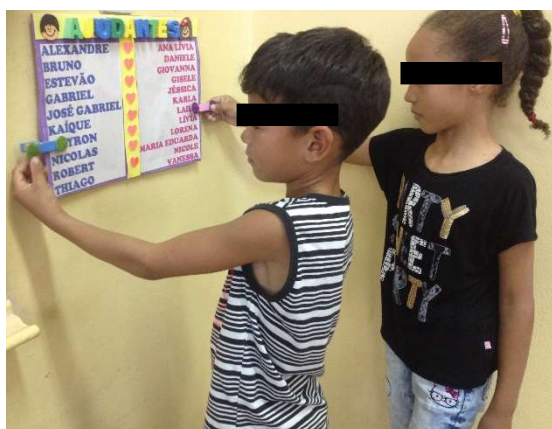
Sendo assim, a sala de aula foi modificada a fim de que o ambiente propiciasse uma maior autonomia aos sujeitos. Algumas mudanças consistiram, por exemplo, em disponibilizar os materiais de uso coletivo e torná-los acessíveis às crianças ou em estratégias para a organização de atividades simples e até corriqueiras, como por exemplo, a saída para ir ao banheiro ou a escolha dos ajudantes do dia.

O quadro de ida ao banheiro, nada mais é do que um quadro dividido ao meio para meninos e meninas, equipado de dois prendedores coloridos. Para ir ao banheiro, as crianças, sem a necessidade da autorização da professora, saem munidas dos prendedores coloridos que, primeiro, servem de referência para as outras crianças saberem se podem ou não saírem naquele momento e, mais do que isso, para favorecer a autonomia da turma.

O quadro dos ajudantes também colabora para a autonomia e organização diária das crianças de modo que uma menina e um menino são escolhidos para colaborar com a professora e os colegas de turma em determinado dia da semana.

A seguir, fotos desses dois recursos: o quadro de ajudantes (Foto 1) e de saída para o banheiro (Foto 2).

Foto 1 - Quadro dos ajudantes do dia



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 2 - Quadro de saída para o banheiro



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

No início quando nos propomos a modificar todo ambiente da sala de aula realizamos muitas reflexões para a organização de nossa rotina de trabalho. A partir da metodologia proepreana, a rotina foi organizada e adaptada pela professora/pesquisadora, considerando a

necessidade de conciliação com algumas atividades obrigatórias, como por exemplo, as aulas com os professores especialistas. No quadro 3 apresentamos como a rotina ficou estabelecida:

Quadro 3 - Rotina do 3º ano pautada em princípios do PROEPRE

HORÁRIOS DAS AULAS	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Das 13h00min às 13h30min	Roda de conversa inicial e planejamento do dia	Roda de conversa inicial e planejamento do dia	Roda de conversa inicial e planejamento do dia	Roda de conversa inicial e planejamento do dia	Roda de conversa inicial e planejamento do dia
Das 13h30min às 14h30min	Cantinhos	Cantinhos	Cantinhos	Cantinhos	Cantinhos
Das 14h30min às 14h40min	Arrumação da sala	Arrumação da sala	Arrumação da sala	Arrumação da sala	Arrumação da sala
Das 14h40min às 15h00min	***** RECREIO *****				
Das 15h às 15h10min	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
Das 15h10min às 15h50min	Atividade coletiva	Atividade coletiva	Atividade coletiva	Atividade coletiva	Atividade coletiva
Das 15h50min às 16h20min	Atividades independentes	AULA DE ARTE (Prof. Especialista)	Atividade individual	Atividade individual	Atividade individual
Das 16h20min às 16h40min	Roda de conversa final e avaliação do dia		Atividades independentes	Atividades independentes	Atividades independentes (brincadeiras ao ar livre). Roda de conversa final e avaliação do dia/semana
			Roda de conversa final e avaliação do dia	Roda de conversa final e avaliação do dia	
Das 16h40min às 17h30min	INFORMÁTICA (Prof. Especialista)		ED. FÍSICA (Prof. Especialista)	SALA DE LEITURA	

Fonte: Autoria Própria

A aula era iniciada com o momento da roda de conversa, em que as crianças podiam contar suas novidades e interagir, trocando suas opiniões. Após esse momento, ainda em roda, os ajudantes do dia, um menino e uma menina eram os responsáveis pela chamada e contagem dos alunos presentes.

Vale lembrar que os critérios para a realização da chamada eram diferentes em cada dia, podendo ser em ordem alfabética, separação por gênero, por tamanho do nome, cor do crachá dos nomes, entre outras formas, dependentes da escolha dos próprios alunos.

Posteriormente, os alunos, ainda em roda, realizavam o planejamento do dia, por meio da organização da rotina. Ressaltamos que “[...] as rotinas diárias realizadas têm por finalidade organizar o trabalho eficiente e produtivo de modo a permitir que os objetivos educacionais sejam alcançados.” (ASSIS; ASSIS, 2002, p. 207).

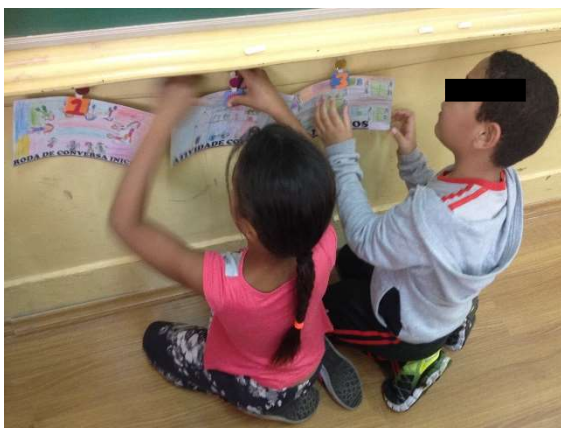
A roda de conversa marca o início do trabalho nas turmas de PROEPRE. Segundo Assis e Assis (2002), é um momento muito rico em que as crianças e a professora interagem entre si, relatam acontecimentos, decidem o que será feito num determinado dia e, por assim dizer, a sequência em que as diferentes atividades acontecerão.

Foto 3 - Roda de conversa inicial



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 4 – Planejamento do dia



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Feito isso, escolhiam os cantinhos de trabalho a partir das possibilidades de atividades expostas pela professora. Os cantinhos no PROPRE são denominados como atividades diversificadas, em grupos de quatro crianças trabalhando a sua própria atividade.

As atividades diversificadas possibilitam ao aluno trabalhar de acordo com seu próprio ritmo, satisfazer suas necessidades e interesses, aprender a dosar o tempo que permanece em cada atividade, realizar escolhas, tomar decisões e, por conseguinte, progredir em direção a conquista da autonomia. (ASSIS; ASSIS, 2002, p. 203).

Elaboramos as propostas em sete cantinhos: Leitura, Escrita, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Jogos. As atividades desenvolvidas nesses cantinhos envolviam não apenas os conteúdos referentes ao currículo do 3º ano do Ensino Fundamental, como também os temas das histórias sobre os direitos das crianças.

Foto 5 - Escolha dos cantinhos



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 6 - Cantinho dos Jogos



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 7 - Cantinho da Matemática



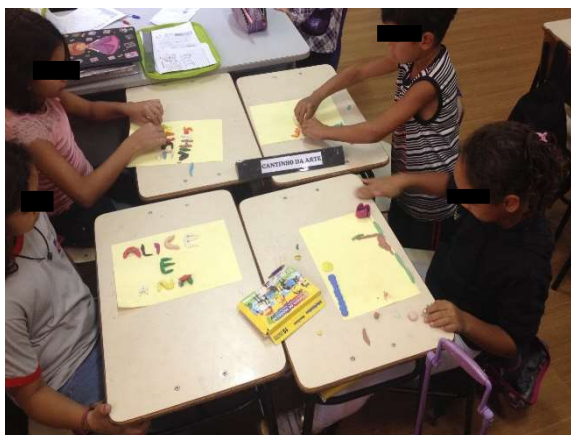
Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 8 - Cantinho da Leitura



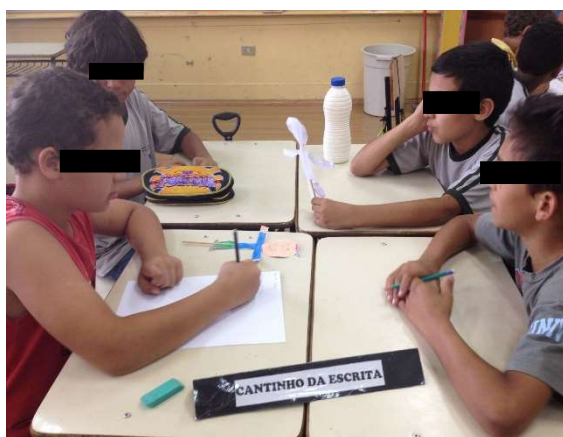
Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 9 - Cantinho das Artes



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 10 - Cantinho da Escrita



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Durante as atividades diversificadas, a professora acompanha todo o trabalho, conversando e questionando as crianças sobre o que estão fazendo. Tem-se como objetivo, nesse momento, lançar perguntas que “[...] desafiem o pensamento da criança de modo que ela possa ir além do que fez.” (ASSIS, ASSIS, 2002, p. 206), com a finalidade de que tomem consciência de suas ações.

[...] durante a realização dos trabalhos, o professor é o coordenador, aquele que observa e intervém para explorar o que os alunos estão fazendo, propondo-lhes novos desafios que os façam refletir, pesquisar, trocar opiniões e perceber que é preciso comprovar as descobertas ao término da atividade. É importante que o professor organize um momento para a correção das atividades junto com o grupo, sanando as possíveis dúvidas. (TORTELLA, 2009, p. 173).

Nesses momentos de atividades diversificadas, há também o trabalho individual da professora com cada criança. A atividade individual permite a realização de sondagens de escrita e de nível de leitura, atividades de conhecimento físico e lógico-matemático bem como o enfoque mais pontual às dificuldades e necessidades específicas de cada criança.

Foto 11 - Atividade individual de leitura



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

As atividades diversificadas seguiam até o recreio, quando as crianças iam se alimentar e depois brincavam na quadra livremente ou com atividades dirigidas por funcionários da escola. Após o recreio, a turma era acompanhada pela professora no momento de higiene para realizarem a escovação dos dentes.

Após a higiene, já na sala de aula, as crianças se envolviam nas atividades coletivas. As atividades coletivas têm objetivos comuns e são realizadas por toda turma simultaneamente, sob a orientação da professora.

Foto 12 - Atividade coletiva de leitura de história pela professora



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 13 - Atividade coletiva de exibição/apreciação de vídeo pela turma



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

As atividades coletivas, quase sempre, envolviam o registro no caderno de classe. Esses registros se referem à introdução de novos conteúdos, estudo e compreensão de textos, realização de situações-problema, contação ou leitura de histórias, exibição de um filme, apreciação de uma música, discussão de algum assunto, entre outras.

Após as atividades coletivas e dependendo do dia da semana, havia atividades obrigatórias extraclasse ou com professores especialistas, tais como Arte, Educação Física e Informática.

Em seguida, era realizada a atividade independente. As crianças trabalhavam individualmente ou em pequenos grupos e sem orientação direta da professora por um tempo médio de 20 minutos. As crianças brincam, realizam leituras, produzem desenhos, jogam, interagem no faz-de-conta com objetos variados, entre outras atividades que surgem dada a necessidade da turma.

Foto 14 - Atividade independente 1 (jogo)



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 15 - Atividade independente 2 (jogo)



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 16 - Atividade independente 3 (faz-de-conta)



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Do mesmo modo que nas atividades diversificadas, as atividades independentes também são escolhidas livremente a partir de um leque de opções oferecido pela professora e realizadas individualmente ou em pequenos grupos com a disponibilização de materiais e recursos diversos de acesso livre pelas crianças.

Ao final do período é realizada a avaliação do dia, numa roda de conversa final. O objetivo dessa roda é relembrar as atividades previstas no planejamento e verificar, individual e coletivamente, como foi o andamento do trabalho. Esse é um momento privilegiado para discussão, reflexão crítica pelas crianças e, mais uma vez, de tomada de consciência pelos alunos.

Assim como a roda de conversa inicial, onde ocorre o planejamento do dia, esse momento de avaliação é de suma relevância na rotina de uma sala em que são adotados os fundamentos do PROEPRE. Muito além de expressar se gostou ou não do que foi feito num determinado dia, a criança tem a possibilidade de demonstrar seus sentimentos, argumentar sobre seu desempenho e comportamento nas atividades. Ela poderá também retomar acontecimentos vividos, organizando o pensamento e a linguagem a respeito de ações já executadas.

Foto 17 - Quadro de avaliação do dia



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 18 - Avaliação do dia

Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Do mesmo modo, a professora também participa desse momento, incentivando a troca de pontos de vista entre as crianças e seus pares, a livre expressão da turma, emitindo opiniões e avaliando sua própria prática docente.

Assis e Assis (2002, p. 211) defendem que o professor, com essa atitude de comentar sobre si próprio “[...] demonstra ser capaz de considerar a criança como a um igual, a quem ele deve explicações. Isso só é possível quando o relacionamento professor(a)/aluno(a) é baseado no respeito mútuo.”, preceito fundamental para o bom andamento de um processo educativo verdadeiramente pautado em princípios sociomoraes construtivistas.

Foto 19 - Momento de auto avaliação pela professora

Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Os sujeitos também tinham a oportunidade de avaliar, por meio da escrita, os cantinhos e de proporem mudanças a serem consideradas pela professora/pesquisadora e os demais colegas. Esses registros eram feitos em um caderno, uma espécie de diário, em que escreviam sobre suas descobertas no decorrer do processo de intervenção.

Cada sujeito confeccionou a capa de seu diário segundo a sua preferência. Esse caderno que acompanhou as crianças durante o ano foi intitulado pela turma como “Livro dos Herdeiros do Futuro”, pela grande identificação que tiveram com a primeira música por nós trabalhada.

Mostramos, a seguir, exemplos (Figuras 2 e 4) dessas avaliações escritas no diário:

Figura 1 - “Livro dos Herdeiros do Futuro” de KAR (9;1)⁷.



Fonte: Material coletado na pesquisa.

⁷ Foram acrescentados oito meses à idade inicial de cada sujeito. Essa alteração é referente ao período de tempo em que a intervenção pedagógica foi realizada.

Figura 2 - Avaliação feita por KAR (9;1).

AVALIAÇÃO DOS CANTINHOS

VOCÊ GOSTA DOS CANTINHOS?



SIM



NÃO

O QUE VOCÊ ACHA DOS CANTINHOS?

Legal porque agente faz coisas diferentes.

QUAL OU QUAIS CANTINHOS VOCÊ MAIS GOSTA E POR QUÊ?

matemática - Ciências.

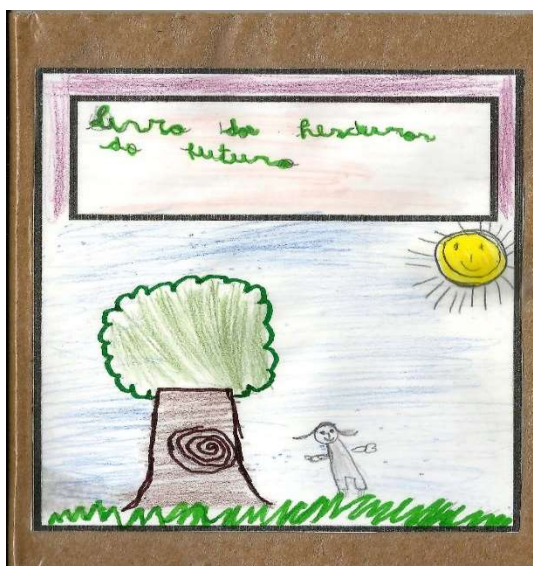
QUAL CANTINHO DIFERENTE VOCÊ GOSTARIA QUE EXISTISSE? POR QUÊ?

Cantinho da dança porque eu gosto de dançar.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: O que você acha dos cantinhos? KAR (9;1) Legal, porque a gente faz coisas diferentes. Qual os quais cantinhos você mais gosta e por quê? KAR (9;1) Matemática e Ciências. Qual cantinho diferente você gostaria que existisse? Por quê? KAR (9;1) Cantinho da dança, porque eu gosto de dançar.

Figura 3 - “Livro dos Herdeiros do Futuro” de JOS (9;4).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 4 - Avaliação feita por JOS (9;4).

AVALIAÇÃO DOS CANTINHOS

VOCÊ GOSTA DOS CANTINHOS?



SIM



NÃO

O QUE VOCÊ ACHA DOS CANTINHOS?

ELAS SÃO TÃO DIVERTIDAS PRINCIPALMENTE O DOS JOGOS

QUAL OU QUAIS CANTINHOS VOCÊ MAIS GOSTA E POR QUÊ?

JOGOS ELAS TEM OS MELHORES JOGOS

QUAL CANTINHO DIFERENTE VOCÊ GOSTARIA QUE EXISTISSE? POR QUÊ?

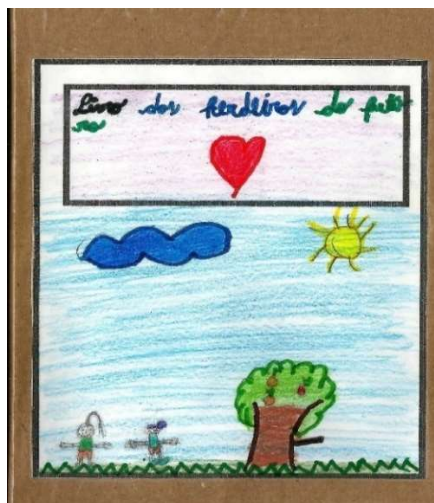
O CANTINHO DA HOT WHEELS CARRINHOS

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: O que você acha dos cantinhos? JOS (9;4) Eles são tão divertidos e principalmente o dos jogos. Qual os quais cantinhos você mais gosta e por quê? JOS (9;4) Jogos, ele tem os melhores jogos. Qual cantinho diferente você gostaria de existisse? Por quê? JOS (9;4) O Cantinho da *Hot Wheels* carrinhos.

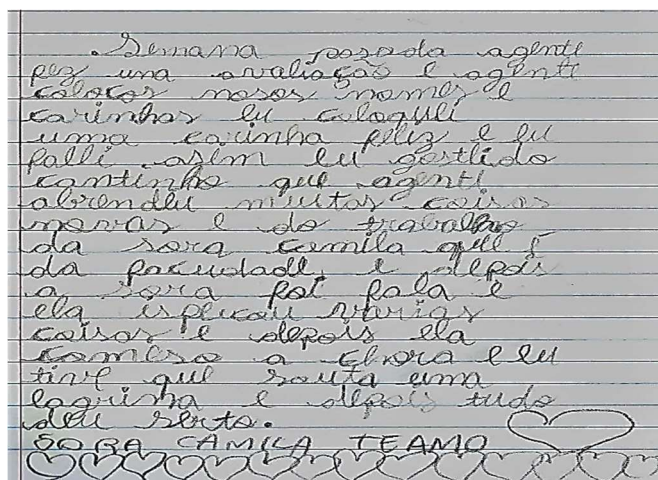
Apresentamos exemplo (Figura 5) de um registro feito por ANA (9;4) logo após nossa última avaliação do dia:

Figura 5 - “Livro dos Herdeiros do Futuro” de ANA (9;4).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 6 - Produção feita por ANA (9;4).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Semana passada a gente fez uma avaliação e a gente colocou nossos nomes e carinhas. Eu coloquei uma carinha feliz e eu falei assim: eu gostei do cantinho que a gente aprendeu muitas coisas novas e do trabalho da sora Camila que é da faculdade e depois a sora foi falar e ela explicou várias coisas e depois ela começou a chorar e eu tive que soltar uma lágrima e depois tudo deu certo.

Após a última atividade da intervenção, como de costume, também realizamos nossa avaliação do dia, momento em que as crianças puderam relatar suas impressões de todas as atividades feitas durante o ano. Em geral, os sujeitos disseram ter gostado e ficado satisfeitos com as atividades nos cantinhos e toda rotina diferenciada no trabalho, bem como de modificações no ambiente da sala de aula.

Todos expuseram com satisfação sua opinião e, os demais, ouviam com bastante atenção e até questionavam os colegas sobre a justificativa de usarem uma carinha ou outra no quadro de avaliação. A grande maioria utilizou a ‘carinha feliz’ (azul) para demonstrar sua satisfação com todo o processo, no entanto, duas crianças utilizaram a ‘carinha intermediária’ (laranja) para descreverem seus sentimentos. Quando questionadas de o porquê da escolha da carinha que não demonstrava uma plena satisfação, as justificativas foram:

KAR (9;1) *Eu gostei, mas é que eu acho que a gente podia ter feito muitas outras atividades nos cantinhos, pra mim foi pouco [...]*

LIV (8;7) *Eu coloquei essa carinha de mais ou menos, porque tinha vez que a gente não prestava muita atenção e aí não dava pra fazer*

muita coisa nos cantinhos. Eu queria mais tempo pra gente aprender mais [...]

Foto 20 - Última roda de avaliação do dia



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 21 - Última roda de avaliação do dia



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Sem dúvidas, foi um momento muito marcante para a professora/pesquisadora que pode notar o quanto as crianças, de fato, estavam envolvidas com as modificações propostas e as atividades desenvolvidas. Houve comoção entre a turma e alguns sujeitos até demonstraram certo descontentamento pelo término de nosso trabalho.

Tal fato demonstrou o quanto a turma aceitou bem as mudanças no ambiente de trabalho. Mostraram-se motivados a se envolverem nas propostas e, mais do que isso, interessados em adotar as modificações que tornou o ambiente, aos poucos, mais interessante e agradável.

Ressaltamos que, no começo, alguns até esboçavam certo estranhamento com o processo de modificação. Enquanto estavam envolvidos no planejamento do dia, na roda de conversa inicial, houve o relato de uma criança questionando a professora/pesquisadora sobre estarem ‘perdendo tempo’.

O comportamento demonstrou o quanto o ambiente escolar se mostrava rígido às crianças que, por vezes, têm poucas ou nenhuma oportunidade de se expressarem e tomarem decisões em sala de aula. Para além disso, a fala da criança mostrou como a proposta de ser ativo em seu processo de aprendizagem era nova, desconhecida e, sobretudo, necessária ao olhar da professora/pesquisadora.

No início desse processo de mudança, verificamos certa resistência por parte da coordenação da instituição escolar que demonstrava estranhamento em relação às propostas didáticas. A avaliação era de que a turma se mostrava muito agitada com a organização em cantinhos e parecia desorganizada nos momentos de execução das atividades.

Os conteúdos referentes ao currículo do 3º ano também eram contestados por serem ‘pouco trabalhados’ pela professora, o que não se efetivava na prática, visto que tanto nos momentos de atividades diversificadas como em atividades coletivas havia a inserção desses conteúdos, sem nenhum prejuízo aos mesmos.

Com o tempo, houve certa compreensão e convencimento para a aceitação do trabalho diferenciado. Contudo, a fiscalização do trabalho diário da professora/pesquisadora era realizada por meio de avaliações semanais e registro no caderno de elaboração das atividades (semanário), nada que impossibilitasse a realização do que se propõe com a metodologia proepreana, sendo necessárias apenas algumas adaptações.

Exemplo dessas adaptações se refere ao uso das fichas prontas de atividades. A escola em que realizamos nossa pesquisa tem a cultura de se trabalhar com os conteúdos da proposta curricular impressos em folhas avulsas. As fichas são elaboradas e impressas semanalmente pelas professoras e, conforme trabalhadas nas aulas são preenchidas e coladas nos cadernos dos alunos.

A partir da adoção da metodologia ativa do PROEPRE houve a redução do uso das fichas em nossa rotina. Só as usávamos quando conveniente, para complementar um conteúdo desenvolvido durante o momento de atividade coletiva ou para nortear as atividades diversificadas nos cantinhos. Com os livros didáticos acontecia o mesmo. Usávamos como material de apoio quando pertinente, de acordo com as atividades coletivas ou diversificadas realizadas em sala e para o dever de casa.

Os livros didáticos geralmente continham atividades bastante direcionadas e instrucionais. Até mesmo quando apresentavam um conteúdo de forma diferente, por meio de um experimento científico, por exemplo, tudo era tão explicado que não permitia que os alunos interagissem e refletissem sobre o conteúdo. Ao invés de utilizarmos esse recurso pronto, as

crianças podiam realizar seus próprios experimentos no Cantinho das Ciências e discutir suas descobertas junto com os colegas e a professora/pesquisadora durante as atividades coletivas.

A oferta e o acesso facilitado aos diferentes recursos na sala de aula, a disposição de materiais concretos diferenciados, o incentivo à exploração e à ação sobre e no ambiente foram também características marcantes no processo de ensino pautado nos preceitos proepreanos.

6.3 Atividades práticas enfocando a construção do conhecimento social: os direitos das crianças em discussão

A intervenção pedagógica direcionada ao trabalho com os direitos das crianças foi desenvolvida nesse ambiente modificado. As atividades realizadas dizem respeito aos diferentes direitos tratados nas histórias trabalhadas na fase exploratória e que, ao final da pesquisa foram reaplicadas na fase de avaliação.

As atividades foram planejadas e adequadas à rotina/dinâmica da sala após a implementação das mudanças no ambiente, o que gerou uma dinâmica bastante diferenciada na sala de aula. Em geral, as atividades envolvendo a noção de direito foram exploradas durante a realização de atividades diversificadas e coletivas.

Nos pautamos nos preceitos de organização do ambiente e da rotina de trabalho do PROEPRE para introduzirmos a temática na turma e desenvolvermos atividades que abarcassem o assunto por meio de músicas, vídeos, imagens, histórias, textos de gêneros diferenciados, produções orais e escritas, desenhos, discussões coletivas, entre outras.

Durante todo o período de coleta de dados, notávamos um grande envolvimento da turma. As crianças, em geral, participaram das atividades com entusiasmo e dedicação. Foram participativos, expressaram suas ideias, debateram suas opiniões, questionaram sobre o tema, argumentaram, à sua maneira, a respeito das situações-problema apresentadas pela professora/pesquisadora referente aos direitos das crianças, em diferentes situações.

As produções suscitadas nos momentos de discussão coletiva demonstraram a dedicação e o envolvimento dos alunos. Muitas vezes, quando representavam algo por meio de expressões gráficas ou escritas se mostravam de maneira singular.

Ressaltamos que mesmo aquelas crianças que em certos momentos de trocas com seus pares se mostravam mais pensativas e não elaboravam sobre o assunto oralmente, aos poucos, passaram a apresentar olhares significativos e únicos a respeito dos direitos e de suas respectivas formas de violação contra a criança.

A turma foi bastante receptiva à temática, no entanto, lembramos que muitos alunos, no início do desenvolvimento da pesquisa, eram irrequietos e até mesmo desatentos às propostas de atividade. Percebemos no decorrer do processo de modificação do ambiente, bem como com o desenvolvimento da intervenção, mudanças paulatinas no comportamento dessas crianças que durante as aulas foram demonstrando maior curiosidade e vontade em saber mais, formulando hipóteses no que se refere aos conflitos abordados em vídeos e histórias e confrontando seus diferentes pontos de vista com os colegas.

Relacionamos tais mudanças ao espaço privilegiada que nossos alunos tinham para se expressar de formas variadas por meio de experiências cooperativas de debate e trocas de opinião com seus pares e a professora/pesquisadora. Buscamos com nossa proposta oportunizar situações e interações que despertassem momentos de reflexão e discussão, a fim de que nossos alunos pudessem ser eles mesmos, isto é, demonstrando sua forma de pensar e agir, mostrando seus interesses, suas discordâncias, emoções e sentimentos.

A intervenção pedagógica aqui descrita foi composta por 35 atividades variadas que visavam, sobretudo, propiciar a reflexão acerca da temática abordada, inseridas em distintos momentos da rotina. O objetivo desde o início da intervenção era o de ofertar um ambiente rico, profícuo e solicitador para que os sujeitos explorassem o ambiente, os recursos e os materiais disponibilizados com o intuito de pensarem sobre seus direitos.

Ressaltamos que nossa intervenção pedagógica foi pensada e repensada por etapas. No início, tínhamos um planejamento prévio com atividades que pretendíamos desenvolver em diferentes momentos. Entretanto, ainda que tivéssemos pretensões, em nenhum momento, mantivemos nosso planejamento inicial engessado.

Sendo assim, justamente por não se tratar de um projeto ‘pronto e acabado’ ou mesmo um receituário a ser seguido, no decorrer do processo de intervenção, a pesquisadora revia os objetivos das atividades e, quando necessário, modificava, retirava, adaptava ou inseria novas propostas.

A seguir, descreveremos com mais detalhes cada atividade realizada.

Atividade nº 1 – **Música “Herdeiros do Futuro”**

A vida é uma grande
Amiga da gente
Nos dá tudo de graça
Pra viver

Sol e céu, luz e ar
Rios e fontes, terra e mar
Somos os herdeiros do futuro
E pra esse futuro ser feliz

Vamos ter que cuidar
 Bem desse país
 Vamos ter que cuidar
 Bem desse país
 Será que no futuro
 Haverá flores?
 Será que os peixes
 Vão estar no mar?
 Será que os arco-íris
 Terão cores?
 E os passarinhos
 Vão poder voar?
 Será que a terra
 Vai seguir nos dando
 O fruto, a folha
 O caule e a raiz?
 Será que a vida
 Acaba encontrando
 Um jeito bom
 Da gente ser feliz?
 Vamos ter que cuidar
 Bem desse país

Vamos ter que cuidar
 Bem desse país
 Será que no futuro
 Haverá flores?
 Será que os peixes
 Vão estar no mar?
 Será que os arco-íris
 Terão cores?
 E os passarinhos
 Vão poder voar?
 Será que a terra
 Vai seguir nos dando
 O fruto, a folha
 O caule e a raiz?
 Será que a vida
 Acaba encontrando
 Um jeito bom
 Da gente ser feliz?
 Vamos ter que cuidar
 Bem desse país
 Vamos ter que cuidar
 Bem desse país

Autores: Toquinho e Elifas Andreato

Intérprete: Toquinho

As crianças ouviram a música em roda, com a letra nas mãos. Em seguida, foram convidadas a discutir coletivamente acerca do que entenderam, apresentando suas impressões e respondendo aos questionamentos da professora.

A seguir, um trecho da discussão coletiva estabelecida em roda:

O que vocês acharam dessa música? *ALE (8;6) Ela é muito bonita. Por quê? Porque ela fala do planeta e do Brasil. O que mais? MAR (9;0) Achei bem legal. Por quê? MAR (9;0) Porque*

ela fala do planeta, do arco-íris, dos pássaros e dos peixinhos. Mas ela só fala sobre isso? KAR (9;1) Ela fala do futuro, de cuidar do país, de peixe, mar e arco-íris. MAY (8;10) Ela fala do Brasil, do planeta, da água e quase do mundo inteiro. O que vocês entenderam dessa música? ALE (8;6) Sobre a vida. Porque sobre a vida? ALE (8;6) Porque a vida mostra cores e coisas maravilhosas. O que mais é importante nessa música? LIV (8;7) Eu gostei por causa que fala “vamos ter que cuidar bem desse país”. O que será que isso quer dizer? LIV (8;7) Porque a gente tem que cuidar dele. O que a gente tem que fazer para cuidar bem do nosso país? LIV (8;7) Para de jogar lixo na rua, parar de jogar garrafa. Por que isso é importante? MAY (8;10) Porque senão... porque a gente não quer morrer, porque a natureza é nossa vida e para os nossos pais não morrerem. E o que será que quer dizer “herdeiros do futuro”? Quem são esses herdeiros? THI A gente. Porque nós é o que fala na música. Fala herdeiro né? E somos nós. Por que acham que são vocês? KAÍ Porque nós trabalha. Como assim? ALE (8;6) É porque os herdeiros são os visitantes do mundo.

Após esse momento coletivo, no Cantinho da Arte, as crianças eram convidadas a fazer um desenho sobre a música. Ao terminar seus desenhos, as crianças os apresentavam à professora, explicando-os.

Alguns exemplos:

Figura 7- Desenho produzido por BRU (9;3)

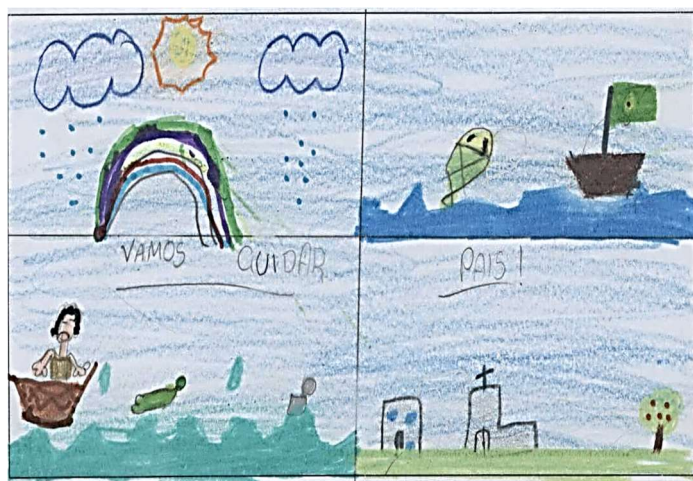


Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você desenhou? BRU (9;3) *Desenhei minha mãe e meu pai. O que seu desenho tem a ver com a música? BRU (9;3) Na música fala que a gente tem que cuidar bem dos nossos pais. Na verdade, fala que os herdeiros do futuro têm que cuidar do país, o Brasil. Você entendeu isso?*

BRU (9;3) Então, minha mãe e meu pai estão limpando o rio. Como assim? BRU (9;3) As pessoas jogam lixo, sujeira e eles ficam pegando pra deixar tudo limpinho.

Figura 8 - Desenho produzido por KAR (9;1)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

KAR (9;1) O que você fez? *Eu desenhei o arco-íris, peixe nadando, um menino cuidando do mar e o país.* E o que é mais importante no seu desenho? KAR (9;1) *O país.* O que fala sobre o país? KAR (9;1) *Porque fala vamos ter que cuidar bem desse país.* Como pode cuidar? KAR (9;1) *Não poluindo o lugar que a gente mora.*

Grande parte das crianças se ativeram a desenhar elementos que compõem a natureza, como a flora e a fauna. Muitos ilustraram a destruição do meio ambiente pelos seres humanos, mas não conseguiram retratar formas de cuidar e zelar pelo país para além de questões ambientais.

Atividade nº 2 – Vídeo/animação “Jonas e Lisa”⁸

Coleção “Direitos do Coração”

Direção: Zabelle Côté, Daniel Schorr

Produção: Thérèse Descary

Ano: 1995

Figura 9 - Cena da animação “Jonas e Lisa”



Fonte: Internet⁹

Essa animação retrata a vida de duas crianças, Jonas e Lisa, moradoras de um morro carioca, que vivenciam situações de descaso, maus-tratos, falta de atenção e de cuidados básicos, trabalho infantil, abuso de autoridade, entre outros aspectos que ferem os direitos das crianças. Após muitas situações ofensivas e exploratórias, Jonas foge de casa e passa a morar na rua, como forma de fugir da vida difícil que tem junto aos irmãos.

Depois de exibirmos o vídeo, houve uma discussão em roda sobre o que tinham visto. Seguem alguns excertos dessa discussão:

Vocês gostaram do filme? *ALE (8;6) Não. Por que não gostou? ALE (8;6) Porque acontece maltratação com as crianças. O que significa isso? ALE (8;6) Que quando a mãe sai pra trabalhar o pai não deve maltratar as crianças. Por que não deve? ALE (8;6) Porque as crianças também podem crescer. E o que pode acontecer quando crescerem? ALE (8;6) Vai acontecer a mesma coisa. Como assim? ALE (8;6) A mãe ia trabalhar e o pai ia maltratar os filhos. NIC (8;7) Também porque o filho vai fazer a mesma coisa com ele, porque o pai é muito ruim. LOR (8;8) Eu achei o filme triste porque o pai só judia das crianças. Mas por que será*

⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i0n4FuEui08>>

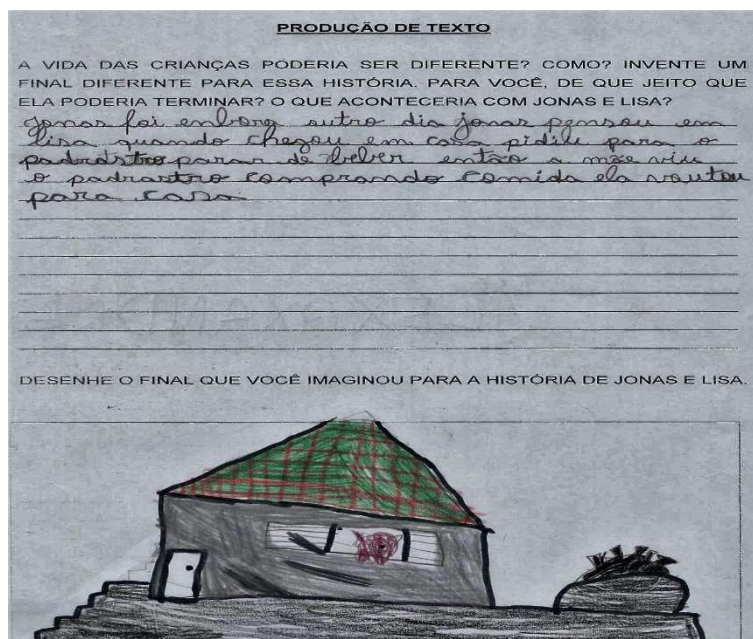
⁹ Disponível em: <<http://iddh.org.br/noticias/projeto-educar-realiza-oficina-de-direitos-humanos/>>

que ele faz isso? Você entendeu? LOR (8;8) *Acho que as crianças fica só apanhando do pai, a mãe foi trabalhar e o pai fica brigando com as crianças.* Por que será que fica brigando? LOR (8;8) *É por causa que o pai bebe e ele não gosta das crianças.* NIC (8;7) *Mas também ele não é o pai, né?* O que ele é então? NIC (8;7) *O pai adotivo.* ANA (9;4) *Não é não. Ele é padrasto. Porque o pai dele morreu e quando alguém namora a mãe dele é o padrasto.* Mas por que será que o padrasto faz isso? ANA (9;4) *Porque ele não gosta das crianças.* E será que isso acontece de verdade? MAY (8;10) *Até meu padrasto quando ele bebe tem vez que ele me bate, mas tem vez que não. Minha mãe, às vezes, não deixa ele me bater. Ai ele escolhe se bate ou não bate.* O que acham da vida do Jonas e da Lisa? LOR (8;8) *Muito triste. Os filhos não fazem nada pro pai brigar com os filhos e o que acontece com eles eu não gostaria que acontecesse comigo.* GIO (9;2) *Isso é muito ruim, porque os pais deles não gostam deles.* O que mais vocês não gostaram nesse filminho? JÉS (8;10) *Que ele foi embora.* Por que isso aconteceu? JÉS (8;10) *Porque a mãe deixou eles sozinhos e foi trabalhar, aí o pai ficou batendo neles.* Mas por que será que ele decidiu ir embora? JÉS (8;10) *Porque ele foi atrás da mãe dele no lugar que ela foi trabalhar.* LOR (8;8) *Ele foi embora, porque ele não aguentava a vida dele, aí ele foi atrás da mãe, só que ele não achou a mãe dele, aí ele foi morar na rua.* Será que isso acontece mesmo? De criança morar na rua? THI (8;9) *Ele não foi morar na rua não. Ele foi morar na praia junto com os outros que moram lá também.* E será que tem muitas crianças na mesma situação? THI (8;9) *Sim, porque eles não aguentam mais os pais deles.* Vocês acham que alguém poderia ajudar essas crianças? GIO (9;2) *O pessoal que estava passando pela rua.* Como poderiam ajudar? GIO (9;2) *Falar pro pai dele não tratar ele ruim, porque lá naquela casa ele maltrata todo mundo eu acho. Aquele homem que estava lá batendo nas crianças não pode ficar fazendo isso.* Vocês gostaram do final dessa história? LOR (8;8) *Eu não gostei do final porque ele foi embora e morar na rua não é bom.* NIC (8;7) *Não gostei que ele foi embora, porque ele foi morar na rua.* E como poderia ser diferente? NIC (8;7) *Só se o pai dele parar de bater nele.*

Após a discussão, as crianças foram solicitadas a criar, no Cantinho da Escrita um final diferente para a história da animação “Jonas e Lisa”. A ideia era que pudessem coordenar ideias diferentes que pudessem modificar o desfecho do filme e, ao mesmo tempo, transformar a vida das personagens Jonas e Lisa para melhor, considerando as dificuldades que as duas crianças enfrentavam de maus tratos, falta de alimentação adequada, trabalho infantil, abuso de autoridade etc.

Na sequência, alguns exemplos das produções com os finais modificados:

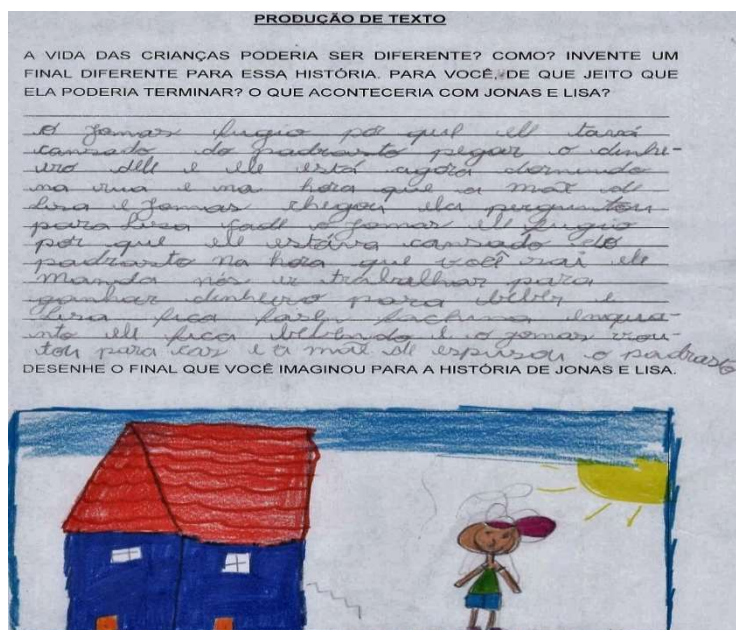
Figura 10 - Produção escrita por ALE (8;6)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Jonas foi embora. Outro dia, Jonas pensou em Lisa. Quando chegou em casa, pediu para o padrasto parar de beber. Então, a mãe viu o padrasto comprando comida. Ela voltou para casa.

Figura 11 - Produção escrita por LIV (8;7)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: O Jonas fugiu, porque ele estava cansado do padrasto pegar o dinheiro dele. Ele está agora dormindo na rua. Na hora que a mãe de Lisa e Jonas chegou, ela perguntou para Lisa: - Cadê o Jonas? - Ele fugiu, porque estava cansado do padrasto. Na hora que você saiu, ele manda nós irmos trabalhar para ganhar dinheiro para ele beber. A Lisa fica fazendo faxina, enquanto ele fica bebendo. O Jonas voltou para casa e a mãe expulsou o padrasto.

Os sujeitos demonstraram grande dificuldade em realizar a proposta de um final diferente para a história de Jonas e Lisa. O enfoque das produções foi, sem dúvidas, o maltrato sofrido pelas personagens, tendo o padrasto como malfeitor alterado em virtude do alcoolismo. Pouca atenção foi dada a questão do trabalho infantil, pois para eles, o problema maior de toda situação era o padrasto tirar o dinheiro do enteado e deixá-lo sem nada daquilo que tinha trabalhado para conseguir.

Atividade nº 3 – Música “Bê-a-Bá”

Quando a gente cresce um pouco

É coisa de louco o que fazem com a gente:

Tem hora pra levantar,

Hora pra se deitar,

Pra visitar parente.

Quando se aprende a falar,

Se começa a estudar,

Isso não acaba nunca.

E só vai saber ler,

Só vai saber escrever

Quem aprender o bê-a-bá.

E além do abecedário,

Um grande dicionário

Vamos todos precisar:

Com **A** escrevo amor,

Com **B** bola de cor,

Com **C** eu tenho corpo, cara e coração.

Com **D** ao meu dispor escrevo dado e dor,

Com **E** eu sinto emoção!

Com **F** falo flor,

Com **G** eu grito gol

Com **H** de haver eu posso harmonizar.

Com **I** desejo ir,

Com **J** volto já,

Com **L** tenho luar.

Com **M** escrevo mão, mamãe, manjerição,

Com **N** digo não e o verbo nascer.

Com **O** eu posso olhar,

Com **P** paparicar,

Com **Q** eu quero querer.

Com **R** posso rir,

Com **S** sapoti,

Com **T** tamanduá,
Com **U** urubupungá.

Com **V** juro que vi,
Com **X** faço xixi,
Co fim o **Z** da zebra.

Autores: Toquinho / Elifas Andreato

Intérprete: Toquinho e Elba Ramalho

A turma ouviu a canção com a letra nas mãos. Gostaram, principalmente porque a letra traz palavras, vistas por eles, como engraçadas ou estranhas. Após ouvirem a música, as crianças conversaram em roda. A seguir excerto desse momento:

Quero que me contem o que mais gostaram na música. *MAY (8;10) Eu achei legal porque fala sobre aprender a ler e escrever. E o que você acha sobre isso? MAY (8;10) Eu acho bom, porque assim quando nossos pais perguntarem alguma coisa pra gente, a gente fala. E isso é importante? ALE (8;6) Sim, porque ninguém nasce sabendo e nós aprendemos na escola. NIC (8;7) Porque é muito útil ir na escola pra fazer a formatura e melhorar. KAÍ A gente tem que estudar pra passar de ano e não pode ficar faltando na escola. Mas é importante só para não reprovar? GIO (9;2) Não, pra saber ler e escrever. NIC (8;6) É bom pra aprender, pra poder trabalhar. Por que isso é importante? NIC (8;6) Pra quando crescer, poder comprar comida pros filhos. KAR (9;1) Também é bom estudar, pra fazer faculdade. Assim vai ter serviço e trabalho. Tem diferença entre quem vai à escola e quem não vai? KAÍ Tem diferença no trabalho, pra poder ter um trabalho bom. Como assim? KAÍ Tipo trabalhar na roça. THI Trabalhar de colher café, no caminhão, na máquina. Precisa saber ler e escrever. KAÍ Também ser médico e curar as pessoas, saber fazer um curativo. Na música fala que a gente cresce e tem que fazer algumas outras coisas. Vocês entenderam? KAÍ Cuidar dos filhos, fazer comida, lavar louça, varrer a casa. E isso criança não faz? MAY (8;10) Não criança tem que aprender o abecedário, o alfabeto. ALE (8;6) Criança tem que ir pra escola, pra aprender o BÊ-A-BÁ.*

Considerando a temática da canção, ligada ao abecedário, após a discussão, no Cantinho da Escrita, usando as letras do alfabeto, as crianças deveriam criar duas listas, sendo uma das coisas que mais gostavam no mundo e outra lista das coisas que não gostavam. Depois de criarem suas listas, as crianças deveriam contar à professora/pesquisadora o que tinham feito.

Alguns exemplos:

Figura 12 - Produção feita por EST (8;9)

⊕ ESCOLHA 5 LETRAS DO ALFABETO E ESCRIVA AS COISAS QUE VOCÊ MAIS GOSTA NO MUNDO E QUE TE DEIXAM FELIZ

BOI
VACA
CAVALO
BONÉ
DADO

⊕ AGORA FAÇA OUTRA LISTA COM O QUE VOCÊ NÃO GOSTA E QUE TE DEIXAM TRISTE. VOCÊ PODE ESCOLHER AS MESMAS LETRAS OU DIFERENTES.

LOIRO
SAPO
GATO
RATO
TAREFA

⊕ DESENHE O QUE VOCÊ ESCRVEU EM CADA LISTA, DE UM LADO E DO OUTRO DO QUADRO.

COISAS QUE GOSTO E QUE ME DEIXAM FELIZ

COISAS QUE NÃO GOSTO E QUE ME DEIXAM TRISTE

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Coisas que gosta: BOI, VACA, CAVALO, BONÉ e DADO.
Coisas que não gosta: LOIRO, SAPO, GATO, RATO e TAREFA.

Me conta o porquê desenhou essas coisas que gosta. *EST (8;9) Porque eu gosto muito dos animais da fazenda e também de brincar de jogo aqui na sala. No joguinho tem dado e eu acho legal. Eu também gosto de usar boné.* E essas coisas, por que não gosta? *EST (8;9) Não gosto de gente assim. Como? EST Loira. Por quê? EST Porque eu acho feio. Gente morena é mais bonita [...]*

Figura 13 - Produção feita por MAR (9;0)

⊕ ESCOLHA 5 LETRAS DO ALFABETO E ESCRIVA AS COISAS QUE VOCÊ MAIS GOSTA NO MUNDO E QUE TE DEIXAM FELIZ

AMIGO
BRUNO
MARIA EDUARDA
ANA
LÍVIA

⊕ AGORA FAÇA OUTRA LISTA COM O QUE VOCÊ NÃO GOSTA E QUE TE DEIXAM TRISTE. VOCÊ PODE ESCOLHER AS MESMAS LETRAS OU DIFERENTES.

VESTIDO
DAMA
IGREJA CATÓLICA
JABUTICABA
SAPO

⊕ DESENHE O QUE VOCÊ ESCRVEU EM CADA LISTA, DE UM LADO E DO OUTRO DO QUADRO.

COISAS QUE GOSTO E QUE ME DEIXAM FELIZ

COISAS QUE NÃO GOSTO E QUE ME DEIXAM TRISTE

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Coisas que gosta: AMIGO, BRUNO, MARIA EDUARDA, ANA e LÍVIA.
Coisas que não gosta: VESTIDO, DAMA, IGREJA CATÓLICA, JABUTICABA e SAPO.

Conta pra mim, o que fez aí? *MAR (9;0) Eu gosto muito dos meus amigos [...]* E do outro lado, do que não gosta? *MAR (9;0) Não gosto de usar vestido e nem de jogar dama, é muito chato. Eu também não vou na igreja católica, porque é muito chata e feia. Minha mãe disse que não gosta [...]*

Percebemos que muitas crianças lembraram de aspectos simples que compõem seu dia a dia, como jogos, animais, os colegas de classe etc. No entanto, constatamos que alguns sujeitos apresentaram ideias carregadas de preconceito na lista do que não gostavam. Tal fato nos preocupou bastante e nos levou a pensar em alguma atividade que trabalhasse a questão das diferenças e da diversidade entre as próprias crianças. Assim, elaboramos a atividade apresentada a seguir.

Atividade nº 4 – Livro “Diversidade”

Autora: Tatiana Belinky

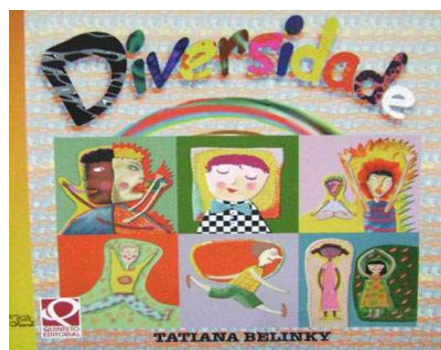
Ilustrações: Fê

Editora: Quinteto Editorial

Ano: 1999

36 páginas

Figura 14 - Livro “Diversidade”



Fonte: Internet¹⁰

Com a leitura do livro “Diversidade” da autora Tatiana Belinky, objetivamos propor uma discussão coletiva sobre a temática das diferenças.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.travessa.com.br/diversidade/artigo/6acfd64e-b18f-44ef-be8b-2bdf22f84189/>>

O livro “Diversidade”, escrito em versos e rimas, objetiva mostrar que não há um único jeito de ser, porque todos somos seres humanos. A autora enfatiza de maneira engraçada e irreverente que apenas reconhecer as diferenças não basta. Afinal, é preciso, sobretudo, respeitarmos uns aos outros no nosso modo de ser e agir, sem preconceito.

A seguir, trechos de nossa discussão sobre o livro:

Quem pode falar algo sobre a nossa leitura? *ALE (8;6) Eu gostei, porque é muito engraçado. Um homem tem um nariz muito grande e o outro parece um macarrão. E porque será que aparecem tantas imagens diferentes nesse livro? KAÍ (8;11) Até gente preta. Por que será que tem tanta gente diferente? LOR (8;8) Por causa que tem gente morena e gente branca. ALE (8;6) Ninguém é igual ao outro. O que isso quer dizer? LOR (8;8) Por causa que gente tem gente forte e magra, gente pequena e alta. Só tem esse tipo de diferença? KAR (9;1) Olho puxado, nariz grande, magrelo. Existem outras diferenças? LIV (8;7) Ninguém nasce igual e todo mundo é diferente. Por que será que somos todos diferentes? GIO (9;2) Porque a gente não é igual ao outro. O que nos faz tão diferentes? ALE (8;6) Porque a gente tem o olho diferente, o nariz diferente, a boca diferente, a cor da pele diferente e o cabelo diferente. Por que será que somos assim? KAÍ (8;11) Porque tem uns que ficam muito no sol, professora. Ai vai mudando e vai ficando bem pretinho. Mas a gente nasce igual? ALE (8;6) Não, porque nossa mãe, às vezes, é igual a gente. Antes de nascer não sabemos que cor vamos ter. Quando a gente nasce pode ser moreno ou claro. E só existem esses tipos de diferenças? Só tem diferenças que a gente pode ver? ALE (8;6) Os nossos ossos e os nossos fígados, porque os nossos fígados são positivos ou negativos. KAÍ (8;11) Não é isso não. É o tipo de sangue. NIC (8;6) Tem sangue doce e sangue amargo. Como assim? NIC (8;6) Tem gente que pega piolho e piolho só gosta de sangue doce e não de sangue ruim. Tem outras diferenças entre a gente? Por exemplo, no nosso jeito? KAR (9;1) Tem uns que são bravos e outros que são legais ou chatas. ALE (8;6) Todo mundo é gente, humanos e a gente é diferente. ANA (9;4) Ninguém tem o cérebro do outro. Algumas pessoas pensam em coisas mais legais, ou chatas, ou tristes. ALE (8;6) Eu sou tímido e o meu amigo não. Tudo não é igual ao outro. No mundo inteiro tem coisa diferente. E o que será que significa o título do livro “Diversidade”? KAÍ (8;11) Porque a gente estava aqui se divertindo. Alguém pensa diferente? LIV (8;7) Significa que todo mundo é diferente e ninguém é igual.*

Após a leitura da história, no Cantinho da Arte, as crianças deveriam criar quadrinhas de desenhos, mostrando algumas diferenças existentes que devem ser respeitadas. O desenho era seguido de uma conversa explicativa com a pesquisadora.

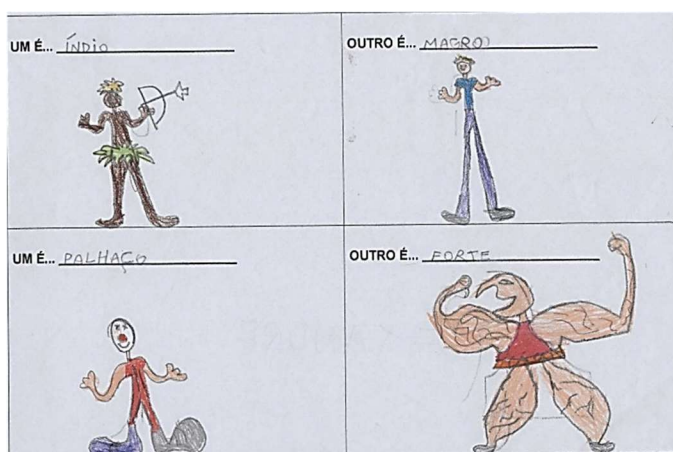
Figura 15 Desenho produzido por GIO (9;2)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que fez no seu desenho? GIO (9;2) *Que um é bonito e colorido e o outro é feio. Que um é engraçado e o outro é orelhudo.* E o que você pensa sobre essas diferenças? GIO (9;2) *Que todo mundo é bonito e que ninguém é igual o outro.*

Figura 16 - Desenho produzido por ALE (8;6)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Conta pra mim o que fez. ALE (8;6) *Que um é índio e o outro é bem magro. Que um é palhaço e o outro é forte.* O que essas diferenças significam para você? ALE (8;6) *Que todo mundo é diferente, tem um trabalho diferente, é de um lugar diferente, mas é importante assim mesmo.*

Atividade nº 5 – **Vídeo/animação “1,2,3 Côco”**¹¹

Coleção “Direitos do Coração”

Direção: Pierre M. Trudeau Produção: Thérèse Descary

Produção: Thérèse Descary

Ano: 1991

Figura 17 - Cena da animação “1,2,3 Côco”



Fonte: Internet¹²

A animação “1,2,3 Côco” trata do direito da criança à educação, ressaltando que, não basta ter o direito de ir à escola se não houver garantida a efetiva aprendizagem pela criança.

Apresentamos trechos dessa discussão:

O que vocês acharam do filminho que nós vimos? *DAN (9;2) A menina está na escola pra ela aprender a ler. NIC (8;6) Eu achei legal, porque ela vai pra escola pra aprender. O que vocês acham disso? É importante? NIC (8;6) É mas tem criança que não vai, porque a mãe não deixa. Isso é certo? NIC (8;6) Não, criança tem que ir pra escola. ANA (9;4) Porque às vezes o pai deixa a criança em casa pra fazer serviço. E isso pode ser feito? LIV (8;7) É errado, porque criança tem que ir pra escola, pra aprender ler e escrever. ALE (8;6) Não, por que é proibido. Por quê? ALE (8;6) Porque a criança é mais nova. KAÍ (8;11) Se a polícia ver, prende a mãe, porque não é justo deixar o filho em casa. Por quê? GIS (9;5) Porque não é certo, criança tem que ir pra escola. Criança pode ficar fora da escola? LIV (8;7) Não porque se ficar o dia inteiro em casa fazendo faxina, não é certo. Vocês acham que todas as crianças vão pra escola? MAR (9;0) Algumas, porque tem umas que o pai e a mãe não deixam, ficam em casa de castigo. Isso pode ser feito? NIC (8;6) Não, porque não pode ficar em casa, nem de castigo e nem só*

¹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WKrZQbsdaxU>>

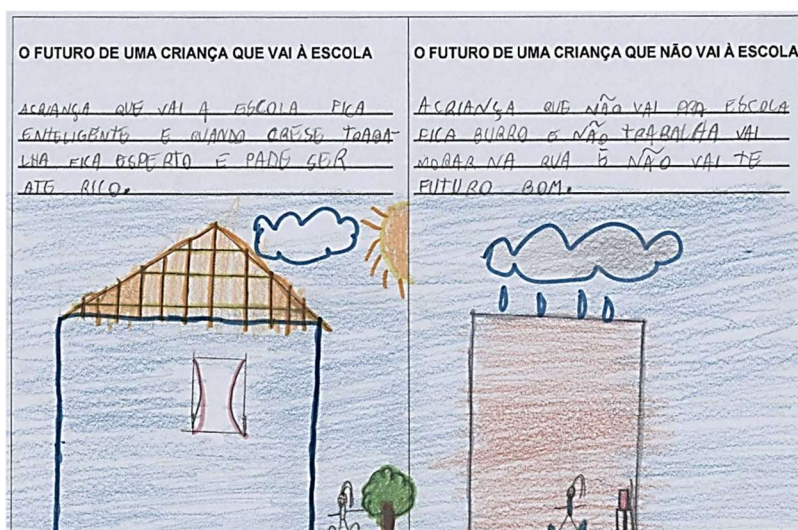
¹² Disponível em: <<http://www.pierremtrudeau.com/courts.html>>

brincando. A mãe tem que levar pra escola na marra. Uma criança pode ficar sem ir pra escola? DAN (9;2) Não, porque senão não aprende ler e escrever. NIC (8;6) E não vai aprender educação. É diferente o futuro de uma criança que vai pra escola de outra que não vai? MAR (9;0) Quem vai, pode ser médico, dentista, veterinária, várias coisas. E o que acontece com uma criança que não vai à escola? NIC (8;6) Vai ter que ficar trabalhando só na roça, porque não aprendeu educação. LIV (8;7) Quem vai, arranja um trabalho e faz faculdade, MAY (8;10) Quem não vai não arranja serviço. LOR (8;8) Se ela não ir pra escola, ela nunca vai fazer faculdade. Faculdade é importante e a escola também. GIS (9;5) Quem vai, cresce e arruma serviço. E quem não vai não vai poder nem fazer faculdade. E quem não vai? KAR (9;1) Quando cresce trabalha na roça. KAÍ (8;11) Se eles quiserem ser professor, não vão poder. THI Quem vai, pode até ser caminhoneiro e quem não vai, só a roça mesmo.

Após a discussão, no Cantinho da Arte, as crianças foram levadas a pensar em diferentes situações: como seria o futuro de uma criança que tem seu direito à educação garantido e de outra que não tem e, por isso, não vai à escola. O objetivo era perceber se as crianças reconhecem a importância da educação na vida das crianças e o quanto uma criança que não tem esse direito garantido é prejudicada, educacional, social e culturalmente

Alguns exemplos:

Figura 18 - Produção feita por ANA (9;4)

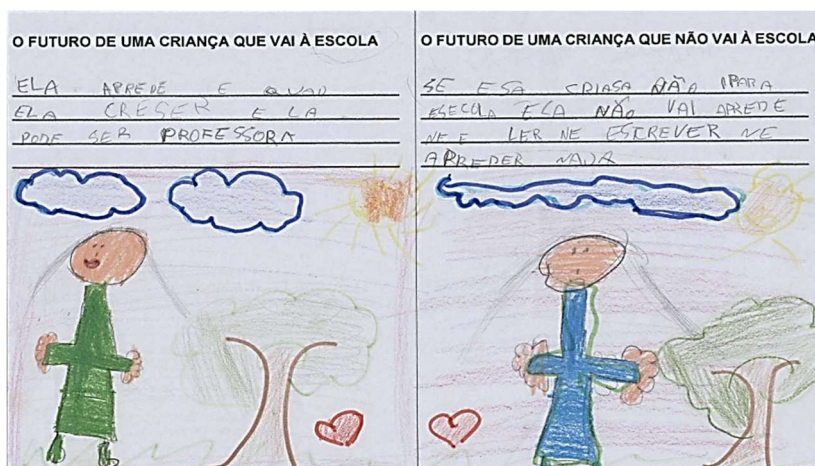


Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você desenhou? ANA (9;4) Eu fiz que a criança que vai à escola pode ter um emprego muito bom e até ser rico, porque estudou e aprendeu. Já a outra que não vai, não aprendeu

nada que precisava pra arrumar um bom serviço. Ela vai ter um futuro muito ruim e pode até morar na rua, porque não tem dinheiro pra se sustentar.

Figura 19 - Produção feita por MAR (9;0)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Conta pra mim, o que você fez? MAR (9;0) *Eu desenhei uma menininha que cresce e como aprendeu muitas coisas, pode ser professora.* E a criança que não vai para escola? MAR (9;0) *Essa aí não vai aprender nem ler e nem escrever, não vai saber nada na vida [...]*

As produções nos mostraram que os sujeitos percebem, ainda que de maneira simplista, que uma criança que não frequenta a escola pode ter seu futuro comprometido. Todavia, não questionam o fato de uma criança não ir à escola.

Pudemos perceber que nenhuma criança comentou a situação, contestando ou mostrando estranhamento por uma criança ter seu direito à educação violado. Sequer perguntaram para a pesquisadora os motivos que podem levar uma criança a estar fora da escola, por exemplo.

Atividade nº 6 – Livro “A vendedora de chicletes”

Autor: Fabiano Moraes

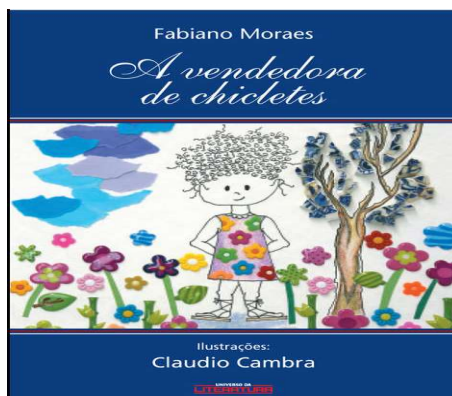
Ilustrador: Cláudio Cambra

Editora: Universo dos Livros Editora LTDA.

Ano: 2013

24 páginas

Figura 20 - Livro “A vendedora de chicletes”



Fonte: Internet¹³

O livro é uma releitura do conto “A vendedora de fósforos”. A história retrata a vida de uma menina que precisa vender chicletes nas ruas para poder sobreviver. Quando não conseguia vender, era maltratada por adultos que queriam seus lucros. Essa criança, sem família, passa grande parte de seus dias na rua. Abandonada, acaba morrendo de frio e de fome. Segundo o autor, a “Vendedora de chicletes” é uma crítica ao modo subumano como muitas crianças ainda vivem em nosso país, condenadas pela violência, pelo trabalho infantil, pela carência, fome etc.

Feita a leitura, discutimos a história numa grande roda. A seguir, trechos desse momento:

O que acharam dessa história? *LOR (8;8) Eu não gostei, porque ela mora na rua e não tem nada pra comer. ALE (8;6) Eu não gostei, porque a história é muito triste e ela morre no final. KAR (9;1) Eu não gostei, porque a mãe dela morre e deixa ela sozinha. GIS (9;5) Ela perdeu a mãe dela e mora na rua. JÉS Ela não tem nada pra comer. NIC (8;6) É chata a história,*

¹³ Disponível em: < <http://edclaudiorosa.blogspot.com.br/2016/03/a-vendedora-de-chicletes-fabiano-moraes.html/>>

porque no final ela morreu de fome e de frio. GIO (9;2) Também é triste, porque se ela voltar pra casa dela, como não vendeu nenhum chiclete, o pai dela, vai bater nela. NIC (8;7) Todo mundo fica maltratando ela. MAY (8;10) Ninguém consegue ouvir ela. Percebi que a maioria de vocês não gostou. O que mais está errado nessa história? KAR (9;1) É porque ela nem pode ir pra escola. E isso está certo? ALE (8;6) O pai dela maltrata muito ela e, ao invés de deixar ela ir pra escola, manda ela trabalhar, vendendo chiclete. ANA (9;4) A mãe dela faleceu e o padrasto mandava ir vender na rua. Ela não podia voltar pra casa nem nenhum tostão, senão batia nela. MAY (8;10) Ela trabalhava e essa menina não tinha o direito de ir pra escola. Qual direito essa criança tem? MAY (8;10) De ir pra escola e aprender, ler e escrever. Mas isso está acontecendo? MAY (8;10) Não, mas não é certo, porque ela tem todo direito de ir pra escola, pra aprender, crescer e arrumar um serviço. Os pais têm que deixar os filhos irem pra escola, arrumar dinheiro para comer, almoçar, jantar. O que vocês gostariam que fosse diferente? LOR (8;8) Que a vida dela fosse boa e que o pai não batesse mais nela. ANA (9;4) Se a mãe dela estivesse viva seria melhor, com comida e outras coisas de bom. KAÍ (8;11) A vida dela seria melhor se ela vendesse os chicletes pra comprar comida. Mas está certo ela vender chicletes na rua? GIO (9;2) Ela não podia trabalhar, ela tinha que ir pra escola. NIC (8;7) Se ela ficar vendendo na rua e levando dinheiro pro padrasto dela, ele nunca vai deixar ela parar. Ela vai ser cada vez mais maltratada. O melhor é que ela fosse adotada por alguém bom.

As crianças ficaram muito surpresas com o final dessa história. Ao mesmo tempo, se mostraram desapontadas ao perceberem que o final da personagem não foi feliz como era esperado. Considerando o final trágico do livro, no Cantinho de Escrita, as crianças foram convidadas a criarem um final diferente para a pequena vendedora de chicletes.

A seguir, exemplos de produções escritas feitas pelos sujeitos:

Figura 21 - Produção escrita por JOS (9;4)

PRODUÇÃO DE TEXTO – “A VENDEDORA DE CHICLETES”

A VIDA DA PEQUENA VENDORA DE CHICLETES PODERIA SER DIFERENTE? INVENTE UM FINAL DIFERENTE PARA ESSA HISTÓRIA. PARA VOCÊ, DE QUE JEITO QUE ELA PODERIA TERMINAR? O QUE ACONTECERIA COM A CRIANÇA?

a menina foi saindo da rua a avó dela deu a ela um vestido e ela foi à escola brincar com as outras crianças. Daí em diante, a menina parou a morar junto com a avó e elas passaram o Natal junto com os colegas. Todos viveram felizes para sempre.

DESENHE O FINAL QUE VOCÊ IMAGinou PARA A HISTÓRIA “A VENDEDORA DE CHICLETES”.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: A menina foi saindo da rua. A avó dela deu a ela um vestido e ela foi à escola, brincar com as outras crianças. Daí em diante, a menina parou a morar junto com a avó e elas passaram o Natal junto com os colegas. Todos viveram felizes para sempre.

Figura 22 - Produção escrita por KAR (9;1)

PRODUÇÃO DE TEXTO – “A VENDEDORA DE CHICLETES”

A VIDA DA PEQUENA VENDORA DE CHICLETES PODERIA SER DIFERENTE? INVENTE UM FINAL DIFERENTE PARA ESSA HISTÓRIA. PARA VOCÊ, DE QUE JEITO QUE ELA PODERIA TERMINAR? O QUE ACONTECERIA COM A CRIANÇA?

Era uma vez uma vendedora de chicletes que vendia chiclete pela cidade com dinheiro e com o resto de comida que as pessoas jogam fora e em tão os dias foram se passando e ela conseguiu 10 reais mas passaram vários ladrões e pegaram o único dinheiro que ela tinha conseguido vendendo chiclete e ela se ajoelhou no chão e a mãe dela apareceu, levantou a menina do chão, levou a vendedora do chão e elas foram para casa e viveram felizes para sempre!

FELIZES PARA SEMPRE!

DESENHE O FINAL QUE VOCÊ IMAGinou PARA A HISTÓRIA “A VENDEDORA DE CHICLETES”.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Era uma vez uma vendedora de chicletes que vendia chicletes pela cidade. Com o dinheiro e com o resto de comida que as pessoas jogam fora. E então os dias foram se passando e ela conseguiu 10 reais, mas passaram vários ladrões e pegaram o único dinheiro que ela tinha conseguido vendendo chiclete. E ela ajoelhou no chão e a mãe dela apareceu, levantou a menina do chão, levou a vendedora do chão e elas foram para casa e viveram felizes para sempre!

Os sujeitos buscaram em suas atividades, aproximar a personagem da história de sua família, sobretudo, a mãe e a avó. Percebemos na produção de KAR (9;1) um indicativo da fabulação que a criança faz para resolver a situação-problema da história. Para ela, bastaria a menina se ajoelhar e interceder para que a mãe aparecesse e a tirasse daquele sofrimento.

Algumas comentaram sobre algumas mudanças na triste rotina da menina, como ir à escola, ser bem alimentada, poder brincar, entre outras.

Atividade nº 7 – Música “Criança não trabalha”

Lápis, caderno, chiclete, pião	Criança não trabalha, criança dá trabalho
Sol, bicicleta, skate, calção	Criança não trabalha...
Esconderijo, avião, correria, tambor	1,2 feijão com arroz,
Gritaria, jardim, confusão	3, 4 feijão no prato
Bola, pelúcia, merenda, crayon	5, 6 tudo outra vez...
Banho de rio, banho de mar, pula-cela,	Criança não trabalha, criança dá trabalho
bombom	Criança não trabalha, criança dá trabalho
Tanque de areia, gnomo, sereia	Lápis...
Pirata, baleia, manteiga no pão	Banho de rio, banho de mar, pula sela,
Giz, <i>merthiolate</i> , <i>band-aid</i> , sabão	bombom
Tênis, cadarço, almofada, colchão	Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão...
Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão	Não trabalha...
Pega-pegas, papel, papelão	

Autor: Arnaldo Antunes

Intérprete: Grupo Palavra Cantada

Essa música é bastante conhecida pelas crianças, pois com frequência seu videoclipe era exibido por uma emissora de TV. Desse modo, com a letra em mãos, elas puderam cantá-la e, posteriormente, discuti-la com a pesquisadora, como mostramos a seguir:

O que vocês têm a falar sobre essa música? *NIC (8;7) Eu gostei que criança não trabalha, ela dá trabalho. LOR (8;8) Se a criança ficar em casa, ela dá trabalho para a mãe e o pai, ela faz bagunça durante os dias. ALE (8;6) E também não obedece o pai e a mãe. LIV (8;7) Criança não trabalha, ela tem que ir pra escola. Ela dá trabalho, porque é criança e faz um monte de bagunça. KAR (9;1) A música fala que não é certo criança trabalhar. Por que não é certo? KAR (9;1) Porque criança tem que ir pra escola, quando chegar fazer a tarefa e só. MAY (8;10) criança não tem que trabalhar, tem que ir pra escola pra aprender, pra quando crescer, arrumar um serviço. Mas criança não pode trabalhar? ANA (9;4) O trabalho das crianças, é o direito delas. Que direitos? ANA (9;4) Ir pra escola, estudar, pelo menos arrumar a bagunça dela em casa. LIV (8;7) Trabalho que criança pode fazer, é arrumar a cama. O direito dela é vir pra escola e brincar. GIO (9;2) As crianças podem trabalhar vendendo coisas. Então*

criança pode trabalhar? *ALE (8;6) As crianças só podem vender alguma coisa com a ajuda da professora ou da escola, tipo uma rifa. Que tipo de trabalho que a criança dá, do que fala na música? MAY (8;10) Ah, bagunçar a cama. NIC (8;6) Lugar de criança não é na rua trabalhando. Por que não? NIC (8;6) Porque tem que estar na escola aprendendo. KAR (9;1) Eu acho que pelo menos criança tem que arrumar a cama ou lavar a louça pra ajudar a mãe. Mas isso é um trabalho? GIS (9;5) Não, eu só ajudo. Antes de vir pra escola eu arrumo meu quarto. KAR (9;1) Eu acho que isso pode fazer. Às vezes pode lavar a louça, ou guardar, ou varrer a casa, isso dá pra fazer.*

Atividade nº 8 – **Confecção de cartaz sobre a temática “Coisas de criança”**

Considerando a discussão suscitada pela música “Criança não trabalha”, após a grande roda, a pesquisadora solicitou que as crianças buscassem em jornais, livros antigos e revistas, imagens que se caracterizam como “coisas de crianças”, isto é, que fazem parte do universo infantil e, “coisas que não são de crianças”, por exemplo, o trabalho infantil.

A partir das imagens encontradas, junto à professora/pesquisadora, a turma foi desafiada a montar um cartaz mostrando suas descobertas. A intenção era que nessa atividade pudessem contestar as imagens diferentes entre si e conseguissem criar dois grupos, sendo um com aquilo que consideram ser de/para crianças e, num outro grupo, o que não é entendido como algo destinado à criança.

Além disso, cada criança deveria criar uma caricatura própria ligada a um balão de fala que expressasse sua opinião sobre o que são ou não “coisas de crianças”. Nesse momento, a pesquisadora observou não somente as ideias dos sujeitos a respeito da temática, mas também a autoimagem expressa por cada um.

Mostramos imagens desse momento de busca e confecção em grupo do cartaz:

Foto 22 - Confeção coletiva de cartaz



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 23 - Confeção coletiva de cartaz



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

A seguir alguns detalhes do cartaz confeccionado coletivamente:

opiniões e pensamentos sobre o tema. Observamos com satisfação que o cartaz, em pouco tempo, ficou repleto com as “coisas de crianças”. A maioria optou por colocar “coisas boas e/ou legais” de serem feitas enquanto crianças.

Algumas “coisas de crianças” destacadas no cartaz:

- Família é coisa de criança;
- Ter um animalzinho é coisa de criança;
- Brincar é coisa boa pra criança;
- Ter o direito de ir para a escola é coisa de criança;
- Imaginação é coisa de criança

Poucos preferiram se expressar em relação às “coisas que não de crianças”. Para eles, pareceu algo difícil buscar imagens e retratar opiniões sobre o que é considerado impróprio para criança.

Algumas “coisas que não são de crianças” destacadas no cartaz:

- Carro não é coisa de criança;
- A eleição não é coisa de criança;
- Trabalho não é coisa de criança;
- Andar de moto não é coisa de criança.

Foto 26 - Exposição do cartaz



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

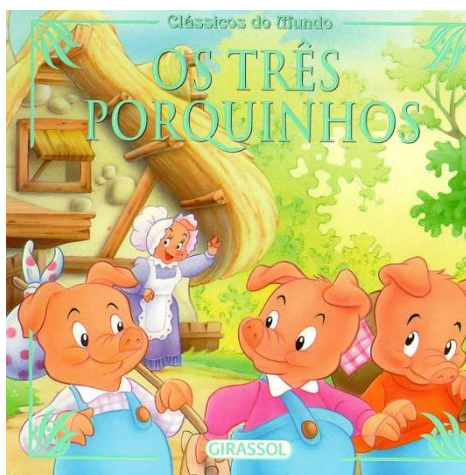
Atividade nº 9 – História “Os 3 Porquinhos”

Editora: Girassol (Coleção Clássicos do Mundo)

Ano: 2013

16 páginas

Figura 23 - Capa do livro “Os 3 Porquinhos”



Fonte: Internet¹⁴

Considerando que muitas crianças têm falado sobre os direitos das crianças e até mesmo utilizam a palavra “direito” com bastante frequência em suas explicações, propomos uma

¹⁴ Disponível em: < <http://www.pontofrio.com.br/livros/LiteraturaInfantojuvenil/Infantil-de4a10anos/Livro-Os-Tres-Porquinhos-Colecao-Classicos-do-Mundo-Girassol-2522679.html/>>

atividade para evidenciar ainda mais a noção “O que é ter direito? ”, a fim de criar uma discussão entorno do assunto.

Embasados na proposta que Saravali (1999) utilizou em sua investigação, recorremos à história “Os 3 Porquinhos”. Fizemos essa escolha porque todas as crianças já a conheciam tanto por escrito como por vídeo. A história, inclusive, estava presente na caixa de livros da turma e várias crianças já a tinham lido sozinhas. Sendo assim, poderiam se sentir mais à vontade para responder à pergunta norteadora da discussão: O lobo mau tinha o direito de destruir as casinhas dos porquinhos? Sim/Não? Por quê?

O que vocês acham, o lobo mau tinha o direito de estragar as casas dos porquinhos? NIC (8;6) Não, porque eles não estão fazendo nada. Como assim? NIC (8;6) Não estavam fazendo nada pro lobo. Mas e se eles fizeram alguma coisa pra ele? Assim o lobo teria o direito? KAI (8;11) Não pode fazer isso, porque o lobo nem é pai deles. O que isso quer dizer? KAI (8;11) Ele não pode fazer nada pra eles. O que não pode fazer? KAI (8;11) Desmanchar a casinha deles, comer eles. Por que não? LOR (8;8) Se ele fosse pai dos porquinhos, ele também não podia. Ainda mais, porque eles estão felizes. Então o lobo mau não tem o direito? LOR (8;8) Não, ele não pode estragar as casas dos porquinhos. NIC (8;7) Ele não tem esse direito de estragar a casa e devorar eles. Isso é uma coisa muito má. Isso é maldade. O que é maldade? NIC (8;7) Não respeitar o direito dos porquinhos. Por quê? NIC (8;7) Porque os direito deles é construir as casinhas, não serem devorados pelo lobo e viverem em paz. ALE (8;6) É maldade ele querer estragar tudo. Não pode fazer isso com os porquinhos. Por que não? O lobo tem ou não esse direito? ALE (8;6) O direito dele é respeitar os porquinhos. KAI (8;11) Eu acho que o lobo ficou bravo, porque eles ficaram provocando ele e cantando “quem tem medo de lobo mau? Lobo mau, lobo mau...”. Mas por isso ele tem o direito de estragar as casinhas? GIO (9;2) Não, porque eles demoraram muito pra construir a casinha deles. Ele ficou irritado, mas não podia fazer essa maldade. LIV (8;7) Pra mim o lobo não tinha que ter derrubado, mesmo que os porquinhos tivessem provocado. Vocês sabem o que significa ter direito? NIC (8;7) O direito é tipo uma coisa que cuida das pessoas. Como assim? NIC (8;7) O direito é uma coisa boa que não pode ser esquecida. É um cuidado de Deus e do amor dele. Isso é direito? GIS (9;5) Direito é deixar as pessoas brincarem e não bater. KAI (8;11) Direito é ir pra escola e estudar. Isso é um direito de quem? KAI (8;11) De todas as pessoas, mas mais as crianças. KAR (9;1) Todo mundo tem direito. Direito de ir pra escola, comer, brincar, dormir. LIV (8;7) Adultos não vão pra escola e nem brinca. LOR (8;8) O direito serve pra todo mundo. Você pode ir pra escola, brincar, comer, escovar os dentes. MAY (8;10) Direito das crianças é ir pra escola e dos

adultos é trabalhar. Então são diferentes, os direitos? MAY (8;10) Sim, porque adulto tem que trabalhar. NIC (8;7) Direito da criança é também não apanhar dos adultos sem motivos. Mas como motivos, o adulto pode bater na criança? NIC (8;7) Não, porque adulto não pode ficar maltratando as crianças.

A discussão foi bastante intensa e as crianças expuseram com facilidade suas opiniões. Ao final da troca de ideias, todos demonstraram se opor a questão de o lobo ter o direito de estragar as casas dos porquinhos. A afirmativa é que mesmo sendo lobo, mais forte e estar irritado com os porquinhos, não poderia estragar o trabalho dos irmãos.

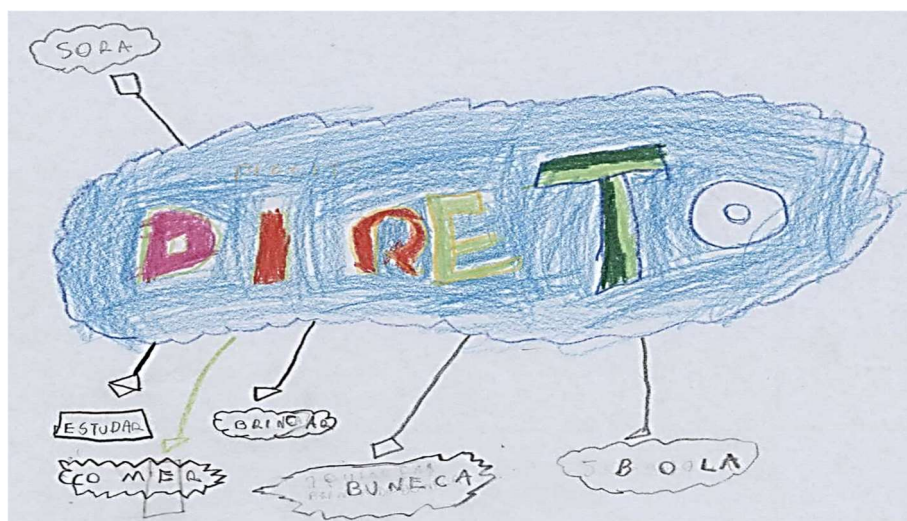
Alguns sujeitos tiveram dúvidas quanto à definição do que é ter direito. Ficaram confusos em relação ao significado da palavra, mas demonstraram entendimento, ainda que superficial, do que seriam bons exemplos de direitos, principalmente, das crianças. Falaram do brincar, da escola, da alimentação. Também lembraram que trabalhar não é coisa de criança, mas sim de adulto.

Atividade nº 10 – **Chuva de ideias com a palavra “DIREITO”**

Considerando as ideias expressas na discussão sobre a história “Os 3 Porquinhos”, as crianças, no Cantinho da Escrita, foram convidadas a criarem uma “chuva de ideias” com a palavra “DIREITO”.

O procedimento consistiu em oferecer uma folha sulfite a cada sujeito e solicitar que escrevessem no centro da folha a palavra “DIREITO” e cercá-la com uma nuvem. Ao redor dessa palavra, deveriam escrever outras palavras e expressões que pudessem ser ligadas a ela, em outras palavras, que tivesse relação com a palavra direitos

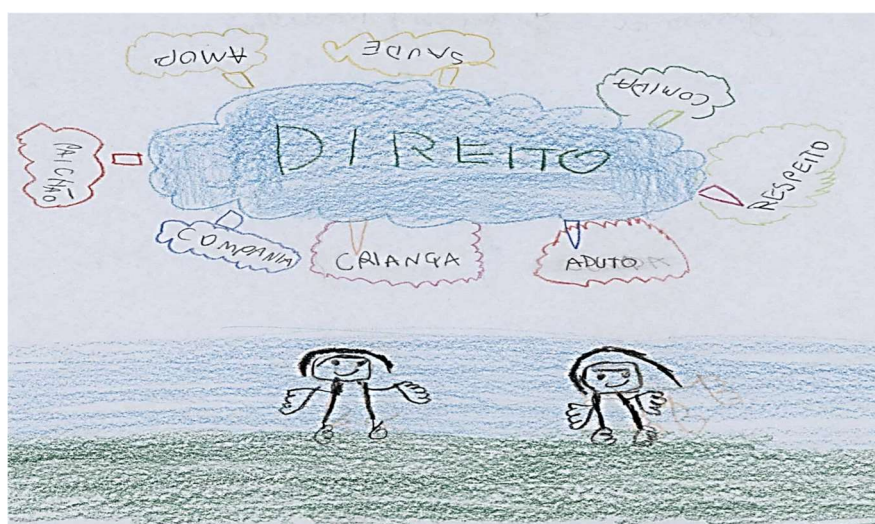
Figura 24 - Desenho produzido por EST (8;9)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você escreveu aí? EST (8;9) *Que toda criança tem direito de brincar de boneca, de bola, de comer, de estudar e também de ter uma professora.*

Figura 25 - Desenho produzido por GIO (9;2)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você fez aí? GIO (9;2) *Eu fiz que criança e adulto tem direito de companhia, respeito, comida, saúde, amor e paixão.*

Atividade nº 11 – Discussão coletiva sobre a biografia do artista, apreciação e interpretação das obras com a temática “Infância” de Cândido Portinari

Ainda na perspectiva de possibilitar que as crianças percebessem as especificidades da infância e do ser criança, oferecemos um recurso diferente dos livros e vídeos que as crianças já têm acesso na sala de aula. Decidimos, então, apresentar à turma, um artista que tenha se dedicado a mostrar através de sua arte cenas da infância e de diferentes crianças vivendo essa fase.

Desse modo, buscamos e ofertamos aos sujeitos momentos de reflexão a respeito da vida e obra do pintor brasileiro Cândido Portinari (1903-1962). Candinho, como ficou popularmente conhecido, se tornou internacionalmente conhecido por pintar a realidade brasileira com suas belezas e também tristezas.

O artista gostava muito de retratar imagens de sua infância simples na cidade de Brodowski, interior de São Paulo. Pintava crianças em diferentes situações rotineiras, desde suas brincadeiras até o cotidiano dos pequenos trabalhadores.

Antes mesmo de falarmos sobre o artista e suas características, levamos reproduções de pinturas de Cândido Portinari. Optamos por oito imagens, sendo: quatro que retratavam brincadeiras e brinquedos da infância, como brincar de roda, pular sela, plantar bananeira, jogar bola e soltar pipa.

Figura 26 - Meninos Brincando



Fonte: Internet¹⁵

¹⁵ Disponível em: < <http://www.portinari.org.br/> >

Figura 27 - Pulando Carniça



Fonte: Internet¹⁶

Figura 28 - Meninos Soltando Pipas



Fonte: Internet¹⁷

Figura 29 - Roda Infantil



Fonte: Internet¹⁸

¹⁶ Disponível em: < <http://www.portinari.org.br/>>

¹⁷ Disponível em: < <http://www.portinari.org.br/>>

¹⁸ Disponível em: < <http://www.portinari.org.br/>>

As outras quatro imagens eram de crianças trabalhando, com leiteira na cabeça, carregando utensílios como enxada, jarros, bandejas de madeira etc.

Figura 30 - Menino com Estilingue



Fonte: Internet¹⁹

Figura 31 - Menino Retirante Segurando Bauzinho



Fonte: Internet²⁰

¹⁹ Disponível em: < <http://www.portinari.org.br/> >

²⁰ Disponível em: < <http://www.portinari.org.br/> >

Figura 32 - Menino com Carneiro

Fonte: Internet²¹

Figura 33 - Menino do Tabuleiro

Fonte: Internet²²

Em roda, fizemos uma discussão sobre as imagens. Perguntamos se as imagens eram iguais ou diferentes e se seria possível separarmos em grupos. Para a atividade de classificação, a professora escreveu na lousa as características ditas pelas crianças, a partir do que podiam observar nas imagens. Decidiu-se coletivamente que as imagens seriam divididas em dois grupos.

Na sequência, fotos desses momentos de discussão e separação das imagens em grupos:

²¹ Disponível em: < <http://www.portinari.org.br/> >

²² Disponível em: < <http://www.portinari.org.br/> >

Foto 27 - Discussão e separação das imagens



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 28 - Discussão e separação das imagens



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 29 - Discussão e separação das imagens



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Feita a separação, tivemos as seguintes características ressaltadas:

- De um lado: pinturas de crianças tristes, mal alimentadas e trabalhando.
- Do outro lado: pinturas de crianças felizes, bem alimentadas e brincando.

Foto 30 - Pinturas após a separação



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 31 - Pinturas após a separação



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Feita essa separação, as crianças conversaram sobre os motivos pelos quais haviam separado daquele jeito. Segue parte dessa discussão:

Por que vocês separaram desse jeito? GIS (9;5) *Essas crianças que trabalham não tem o direito. Ela fica sem comida e por isso está tão magrinha. LIV (8;7) A maioria dos quadros, são crianças brincando, porque o Candinho fala que quando elas estão brincando, parecem anjos voando. LOR (8;8) Ele gostava de fazer crianças felizes, brincando de pular corda, roda-roda. NIC (8;7) As crianças que trabalham estão segurando coisas na cabeça, uma sacola na mão. Isso é diferente dos outros, porque essas aqui estão brincando, se divertindo. KAR (9;1) Tem umas crianças que trabalham, trabalham e estão magrinhas, porque não tem nada pra comer. As outras eu reparei que já estão mais gordinhas. GIS (9;5) Parece que tem uma que está trabalhando no café, mas isso não é coisa de criança. Essa criança não tem direito, isso não é coisa de criança. E o que são coisas de crianças? ALE (8;6) As crianças que estão brincando, tem o direito de se divertir. Esse direito não pode ser tirado de nem uma criança. GIO (9;2) As crianças não têm direito de trabalhar, porque elas são muito pequenas pra ficar trabalhando. O direito delas é brincar e dormir. KAI (8;11) As crianças que não tem comida, elas podem ir pro Cantinho, aí eles doam comida, roupa. Elas não precisam trabalhar. Tem criança aí que fica carregando as coisas, estão magras, olha que está aparecendo até os ossos da barriga dela. GIO (9;2) As crianças tem que comer, tem uma criança aí que parece doente. GIS (9;5) Elas mereciam alguma coisa quente para comer e ter o que beber. Isso é muito triste. LIV (8;7) Se for para comparar todos os quadros que eles fez, são muitos, quase cinco mil, porque é tudo que ele vê no mundo de verdade. LOR (8;8) Quando ele começou fazer os desenhos, ele fazia as crianças brincando e soltando pipa. Mas ele também fez criança trabalhando e pegando*

peso na cabeça. Isso não pode. Por que não pode? GIS (9;5) Porque não é direito dessas crianças carregarem peso. O direito dela é encontrar uma mãe pra cuidar dela direito com comida, cama e outras coisas de crianças.

Pudemos perceber que os sujeitos já identificam com maior facilidade aquilo que para eles é considerado como direito de criança. A atividade de classificação permitiu que os sujeitos escolhessem seus próprios critérios para a separação das imagens em grupos.

Atividade nº 12 – **Confecção de bonecos de massa de modelar baseados nas obras de Portinari**

Concluída essa etapa, realizamos uma atividade coletiva em pequenos grupos. As crianças escolheram uma das pinturas para recriar com massa de modelar. Conforme mostram as fotos, seguir:

Foto 32 - Recriação da pintura escolhida



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 33 - Recriação da pintura escolhida



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 34 - Recriação da pintura escolhida



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 35 - Recriação da pintura escolhida



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

A experiência, de maneira geral, foi muito positiva. As crianças representaram com riqueza de detalhes os bonecos de massa de modelar. Mostraram-se muito empenhados e interessados em criar suas próprias ‘obras de arte’.

As produções evidenciaram o bom trabalho em equipe realizado pelos sujeitos. Se antes, ainda aconteciam desentendimentos em lidar com as ideias dos colegas, a partir desse momento já foi possível verificar que o Cantinho fluiu de uma forma mais harmoniosa e respeitosa. Cada um ajudou da maneira que podia, de acordo com suas facilidades e identificação com a proposta.

Atividade nº 13 – **Música “É bom ser criança”**

Com o objetivo de perceber o quanto as crianças contemplam seus direitos, apresentamos a elas a canção “É bom ser criança”. Foi entregue a letra da canção a cada uma e elas puderam ouvi-la sentadas em roda.

É bom ser criança	Sem ter que se preocupar
Ter de todos a atenção	Com a conta do banco
A mamãe carinho do papai a proteção	E ter filhos pra criar
É tão bom se divertir	É tão bom não ter que ter
E não ter que trabalhar	Prestações para se pagar
Só comer, crescer, dormir e brincar	Só comer, crescer, dormir e brincar
É bom ser criança	É bom ser criança
Isso às vezes nos convém	Ter amigos de montão
Nós temos direitos e gente grande não tem	Fazer <i>cross</i> saltando
Só brincar, brincar, brincar	Tirando as rodas do chão
Sem pensar no boletim	Soltar pipas lá do céu
Bem que isso podia nunca mais ter fim	Deslizar sobre patins
É bom ser criança	Bem que isso podia nunca mais ter fim.

Autores: Toquinho e Elifas Andreato

Intérpretes: Toquinho

Depois de ouvirem a música, as crianças puderam discutir a temática da canção, como vemos no trecho, a seguir:

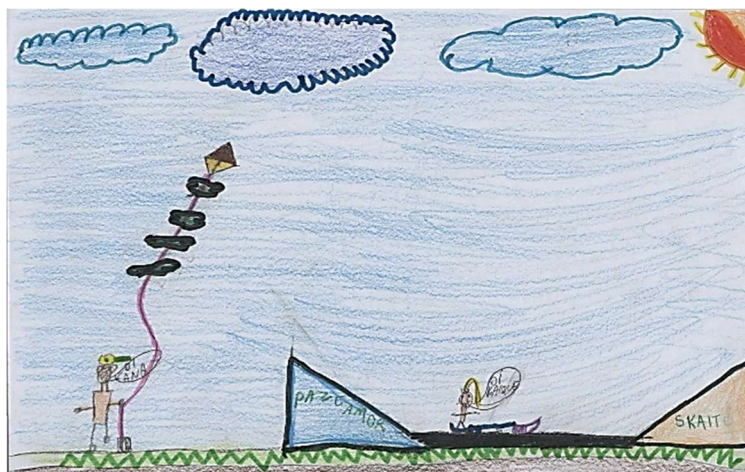
Vocês gostaram da música? O que acharam? *NIC (8;6) A música fala que é bom ser criança. ALE (8;6) Fala que a gente não precisa se preocupar com a conta do banco e com filhos pra criar. Por que será? ALE (8;6) Porque a gente não é adulto, isso não é coisa de criança. E o que são coisas de crianças? ALE (8;6) Coisa de criança é brincar, comer, dormir e se divertir. Alguém mais? NIC (8;7) A gente não precisa se preocupar em se machucar, porque tem os pais pra protegerem a gente e dar carinho. O que é tudo isso? O KAI (8;11) Tudo isso é direito da criança. GIS (9;5) Elas também tem que ir pra escola pra aprender. Todas as crianças têm esses direitos? KAR (9;1) Criança tem que ter proteção do pai e da mãe, carinho e cuidado também. Algumas tem, mas têm umas que não tem nem pai e nem mãe. Então nem todas têm direito? LOR (8;8) Toda criança tem direito de comer, ir pra escola e brincar. GIO (9;2) As crianças não podem trabalhar. Por que não? LOR (8;8) Porque quando trabalha, pode se machucar. Só os adultos podem trabalhar. Mas por que é bom ser criança? KAR (9;1) É bom ser criança, porque criança não trabalha. Elas têm que ir pra escola. ANA (9;4) É bom ser criança, porque a gente não trabalha, a gente vai pra escola. Os nossos direitos são esses. KAI (8;11) Mas eu faço trabalho em casa. Eu gosto de ajudar meu pai a fazer cerca. Sabe o balancinho? O pau da cerca? Eu coloco aquilo lá. Mas isso é um tipo de trabalho? KAI (8;11) Não eu ajudo ele ao invés de trabalhar. GIS (9;5) Às vezes eu varro a casa e cuido da minha irmãzinha. Será que isso é trabalho? KAR (9;1) Ajudar é uma coisa e trabalhar é outra. Qual a diferença? KAR (9;1) Ajudar é só fazer coisa mais fácil, agora trabalhar é difícil, é coisa de adulto. O que mais é coisa de adulto? KAR (9;1) Adulto tem o direito de dormir, comer, às vezes, brincar com os filhos e trabalhar. GIS (9;5) Igual meu pai, ele tem que trabalhar pra sustentar nós. ANA (9;4) Adulto tem mais direito que criança, porque pode trabalhar, ajudar na casa, receber. Criança tem direito de comer, beber, brincar [...]*

A partir da exposição de suas opiniões, percebemos que os sujeitos apresentaram com significativa clareza a existência de diferenças entre os direitos dos adultos e das crianças. A questão de o trabalho ser próprio do adulto é citada pela maioria dos sujeitos que até conseguem diferenciar atividades trabalhistas de formas de ajuda pelas crianças.

Durante a atividade coletiva, as crianças foram convidadas a representar, em pequenos grupos, aquilo que mais havia lhe chamado atenção na música. Percebemos que grande parte delas representou brincadeiras presentes na canção, como por exemplo, andar de *cross*, soltar

pipa e deslizar de patins. Nos desenhos sempre há a representação de crianças sorrindo e se divertindo, como nos exemplos:

Figura 34 - Desenho produzido por ANA (9;4), KAI (8;11), ALE (8;6) e LOR (8;8)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que vocês desenharam aí? *ANA (9;4) Desenhamos coisas de crianças. Como coisas de crianças? ANA (9;4) Tipo, criança gosta de andar, skate, soltar pipa, brincar, sabe? [...]*

Figura 35 - Desenho produzido por KAR (9;1), GIO (9;2), GIS (9;5) e DAN (9;2)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que desenharam? *KAR (9;1) Desenhamos porque é bom ser criança. E porque acham que bom ser criança? GIO (9;2) Porque criança pode brincar bastante, sem ter com o que se*

preocupar. DAN (9;2) A gente desenhou um menininho soltando pipa, um trepa-trepa de subir, um balão e uma árvore de frutas, porque criança tem que comer também [...]

Inicialmente, ponderamos que as representações dos sujeitos tivessem sofrido algum tipo de influência direta da música que haviam acabado de ouvir. Muitos repetiram as brincadeiras, brinquedos e ações realizadas por crianças. Contudo, os discursos nos mostram o quanto os sujeitos têm pensado de maneira mais efetiva sobre os seus direitos.

Atividade nº 14 – Livro “O Castelo dos Sorrisos”

Autor: Aleix Cabrera

Ilustradora: Rosa M. Curto

Editora: Ciranda Cultural (Coleção Direitos das Crianças)

Ano: 2011

24 páginas

Figura 36 - Livro “O Castelo dos Sorrisos”



Fonte: Internet²³

Para tratar em específico da problemática do trabalho infantil, utilizamos o livro “O castelo dos sorrisos”. A história é inspirada no 9º princípio da *Declaração dos Direitos das Crianças*, isto é, de que sob nenhuma circunstância, a mão de obra infantil deve ser explorada.

O livro conta que um ogro preguiçoso e mesquinho, morador de um grande castelo, sempre tentava fazer as pessoas trabalharem para ele. No dia em que recebeu uma grande encomenda, resolveu enganar todas as crianças e fazê-las trabalharem sem descansar.

²³ Disponível em: < <http://www.livrariacultura.com.br/p/direito-das-criancas-o-castelo-dos-sorrisos-22968228/> >

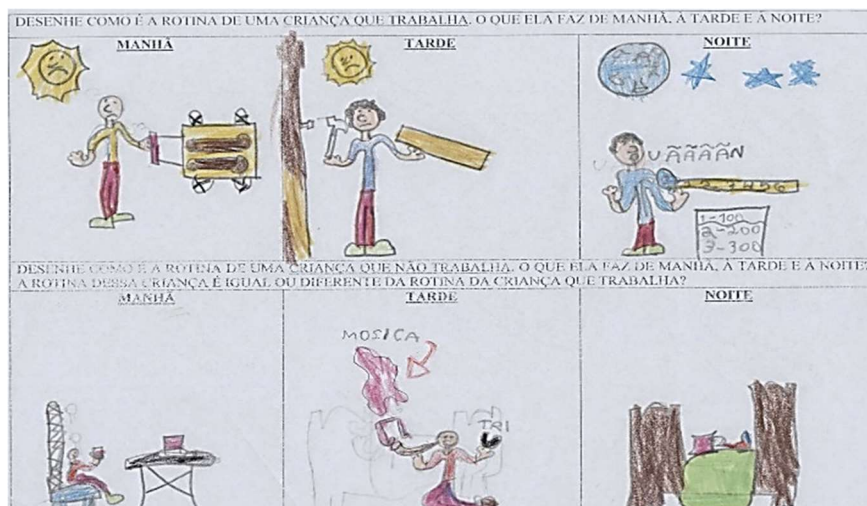
Após a leitura da história, as crianças discutiram o assunto do livro:

Sobre o que fala essa história? *KAR (9;1) Direitos. Que direitos? KAR (9;1) De nenhum. Como assim, nenhum? KAR (9;1) Porque trabalhar não é direito das crianças. LIV (8;7) Eu acho que essa história fala sim de direitos. Quais? LIV (8;7) Porque uma parte tem elas estão trabalhando e tem parte que elas estão brincando. E quais são os direitos das crianças? Em que parte aparecem? LIV (8;7) Na parte que elas estão trabalhando. Como assim? LIV (8;7) Porque criança tem direito de brincar, de dormir, de comer e lá elas só trabalhavam. Então quais os direitos que aparecem? LIV (8;7) Que criança não pode trabalhar, isso não é direito de criança. ALE (8;6) Ai fala do direito infantil e do trabalho infantil. O que isso quer dizer? ALE (8;6) Porque crianças não devem trabalhar. Por que não? ALE (8;6) Porque a vida de uma criança trabalhando não é feliz. Por quê? ALE (8;6) Porque senão trabalha, a gente pode brincar, se divertir, mas se trabalhar a gente não pode fazer nada disso. LOR (8;8) Sobre o que a KAR (9;1) falou, criança não pode trabalhar e nem pegar peso, porque elas são muito pequenas. MAY (8;10) O direito das crianças é não trabalhar. Por quê? MAY (8;10) Porque tem criança que não vai pra escola e fica trabalhando. E isso está certo? MAY (8;10) Não, porque criança tem que ir pra escola pra aprender. NIC (8;7) Não está certo, porque Deus não criou elas pra trabalharem, criou elas pra estudarem, ficarem mais inteligentes e crescerem. Os pais não têm esse direito de colocar a criança pra trabalhar sem ela crescer. Mas será que existem crianças que trabalham? MAY (8;10) O ALE (8;6) falou que as crianças têm direito de estudar. Quando você vai trabalhar você não aprende. LIV (8;7) Eu concordo com o NIC (8;7), crianças não devem trabalhar nunca. Elas devem brincar. No caso da história, o ogro obrigou as crianças a trabalhar. Será que isso pode acontecer? LOR (8;8) Não, criança não pode trabalhar e nem pegar peso, porque são pequenas. Eles não podem ficar acordados, tem que dormir e ir pra escola. O serviço deles é ir pra escola. MAY (8;10) Eu queria dizer sobre os direitos dos adultos. Quais são os direitos deles? MAY (8;10) Adulto tem que trabalhar, porque já passou pelo estudo e pela faculdade. ANA (9;4) Um adulto não pode obrigar uma criança trabalhar. Por que não? ANA (9;4) Porque o direito da criança é brincar e ser feliz. Agora, o adulto tem o direito de trabalhar, porque se ele tiver um filho, ele tem que sustentar.*

Terminada a discussão, no Cantinho da Arte, os alunos foram convidados a criarem a partir de desenhos, duas situações distintas: a rotina, dividida em manhã, tarde e noite, de uma criança trabalhadora e a rotina de uma criança que não trabalha. Foi entregue a cada sujeito uma folha sulfite dividida em seis partes iguais, sendo três delas destinadas a cada tipo de criança.

Alguns exemplos das produções:

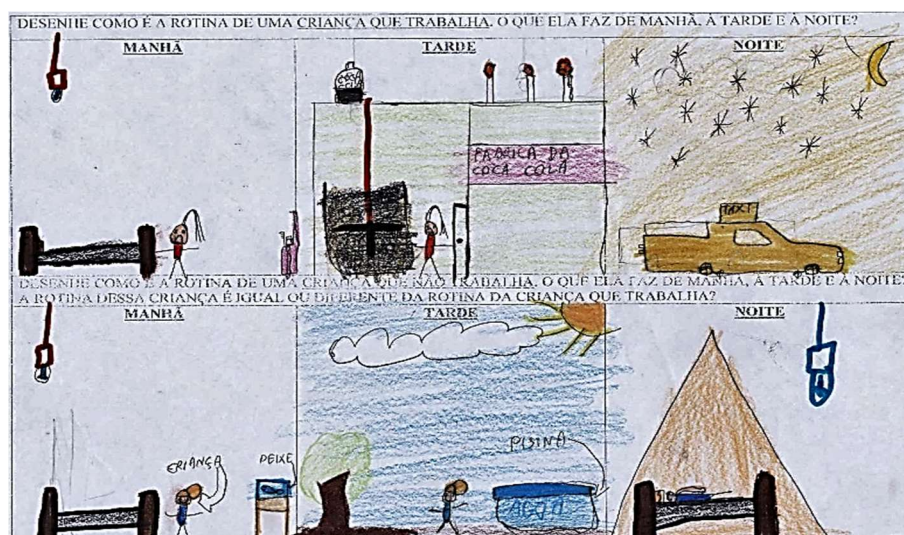
Figura 37 - Desenho produzido por ALE (8;6)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você desenhou? ALE (8;6) *Essa criança fica carregando o carrinho de rolimã cheio de madeira. Depois a criança está construindo uma casa de madeira e à noite ele está com sono [...] E outra está bebendo leite e comendo bolo. Ai, ele está brincando com o berrante e depois vai dormir, porque está cansado.*

Figura 38 - Desenho produzido por ANA (9;4)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que desenhou aí? ANA (9;4) *criança que trabalha, acorda muito cedo. Ela trabalha na fábrica da Coca-Cola e bem tarde, está indo embora de táxi. ANA (9;4) A outra criança...*

Qual? ANA (9;4) *A que não trabalha, acorda e pode cuidar do seu peixinho. Aí ele vai nadar e à noite, vai dormir.*

Percebemos que os sujeitos reconheceram e representaram em seus desenhos muitas diferenças entre a rotina de uma criança que trabalha e a de outra que não trabalha. Apontaram como as principais distinções entre elas, as atividades de descanso e lazer que as crianças que não trabalham podem realizar, como por exemplo, dormir, comer, brincar, entre outras. Em contrapartida, destacaram que a criança que trabalha não tem tempo apropriado para descansar, não se alimenta adequadamente, não frequenta a escola, anda sozinha, não tem tempo para se divertir etc.

Atividade nº 15 – **Vídeo/animação “Mudar o Mundo”**²⁴

Coleção “Direitos do Coração”

Direção: Francine Desbiens

Produção: Thérèse Descary

Ano: 1992

Figura 39 - Cena da animação “Mudar o Mundo”



Fonte: Internet²⁵

²⁴ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=pJ5LjmO9FZ8/> >

²⁵ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=pJ5LjmO9FZ8/> >

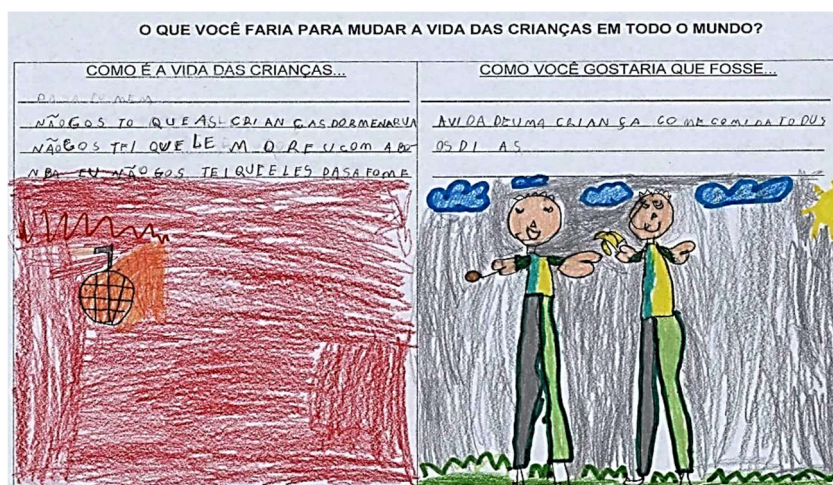
Nessa animação, um pequeno garotinho, vê os problemas do mundo da janela de um trem e imagina soluções para promover a felicidade de todas as crianças. Após a exibição do filme, as crianças discutiram em roda, como mostra o trecho:

Contem pra mim, o que acharam do filminho? KAR (9;1) *É legal, porque tem um menino que quer mudar o mundo. Como assim?* KAR (9;1) *Dar cama pra quem não tem, dar família.* MAR (9;0) *Eu achei muito triste, porque tem um monte de criança que mora na rua, não tem casa.* GIS (9;5) *Essas crianças moram na rua, porque não têm dinheiro. E será que têm crianças que vivem assim de verdade?* GIS (9;5) *Sim, porque tem criança que não tem mãe nem pai.* KAI (8;11) *Eu não gostei desse filme, porque tem criança estudando na terra, porque não tem escola. Tem criança magra, porque não come.* GIO (9;2) *Eu não gostei do filme, porque tem um monte de criança que não come direito e estão muito magras. Elas não têm nem mãe e nem pai.* KAI (8;11) *Se eles tivessem pai e mãe, eles podiam trabalhar pra cuidar deles.* ALE (8;6) *Eu achei muito triste, porque tem criança que vai se divertir e as outras pessoas roubam ele, porque ele estava sozinho. Isso não é um direito. Como assim, o que não é direito?* ALE (8;6) *O direito das crianças é se divertir, mas os pais têm que estar junto pra cuidar deles. A polícia também.* NIC (8;6) *Eu não gostei, porque tem muita criança que vive na rua. Eles não têm pais, alguém podia adotar eles. Se eles tivessem pais, a vida deles ia mudar. Como mudaria?* NIC (8;6) *Teriam uma casa e não morariam na rua. Eles iam comprar comida e a mãe deles ia colocar na escola. Quais direitos mais fala no filme?* LOR (8;8) *O direito das criança é brincar, ir pra escola, tomar banho. As crianças que aparecem no filme também têm esses direitos?* ANA (9;4) *Não, porque tem pessoa que dorme na rua, tem fome, não vai pra escola.* LOR (8;8) *Aqui no nosso país todas têm, mas lá em outros países, não tem direito.* KAR (9;1) *Eu vi no final do filme que estava escrito que todas as crianças do mundo têm os mesmos direitos. Quais direitos todas elas têm?* KAR (9;1) *Direito de brincar, ir pra escola, comer, dormir.* MAY (8;10) *Lá é a mesma coisa que aqui, tem os mesmos direitos que aqui. Tudo que a gente tem direito, eles têm também. Mas aqui são poucas pessoas que dormem na rua e lá tem um monte.* EST (8;9) *Eu achei triste a hora que jogaram bomba no moleque.* MAR (9;0) *E também é uma tristeza, porque tem criança vendendo jornal. Elas são crianças e não podem trabalhar.* GIS (9;5) *Isso é coisa de adulto, os pais têm que trabalhar pra sustentar elas. Sem adulto, a gente não pode conviver, porque os pais são muito importantes pra nós.* KAI (8;11) *Eu já vi criança na rua. E isso pode acontecer?* KAI (8;11) *Não, porque o direito deles é brincar, descansar, dormir, tomar banho, escovar os dentes.* GIO (9;2) *As crianças não têm direito de vender*

jornal, nem chiclete e nem nada. Por que não? GIO (9;2) Porque criança não pode viver assim, trabalhando [...]

Posterior à discussão, as crianças criaram, no Cantinho da Arte, uma representação que consistia em: desenhar de um lado da folha sulfite, como é a vida das crianças no mundo e como gostariam que fosse. Demonstramos alguns exemplos:

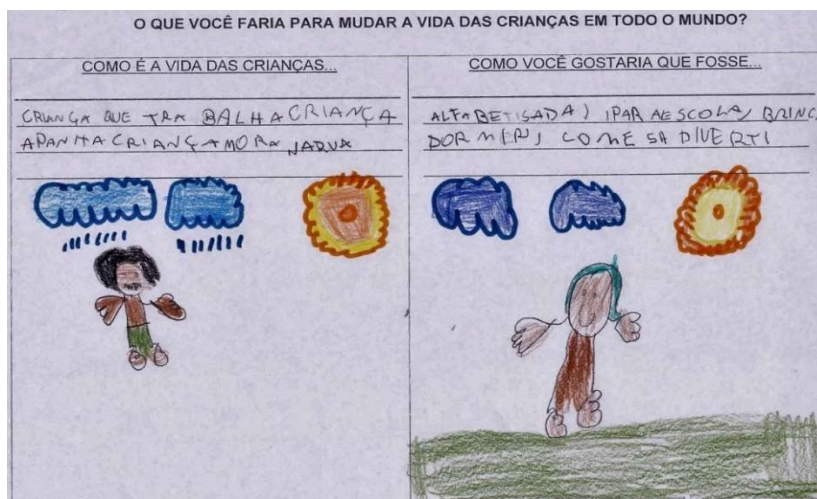
Figura 40 - Produção feita de EST (8;9)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

EST (8;9) [...] Não gosto que as crianças dormem na rua. Não gostei que eles morrem com a bomba. Eu não gostei que eles passam fome. O que poderia mudar? EST (8;9) A criança tinha que comer comida todos os dias.

Figura 41 - Produção feita de GIO (9;2)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

GIO (9;2) [...] Eu não acho certo criança que trabalha. Criança que apanha. Criança que mora na rua. O que você mudaria? GIO (9;2) A criança tinha que ser alfabetizada, ir pra escola, brincar, dormir, comer e se divertir.

Atividade nº 16 – **Texto informativo “Criança de circo passa a vida viajando”**

No Cantinho da Leitura, um grupo de alunas se interessou por uma ficha com o seguinte texto informativo: “Criança de circo passa a vida viajando”. Mostraram-se curiosas em lê-lo e, mesmo não sendo uma atividade previamente planejada, pareceu uma boa oportunidade de reflexão e troca de pontos de vista pelas crianças.

A seguir, o texto encontrado que se configurava numa das fichas disponíveis para leitura.

“Artistas de circo viajam pelas cidades para apresentar espetáculos. Moram em uma casa chamada trailer, que fica atrás de um carro. O *trailer* é estacionado onde o circo é montado. Crianças de circo começam a trabalhar cedo. Quando não estão na escola ou ensaiando, brincam no terreno em que o circo fica estacionado.

No circo Vostok, antes do show, vendem pipocas e refrigerantes. Recebem parte do dinheiro que conseguem com as vendas.

O trapezista mais jovem do mundo trabalhou no Grande Circo Popular do Brasil. Além de ser o melhor no trapézio, Serginho Vieira, 9 anos, faz acrobacias. Diego Esbano, 13 anos, que trabalha no circo Beto Carrero, roda laço de fogo e apaga velas com chicote. Diz que gosta desse trabalho.

Uma lei²⁶ obriga as escolas aceitarem as crianças que moram em circos em qualquer época no período de aulas. Elas acham difícil acompanhar aulas e professores tão diferentes em apenas um ano de aula. Jenifer Camego, 5 anos, dança vestida de palhaço no circo Vostok. Ela diz que adora morar no circo, mas tem saudades das amigas das outras escolas.

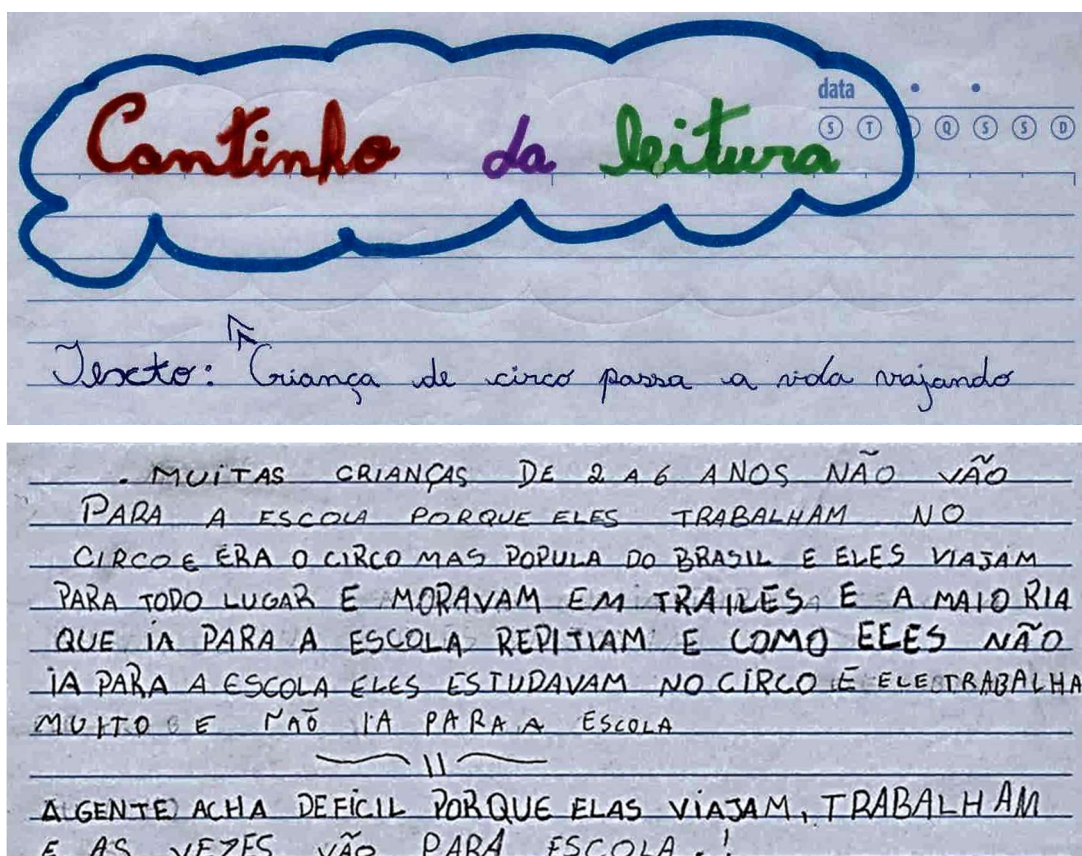
²⁶ O Ministério da Educação (MEC) homologou a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE/CEB n. 14/2011 que define as diretrizes para o atendimento escolar de crianças em situação de itinerância, caso de famílias ciganas e que trabalham em circo, por exemplo. De acordo com esse parecer, as redes, tanto as públicas quanto as particulares, têm de garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos desses alunos e, inclusive, apresentar estratégias pedagógicas para atender suas particularidades.

O Grande Circo Popular do Brasil tem professores que dão aulas de reforço para quem não consegue estudar sozinho. As crianças fazem a lição juntas, no *trailer*. O Circo Popular tem também tem pré-escola para crianças de 2 a 6 anos”.

Folhinha, 06 de agosto de 1994.

Após a leitura compartilhada, o grupo se manifestou em querer escrever sobre o que tinham lido e entendido. A professora/pesquisadora achou bastante interessante e positivo o interesse demonstrado pelos alunos. A seguir, a produção escrita:

Figura 42 - Produção feita de GIS (9;5), KAR (9;1), LIV (8;7) e LOR (8;8)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Muitas crianças de 2 a 6 anos não vão pra a escola porque eles trabalham no circo e era o circo mais popular do Brasil e eles viajam para todo lugar e moravam em *trailers* e a maioria que ia para a escola repetia e como eles não ia para escola eles estudavam no circo e eles trabalham muito e não iam para escola. A gente acha difícil porque elas viajam, trabalham e às vezes vão para escola.

Chamou-nos a atenção, o fato das próprias crianças se interessarem pelo texto, colocado na caixa de fichas de leitura sem a pretensão da professora/pesquisadora. As alunas criaram um relato coletivo sobre o texto e até emitiram a opinião do grupo a respeito do material lido e discutido por elas. O grupo demonstrou discordar de o fato de crianças trabalharem, mesmo que num circo, lugar visto por muitos, como apenas mais um espaço de diversão infantil.

Foi, sem dúvidas, um momento marcante para a professora/pesquisadora que pode perceber que alguns sujeitos estão mais atentos às questões relacionadas aos direitos das crianças, por meio daquilo que leem, escutam na mídia ou veem na internet.

Atividade nº 17 – Música “Castigo Não”

Um dia você crescerá,	Não fazem, não.
Será gente grande também.	Não levante a voz
Depois você vai namorar,	Nem levante a mão.
Gostar muito, muito de alguém.	Não bata, não xingue
E quando você se casar	Nem dê beliscão.
Virá com certeza um neném.	Não trate as crianças
Não deixe nunca	Como bem entender.
Seu filho sozinho,	Gritos não vão resolver.
Sem proteção.	Criança que apanha
Castigos não fazem	Não aprende a lição.
Ninguém mais bonzinho,	Com jeito ela vai aprender.

Autores: Toquinho e Elifas Andreato
Intérpretes: Toquinho e Elifas Andreato

A letra da música foi entregue a cada criança que pode acompanhá-la coletivamente. Após esse momento, discutiram sobre o assunto da canção, isto é, criança apanhar, ser castigada pelos pais, sofrer maus-tratos, formas de se educar um filho etc. Na sequência, a discussão:

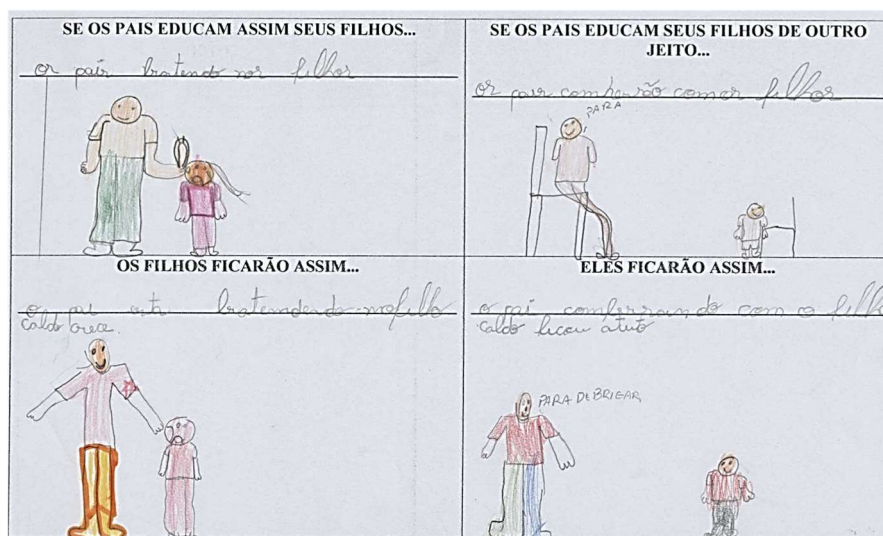
O que acharam dessa música? *GIS (9;5) Não pode deixar a criança sozinha, porque senão ela faz bagunça e aí põe de castigo. KAR (9;1) Eu vi que não pode deixar a criança sozinha, sem proteção. Se bater, ela não obedece. Por que não pode deixar criança sozinha? LIV (8;7) Ela*

pode fazer coisa errada, tipo acender o fogo e outras coisas que só pode fazer se a mãe estiver por perto. LOR (8;8) Fala que criança que apanha, não aprende a lição. O que isso significa? ALE (8;6) Fala que as crianças não podem ficar sem proteção e que os pais não podem beliscar e nem espancar. Por que não? ALE (8;6) Porque não vai ajudar ela ficar mais educada. Tem outros jeitos de educar sem bater? NIC (8;6) Conversando. Por quê? NIC (8;6) Se bater, vai machucar. Ela vai aprender a ficar educada. NIC (8;7) A conversa ajuda, porque a criança não vai chorar. Apanhar dói muito. Ninguém pode bater sem motivo. Mas se tiver motivo, pode bater? MAY (8;10) Um dia eu fiz arte e meu pai só conversou comigo. Resolveu mais, porque eu pedi desculpas e ele me perdoou. GIS (9;5) Quando os nossos pais eram pequenos, eles apanhavam muito e iam pro castigo. Hoje em dia é diferente? GIS (9;5) Agora eles não podem fazer isso com a gente. LIV (8;7) Bater na criança, não adianta nada, porque conversar é o jeito mais fácil. KAI (8;11) Bater não adianta, porque eles ficam mais bravos ainda e quando crescerem, vão querer bater neles também. Qual seria o melhor jeito então? KAI (8;11) Tirar as coisas que eles mais gostam. Assim é melhor? ANA (9;4) Bater não adianta, não é certo. Por que não é certo? LIV (8;7) Senão ela vai fazer as mesmas coisas com o filho. NIC (8;6) Bater em criança é um crime. Por que acha isso? NIC (8;6) Porque quem bate vai pra polícia e a criança vai pro Cantinho. Ai alguém tem que adotar. GIO (9;2) Os pais não tem direito de apanhar e os pais não têm o direito de bater. Quais os direitos das crianças? NIC (8;7) As crianças não podem apanhar. Criança tem que ter o direito de ficar feliz. KAR (9;1) O direito da criança é não apanhar, porque é menor de idade. GIS (9;5) Direito da criança é deitar, dormir, assistir TV. O Cantinho tem o direito de pegar pra cuidar bem [...]

Na discussão, notamos que as crianças se opõem fortemente à questão da violência física contra a criança. Assim, bater e castigar fisicamente lhes parecem ações incorretas de serem praticadas por pais ou responsáveis pelas crianças.

Muitas crianças repetiram várias vezes que a forma mais adequada de se educar uma criança ou corrigir um filho que faz algo errado é punindo-a, por exemplo, tirando dela o que mais gosta, como a possibilidade de poder brincar, se divertir ou perder os brinquedos.

No Cantinho da Arte, as crianças foram convidadas a criarem dois pares de situações, demonstrando formas diferentes de se educar uma criança e os efeitos dessas maneiras sobre o comportamento das crianças no futuro. Nosso objetivo era perceber como os sujeitos percebem a coação adulta, os atos de punição e a reação que tais métodos criam nos indivíduos. A seguir, alguns exemplos:

Figura 43 - Produção feita de BRU (9;3)

Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você desenhcou? BRU (9;3) O pai batendo no filho com o chinelo, quando cresce o filho também vai bater no filho dele. E do o outro lado? BRU (9;3) O pai está conversando com o filho, aí o filho cresce e também vai conversar com o filho, quando tiver um [...]

Figura 44 - Produção feita de GIO (9;2)

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Conta pra mim, o que fez aí? GIO (9;2) O pai está batendo na criança. Como a criança fica? GIO (9;2) A criança fica agitada, bagunçando mais. E do outro lado? GIO (9;2) O pai está conversando com a criança. A criança respeita muito mais os outros [...]

Pudemos perceber que os sujeitos associam a punição dos pais a comportamento ruins dos filhos. Para eles, se uma criança faz algo considerado errado, o ideal para corrigi-la seria uma boa conversa, explicando, por exemplo, o que é correto de ser feito. Segundo os sujeitos, a criança que apanha e é castigada fisicamente, provavelmente, replicará em seus filhos, essas ações coercitivas. Além disso, o comportamento de crianças que apanham também é influenciado, geralmente, ficam ansiosas e mais agitadas, repetindo os mesmos erros, sem nenhuma melhora ou modificação de comportamento.

Atividade nº 18 – Livro “Cospe-Fogo, o Dragão”

Autora: Luciene Regina Paulino Tognetta

Ilustrador: Paulo R. Masserani

Editora: Adonis

Ano: 2012

24 páginas

Figura 45 - Livro “Cospe-Fogo, o Dragão”



Fonte: Internet²⁷

Com a intenção de continuarmos nossas discussões sobre os castigos e os maus-tratos contra as crianças, a professora/pesquisadora contou para a turma, a história “Cospe-Fogo, o Dragão”. Nesse livro, um dragão costuma cuspir fogo para todos os lados, porque não sabe demonstrar de outra forma seu nervosismo. Assim, Cospe-Fogo sempre acaba descontando sua raiva em quem não tem culpa de nada, destruindo tudo por onde passa. O rumo da história muda

²⁷ Disponível em: < <http://iddh.org.br/noticias/projeto-educar-realiza-oficina-de-direitos-humanos/>>

quando Cospe-Fogo aprende a controlar seus sentimento e emoções, mudando sua maneira de agir.

As crianças ouviram atentamente à história, apreciaram as ilustrações e, posteriormente, discutiram a temática da história, conforme segue no discurso abaixo:

O que pensam sobre essa história? *KAI (8;11) O dragão taca fogo em tudo, porque ele fica irritado. GIO (9;2) Esse dragão era muito mau, porque sai jogando fogo em tudo. ALE (8;6) Que ele queima tudo que vê pela frente, porque todo mundo é menor que ele e tem medo. Isso é pecado, Deus não gosta [...] Como assim? ALE (8;6) É pecado também os pais baterem nos filhos. Por quê? O que acham? NIC (8;6) Porque é um crime. Por que é um crime? KAR (9;1) Os pais são muito mais velhos e podem machucar os filhos que são pequenos. KAI (8;11) Se os pais batem, os filhos ficam roxos. Ai vem pra escola e a professora chama o Conselho Tutelar. O que o Conselho faz? GIS (9;5) O Conselho ajuda a criança quando está machucada de tanto apanhar. Ele dá comida. MAR (9;0) O Conselho toma as crianças dos pais e eles vão presos. E acontece o que com as crianças? MAR (9;0) Ficam lá no Conselho pra ele cuidar. LOR (8;8) As crianças não vão pro Conselho, elas vão pro Cantinho. Ele cuida, aí alguém pega pra cuidar. GIO (9;2) Os pais não têm o direito de bater nas crianças. O que vocês acham sobre o que a GIO (9;2) disse? Os pais têm esse direito? KAI (8;11) Não, tem que colocar de castigo, deixar eles sem o que gostam. Se bater eles vão ficar nervosos e quando crescerem vão querer bater nas pessoas. NIC (8;7) As crianças não podem apanhar, porque é falta de respeito com os filhos. Vocês viram que o dragão aprendeu se controlar, será que os pais também podem fazer alguma coisa diferente? NIC (8;6) Conversar. KAR (9;1) Sempre que faço alguma coisa errada, minha mãe tira alguma coisa que gosto, mas não me bate. MAY (8;10) Os pais não podem bater nas crianças. Meu pai tirou meu videogame e eu fiquei bem triste, aí eu aprendi a lição [...]*

As crianças relacionaram, com certa dificuldade, a situação-problema da história com a reação agressiva e violenta que muitos pais têm ao tentarem corrigir seus filhos por algo errado.

Apesar de alguns fazerem comentários em que a fabulação prevalece, dizendo que é pecado um pai bater nos seus filhos, por exemplo, observamos uma discussão intensa entorno da questão de que bater nos filhos é um crime e que o Conselho Tutelar pode intervir em situações de agressão e violência contra a criança, visto que se trata da violação de um direito. Comentaram também que uma criança pode aprender melhor uma lição positiva se, ao invés de apanhar, ter uma boa conversa com seus pais.

Uma das crianças, espontaneamente, produziu um desenho de sua percepção da história de Cospe-Fogo.

Figura 46 - Desenho produzido por ANA (9;4)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que desenhou aí? ANA (9;4) *Fiz o Cospe-Fogo bem nervoso, estressado, soltando fogo por todo lado, queimando os lugares, as coisas e as pessoas. Depois que ele aprendeu a lição, fez amizade com muitas pessoas e não fazia mais churrasquinho delas. O Cospe-Fogo só soltava fumaça, brincava e se dava bem. A vida dele mudou muito [...]*

Atividade nº 19 – Música “Aquarela”

Numa folha qualquer eu desenho um sol
amarelo
e com cinco ou seis retas é fácil fazer um
castelo.
Corro o lápis em torno da mão e me dou
uma luva,
e se faço chover, com dois riscos tenho um
guarda-chuva.
Se um pinguinho de tinta cai num
pedacinho azul do papel,

num instante imagino uma linda gaivota a
voar no céu.
Vai voando, contornando a imensa curva
norte e sul,
vou com ela, viajando, Havaí, Pequim ou
Istambul.
Pinto um barco a vela branco, navegando,
é tanto céu e mar num beijo azul.
Entre as nuvens vem surgindo um lindo
avião rosa e grená.

Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar.
 Basta imaginar e ele está partindo, sereno, indo,
 e se a gente quiser ele vai pousar.
 Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
 com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida.
 De uma América a outra consigo passar num segundo,
 giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo.
 Um menino caminha e caminhando chega no muro
 e ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.
 E o futuro é uma astronave que tentamos

pilotar,
 não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
 Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.
 Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.
 O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.
 Vamos todos numa linda passarela de uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá.
 Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo (que descolorirá).
 E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo (que descolorirá).
 Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo (que descolorirá).

Autor: Toquinho, Vinicius de Moraes, M. Fabrizio, G. Morra

Intérprete: Toquinho

Tivemos como objetivo conhecer a maneira como nossos sujeitos concebem o futuro, principalmente, o de crianças que tem seus direitos respeitados. O direito à educação, sobretudo, nos despertava maior interesse, pois pretendemos com essa atividade, perceber se os sujeitos entendiam a importância da escola e da aprendizagem na vida das crianças.

Escolhemos a música “Aquarela”, por já ser bem conhecida dos sujeitos, pela qual demonstravam grande identificação. Mesmo com as diferenças na vida das crianças de todo o mundo, a canção aborda de maneira poética o futuro e as fases da vida.

Cada sujeito recebeu em mãos a letra da música e puderam ouvi-la e cantá-la em roda. Depois, conversamos um pouco sobre o conteúdo da canção:

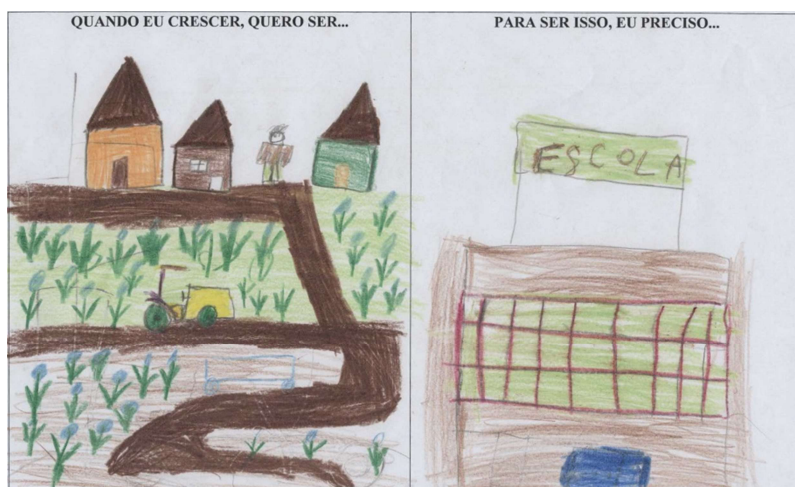
O que a música fala? *KAI (8;11) De céu, de sol, de mar, de pessoas, de navio, de muitas coisas [...] EST (8;9) Fala da natureza que a gente pode desenhar tudo que a gente quiser [...] Pessoal,*

alguém conseguiu entender alguma coisa diferente nessa música? *MAY (8;10) A música fala sobre a vida. Que criança deve estudar, fazer desenho, brincar. GIO (9;2) Eu gostei muito da música, porque fala o que as crianças podem fazer. Como assim? NIC (8;7) A música ensinou sobre o futuro e o tempo. O que fala? NIC (8;7) No futuro a gente vai crescendo, porque o tempo vai passando. LIV (8;7) Eu entendi que você pode fazer tudo o que você quiser. Como assim? LIV (8;7) Que todas as crianças têm o direito de brincar e não de ficar apanhando. O que essa música tem a ver com os direitos? KAR (9;1) Fala dos direitos dos adultos. O que fala sobre isso? KAR (9;1) Que amanhã a gente vai estar maior e aí a gente não vai ter direito de criança, vamos ter de adultos. Tem diferença? LOR (8;8) [...] as coisas mudam, a gente que constrói. O que isso quer dizer? ALE (8;6) Que a gente vai construir uma família e cuidar dela [...]*

A discussão, como pode ser vista, foi mais sucinta, pois a letra tem um conteúdo mais difícil de ser compreendida., justamente pela linguagem poética que possui, repleta de metáforas que necessitam ser interpretadas para além do que é visível. A discussão se estendeu por um tempo em tratar apenas de aspectos relacionados à natureza, às cores e ao colorido que compõe o mundo.

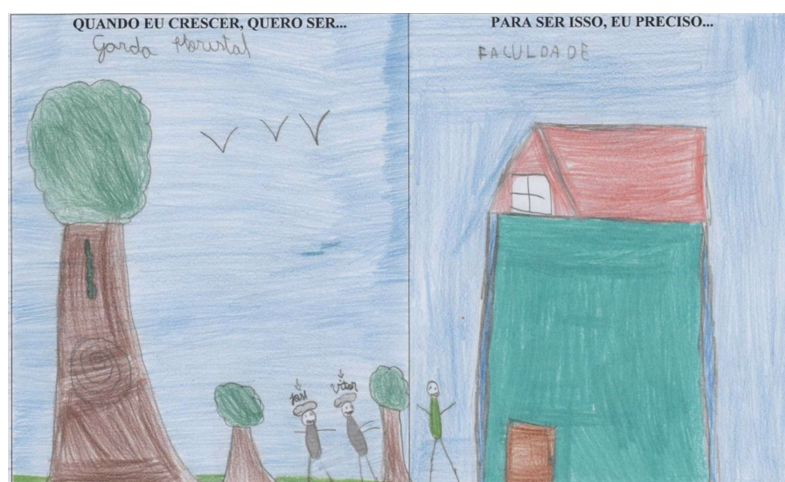
Depois de algumas provocações da professora/pesquisadora, os sujeitos começaram a refletir sobre o futuro relacionando às crianças, aos seus direitos e também aos adultos. Não alcançamos nosso objetivo inicial de tratarmos o direito à educação, mas nos surpreendemos com a relação que nossos sujeitos fizeram com a vida adulta, suas responsabilidades, direitos e deveres. Comentaram sobre a construção da família, o cuidado com os filhos, por exemplo.

No Cantinho da Arte, convidados aos sujeitos a desenhar o que gostariam de ser quando adultos e o que é necessário ser feito para alcançar tal objetivo. Essa atividade também foi utilizada por Saravali (1999) com objetivos semelhantes, isto é, o de percebermos a importância atribuída pelos sujeitos ao direito à educação, bem como as relações estabelecidas com a escola como uma forma de favorecer o alcance de seus objetivos profissionais.

Figura 47 - Desenho produzido por BRU (9;3)

Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você fez aí? *BRU (9;3) Que quando eu crescer, eu quero ter uma fazenda e trabalhar na minha roça.* E o que você precisa fazer para isso? *BRU (9;3) Tenho que ir pra escola, estudar, fazer atividade, ler e escrever.* Por quê? *BRU (9;3) Pra poder saber fazer as coisas, cuidar das plantações, dos animais e fazer os pagamentos [...]*

Figura 48 - Desenho produzido por JOS (9;4)

Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você desenhou? *JOS (9;4) Eu quero ser guarda florestal para ajudar e cuidar dos bichos, pra isso eu vou precisar fazer faculdade.* Para quê? *JOS (9;4) Porque na faculdade de guarda, ensina os alunos pra serem guardas florestais.* O que ensina? *JOS (9;4) Cuidar dos animais da floresta e também da natureza.*

As produções, de modo geral, enfatizaram a necessidade de se frequentar a escola e até a faculdade para poderem se tornar profissionais e trabalharem naquilo que almejam. Destacamos um dado que nos chamou atenção, por conta da realidade que nossos alunos têm, isto é, uma maioria é moradora da zona rural, verificamos um interesse grande em profissões ligadas ao trabalho rural e ao cuidado e preservação do meio ambiente, da fauna e da flora. Mesmo aqueles que desejam trabalhar na roça, por exemplo, atribuem um importante sentido à escola para sua formação.

Atividade nº 20 – Vídeo/animação “Direitos Humanos para Crianças”²⁸

Realização: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República

Ano: 2008

Figura 49 - Cena da animação “Direitos Humanos para Crianças”



Fonte: Internet²⁹

Essa animação trata da realidade de quatro crianças que intervêm em diferentes contextos socioculturais para defender e garantir os seus direitos e de outras crianças. As crianças assistiram à animação e depois conversamos em roda sobre as questões abordadas no filme, como mostramos a seguir:

O que vocês viram no filme? *ALE (8;6) Eu gostei muito do filme, porque as crianças mudam tudo com a própria imaginação. MAY (8;10) Eu achei bom, porque no começo todas as pessoas*

²⁸ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=j33hoi_Cn7Y/ >

²⁹ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=j33hoi_Cn7Y/ >

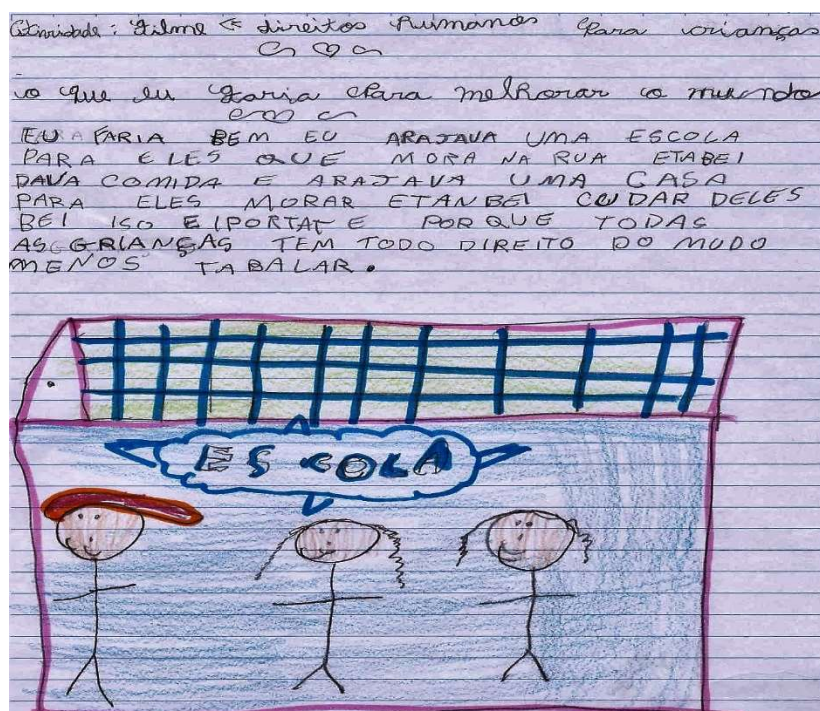
estavam tristes. A menina ficava cansada, porque ia a pé pra escola e depois começa ir de ônibus escolar. GIS (9;5) O filme era todo sem cor e depois ficou tudo alegre e colorido. Por que será que mudou até a cor do filme? O que isso significa? GIO (9;2) Tinha uma menininha que precisou usar o autofalante para falar com o pai e mãe dela, porque eles não escutavam nada que ela falava. KAI (8;11) Eu achei mais ou menos, porque primeiro as florestas estão queimando, ninguém está trabalhando, as crianças não estão estudando. Depois muda tudo e fica tudo bem GIS (9;5) Eu achei muito ruim, porque os peixes quase morreram, porque jogaram um monte de coisas do rio. Depois limparam e ficou tudo limpo de novo. MAR (9;0) Primeiro, o pessoal vivia triste e no final o menininho mudou a vida deles, porque todo mundo começou a arrumar serviço e trabalhar. JES (8;10) A menina ajuda aqueles moleques que iam trabalhar, aí ela deu material pra eles estudarem. LIV (8;7) Ela deu o material e elas entraram no ônibus pra ir pra escola junto com ela. Por que isso é importante? MAY (8;10) Antes elas carregavam rastelo, inchada e pá. Depois foram pra escola pra aprender. Vocês acham que isso acontece de verdade? ALE (8;6) Sim, mas as crianças podem fazer do mundo um lugar melhor [...]

As crianças comentaram bastante sobre o antes e depois das realidades que apareceram na animação. Abordaram diretamente as histórias contadas: a de uma criança indígena que vê a natureza sendo destruída; a de uma criança pobre que mora em uma comunidade carente e vê, todos os dias, milhares de pessoas buscando empregos em grandes filas; de uma menina rica que não tem atenção dos pais por causa da rotina intensa de trabalho; a de uma criança da zona rural que precisa ir a pé para a escola que fica longe e percebe muitas outras crianças que não estudam, porque precisam trabalhar.

Os sujeitos demonstraram perceber a existência de distintas realidades para diferentes crianças. A vida, o contexto em que vivem, as dificuldades encaradas são bastante divergentes, mas os personagens encontraram maneiras de ajudar a resolver os conflitos sociais que envolvem suas comunidades.

Propusemos aos sujeitos que produzissem um texto, no Cantinho da Escrita, a fim de que pensassem sobre o que poderia ser feito para mudar e melhorar o mundo de todas as crianças. Seguem algumas das produções:

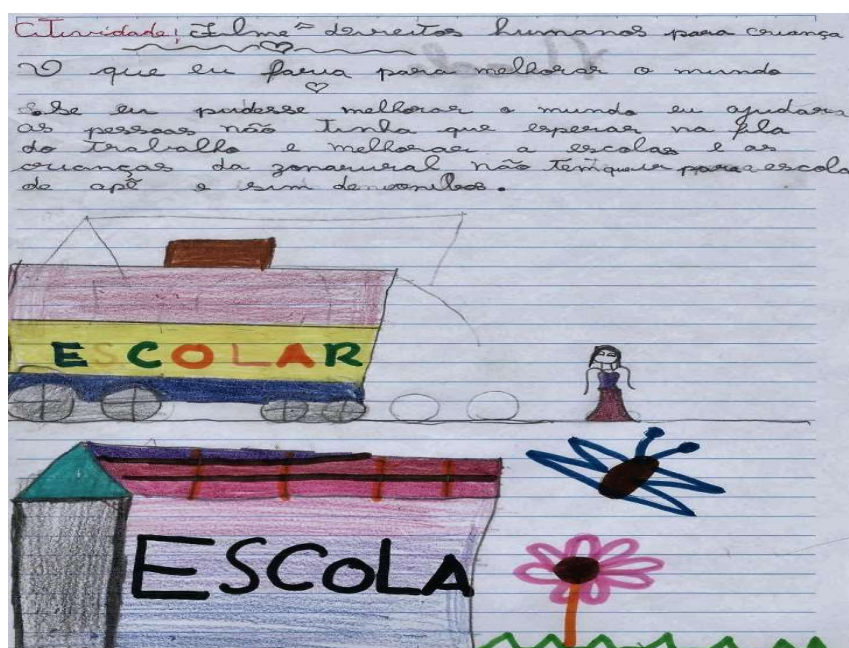
Figura 50 - Produção feita por MAR (9;0)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: MAR (9;0) Eu faria o bem eu arranjava uma escola pra eles que moram na rua e também dava comida e arranjava uma casa para eles morarem e também cuidar dele bem isso é importante porque todas as crianças tem todo direito do mundo menos trabalhar.

Figura 51 - Produção feita por NIC (8;6)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: *NIC (8;6) Se eu pudesse melhorar o mundo eu ajudaria as pessoas que não tinham que esperar na fila do trabalho e melhorar a escola e as crianças da zona rural não tem que ir para a escola a pé e sim de ônibus.*

Percebemos, na maioria das produções, que os sujeitos expressaram sua indignação com os problemas relatados na animação. Para eles, parecia inconcebível crianças terem que trabalhar ao invés de estudarem. As questões relacionadas ao transporte e às condições de acesso à escola pelas crianças pareceu incomodar de forma peculiar nossos sujeitos

A partir daqui, da atividade 21 até a 26, oferecemos diferentes livros de Literatura Infantil às crianças que abordavam de maneira mais direta as questões relacionadas aos seus direitos. Os livros foram cuidadosamente selecionados pela professora/ pesquisadora para que ofertassem a mesma qualidade de texto e imagens aos sujeitos.

Gonçalves (2015) realizou um levantamento detalhado de obras infantis que abordam os direitos das crianças e dos adolescentes no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Diante do extenso número de livros infantis encontrados pela autora, selecionamos apenas aqueles não caracterizados como paradidáticos.

No total, escolhemos seis livros de literatura que foram ofertados às crianças no Cantinho da Leitura para que pudessem lê-los em grupos, discutissem a temática e preenchessem uma ficha de leitura, sobre o seu entendimento da obra. Na sequência, apresentamos os livros utilizados nessa atividade, com uma breve descrição feita por cada grupo e sua respectiva ficha de leitura.

Atividade nº 21 – Livro “De mãos dadas às crianças de toda parte do mundo”

Autor: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Ilustradora: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Editora: DCL Editora

Ano: 2002

32 Páginas

Figura 52 - Livro “De mãos dadas às crianças de toda parte do mundo”



Fonte: Internet³⁰

Esse livro é uma adaptação da Declaração dos Direitos da Criança e tem uma linguagem simples, facilmente compreendida pelas crianças. O grupo leu o livro com atenção e depois discutiram com a professora/pesquisadora o que entenderam e mais gostaram.

Do que a história fala? *KAR (9;1) Dos direitos das crianças. Fala que todas as crianças do mundo tem o direito de estudar, ter carinho e ser protegido. Alguém viu algo diferente? GIS (9;5) As crianças têm direito de estudar, brincar e fazer algumas coisas que gostam. JES (8;10) No livro falou que criança não pode trabalhar e tem que estudar. Por quê? KAR (9;1) Não pode trabalhar, porque ainda são crianças, quando crescerem, no futuro vão poder trabalhar. ANA (9;4) Elas são crianças, elas têm direito de ir pra escola, ser muito bem cuidada, ter alimento na casa a KAR (9;1) falou que criança não pode trabalhar e isso é certo, é o direito dela. GIS (9;5) As crianças não tem direito de trabalhar, porque no futuro elas já vão trabalhar. Por enquanto elas têm que estudar e brincar. E será que todas as crianças têm esses direitos? KAR (9;1) Tem algumas crianças que não tem coisa pra comer, não tem como brincar, não tem mãe,*

³⁰ Disponível em: < <http://iddh.org.br/noticias/projeto-educar-realiza-oficina-de-direitos-humanos/>>

não tem pai e nem como ir pra escola. ANA (9;4) Tem pai e mãe que não trabalham e elas mandam o filho trabalhar, pra ter alimento na casa. Isso não é certo, porque a criança tem o direito de brincar, estudar, ir pra escola. JES (8;10) Eu lembrei daquele livro da vendedora de chicletes, ela vivia na rua, vendia as coisas e acabou morrendo de fome. GIS (9;5) As crianças que moram na rua, não tem coisas pra comer, porque não tem pai e nem mãe. O Cantinho cuida delas, até dos bebezinhos que não têm família. ANA (9;4) Eu lembro do filminho do Jonas e Lisa, os filhos tinham que trabalhar e isso não é o certo. O certo é a criança ter uma casa e ser bem alimentada. Trabalhar é coisa de adulto. E qual desses direitos é o mais importante? ANA (9;4) Que todas as crianças do mundo devem ser bem protegidas. Eu também gostei que se acontecer algum coisa ruim, tipo um incêndio, a gente precisa ser salvo primeiro. KAR (9;1) Eu li aqui, que diz que agora não é hora de trabalhar, é hora de brincar e aprender.

Figura 53 - Produção feita por KAR (9;1)

FICHA DE LEITURA	
NOME DO LIVRO:	<i>de mãe, do pai e da criança de toda parte do mundo</i>
AUTOR(A):	<i>Ingrid Berenice Bellinghausen</i>
ILUSTRADOR(A):	<i>Ingrid Berenice Bellinghausen</i>
EDITORA:	<i>Alfa</i>
ANO DE LANÇAMENTO:	<i>2011</i>
O QUE ACHEI DO LIVRO: ELE É...	<i>legal</i>
O QUE MAIS GOSTEI OU ACHEI MAIS IMPORTANTE NO LIVRO:	
<i>no livro eu gostei que será protegido e ajudado sempre e varias outras partes e também fala dos direitos das crianças que são uma escola para você não falta, se alguma coisa de ruim acontecer para a criança a ser salva, agora não é hora de trabalhar e sim de brincar e estudar e muito mais.</i>	

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: No livro eu gostei que será protegido e ajudado sempre e várias outras partes e também fala dos direitos das crianças que são uma escola para você não faltar, se

alguma coisa de ruim acontecer será o primeiro a ser salvo, agora não é hora de trabalhar e sim de brincar e estudar e muito mais.

Atividade nº 22 – **Livro “Eu tenho o direito de ser criança”**

Autora: Aurélia Fonty

Tradutor: André Telles

Ilustrador: Alain Serres

Editora: Zahar

Ano: 2015

48 Páginas

Figura 54 - Livro “Eu tenho o direito de ser criança”



Fonte: Internet³¹

Nessa bela obra, Alain Serres e Aurélia Fonty abordam os princípios básicos do documento nascido na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotado em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e assinada por 193 países.

O que vocês acharam? *LIV (8;7) Tem vários direitos diferentes e desenhos diferentes, tem gente que é alta, tem gente que é baixa, tem gente que tem o cabelo curto ou grande. Tem uma parte do livro que falou que tem cento e poucos países e você tem que brincar, pular, gritar, você pode fazer o que você quiser, mas também tem que ter direito de respeitar os outros. Respeitar*

³¹ Disponível em: < <http://www.zahar.com.br/livro/eu-tenho-o-direito-de-ser-crianca> />

é um direito? *Acho que não, é uma obrigação da criança. MAR (9;0) Eu achei legal por causa dos desenhos, o que eu mais achei legal era o de uma menininha brincando com um menininho de pular corda. GIO (9;2) Eu achei muito legal, porque falava que não importava a cor e mesmo que a gente é preto ou branco, a gente é sempre bonito. EST (8;9) Eu achei chato, porque um moleque estava xingando o outro, só porque ele era preto. Aparece isso no livro? EST (8;9) Sim, porque estava xingando o outro de gordo e de preto e isso é errado. Só que fala que não pode fazer isso, é errado. LIV (8;7) Eu também não gostei da parte que fala que criança carrega coisa na cabeça quando é de menor. MAR (9;0) Eu não gostei, porque não é coisa de criança fazer. Criança tem que brincar e não trabalhar. E o que criança pode fazer? GIO (9;2) As crianças têm que brincar, pular, cantar dançar e não fazer as coisas que os adultos fazem. Trabalhar é coisa de adulto. LIV (8;7) As crianças têm direito de comer, beber pra poder crescer. MAR (9;0) Quando eu fui pra Valinhos, eu vi três crianças na rua vendendo jornal e criança não pode fazer isso. GIO (9;2) As crianças devem ser bem protegidas das guerras, das bombas. As mães e o pais têm que proteger os filhos e também da chuva, dos trovões, dos raios. LIV (8;7) Eu gostei da parte da família, toda criança tem direito de ter um nome, um sobrenome, uma família que sorri junto com a criança e não bate nela. MAR (9;0) Eu também gostei porque aparece com o pai dele e ela está com a mãe dela e o mais importante de tudo é que eles estão todos juntos. GIO (9;2) As crianças têm que estudar e ter uma vida inteligente. LIV (8;7) Não importa se fica no hospital ou se está na cadeira de rodas, porque todas as crianças têm os mesmos direitos.*

Figura 55 - Produção feita por MAR (9;0)

FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: EU TENHO O DIREITO DE SER CRIANÇA

AUTOR(A): ALAIN SEPRER

ILUSTRADOR(A): AURÉLIA ERONCY

EDITORA: PEQUENA SABER ANO DE LANÇAMENTO: 2016

O QUE ACHEI DO LIVRO: ELE É... LEGAL

O QUE MAIS GOSTEI OU ACHEI MAIS IMPORTANTE NO LIVRO:

EU GOSTEI DE UMA MENINA DO LIVRO QUE ELA DANÇA
BALÉ E EU ACHO MUITO IMPORTANTE REALIZAR O
SONHO DE UMA CRIANÇA.

EU NÃO GOSTEI DE UMA PARTE QUE O MENINO
ESTÁ TRABALHANDO PORQUE TRABALHAR NÃO
É COISA DE CRIANÇA EU ACHO QUE CRIANÇA DEVE
BRINCAR PULAR REALIZAR O SONHO DELA CRIANÇA NÃO
DEVE TRABALHAR TRABALHAR É PARA ADULTOS NÃO
PAR CRIANÇA.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Eu gostei de uma menina do livro que ela dança *ballet* e eu acho muito importante realizar o sonho de uma criança. Eu não gostei de uma parte que o menino está trabalhando, porque trabalhar não é coisa de criança. Eu acho que criança deve brincar, pular, realizar o sonho dela, brincar não deve trabalhar. Trabalhar é para adultos não para criança.

Atividade nº 23 – Livro “UNICEF – Para toda criança”

Vários autores

Vários ilustradores

Editora: Ática

Ano: 2000

28 Páginas

Figura 56 - Livro “UNICEF – Para toda criança”



Fonte: Internet³²

O livro foi elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Criança, o UNICEF e, contou com a participação de escritores e ilustradores do mundo inteiro para abordar os direitos das crianças.

Contem pra mim o que acharam do livro. *NIC (8;7) Eu achei muito legal, porque conta sobre os 14 direitos mais divertidos que uma criança pode ter. Quais são eles? NIC (8;7) O direito de viver com a nossa família, o direito da nossa família contar histórias pra gente. DAN (9;2) O direito de ninguém poder bater na gente, nem a nossa mãe e o nosso pai. Qual desses direitos você acharam mais importante? DAN (9;2) O direito de viver com a nossa família. Por quê? DAN (9;2) Porque a família é muito importante pra uma criança. NIC (8;7) Eu gostei que no livro fala que toda criança tem que ter tempo de brincar, mas quando ela está cansada tem que ter tempo pra descansar. Esses direitos existem de verdade? DAN (9;2) Sim, existem. Toda criança tem esses direitos. E você acham que os direitos que me disseram, são respeitados? NIC (8;7) São, a família respeita o direito da criança. Só a família que respeita? DAN (9;2) Não, todas as pessoas têm que respeitar os direitos, porque todo mundo é ser humano.*

³² Disponível em: <<http://tecnocracia.com.br/shopping/p/115318/livro-para-toda-crianca> />

Figura 57 - Produção feita por DAN (9;2)

FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: Rua Toda Criança

AUTOR(A): Caroline Costa

ILUSTRADOR(A): 14 Ilustrados

EDITORA: atlon ANO DE LANÇAMENTO: 2000

O QUE ACHEI DO LIVRO: ELE É... VEJA SE LEU

O QUE MAIS GOSTEI OU ACHEI MAIS IMPORTANTE NO LIVRO:
O DIREITO DA CRIANÇA É MUITO IMPORTANTE DE
COMER BRINCAR E SE DIVERTIR

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: O direito da criança é muito importante de comer, brincar e se divertir.

Atividade nº 24 – Livro “O livro dos grandes direitos das crianças”

Autor: Marcelo Lourenço

Ilustrador: Hiro Kawahara

Editora: Panda Books

Ano: 2011

48 Páginas

Figura 58 - Livro “O livro dos grandes direitos das crianças”



Fonte: Internet³³

O livro tem uma linguagem leve, fácil e bem-humorada e é composto por 40 artigos que tratam dos direitos que todas as crianças têm, na visão delas próprias. Depois de realizarem a leitura, o grupo comentou sobre o assunto do livro:

Vocês gostaram dessa história? JOS (9;4) *Sim, porque contam dos artigos da vida de uma criança.* Como assim? JOS (9;4) *Fala do artigo que a criança tem o direito de viajar num disco voador e ter superpoderes.* NIC (8;6) *Toda criança tem o direito de escolher seu filme preferido, mesmo quando os adultos reclamam.* NIC (8;7) *Fala que toda criança pode ter um clubinho proibido para adultos.* Será que esses direitos existem de verdade? JOS (9;4) *Sim, toda criança tem o direito de ter eles.* Como assim? JOS (9;4) *Ela pode ter o direito de imaginar todos esses direitos.* Mas eles existem de verdade? NIC (8;6) *Não sei, eles existem na vida das crianças.* Então são direitos de verdade? NIC (8;6) *Sim, porque são direitos divertidos que todo mundo pode ter, não só as crianças. Os adultos e os adolescente também.* Quem criou esses

³³ Disponível em: <

direitos? JOS (9;4) *As crianças, acho que saíram dos pensamentos das crianças. Então as crianças que inventaram esses direitos? NIC (8;6) É, eles saíram dos sonhos das crianças [...]*

Figura 59 - Produção feita por JOS (9;4)

FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: OLIVRO DOS GRANDES DIREITOS DAS CRIANÇAS

AUTOR(A): HIRO KAWAHARA

ILUSTRADOR(A): HIRO KAWAHARA

EDITORA: PANDA BOOKS ANO DE LANÇAMENTO: 2011

O QUE ACHEI DO LIVRO: ELE É... MUITO LÉIL

O QUE MAIS GOSTEI OU ACHEI MAIS IMPORTANTE NO LIVRO:

Eu gostei do livro porque fala dos direitos das crianças

de dormir, Brincar, comer, assistir tv,

ter uma história, ter medo de alguma coisa,

andar de Bike. FIM.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Eu gostei do livro porque fala dos direitos das crianças, ou seja, dormir, brincar, comer, assistir TV, ler uma história, ter medo de alguma coisa, andar de *bike*.

Atividade nº 25 – Livro “Eu me declaro criança”

Autor: Ronaldo Monte

Ilustrador: Cláudio Martins

Editora: Paulus

Ano: 2015

24 Páginas

Figura 60 - Livro “Eu me declaro criança”



Fonte: Internet³⁴

Nesse livro, o autor escreve pequenos poemas baseados nos Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança. Após a leitura, conversamos sobre o que acharam:

Contem pra mim o que acharam desse livro. *THI É um poema que conta os direitos e segurança da criança. KAÍ Ele fala do direito de brincar, de andar, de ajudar, de ir ao médico. MAY (8;10) Ele fala que a criança tem que ser protegida pelo pai, pela mãe e por qualquer pessoa. Vocês viram que o poema fala sobre os princípios de um documento que se chama Declaração Universal dos Direitos da Criança? Alguém reparou nisso? KAÍ Eu vi que em cada página tem um princípio. MAY (8;10) E também tem 10 princípios que falam dos direitos das crianças. O que mais chamou a atenção de vocês? THI Uma parte que fala que a criança tem direito a ter educação. Em que princípio fala isso? THI Aqui no 7. Vocês gostaram de algum diferente? MAY (8;10) Eu gostei mais do 8 que fala que a criança deve ter segurança e muita proteção.*

³⁴ Disponível em: < http://www.paulus.com.br/loja/eu-me-declaro-crianca_p_3207.html/>

Figura 61 - Produção feita por KAI (8;11)

FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: EUME DECLARO CRIANÇA

AUTOR(A): RONALDO MONTE

ILUSTRADOR(A): CLAUDIO MARTINS

EDITOR(A): PAULUS MARTINS ANO DE LANÇAMENTO: 2013

O QUE ACHEI DO LIVRO: ELE É... LEGAL

O QUE MAIS GOSTEI OU ACHEI MAIS IMPORTANTE NO LIVRO:

CRIANÇA TEM DIREITO DE LER QUE É BRINCAR TOMAR DESCANSAR

E EISÓ

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Criança tem direito delas que é brincar, tomar, descansar e é isso.

Atividade nº 26 – Livro “A gente pode... A gente não pode... com 7 ou 8 anos”

Autora: Anna Claudia Ramos

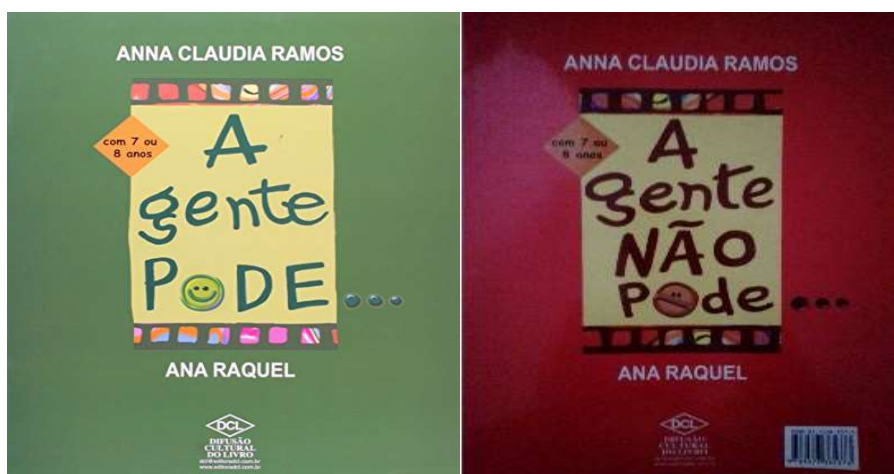
Ilustradora: Ana Raquel

Editora: DCL EDITORA

Ano: 2003

24 Páginas

Figura 62 - Livro “A gente pode... A gente não pode... com 7 ou 8 anos”



Fonte: Internet³⁵

Esse livro duplo enfoca atividades diárias de crianças tratando dos ‘podes?’ e dos ‘não podem?’ do universo infantil. De um lado trata daquilo que as crianças podem fazer com a idade que têm. Do outro lado, o que ainda não podem por serem crianças. É uma narrativa que abrange tanto os direitos como os deveres das crianças. Feita a leitura, conversamos sobre a temática do livro:

Conta pra mim o que você achou desse livro. *ALE (8;6) Tem dois lados, o de não fazer e o de fazer. Coisas boas e coisas ruins. Você pode me explicar melhor como é isso? ALE (8;6) Fala que a criança não pode abrir a porta pra gente que não conhece, igual alguém que bate palma na frente da casa. Só que fala que a criança pode ajudar a cuidar do irmão menor. O que será que quer dizer ‘Criança pode e criança não pode?’ BRU (9;3) Fala do direito que a criança pode e do direito que ela não pode. Como assim? BRU (9;3) Eu acho que criança pode fazer*

³⁵ Disponível em:

<http://www.portaldelivros.com.br/default.asp?Pag=5&Destino=Template&Codigo_Produto=58779/>

coisas boas, mas não pode fazer o que é ruim. E o que isso tem a ver com os direitos? ALE (8;6) Na vida a gente tem os direitos que são bons pra gente, mas também tem coisa que é ruim e não é direito da criança. Que direitos são esses? ALE (8;6) Direito de brincar, de ser divertir, de ir pra escola, aprender, comer, beber, dormir, essas coisas boas. BRU (9;3) Agora trabalhar, fazer serviço, isso não é coisa que criança pode fazer, está errado.

Figura 63 - Produção feita por ALE (8;6)

FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: A gente pode, a gente não pode

AUTOR(A): Cma claudia Roman

ILUSTRADOR(A): Cma Raquel

EDITORA: Difusão cultural de Lima ANO DE LANÇAMENTO: 2002

O QUE ACHEI DO LIVRO: ELE É... o máximo

O QUE MAIS GOSTEI OU ACHEI MAIS IMPORTANTE NO LIVRO:

A gente pode, A gente pode estudar, ficar com
a família e nunca sair de casa sem a
família. Somos todos iguais não importa
a nossa cor e moreno(a) ou branquinho(a)

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: A gente pode, a gente pode estudar, ficar com a família e nunca sair de casa sem a família. Somos todos iguais não importa a nossa cor é moreno(a) ou branquinho(a).

Atividade nº 27 – Confeção de cartazes sobre os livros para os seminários

Foto 36 - Confeção de cartazes



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 37 - Confeção de cartazes



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Depois de lerem, discutirem e produzirem fichas de leitura, as crianças foram convidadas a confeccionarem cartazes que abordassem a essência dos livros. A ideia era que pudessem apresentar aos colegas os livros que tinham lido na forma de seminários.

Os cartazes foram produzidos no Cantinho da Arte e os sujeitos puderam usar variados recursos para desenho, pintura, recorte, colagem e escrita. A maneira como escreveriam sobre o assunto pode ser escolhida conforme a criatividade e imaginação de cada um.

A professora/pesquisadora não estipulou regras para a criação dos cartazes, pois tinha como objetivo primordial perceber como os sujeitos trabalhariam em grupo no Cantinho da Arte e decidissem a forma como iriam organizar suas ideias para apresentá-las aos demais colegas, a fim de que eles entendessem a mensagem principal da obra.

As crianças ficaram muito envolvidas com a confecção dos cartazes e ansiosos com a proposta de apresentarem suas produções para toda a turma na forma de seminários. Foi uma grande novidade para todos eles e o empenho e motivação eram nítidos naqueles que passavam pelo Cantinho.

Atividade nº 28 – Apresentação de seminários sobre os livros com a temática dos direitos das crianças

Depois de produzirem os cartazes, as crianças puderam apresentá-los, também em grupo. Os grupos eram formados por quantidades de crianças distintas, pois algumas optaram por produzir cartazes diferentes para um mesmo livro. A decisão da ordem de apresentação foi definida por sorteio, conforme sugestão da turma.

Cada grupo podia mostrar seu cartaz com o apoio do livro lido, comentar sobre o que tinham feito, o que significava a produção, as partes que mais tinham gostado, as ilustrações mais apreciadas, entre outros aspectos. Alguns leram trechos para os colegas e expuseram seus pontos de vista a respeito da leitura.

Todos pareciam muito entusiasmados e orgulhosos de seus trabalhos. Mesmo os mais tímidos, pareciam seguros e interessados em compartilhar sua opinião. O assunto dos livros era o mesmo, mas os cartazes tinham detalhes muito significativos e singulares de cada criança envolvida no processo de criação.

Os sujeitos foram atenciosos na maneira de apresentar os livros aos colegas, demonstravam desejar que toda turma tivesse as mesmas impressões que tiveram ao realizar a leitura do livro escolhido. A turma realmente ficou interessada e ao final das apresentações, uns queriam ler os livros dos outros. A professora/ pesquisadora entrou num acordo com as crianças para que a cada dia pudessem ler os livros no Cantinho da Leitura, assim todos teriam um repertório de leitura ainda maior.

A seguir fotos dos seminários apresentados e dos cartazes produzidos, posteriormente, expostos na sala de aula.

Foto 38 - Apresentação de seminários



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 39 - Apresentação de seminários



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 40 - Apresentação de seminários



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Atividade nº 29 – Vídeo institucional da Campanha Nacional “Respeitar, Proteger e Garantir - Todos juntos pelos direitos da criança e do adolescente.”³⁶

Figura 64 - Cena da Campanha Nacional “Respeitar, Proteger e Garantir - Todos juntos pelos direitos da criança e do adolescente.”



Fonte: Internet³⁷

Uma das crianças chegou à sala de aula comentando sobre uma propaganda que havia visto na televisão. As outras crianças também disseram que já tinham visto e a professora/pesquisadora considerou como uma boa oportunidade de discutir o conteúdo dessa propaganda. Assim sendo, levamos o vídeo institucional da Campanha Nacional “Respeitar, Proteger e Garantir - Todos juntos pelos direitos da criança e do adolescente” para ser assistido pela turma.

A campanha “Respeitar, Proteger e Garantir” tem como foco a proteção integral das crianças e adolescentes. A campanha faz parte do projeto “Rio 2016: Olimpíadas dos Direitos da Criança e do Adolescente”, uma continuidade da ação promovida para a Copa do Mundo FIFA 2014 que tinha como meta o combate à exploração sexual infantil. A campanha aborda as cinco violações de direitos de crianças e adolescentes consideradas mais recorrentes em grandes eventos: a exploração sexual infanto-juvenil, o trabalho infantil, o uso de álcool e outras drogas, crianças e adolescentes em situação de rua e crianças e adolescentes perdidos ou desaparecidos. A campanha trabalha também na conscientização sobre o Disque 100 e o aplicativo do UNICEF, o Proteja Brasil, canais de denúncia do Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

³⁶ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=VewldMOF4b4> />

³⁷ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=VewldMOF4b4> />

Após assistirem ao vídeo, os sujeitos conversaram sobre as principais questões abordadas na campanha, como vemos a seguir:

O que vocês acharam da propaganda que vimos? *KAR (9;1) Eu entendi que fala do trabalho infantil. O que fala? KAR (9;1) Que a criança não pode trabalhar, porque é criança. Quando ela passar de 18 anos, aí ela vai poder trabalhar. NIC (8;6) Eu entendi que fala dos direitos das crianças e também dos direitos dos adolescentes. O que fala sobre isso? NIC (8;6) Que criança não pode trabalhar, igual a KAR (9;1) falou. Só depois dos 18 anos, mas por enquanto elas não podem. LOR (8;8) Fala que as crianças têm direito de tudo, menos de trabalhar. Que direitos as crianças têm? LIV (8;7) Eu entendi que lá fala que todos têm direito de respeitar, proteger e garantir. O que isso quer dizer? LIV (8;7) Que tem que respeitar, porque senão as crianças vão crescer e vão fazer tudo com os filhos delas e isso nunca vai parar. Como assim? LIV (8;7) Igual quem bate no filho, senão proteger os filhos e respeitar, eles vão querer fazer igual quando crescerem. GIO (9;2) Eu também ouvi que criança não pode ter acesso a bebidas e drogas. Explica pra mim, o que isso significa? GIO (9;2) Que essas coisas são de adultos. Não pode levar a criança no bar. GIS (9;5) O direito das crianças não é fazer coisas de adulto, igual ir no bar. O que pode ser feito se eu ver uma criança num bar? KAI (8;11) Ligar pro Conselho Tutelar e falar que a criança está no bar. O que o Conselho pode fazer? KAI (8;11) Levar ela embora e conversar com o adulto que não pode. MAR (9;0) Eu ouvi que os mesmo direitos têm os mesmos direitos que as crianças. Como assim, são os mesmos direitos? MAR (9;0) Fala que tem que respeitar, garantir e proteger. O que isso quer dizer? KAI (8;11) Tem que respeitar os direitos das crianças e dos adolescentes. JES (8;10) Na propaganda fala que as crianças têm direito de ir pra escola e aprender. NIC (8;7) As crianças têm direito de ficar longe dos adultos que batem, porque eles não podem bater. LIV (8;7) A propaganda falou que qualquer violência é pra ligar pro Conselho, ou ligar no Proteja Brasil e disque 100. Para quê? LIV (8;7) Pra denunciar quer estiver fazendo coisa errada. Também falou assim que tem que avisar os pais se acontecer alguma coisa, porque as crianças não vão saber o que fazer. LOR (8;8) Se sua mãe está te batendo, você liga pro Conselho e eles ajudam em tudo. Como ajuda? LOR (8;8) Prendendo os pais [...]*

A iniciativa do aluno em relatar aos colegas que havia visto uma propaganda sobre os direitos das crianças, nos mostra que os sujeitos, aos poucos, têm tomado consciência sobre a temática de nossa intervenção.

No entanto, as crianças mostraram que, muitas vezes, veem propagandas e comerciais televisivos, mas sequer têm a oportunidade de refletirem sobre o assunto. Ainda que tenhamos visto a propaganda e discutido coletivamente a temática e as questões abordadas, algumas crianças ficaram confusas quanto ao tema do vídeo.

Os desequilíbrios gerados pelo vídeo demonstraram que as crianças têm pensado mais sobre o assunto dos direitos das crianças. Já questionam com mais facilidade a problemática do trabalho infantil, distinguem situações apropriadas e desapropriadas para crianças como, por exemplo, ter acesso a bebidas e drogas ou frequentar bares, apontam o acesso à escola como um direito básico e fundamental das crianças e, alertam para o Conselho Tutelar como um órgão destinado a garantir o respeito, a proteção e a garantia dos direitos das crianças.

Atividade nº 30 – Leitura de material sobre a “Lei Menino Bernardo/ Lei da Palmada”

Para tratarmos mais especificamente da questão da proteção contra maus-tratos, decidimos abordar a Lei Menino Bernardo, popularmente conhecida como Lei da Palmada, por meio de um material explicativo sobre o direito crianças e adolescentes serem educados sem castigos físicos.

Desde 2014, quando ainda se tratava de um projeto em discussão no Senado Brasileiro (PLC 58/2014), a Lei diverge opiniões sobre a proibição castigos físicos ou tratamentos cruéis ou degradantes na educação de crianças e adolescentes.

Figura 65 - Material explicativo sobre a “Lei da Palmada/Lei Menino Bernardo”



Fonte: Internet³⁸

³⁸ Disponível em: < <http://senadofederal.tumblr.com/post/87921627502/o-que-realmente-diz-a-lei-que-pro%C3%ADbe-castigos/>>

A cada criança foi entregue uma cópia do material explicativo sobre a Lei Menino Bernardo. Com o material explicativo em mãos, as crianças fizeram a leitura compartilhada e, posteriormente, discutiram as questões lidas. A seguir parte relevante dessa discussão:

O que vocês entenderam sobre isso que lemos e conversamos? *GIS (9;5) Não pode bater numa criança, porque é um crime. Quando machuca uma criança tem que chamar o Conselho pra falar com os pais. Mas para que existe essa Lei? GIO (9;2) Pra proteger as crianças. Proteger de quê? GIO (9;2) Por exemplo, tinha uma menina chamada Isabela que tinha três anos de idade, ela foi na casa do pai e da madrasta num prédio de 45 andares. O pai e a madrasta moravam no último andar. Aí a madrasta e o pai ficaram batendo um monte na menina. Um dia, eles jogaram ela de cima da janela. Ela morreu na hora. O que esse caso que a GIO (9;2) contou tem ver com a Lei? ANA (9;4) A Lei existe pra proteger as crianças. Ano passado a professora contou que a mãe de um aluno batia nele de corrente de bicicleta. A professora falou que tinha que contar pra alguém porque ele apanhava muito. O que a professora fez ou podia fazer? ANA (9;4) Ligar pro Conselho, porque é uma agressão muito forte no menino. KAR (9;1) Hoje cedo eu vi na televisão que um menino de 10 anos foi na diretoria, aí ele voltou pra sala descalço porque a diretora queria castigar ele. Isso está certo? KAR (9;1) Não, né? É um crime [...]*

Com o objetivo de percebermos como os sujeitos haviam entendido a criação da Lei Menino Bernardo e sua importância para a proteção das crianças, após a discussão solicitamos que criassem um desenho mostrando o porquê de a Lei existir e como as crianças se sentem com a existência dessa lei. Apresentamos exemplos dessas produções:

Figura 66 - Produção feita por ANA (9;4)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você desenhou? ANA (9;4) Fiz um menino que a professora do ano passado me contou que apanhava demais da mãe. Na verdade, ele era espancado mesmo, com pedaço de pau, cabo de vassoura e tudo mais. O que a Lei da Palmada tem a ver com esse caso que me contou? ANA (9;4) Eu acho que essa Lei existe para proteger e cuidar de todas as crianças desse mundo. Por que acha isso? ANA (9;4) Porque as crianças se sentem bem e felizes com ela. Elas não ficam assustadas e nem com medo, porque os pais sabem que não podem bater. Tem que conversar e explicar o que pode e o que não pode [...]

Figura 67 - Produção feita por KAI (8;11)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que fez nesse desenho? KAI (8;11) *Eu fiz que a Lei do Menino Bernardo existe por causa do caso Isabela. Como assim? KAI (8;11) A Isabela morreu porque o pai jogou ela do prédio, mas a Lei tem que cuidar das crianças pra não acontecer mais isso. E como você acha que as crianças se sentem com essa LEI? KAI (8;11) Elas se sentem muito bem e felizes, porque ninguém bate e nem joga do prédio, porque é maldade [...]*

As respostas das crianças nos pareceram muito convincentes a respeito da opinião que têm sobre a Lei e a questão do direito à proteção contra maus-tratos. Essa posição nos leva a acreditar num avanço maior na elaboração das ideias referentes foi o fato de discordarem da atitude dos pais que agridem seus filhos, lembrarem e refletirem sobre casos de violência contra a criança já vistos na mídia. Tal fato demonstra uma maior autonomia intelectual e moral em detrimento do respeito unilateral e coercitivo observado nos discursos da fase exploratória.

Atividade nº 31– Almanaque da Turma da Mônica “Mundo das Crianças”

Autor: Mauricio de Souza

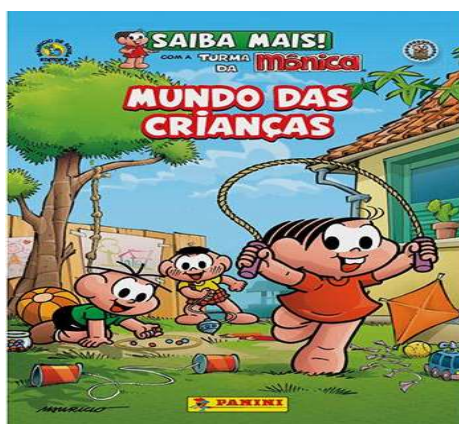
Ilustrador: Mauricio de Souza

Editora: Panini Brasil (Coleção Saiba Mais)

Ano: 2011

144 páginas

Figura 68 - Almanaque da Turma da Mônica “Mundo das Crianças”



Fonte: Internet³⁹

³⁹ Disponível em: < http://www.comix.com.br/product_info.php?products_id=14668/>

Para abordarmos diretamente os direitos das crianças segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, utilizamos o almanaque da Coleção Saiba Mais – Turma da Mônica, intitulado “Mundo das Crianças”.

Por meio do gênero história em quadrinhos, bastante apreciado por nossos sujeitos, por se tratar de uma leitura com linguagem simples de ser compreendida, realizamos a leitura novela do almanaque, sendo uma pequena parte em cada dia. A leitura total do volume durou em média 15 dias.

Ao término da leitura, propomos uma discussão aos sujeitos, conforme segue:

O que vocês acharam sobre o almanaque da Mônica que lemos? *ALE (8;6) Eu achei legal e divertido, porque ensina sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. O que ensina sobre os direitos? LIV (8;7) Ensina sobre o direito de estudar, o direito de ter sua opinião, direito de ir ao médico. Alguém mais lembra de outros direitos? KAR (9;1) No gibi, fala também que criança tem o direito de brincar. ANA (9;4) Fala que a Justiça proíbe que os menores trabalhem, dá o direito de os adolescentes poderem votar quando já tem 16 anos. O almanaque cita um documento importante para as crianças e os adolescentes. Qual é? MAY (8;10) A Justiça fala pra Mônica e pro Cebolinha que eles têm direitos de crianças. ANA (9;4) Ah, a Justiça fala do Estatuto da Criança e do Adolescente. O que fala sobre esse documento? NIC (8;7) Fala das crianças poderem escolher a religião que elas querem seguir e do direito de ir pra escola. GIS (9;5) E fala também das crianças deficientes. O que fala sobre as crianças com deficiência? GIS (9;5) Que pra elas estudarem, elas precisam de uma pessoas especial para ensinar e ajudar. ANA (9;4) Os amigos também ajudam essas crianças. Alguém sabia que esse documento existia? KAI (8;11) Não, mas eu gostei que fala que os adultos têm direito de adotar as crianças e também de conseguir a guarda. ANA (9;4) A gente leu aqueles livros que falam do monte de direitos que as crianças têm. Eu não sabia que tinha esse documento da Justiça. LIV (8;7) Eu achei meio difícil lembrar do nome, porque é muito diferente. Ele fala que a criança tem direito a ser livre, ter liberdade e respeito. NIC (8;6) O Estatuto fala que a criança tem direito também de ir ao médico quando está doente e que tem que viver com uma família. Quando a gente quiser falar sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, podemos chamá-lo de ECA. É um jeito mais fácil de dizer o nome dele. GIO (9;2) Eu acho que a gente já ouviu falar então, quando a gente fez aquele monte de apresentações, a gente falou de um monte de direitos que criança tem, até de carinho, de ter uma família carinhosa e de ser feliz, mesmo que seja branco, preto, marrom, essas coisas [...]*

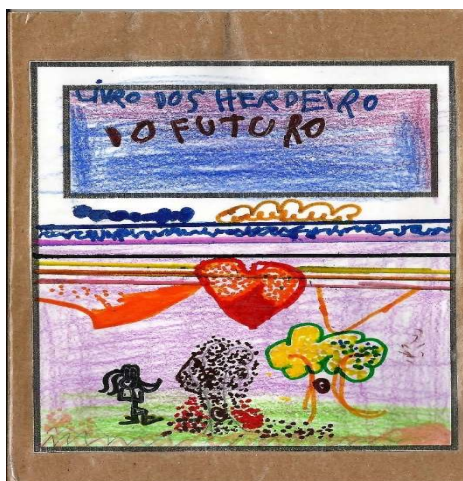
Os sujeitos comentaram sobre aspectos interessantes presentes no Estatuto que até então não tinham falado em nossas discussões. A educação de crianças com deficiência, por exemplo, nos chamou atenção. Outra questão apontada pelas crianças foi a do direito ao voto, permitido para jovens a partir de 16 anos. Lembraram que toda criança, assim como sua família, tem o direito de seguir uma religião pela qual mais se identifique.

O ECA foi relacionado aos livros lidos e seminários realizados, o que nos despertou grande satisfação. A tomada de consciência dos sujeitos e estabelecimento de relações são sinais de um avanço progressivo na construção das noções sociais.

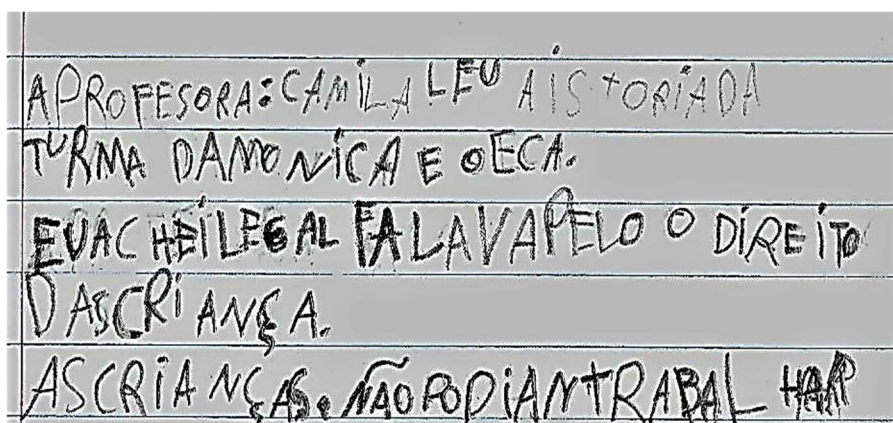
Relembramos que para além das atividades aqui descritas, as crianças tinham a rotina de registro escrito no “Livro dos Herdeiros do Futuro”. O caderno serviu, sobretudo, para que as crianças, tanto as escribas quanto aquelas com mais dificuldade em escrita, em fase de alfabetização, pudessem relatar os novos conhecimentos construídos nas atividades diversificadas ou coletivas.

Sobre a leitura novela do almanaque da Turma da Mônica sobre os direitos das crianças, apresentamos um relato escrito feito no “Livro dos Herdeiros do Futuro”:

Figura 69 - “Livro dos Herdeiros do Futuro” de LAI (9;3)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Figura 70 - Produção feita por LAI (9;3)

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: A professora Camila leu a história da Turma da Mônica e o ECA. Eu achei legal, falava pelo o direito da criança. As crianças não podiam trabalhar.

Os comentários sobre os diferentes assuntos nos mostram o quanto as crianças estão atentas aos diferentes direitos existentes para além daqueles mais comentados por nós no decorrer de nossa intervenção. Entretanto, percebemos que a problemática do trabalho infantil tem sido o foco de muitas de nossas conversas. Em diferentes momentos e atividades, nossos sujeitos sempre comentavam sobre o direito de as crianças não trabalharem, mas sim, de estudarem.

Atividade nº 32 – **Visita de uma conselheira tutelar**

Desde a fase exploratória, as crianças falavam bastante sobre o Conselho Tutelar e suas atribuições. Entretanto, ainda que comentassem sobre o assunto, muitas vezes, pareciam confusos em relação aquilo que pode ser considerada como tarefa do Conselho Tutelar.

Os sujeitos repetem o discurso da escola e da família, atribuindo ao Conselho como um órgão punitivo para as crianças e não de proteção. Assemelham em muitos momentos o trabalho dos conselheiros com o da polícia, como se todos fossem responsáveis por coagir a criança que faz algo considerado errado.

Sentimos a necessidade de convidarmos uma conselheira tutelar do município para nos apresentar seu trabalho e esclarecer as principais dúvidas da turma sobre o Conselho Tutelar. As crianças ficaram muito animadas com a visita da conselheira Regina Cescon, acompanhada

pela advogada e professora da Rede Municipal de Ensino, Melissa Gimenez que trabalha as questões relacionadas à proteção da criança e do adolescente com base no ECA na visão do Direito (GIMENEZ, 2014).

O interesse das crianças era nítido e a quantidade de dúvidas era grande. A turma decidiu, juntamente com a professora/pesquisadora, em criar um roteiro com perguntas a serem feitas a conselheira tutelar durante sua visita à escola. Numa roda de conversa, os sujeitos expuseram suas questões, muitas delas eram bem semelhantes. Considerando o tempo curto estimado para a visita, foram eleitas cinco perguntas para representar toda a turma. Foram elas:

- 1) As crianças ficam no Conselho Tutelar?
- 2) O Conselho Tutelar pega as crianças que faltam muito?
- 3) As crianças ficam assustadas quando o Conselho pega?
- 4) As crianças que fazem bagunça vão para o Conselho?
- 5) Como é cuidar de todas crianças da nossa cidade?

As perguntas foram registradas na lousa para que a conselheira pudesse lê-las e respondê-las para turma. A conselheira usou uma linguagem muito acessível às crianças, o que despertou uma grande identificação nos sujeitos. Além disso, de forma lúdica, interagiu com a turma fazendo encenações e simulações de problemas atendidos pelo Conselho.

A seguir, fotos da visita das representantes do Conselho Tutelar:

Foto 41 - Visita de uma conselheira tutelar



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 42 - Visita de uma conselheira tutelar



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Entendemos a iniciativa do grupo em elaborar questões para serem feitas à conselheira como muito positiva. Os sujeitos apresentaram uma conduta autônoma, ao participarem ativamente do processo de aprendizagem, criando, sugerindo e reinventando a partir das propostas da intervenção.

Os sujeitos foram muito receptivos, permaneceram envolvidos e participativos durante toda a visita. Por iniciativa própria, decidiram que cada um iria ler sua pergunta em voz alta para a conselheira. Aqueles que não se sentiam seguros para ler, elegeram um colega para representá-lo na leitura da pergunta.

A turma pareceu surpresa com as respostas dadas pela conselheira. Ficaram impressionados ao perceberem que o Conselho Tutelar não retira a criança da família por qualquer motivo, como muitas vezes é falado pela escola e a família. Mostraram-se curiosos pelo processo de investigação narrado pela conselheira, demonstrando que as denúncias feitas pela comunidade são averiguadas por meio de visitas à casa, à instituição escolar, em entrevista com a criança e o adulto envolvidos numa determinada situação. Muitos se admiraram ao saberem que o Conselho não abrigava as crianças vítimas de denúncias em sua sede.

Com certeza, a visita e todo seu conteúdo representou um momento significativo de esclarecimento, descoberta e aprendizagem para os sujeitos.

Atividade nº 33 – Escrita de roteiros para teatro de fantoches de vara

Para a finalização das atividades da intervenção, a professora/pesquisadora sugeriu que coletivamente as crianças pensassem num pequeno evento de encerramento. As crianças ficaram livres para decidir o que quisessem fazer na ocasião. Muitas crianças ficaram confusas quanto à definição dessa atividade e não entravam num consenso do que desejavam fazer.

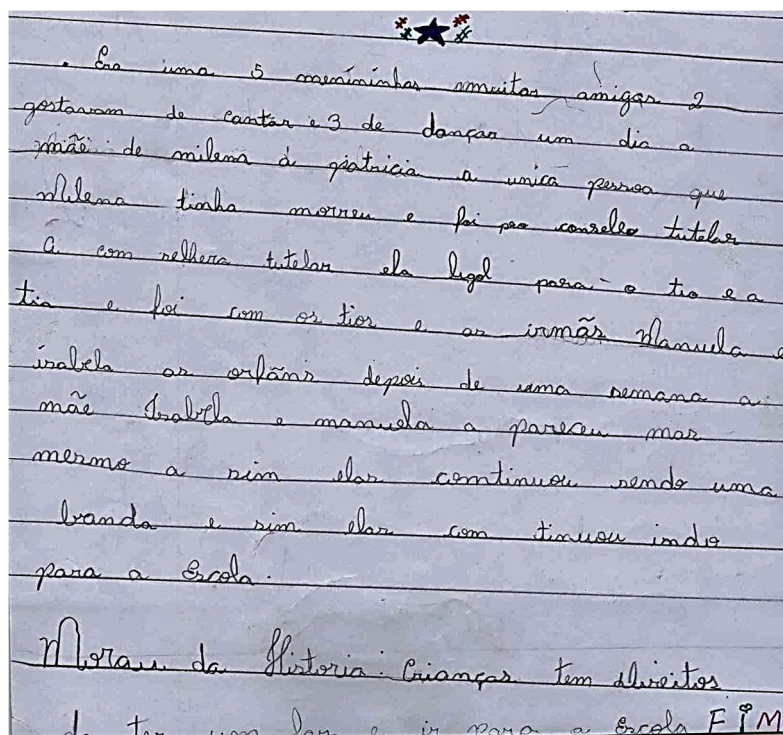
A professora/pesquisadora não queria tomar essa decisão sozinha, então propôs algumas possibilidades: um sarau de textos e poesias, uma apresentação teatral ou a criação de um jogo. Dentre essas, por meio de uma votação, grande parte das crianças optou por criar uma peça de teatro. Inicialmente, foi decidido que seria realizada um grande teatro com as próprias crianças como personagens. Depois, decidiram que preferiam usar fantoches para a finalidade do teatro, pois gostariam de usar uma ‘casinha de teatro de bonecos’, recurso disponível na escola que despertava a curiosidade e o interesse das crianças.

Finalmente, após verem os fantoches disponíveis na escola, a turma decidiu que preferia criar seus próprios fantoches e que não seria realizado apenas um teatro, mas sim vários, seguindo uma divisão por grupos. Essa proposta nos pareceu muito interessante, principalmente, por ter sido uma decisão das próprias crianças.

Nesse momento, as crianças também precisavam definir que tipos de fantoches iriam confeccionar. Mais uma vez, a professora/pesquisadora sugeriu algumas opções: fantoches de meia, bonecos de sucata ou fantoches de vara (palitos de madeira). Algumas imagens desses tipos de fantoches e bonecos foram pesquisadas na internet pela professora/ pesquisadora e apresentados à turma para que pudessem escolher. Por unanimidade, a turma optou por confeccionar fantoches da vara.

Sendo assim, no Cantinho da Escrita, os sujeitos foram convidados a criar roteiros para os teatros de fantoches de vara. Ao longo de uma semana, as crianças que passavam por esse cantinho, podiam elaborar coletivamente histórias para serem contadas por meio do teatro. A seguir, apresentamos alguns dos roteiros criados:

Figura 71 - Roteiro criado por ANA (9;4), DAN (9;2), GIS (9;5), KAR (9;1)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Era umas 5 menininhas muito amigas, 2 gostavam de cantar e 3 de dançar. Um dia a mãe de Milena, a Patrícia, a única pessoa que Milena tinha, morreu e foi para o Conselho Tutelar. A conselheira tutelar ela ligou para o tio e a tia e foi com os tios e as irmãs Manuela e Isabela as órfãs. Depois de uma semana a mãe de Isabela e Manuela apareceu, mas mesmo assim elas continuaram sendo uma banda e sim elas continuaram indo para a escola. Moral da história: crianças têm direitos de ter um lar e ir pra escola.

Figura 72 - Roteiro criado por JOS (9;4), BRU (9;3), NIC (8;7), KAI (8;11)

Roteiro do teatro

Era uma vez 4 meninos que iam para a escola todos os dias a pé e o ônibus atrasava um pouco e chegou 15 minutos mais tarde porque choveu muito e o ônibus escolar chegou 20 minutos mais tarde na escola. A professora não gostava e falou que toda criança tem o direito de ter um transporte na hora certa.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Era uma vez 4 meninos que iam para o ponto todos os dias a pé e o ônibus atrasava um pouco e chegou 15 minutos mais tarde porque choveu muito e o ônibus escolar chegou 20 minutos mais tarde na escola. A professora não gostava e falou que toda criança tem o direito de ter um transporte na hora certa.

Os sujeitos elaboraram roteiros muito ricos no que se refere as suas concepções de direitos. As produções envolveram o direito à educação e às condições adequadas de acesso à escola, ao atendimento médico de qualidade, à atuação do Conselho Tutelar como protetor das crianças, entre outros importantes aspectos ligados à temática dos direitos das crianças discutidos durante toda intervenção pedagógica.

Atividade nº 34 – **Confecção de fantoches de vara para o teatro**

Concluída a confecção dos roteiros e já com os personagens e histórias em mente, os sujeitos, no Cantinho da Arte, criaram fantoches de vara para usarem no teatro.

Além de personagens simulando as próprias crianças, os sujeitos se preocuparam em criar contextos e outros artifícios a fim de atribuírem sentidos às histórias. Confeccionaram

escola, hospital, Conselho Tutelar, casa, ônibus de transporte escolar, ambulância, gêneros alimentícios, brinquedos entre outros recursos criados livremente por cada sujeito.

Também ao longo de uma semana, no Cantinho da Arte, foram disponibilizados diferentes materiais de desenho, pintura, recorte e colagem para a confecção dos fantoches.

Foto 43 - Confecção de fantoches de vara



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 44 - Confecção de fantoches de vara



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 45 - Confecção de fantoches de vara



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 46 - Confecção de fantoches de vara



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Atividade nº 35 – Apresentação do teatro com fantoches de vara

O encerramento das atividades foi, sem dúvidas, um momento muito singular e marcante, tanto para a professora/pesquisadora como para os sujeitos. O dia das apresentações teatrais foi muito esperado pelas crianças que desejavam apresentar suas criações de roteiro e fantoches para toda turma.

Novamente, por meio de uma votação, os sujeitos definiram a ordem das apresentações teatrais. As apresentações foram muito criativas e cheias de entusiasmo. Enquanto apresentavam os teatros, os sujeitos demonstravam concentração para que tudo corresse bem.

Aqueles que assistiam, prestavam muita atenção nos detalhes e se divertiram com as diferentes apresentações.

Foto 47 - Apresentação dos teatros com fantoches de vara



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 48 - Apresentação dos teatros com fantoches de vara



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 49 - Apresentação dos teatros com fantoches de vara



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Foto 50 - Apresentação dos teatros com fantoches de vara



Fonte: Foto tirada pela autora durante o desenvolvimento da pesquisa.

Verificamos do início, em que foram implementadas as primeiras modificações no ambiente e rotina de trabalho, até o final da realização desta pesquisa, com a conclusão e encerramento das atividades, muitos avanços significativos nos sujeitos durante todo o processo.

Destacamos nossa satisfação em notar nos discursos dos sujeitos a presença de uma compreensão maior e mais complexa no que se refere à temática dos direitos das crianças. Tal fato pode ser um indicador da evolução almejada pela intervenção pedagógica diferenciada.

Na fase exploratória, poucos conseguiram refletir sobre os conflitos e a própria violação dos direitos das crianças nas histórias contadas. Durante o processo já se mostravam mais pensativos e até incomodados pelo assunto. Isso nos mostra que nossos objetivos foram alcançados, afinal, desequilíbrios cognitivos foram gerados a todo momento na sala de aula e, por consequência, as crianças participaram de um processo de construção ativa do conhecimento sobre seus direitos.

6.4 Fase de avaliação

Na fase de avaliação, procedemos com a análise de dados igualmente à primeira fase de execução da pesquisa. O método de coleta de dados foi composto pelas mesmas histórias sobre os direitos das crianças (direito à educação, alimentação, proteção contra maus-tratos), perguntas gerais sobre os direitos e suas respectivas formas de violação.

Na presente análise, as respostas dos sujeitos foram categorizadas segundo os três níveis de compreensão da realidade social, propostos por Delval e equipe (DELVAL; PADILLA, 1997 apud SARAVALI, 1999).

No **nível I**, permaneceram aquelas crianças que mesmo após o período de intervenção, embasaram suas explicações nos aspectos mais visíveis da situação, naquilo que é aparente e possível de ser observado nas histórias. Para eles, não há contestação quanto à violação dos direitos das crianças, pois os conflitos permaneceram pouco perceptíveis e até mesmo insolúveis.

É o caso de MAY (8;10) que, na história sobre o direito à educação, não questiona os pais por estarem violando um direito básico da criança, mas apenas contesta o fato da criança não estar aprendendo a ler e a escrever, centrando sua explicação nos prejuízos da não frequência na escola para a vida futura da criança, por exemplo, ocasionando um mau emprego etc. Vejamos o excerto:

MAY (8;10) O que você achou dessa história? *Eu acho ruim, porque ele não pode ir pra escola pra aprender a escrever e ler. Isso está certo? Não, porque senão o filho não vai pra escola, só vai ficar fazendo serviço em casa e não vai aprender. Por que não é certo? Senão ele não aprender a ficar inteligente e a arrumar um emprego bom. Será que tem pai que faz isso? Eu acho que sim. Por quê? Porque eles saem pra trabalhar e deixam o filho cuidando da casa. Mas isso está certo? Eu acho que não, porque senão o pai vai deixar ele em casa, fazendo serviço toda hora e ele não aprender nada na escola [...]*

A violação do direito à alimentação também continua a não ser percebida pelos sujeitos. As crianças comentam sobre os motivos que levam as crianças a serem mau alimentadas como, por exemplo, o trabalho mal remunerado dos pais, contudo, não percebem que independente da

condição financeira, toda e qualquer criança do mundo, tem direito a uma alimentação apropriada para que possa crescer e se desenvolver adequadamente.

Do mesmo modo, as formas para solucionar o problema da história das crianças que não se alimentam, é facilmente resolvido pela boa vontade das partes, visto que as relações ainda são percebidas como pessoais e não institucionais.

Assim, basta que alguém doe alimentos para a família, dê dinheiro para comprar comida ou arrume um emprego melhor para os pais para que todo problema seja solucionado e os personagens da história passem a viver melhor. A seguir, alguns trechos que exemplificam tais características do nível I:

BRU (9;3) O que você acha dessa história? *Muito triste porque não tem dinheiro pra comprar comida pros filhos, porque o pai não trabalha numa coisa boa. Você acha que a criança poderia fazer alguma coisa? Não. E os pais? Arrumarem outro emprego pra ganhar mais. Isso resolveria o problema? Sim, porque eles iam engordar, porque eles iam comer bastante. Será que alguém mais poderia ajudar? Alguma pessoa que é da família dele, a vó. Como ajudaria? Comprando algumas coisas, arroz, feijão [...]*

EST (8;9) O que você achou dessa história? *Que eles têm que ganhar mais dinheiro pra poder se alimentar, pra não ficar magrinha e não ficar doente [...]* As crianças poderiam fazer alguma coisa? *Não. E os pais? Pedir mais dinheiro pro patrão [...]*

LOR (8;8) O que você achou dessa história? *Eu achei muito triste, por causa que eles não têm nada pra comer, porque não se alimentam. Eles podiam pedir ajuda pelo menos pro vizinho. Como ajudaria? Dando um pouco de comida pra eles. [...]* Os pais poderiam fazer alguma coisa? *Pedir comida pros vizinhos do lado ou pra algum caminhão que passam dando coisas. Que coisas? Tipo, comida [...]*

Na história sobre o direito à proteção contra maus-tratos, não diferentemente, o fato de uma criança ser punida por algo que fez ou até mesmo que não fez, parece não incomodar os sujeitos desse nível. Bater ou castigar, continua sendo a melhor forma de educar e, os pais, por

serem mais velhos e responsáveis pela filha, tem todo o direito de corrigi-la como bem entendem.

DAN (9;2) O que você acha dessa história? *Muito feia, porque o pai dela chega muito bravo e ela não tem culpa, porque ela não fez nada. Mas e se ela fez alguma coisa errada? Aí ele pode bater, porque fez bagunça e não respeitou o pai e a mãe. Mas isso está certo? Quando faz alguma coisa errada, sim. Você acha que poderia ser algo diferente com a criança? Deixar de castigo por um tempo, pra ela aprender a não fazer mais coisa errada. Como poderia ser? Podia deixar sem sair de casa e nem assistir televisão. Ler pode. Para você o que é mais certo fazer com a filha? Castigo, né? Porque não chora [...]*

No que tange as perguntas gerais, os sujeitos até reconhecem a existência de direitos, mas ainda tendem a confundi-los com deveres, responsabilidades ou obrigações. Ao contrário da fase exploratória, em que muitos sequer refletiam sobre o fato de crianças terem direitos específicos que devem ser respeitados, na fase de avaliação, já verificamos concepções de que as crianças têm sim direitos, mas esses se restringem apenas a brincar e se divertir.

Outra forma bastante simplista de conceber o direito da criança, é minimizá-lo à possibilidade de poder ou não fazer algo. Os mais velhos, nesse sentido, têm direitos muito mais importantes que os das crianças, porque podem realizar ações que os pequenos não podem, como por exemplo, sair sozinho, comprar aquilo que tem vontade etc. Na sequência, alguns exemplos:

JES (8;10) [...] *Qual é o direito mais importante que existe? Ela não sair de casa senão ela vai sair pra rua e alguém vai oferecer um doce pra ela, ela vai comer e pode desmaiar. Isso é um direito da criança? É, direito que não pode sair de casa sozinha. Você acha que os direitos dependem da idade? Sim. Os mais velhos têm direitos? Adulto pode sair e ele se cuida sozinho [...]* Qual desses direitos é o mais importante? *O da criança. Por quê? Porque elas são pequenas e não sabem se cuidar ainda e o pai e a mãe precisam proteger, levar na escola e não deixar sair pra rua.*

LAI (9;3) Você já ouviu alguém falar em ter direitos? *Sim*. O que são direitos? *Direito de brincar e de se divertir*. De quem são esses direitos? *Das crianças*. Tem mais algum? *Acho que não*. [...] Qual o mais importante? *É que se a criança quer brincar, os pais têm que deixar*. *Aí se as crianças não querem brincar, os pais não devem deixar*. Os direitos das crianças são importantes? *São*. Por quê? *Porque criança tem o direito de se divertir* [...]

Acreditamos que os sujeitos que permaneceram no nível I se apropriaram das informações sobre os direitos, mas devido ao processo de tomada de consciência ser lento e gradual, demonstraram dificuldade em interpretar essas informações. Tal fato se justifica na perspectiva piagetiana, pois o sujeito ao receber uma informação não se limita a tão somente absorvê-la.

O sujeito ao receber as informações advindas de diferentes fontes (pessoas, meios de comunicação, entre outras) realiza uma atividade para reconstruí-las a seu próprio modo. Essa reorganização não acontece e nem pode ser adquirida por mera cópia ou transmissão verbal, pois é fruto da ação individual do sujeito que age sobre o conteúdo dessas informações e as interpreta conforme o seu grau de entendimento. Aos poucos, somente após muita reflexão é que conseguem atribuir novos sentidos a esses conteúdos e gerarem explicações.

No **nível II**, encontramos um número mais significativo de sujeitos. As crianças desse nível, começaram a fazer considerações para além dos aspectos mais superficiais ou evidentes das situações-problema relatadas nas histórias.

As relações passaram a ser sociais ou institucionalizadas e não mais pessoais. Os conflitos passaram a ser mais percebidos e os sujeitos até ponderaram que certos profissionais ou instituições poderiam contribuir na resolução dos conflitos envolvidos nas histórias, por meio da reivindicação dos direitos ou pela punição do responsável pela violação, por meio da ação policial ou do Conselho Tutelar.

Os sujeitos desse nível reconhecem que um direito é violado quando os pais não permitem que seu filho vá à escola para ficar em casa realizando atividades domésticas. Ao mesmo tempo, explicam que se o direito básico à educação é violado, o responsável pela criança deve ser punido. Alguns exemplos de respostas:

EST (8;9) O que você acha dessa história? *Ele tem que ir pra escola pra aprender e pra estudar tudo. Se ele não for vai ter que chamar o Conselho Tutelar. Por quê? Vai ter que chamar o Conselho e ele tem que ir. [...] Isso está certo? Não, porque não pode deixar ele trabalhar. Por que não pode? Porque não é direito dele. Qual é o direito dele? Brincar, comer, estudar. Alguém poderia ajudar? O tio podia chamar o Conselho Tutelar. Como ajudaria? Não ia deixar ele trabalhar. E com os pais o que aconteceria? Iam presos. Por quê? Porque eles estão obrigando o filho a trabalhar e isso não pode. Ele tem que ir pra escola.*

GIO (9;2) O que você achou dessa história? *Triste. Por quê? Porque os pais não deixam a criança ir pra escola. E isso está certo? Não, porque a criança tem o direito de ir pra escola. Como assim? Pra aprender várias coisas. Toda criança tem esse direito? Sim. Esse menino da história também? Tem. Mas então o que acontece? Acontece porque quer maltratar a criança. [...] A criança poderia fazer alguma coisa? Chamar o vizinho pra ele ligar pro Conselho Tutelar. O que poderia fazer pra ajudar? Conversar e ver se pode pegar a criança pra levar pro Cantinho. E o que vai acontecer? Ela vai ficar muito melhor, porque ela só vai ter que ir pra escola e se divertir. E com os pais, o que aconteceria? Vão presos. Por quê? Porque eles maltratavam a criança, deixando ela limpando casa, sem ir pra escola.*

MAR (9;0) O que você acha dessa história? *Eu acho muito triste, porque os pais tinham que deixar o menininho ir pra escola, pra ele aprender, a escrever, ler e fazer um monte de coisas importantes e não deixar o menino em casa fazendo um monte de serviço. Por causa que serviço é pra adulto e não pra criança. Criança deve brincar e vir pra escola. Será que o pai pode fazer isso? Não, porque criança tem o direito de aprender e não tem o direito de ficar em casa. Por que não? Porque ele tem o direito de aprender, de brincar e essas coisas, não ficar trancado em casa. Será que isso acontece de verdade? Deve ter um monte de pai mal educado com os filhos e não deixam o filho fazer nada, só serviço. [...] Alguém poderia ajudar? O Conselho Tutelar podia prender os pais*

e levar essa criança pro Conselho, pra ajudar essa criança ir pra escola, aprender a ler [...]

NIC (8;5) O que você achou dessa história? *Muito triste, porque a criança não pode ir pra escola e só fica trabalhando em casa.* Isso está certo? *Não, porque não é direito da criança.* Como assim, não é direito? *Trabalhar, fazer serviço e só.* Mas será quem pai que faz isso mesmo? *Faz, porque ele quer ficar deitado, assistindo TV e quer que a criança trabalhe.* Mas isso pode ser feito? *Não, porque não é direito da criança trabalhar. Só os pais que podem trabalhar.* A criança poderia fazer alguma coisa? *Ou ligar pro Conselho ou conversar com alguém da família.* Como o Conselho ajudaria? *Falava que os pais não queriam que ele estudasse, só queria que ele trabalhasse.* E o que aconteceria? Se conversasse, a criança ia pra escola. Não vai precisar mais trabalhar. E o que aconteceria com os pais? *Seriam presos [...]*

No que se refere à história sobre o direito à alimentação, os sujeitos não hesitam em questionar o problema das crianças que não se alimentam adequadamente. O direito já lhes parece algo que sob quaisquer circunstâncias, não pode ser violado. Há a referência de instituições especializadas que podem cuidar das crianças submetidas a situações econômicas difíceis que comprometem sua sobrevivência.

Os sujeitos, nem sempre, conseguem resolver o conflito, pois as situações-problema envolvem aspectos mais complexos do que aqueles percebidos diretamente. É o caso de como LIV (8;7) tenta explicar que apenas doando alimentos para a família não seria uma boa forma de apaziguar o problema, afinal, os alimentos acabariam e as crianças novamente ficariam sem comer.

Além disso, apesar de estarmos focados nos direitos das crianças, nos pareceu bastante interessante a percepção de LIV (8;7) sobre o fato de os pais também precisarem ser alimentados, assim ela infere que além dos filhos, a família como um todo, necessita de ajuda.

ALE (8;6) O que você acha dessa história? *Eu acho triste porque todas as crianças podem e têm o direito de comer.* Como assim? *Todas as crianças e todos os adultos têm o direito de comer. E também todos os adolescentes.* Mas essas crianças da história também têm esse direito?

Sim, mas o pai ganha pouco dinheiro, né? Aí compra pouca comida. Tem alguma coisa que as crianças podem fazer? Não, só os pais. O que podem fazer? Podem mudar de trabalho. Por quê? Porque nesse trabalho que eles estão trabalhando, eles ganham muito pouco. Você acha que existe alguém ou algum lugar que possa ajudar? O vizinho. O que poderia fazer? Ligar pra polícia pra ela dar um jeito de ajudar eles. O que a polícia poderia fazer? A polícia podia levar pro Cantinho. O que aconteceria lá no Cantinho? Seria uma vida feliz, porque todos os dias, os pais iam visitar elas [...]

LIV (8;7) *O que você achou dessa história? Que todas as crianças têm direito à alimentação, mas algumas não tem como, porque os pais ganham pouco e não têm como sustentar os filhos. As crianças poderiam fazer algo? Avisar alguém e dizer que estão passando necessidade. Aí podiam comprar algumas coisas. Mas acho que não ia adiantar, porque quando acabar as coisas, eles vão continuar ganhando pouco. Acho que os dois filhos podiam ir pra casa de alguém, até os pais começarem a ganhar bem. Quem poderia ajudar? O Conselho, porque sempre ajuda as crianças e nunca deixa elas de lado. Como poderia ajudar? Levar elas pra casa de algum parente, pra poder ajudar a criança a comer, senão vão morrer de fome. E com os pais o que aconteceria? Vão junto, porque senão também morrem de fome, porque passam necessidade [...]*

Na história sobre o direito à proteção contra maus-tratos, houve um avanço significativo nas respostas. Acontece o reconhecimento de que o uso de castigos físicos pode não ser a melhor forma de se educar uma criança. Nesse sentido, argumentam sobre formas alternativas e mais apropriadas para a educação dos filhos.

Os sujeitos desse nível passaram a questionar o direito da criança de não apanhar e a ponderarem que as crianças que sofre algum tipo de violência podem recorrer diretamente ao Conselho Tutelar como instituição protetora das crianças.

GIO (9;2) *O que você achou dessa história? Triste, porque o pai da Priscila chega todo nervoso em casa, brigando com ela, sendo que não*

foi ela que fez as coisas. Mas e se ela fez alguma coisa? Também não pode. Por quê? Porque ele não tem direito. Por quê? Porque criança não é obrigada a ficar sendo machucada. Que direito ela tem? De não apanhar. A Priscila poderia fazer algo? Podia ir conversar com a Fernanda e chamava o Conselho para falar o pai. Como o Conselho ajudaria? Falar pra ele não chegar e ficar espancando a criança, porque a filha dele não tem direito. Direito de quê? De apanhar. Qual o direito ela tem? De ser muito feliz. O que aconteceria com o pai dela? Ia ser preso, porque ele batia nela. E com a Priscila? Ia ter uma vida muito feliz [...]

MAR (9;0) *O que você acha dessa história? Ah, eu acho muito chato, porque quando uma criança faz alguma coisa errada, o pai não deve bater, tem que conversar. Por quê? Por causa que se bater, a criança pode chamar o Conselho Tutelar e até a polícia. Como assim? Eu vou falar o que eu acho, não pode bater porque quando eles crescerem, vão ter um filho e vão querer bater. Aí o filho vai crescer e também vai querer bater no filho. Mas isso pode ser feito? Não, porque como eu disse, criança tem que brincar, não apanhar dos pais. Criança tem que aproveitar o dia pra brincar. Será que a Priscila podia fazer alguma coisa? Acionar o Conselho. Como? Chamar a polícia pra acionar o Conselho pro lado deles. O que o Conselho poderia fazer? Separar eles. O pai e a mãe podiam ir presos por um bom tempo e tomar a criança deles, pra aprenderem a lição de que não pode bater em criança. E com a menina aconteceria, o quê? Ia ficar no Conselho até o pai sair e aprender a lição de que não pode bater [...]*

A amostra demonstrou maior clareza ao afirmar a existência dos direitos das crianças e questiona com mais propriedade a violação desses. Os argumentos começam a exprimir com mais força, o sentimento de revolta em relação ao descumprimento ou desrespeito de um direito básico da criança, como ir à escola, comer, ser bem cuidada, entre outros.

O que percebemos, entretanto, é que muitos, ainda que não confundam direitos com deveres, relacionam a ideia de direito com atividades da vida diária que crianças desempenham

corriqueiramente, por exemplo, entre os direitos citados, comentam que tomar banho, escovar os dentes, dormir, descansar, acordar etc.

Exemplos de respostas desse nível podem ser observadas nos trechos, a seguir:

ALE (8;6) Você já ouviu alguém falar em ter direito a alguma coisa? *Já, porque todo mundo tem direito. Como assim? Porque se ninguém tivesse direito, não ia comer, não ia trabalhar e não ia sobreviver. Você já ouviu falar em direitos das crianças? Já. O que você sabe sobre isso? Que criança tem direito de comer, ir pra escola, beber. Qual é o direito mais importante? Comer. Por quê? Porque nenhuma criança sobrevive sem comer. E todas as crianças têm esse direito? Todas têm, só que umas têm pouco dinheiro pra comprar comida. Você acha que os direitos dependem da idade? Sim. Os mais velhos também têm direitos? Sim, mas é um pouco diferente. Como assim? Porque criança tem o direito de não trabalhar e o adulto tem. Qual o direito mais importante que existe? Do adulto e da criança, porque senão existissem os adultos, não ia existir nenhuma criança no mundo.*

GIS (9;5) Você já ouviu alguém falar em ter direitos? *O direito da criança. Quais são? Brincar, tomar banho, dormir e ela ficar se divertindo com a família. Tem um direito que é o mais importante? Sim. Qual é? Vim pra escola, estudar e aprender. [...] Toda criança tem esse direito? Sim, porque senão ela vai pro Conselho Tutelar. Como assim? O Conselho conversa com ela e chama os pais dela e fala que se eles não colocarem ela na escola, não vai aprender nada. Será que os direitos dependem da idade? Sim. Os adultos têm direitos? Tem, eles têm que cuidar das crianças, como alimentar elas. Se não cuidar é um crime e se o pai for preso, lá na cadeia, as crianças vão sentir falta [...]*

KAR (9;1) Você já ouviu alguém falar em ter direito? *Sim. O que são direitos? De proteger as crianças, de dar comida, dar carinho, deixar as crianças brincarem. Qual o direito mais importante das crianças? Brincar, comer e estudar. Tem algum mais importante? As crianças serem felizes. Você acha que os direitos dependem da idade? Sim.*

Adultos têm direitos? *Tem direito, mas não os mesmos que os das crianças. Adulto tem que trabalhar, dar comida pros filhos. Criança tem que brincar, ir pra escola. Qual desses é o mais importante? O da criança. Por quê? Porque criança tem mais direito que adulto. Por que será? Porque o adulto tem o dever de cuidar da criança pra ela ser feliz.*

MAR (9;0) Você já ouviu alguém falar em ter direito? *Já. O que são direitos? Direitos de crianças é brincar, pular, dançar, andar pra lá e pra cá, aproveitar o dia. Não é ficar trancada, é vir pra escola, estudar, aprender. E qual desses direitos é o mais importante? É vir pra escola, aprender, ler e brincar. Por que são os mais importantes? Porque ela vai crescer, vai aprender um monte de coisa, até conseguir um serviço pra trabalhar. Você acha que os direitos dependem da idade? Sim. Qual são os direitos dos adultos? Adulto trabalha quando é grandão e criança brinca. E qual dos direitos é o mais importante? A criança vir pra escola e os pais não baterem na criança. Por que são importantes? Porque se o pai bater na criança, vão separar eles [...]*

Na fase exploratória, não encontramos nenhum sujeito com respostas enquadradas no **nível III**. Agora, na fase de avaliação, encontramos um número, mesmo que pequeno, de respostas características do nível III de compreensão da realidade social.

Neste último nível, os sujeitos passaram a levar em conta, em suas respostas, os aspectos e processos ocultos para as explicações dos fenômenos sociais. Do mesmo modo, buscaram encontrar uma coerência entre os diferentes aspectos abordados nas histórias, abordando diretamente os conflitos.

De maneira mais efetiva, identificaram os problemas relatados nas histórias como formas de violação dos direitos fundamentais das crianças. Alguns exemplos:

ANA (9;4) O que você acha dessa história? *Ruim, porque o filho tem que ir pra escola, porque é um direito dele. Como assim? Toda criança tem esse direito, né? Então, ele tem todo direito de ir pra escola e serviço é da mãe e do pai. É importante ele ir pra escola e não ficar lá trabalhando o dia inteiro. Ele gosta de ir pra escola, toda criança gosta e a gente deve ir. Você acha certo os pais fazerem isso? Não, porque os*

pais que deviam estar fazendo isso e não o filho. Por que não, o filho? Porque ele é pequeno, tem direito de brincar, estudar, tomar banho, ser alimentado. [...] Mas essa criança da história, têm direito? Tem, só que os pais não pensam. Eles não querem fazer serviço, mas criança tem que ficar brincando, ir na escola, esse é o direito dela. Você acha que a criança podia fazer alguma coisa? Podia contar pra professora. O que a professora poderia fazer? Ligar pro Conselho, porque isso é importante. Falar que a criança está dentro de casa, fazendo serviço, o pai sai de casa e deixa a criança lá. Isso é um problema, deixar a criança sozinha, fazendo serviço. O que o Conselho poderia fazer para ajudar? Ir lá na casa, conversar com o pai, falar com a criança. Resolveria o problema? Sim, a criança vai pra escola e para de fazer serviço. O que vai acontecer com os pais? O pai vai ter que trabalhar pra ter comida. Um vai ter que trabalhar e o outro tem que ficar em casa pra cuidar da criança, porque não pode deixar ela sozinha.

Para a história sobre o direito à alimentação, houve avanço no sentido de que os sujeitos perceberam mais diretamente a questão relativa a toda criança ter direito a se alimentar adequadamente, mas que algumas, por conta de sua situação financeira, não tem esse direito básico respeitado socialmente.

ANA (9;4) O que você acha dessa história? *Ruim. Por quê? Porque é uma coisa muito grave, os pais não podem comprar comida e eles podem ficar doentes. Você acha que isso pode acontecer de verdade? Eu não tenho certeza, mas eu acho. Não é certo e não pode, pra mim. Por que não? Porque uma criança dessa precisa de ajuda. Criança tem direito e precisa se alimentar. Toda criança tem esse direito? Toda criança tem. E por que será que com essas da história, acontece isso? Eles têm também, mas os pais ganham pouco e é difícil. Você acha que as crianças poderiam fazer alguma coisa? Podiam falar com a professora pra ligar pro Conselho, falar com o Conselho que tá sofrendo e não tá sendo alimentada direito. O que o Conselho poderia fazer? O Conselho podia conversar com os pais pra falar que é importante pra eles se alimentar. Falar que as crianças têm direito de*

se alimentar e vai ver que o Conselho pode até ajudar, vendo um serviço pros pais que ganha mais. Será que mais alguém poderia ajudar? Podia ir pro Cantinho e lá elas são bem tratadas, se alimentam todo dia, de manhã, de tarde e de noite. Assim resolveria o problema? Alguma pessoa que seja responsável pode pegar essa criança, levar pra casa, alimentar ela. E com os pais, o que pode acontecer? Pode ser até preso se alguém denuncia, porque percebe que as crianças estão muito magras e eles vão sofrer, porque todo mundo sabe que é importante pra criança comer e elas precisam se alimentar direito.

Os pais, por exemplo, que não respeitam os direitos das crianças e, conseqüentemente, desrespeitam uma lei, devem ser punidos por órgãos especializados que existem para garantir a legitimidade e aplicabilidade dos direitos das crianças em todos os contextos sociais. Entendemos que tal fato se justifica, pois, os sujeitos desse nível conseguem explicar as situações-problema da história pelo ponto de vista do não cumprimento do direito da criança.

ANA (9;4) *O que você acha disso? Triste, porque a Priscila está muito triste. O pai dela chega estressado, desconta todas as raivas nela e isso não pode. Por que não pode? Por isso existe a Lei Bernardo que é da Palmada. Que Lei é essa? É que a criança não pode ser batida, machucada, queimada, essas coisas. A criança tem todo o direito de não ser machucada, apanhada e queimada. Você acha que está certo o pai fazer isso? Você acha que a Priscila poderia fazer alguma coisa? Sim, a Fernanda amiga dela podia falar pra mãe, pra ligar pro Conselho pra fazer uma denúncia. Como assim? Denuncia ligando pra polícia e fala o que está acontecendo, aí assim faz a denúncia e fica duro pra eles. Os pais podem ser até presos. Por quê? Por causa que não pode bater em criança, ela tem o direito de não ser batida. É o direito dela. Existe mais alguém que poderia ajudar? O Conselho e a polícia indo até lá ou o Cantinho que pode mandar uma pessoa pra conversar. O que vai acontecer? A criança pode ser até feliz, se alguém conversar com o pai, falar direito com ele e ele entender. Ele pode até chegar estressado em casa, mas não descontar as raivas na filha e na mulher dele.*

KAR (9;1) O que você achou dessa história? *Triste, porque criança tem que ser respeitada. Como assim? Porque criança não tem direito de apanhar. Por quê? Porque ela é só uma criança. E o que tem a ver ela ser criança? É injusto isso. Como assim, injusto? Injusto porque criança tem que ter respeito. Que tipo de respeito? Respeito dos direitos dela. Quais são os direitos da criança? Comer, brincar, ir pra escola, não apanhar e ser feliz com a família. Para você, Está certo o que pai faz? Não, porque ela é só uma criança e também tem a Lei do Menino Bernardo. O que essa Lei diz? Que criança não pode apanhar. Por quê? Porque isso não é direito da criança. Você acha que isso acontece de verdade? Acontece, porque tem pai que não conhece essa Lei. Se conhecesse não ia bater mais na criança, ia dar carinho. A Priscila poderia fazer alguma coisa? Não. Será que a Fernanda poderia ajudar? Sim, falando pros pais dela, pra ajudar. Como ajudariam? Ligando pro Conselho Tutelar. Como o Conselho ajudaria? Conversando com o pai, falando que não pode bater na criança. Assim resolveria? Sim, porque ia conversar com ele. Se não resolvesse, podia prender o pai. Por quê? Porque não respeitou a Lei do Menino Bernardo e bateu na filha.*

NIC (8;6) O que você achou dessa história? *Também muito triste, porque o pai chega nervoso e desconta toda raiva nela. E isso é certo? Não, porque a Priscila não tem culpa que ele chega bravo. Mas e se ela tiver alguma culpa? Mesmo assim, criança não pode apanhar, porque é crime. Como assim? Igual a Lei Bernardo. O que diz essa Lei? Que a criança e o adolescente não podem apanhar, porque são menores de idade. Será que tem pai que faz isso de verdade? Faz, porque chega nervoso. A Priscila poderia fazer alguma coisa? Não, mas a Fernanda podia. O que faria? Ligava pro Conselho e falar que o pai dela está chegando bravo descontando a raiva e batendo muito nela. Alguém mais poderia ajudar? Acho que só o Conselho que vai levar ela pro Cantinho. Ai chega uma família boa e pega ela e leva embora. Como assim? Adota, sabe? Pra cuidar bem dela. E com o pai o que aconteceria? Seria preso, porque bate muito na filha.*

As respostas às perguntas gerais mostraram sujeitos mais reflexivos e ideias mais complexas sobre a temática. Os sujeitos definiram os direitos das crianças com mais propriedade e maior capacidade de argumentação. Apontaram direitos básicos que são específicos das crianças, como também os diferenciaram daqueles pertencentes a outros grupos sociais, como os adultos.

ANA (9;4) Você já ouviu alguém falar em ter direito a alguma coisa? *Sim. O que são direitos? Direito é o que a criança tem. Adulto e adolescente também tem, porque todo tipo de pessoa tem direito. Quais são os direitos das crianças? Direito da criança é ser bem alimentada, ir pra escola, ser educada e cuidada pelos pais e brincar. E qual desses direitos é o mais importante? Não ser batida, queimada, esses são os mais importantes. Ah, a escola é importante também, muito importante. Você pode faltar às vezes, mas tem que ir na escola. Será que os direitos dependem da idade? Alguns, sim. Como assim? Eu acho que adolescente tem quase o mesmo direito que a criança. Adulto já não tem. Eles têm outros tipos que é trabalhar, alimentar seus filhos. Por que será que os direitos mudam? Porque vai crescendo, ficando adulto e tendo um monte de obrigação na vida. É igual pai e mãe da gente. Para você qual de todos os direitos é o mais importante? Da criança, porque ela precisa ser alimentada, bem tratada, cuidada, porque isso é muito importante pra ela.*

LIV (8;7) Você já ouviu alguém falar em ter direito? *Sim. O que são direitos? Direitos são para todos, de criança, de adolescente e de adulto, mas são diferentes. Como assim? Os adultos têm direito de trabalhar, de sustentar, de cuidar, de não bater. E as crianças, têm direitos? De brincar, de ir pra escola, alimentação, educação. Todas as crianças têm esses direitos? Sim. E qual é o direito mais importante? O adulto não bater na criança e respeitar. E as pessoas respeitam esses direitos das crianças? Nem todo mundo, porque tem gente que pensa diferente. Por exemplo, se bater na criança, ela vai chorar só um pouco e já vai parar, se deixar ela sem comer, ela não vai passar fome. A*

maioria pensa diferente. Como assim? Que tem que respeitar todos os direitos, menos o direito da criança apanhar e não trabalhar. Qual desses direitos é o mais importante? Os dois, porque adulto não tem que bater em criança e criança não pode trabalhar, isso é o certo [...]

NIC (8;6) *Você já ouviu alguém falar em ter direitos? Sim. O que são direitos? Das crianças é ir pra escola e comer. Tem mais algum direito das crianças? Brincar é outro direito. Todas as crianças têm esses direitos? Sim, porque criança não tem direito de trabalhar. Isso é um direito dos adultos. O adulto tem que garantir, proteger e respeitar. O que isso quer dizer? Que as crianças e que os adolescentes têm que ter direitos e tem que fazer isso pra eles. Isso o quê? Garantir, respeitar e proteger os direitos das crianças e dos adolescentes. Será que os direitos dependem da idade? Sim. Os adultos têm direitos? Menos direitos que as crianças. Por quê? Porque as crianças são menores de idade e os adultos são maiores de idade não precisam de tantos cuidados assim [...]*

A seguir, a tabela 2 sintetiza os dados da fase de avaliação, demonstrando o avanço alcançado pelos sujeitos no que diz respeito às diferentes histórias sobre os direitos.

Tabela 2 - Classificação dos sujeitos na fase de avaliação, segundo os níveis de compreensão da realidade social para as histórias do direito à educação, alimentação, proteção contra maus tratos e perguntas gerais sobre os direitos.

Sujeito	Nível											
	Educação			Alimentação			Maus-tratos			Perguntas gerais		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
ALE (8;6)			X		X				X		X	
ANA (9;4)			X			X			X			X
BRU (9;3)		X		X				X		X		
DAN (9;2)		X			X		X			X		
EST (8;9)		X		X				X		X		
GIO (9;2)		X			X			X		X		
GIS (9;5)		X		X				X			X	
JES (8;10)		X			X			X		X		
JOS (9;4)		X		X			X			X		
KAI (8;11)		X		X			X			X		
KAR (9;1)		X		X					X		X	
LAI (9;3)		X		X			X			X		
LIV (8;7)			X		X			X				X
LOR (8;8)		X		X				X			X	
MAR (9;0)		X			X			X			X	
MAY (8;10)	X			X				X			X	
NIC (8;7)		X		X				X		X		
NIC (8;6)		X			X				X			X
THI (8;9)		X		X				X			X	

Fonte: Dados da pesquisa.

A nosso ver, as diferenças entre os resultados da fase exploratória e da fase de avaliação são decorrentes das alterações na organização da rotina de sala de aula, bem como da adoção de uma postura docente diferenciada, por meio de um trabalho pedagógico provocativo de trocas entre os pares, reciprocidade, respeito mútuo, vivência democrática, valorização de aspectos sociomoraís e construção da autonomia.

Como vimos, o nível I é caracterizado pela falta de compreensão da noção de direito. O direito é relacionado a atividades do cotidiano ou a coisas que podem ou devem ser feitas. A

violação de um direito não é percebida e, por isso, não é questionável. A criança, personagem da história, sempre deve se submeter à decisão do adulto que exerce poder absoluto sobre ela.

Pudemos notar, principalmente no que se refere às perguntas gerais sobre os direitos, que muitos sujeitos permaneceram apresentando respostas condizentes ao nível I de compreensão da realidade social. Apesar de todos os sujeitos, sem exceção, reconhecerem e até citarem os direitos das crianças, é nítida a confusão que fazem com atividades da vida diária, como tomar banho, escovar os dentes, descansar, dormir etc. Tudo que gera bem-estar para a criança, para esses sujeitos, deveria ser considerado como uma forma de direito a ser respeitada.

No nível II, considerado de transição, os direitos e deveres começaram a se diferenciar. A violação do direito passou a ser considerada, assim como a submissão às imposições coercitivas dos adultos. Quanto às soluções propostas para defesa ou garantia do direito, aparecem a denúncia a instituições legais, por exemplo, o Conselho Tutelar e a Polícia. Nossa análise mostra que um número considerável de sujeitos avançaram para esse nível de compreensão.

Finalmente, no nível III, direitos e deveres se diferenciam e, ao mesmo tempo, se coordenam de maneira harmoniosa. Além disso, o sujeito é capaz de inferir causas ou motivos para a violação do direito que nem sempre são evidentes na situação relatada. Vários pontos de vista são coordenados e relacionados entre si na tentativa de solucionar a situação.

Como vimos, nossos sujeitos tiveram uma facilidade maior em elaborar representações mais complexas e realistas, pois já não se centram nos dados mais aparentes e explícitos da situação. Diferentemente dos primeiros níveis, não existem soluções mágicas e imediatas.

A denúncia formal e a recorrência à legislação como promotora da justiça são nítidas e incontestáveis nesse nível. O direito é concebido como uma necessidade humana de validade universal, isto é, algo que toda e qualquer pessoa tem, independentemente de suas condições.

A seguir, a tabela 3 sintetiza os dados da fase exploratória e de avaliação, apresentando a evolução dos sujeitos na interpretação das três diferentes histórias e perguntas gerais sobre os direitos das crianças:

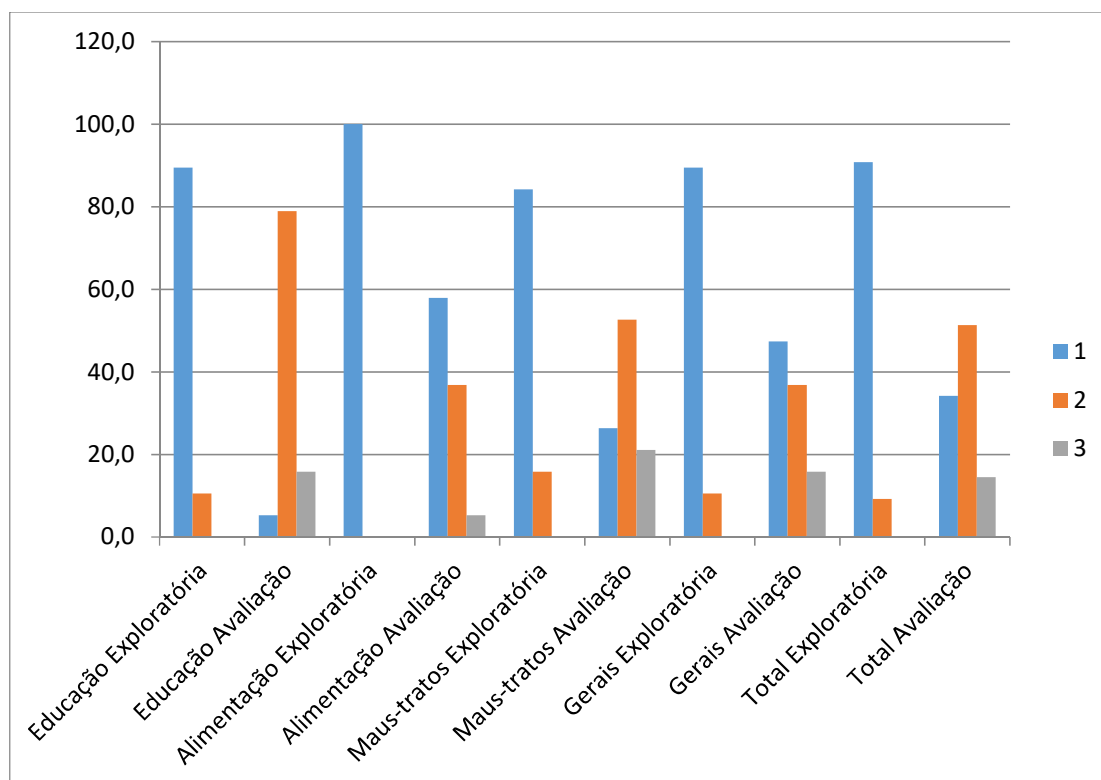
Tabela 3 - Comparação entre os dados da fase exploratória e da fase de avaliação

SUJEITO	EDUCAÇÃO		ALIMENTAÇÃO		MAUS-TRATOS		PERGUNTAS GERAIS	
	Exploratória	Avaliação	Exploratória	Avaliação	Exploratória	Avaliação	Exploratória	Avaliação
ALE (8;6)	I	III	I	II	I	III	I	II
ANA (9;4)	I	III	I	III	I	III	I	III
BRU (9;3)	II	II	I	I	I	II	I	I
DAN (9;2)	I	II	I	II	I	I	I	I
EST (8;1)	I	II	I	I	I	II	I	I
GIO (9;2)	I	II	I	II	I	II	I	I
GIS (9;5)	I	II	I	I	I	II	I	II
JES (8;10)	I	II	I	II	I	II	I	I
JOS (9;4)	I	II	I	I	I	I	I	I
KAI (8;11)	I	II	I	I	I	I	I	I
KAR (9;1)	I	II	I	I	I	III	I	II
LAI (9;3)	I	II	I	I	I	I	I	I
LIV (8;7)	II	III	I	II	I	II	II	III
LOR (8;8)	I	II	I	I	II	II	II	II
MAR (9;0)	I	II	I	II	I	II	I	II
MAY(8;10)	I	I	I	I	II	II	I	II
NIC (8;7)	I	II	I	I	II	II	I	I
NIC (8;6)	I	II	I	II	I	III	I	III
THI (8;9)	I	II	I	I	I	I	I	II

Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico, a seguir (Gráfico 1), mostra os dados referentes às fases exploratória e de avaliação apresentando a quantidade de sujeitos que se encontrava em cada nível de compreensão da realidade social (níveis I, II ou III) nos diferentes momentos de coleta de dados.

Gráfico 1 – Comparativo dos dados das fases exploratória e de avaliação segundo os níveis de compreensão da realidade social



Fonte: Autoria Própria

Nota-se a partir das informações contidas no gráfico que 89,5% dos sujeitos, no que se refere à história sobre o direito à educação, encontravam-se no nível I de compreensão da realidade social na fase exploratória e, 10,5% se encontravam no nível II. Já na fase de avaliação, a respeito da mesma história, 5,3% encontravam-se no nível I de compreensão, 78,9% se encontravam no nível II e, por fim, 15,8% representavam os sujeitos com respostas características do nível III.

Na história sobre o direito à alimentação, na fase exploratória, 100% dos sujeitos apresentaram respostas condizentes ao nível I de compreensão da realidade social. Por sua vez, na fase de avaliação, 57,9% se encontravam no nível I, 36,8% encontravam-se no nível II e, 5,3% apresentavam respostas pertencentes ao nível III de compreensão.

Sobre a história do direito à proteção contra maus-tratos, destacamos que 84,2% dos sujeitos se encontravam no nível I e 15,8% encontravam-se no nível II de compreensão da realidade social na fase exploratória. Na fase de avaliação, 26,3% apresentavam respostas referentes ao nível I, 52,6% enquadravam-se no nível II e, 21,1% responderam às questões segundo o nível III.

Finalmente, nas perguntas gerais sobre os direitos, na fase exploratória, 89,5% responderam de acordo com o nível I e 10,5% foram classificados no nível II. Na fase de avaliação, 47,4% enquadravam-se no nível I, 36,8% se enquadravam no nível II e 15,8% deram respostas características do nível III de compreensão da realidade social.

A partir da síntese dos dados, no que se refere às três histórias sobre os direitos e às perguntas gerais, verificamos que no total na fase exploratória 90,8% foram classificados segundo o nível I de compreensão da realidade social e, 9,2% enquadravam-se no nível III.

Os dados da fase de avaliação demonstraram que houve avanço no modo dos sujeitos perceberem as questões relacionadas aos direitos das crianças, pois 34,2% apresentaram respostas relativas ao nível I, o mais elementar de compreensão da realidade social, por sua vez, 51,3% encontravam-se no nível II e, enfim, 14,5% enquadravam-se no nível III, aquele considerado como o mais elaborado e complexo no que se refere à compreensão da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



LIV (8;7) Você já ouviu alguém falar em ter direito? *Sim.* O que são direitos? *Direitos são para todos, de criança, de adolescente e de adulto, mas são diferentes.* Como assim? *Os adultos têm direito de trabalhar, de sustentar, de cuidar, de não bater.* E as crianças, têm direitos? *De brincar, de ir pra escola, alimentação, educação [...]*

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática central deste trabalho enfocou a compressão que crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental tinham sobre seus direitos, em específico, sobre os direitos à educação, alimentação e proteção contra maus-tratos. O interesse em realizar esta investigação nasceu de nossa experiência com professora regular em turmas dos anos iniciais Ensino Fundamental.

No início de nossa trajetória acadêmica, já nos preocupávamos com a maneira tradicional de se ensinar e, ao mesmo tempo, com os efeitos desse ensino passivo sobre nossos alunos. Incomodados, buscamos na teoria piagetiana o alicerce para a transformação do ambiente da sala de aula, pautada em princípios construtivistas, com o objetivo de provocar mudanças nas concepções que as crianças tinham sobre os direitos.

A partir do referencial teórico piagetiano e dos estudos a respeito da construção do conhecimento social podemos perceber que as crianças têm maneiras próprias de ver, de pensar e de sentir diferentes aspectos da realidade. Da mesma maneira, suas ideias e representações sobre o mundo social, nos mostram o quanto são ativas no seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Conhecer as crenças relacionadas a diferentes assuntos do contexto social é importante, pois nos indica o árduo trabalho que percorremos na tentativa de compreender melhor essas questões, bem como atribuir-lhes um significado. Desse modo, a partir do exposto, destacamos novamente a importância de investigações direcionadas a compreender como as crianças, desde as mais novas, percebem o mundo a sua volta. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento do aluno devem considerar as características da construção do conhecimento social.

Foram participantes desta pesquisa, 19 crianças, entre sete e nove anos de idade, alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior de São Paulo. Os participantes foram escolhidos por se tratar da turma atribuída à pesquisadora como professora regular no ano de 2016.

Os momentos de coleta de dados foram muito proveitosos para os alunos, bem como para a docente/pesquisadora. Ao mesmo tempo, foram desafiadores e demandaram um esforço bastante intenso das crianças no intuito de resignificarem as informações recebidas decorrentes de diferentes fontes, como as músicas, histórias, textos, vídeos, imagens, entre outras.

Durante a execução da pesquisa, tivemos como objetivo perceber uma mudança no padrão de respostas dos sujeitos. Objetivávamos verificar uma evolução, mesmo que pontual,

sobre o entendimento sobre os direitos. Sabemos que processo de construção do conhecimento social é árduo e paulatino, mas as riquezas das produções das crianças, bem como seus discursos durante as atividades individuais e coletivas nos mostraram o quanto a intervenção auxiliou a promover a construção do conhecimento.

Era de se prever que, mesmo após o processo interventivo, alguns sujeitos continuassem apresentando dificuldades em assimilar as informações discutidas permanecendo enquadrados no mesmo nível de compreensão dessa noção em que se encontravam na primeira fase desta pesquisa, denominada exploratória (SARAVALI, 1999; GUIMARÃES, 2012; ALMEIDA, 2015). Essas crianças, quando indagadas, apresentaram explicações, ainda restritas, simplistas e até ingênuas, sobre o assunto investigado. Quando tentavam abordar as questões sobre os direitos das crianças e suas respectivas formas de violação, refletiam um pensamento elementar e incompleto.

Notamos nas respostas de nossa amostra avanços marcantes, principalmente, no que se refere à identificação e reconhecimento das diferentes formas de violação dos direitos das crianças. Pareceu-nos interessante, sobretudo, o fato de comentarem sobre a legislação referente à proteção contra os maus-tratos infantil e citarem, quase sempre, o Conselho Tutelar, não mais como órgão punitivo, mas sim de garantia do cuidado para com as crianças.

Se antes, na fase exploratória, grande parte de nossa amostra apresentava explicações características do nível I de compreensão da realidade social para a história de um pai que bate na filha, na fase de avaliação, verificamos uma visível preocupação e revolta contra tal ato. Essa evolução, mais especificamente, nos revela o interesse que os conteúdos sobre a violência contra a criança e o adolescente geraram em nossos sujeitos.

As ideias que tinham a respeito dos direitos foram, aos poucos, desmitificadas e a confusão, num primeiro momento, bastante frequente, com os deveres e regras, na fase de avaliação, demonstra ter sido esclarecida. Desse modo, um número maior de sujeitos apresentou respostas enquadradas no nível II. As histórias lhes pareceram mais verdadeiras e começaram a apresentar ideias, mesmo que confusas, sobre a existência de direitos.

Uma pequena, porém, significativa parcela, nos revelou respostas condizentes ao nível III, o que nos gerou grande contentamento considerando nossos objetivos iniciais em perceber uma evolução no padrão de respostas após a intervenção pedagógica construtivista implementada. Nesse nível, a noção de direito apareceu mais clara, houve a diferença entre direitos e deveres e os sujeitos foram capazes de encontrar soluções mais adequadas para os problemas das histórias.

A reflexão a respeito dos direitos das crianças é de suma importância à formação do indivíduo em processo de desenvolvimento. Defendemos que a temática não pode ser simplesmente informada ou divulgada no contexto escolar. Ao contrário, deve ser revista, como forma de possibilitar que os sujeitos pensem sobre as informações que lhe são fornecidas.

Entendemos a não evolução das concepções de alguns sujeitos sobre os direitos das crianças como um importante dado de pesquisa, o qual necessita ser cautelosamente investigado por meio de estudos evolutivos, sob o enfoque da teoria piagetiana sobre o conhecimento social.

O cerne principal de nossa investigação foi propiciar a oportunidades reais de debate, individual, coletivo ou em pequenos grupos, sendo nossos alunos, sujeitos ativos desse processo. Não podemos subestimar a capacidade de nossas crianças de interpretar as informações recebidas do meio. Entendemos que, ainda que certas questões lhes pareçam difíceis de serem compreendidas, é imprescindível que as crianças tenham contato com eles, reflitam, ouçam as opiniões de seus pares, entrando em desequilíbrio com suas próprias ideias e que, enfim, paulatinamente, tomem consciência sobre seus conteúdos.

Não cremos em modelos pedagógicos fechados e tampouco defendemos receituários imutáveis a serem seguidos em sala de aula para se trabalhar a temática dos direitos das crianças, bem como, qualquer outra noção social. Afinal, é precisamente necessária uma reflexão constante sobre as necessidades apresentadas por nossos educandos para assim, oferecermos oportunidades para que aprendam e avancem.

Dessa maneira, defendemos que a escola deveria se atentar à escolha de atividades, bem como à forma de desenvolvê-las, com o objetivo de criar um ambiente verdadeiramente profícuo e solicitador de reflexões e ações sobre os conteúdos da realidade social, evitando-se a priorização da transmissão de informações e a passividade. Sob esse ponto de vista, os desequilíbrios provocados deveriam auxiliar os alunos a pensarem as possibilidades de resolução de conflitos e também a reconhecerem novos elementos e coordená-los.

O abandono de metodologias transmissivas poderia possibilitar maneiras mais humanas de se ensinar e aprender, em que as questões emocionais e afetivas sejam valorizadas e os alunos tenham mais espaço para refletir e discutir sobre problemas e situações do mundo social. Vislumbramos que estudos, como este, de cunho interventivo, podem oferecer condições para a construção e o aprofundamento dessas concepções pelas crianças, bem como contribuir para o avanço das discussões sobre as práticas pedagógicas que envolvem a temática dos direitos e a construção do conhecimento social em sala de aula

Uma prática fundamentada no princípio de que para se desenvolver e aprender o sujeito precisa ser desafiado a agir sobre o meio certamente levaria nossos alunos a uma aprendizagem

mais significativa. Assim, ao professor caberia ensinar de uma forma mais humana que não se limita pura e simplesmente à reprodução de modelos prontos, mas sim que permite ao sujeito avançar em seu processo de desenvolvimento com oportunidades reais de elaborar e fazer perguntas, colocar em prática suas escolhas e preferências

Acreditamos que o fato de nossa pesquisa ser de natureza interventiva traz contribuições para a Educação Básica, visto que ultrapassa os muros da escola com a possibilidade de o professor ser visto enquanto pesquisador e agente da reflexão da própria prática. Nesse sentido, há de se destacar a importância de pensarmos o lugar que ocupa as discussões sobre a temática dos direitos das crianças nos cursos de formação de professores, seja, inicial ou continuada.

Este trabalho se encontra na articulação entre os estudos da Didática e da Psicologia da Educação, disciplinas complementares de um campo que merece ser repensado nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Para trabalhos futuros, sugerimos a realização de investigações direcionadas a questionar a relevância que o tema dos direitos das crianças tem nos currículos dos cursos de licenciaturas, visto que nossa formação inicial mostrou que em raros momentos há espaço para o debate, quiçá o aprofundamento nas questões sobre os direitos humanos.

Desde a Convenção sobre os Direitos da Criança, está expressa a ideia de que a criança não pode ser ignorada em sua opinião. Como os adultos, as crianças também deveriam participar da sociedade e, desde cedo, seriam reconhecidas como cidadãs, detentoras de direitos assim como qualquer outro grupo social.

A educação, segundo a perspectiva piagetiana, não é uma via de mão única e não pode acontecer sem troca, discussão e descentração. Nós, educadores, devemos manter um canal direto de diálogo e escuta atenta às opiniões das crianças. Com certeza, embasar-se em tal perspectiva para pensar a prática docente exige, principalmente, envolvimento e disposição por parte do professor que deverá buscar formas de trabalho em que o sujeito não está limitado a ouvir o que o professor tem a dizer, mas ao contrário, tem possibilidades efetivas de interagir e agir no/sobre o meio que o cerca e do qual faz parte e de se desenvolver em termos psíquicos, cognitivos, intelectuais, sociais e afetivos.

A atualidade desta pesquisa e a relevância de sua realização se revelam ao entendermos que as informações aqui contidas podem contribuir significativamente com as discussões no campo dos direitos humanos e, em específico, dos direitos das crianças. A medida que transformamos nossa prática de ensino, embasados num processo verdadeiramente construtivista oportunizamos que nossas crianças experienciem ações desafiadoras, organizem e

reorganizem seus conhecimentos, estruturem e formulem explicações próprias a partir do vivido.

Enfim, como bem cantou Gonzaguinha (1945-1991): “Eu fico com a pureza da resposta das crianças...”, contudo, nos motiva a ideia de que, por meio de nosso trabalho diário, temos a possibilidade efetiva de levar nossos alunos a alcançarem níveis mais elevados de compreensão da realidade social, por meio de propostas ativas, a fim de que se tornem cidadãos em sua essência, críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS



GIS (9;5) O que você achou dessa história? *Chata, porque os pais não podem bater, eles têm que conversar. Também não pode tirar as coisas que ela mais gosta, senão ela não acostuma e faz igual os pais com as pessoas. Você acha certo o pai fazer isso? Não, porque as crianças têm direito e se um pai agredir uma criança, ele pode ser preso. Um pai não tem direito de bater numa criança, só tem direito de falar e educar [...]*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. A. F. DE. *Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar: um estudo piagetiano*. 2015. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.
- ÁLVAREZ, L. Y. Representaciones sobre el Gobierno en niños, niñas y adolescentes de Bucaramanga. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Colômbia, v. 10, n. 2, p. 883-896, jul.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n2/v10n2a08.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- ALVES, C. F.; SIQUEIRA, A. C. Perspectiva de adolescentes sobre seus direitos e deveres. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v.3, n. 26, p. 583-593. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n3/a07v26n3.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- AMAR, J. A. et al. La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región caribe colombiana. *Investigación y Desarrollo*, Lima, v. 9, n. 2, p. 592-613, dic. 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26890206>>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- AMAR, J. A. et al. Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica em Estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Investigación y Desarrollo*, Lima, v. 14, n. 2, p. 312-329, 2006. Disponível em: <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/download/930/558>>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- AMAR, J. A. et al. Creencias sobre la naturaleza de la pobreza en un grupo de niños de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*. Universidad del Norte, Colômbia, n. 27, p.136-159, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3080/5386>>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científico, 1981.
- ASSIS, O. Z. M. de; ASSIS, M. C. (Org.). *PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil*. Campinas: Faculdade de Educação: UNICAMP, 2002.
- BAPTISTELLA, E. C. F. *A compreensão de um conteúdo de um comercial televisivo na infância*. 2001. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- BARROSO, L. M. S. *As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana*. 2000. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: DONGO-MONTOYA, A.O. (Org.). *Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas*. Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 209-229.

BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOCK, A. M.; KAHHALE E. M. S. P. Os direitos da infância sob a perspectiva das próprias crianças: um estudo em Psicologia Sócio-Histórica. *PsicoFAE*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 61-78, 2012. Disponível em: <<https://revistapsicofae.fae.edu/psico/rt/prINTERfriendly/14/0>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BONATO, C. A. A. *Estudo das representações de crianças internadas em hospital sobre o adoecimento e a hospitalização em uma abordagem piagetiana*. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

BORGES, R. R. *A construção da noção de família em crianças pré-escolares*. 2001. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

De

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.525/2007* – 25 de set. 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 14/2011*: Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. Brasília, 2011.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* – Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 20 maio 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*, PNAD, 2014a.

Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149>. Acesso em: 20 maio. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. *DATASUS* - Departamento de Informática do SUS, 2014b.

Disponível em: <<http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0205&id=6937>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

CANTELLI, V. C. B. *Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes*. 2000. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CASAS, F.; SAPORITI, A. *Tres miradas a los derechos de la infancia*: Estudio comparativo entre Cataluña (España) y Molise (Italia). Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. 2005. Disponível em: <<http://plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2013/12/Las-tres-miradas-comp2.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

CHAKUR, C. R. S. L. et al. A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 104, p. 76-100, jul. 1998. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/163.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

CHAKUR, C. R. S. L. Conhecimento social: antigas questões, novos temas. In: DONGO-MONTOYA, A. O. (Org.). *Jean Piaget no século XXI*: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 169-186.

COOPER, I. S. *Cartão de crédito*: salvação ou perdição? Representações de adultos jovens sobre instituições financeiras e utilização de cartão de crédito. 2012. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

COSTA, R. R. S. *O mundo econômico em questão*: como crianças e adolescentes escolarizados entendem o lucro? 2009. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CRUZ, E. O. da. *A escola no campo*: ouvindo crianças e adolescentes da zona rural do município de Viçosa, MG. 2013. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2013.

DEL OLMO, C.; ENESCO, I. Um estudio evolutivo de la noción de jefe. *Escritos de Psicología*, Madrid, n. 1, p. 58-69, 1997. Disponível em: <http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num1/escritospsicologia1_informes1.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

DEL PRIORE, M. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

DELVAL, J. La representacion infantil del mundo social. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Org.). *El mundo social em la mente del nino*. Madrid: Alianza, 1989. p. 245-328.

DELVAL, J. *Crece y pensar*. Guanajuato: Paidós Mexicana, 1991.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*, Lima, v. 10, n. 1, p. 9-48, 2007. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348646>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

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

DELVAL, J. *A Escola Possível: Democracia, Participação, Autonomia*. Tradução de Carmen Campoy Scriptori. 2. Ed. Mercado De Letras, 2010.

DELVAL, J.; ECHEITA, G. La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y aprendizaje*, Madrid, n. 54, p. 71-108, 1991. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48370>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

DELVAL, J. et al. ¿Cómo se construye el conocimiento?. *Cooperación Educativa*, Espanha, n. 42-43, p. 44-54, 1997. Disponível em: <http://antoniopantoja.wanadooads1.net/recursos/varios/cons_cono.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

DELVAL, J. et al. Concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 11, n. 31, p. 1337-1362, oct./dic. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003111>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

DENEGRI, M. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: a criança e a escola. 15., 1998. Águas de Lindóia. *Anais...* Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 1998, p. 43-54.

DENEGRI, M. et al. Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos ou consumidores? *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 88-98. maio-ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v17n2/27048.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

DENEGRI, M. et al. Representaciones sociales sobre pobreza en estudiantes universitarios chilenos. *Liberabiti*, Lima, v. 16, n. 2, p. 161-170. 2010. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3354267>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

DENIS-PRINZHORN, M. RIZE, J. El método clínico en Pedagogía. In: AJURIAGUERRA et al. *Psicología y epistemología genéticas: temas piagetianos*. Buenos Aires: Editorial Proteo, Ed. Original em francés, 1968, em castellano, 1970.

ENESCO, I. et. al. *La comprensión de la organización social em niños y adolescentes*. Madrid: CIDE, 1995.

FAGUNDES, A. J. F. M. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 1981.

FERREIRA, L. M. *Concepções de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água: uma abordagem baseada no método clínico*. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.

GARCIA, M. A. *As ideias de crianças e adolescentes, com queixas de dificuldades de aprendizagem, a respeito do não aprender: um estudo evolutivo*. Marília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2012. 135 p. Relatório técnico final de pesquisa científica.

GIMENEZ, M. Z. *Cultura da cidadania no ensino fundamental - apontamentos sobre a (in)efetividade do Estatuto da Criança e do Adolescente: uma construção do saber jurídico*. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, Centro Universitário Eurípides de Marília, Marília, 2014.

GODOI, E. G. *Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GODOY, E. *A representação étnica por crianças pré-escolares: Um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. 1996. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GONÇALVES, G. *A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)*. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015

GRANJA, M. C. L. *O mundo econômico da criança: uma investigação psicológica sobre o dinheiro*. 2012. 151f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

GUIMARÃES, T. *As idéias infantis a respeito da escola e do professor: um estudo comparativo acerca da construção do conhecimento social em ambientes sociomoraís construtivistas e ambientes tradicionais*. 2007. 231 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, 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. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. Tradução de Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo, Saraiva, 1977.

KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Tradução Reina A. de Assis. 4. ed. Campinas: Papirus, 1986.

KAMII, C.; HOUSMAN, L. B. *Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. Tradução Cristina Monteiro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEAL-SARABIA, R.; REYES-GÓMEZ, E. MÉNDEZ-PUGA, A. M. La inteligencia vista desde la perspectiva de niños y niñas urbanos y rurales en el estado de Michoacán. *Revista de Educación y Desarrollo*, n. 28, p. 45-53, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=98982&id_seccion=4504&id_ejemplar=9668&id_revista=291>. Acesso em> 15 jul. 2016.

MANO, A. 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 Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MARTINS, R. A. *Intenção e Consequência no Julgamento Moral*. 1986. 76 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais, Rio de Janeiro, 1986.

MATOS, D. A. S. Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 298-324, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1947/1947.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

MONTEIRO, T. A. *Um estudo evolutivo sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito da violência urbana*. 2010. 134 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

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 da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Relatório de Desenvolvimento Humano Global, 2014. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf>>. Acesso em 20 maio. 2016.

OTHMAN, Z. A. S. *Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba*. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. Ed. Rio de Janeiro, Zahar: BRASÍLIA, 1975a.

PIAGET, J. Las tendencias psicobiológicas y las interacciones entre lo general y lo social. In: PIAGET, J.; LAZARSFELD, P.; MACKENZIE, W. (Org.) *Tendencias de La investigaciones em las ciencias sociales*. Alianza: Madrid, 1975b.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. A evolução social e a pedagogia nova (1933). In: *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Org.). Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança: com o concurso de onze colaboradores*. Tradução Adail Ubirajara Sobral (colaboração de Maria Stela Gonçalves). Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, J; GRÉCO. *Aprendizagem e conhecimento*. Tradução da Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J.; WEIL, A. M. El desarrollo, em el niño, de la idea de pátria y de las relaciones com el extranjero. Tradução de Ileana Enesco. *Bulletin International des Sciences Sociales*, v. 3, p. 615-621. 1951.

PIECZARKA, T. *Concepções de desigualdade social e mobilidade socioeconômica de adolescentes de escola pública de Curitiba*. 2009. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. *A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZINI, I.; PEREIRA, L.; THAPLIYAL, N. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. *Rev. Katál*, Florianópolis, v. 10 n. 2 p. 164-177 jul.-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n2/a04v10n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SANTOS, G. L. dos; CHAVES A. M. Significados que as crianças atribuem aos seus direitos. *Rev. Bras. Crescimento Desenvolv. Hum.*, São Paulo, v. 17. n.2, p.87-97. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/viewFile/19836/21908>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SANTOS, G. L. dos; CHAVES A. M. Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 281-290. jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a10v14n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SARAVALI, E. G. *As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana*. 1999. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SARAVALI, E. G.; MANO, A. M. P.; GUIMARÃES, T. As relações entre a construção do conhecimento social e lógico-matemático: o que dizem as pesquisas brasileiras. In: XVII ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014. Fortaleza. *Anais...* EdUECE- Livro 1: Universidade Estadual do Ceará, 2014, p. 1-12. Disponível em: <<http://www.uece.br/endi2014/ebooks/livro1/124.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2016.

SILVA, C. F. da. *As ideias a respeito do não aprender em crianças e adolescentes com queixas de dificuldades de aprendizagem*. 2014. 231 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

SILVA, M. O. *Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva piagetiana*. 2009. 283 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

SOARES, O. M. A.; BARRETO, M. L. M. A representação de crianças e adolescentes sobre o respeito e cooperação pelas crianças e adolescentes com deficiência. *Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica*, Viçosa, v. 24, n.2, p. 5-20, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/oikos/index.php/httpwwwseerufvbrseeroikos/article/view/83/170>>. Acesso em 15 jun. 2016.

SOUZA, A. P. L. de. *A visão de adolescentes de diferentes contextos a respeito de seus próprios direitos*. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 2008.

SOUZA, A. P. L.; LAUDA, B. V.; KOLLER, S. H. Opiniões e vivências de adolescentes acerca dos direitos ao respeito e privacidade e à proteção contra a violência física no âmbito familiar. *Psicologia & Sociedade*. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 397-409. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n2/a16v26n2.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SOUZA, E. F.P. DE. *As ideias de crianças e adolescentes a respeito do não aprender e suas relações com o desenvolvimento cognitivo*. 2015. 158 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14.Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá*, v. 36, n. 2, p. 207-216, jul.-dez., 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626/pdf_34>. Acesso em 12 fev. 2016.

TORTELLA, J. C. B. *Amizade no contexto escolar*. 1996. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

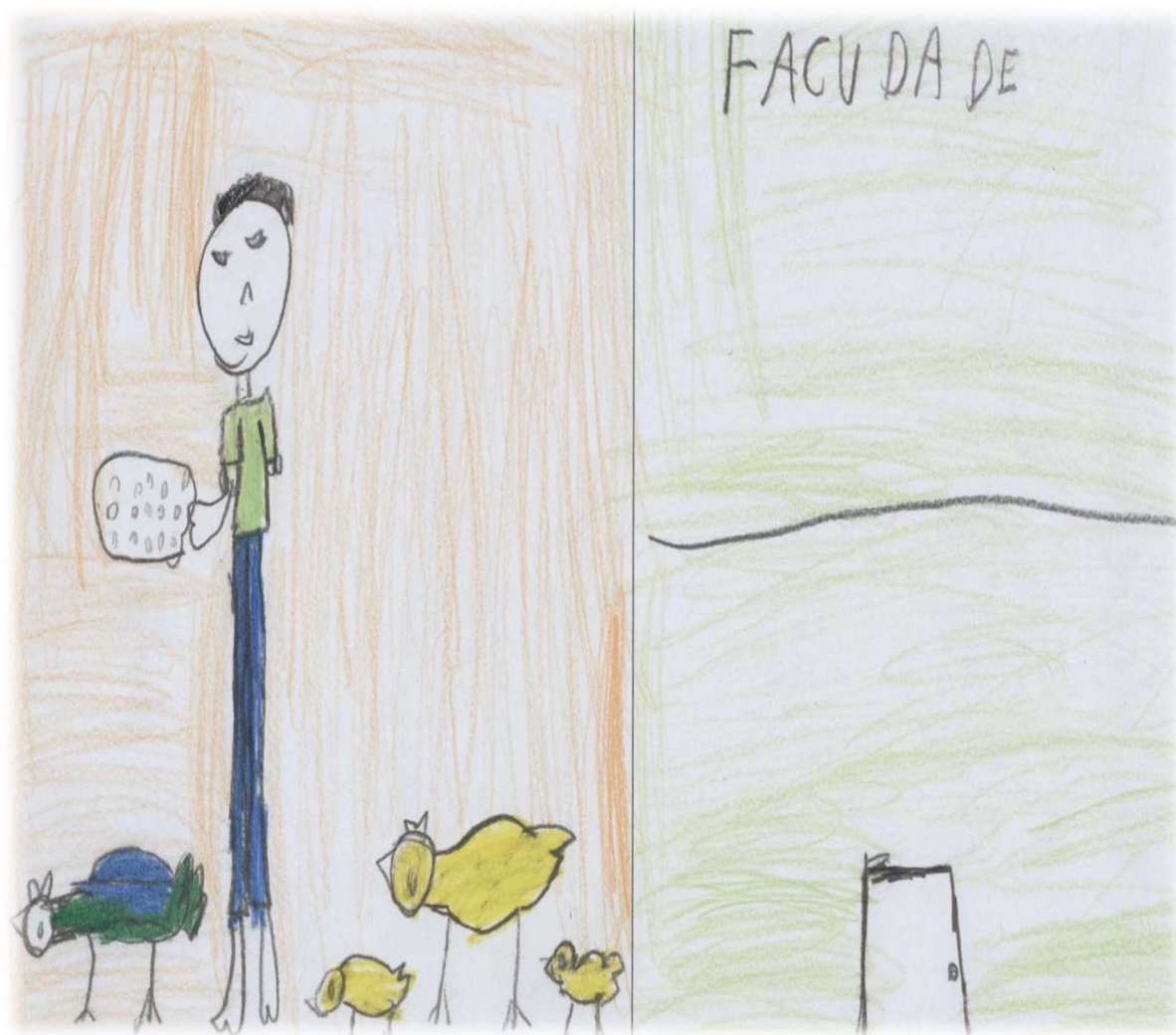
TORTELLA, J. C. B. *A representação de amizade em díades de amigos e não amigos*. 2001. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TORTELLA, J. C. B. Estrutura de um dia de aula e procedimentos didáticos. In: Orly Zucatto Mantovani de Assis. (Org.). *Escola, Professor e Aluno: Parceiros na Construção do Conhecimento da Língua Escrita*. 1ed.Campinas: FE/UNICAMP, 2009, v. 1, p. 165-193.

TREVISOL, M. T. C. *A construção do conhecimento social: um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos*. 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

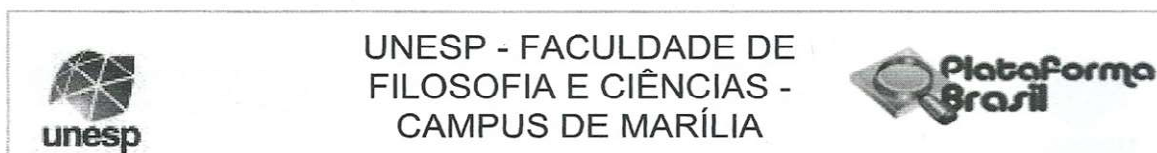
UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Situação Mundial da Infância 2016: Oportunidades justas para cada criança.*, 2016. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/SOWC2016_ResumoExecutivo.pdf>. Acesso em 14 out. 2016.

ANEXO



EST (8;9) O que você achou dessa história? *Que eles têm que ganhar mais dinheiro pra poder se alimentar, pra não ficar magrinha e não ficar doente [...]* As crianças poderiam fazer alguma coisa? *Não.* E os pais? *Pedir mais dinheiro pro patrão [...]*

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE DIREITO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana

Pesquisador: CAMILA FERNANDA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55239316.2.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.525.041

Apresentação do Projeto:

Apresentação adequada do projeto com as partes essenciais presentes.

Objetivo da Pesquisa:

Embora os objetivos da pesquisa soem bastante políticos, no sentido de que a pesquisa pretende "verificar se uma intervenção pedagógica diferenciada, pautada em princípios construtivistas, favorecerá a construção do conhecimento social e a evolução da noção social sobre os direitos", sua articulação com a abordagem metodológica é bastante consistente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação adequada e pertinente, embora seja uma pesquisa de risco muito baixo para os envolvidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa, conforme destacado no comentário sobre o Objetivo da pesquisa, de viés excessivamente político.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo adequado e esclarecedor da pesquisa.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Telefone: (14)3402-1346

Município: MARILIA

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br



**UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA**



Continuação do Parecer: 1.525.041

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 27/04/2016, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE DIREITO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_683539.pdf	10/04/2016 20:32:15		Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	10/04/2016 20:30:44	CAMILA FERNANDA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/04/2016 20:28:22	CAMILA FERNANDA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	10/04/2016 20:27:24	CAMILA FERNANDA DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_Autorizacao.pdf	10/04/2016 20:26:10	CAMILA FERNANDA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	10/04/2016 20:24:43	CAMILA FERNANDA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP **Município:** MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.525.041

MARILIA, 02 de Maio de 2016

Assinado por:
CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br

APÊNDICE



MAR (9;0) O que você acha dessa história? *Ah, eu acho muito chato, porque quando uma criança faz alguma coisa errada, o pai não deve bater, tem que conversar. Por quê? Por causa que se bater, a criança pode chamar o Conselho Tutelar e até a polícia. Como assim? Eu vou falar o que eu acho, não pode bater porque quando eles crescerem, vão ter um filho e vão querer bater. Aí o filho vai crescer e também vai querer bater no filho [...]*

APÊNDICE A – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na E.M.E.F. _____, intitulada **“A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE DIREITO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana”** e gostaríamos que seu filho(a) participasse. Os objetivos desta são: conhecer as noções infantis sobre os direitos; aplicar procedimentos pedagógicos sobre a temática de maneira diferenciada para, posteriormente, analisar os efeitos da intervenção pedagógica sobre tais noções. Participar desta pesquisa é uma opção. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que: **A) AS CRIANÇAS PARTICIPARÃO DE ENTREVISTAS ACERCA DE DIREITOS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SOBRE O REFERIDO TEMA; B) OS DADOS SERÃO ANALISADOS E OS RESULTADOS DIVULGADOS PARA FINS CIENTÍFICOS, COMO REVISTA, CONGRESSOS E USO DE IMAGEM, SEMPRE COM A NÃO IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS (IDENTIDADE PRESERVADA).** Participar dessa pesquisa é uma opção que poderá ser cancelada a qualquer momento.

Eu, _____ portador do RG _____ responsável pelo(a) aluno(a) _____ autorizo a participação na pesquisa intitulada **“A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE DIREITO EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana”** a ser realizada na escola E.M.E.F. _____. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone do departamento de Psicologia da Educação da UNESP/Marília), falar com Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali, e-mail: eliane.saravali@marilia.unesp.br, ou com a mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação, Camila Fernanda da Silva, e-mail: camilafernanda@folha.com.br, ou ainda na própria escola.

Pesquisadoras responsáveis: Eliane Giachetto Saravali (orientadora responsável pela pesquisa) - Departamento de Psicologia e Camila Fernanda da Silva, (mestranda) - Programa de Pós-Graduação em Educação.

Autorizo,
Data: ____/____/____

Assinatura