

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS IDÉIAS DAS CRIANÇAS SOBRE SEUS DIREITOS: A  
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOCIAL NUMA  
PERSPECTIVA PIAGETIANA**

**ELIANE GIACHETTO SARAVALI**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

Este exemplar corresponde à redação final  
da dissertação defendida por Eliane  
Giachetto Saravali e aprovada pela  
Comissão Julgadora.

Data: 30-06-1999

Orly Zucatto Mantovani de Assis

COMISSÃO JULGADORA:

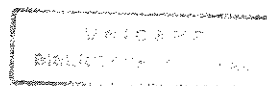
Amélio Darlan Barboza

Roselyne Brunel

Orly Zucatto Mantovani de Assis

1999

50163/12



|              |           |
|--------------|-----------|
| UNIVERSIDADE | BC        |
| Nº           |           |
| V.           | 38.588    |
| TOMBO BC     | 38.588    |
| PROG.        | 229/99    |
| PROG.        | R\$ 11,00 |
| DATA         | 31/08/99  |
| Nº OPD       |           |

CM-00125654-6

## CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Sa71i

Saravali, Eliane Giachetto.

As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Programa de Educação Pré - Escolar - PROEPRE. 3. Crianças - Direitos. 4. Construtivismo (Educação). I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

## RESUMO

O objetivo central desse trabalho consistiu em verificar quais são as idéias que crianças em idade pré-escolar têm acerca dos seus direitos. Para tanto, foram realizadas entrevistas clínicas baseadas no trabalho de Delval (1998) com sujeitos de 5, 6 e 7 anos em uma sala que seguia o PROEPRE: Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram que as crianças desconhecem os seus direitos, chegam a confundi-los com deveres e não encontram soluções adequadas para resolverem situações que envolvam violação e desrespeito aos direitos das crianças. Posteriormente, foram elaboradas atividades individuais, coletivas e em pequenos grupos com a finalidade de propiciar aos sujeitos a oportunidade de refletirem sobre seus direitos, bem como de tomar conhecimento deles. Tais atividades indicaram que é possível e relevante iniciar um trabalho sobre esse tema já na educação infantil.

*O outros são como você. Se lhes der atenção e um sorriso sincero, levam os a assim agirem com você, devolvendo o que receberam. Os pensamentos e ações de amor geram amor, a paz gera a paz e o ódio gera o ódio. Se preciso, retifique sua maneira de ser, transforme-se, ame e será amado. Você tem coisas agradabilíssimas para dar. Doe-se. Expanda o seu amor, seu otimismo, sua maneira especial de ser. Só é feliz quem faz os outros felizes.*

Lourival Lopes

Dedico esse trabalho a quatro pessoas transformadoras e cruciais da minha existência. Elas doaram-se, me fizeram e me fazem feliz. Cada uma a seu modo tem me ajudado a percorrer meus caminhos de uma maneira mais simples e otimista:

**ORESTES:** meu pai, meu mestre, a quem devo tanta coisa! Todo o respeito e admiração se misturam a um amor enorme que às vezes chega aos extremos (você sabe!).

**OFÉLIA:** a mulher mais maravilhosa que já conheci. Sua bondade e pureza me encantam. Estar perto de você, minha mãe, me enche o coração de paz e amor.

**ZÊ:** meu irmão, meu amigão. Estou com saudades de nossa convivência, na verdade, acho que da nossa infância!!! Te amo!!!

**ORLY:** às vezes me pergunto onde estaria se não tivesse te conhecido? Você é minha professora, orientadora, amiga, meio mãe, conselheira etc. Obrigada por todas as oportunidades, por todo esse carinho! Será que mereço tanto?!

## AGRADECIMENTOS

Quando agradeço, nunca sinto que estou fazendo o bastante pelas pessoas que tanto me ajudaram, me compreenderam e tiveram uma paciência sem fim!!! Às vezes oro pedindo a Deus que me dê a oportunidade de retribuir. Pudera eu fazer por todos vocês tudo aquilo que fizeram e fazem por mim. Meu eterno agradecimento:

Às amigas de sempre **ROBERTA ROCHA BORGES** e **TELMA PILEGGI VINHA**. À primeira, não sei como agradecer tanta cumplicidade, paciência, empolgação, o ouvido aberto para as minhas reclamações, brincadeiras sem fim etc... À segunda, obrigada por toda compreensão, por conselhos e ensinamentos tão valiosos que sempre me mostram uma maneira mais bonita e simples de enxergar a vida.

À professora **AMELIA DOMINGUES DE CASTRO** que me honrou com sua presença no meu exame de qualificação. Obrigada pelas valiosas sugestões e orientações que nortearam a conclusão deste trabalho e pelo exemplo humano que a faz tão maravilhosa.

À **ROSELY PALERMO BRENELLI** (minha querida professora!) que tem me ensinado a teoria piagetiana desde a graduação (lá no começo de tudo), por seu carinho e disponibilidade.

À querida **LIA LEME ZAIA** pela sua solicitude e meiguice em todos os momentos e também pelos seus ensinamentos que tanto me ajudaram desde a minha iniciação científica.

Aos professores **SÉRGIO GOLDENBERG** e **VALÉRIO JOSÉ ARANTES**, os primeiros, ainda na minha graduação, a me incentivarem a prestar mestrado.

Aos **"GIACHETTOS e SARAVALIS"** que me presenteiam com seus exemplos de otimismo, bondade, coragem, superação, resignação, bom humor e prazer de viver! Especialmente: **TIO PICO, TIA SÔNIA, TIA MARIA CONCEIÇÃO, TIA NICA e VÓ NORILDA.**

À **CAROLINA e FERNANDA MOURA SARAVALLI**, minhas doces priminhas (eternos pilotos!) com as quais comecei a pensar nesse trabalho.

Às queridas **CRIANÇAS** sujeitos dessa pesquisa e aos **FUNCIONÁRIOS** da EMEI na qual os dados foram coletados, por me proporcionarem momentos de grande alegria.

À professora **KARINA PEREZ GUIMARÃES** pela sua amizade, por todas as oportunidades e pelo exemplo de força de vontade, esforço e dedicação que a faz tão única.

À **SANDRA ESPECIALÍSSIMA!!** que cuida de mim nas suas orações e pensamentos. E também pelos 1000 favores!

Ao **FABIANO MARTINS** (o pai do ano!) e a **CRISTIANE STERNIERI** pelo apoio e ajuda para conseguir os meu "contatos" com a Orly.

Aos colegas de pós-graduação que com um incentivo aqui, uma ajuda ali, uma palavra de apoio ou mesmo um sorriso, tornaram esse caminho mais suave: **RICARDO CAMARGO, SÔNIA BESSA e ELNAQUE LEITE** (aquele povo de São Paulo!), **FRANCISMARA OLIVEIRA, MARINA MACHADO, ESTER BAPTISTELLA, VALÉRIA CANTELLI, LARISSA SOUZA, ELIETE GODOY, JUSSARA TORTELLA e VILMA CICONE.**

A todos os funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp, em especial ao **GIL, YOKO, ROSE e ANA.**

Às queridíssimas meninas da secretaria de pós-graduação (algumas nem estão mais lá!): **NADIR, GI, MARINA, ANA, MARIA DO CARMO,**

**CIDINHA** e **WANDINHA**. Vocês são maravilhosas, atenciosas e incentivadoras, obrigada por tudo!!!

Aos meninos do xerox: **ARLINDO**, **PAULO** e **PAULINHO** que sempre me atenderam com rapidez e muita boa vontade.

À **CIDINHA CINTRA** pela revisão feita com tanto cuidado e competência.

À **MARIA ALICE AUGUSTO** que eu nem conheço direito mas para quem já estou devendo um enorme favor!

À **CAPES** pelo apoio financeiro.

*Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito... não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser. Mas, graças a Deus, não somos o que éramos.*

*Martin Luther King*

## ÍNDICE

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| Introdução .....                                             | 01  |
| I. Referencial Teórico .....                                 | 07  |
| O Construtivismo Piagetiano .....                            | 07  |
| Os Estágios do Desenvolvimento .....                         | 11  |
| Fatores do Desenvolvimento Intelectual .....                 | 21  |
| Conhecimento Social e não Social .....                       | 23  |
| Pesquisas na linha do Conhecimento Social .....              | 33  |
| O Método Clínico ou Exploratório Crítico de Jean Piaget..... | 45  |
| II. Direitos Humanos e Direitos da Criança .....             | 55  |
| A Humanidade e o Reconhecimento dos Direitos .....           | 55  |
| Os Direitos da Criança e o Conhecimento Social .....         | 69  |
| III. Focalizando os Direitos da Criança .....                | 73  |
| Problema, Justificativa e Objetivos .....                    | 73  |
| Metodologia .....                                            | 74  |
| Sujeitos .....                                               | 74  |
| Caracterização do Ambiente da Pesquisa .....                 | 75  |
| Procedimentos .....                                          | 80  |
| Atividades Realizadas .....                                  | 82  |
| IV. Análise das Entrevistas .....                            | 91  |
| Direito à Educação .....                                     | 92  |
| Direito à Proteção Contra Maus-Tratos .....                  | 97  |
| Direito à Alimentação .....                                  | 102 |
| Perguntas Gerais .....                                       | 111 |
| V. Análise das Atividades .....                              | 117 |

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| VI. Considerações Finais .....   | 179 |
| Referências Bibliográficas ..... | 187 |
| Bibliografia .....               | 197 |
| Anexos .....                     | 203 |

A CRIANÇA TEM DIREITO  
A IGUALDADE  
SEM DISTINÇÃO DE  
RELIGIÃO OU  
NACIONALIDADE

**INTRODUÇÃO**

---



O presente trabalho integra uma série de investigações que estão sendo levadas a efeito no Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e baseia-se na teoria do epistemólogo suíço Jean Piaget a respeito da aquisição do conhecimento.

Piaget demonstrou, a partir de inúmeras pesquisas, que a aquisição do conhecimento não ocorre pelo simples mecanismo de armazenar na memória os conhecimentos e informações provenientes do meio exterior. Para ele, o conhecimento é fruto de uma interação indissociável entre o sujeito e o meio. Os indivíduos tornam-se portanto artífices do conhecimento que irão construir. Há uma assimilação das informações provenientes do meio, de acordo com as estruturas cognitivas existentes na mente de cada um, que permitem a reformulação dessas informações a partir das novas hipóteses elaboradas.

A influência da teoria piagetiana foi muito mais notável no âmbito do pensamento físico e lógico-matemático. Piaget e seus colaboradores dedicaram-se pouco a trabalhos referentes à construção de noções sociais (Enesco *et al*, 1995). As pesquisas que buscam contribuir para a compreensão da evolução do pensamento da criança sobre diferentes noções do conhecimento social, constituem um campo relativamente novo, o da gênese desse tipo de conhecimento. Esses trabalhos têm demonstrado essa gênese, tal como em relação ao pensamento físico e lógico-matemático.

A linha de pesquisa sobre o conhecimento social foi incorporada às produções do referido Laboratório a partir de 1994, principalmente por meio das colaborações do professor Juan Delval, da Universidade Autônoma de Madrid e University of Berkeley. Desde então, vários trabalhos foram realizados como, por exemplo, os de Tortella (1996) e Godoy (1996) referentes à compreensão da noção de amizade e à representações étnicas em crianças pré-escolares, respectivamente.

Uma reflexão acerca do que ocorre no Brasil sobre o respeito aos direitos das crianças constituiu-se no ponto de partida para a execução deste trabalho. A mídia divulga regularmente diversas violações desses direitos, manifestadas nos mais diferentes ambientes e condições socioeconômicas. Na família pais amarram, prendem, espancam, estupram; na escola professores agridem, negligenciam, humilham; na economia agentes escravizam, agridem a saúde, exploram mais facilmente e mais cruelmente a criança do que o próprio adulto que é capaz de se defender. A criança permanece abandonada, indefesa e inconsciente.

Legalmente, no entanto, o panorama seria outro: desde 1990 um Estatuto da Criança e do Adolescente, internacionalmente reconhecido, foi transformado em lei (nº 8069/90) permitindo uma maior descentralização político-administrativa e portanto a participação da população, por meio de suas organizações representantes, no processo de reconhecimento e prática dos direitos da criança e do adolescente.

Sem a pretensão de questionar a efetividade deste Estatuto, a proposta do presente trabalho é constatar na criança as representações que ela faz dessas questões tão pertinentes à sua vida. Assim, a problemática central desta pesquisa gira em torno da seguinte questão: Quais são as idéias que as crianças têm a respeito de seus próprios direitos? O que pensam e o que sabem os pequenos sobre esse assunto?

Pesquisar as concepções das crianças sobre seus direitos, além de constituir-se em um estudo relativamente novo, é importante pois os resultados podem contribuir para a busca de formas mais adequadas de garantir o respeito a esses direitos. Nesse sentido, se as crianças não conhecem os seus direitos, não será muito mais difícil que possam vir a reclamá-los ou mesmo saber proteger-se?

Buscou-se, neste trabalho, focalizar especialmente os direitos à proteção contra maus-tratos, à alimentação e à educação em entrevistas individuais com alunos que participavam de uma classe que seguia o PROEPRE - Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, criado pela Prof.a. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis. Posteriormente, foram elaboradas atividades que

propiciavam aos sujeitos envolvidos a oportunidade de refletirem sobre situações nas quais direitos eram violados. Essas atividades foram realizadas na sala de aula pela professora e pela pesquisadora e ocorreram de forma coletiva, individual e em pequenos grupos.

As entrevistas clínicas utilizadas no trabalho de Delval, Del Barrio e Espinosa (em preparação), realizado com 90 crianças espanholas, serviram de referência para a presente pesquisa.



ACRIANÇA TEM DIREITO

AO AMOR E

PROTEÇÃO DOS PAIS PAIS

COMAFETO

*CAPÍTULO I*

---



## REFERENCIAL TEÓRICO

### ***O Construtivismo Piagetiano***

A epistemologia de Jean Piaget (1896-1980) teve por objetivo estudar como as pessoas adquirem o conhecimento e, nesse sentido, como ocorre a passagem de um nível de conhecimento mais elementar para outro nível mais avançado. Seu parecer é muito diferente daquele proposto pelos empiristas e também pelos racionalistas ou inatistas pois Piaget demonstrou, a partir de inúmeras pesquisas, que o conhecimento é fruto de uma interação indissociável entre o sujeito e o meio.

Os empiristas acreditam que os indivíduos ao nascerem possuem “mentes limpas” que irão aos poucos sendo preenchidas pelas experiências e influências exteriores. O conhecimento seria adquirido a partir de uma cópia passiva da realidade. “As idéias e conceitos teriam origem na experiência sensível e o sujeito teria um papel muito insignificante em sua aquisição” (Mantovani de Assis, 1981g, p. 23-24).

Os racionalistas ou inatistas, por sua vez, admitem que há conceitos, idéias pré-formadas ou inatas que se manifestam ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Esta explicação, opõe-se à ênfase dada à experiência pelos empiristas: “A interpretação racionalista acentua o papel do sujeito no processo de aquisição do conhecimento em detrimento do papel da informação captada através dos sentidos” (*Ibid.*, p.25).

Piaget trouxe-nos uma interpretação mais completa, nem empirista, nem inatista, mas construtivista. Segundo Delval (1997):

*[...] o objetivo de Piaget foi tentar explicar a gênese dos conhecimentos, adotando uma posição que não coincide nem com o empirismo (ou ambientalismo), nem com o inatismo (ou nativismo ou racionalismo) e que denominou construtivista (e, anteriormente, interacionista, pois postula uma interação constante entre o sujeito e o objeto). Para Piaget, o sujeito e o objeto são indissociáveis e se constituem mutuamente. A imagem que Piaget nos oferece do ser humano é a de um “homo faber” de si mesmo, que vai construindo a sua inteligência ao mesmo tempo que estabelece representações da realidade. ( p.94)*

Piaget nega-se, portanto, a admitir a existência de noções “pré-formadas” na mente ou mesmo que essas noções sejam impostas por “pressão do meio” (Castro, 1986).

*Uma dupla crítica [...] opõe Piaget a teorias do conhecimento não-genéticas, ou seja, que não reconhecem o papel construtivo do desenvolvimento e àquelas que radicalizam posições, dando primazia ao objeto ou ao sujeito do conhecimento. Muitos especialistas reconhecem em Piaget um antiempirismo dominante: uma crítica implacável a concepções que explicam a inteligência e o desenvolvimento pelas injunções do meio ambiente, pelo predomínio do objeto sobre o sujeito [...] Piaget afirma-se como um interacionista. (Ibid., p. 15)*

Nesse sentido, sujeito e objeto formam uma unidade indissociável, cuja separação ocorre na literatura com objetivos didáticos, uma vez que, “o sujeito faz-se a si próprio por meio da sua ação sobre a realidade e esta somente é conhecida pelas ações do sujeito, e não em si mesma” (Delval, *Op. cit.*, p.98).

O meio ao qual Piaget se refere de forma alguma limita-se a objetos físicos e inanimados; mas sim diz respeito também ao meio social, às outras pessoas que estão ao redor do indivíduo, a uma cultura, uma teoria a serem conhecidas etc. A ação que é exercida por quem está construindo seu conhecimento não é somente física, mas também mental. Uma pessoa pode, por exemplo, deparar-se com emoções, sentimentos de outras pessoas e para compreendê-los terá que os comparar, que os relacionar e isso só ocorre a partir de uma ação mental.

De acordo com a concepção construtivista a aquisição do conhecimento não ocorre pelo simples mecanismo de armazenar na memória os conhecimentos e informações provenientes do meio exterior. Há uma participação muito ativa do sujeito, que constrói a sua inteligência e seus próprios conhecimentos. Na obra piagetiana pode-se perceber a preocupação constante em pesquisar esses aspectos essenciais do desenvolvimento intelectual:

*[...] a construção gradual e progressiva de instrumentos intelectuais com os quais o sujeito apreende a realidade que o rodeia, e, por outro lado, a evolução das explicações às quais chega graças ao exercício dos recursos ou instrumentos mentais de que dispõe nos distintos momentos da evolução. (Sastre, Silvestre & Moreno, 1988, p.60)*

Piaget admite que a *possibilidade de conhecer* já existe no bebê. Trata-se pois de um *a priori* que consiste na capacidade de adaptação dos seres vivos em geral. Essa capacidade de adaptação e a organização são dois elementos invariantes do funcionamento da inteligência. Esse funcionamento possibilita o desenvolvimento, mas a construção de estruturas, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento intelectual do indivíduo vão depender das trocas que ele estabelecer com o meio e, sobretudo, da qualidade dessas trocas.

O indivíduo interpreta a realidade reformulando as informações que dela provém, construindo novas formas de organização que permitirão uma melhor compreensão dessas informações. A esse respeito, Delval (*Loc. cit.*) distinguiu dois tipos de conhecimentos que são construídos pelo sujeito:

*[...] de um lado, os conhecimentos que formamos acerca da realidade, que é o que poderíamos designar como os conteúdos dos conhecimentos sobre o mundo e, de outro, as formas em que esses conhecimentos são organizados. [...] a relação entre ambos os tipos de conhecimento precisa ser íntima, pois os conteúdos são organizados por meio de formas.*

O funcionamento possibilita a construção das formas de organização do conhecimento. Tais formas são construídas e modificadas à medida que o sujeito se desenvolve.

*Nessa perspectiva, o sistema distingue, no desenvolvimento mental, elementos que variam (transformam-se, evoluem) e elementos invariantes, que constituem, estes, as grandes funções mentais. Variam as estruturas mentais, por um processo de formação durante o qual as mais elementares passam a integrar, modificando-se, as superiores e mais elaboradas. Mas as grandes funções que o homem partilha com os demais seres vivos são invariantes, a organização e a adaptação... (Castro, 1986, p.15-16).*

O que Piaget considera inato é o modo de funcionamento do organismo em suas trocas com o meio, adaptação, equilíbrio e organização (Delval, *Ibid.*).

Segundo Ramozzi-Chiarottino (1972) não se deve confundir a idéia de uma organização hereditária, que permitirá a construção do conhecimento, com

noções inatas, que por si só constituiriam o próprio conhecimento. A primeira, que corresponde ao pressuposto piagetiano, refere-se a uma condição do conhecimento.

*Em suma, o que Piaget diz, nessa etapa de sua obra, é que o homem nasce com certos funcionamentos invariantes: coerência e capacidade de estabelecer relações (núcleo funcional). Esse núcleo, essa organização inicial dá origem às categorias da razão e é nesse sentido que podemos dizer que aí estão pré-formadas. No entanto, é no contato com o real, por um processo de assimilação e acomodação que estas categorias se estruturam. [...] o essencial a notar é que se a construção das estruturas é possível, isso ocorre porque, antes de tudo, há uma organização, um núcleo funcional, independente de qualquer experiência, e que permite as primeiras assimilações e depois as adaptações exigidas pelo meio. Em uma palavra, há algo "a priori" como condição de todo conhecimento. (Id., p.60)*

Um dos componentes essenciais desse funcionamento é a adaptação, que integra dois processos: a assimilação e a acomodação.

A assimilação corresponde à incorporação de um elemento a um esquema<sup>1</sup> ou estrutura<sup>2</sup> do sujeito. Piaget esclarece que:

*Dizer que todo conhecimento supõe uma assimilação e consiste em conferir significações vem a ser, pois, afinal de contas, afirmar que conhecer um objeto implica incorporá-lo a esquemas de ação, e isto é verdade desde as condutas sensório-motoras elementares até às operações lógico-matemáticas superiores. (1973, p.17)*

Aquilo que se quer conhecer perpassa por um processo de assimilação a estruturas anteriores (Piaget, *Ibid.*). Assim "todo conhecimento contém sempre e necessariamente um fator fundamental de assimilação, o único a conferir significação ao que é percebido ou concebido" (p.14).

<sup>1</sup> "A noção de esquema remete às unidades de comportamento. O esquema é um organizador da conduta cognitiva e remete ao que é generalizável em uma atividade. É um instrumento de assimilação e tem, por função, tornar conhecíveis os dados da experiência. [...] Os esquemas de ações efetivos constituem uma forma primeira e fundamental de conhecimento que, interiorizando-se, vai dar nascimento às estruturas cognitivas mais complexas" (Montangero e Maurice-Naville, 1998, p.169).

<sup>2</sup> "[...] a noção de estrutura é a mais freqüentemente utilizada para designar as formas de organização dos raciocínios" (Id., p.179). [...] "é uma forma de conhecimento que constitui uma totalidade equilibrada" (Id., p.181).

"Conjunto de elementos relacionados entre si de tal forma que não se podem definir ou caracterizar os elementos independentemente destas relações" (Ramozzi-Chiarottino, 1988, p.13).

A acomodação é a modificação desse esquema ou estrutura conforme as peculiaridades do elemento do meio exterior que está sendo assimilado.

A assimilação e a acomodação não ocorrem separadamente. Piaget esclarece que há um caráter indissociável entre elas:

*Com efeito, biologicamente uma acomodação só pode ser a acomodação de uma estrutura organizada e por conseguinte não se produz, sob a influência de um fator ou de um elemento exterior, senão na medida em que há mais assimilação momentânea ou durável deste elemento ou de seu prolongamento à estrutura que modifica. (1973, p.200)*

Nesse sentido, a adaptação supõe o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. “Toda estrutura de assimilação é obrigada a se acomodar aos elementos que assimila, modificando-se, conseqüentemente, em função das particularidades desses elementos” (Mantovani de Assis, 1989, p.11).

O bebê nasce com a possibilidade de adaptar-se ao mundo por meio dos reflexos que são inatos. A partir do nascimento iniciam-se as trocas entre o bebê e o meio e esses reflexos aperfeiçoam-se pelo exercício transformando-se em esquemas de ação. No decorrer das sucessivas assimilações e acomodações, os indivíduos vão transformando seus esquemas e estruturas. A possibilidade de assimilar e de acomodar (de adaptar-se), que constitui o funcionamento, corresponde ao caráter inato do desenvolvimento. Todavia, esse processo será rápido ou lento dependendo das trocas que o indivíduo estabelece com o meio. Esse desenvolvimento atravessa estágios diferentes, distinguidos por Piaget conforme pode ser visto a seguir.

### **Os Estágios do Desenvolvimento**

Piaget admitiu a existência de estágios de desenvolvimento que possuem uma ordem de sucessão constante e caracterizam-se por uma progressiva construção.

*Essa ordem de sucessão mostra que, para que um novo instrumento lógico se construa, é preciso sempre instrumentos lógicos preliminares; quer dizer que a construção de uma nova noção suporá sempre substratos, subestruturas anteriores ... (1983, p.215)*

Na teoria piagetiana pode-se observar a classificação de quatro etapas do desenvolvimento; entretanto, nesta dissertação, será enfatizada a que Piaget denominou período pré-operatório, uma vez que se trata do estágio no qual se encontram os sujeitos estudados aqui.

**PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR** (do nascimento aos 2 anos de idade<sup>3</sup>): Nessa fase o bebê resolve os seus problemas por meio da ação, é o período da inteligência prática, que aparece antes da linguagem. A adaptação ao mundo ocorre por meio do exercício dos esquemas de ação. Durante o primeiro ano, tem-se a construção de todas as subestruturas do período posterior: noção do objeto, do espaço, tempo, causalidade, “em suma as grandes noções das quais o pensamento se servirá ulteriormente, e que são elaboradas, empregadas pela ação material, desde seu nível sensório-motor” (Piaget, 1983, p. 217).

**PERÍODO REPRESENTATIVO OU PRÉ-OPERATÓRIO** (2 aos 7 anos): Mantovani de Assis (1989) explica que:

*O estágio pré-operatório caracteriza-se, fundamentalmente, pela interiorização de esquemas de ação construídos anteriormente no estágio sensório-motor. Essa interiorização de esquemas consiste na representação das ações manifestas da criança. Inicialmente, os instrumentos de que a criança dispõe para conhecer o mundo são os esquemas de ação. No estágio pré-operatório esses instrumentos se aperfeiçoam transformando-se em manipulações internas da realidade. Progressivamente, a inteligência prática, favorável à resolução de problemas através da ação, vai sendo substituída pela inteligência representativa (p.12).*

---

<sup>3</sup> É interessante ressaltar que Piaget falou em idades médias, uma vez que, como poderá ser visto mais adiante, há vários fatores que interferem nesse desenvolvimento (ver Fatores do Desenvolvimento Intelectual, nesse mesmo capítulo).

O surgimento da função semiótica ou simbólica, que consiste na capacidade de diferenciar significantes e significados, também é característico desse período. Essa função permite à criança, por exemplo, evocar acontecimentos passados e antecipar acontecimentos futuros e é manifestada por meio do desenho, linguagem, imagem mental, imitação e brincadeira simbólica.

*No decorrer desse estágio, até aos 7 anos, aproximadamente, a criança permanece pré-lógica, e, para adaptar-se às novas situações, substitui a lógica pelo mecanismo da intuição. Esse mecanismo consiste na simples interiorização das percepções e dos movimentos, sob a forma de imagens representativas e de experiências mentais, que prolongam os esquemas sensório-motores. Diante de um problema prático, suas respostas se apoiam nas configurações perceptivas, ou seja, nas aparências do fato observado. (Mantovani de Assis, *Ibid.*, p. 13)*

O período pré-operatório caracteriza-se pela ausência das estruturas lógicas-elementares (conservação, classificação e seriação) no pensamento da criança. ?

A conservação implica na compreensão da noção de que o todo permanece o mesmo independente do arranjo de suas partes. A estrutura lógica de classificação permite o estabelecimento de relações entre os objetos, de acordo com suas semelhanças, e a reunião deles em classes de maior extensão. A seriação corresponde à capacidade de ordenar objetos conforme suas diferenças, e, compreender que se em uma série  $A < B < C$ ; B tem o seu lugar definido, pois é necessariamente ao mesmo tempo maior do que A e menor do que C.

Piaget e seus colaboradores valiam-se de situações simples para diagnosticar o nível do pensamento do sujeito, bem como a construção dessas estruturas. Num clássico exemplo referente à conservação da substância, o experimentador apresentava à criança uma bola de massa de modelar e pedia-lhe que fizesse uma bola idêntica à sua. Após a constatação da igualdade das bolas por parte da criança, o experimentador transformava a sua bola em "salsicha" e questionava a criança sobre a quantidade de massa existente nos dois elementos.

*O argumento é sempre o mesmo. A criança dirá: antes, era redondo, depois você afinou a massa. Desde que você afinou, ela tem mais. A criança olha uma das dimensões, ela esquece a outra; o que é marcante nesse raciocínio, é que ela considera a configuração da partida, a configuração da chegada, mas não raciocina sobre a transformação mesma. Ela esquece que uma coisa foi transformada em outra; ela compara a bolinha inicial com a forma final e responde: mas não, é mais comprida, portanto tem mais. (Piaget, 1983, p. 213)*

Tal fato, caracteriza a irreversibilidade do pensamento da criança, típica desse período pois ela é “incapaz de inverter mentalmente a direção da ação observada” (Mantovani de Assis, *Ibid.*, p. 14).

Com relação às classificações é possível observar que durante o período pré-operatório as crianças fazem coleções figurais ou coleções não-figurais. Nas primeiras, a criança agrupa os elementos por qualquer razão, sem se preocupar com as semelhanças. “Ela pode, ainda, ater-se sobretudo às semelhanças, mas primeiramente ajunta os elementos semelhantes e depois os heterogêneos...” (Mantovani de Assis, *Ibid.*, p.15). Nas segundas, a criança apenas separa em pequenos montes aqueles objetos que são semelhantes. Nesse período, os pequenos são capazes de dividir uma coleção em subcoleções ou unir uma coleção a outras. No entanto, as estruturas do seu pensamento, não lhe permitem incluir duas subcoleções numa coleção maior que as contenha, por exemplo, compreender que numa fruteira com 5 maçãs e 2 bananas há mais frutas do que maçãs, uma vez que todas são frutas.

No que diz respeito à seriação Mantovani de Assis explica:

*A seriação sob uma forma vacilante e não sistemática já está presente no comportamento da criança desde o estágio sensório-motor. Podemos observar comportamentos de seriação em crianças desse estágio quando, por exemplo, um bebê de um ano e meio constrói uma torre, sobrepondo cubos de tamanhos decrescentes, ou quando um pouco mais tarde é capaz de fazer encaixamento de objetos de diferentes tamanhos. O comportamento da criança nesse estágio engloba a percepção de relações e comporta também um esquema sensório-motor que supera a própria percepção. A seriação operatória tem pois sua origem na atividade sensório-motora (1981c, p.120).*

No estágio pré-operatório, pode ser observada a presença da seriação empírica na qual, por intuição, a criança faz tentativas na construção de uma fileira de bastonetes de tamanhos diferentes, por exemplo. Quando a seriação operatória é construída, a criança torna-se capaz de compreender que um determinado elemento é ao mesmo tempo maior que os precedentes e menor que os posteriores.

Piaget (1995) afirma que:

*Uma estrutura acabada como a seriação operatória torna, com efeito, possível um certo número de operações que não poderiam ser realizadas antes de seu acabamento. No interior dessa estrutura, a criança se torna capaz, por exemplo, de deduzir que o número  $n$  de elementos maiores que o primeiro ( $A$ ), isto é, os termos  $> A$  é igual ao número  $n'$  de elementos menores que o último ( $Z$ ), isto é, os termos  $< Z$ , daí decorre  $n (> A) = n' (< Z)$  enquanto que anteriormente os sujeitos mais jovens (de 5-6 anos) precisam contar  $n$  e  $n'$  para admitir sua igualdade. No exterior da estrutura de seriação, o fato de o sujeito ter descoberto a transitividade serial torna possível a aplicação de outras transitividades a novas situações. (p.51)*

Piaget interessou-se em investigar também o processo de formação das possibilidades, isto é, a “abertura” para os novos possíveis que o sujeito descobrirá por si mesmo: por exemplo, colocar em ordem vários objetos de todas as maneiras possíveis, etc...” (*Ibid.*, p.51).

Os possíveis estão constantemente em devenir e não são estáticos. O possível “é pois o resultado de um acontecimento que produziu uma ‘abertura’ sobre si mesmo enquanto ‘novo possível’ e sua atualização dá lugar, em seguida, a novas ‘aberturas’ para outras possibilidades, e assim sucessivamente” (*Id.*, p.52).

Em suas pesquisas Piaget e seus colaboradores notaram que as crianças mais novas não conseguem conceber aberturas cada vez mais amplas, limitando-se a um pequeno número de variações e fixando-se nos mesmos procedimentos já utilizados. Somente com o aumento da idade é que os sujeitos são capazes de mencionar, por exemplo, infinitas possibilidades para uma determinada situação.

Um dos experimentos utilizados, consistia em esconder uma parte de um objeto, deixando visível uma parte arredondada. Os sujeitos eram solicitados a

imaginar as formas possíveis da parte invisível. “Os sujeitos de 11-12 anos respondem que ‘pode ter todas as formas’ ou que ‘pode-se imaginar todas as formas possíveis’, enquanto que os pequenos imaginam só duas ou três.” (Piaget, 1995, p.54-55)

Piaget admite que a construção das estruturas operatórias desempenham um papel necessário nesse processo. Admite também que existem pseudo-impossibilidades ou pseudonecessidades que impõem limitações a abertura de novos possíveis.

*Nas “pseudo-impossibilidades” ou “pseudonecessidades”, distinguem-se duas espécies de reações indissociáveis e uma está, de certa forma, compreendida na outra. A primeira é a confusão do geral e do necessário: o fato de um triângulo ou um quadrado serem geralmente desenhados sobre suas bases leva à idéia de que esta característica lhes é necessária e sua negação ou omissão impossíveis. A segunda reação é a indiferenciação do fatual e do normativo: o que é “assim” (de fato) “deve ser assim”, por uma espécie de obrigação tanto lógica quanto moral; quando é objeto de atenção, o “impossível subjetivo” quase se confunde com “o que não está de acordo com a regra” ou “aquilo que não se faz”. Mas, em geral, o impossível subjetivo é simplesmente eliminado, sem intenção, ou seja, não entra no campo dos possíveis.*

*Essas recusas são muito esclarecedoras quanto à dificuldade das primeiras aberturas para novos possíveis, pois estas, por sua própria natureza de novidades, infringem as interdições da pseudo-impossibilidade, ou seja, devem eliminar as limitações impostas pelas pseudonecessidades. Em outros termos, a dificuldade das novas aberturas não consiste apenas em imaginar o novo, mas em abolir as limitações que o real atual opõe aos possíveis em devenir; desta maneira, o aumento dos possíveis se apresenta também como uma vitória progressiva, mas laboriosa, sobre as limitações. (Id., p.63-64).*

Durante esse período, a criança pré-operatória também está estruturando o conceito de espaço e o conceito de tempo.

Inicialmente, o bebê percebe “espaços” separados diferentes, centrados em seu próprio corpo. A partir de uma coordenação progressiva o bebê chega a perceber a existência de um único espaço que possui objetos, inclusive o seu corpo.

Assim:

*No estágio pré-operatório a concepção que a criança tem de espaço está ligada às suas ações. Desta forma, é capaz de ver uma coisa em relação a outra e, conseqüentemente, de compreender as relações de proximidade, separação, ordem e continuidade existentes entre os objetos. O desenho da criança reflete a sua concepção de espaço. [...] Quando se trata, por exemplo, de representar graficamente o trajeto de casa à escola, a criança pré-operatória o faz em termos de suas próprias ações. Lembra-se de onde parte e onde chega [...] mas, não é capaz de recordar um único ponto de referência, e a representação gráfica do trajeto não tem relação com a planta da escola e do bairro. (Mantovani de Assis, 1981d, p.130)*

A estruturação do conceito de tempo, por sua vez, corresponde a um processo que é iniciado no período sensório-motor e termina no período operatório formal. A noção de tempo evolui simultaneamente às noções de velocidade e movimento.

No estágio pré-operatório a criança reconstrói as noções elementares de sucessão e duração; as relações são baseadas na percepção imediata interna ou externa. Nesse sentido, a criança age como se cada movimento tivesse o seu próprio tempo (Mantovani de Assis, 1981e.).

*Piaget se refere a este fenômeno como “tempo local”. Desta maneira, os “tempos” inerentes a movimentos diferentes não podem ser coordenados. A noção de “tempo homogêneo” que representa a média comum de todos os movimentos, com a mesma velocidade ou com velocidades diferentes, só será construída no estágio operatório concreto (Id., p.148).*

Com relação ao desenvolvimento moral das crianças nesse período, pode-se dizer que estas estabelecem com os adultos uma relação baseada no respeito unilateral caracterizado pela heteronomia. Essa heteronomia diz respeito ao ser submissa ao outro (adulto), cumprir aquilo que é determinado como certo ou errado pelo outro.

Vinha (1997) afirma que:

*[...] se a criança possui esse sentimento de respeito, de obrigação pelo adulto, não podemos dizer que o adulto sente o mesmo por ela. Se o adulto respeita a criança, não é da mesma maneira, pois ele jamais se sentiria obrigado por recomendações vindas da criança. Aliás, ele não as receberia, nem as aceitaria. Por isso que é chamado de respeito unilateral. Para a criança o bem, o justo,*

*define-se pela obediência [...] esse temor que a criança sente naturalmente, procedente do respeito unilateral, é resultante de uma relação desigual, havendo da parte "mais fraca" o medo de receber uma punição, censura, desaprovação, perda do amor do adulto, etc. (p.53)*

A criança pré-operatória é essencialmente heterônoma e considera como lei imutável as normas recebidas dos mais velhos. É também incapaz de coordenar pontos de vista diferentes dos seus. Tal fato dá-se basicamente devido ao egocentrismo deformante característico desse período no qual se encontra. A rigidez do seu pensamento, impede a criança de estabelecer relações baseadas no respeito mútuo e na cooperação, de questionar normas e regras impostas pelos adultos, de considerar diferentes perspectivas.

No âmbito cognitivo ocorre o mesmo, como no experimento da conservação da substância: a criança admite a existência de mais massa na "salsicha" porque não coordena mentalmente as diferentes ações (transformar a "salsicha" novamente em bola) e só consegue considerar um aspecto do problema, por exemplo: *"é mais comprida portanto tem mais"*; ao invés de *"é mais comprida, mas ao mesmo tempo mais fina"*.

A criança acredita que todo mundo pensa da mesma forma que ela e por isso, não procura se convencer nem se conformar com as verdades comuns (Piaget, 1979). "Pode-se então sustentar que se a lógica da criança não chega ao rigor nem à objetividade, é por causa de um egocentrismo inato que se contrapõe à socialização." (Piaget, *Ibid.*, p.29)

*A indiferenciação entre o ponto de vista próprio e o dos outros é patente nas afirmações sem demonstração da criança pequena: supõe-se entendida, sem necessidade de argumentação. É difícil que essa criança entenda os eventos casuais: não existe o acaso, tudo foi, animicamente, planejado e executado por alguém. Alguém semelhante a ela própria, de quem ela não se diferencia totalmente. (Castro, 1993, p.10)*

Nesse sentido, observa-se nesse período a presença do animismo e do artificialismo no pensamento da criança. O animismo infantil é definido por Piaget como a "tendência que a criança tem de dar vida e consciência aos seres

inanimados” (*Op. cit.*, p.111). O artificialismo infantil consiste em considerar todas as coisas como o produto da fabricação humana (*Ibid.*).

O animismo infantil apresenta-se em diferentes estágios ao longo da vida da criança. No primeiro estágio, a criança afirma que todo objeto pode ser sede de consciência em um determinado momento. Por exemplo:

VEL (8 1/2)

- O banco sente alguma coisa?
- Não.
- Se a gente o queima?
- Daí ele sente.
- Por quê?
- Porque ele diminui.
- Uma parede sente alguma coisa?
- Não.
- Se a derrubarmos, ela sente?
- Sim.
- Por quê?
- Porque isto a quebra. (Piaget, 1979, p.144)

No segundo estágio, a criança atribui consciência àquilo que possui movimento:

*[...] a consciência está reservada para os móveis, isto é, não mais aos corpos que são, no momento, a sede de um movimento qualquer, mas àqueles que estão ordinariamente em movimento ou em que a atividade peculiar é estar em movimento. Assim serão considerados conscientes os astros, as nuvens, os rios, o vento, os veículos, o fogo, etc... (Piaget, *Ibid.*, p.147).*

No terceiro estágio, as crianças acreditam que os corpos dotados de um movimento próprio são conscientes, por exemplo: o vento, o Sol. No quarto estágio a consciência passa a ser reservada somente aos animais.

**PERÍODO OPERATÓRIO CONCRETO (7-11 anos):** Nesse período, as estruturas pré-operatórias (intuitivas, rígidas e irreversíveis), tornam-se móveis e mais flexíveis, a criança conquista a reversibilidade do pensamento. Para Piaget, o período operatório concreto refere-se a uma lógica que atua sobre objetos manipuláveis e não sobre enunciados verbais.

*Será uma lógica das classes, porque podemos reunir os objetos juntos ou em classes; ou será uma lógica das relações porque podemos combinar os objetos seguindo suas diferentes relações; ou será uma lógica dos números porque podemos contá-los materialmente, manipulando os objetos; mas se for uma lógica das classes, relações e números, ainda não será uma lógica das proposições. E entretanto, tratamos com uma lógica, no sentido em que pela primeira vez, estamos em presença de operações propriamente ditas, enquanto possam ser invertidas - como por exemplo a adição que é a mesma operação que a subtração, mas no sentido inverso. E depois, é uma lógica no sentido em que as operações estão coordenadas, agrupadas em sistemas de conjunto, que têm suas leis como totalidades. E é necessário insistir com bastante ênfase sobre a necessidade dessas estruturas de conjunto para a elaboração do pensamento. (Piaget, 1983, p.220-221).*

A criança operatória concreta torna-se apta à cooperação e libertando-se do ponto de vista egocêntrico, pode então estabelecer relações sociais baseadas na reciprocidade e no respeito mútuo.

*A partir dos 7-8 anos os progressos da cooperação social e os progressos cognitivos conduzem à autonomia moral. As crianças mais velhas, portanto, consideram a regra um produto do ajuste entre os pares e admitem que ela pode ser modificada desde que haja acordo unânime, estabelecido democraticamente. (Mantovani de Assis, 1981f, p.126-127)*

**PERÍODO OPERATÓRIO FORMAL (11 anos em diante):** Esse período é caracterizado por operações proposicionais. Há a aplicação de operações a operações e de transformações a transformações. O sujeito é capaz de raciocinar sobre proposições verbais e não somente sobre objetos concretos.

Segundo Piaget, um estágio possui características e estruturas próprias que são incorporadas às novas conquistas do estágio seguinte, sem serem descartadas mas sim integradas, um vez que serão necessárias às novas construções. "Seria, por isso, um erro considerar a sucessão destes estádios como sendo resultado de predeterminação inata, pois há uma construção contínua de coisas novas durante toda a seqüência" (Piaget, 1978b, p.85).

Como foi visto anteriormente, esse processo de construção é fruto das trocas estabelecidas entre sujeito e meio. Há também quatro fatores atuantes nesse processo de construção, que serão explicados a seguir.

### ***Fatores do Desenvolvimento Intelectual***

Para Piaget o desenvolvimento intelectual pode ser explicado por quatro fatores diferentes: a maturação, a experiência física, a transmissão social e a equilibração.

1) A maturação: “consiste no desenvolvimento físico do sujeito e se relaciona diretamente com a maturação do sistema nervoso” (Camargo, 1997, p.61). Essa maturação é hereditária e ocorre internamente no indivíduo. Sobre isso, Piaget considera que:

*Se um efeito de maturação intervém em toda parte, ele permanece indissociável dos efeitos do exercício da aprendizagem ou da experiência. A hereditariedade não é pois um fator que aja isolado ou seja isolável psicologicamente. (1983, p.224)*

2) A experiência física e lógico-matemática. A experiência física consiste em “agir sobre os objetos para deles abstrair as propriedades”, a lógico-matemática consiste em “agir sobre os objetos, mas para conhecer o resultado da coordenação das ações” (Piaget & Inhelder, 1966, p.131). Isoladamente não constitui um fator suficiente, mas essencial e necessário pois “a parte da atividade do sujeito é fundamental e aí, a experiência tirada do objeto não basta” (Piaget, 1983, p.224) - (ver mais nesse mesmo capítulo na distinção entre os diferentes tipos de conhecimento).

3) A transmissão social. Produto das interações sociais por meio da educação, meios de comunicação, interação entre os indivíduos, informações culturais etc. Para Piaget trata-se de um fator determinante, mas por si só insuficiente:

*Por essa razão evidente que para que uma transmissão seja possível entre o adulto e a criança ou entre o meio social e a criança educada, é necessário haver assimilação pela criança do que lhe procuram inculcar do exterior. Ora,*

*uma assimilação é sempre condicionada pelas leis desse desenvolvimento parcialmente espontâneo [...] (Ibid., p.224).*

Piaget na obra *Psicologia e Epistemologia* (1972), faz uma distinção entre as transmissões culturais e educativas e as interações ou coordenações sociais interindividuais.

O primeiro aspecto corresponde a “transmissões culturais particulares que se cristalizaram de maneira diferente em cada sociedade”, são portanto particulares e variáveis (p. 65). Todavia, sobre o segundo aspecto, Piaget afirma que há uma troca constante entre os indivíduos, provenientes de informações, discussões etc. Nesse sentido, a transmissão social não se refere somente a uma transmissão verbal pura, mas também à exigência de uma coerência do pensamento provocada pela interação social.

*[...] esta constante troca interindividual intervém durante todo o desenvolvimento segundo um processo de socialização que interessa tanto à vida social das crianças entre elas como às suas relações com os mais velhos ou adultos de qualquer idade. (Ibid., p.64)*

4) A equilibrção. Corresponde ao fator fundamental do desenvolvimento, proporcionando o equilíbrio dos outros três. Desse modo, Piaget advoga que:

*[...] uma descoberta, uma noção nova, uma afirmação, etc., devem se equilibrar com as outras. É necessário todo um jogo de regulação e de compensação para atingir uma coerência. Tomo a palavra “equilíbrio”, não num sentido estático, mas no sentido de uma equilibrção progressiva, a equilibrção sendo a compensação por reação do sujeito às perturbações exteriores, compensação que atinge a reversibilidade operatória, no fim desse desenvolvimento (1983, p.224-225).*

Pode-se retomar a perspectiva construtivista fruto da interação entre o sujeito e o meio a partir da enumeração desse fatores. Piaget, de maneira alguma negligenciou as condições sociais na qual um conhecimento é adquirido, tampouco esqueceu-se do papel relevante das transmissões sociais (enfatize-se aqui o papel do outro). Contudo, sua teoria preocupa-se com a atividade do

sujeito nesse processo, assumindo uma posição radicalmente contra a suposta passividade intelectual deste.

As condições externas oferecem resistências ao sujeito que, por meio da sua ação, irá desenvolver-se. O processo de tornar-se adulto sob tais influências não consiste em um “deixar-se levar” e a criança toma parte ativa nesse processo de socialização (Delval, 1989).

Uma transmissão pura e simples pode provocar um conflito para a criança quando esta se depara com algo que não compreende ou que não conhece. Assim, a resistência da realidade ou o conflito entre diferentes representações dessa realidade exigem o progresso do conhecimento (Delval, *Ibid.*).

Pode-se dizer portanto, que o construtivismo piagetiano não considerou o indivíduo isoladamente descontextualizado de sua realidade pois sempre haverá um intercâmbio com o meio. O que vai variar são os objetos do conhecimento ou os conteúdos que se quer abordar, que podem ou não ser sociais.

### **Conhecimento Social e não Social**

Enesco *et al* (1995), esclarecem que ao se tratar do conhecimento social como objeto de conhecimento estuda-se aquilo que é produzido em um contexto social e que adquire o seu significado no seio das relações com os outros. Nesse sentido, Denegri (1998) explica:

*É evidente que este tipo de conhecimento não somente é social no que se refere ao seu objeto mas também é social no que se refere à sua gênese e desenvolvimento. Todo conhecimento social origina-se e é sustentado na inserção em um meio social, desenvolve-se em contato com um “outro” e incorpora em seus conteúdos o discurso social do grupo de referência. Isso não significa negar o trabalho de construção pessoal que cada indivíduo realiza a partir de seus próprios instrumentos intelectuais e afetivos, mas também, vale destacar, a constante interação entre os processos pessoais e os processos sociais. (p.44)*

Trata-se, portanto, de ter o conhecimento social como um dos objetos do conhecimento e de se ocupar da gênese do conhecimento sobre aspectos sociais.

Enesco, Delval e Linaza (1989), afirmam que o bebê desenvolve alguns conhecimentos referentes ao meio físico e social no qual se insere que lhe possibilita interagir com as pessoas e objetos. Entretanto, os esquemas referentes às pessoas e objetos não são diferentes quanto à sua forma ou processo de construção.

*A idéia que nos parece que se impõe, e que é mais cautelosa, é que tais esquemas diferem quanto ao seu conteúdo e que esta diferença pode, por si mesma, explicar as peculiaridades do conhecimento social frente ao conhecimento não social, sem ter que recorrer a processos ou mecanismos de conhecimento diferentes (Ibid., p. 33)*

Dentro do aspecto cognitivo do desenvolvimento humano, Piaget distinguiu a existência de três tipos de conhecimento: conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social.

O conhecimento físico corresponde às propriedades que são inerentes e extraídas dos objetos, como por exemplo: o tamanho, o peso, a cor, o formato, a temperatura, o gosto etc. Esse conhecimento é adquirido por meio da abstração empírica que permite a leitura das propriedades dos objetos. Segundo Mantovani de Assis:

*Essas propriedades são abstraídas quando a criança age sobre os objetos e observa como eles reagem às suas ações. É assim que ela percebe que os objetos de plástico duro se quebram quando dobrados, que existem outros objetos de plástico que não se quebram quando dobrados e que pedaços de ferro não podem ser dobrados. (1981a, p.31)*

O conhecimento lógico-matemático é fruto de relações que os sujeitos estabelecem entre as propriedades dos objetos, como por exemplo: mais pesado que, tão quente quanto, diferenças, semelhanças, quantidades. Essa atividade do sujeito dá-se pelo mecanismo da abstração reflexiva, que consiste na coordenação de suas ações sobre os objetos. Piaget (1972) esclarece que:

*(...) o exame dos comportamentos da criança em relação aos objetos mostra que existem duas espécies de experiência e duas espécies de abstração, conforme a experiência incide sobre as próprias coisas e permite descobrir algumas das suas propriedades ou incide sobre coordenações que não estavam nas coisas mas que a ação, ao utilizar aquelas, introduziu pelas suas próprias necessidades. (p.42)*

O conhecimento social corresponde às convenções estabelecidas socialmente (Kamii, 1995) tais como: dia primeiro de abril é o dia da mentira, os nomes dos objetos, regras como: café tomamos em xícaras, xícaras são colocadas sobre pires etc.

Simplificadamente poderíamos dizer que as fontes dos conhecimentos físico, lógico-matemático e social são respectivamente: os objetos, a mente dos indivíduos e as pessoas imersas no meio social.

Mantovani de Assis (*Ibid.*) e Kamii (*Ibid.*) explicam que essa distinção é feita apenas para uma melhor compreensão, uma vez que esses conhecimentos são interdependentes. Assim, para abstrair a cor azul de uma bolsa (conhecimento físico) e para nominá-la com a palavra azul (conhecimento social) é preciso inserir essa informação em um quadro lógico-matemático no qual estão todas as demais cores conhecidas pelo sujeito. Para que alguém compare dois objetos chegando, por exemplo, à conclusão que um é mais pesado que o outro é preciso antes abstrair empiricamente o peso de cada objeto. Compreender que dia primeiro de abril é o dia da mentira, só é possível a partir de um quadro lógico-matemático que permita classificar esse dia em relação aos demais dias do ano etc. Sobre isso Piaget (1973) afirma que:

*o conhecimento físico não é jamais uma "cópia" mas necessariamente a assimilação a esquemas de ação de complexidade crescente. Ora, esta assimilação é necessariamente também de natureza lógico-matemática, primeiramente porque as ações necessárias à detecção das propriedades dos objetos e dos fenômenos não são ações isoladas, por mais diferenciadas que sejam pela acomodação à diversidade e aos detalhes das situações. São ações coordenadas entre si, e a coordenação geral das ações constitui precisamente a fonte das operações lógico-matemáticas. (p.380)*

Há uma distinção entre “descoberta” e “invenção” correspondente a uma diferença entre o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático. Dessa maneira, uma criança abstrai de um objeto a propriedade referente ao gosto (é *salgado*) por meio da descoberta. No entanto, ao comparar dois pratos diferentes que comeu e relacioná-los (*mais salgado que*) ela o faz por meio da invenção, pois a comparação estabelecida entre ambos é produto da mente do sujeito.

*No conhecimento lógico-matemático a criança não pode descobrir pelos próprios objetos se num ramallete com cinco rosas e duas margaridas, há mais flores do que rosas. O conhecimento lógico-matemático, em jogo nessa situação (inclusão de classes) precisa ser inventado pela própria atividade cognitiva da criança e não descoberto ... (Mantovani de Assis, 1981a, p. 35)*

Os estudos de Delval (1988,1989,1992,1993), Enesco (1996,1995), Denegri (1998) e outros, vêm mostrar que as crianças não assimilam passivamente as informações provenientes do meio social e que somente por meio de uma gradual construção é que chegam a compreender muitos aspectos da realidade que são óbvios para os adultos. Nesse sentido, Delval e Padilla (1997) afirmam:

*Mas o fato de que o conhecimento seja social, de que os outros o possuam e terem transmiti-lo, de que seja compartilhado, não quer dizer que se adquira por cópia ou transmissão verbal daquilo que os outros sabem. O sujeito que adquire um conhecimento não se limita a adquirir aquilo que o outro sabe, mas sim tem que reconstruí-lo. De outro modo não se poderia explicar que as concepções da sociedade dos sujeitos de distintas idades diferem muito entre si e diferem das dos adultos, em compensação se pareçam entre sujeitos de idades semelhantes que vivem em diferentes países ou culturas. (p.4)*

Portanto, sempre tomando como ponto de partida o construtivismo piagetiano, pode-se dizer que os progressos nas idéias que as crianças possuem na compreensão da vida social dependem da qualidade das experiências sociais (trocas com o meio que o sujeito estabelece) como também de suas estruturas intelectuais (Enesco et al, 1995). Assim:

*[...] os indivíduos constroem modelos e representações do mundo em que vivem a partir das experiências e interações que têm com outras pessoas, grupos ou*

*instituições, mas seu nível intelectual é um fator determinante no que se refere à sua compreensão de certos problemas: alguns estariam a seu alcance em um momento determinado mas outros não. Isto não significa que os sujeitos de uma mesma idade ou nível tenham as mesmas idéias mas sim que, provavelmente, as organizem de maneira semelhante. Não se deve esquecer, por outro lado, que a teoria piagetiana não nega que possam existir diferenças individuais no ritmo do desenvolvimento ou nos conteúdos do pensamento infantil. Responsáveis por essas diferenças seriam, entre outros, os fatores socioculturais e as próprias experiências pessoais do indivíduo. (Ibid., p.8)*

A Figura 1, retirada de Furth (1978, p. 4) ilustra essa idéia:

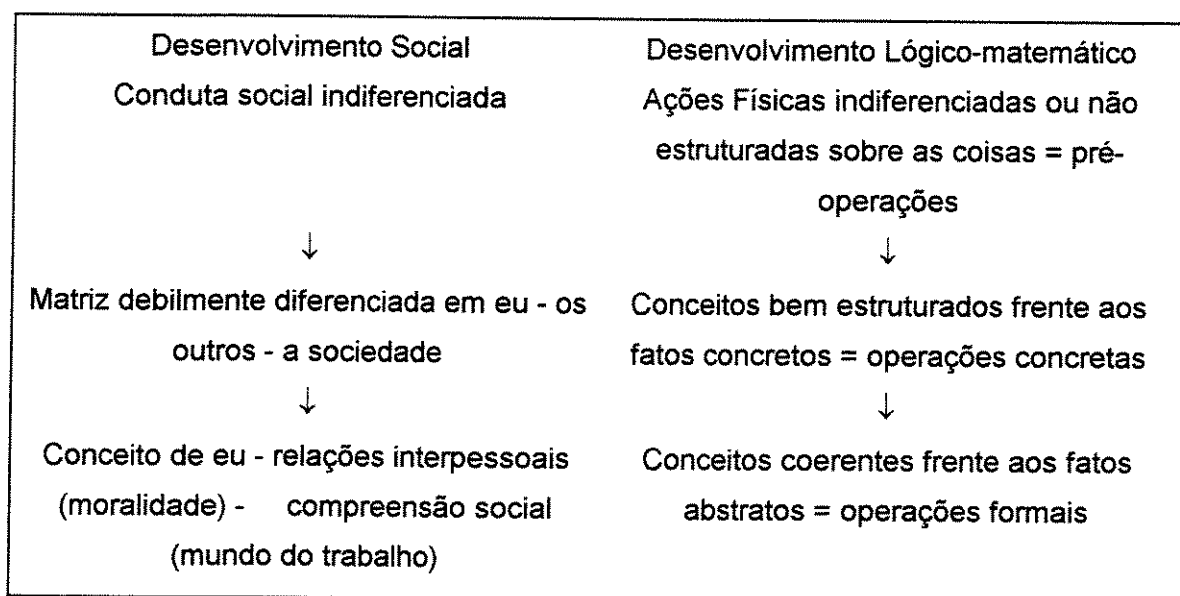


FIGURA 1: Desenvolvimento social e estágios piagetianos.

Segundo Enesco, Delval e Linaza (1989), o conhecimento social refere-se ao conhecimento da sociedade e seu funcionamento, ao sistema de valores e crenças, à compreensão dos diferentes papéis sociais das pessoas e nossas interações com elas. Toda essa gama de influências às quais a criança está submetida desde tenra idade, passará por um processo de construção e elaboração individual para que seja compreendida.

Delval e Padilla (*Ibid.*), Enesco *et al* (*Ibid.*), consideram que o conhecimento social possui vários aspectos ou dimensões que representam maneiras e

momentos diferentes no seu processo de construção, são os elementos da representação social. Nesse sentido, postulam que os aspectos sobre os quais versam as representações da sociedade são distintos:

- A) Existem **normas** ou **regras** que desde muito cedo as crianças recebem dos adultos que dizem respeito a uma conduta social, no sentido de poder interagir com os outros. Tais normas estão relacionadas com valores sociais que indicam aquilo que é aceito ou não desde o ponto de vista dos outros.
- B) A criança recebe também **informações** sobre os fatos sociais dos adultos, por intermédio dos meios de comunicação, escola e de suas próprias ações sobre o mundo social.
- C) Apoiando-se nessas informações, a criança elabora **noções** ou **explicações** sobre como e por que tais coisas acontecem de uma maneira e não de outra, quanto ao funcionamento dos sistemas sociais etc.

Essa distinção é muito interessante, mas pode levar à uma compreensão errônea no que diz respeito à aquisição das normas e valores. Onde estaria o papel de construção do sujeito? Essas normas e valores são assimilados passivamente?

Delval e Padilla (*Ibid.*) observam que as crianças recebem dos adultos informações do tipo: "Para comprar em uma loja você precisa de dinheiro", "É preciso ir à escola para aprender", "Não bata em outras crianças" etc., que são transmitidas e imitadas, inicialmente, com um trabalho mental pequeno por parte dos sujeitos. No entanto, os pequenos só são capazes de incorporar as normas que estão ao alcance de sua compreensão.

O mesmo ocorre com informações do tipo: Brasília é a capital do Brasil. A simples transmissão dessa informação não significa que a criança irá compreender o que é uma capital, ou mesmo que todos os brasileiros são brasileiros ou que nem todos os brasileiros são brasileiros, como demonstrou Piaget e Weil (*apud* Delval & Padilla, 1997) em seus estudos.

Para ilustrar essa distinção, os autores dão o seguinte exemplo: uma criança é informada que para ir a uma loja é preciso levar dinheiro (norma que rege a conduta social). Entretanto, não lhe é explicado o sistema de distribuição

de mercadorias, as relações com o processo de produção, o sistema econômico etc. Portanto, para compreender a realidade, a criança vai elaborando suas explicações a partir de seu trabalho construtivo e, quando finalmente alguém resolve ensiná-la sobre tais coisas ela já tem suas idéias, que, por sinal, são muito semelhantes entre crianças de distintos meios sociais e de diferentes países (vide nesse mesmo capítulo em Pesquisas na Linha do Conhecimento Social). Nesse sentido, afirmam que:

*Posteriormente as explicações incidem sobre normas e valores e os reorganizam, e quando se alcança um grau de compreensão grande, essas explicações proporcionam às normas e valores um sentido novo, tornando possível a reflexão sobre eles e inclusive duvidar de seus fundamentos. (p.8)*

Os adultos, os meios de comunicação e a experiência individual estão fornecendo aos sujeitos informações que consistem em dados soltos que serão organizados pelo próprio indivíduo que as recebe.

*Assim pois, a representação do mundo social não se obtém pronta mas cada indivíduo tem que elaborá-la em um trabalho em muitos aspectos solitário, ainda que necessite dos demais. Há pois uma dialética entre o individual e o social que faz com que se frutifiquem mutuamente. (Delval, 1989, p. 255)*

Apesar desses autores não terem mencionado isso, é importante relacionar as convenções sociais citadas por Kamii (*Ibid.*) com as regras ou normas estabelecidas por Delval e Padilla (*Ibid.*). Essas regras regem a convivência social e são arbitrariamente estabelecidas, podendo variar de uma cultura para outra. É interessante fazer uma rápida distinção entre tais normas convencionais e as normas ou regras de natureza moral.

Haguette (*apud* Vinha, 1997) afirma que a moralidade refere-se ao agir humano, sob o seguinte tema central: como se deve agir perante os outros? Segundo Vinha, as pessoas fazem considerações sobre os outros preocupadas com o julgamento destes sobre suas ações, por exemplo: “Como minha ação foi vista e compreendida por ele?” e também questionam as ações dos outros : “Por que fulano fez isso?” (p.37).

*Esses questionamentos demonstram que a ação humana é orientada por valores e princípios, que representam um julgamento. O desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios é o que chamamos de desenvolvimento moral. (Ibid., p.37)*

Essas crenças, valores e princípios referem-se a noções como justiça, mentira, igualdade etc. Portanto, as regras morais dizem respeito a uma ação orientada no sentido da preservação do próprio bem-estar e do bem-estar do outro.

A moralidade diz respeito ao desenvolvimento social do indivíduo e o conhecimento social ao desenvolvimento cognitivo.

As normas sociais ou convencionais dizem respeito a normas de convívio social e para Vinha:

*[...] as crianças exprimem seus sentimentos e emoções por intermédio de suas ações. Quando estão com raiva, por exemplo, demonstram isso batendo. É necessário ensinar-lhes uma outra maneira de expressar-se e também as regras de convívio como não bater, saber esperar sua vez, ser educado, utilizar expressões de cortesia, tais como: com licença, muito obrigado, me desculpe, por favor etc. (essas expressões devem ser ensinadas, pois fazem parte do conhecimento social, mas nada melhor do que o exemplo dos adultos que se relacionam com as crianças, tratando-as com cortesia e educação, para que elas aprendam a utilizá-las). (p.352)*

Quanto à informações, vale ressaltar também que não adianta o adulto, mais especificamente o professor (no caso da escola), transmitir as noções ou explicações elaboradas e prontas, para que ocorra uma compreensão por parte da criança. Se a criança não possuir os instrumentos intelectuais necessários para essa compreensão, poderá até repetir as informações que recebe sem que isso signifique uma real compreensão ou mesmo que isso faça algum sentido para ela. Além disso, nesse processo interno de reformulação podem ocorrer deformações e o resultado pode ser um conteúdo que não seja exatamente como o original (Enesco, Delval & Linaza, 1989).

Para que haja uma compreensão do objeto a ser assimilado, o sujeito irá incorporar esse dado do meio exterior aos seus esquemas prévios. Tais

esquemas permitirão uma compreensão real ou não do objeto. Nesse sentido, é preciso haver uma conceituação do objeto, conceituação essa fruto de novas construções. Essa conceituação refere-se a um processo de tomada de consciência daquilo que ainda está em um nível inconsciente para o sujeito. De acordo com Ramozzi-Chiarottino (1991) a consciência é constituída de sistemas de significação, assim:

*O importante a considerar é que a capacidade que o ser humano tem de inferir é responsável pela construção dos sistemas de significação que constituem a consciência. O sistema de significações é formado pelas implicações destas significações. Essa capacidade de estabelecer relações é mais ampla que a capacidade de operar (em termos de classificar e ordenar); está presente no conhecimento científico, é óbvio, e no conhecimento não científico, onde as relações são estabelecidas entre conteúdos (coisas, fatos, etc.). (p.22)*

O processo de conceituação do sujeito não ocorre por meio de uma simples percepção interior ou iluminação, mas sim exige novas reconstruções nessa passagem do inconsciente à consciência. Sobre isso, Piaget afirma que:

*Quase que se pode chegar a dizer que a “tomada” de consciência representa algo de diferente e que vai além de uma “tomada”, isto é, de uma incorporação a um campo dado de antemão com todos os seus caracteres e que seria a “consciência”. Trata-se na realidade, de uma verdadeira construção, que consiste em elaborar, não “a” consciência considerada como um todo, mas seus diferentes níveis enquanto sistemas mais ou menos integrados. (1977a, p.9)*

A tomada de consciência “supõe, desde o início, uma conceituação, pois implica realmente coordenações” (*Ibid.*, p.201).

*As ações do sujeito, ao contrário, são vistas por ele e assimiladas mais ou menos adequadamente por sua consciência como se se tratasse de ligações materiais quaisquer situadas nos objetos, donde a necessidade de uma construção conceitual nova para explicá-las: na realidade, trata-se, então, apenas de uma reconstrução, mas tão trabalhosa quanto o seria se não correspondesse a nada de já conhecido do próprio sujeito, e apresentando os mesmos riscos de omissões e deformações que existiriam se a questão consistisse em explicar a si mesmo um sistema exterior de conexões físicas. (Id., p.201-202)*

Piaget admitiu a existência de situações nas quais o êxito da ação é precoce, mas o sujeito só toma consciência dos mecanismos e meios empregados para tal êxito mais tardiamente. Também referiu-se ao processo de tomada de consciência nas situações em que o êxito da ação não é precoce.

A ação constitui um conhecimento autônomo (saber fazer) cuja conceituação passa por tomadas de consciência posteriores que “procedem de acordo com uma lei de sucessão que conduz da periferia para o centro, isto é, partindo das zonas de adaptação ao objeto para atingir as coordenações internas das ações” (Piaget, 1978a, p.172). Isso também ocorre em situações onde os sucessos acontecem somente por etapas mais ou menos espaçadas.

Assim:

*[...] compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela. (Ibid., p.179)*

Nesse sentido, há uma grande quantidade de fatores que envolvem a construção do conhecimento. Os conteúdos ou produtos do conhecimento são diferentes conforme o objeto que se queira conhecer, e como foi visto, o conhecimento social tem suas peculiaridades. A realidade social vai oferecendo resistências à atividade do sujeito que progride no seu desenvolvimento.

*Tanto os objetos como as pessoas são fontes de surpresa e de novidade, colocam problemas e exigem, em muitas ocasiões, soluções. A criança vai formando esquemas acerca de como atuar em distintas circunstâncias, que habilidades colocar em prática segundo os propósitos da ação, de que maneira alcançar um objetivo desejado. Ainda que a conduta dos outros seja muito complexa, como é toda a conduta social, os procedimentos de classificação, regulação e interpretação das condutas sociais são semelhantes aos das condutas físicas. Da mesma maneira que estabelecemos regularidades no comportamento dos objetos, isto é, no mundo físico, o fazemos referente à conduta dos outros o que nos permite categorizá-la e antecipar o que vai suceder, ou simplesmente interpretá-la, decifrando expressões tais como as manifestações de agrado, desagrado, boa ou má disposição para com os outros, atitude amistosa, compreensiva etc. (Unesco, Delval & Linaza, p.33-34)*

Resumindo, Enesco *et al* (1995), fazem uma classificação de acordo com os temas que são estudados dentro do conhecimento social. São eles:

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, intenções, emoções etc.).

2) As relações interpessoais. Referem-se ao modo de relação que se dá entre as pessoas, como a amizade.

3) Os papéis sociais. Trata-se daquilo que se espera socialmente de um indivíduo em determinadas situações, ex.: um professor deve ensinar seus alunos, um médico tratar dos doentes, um advogado defender seus clientes etc.

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

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

### ***Pesquisas na linha do Conhecimento Social***

Como foi visto, a construção do conhecimento social ocorre por meio de um processo lento e gradual, no qual o papel do sujeito é importantíssimo. Mesmo antes de receber informações diretas (transmissão social), a criança já está em contato com as questões sociais do meio que a rodeia e já está elaborando suas próprias idéias, que nem sempre são coincidentes com as idéias dos adultos.

A representação do mundo social refere-se a algo muito amplo, com limites difusos nos quais é possível diferenciar aspectos centrais e periféricos (Delval e Padilla, 1997). Segundo esses autores, a compreensão da ordem política e a

compreensão da ordem econômica constituem a coluna vertebral ao redor da qual se organizam outras questões. Para eles há também outros aspectos que não são estritamente sociais mas que têm uma vertente social, como a velhice ou a morte. Conforme visto anteriormente, de acordo com Enesco *et al* (1995), esses aspectos podem referir-se ao conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal); às relações interpessoais; aos papéis sociais; às normas que regulam a conduta das pessoas dentro do grupo social; ao funcionamento e organização da sociedade (econômico, político etc.).

Numa de suas publicações Delval (1990) relata que se surpreendeu com a primeira vez que uma criança de 9 anos lhe disse que as pessoas eram pobres porque não tinham dinheiro para comprar trabalho, e continuou a surpreender-se quando percebeu que crianças da mesma idade de diferentes países e níveis sociais davam respostas semelhantes, dando-lhes um caráter universal. Tais respostas não revelavam uma prática comum na sociedade, tampouco algo que era ensinado às crianças. Nesse sentido, Denegri (1998) explica que:

*[...] 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 do adulto. Em primeiro lugar, trata-se de uma experiência muito mais reduzida que a do adulto, e, além disso, fragmentada. Há muitas coisas e lugares aos quais não têm acesso, não participa da vida política e - ainda que esteja submetida a múltiplas restrições por parte dos adultos - ignora os deveres e direitos e como é exercida a coação e a participação social. Por outro lado, a insuficiência de seus instrumentos intelectuais ainda em desenvolvimento, a impedem de organizar as informações que recebe e articulá-las em um sistema coerente. Assim, chega a conformar conceitualizações próprias ou teorias implícitas que são divergentes das adultas e que, curiosamente, mostram grande semelhança entre crianças de diferentes países e meios sociais. (p.45)*

Essas conceitualizações próprias, que revelam as crenças espontâneas que as crianças vão elaborando acerca da realidade, foram sendo encontradas nas diversas pesquisas realizadas por Delval, Enesco e seus colaboradores a respeito de diferentes aspectos do conhecimento social.

Com o objetivo de pesquisar as mudanças evolutivas na representação do funcionamento da sociedade, assim como na compreensão dos elementos que compõe a organização social (riqueza e pobreza, estratificação e mobilidade social, explicações da desigualdade em grupos sociais diferentes) Enesco *et al* (1995) trabalhou com 82 sujeitos espanhóis, mediante entrevista clínica (vide nesse mesmo capítulo a respeito do método clínico piagetiano), de 6 a 16 anos, de níveis socioeconômico diferentes. A entrevista foi dividida conforme os aspectos a serem investigados e era composta de perguntas como: "O que é uma pessoa rica? O que é uma pessoa pobre? Os ricos trabalham com os pobres? Você é rico ou pobre? Como se fica rico? Por que há pobres e ricos? O que poderia ser feito para não haver mais gente pobre? O que são impostos? Em todo o mundo há ricos e pobres? "

Pode-se destacar algumas idéias gerais desse interessante e amplo estudo, como por exemplo: as crianças compartilham de idéias comuns; para os menores a pobreza e a riqueza estão mais centradas em traços externos (roupas, posses etc.), compreendem os ricos como pessoas que têm muito dinheiro e os pobres como pessoas que não têm dinheiro algum, os ricos trabalham e por isso são ricos, os pobres podem deixar de ser pobres com pequenas soluções que envolvem a caridade, acreditam também que as pessoas pobres só precisam ir ao banco para deixarem de ser pobres.

Um bom exemplo que ilustra essas idéias dos pequenos pode ser visto abaixo (Enesco, 1996, p. 114):

#### CAR (5,4)

- Tu e teus pais como são?
- Minha mãe é rica ... meu pai é um pouco pobre.
- Por que?
- Minha mãe tem muito dinheiro em uma carteira em sua bolsa ... meu pai não tem bolsa.
- Sempre é assim, seu pai sempre é pobre e sua mãe rica?
- Não, às vezes minha mãe dá dinheiro a meu pai ... então ele fica (rico).
- Aonde sua mãe consegue dinheiro?
- No banco, tem um cartão e o tira de uma máquina.
- E quem lhe deu o cartão?
- Os do banco.
- E teu pai não tem cartão?
- Não ... É que ele não tem tempo de ir ao banco.

Em um trabalho sobre o mesmo tema realizado com crianças chilenas, Denegri (1998) subdividiu as respostas das crianças em níveis, conforme mostra o quadro 1. Os resultados mostram as semelhanças entre as respostas das crianças chilenas e das espanholas:

#### *NÍVEL I*

- ⇒ As crianças demonstram uma centração em elementos mais chamativos e perceptíveis, com relevância em elementos que não correspondem ao essencial do problema (ex: os pobres são pobres porque andam mal-vestidos).
- ⇒ Os aspectos que mencionam são independentes e contraditórios.
- ⇒ A riqueza pode ser obtida repentinamente.
- ⇒ As crianças próximas dos 10 anos acreditam que a riqueza é obtida pelo trabalho, mas de uma maneira linear que depende da vontade individual.
- ⇒ Qualquer trabalho serve para ganhar dinheiro. Trabalhar muito significa ganhar muito também.
- ⇒ As soluções para a pobreza dependem de fatores voluntários pessoais.
- ⇒ Para as crianças próximas aos 10-11 anos, o papel dos personagens institucionais é o de ordenar ou promover a caridade.

#### *NÍVEL II*

- ⇒ As crianças começam a compreender a mobilidade socioeconômica como um processo que ocorre no tempo e consta de etapas.
- ⇒ Ainda há primazia em explicações referentes à influência de variáveis individuais.
- ⇒ Há o estabelecimento de uma relação entre a hierarquia ocupacional e as remunerações.
- ⇒ Para a promoção social e econômica é necessário um esforço individual e uma preparação ou a educação.
- ⇒ Há uma representação do “bom caminho” para justificar a existência de desigualdades sociais.
- ⇒ As soluções para o problema da pobreza são, ao mesmo tempo, de responsabilidade do estado e instituições e dos próprios pobres.

#### *NÍVEL III*

- ⇒ As crianças percebem as dificuldades sócio-econômicas como resultantes de obstáculos individuais e sociais que nem sempre podem ser vencidos.
- ⇒ Há uma compreensão da existência de interesses diferentes dos grupos socioeconômicos diferentes.
- ⇒ Aparece a idéia de exploração e iniquidade social.
- ⇒ Começam a perceber as soluções como complexas, fazendo relações entre sistemas distintos.
- ⇒ As crianças passam a valorizar a ação da cidadania, do papel dos impostos, na busca de soluções.

Quadro 1: Classificação por níveis de Denegri (1998)

Navarro e Peñaranda (1998), realizaram uma pesquisa com 100 crianças mexicanas e espanholas (50 sujeitos de cada país) entre 6 e 14 anos, por meio de entrevistas clínicas, referentes às idéias sobre igualdade social (noções de rico e pobre). As autoras concluíram que, semelhante aos estudos mencionados anteriormente, as idéias das crianças demonstram um processo de construção. Os menores descrevem os ricos e os pobres baseando-se mais naquilo que é externo e chamativo e com a idade progressivamente passam a considerar aspectos internos ou subjetivos. Isso significa que as crianças “vão progredindo em sua capacidade para realizar inferências sobre aspectos não visíveis da realidade social” (p.67). Os resultados dessa pesquisa também indicaram que não houve diferenças entre as respostas e os traços evolutivos das crianças mexicanas e espanholas.

Utilizando-se da mesma metodologia Navarro e Enesco (1998) estudaram as idéias das crianças mexicanas e espanholas referentes à mobilidade socioeconômica. Encontraram respostas diferentes em momentos distintos do desenvolvimento das crianças. Por exemplo: a idéia de trabalho como fonte de obtenção de dinheiro apresenta uma evolução passando de considerações centradas em aspectos periféricos ou meramente quantitativos a uma progressiva compreensão da organização socioeconômica e dos fatores ligados à hierarquia ocupacional. As autoras concluíram que não houve diferença nas explicações das crianças espanholas e mexicanas, nem no seu processo evolutivo. No entanto, elas ressaltaram que houve certas diferenças no tipo de fatores aludidos pelos sujeitos. Nesse sentido, explicam que:

*No que se refere à comparação entre países, podemos afirmar que as diferenças que detectamos são muito escassas e [...] não revelam a existência de nenhuma categoria idiossincrática particular ou específica de um país. [...] as diferenças residem em [...] distintos fatores e em alguns conteúdos valorativos. Assim por exemplo, o acaso e os métodos ilegais foram mencionados com mais frequência pelos sujeitos espanhóis como formas gerais de obtenção da riqueza. No caso dos jogos que envolvem sorte (loteria [...] concursos televisivos, etc.) não é difícil encontrar uma explicação: estão mais arraigados na Espanha que no México e sua influência através dos meios de comunicação é notável. (Ibid., p.38-39)*

Delval (1988) pesquisou quais as idéias que crianças tinham sobre o lucro. Segundo ele, a idéia do lucro do vendedor, como a diferença entre o preço da compra e o preço de venda, é simples de ser compreendida pelos adultos. Todavia, obteve como resultado de suas pesquisas, que para as crianças compreenderem isso, é preciso anos de evolução e construção (Delval & Padilla, 1997). Um exemplo muito interessante pode ser visto a seguir:

PAU (9,11)

- Quanto custa um lápis?
- 500 pesos.
- E o senhor que vende os lápis quanto tem que pagar?
- 1000 pesos, não, 500, igual.
- Por que igual?
- Porque compra da fábrica.
- E por quanto vende para você?
- 500.
- Então, vende igual, por mais ou menos do que lhe custou?
- Igual.
- Por que igual?
- Não sei, creio que lhe explicaram que esse é o preço que está bom.
- O que você acha que o senhor da papelaria faz com o dinheiro que recebe?
- Mantém seus filhos, faz a comida, usa o dinheiro para a sua casa ... (p.25).

Delval e Padilla (*Ibid.*) explicam que, em linhas gerais, até os 10 -11 anos, as crianças pensam que o vendedor compra as mercadorias em uma fábrica ou loja, depois vende-as pelo mesmo preço ou por menos do que lhe custou. Com o dinheiro que obtém desta venda vive com a sua família, paga seus empregados e repõe a mercadoria.

*[...] apesar de as crianças estarem imersas em uma sociedade centrada sobre o lucro, não conseguem entendê-lo e inclusive o rechaçam. Este é um problema que deve fazer-nos pensar, e que serve para que descartemos posições ambientalistas de tipo rudimentar. Se a criança aprendesse a compreender a realidade social simplesmente pela pressão do ambiente, se suas idéias não tivessem um forte componente de construção próprias, entenderiam idéias como a de lucro muito antes. Os resultados de pesquisas realizadas na Inglaterra, Holanda, Itália, México, inclusive entre crianças vendedoras ambulantes, arrojam resultados semelhantes, apenas com algumas diferenças de idade. (p. 10)*

Com o objetivo de estudar as representações que crianças e adolescentes fazem da guerra e da paz Delval e Del Barrio (1992), Navarro e Enesco (1993) utilizaram-se de entrevistas clínicas, que possuíam perguntas do tipo: “O que é a guerra? Como começa uma guerra? O que é a paz? O que é preciso para que haja paz? O que você prefere, a guerra ou a paz?” etc. Foram encontrados níveis de compreensão que indicavam o processo de construção dos sujeitos.

As crianças menores, entre 5 e 7 anos, dão respostas tautológicas às vezes inspiradas em filmes ou na experiência individual com alguma briga da qual foram testemunhas. Apesar de referirem-se à morte (de maneira ainda imprecisa) e, a maioria, condenar a guerra (ainda com argumentos circulares), as crianças não mencionam outras conseqüências relacionadas, por exemplo, com as condições de vida das populações submetidas à guerra.

Por volta dos 7 e 8 anos as crianças começam a buscar explicações causais da guerra que segue sendo percebida como um conflito concreto que se produz entre pessoas.

Navarro e Enesco (*Id.*) citam alguns exemplos (sem identificação dos sujeitos) que ilustram esses aspectos:

- O que é a guerra?
- Brigam.
- Quem?
- Uns homens.
- O que fazem?
- Matam.
- Por que brigam?
- Porque matam. (5 a 7 anos, p. 59)

- O que é a guerra?
- É brigar, matar o outro, com armas.
- Como começa a guerra?
- Olha, um homem vai caminhando sem olhar e esbarra no outro porque não tem cuidado, e diz “*tonto*”, e aí começa um briga e depois vão muitos e fazem a guerra.
- Como acabaria a guerra?
- Os que brigaram se desculparam.
- Como devemos fazer para que não haja guerras?
- Algum homem vai caminhando, estranham-se e um diz ao outro: “*desculpe-me por ter esbarrado em você*”, dão a mão e não há guerra. (8 a 10 anos, p. 59)

Delval e Del Barrio (*Op. cit.*) afirmam:

*Acreditamos que uma compreensão completa do fenômeno da guerra em todos os seus aspectos e com todas as matizes que possui um conflito social, não resulta possível até a etapa da adolescência, quando se desenvolve uma capacidade de um pensamento mais abstrato, entre outras coisas porque é necessário compreender a dimensão da mudança histórica que, como sabemos por numerosos trabalhos, requer poder manejar conceitos acerca do possível e dar-se conta de que as sociedades não são sempre iguais mas sim que foram evoluindo muitas vezes através de conflitos, de desgarrs, de rupturas. (p.171)*

A idéia de paz é muito mais imprecisa e as definições dadas pelas crianças remetem a ausência de guerra como “viver tranqüilos”, “quando todos são amigos e não lutam” ou “um país não aborrece o outro e cede-lhe uma parte” (Delval & Del Barrio, *Ibid.*, p.170).

É interessante ressaltar as palavras desses autores referentes às atitudes negativas das crianças com relação à guerra. Os autores afirmam que essas aparecem antes dos conhecimentos. “As atitudes negativas com relação à guerra são provavelmente o primeiro que surge, unido ainda a uma compreensão muito rudimentária do que é a guerra” (p.171).

*Mas isso não sucede somente referente às idéias sobre a guerra mas em todos os terrenos do conhecimento social, no qual o primeiro que se produz é a recepção de normas e de valores, enquanto que as explicações dos fenômenos sociais são muito mais tardias. As normas e valores são recebidas do exterior - dadas pelos adultos - mas as explicações posteriores se beneficiam da compreensão de normas, valores e atitudes mais primitivas, e podem modificá-los ou proporcionar justificativas de porque existem esses valores, mas isto requer mais elaboração pessoal do sujeito. (p.171-172)*

Sierra e Enesco (1995) realizaram uma investigação acerca de como as crianças compreendem o “*mundo adulto do trabalho*” sob diferentes aspectos: evolução do próprio conceito de trabalho, remuneração, diferentes remunerações, conhecimento de distintos papéis ocupacionais etc.

Para tanto, entrevistaram 112 sujeitos (56 meninos e 56 meninas) de 5 a 17 anos de nível socioeconômico médio e médio-alto. Também utilizaram um

material de apoio que consistia em desenhos nos quais estavam representadas quatro profissões: médico, mecânico, professor e pedreiro. Na entrevista faziam perguntas do tipo: "O que ele faz? Qual é o seu trabalho? etc."

As autoras subdividiram as respostas em quatro níveis, conforme a compreensão demonstrada pelas crianças:

Nível I - As crianças acreditam que basta ser adulto ou possuir os instrumentos adequados para exercer uma determinada profissão. Por exemplo:

ANG (5;4)

- Como os professores sabem ensinar as crianças [...]?
  - Porque são maiores.
  - E como aprenderam a ser professores?
  - Porque são muito grandes.
  - Qualquer que seja adulto pode ensinar às crianças?
  - Sim.

JAV (5;7)

- O que o pedreiro tem que fazer para saber construir as casas?
- Ter cimento e ladrilho e colher de pedreiro e ladrilho ...
- E quando tiver tudo isso, o que ele tem que fazer?
- Por cimento em cima do ladrilho e por depois outro e assim até que faz a casa.
- E não tem que ir a nenhum lugar aprender?
- Não, se tem as coisas, põe os ladrilhos. (p.9-10)

Nível II - Os sujeitos deste nível admitem a necessidade de uma formação, mas não reconhecem uma distinção entre diferentes profissões e/ou existência de formações específicas.

Nível III - Subdivide-se em:

IIIa - Neste nível, há um crescente conhecimento das tarefas específicas a cada profissão e a compreensão de diferentes tipos de formação.

IIIb - As crianças desse nível fazem mais discriminações quanto à formação.

*Dentro do âmbito acadêmico, distinguem entre o processo de formação universitária e processos alternativos (como, por exemplo, a Formação Profissional), não somente no que se refere ao tempo investido em um e outro,*

*mas também a certos mecanismos de seleção prévia (provas de acesso) e, o que é mais interessante, à qualidade dos conhecimentos que se adquire em distintos marcos acadêmicos. (Ibid., p.14)*

Nível IV - Surge aqui a idéia de que a formação prévia é uma condição necessária, mas não suficiente para o exercício adequado de uma profissão.

Sierra e Enesco (*Ibid.*) concluem que há uma evolução:

*com uma crescente compreensão da função que cumpre a preparação prévia para o desempenho de um trabalho, junto com uma progressiva diferenciação (desde um estado inicial de indiferenciação) dos tipos de formação e os modos de acesso, segundo o trabalho. (p.16)*

Santos (1997) realizou uma pesquisa sobre o mesmo tema com crianças brasileiras. Os sujeitos que fizeram parte de sua amostra pertenciam a diferentes ambientes educacionais (cooperativo e não cooperativo). Encontrou os três níveis de compreensão iniciais de Sierra e Enesco (1995) em crianças de 6 anos.

Referindo-se a um outro âmbito do conhecimento social, as relações interpessoais, Godoy (1996) interessou-se pela questão da inserção do aluno negro no contexto escolar, levando em consideração aspectos do seu desenvolvimento, como a auto-estima, auto-imagem e autoconceito. O objetivo central do seu trabalho foi identificar como crianças de 5 e 6 anos, de nível socioeconômico baixo, constroem representações sociais a respeito da diversidade étnica presente em seu contexto social.

Para a realização desse trabalho, a autora utilizou-se de entrevistas clínicas, com crianças brasileiras (7 negras e 15 brancas), nas quais fez perguntas sobre a cor das pessoas, como elas são e outras. Posteriormente, realizou também entrevistas com as famílias e professoras das crianças a fim de obter dados sobre as representações dos adultos que estavam próximos desses pequenos.

Concomitante a isso, inseriu na sala de aula, à qual os sujeitos pertenciam, materiais, brinquedos, livros de história, revistas e atividades que propiciavam às

crianças a oportunidade de refletirem e atuarem sobre questões que envolviam aspectos étnicos.

Entre as respostas das crianças à entrevista clínica vale destacar a de BRU (5,11; p.114). A autora, referindo-se à cor das pessoas perguntava:

- Você sabe o que é preto e o que é branco?
- É quando bebe muito café.
- Por que?
- Porque forma as pessoas e fica preto.
- Como você sabe?
- Porque eu vi na televisão, eu já vi um menino tomando café e ficando, é rapidinho.
- Se você tomar café vai ficar preta?
- Eu não tomo muito café, tomo um pouquinho de nada.

Em sua conclusão propõe 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 dominadas pelo egocentrismo e assim sendo, demonstram que suas idéias a respeito de qualquer fato são influenciadas por estruturas do conceito que podem apresentar no momento. (Ibid., p.197)*

Apesar de já possuírem estruturas que permitam percepções de diferenças entre grupos, as crianças demonstram todavia, dificuldade em traçar diferenças individuais dentro de cada grupo, não conseguindo explicar de maneira lógica a razão das diferenças entre as pessoas (Godoy, *Ibid.*)

Também no âmbito das relações interpessoais, Tortella (1996), pesquisou as representações que crianças de 5 e 6 anos de idade, brasileiras, fazem a respeito da amizade.

A autora também utilizou entrevistas clínicas individuais constituídas de perguntas do tipo: “O que é ser amigo? O que precisa para ser amigo? O que você é do seu amigo? Você é um amigo? Como a gente percebe as crianças que são amigas?”

Posteriormente, a autora elaborou atividades, realizadas em sala de aula, que propiciavam aos sujeitos a oportunidade de falar de suas relações reais de

amizade, de colocar-se no lugar de personagens de histórias que envolvem o tema, criar amigos imaginários, solucionar conflitos, expressar sentimentos etc.

Dentre as respostas das crianças às entrevistas individuais pode-se destacar:

FAB (6,5)

- Para você o que é ser amigo?
- Não brigar, não xingar o amigo, não ficar de mal. (p.173)

REB (6,6)

- Para você o que é ser amigo?
- Não brigar, ficar de bem com todo mundo, respeitar o amiguinho.
- O que é respeitar o amiguinho?
- Não falar nome feio, não xingar. (p.175)

Segundo Tortella:

*[...] as crianças constroem a noção de amizade e quando solicitadas a darem definições sobre esta noção, apresentam um conjunto de características comuns à faixa etária estudada: apresentam dificuldade em dar definições, utilizam definições funcionais ou de conveniência para explicar o que entendem por amigo; não conseguem perceber as relações como independentes do lugar; nas relações de amizade, o egocentrismo vai predominar; dificuldade em estabelecer relações de multiplicação lógica; considera como amigos os seus pares que cumprem as regras. (Ibid., p. 209)*

A autora também faz uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da noção de amizade afirmando que a criança:

*[...] evolui da centração (fixação somente dos dados perceptivos) para a descentração (percepção de outros componentes de um determinado problema), do mesmo modo que, quando ao falarem de amizade suas concepções iniciam do compartilhar atividades, evoluindo para o compartilhar sentimentos, tais como lealdade, fidelidade e problemas pessoais (Id., p.206-207).*

Todos esse trabalhos, cada um com suas especificidades ilustram, mais uma vez, o árduo caminho das crianças na compreensão da realidade social que as envolve. Demonstram também que, espontaneamente, vão surgindo nas crianças representações do mundo e da realidade que as cercam (Piaget, 1979). Estas são idéias prévias, crenças anteriores que constituem representações

originais dos aspectos da realidade, visto que não foram ensinadas e nem transmitidas por ninguém. “As crenças infantis são o produto de uma reação influenciada, porém não ditada, pelo adulto” (Piaget, *Ibid.*, p.25).

Nesse sentido, Piaget afirma:

*O princípio a que nos referiremos consiste então em considerar a criança não como um ser de pura imitação, mas como um organismo que assimila as coisas para si, seleciona, digere-as segundo sua própria estrutura. Deste ângulo, mesmo aquilo que é influenciado pelo adulto pode ser original. (Id., p.27)*

Para conhecer essas idéias anteriores ou crenças previamente construídas, Piaget utilizou-se de um método experimental que denominou de método clínico ou exploratório crítico, como pode ser visto a seguir.

### ***O Método Clínico ou Exploratório Crítico de Jean Piaget***

No início do livro *A Representação do Mundo na Criança*, Piaget afirma que está interessado em investigar acerca das “representações do mundo que surgem espontaneamente nas crianças ao longo dos diferentes estágios de seu desenvolvimento intelectual” (1979, p.5).

*É um sistema de crenças íntimas, sendo necessária uma técnica especial para se chegar a sua descoberta. É sobretudo um sistema de tendências, de orientações do pensamento, do qual a própria criança jamais tomou consciência e de que nunca falou. (Ibid., p.6)*

Para investigar essas idéias, o autor utilizou-se de um método diferente dos métodos em voga na psicologia da época: o método dos testes e a observação pura.

Piaget teve contato, pela primeira vez, com o método dos testes quando foi encarregado de padronizar os testes de raciocínio de BURT (Dolle, 1987). A esse respeito ele afirma:

*Observei que, embora os testes de BURT tivessem méritos certos quanto ao diagnóstico, fundados que eram sobre o número de sucessos e de fracassos,*

*era muito mais interessante tentar descobrir as razões dos fracassos. (Piaget apud Dolle, 1987, p. 20).*

O método que utiliza testes submete a criança a provas organizadas e padronizadas que permitem posteriormente uma contabilização em escalas. Todavia, para Piaget, as perguntas verbais e abstratas destes testes impedem que se possa fazer uma análise do caminho percorrido pelo raciocínio da criança para chegar a uma resposta, seja ela certa ou errada. Para ele também os testes podem “falsear a orientação do pensamento da criança que se interroga, ou pelo menos de se arriscar a falseá-la.” (1979, p.7). Nesse sentido, ele exemplifica afirmando que se perguntarmos “o que é que faz o sol se mover?”, estaremos induzindo a criança a acreditar que há algo que faz o sol se mover. O único meio de fugir destes inconvenientes seria variando as perguntas, contra-argumentando, sem a presença de um questionário fixo.

Um outro método vigente na época era o da observação pura que, para Piaget, apresenta dois inconvenientes. O primeiro, seria o egocentrismo intelectual da criança que a impede de comunicar espontaneamente todo o seu pensamento. O segundo seria a dificuldade de diferenciar o que é jogo e o que é crença para a criança.

Diante desse quadro, Piaget adaptou o método clínico da psiquiatria a investigações de caráter experimental. “A arte do clínico consiste, não em fazer responder, mas em fazer falar livremente e em descobrir as tendências espontâneas, em vez de as canalizar e as conter” (*Ibid.*, p.7). Piaget pretendia com esse novo método, introduzir a experimentação; eliminar os inconvenientes dos outros dois métodos e aproveitar as vantagens que eles possuem, como por exemplo, a sistematização que o método dos testes permite e a observação das condutas das crianças proporcionada pelo método de observação pura.

Dolle define o método clínico como sendo um:

*[...] método de conversação livre com a criança sobre um tema dirigido pelo interrogador que segue as respostas da criança, que lhe pede que justifique o que diz, explique, diga por que, que lhe faz contra-sugestões etc. [...] Oposto às questões padronizadas, ele prefere, a partir de idéias diretrizes prévias, adaptar*

*tanto as expressões quanto o vocabulário e as próprias situações às respostas, às atitudes e ao vocabulário do sujeito. (1987, p. 25-26)*

As próprias palavras de Piaget ilustram o objetivo desse novo método:

*Assim, travava com meus sujeitos conversações do tipo dos interrogatórios clínicos, com o fim de descobrir algo sobre os processos do raciocínio que se encontravam por trás das respostas corretas, e com um interesse particular por aqueles que escondiam as respostas erradas. (Piaget apud Dolle, Ibid., p. 20)*

As situações experimentais podem basear-se em situações puramente verbais ou o sujeito pode ser convidado a agir sobre materiais concretos. Em ambos os casos o procedimento é o mesmo: formular perguntas que permitam o diagnóstico dos meandros do pensamento da criança, sem permitir que ela se perca. Não há um marco rígido, cada resposta provoca novas perguntas, sempre guiadas pela preocupação de fazer com que o sujeito justifique suas respostas (porque sim e porque não, são respostas injustificadas) (Denis - Prinzhorn & Grize, 1970).

Na mesma obra (1979), Piaget apresenta os cinco tipos de reação observáveis pelo exame clínico, são elas:

- A) **NÃO IMPORTISMO** - Ocorre quando a pergunta não estabelece conflito para a criança, conseqüentemente não há esforço de adaptação e ela responde de qualquer forma sem se preocupar com a situação. Não é muito interessante do ponto de vista do pesquisador.
- B) **FABULAÇÃO** - Quando a criança está fabulando, ela inventa uma história, criando algo no qual pode acreditar ou não para responder à pergunta. Também tem pouco valor no estudo das idéias espontâneas da criança.
- C) **CRENÇA SUGERIDA** - A pergunta é sugestiva e a criança esforça-se para responder, mas sem apelar para sua reflexão. Deve ser evitada, uma vez que não exprime o pensamento puro da criança.
- D) **CRENÇA DESENCADEADA** - A criança responde refletindo sobre suas próprias idéias, sem que a pergunta seja sugestiva. Permite observar a elaboração individual do sujeito.

*A crença desencadeada é necessariamente influenciada pelo interrogatório, pois a maneira pela qual a pergunta é feita e apresentada à criança a força a raciocinar em uma certa direção e a sistematizar o seu conhecimento de uma certa forma. É porém um produto original do pensamento da criança, uma vez que nem o raciocínio feito para responder à pergunta, nem o conjunto de conhecimentos anteriores que utiliza durante sua reflexão, são diretamente influenciados pelo experimentador. (Piaget, Ibid., p.12)*

E) CRENÇA ESPONTÂNEA - “Ocorre quando a pergunta não é nova para a criança e a resposta é fruto de uma reflexão anterior e original” (Ibid., p.13). As crenças espontâneas são mais interessantes pois referem-se a idéias já pensadas e elaboradas pelos sujeitos.

O diagnóstico diante dessas cinco reações é algo muito difícil. Piaget alerta para o perigo de atribuir-se a tudo o que a criança diz o valor máximo ou mínimo, afirmando:

*Os grandes inimigos do método clínico são aqueles que assumem tudo o que é dito como de valor e aqueles que não dão crédito a qualquer resultado proveniente de um questionário. Naturalmente os primeiros são os mais perigosos, mas ambos incorrem no mesmo erro: o de acreditar que o que diz uma criança durante o quarto de hora [...] durante os quais se conversa com ela, se situa sobre o mesmo plano de consciência - o plano da crença refletida, o plano da fabulação etc. Ao contrário, a essência do método clínico está em discernir o joio do trigo e de situar cada resposta dentro do seu contexto mental. (1979, p.11)*

Diante de todos esses fatores e variáveis, pode-se concluir que a utilização do método clínico não é algo simples e necessita de um longo período de familiarização e treinamento.

A esse respeito Piaget afirma que:

*O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar. É preciso ter-se ensinado o método clínico para se compreender a verdadeira dificuldade. Ou os alunos que se iniciam sugerem à criança tudo aquilo que desejam descobrir, ou não sugerem nada, pois não buscam nada, e portanto também não encontram nada. (Ibid., p.11)*

Para Piaget, utilizar bem este método é uma questão de prática. Não há regras para o diagnóstico, bem como, para as reações possíveis. Todavia, todos os trabalhos e pesquisas implementados por Piaget foram baseados em triagens prévias que permitiam classificar em categorias os tipos de respostas que se poderia encontrar.

Nesse sentido, Inhelder, Sinclair e Bovet (1977) concluem que:

*Não é fácil explicitar a maneira como conseguimos, no correr dos anos, encontrar situações experimentais adequadas. Cada vez que abordamos um novo ciclo de estudos, forçosamente procedemos a uma mistura de apalpadelas e intuição. Em vez de planificar, com antecedência, em todos os seus detalhes, as experiências, nós nos permitimos um menor ou maior período de explorações, de sondagens, como nos agrada chamá-las, durante o qual são, sobretudo, as próprias crianças que nos instruíram. Nenhum adulto pode reconstituir a gênese de seus próprios conhecimentos; é uma incógnita que podemos elucidar senão por um conjunto de explorações muito flexíveis, durante as quais as condutas infantis sempre nos reservam surpresas. Assim, por aproximações sucessivas, é que chegamos às técnicas propostas. Aliás, foi o que se deu nas pesquisas de aprendizagem, onde aprendemos ao mesmo tempo que as crianças. ( p.33)*

Trata-se portanto de um trabalho rigorosamente científico e que permite, por exemplo, comparar os resultados obtidos por diferentes experimentadores em todo o mundo. Tal categorização não é fixa, ela apenas informa ao leitor aquilo que é comumente encontrado. Em caso de respostas inéditas, é perfeitamente possível encontrar no quadro das categorias já estudadas, o lugar dessa nova interpretação.

Tomando por referência as dificuldades que um experimentador interessado em trabalhar com esse método pode encontrar, há quem afirme que as respostas das crianças possam ser influenciadas pelo experimentador, ou mesmo serem apresentadas de maneira fortuita. É exatamente por isso que as justificativas e contra-argumentações são absolutamente necessárias (Denis - Prinzhorn & Grize, 1970). Quando se diz, por exemplo, para uma criança que: “uma outra criança veio aqui ontem e me disse que aqui na mesa há mais flores do que rosas, porque todas são flores, o que você acha?”, não se está permitindo uma influência pela fala e/ou atitude do adulto, mas sim colocando a criança em

conflito com a opinião de outra criança e criando a necessidade de uma justificativa para a resposta dada.

Piaget utilizou-se do método clínico durante toda a extensão dos seus trabalhos, como afirma Vinh-Bang (1970). No início, quando observava seus filhos pequenos, estudando as primeiras manifestações da inteligência, já se valia desse método, uma vez que não se tratava de puras observações, pois estas eram conduzidas por hipóteses e os resultados obtidos constituíram um estudo longitudinal que permitiu definir quais situações seriam oferecidas a outras crianças.

A esse respeito Vinh-Bang (1970) afirma:

*As observações relativas à primeira idade realçam, pois, plenamente, o método clínico ou crítico recém-definido, e vemos junto com elas, a agilidade da observação aberta e o rigor do controle experimental. [...] Ainda que não apareça a estatística, não faltam a investigação metódica dos contra-exemplos nem a soma dos casos desfavoráveis.” (p. 44)*

Quando passou a estudar as formas de pensamento representacionais, Piaget começou a valer-se da utilização de materiais concretos que permitiram a criação de situações experimentais novas:

*Dentro desta perspectiva foram elaboradas as grandes obras de Piaget acerca do número, das quantidades físicas [...] e imaginadas [...] as provas, assombrosamente simples e assombrosamente versáteis uma vez que, somente requerem um material rudimentar e no entanto permitem pesquisas tão variadas como profundas ...” (Id., p.45)*

Toda essa sistematização prosseguiu no estudo da lógica adolescente e adulta.

As pesquisas piagetianas, assim como o método clínico, tornaram-se muito importantes. Elas permitiram o conhecimento das etapas que as crianças percorrem até a construção e consolidação de um conceito. Foram tantas as descobertas que a educação e a pedagogia não puderam ignorar tais contribuições.

A respeito da utilização do método clínico em sala de aula Denis- Prinzhorn e Grize (1970) explicam que o professor não deve transmitir os conteúdos escolares prontos e acabados aos seus alunos, pois eles podem apenas memorizá-los, o que não indicaria, por si só, uma real compreensão. Na verdade, o professor deve propiciar aos seus alunos a oportunidade de chegarem a construir seu próprio saber.

Nesse sentido, tais autores diferenciam o método clínico utilizado nas pesquisas psicológicas do utilizado na educação. Para eles, o método clínico utilizado na pedagogia:

*dirige-se a maior parte do tempo a um grupo de crianças e não a um só sujeito. A interação social, o questionamento da opinião de um dos membros do grupo por parte dos demais e as discussões que derivam são de uma importância fundamental. Destaquemos, entre os demais, que as diferenças individuais entre alunos podem ser utilizadas de modo positivo, em lugar de desempenhar um papel inibidor, como quase sempre ocorre no caso do ensino tradicional. (Ibid., p.266)*



ACRIANÇATEMODIREITO  
DESERCOMPREENSÃO  
DEVESEDENVOLVEREM  
CONDIÇÕESDEIGUALDADE  
DEOPORTUNIDADES.  
COMLIBERDADEEDIGNIDADE.

## ***CAPÍTULO II***

---



## DIREITOS HUMANOS E DIREITOS DA CRIANÇA

### ***A Humanidade e o Reconhecimento dos Direitos***

Inicialmente o homem encontrava-se em seu estado de natureza, possuidor e controlador de todas as coisas. Para sair desse estado, o homem precisou reconhecer o direito do outro que se fazia presente. Nascia assim, uma nova espécie de sociedade. A evolução dessa sociedade perpassou pela posse de seres humanos como escravos; a destruição de civilizações indígenas e o tráfico de negros.

Um gigantesco passo da humanidade foi o reconhecimento explícito dos direitos dos cidadãos, a partir das declarações forjadas no calor das grandes revoluções americana e francesa do século XVIII. As forças dominantes das nações e dos poderosos cediam ao indivíduo o direito inalienável à liberdade, à igualdade e à fraternidade, à luz do pensamento iluminista de Diderot, Voltaire, Montesquieu, Rousseau e outros.

A declaração francesa buscou assumir um caráter universal, no sentido de algo possível para qualquer sociedade política, com enorme repercussão e ficou conhecida como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão aprovada em 26 de agosto de 1789.

Contudo, a humanidade na busca incessante do progresso arcou com elevados custos sociais.

As primeiras Revoluções Industriais trouxeram um contingente enorme de homens, mulheres e muitas crianças para as fábricas, trabalhando sob condições precárias e por salários miseráveis. O ocidente alarmou-se com a Revolução Russa (1917), que pedia mais dignidade ao trabalhador. Assim, os direitos proclamados na revolução de 1789 continuaram sendo ignorados.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, na qual Adolf Hitler e seus partidários nazistas proporcionaram um massacre humano e, diante dos horrores que foram cometidos, as nações vitoriosas uniram-se em conjunto com a ONU (Organização das Nações Unidas) proclamando a Declaração Universal dos Direitos do

Homem, em 10 de dezembro de 1948, quarenta e oito países assinaram os termos dessa declaração. A preocupação que levou a humanidade a esse documento pode ser encontrada em seu preâmbulo:

*Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do homem.*

Nesse sentido, desde 1789 o homem tem evoluído quanto ao ideal dos seus direitos, mas sem dúvida há muito o que percorrer, principalmente em alternativas e medidas que realmente consigam garantir que os direitos escritos sejam respeitados.

No Brasil, cumpre destacar o Programa Nacional de Direitos Humanos, elaborado pelo Ministério da Justiça, que tem por objetivo atuar em conjunto com organizações da sociedade civil. Primeiramente, tal programa busca identificar os principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos e depois eleger prioridades e apresentar propostas concretas para a resolução dos problemas existentes.

A Declaração dos Direitos do Homem não fez menção detalhada aos direitos da criança. Na verdade, o pensar na criança como um ser específico com características singulares foi um processo que se deu não somente a respeito da necessidade de uma declaração diferente para os pequenos.

Ariès (1981) estudando a descoberta da infância pela sociedade afirmou que até o século XII não houve lugar para a infância no mundo. A criança era considerada como um adulto em miniatura. Nas obras e retratos da época via-se crianças serem representadas com corpo de adulto, apenas reduzido a uma escala menor. Os trajes da época também não eram adequados e assim que deixavam os cueiros, os pequenos eram vestidos como adultos.

De Mause *apud* Kuhlmann Jr. (1998) e Ajuriaguerra *apud* Grünspun (1985) explicam os seis modos de relação com a infância presentes na história da humanidade:

- 1) Infanticídio: da Antiguidade até o século IV D.C. O rechaço vinha em primeiro plano, os pais matavam seus filhos na dificuldade de cuidar deles.
- 2) Abandono: do século IV ao século XIII. Os pais começam a aceitar que o menor tem alma. Quando se sentem incapazes o abandonam.
- 3) Ambivalência: do século XIV ao XVII. A criança inicia sua pequena participação na vida emocional dos pais. Os pequenos são moldados pelos pais.
- 4) Intrusão: século XVIII. Os pais aproximam-se mais da criança e tentam conquistá-la. Mas o amor não é considerado importante.
- 5) Socialização: século XIX a meados do século XX. A educação torna-se importante e o binômio educação com amor passa a ser enfatizado.
- 6) Ajuda (apoio ou amparo): início em meados do século XX. Compreensão das necessidades específicas da criança em suas diferentes idades.

Pode-se notar que dos séculos XIII ao XVII o sentimento de infância começa a ser transformado e à criança foi atribuída uma particularidade anteriormente rechaçada.

Referindo-se à sociedade medieval Ariès (*Ibid.*) admite que o sentimento de infância não existia. Isso não significa dizer que as crianças eram desprezadas e abandonadas:

*O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (Ibid., p.156)*

Resumidamente o autor explica que esse sentimento foi inicialmente caracterizado pela indiferenciação, depois pela indiferenciação mais paparicação (os adultos viam a criança como algo que os divertia), posteriormente pela exasperação (começo do respeito à criança), até o início de uma preocupação com uma psicologia infantil. Há portanto uma evolução linear do sentimento e da satisfação das necessidades da infância (De Mause, *Ibid.*).

Nesse sentido, a particularidade da criança pequena, suas características específicas e peculiares denotam a necessidade de uma declaração sobre os direitos da criança. A esse respeito Kuhlmann Jr. faz uma interessante reflexão:

*A consideração de que os cuidados com as crianças viriam melhorando ao longo da história, como faz de Mause, embora reconheça avanços inequívocos nesta área, é construída a partir de dados catastróficos confirmadores de suas hipóteses, muitas vezes descontextualizadas. O determinismo psicológico e a visão evolucionista minimizam as contradições e os retrocessos que ocorrem na nossa sociedade atual e depositam no passado as denúncias das injustiças e violências sofridas pelas crianças. Se atualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos ... (Op. cit., p.20-21).*

Em 1924, a primeira evidência de uma necessidade de proteção especial para as crianças deu-se com a Declaração de Genebra. Tal declaração foi reconhecida no dia 20 de novembro de 1959 por ocasião da Declaração Universal dos Direitos Da Criança, aprovada unanimemente pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Em seu preâmbulo consta que “a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais ...”

São dez direitos a cada um dos quais corresponde um princípio<sup>4</sup> :

Direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade.

Direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.

Direito a um nome e a uma nacionalidade.

Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe.

Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.

Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.

Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.

---

<sup>4</sup> Os princípios podem ser encontrados no Anexo 1

Direito a ser socorrido em primeiro lugar em caso de catástrofes.

Direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho.

Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Posteriormente, em 20 de novembro de 1989, a *Convenção sobre os Direitos das Crianças* reuniu o maior número de países até então já conseguido. Sua repercussão e importância foram tão marcantes que quase todos os Estados a assinaram e a ratificaram. Os 54 artigos do texto dessa Convenção englobavam os seguintes direitos, aprovados pela Assembleia das Nações Unidas: direito à identidade, direito à família, direito de expressão e acesso à informação, direito à segurança e saúde, direito à proteção especial em tempos de guerra, direito à educação, direito a cuidados especiais no caso de deficiência, direito à proteção contra a discriminação, direito à proteção contra abusos, direito à proteção de trabalhos perigosos e direito à tratamento especial em prisão.

Segundo Khan (1992) o texto dessa convenção é dividido em três grandes partes:

- *Sobrevivência*: a criança primeiramente tem o direito a ter uma vida digna, alimentação, água potável, moradia decente, cuidados médicos, nome e nacionalidade. Na verdade, é o que pode ser chamado de direito natural, por exemplo: garantir o direito à vida para depois pensar na educação.
- *Proteção*: a criança tem o direito de ser protegida contra todas as formas de exploração e maus-tratos, tem direito com relação ao tratamento da Justiça etc.
- *Participação*: direito a expressar-se livremente, à educação e ao lazer.

No Brasil, cumpre destacar um suporte legal de grande valia e reconhecido internacionalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) publicado no Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990 que entrou em vigor em 12 de outubro de 1990. Esse documento visa proteção e garantia de um melhor padrão de vida às crianças e adolescentes.

Nas disposições preliminares desse documento é interessante ressaltar o artigo 6º que informa:

*Na interpretação desta lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.*

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) subdivide-se em 267 artigos que referem-se a:

Direitos fundamentais: direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

Direito à prevenção: direito à prevenção especial referente à informação, cultura, lazer, esportes, diversões e espetáculos.

Direito a uma política de atendimento com a criação de entidades, bem como a sua fiscalização por parte das autoridades.

Direito a medidas de proteção referentes à prática de ato infracional, direitos individuais, garantias processuais, medidas socioeducativas e remissão.

Direito a medidas pertinentes aos pais ou responsável.

Direito a um conselho tutelar: órgãos públicos municipais encarregados de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

Direito de acesso à justiça e proteção contra crimes e infrações administrativas.

O ECA apresenta uma nova estrutura na política de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, com dois princípios básicos: 1) a descentralização político-administrativa e 2) a participação da população por meio de suas organizações representantes. Com isso, há uma restrição no papel da união e estados e um aumento considerável das competências e responsabilidades do município e da comunidade (Costa, 1990).

A criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) órgão fiscalizador das políticas e controlador das ações, permite a atuação da esfera federal de uma maneira simples e desburocratizada. Ao município caberá a coordenação em nível local e a execução direta das políticas e programas em parceria com as entidades não governamentais por meio de:

- criação de conselhos municipais, estaduais e nacional da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, assegurada a participação popular paritária por meio de organizações representativas;
- manutenção de fundos municipais, estaduais e nacional ligados aos respectivos conselhos de defesa da criança e do adolescente;
- criação e manutenção de programas específicos, observada a descentralização político-administrativa;
- municipalização do atendimento;
- criação do Conselho Tutelar dos direitos da criança, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos definidos no ECA.

É importantíssimo que o município faça valer essa legislação pois:

*[...] os Estados e a União [...] só poderão repassar recursos para atendimento de crianças e adolescentes aos Municípios que instalarem seu Conselho Municipal de Direitos. Isso, para garantir que o Poder Público local e os representantes da sociedade civil [...] sejam sempre os primeiros a se manifestarem sobre qualquer tentativa de se gastar dinheiro público [...]*

*Em segundo lugar, porque sem o Conselho de Direitos, não se podem instalar o Fundo Municipal e os Conselhos Tutelares, órgãos indispensáveis: um para captar e aplicar recursos orçamentários ou destinados pelos contribuintes; outro, para atender casos de violação ou ameaça a direitos, com poderes para requisitar serviços públicos, fazendo-os funcionar melhor em benefício dos cidadãos adultos e dos cidadãos-crianças ou adolescentes. (Sêda, 1990, p.32)*

Veronese (1997) advoga que o ECA “se constitui numa norma de extremo valor, pois significa a introdução na ordem jurídica de avanços que ocorreram na ordem social” (p.46).

É importante mencionar a atuação do UNICEF (Fundo das Nações Unidas pela Infância) que resume a estratégia que adota no seu lema “*O Direito de ter Direitos*”. Trata-se de um organismo da ONU que tem a função de garantir a proteção integral dos direitos das crianças em todo o mundo, estabelecendo acordos de cooperação técnica e financeira com diversos organismos governamentais e não-governamentais. Os trabalhos visam combater formas de violência, fome, doença, morte por causas evitáveis, trabalho prematuro, abusos físicos e a falta de acesso à educação de qualidade e a uma vida digna pela criança, adolescente e mulher.

Existem também entidades e organizações não-governamentais que buscam proteger as crianças e adolescentes vítimas de violação de direitos, bem como garantir o cumprimento da lei. Entre elas destaca-se a ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e ao Adolescente. Essa associação não tem fins lucrativos e possui vários profissionais, tais como, assistentes sociais, advogados e psicólogos e serviços de disque-denúncia, confecção de cartazes e elaboração de cartilhas de conscientização sobre temas do tipo: o que é abuso físico, o que é abuso psicológico etc.

O ECA tem sido considerado como um dos documentos em defesa da criança e do adolescente mais avançados do mundo inteiro. Substituindo o antigo Código de Menores e diferentemente deste não é restrito apenas aos menores em situação irregular (privados de condições mínimas de sobrevivência e de educação, vítimas de maus-tratos etc.), mas busca amparar qualquer violação de direitos (Veronese, 1997).

Antônio Chaves em seu livro *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente* indica alguns pontos de avanços e melhorias que esse Estatuto traz. Entre eles cumpre destacar:

- Assegurar da maneira mais ampla possível a convivência familiar, da qual o menor será retirado apenas em casos muito graves (exploração sexual, maus-tratos etc.)
- Tratamento ao menor infrator que não mais permanecerá ocioso em Funabem ou Febems, tendo direito à educação e profissionalização.
- Obrigatoriedade de notificação dos casos de violência contra crianças por parte de professores, médicos e demais profissionais do ensino e medicina.
- Os menores serão ouvidos no caso de separação dos pais sobre com qual deles preferem ficar.

Apesar de todos esses aspectos positivos e de medidas cada vez mais freqüentes no intento de proteger a criança e o adolescente muito ainda deve ser percorrido e não se pode negar que há muito por fazer. Segundo Veronese (*Ibid.*)

*O surgimento de novos direitos, mais especificamente falando, os direitos sociais das classes oprimidas, dos trabalhadores, das crianças e dos adolescentes, dos velhos, das mulheres, dos consumidores, do direito a um meio-ambiente saudável, entre outros, revelam um quadro diferenciado do tradicional, pois estes novos direitos estão a exigir, na maioria dos casos, uma intervenção ativa do Estado. Portanto, não mais satisfaz uma negação ou impedimento de violação, já que são situações que tornam praticamente obrigatórias as atividades estatais.* (p.83)

Nesse sentido, não adianta apenas um belíssimo estatuto redigido e sancionado se o Estado e a Comunidade não participarem como asseguradores do respeito aos direitos da criança e do adolescente. Trata-se do exercício da cidadania e no caso dos direitos da criança e também do adolescente uma cidadania que atinge aqueles que são merecedores de proteção especial e integral pois estão num processo de desenvolvimento (Veronese, *Ibid.*).

Dimenstein (1994) chega mesmo a falar que no Brasil existe uma cidadania de papel, ou seja, garantida apenas nas leis e não na prática.

Todos os dias é possível ler nos jornais, assistir na televisão os abusos que são cometidos contra as crianças e os adolescentes. Arruda (1997) faz uma relação entre aquilo que está escrito na lei e aquilo que ocorre na realidade. Seu tema é o trabalho infantil e o direito à infância e para mostrar fatos reais baseia-se

no trabalho de Huzak e Azevedo - *Crianças de Fibra* (1994). Nesse livro, são retratadas histórias e fotografias de crianças que, desde cedo, vêm-se longe da escola e brincadeiras da infância para trabalharem. Grajew explica:

*Essas crianças são filhos de 20 milhões de trabalhadores do país, desempregados ou mesmo empregados que recebem menos que um salário-mínimo por mês, ou até nem recebem nada pelo que fazem. Qual o futuro desses jovens? Seu destino já está traçado pela sua condição. Vão continuar as relações de trabalho arcaicas dos pais, se tornar subcidadãos desconhecedores de seus direitos mais elementares, se formando nas dificuldades para ganhar o pão. (apud Huzak & Azevedo, *Ibid.*, p.7)*

Alguns exemplos das relações que Arruda (*Ibid.*) faz podem ser encontrados no quadro a seguir:

| <i>O QUE A LEI PREVÊ</i>                                                                                    | <i>O QUE A REALIDADE MOSTRA</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa (Arruda, <i>Id.</i> , p.97). | 1) Recolhendo o carvão do forno, o menino de 7 anos é a miniatura de um homem feito. Os pais trabalharam noutro lugar dez meses e nada receberam. Agora, o pai brigou com a mãe e a esfaqueou. A mãe foi pedir contas, queria voltar para Minas. Disseram que ela não tinha nada para receber (Huzak & Azevedo, <i>Id.</i> , p.32). |
| 2) Proibição de diferença de salários por sexo, idade, cor ... (Arruda, <i>Id.</i> , p.98).                 | 2) Nove em cada dez habitantes de Valente vivem do sisal. As empresas se chamam bateadeiras. [...] Homens ganham em média 15 dólares por semana. Mulheres, menos da metade. As crianças não sabem quanto ganham: um apontador anota a produção infantil junto com a da mãe (Huzak & Azevedo, <i>Id.</i> , p.138).                   |

Quadro 2: Cidadão de Papel.

O ECA prevê a proibição do trabalho de crianças menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz e essa situação só é permitida a partir dos 12 anos, em atividades livres, excluindo-se indústria, oficinas e agricultura. Contudo,

as estimativas apontam para cerca de três milhões e meio de crianças em situação de exploração pelo trabalho; são a “mão de obra invisível” sem direitos trabalhistas e benefícios previdenciários (Dimenstein, 1998).

Mas não é apenas a exploração do trabalho infantil que se evidencia aos olhos do cidadão brasileiro. Há também a violência sexual sob diferentes modalidades: estupro, atentado violento ao pudor, utilização de crianças em espetáculos pornográficos ou de sexo explícito, etc. (Veronese, 1997). As redes de prostituição por todo o país, sobretudo em agências de turismo que chegam a vender em seus pacotes crianças e adolescentes aos estrangeiros, prática de pedofilia (Simionato, 1999), divulgação de imagens de pornografia infantil pela Internet, também constituem outras formas de desrespeito aos direitos da criança.

*[...] a negligência de nosso país no que concerne à exploração sexual infanto-juvenil se constitui num desrespeito à Constituição Federal, num descaso para com a citada Convenção e para com os direitos proclamados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Trata-se, em síntese, de uma profunda negação dos direitos fundamentais da pessoa humana [...] (Veronese, Ibid., p.42-43).*

Há também uma outra espécie de violência, aquela praticada no interior da família. “Estima-se que 70% dos casos de agressão contra as crianças e adolescentes ocorrem na entidade familiar” (*Id.*, p.20). Nesse tipo de violência, faz-se mister dizer, não há escolha de classe social, cultura ou época.

*A família também se apresenta como instituição promotora de violência, o que se configura em algo totalmente paradoxal, pois deveria ser justamente o contrário, ou seja, aquele ambiente de carinho, de autenticidade, no qual as pessoas teriam liberdade de expressar suas idéias, de criarem; a casa, como um local adequado que proporcionasse condições à criança e ao adulto de crescerem juntos, todavia tem se colocado, ou melhor, tem servido, justamente, para reproduzir em seu interior uma prática comum à sociedade: a disciplina pela via da punição. (Veronese, Ibid., p.21)*

Bíscolla (1998) estudando a obediência e o castigo na pré-escola, encontrou falas de crianças de 4, 5 e 6 anos sobre a violência que sofriam em casa. A autora valia-se de perguntas do tipo: “O que vocês acham que poderiam fazer para deixarem a mamãe e/ou o papai felizes?” “O que vocês acham que

poderiam fazer para deixarem a mamãe e/ou papai aborrecidos ou até mesmo muito bravos?” As crianças eram convidadas a desenhar e são essas representações que “gritam” aos olhos do leitor as violências das quais eram vítimas.

Nos desenhos são retratadas situações muito tristes que são explicadas pelos pequenos em frases do tipo: “Minha mãe está batendo de cinta mole”, “Mamãe bateu no filhinho e quebrou o dedinho dele”, “Minha mãe batendo em mim de cinta e aqui é as minhas lágrimas que estão caindo”, “Aqui é o meu pai me beliscando. Ele beliscou porque eu belisquei a minha irmã”, “A minha mãe está batendo na minha irmã porque ela faz xixi na cama todo dia” (p.192); “A mãe batendo com a faca” (p.147).

Para Veronese (*Op. cit.*) a violência física tem uma maior visibilidade pelas marcas que deixa no corpo:

*[...] são fraturas, cortes, queimaduras, escoriações, mas a violência psicológica deixa outros tipos de marcas, uma vez que atingem o mundo psíquico da criança, na medida em que esta é ridicularizada, desvalorizada, criada em ambiente promíscuos, vítima de constantes ameaças e acusações, que pouco a pouco vão lhe destruindo a auto-estima ... (p.22)*

A autora também aborda um outro tipo de violência que ela chama de violência estrutural. Esse tipo de violência refere-se ao desrespeito para com o ser humano no que tange a miséria, o trabalho escravo e precoce, falta de escola, de moradia, saneamento básico etc., que “retardam o Estado brasileiro, denotando que não basta crescer economicamente. O indispensável é investir em programas de inclusão social” (p.27).

Infelizmente, no Brasil ainda se discute a ausência de condições decentes de vida para milhões de pessoas (direitos naturais). Garantir o direito à vida da criança torna-se prioridade em relação ao direito à educação, por exemplo.

No que tange o direito à educação, é preciso garantir o acesso dos pequenos aos estudos e isso significa, também, não trabalhar e ter condições efetivas de concluir tais estudos (permanência na escola).

Piaget também participou dessa discussão a partir de uma reflexão que realizou sobre o texto da Declaração Universal dos Direitos do Homem comentando alguns aspectos do artigo 26 sobre a educação. Referindo-se ao tópico “os pais têm, por prioridade, o direito de escolher o gênero de educação a dar a seus filhos”, Piaget diz:

*Em primeiro lugar, os pais existem na mesma forma que todas as outras coisas: há pais excelentes, mas também os há menos bons, contra a vontade dos quais é vantajoso que se possa proteger a criança. Existem os inteligentes e bem informados, mas existem igualmente os pouco dotados e os retrógrados, que haverão de hesitar por exemplo em consultar um médico ou seguir seus conselhos, em caso de moléstia, e aos quais não se deverá falar, em se tratando de educação, nem de psicólogos nem de pedagogia moderna... A questão está principalmente em saber como atuar em relação aos pais deste último tipo: bons sujeitos, desejando unicamente o bem de seus filhos, mas opondo-se, por ignorância ou por tradicionalismo, a tudo quanto lhes possa ser realmente útil. (1971, p. 48-49).*

Na verdade, a discussão à qual Piaget se dedica relaciona-se a mudanças nos métodos aplicados à educação. Defendendo a aplicação de métodos ativos em oposição aos métodos tradicionais conhecidos, o autor propõe a realização de um trabalho com pais em direção à seguinte reflexão:

*O direito à educação [...] não é apenas o direito de freqüentar escolas: é também, na medida em que vise a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta. (Ibid., p.53).*

Essa discussão é importantíssima, mas não se deve negar que no Brasil, e em muitos lugares do mundo, precisa-se também garantir aos pequenos o direito de viver dignamente e não de apenas sobreviver, de viver sua infância plenamente, de ter acesso a escola e de nela permanecer até o final dos seus estudos.

Numa reflexão sobre os direitos da criança Delval (1994) admite que para falar de tais direitos é necessário considerar características específicas da infância, como a imaturidade e a dependência. Nesse sentido, expõe que:

*Durante a etapa da infância [...] os seres humanos podem ser qualificados como imaturos, o que significa que não possuem todas as capacidades que alcançarão quando chegarem à idade adulta. Para que seu desenvolvimento se produza de uma maneira normal necessitam que os adultos atendam suas necessidades, o que os fazem dependentes deles. (p.17)*

As crianças não são capazes de exercer seus direitos da mesma forma que os adultos. Isso ocorre por quatro razões principais: as limitações cognitivas dos pequenos; a incapacidade para colocar-se no ponto de vista do outro; o desconhecimento dos seus direitos “as crianças não conhecem seus direitos [...] por isso não têm as mesmas possibilidades dos adultos para tratar de defendê-los...” (*Ibid.*, p.18); a dependência dos adultos para suprir suas necessidades mais básicas, principalmente as crianças mais novas (*Ibid.*).

No mesmo artigo, Delval propõe dois grandes tipos de direitos: direitos que dependem diretamente do próprio Estado e instituições sociais e direitos dependentes das pessoas.

Os primeiros são de responsabilidade do Estado, fazer com que as instituições que garantam os direitos a todos funcionem, por exemplo: direito a ser julgado com garantias pela Justiça.

O segundo grupo corresponde a direitos que precisam ser respeitados pelas pessoas que estão em contato direto com os pequenos, como por exemplo: direito à alimentação, cuidados físicos e psicológicos. No entanto, o próprio Delval ressalta que é sempre necessário refletir que há diversas razões para que um adulto não respeite as necessidades de uma criança, tais como: ausência de recursos materiais para fazê-lo, desconhecimento da importância de certos cuidados ou mesmo má vontade ou má intenção do adulto para com o bem-estar da criança.

*Naturalmente o Estado, e as instituições sociais, seguem tendo uma responsabilidade diante deste tipo de direitos que é a de velar para que os direitos sejam respeitados, e isso é a que se compromete ao promulgar ou ratificar documentos legais como a Convenção ou outros parecidos. Esse trabalho supõe a tutela efetiva para que os direitos possam exercer-se (*Ibid.*, p.20)*

### ***Os Direitos da Criança e o Conhecimento Social***

Ao estudar as representações dos distintos aspectos do mundo social Delval faz uma referência à compreensão da ordem política, afirmando que:

*Um aspecto mais profundo do problema, é o da compreensão das noções de autoridade e poder e sua extensão desde o ponto de vista social. Um aspecto concreto de grande importância é a compreensão das leis, sua origem, sua função, sua evolução, o papel do direito na sociedade e as relações entre direito e moral (1989, p.261).*

A partir disso e de suas reflexões sobre os direitos das crianças, Delval iniciou um trabalho juntamente com Del Barrio e Espinosa, ainda em andamento, (*apud* Delval & Padilla, 1997). Os autores interessaram-se em investigar como as crianças concebem seus próprios direitos.

Para tanto, elaboraram pequenas histórias nas quais algum direito era violado ou havia conflitos de direitos; faziam também perguntas gerais a respeito do que os sujeitos entendiam sobre direito, quais são eles etc. Utilizando-se do método clínico entrevistaram 90 sujeitos de 8 a 16 anos de ambos os sexos. As respostas encontradas indicaram que as explicações sobre os direitos vão mudando de uma maneira regular podendo ser classificadas em três níveis:

Nível 1 - As crianças deste nível não entendem as violações dos direitos e para eles as histórias parecem inverossímeis. Costumam confundir os direitos com os deveres e não são capazes de encontrar soluções satisfatórias para os problemas colocados.

Nível 2 - As histórias parecem mais verdadeiras para os sujeitos desse nível e começa a surgir uma idéia ainda confusa sobre a existência de direitos.

Nível 3 - Aqui a noção de direito aparece mais clara, há uma diferença entre direitos e deveres e os sujeitos são capazes de encontrar soluções mais adequadas para os problemas.

*Através das respostas vamos observando os progressos na compreensão da ordem social, onde termina-se vendo que existem interesses contrapostos e deve haver garantias para poder exercer esses direitos. (Delval & Padilla, 1997, p.16).*

ACRIANÇATEM

DIREITO À ALIMENTAÇÃO

DEVE SER COM

SAÚDE E AMÃE

DEVE TER CUIDADOS

MÉDICOS ANTES

DEPOIS DO PARTO

**CAPÍTULO III**

---



## FOCALIZANDO OS DIREITOS DA CRIANÇA

### ***Problema, Justificativa e Objetivos***

Pesquisas na área do conhecimento social são de grande importância pois mostram a evolução do pensamento da criança sobre as representações da realidade e, além do mais, não existem muitas.

A escola e o professor têm um papel importante nesse processo e, como foi visto, se assumirem uma atitude de únicos detentores do conhecimento e transmissores do saber não estarão dando oportunidade de reflexão às crianças. Quando a referida evolução, que indica o trabalho individual do sujeito, é ignorada, há um risco de a criança estabelecer dois sistemas de conhecimento distintos: um formado pelas experiências individuais e outro adquirido na escola. Esses sistemas podem permanecer separados sem que a criança seja capaz de estabelecer relações entre eles (Delval, 1993).

Pesquisar as concepções dos pequenos sobre seus direitos, além de ser um estudo até certo ponto inovador, é importante, uma vez que pode contribuir para a busca de formas mais adequadas para garantir o respeito a esses direitos. Se as crianças não conhecem os seus direitos, provavelmente é muito mais difícil que possam reclamá-los ou mesmo que saibam se proteger.

Nesse sentido, é imprescindível conhecer quais são as idéias prévias que as crianças têm sobre seus direitos.

Diante desse fato, a problemática central desta pesquisa pode ser assim formulada:

***Quais as idéias que crianças em idade pré-escolar têm acerca dos seus direitos, especialmente o direito à educação, à alimentação e o direito à proteção contra maus-tratos?***

A partir dessa questão, os objetivos desse trabalho podem ser assim enunciados:

- 1) Identificar as idéias que as crianças em idade pré-escolar têm a respeito de seus direitos, especialmente o direito à educação, à alimentação e o direito a proteção contra maus-tratos.
- 2) Elaborar atividades que possam ser utilizadas por professores a fim de possibilitar às crianças a oportunidade de refletir sobre seus direitos e/ou situações que os envolvam.
- 3) Apresentar os resultados da realização dessas atividades em sala de aula.

### **Metodologia**

Para alcançar os objetivos formulados, optou-se pela metodologia do estudo de caso qualitativo, uma vez que a pesquisa se desenvolveu numa situação natural, com um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada (Lüdke & André, 1986).

Assim, o referencial teórico piagetiano foi tomado como base para a compreensão de novos aspectos que pudessem surgir no que se refere à estruturação do conhecimento social, bem como das idéias que as crianças têm de seus próprios direitos.

A coleta de dados mediante entrevistas e atividades individuais e coletivas fundamentou-se no método clínico ou exploratório crítico, um dos grandes legados e conquistas de Jean Piaget (*vide* capítulo I).

### **Sujeitos**

A presente pesquisa foi realizada numa EMEI (escola municipal de educação infantil) localizada no interior do estado de São Paulo. Esta escola, instalada num bairro de classe média-baixa, possuía no ano de 1998 cerca de 350 alunos que se subdividiam conforme a tabela a seguir:

| IDADE (em anos) | NÍVEL |
|-----------------|-------|
| 3               | I     |
| 4               | II    |
| 5               | III   |
| 6               | IV    |

TABELA 1: Divisão por classes e idades dos alunos da EMEI.

As classes também variavam com relação ao período em que as crianças ficavam na escola. Assim, crianças de período integral chegavam às 7:00 e saíam às 17:00 e crianças de período parcial chegavam às 8:00 e saíam às 12:00 (no caso do período da manhã) e chegavam às 13:00 e saíam às 17:00 (no caso do período da tarde).

Os sujeitos deste estudo correspondem a 16 crianças de 5, 6 e 7 anos de idade (7 de 5 anos, 8 de 6 anos e 1 de 7 anos) pertencentes a uma classe mista (níveis III e IV) de período integral.

A metodologia de trabalho da sala era desenvolvida de acordo com o PROEPRE - Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, elaborado por Mantovani de Assis (1981, 1989), fundamentado na teoria de Jean Piaget.

Os dados da pesquisa foram coletados no período de agosto a dezembro de 1998.

### ***Caracterização do Ambiente da Pesquisa***

Para uma melhor compreensão do trabalho de coleta de dados na classe pesquisada, faz-se necessário uma breve caracterização do ambiente educacional vivenciado pelos sujeitos.

Essas crianças estavam estudando pela primeira vez numa sala do PROEPRE. Segundo Mantovani de Assis (1981h), o PROEPRE tem por objetivo geral o desenvolvimento da criança nos seus aspectos cognitivo, social, afetivo e físico. Esse programa está fundamentado na concepção do homem como um ser

livre, capaz de autoconstruir-se. “O PROEPRE pretende contribuir para a formação de pessoas criativas, inventivas e descobridoras, que sejam capazes de criticar, comprovar e não aceitar sem refletir tudo o que lhes é proposto” (p.5).

A educação a qual o PROEPRE se destina visa a conquista da autonomia intelectual e moral.

*Ao contrário de outros programas comumente desenvolvidos na pré-escola em que o professor é a figura principal da sala, pois centraliza todas as decisões, o PROEPRE é centrado na criança, visto que a mesma participa ativamente da tomada de decisões, e, o seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem são considerados pelo professor no planejamento das atividades, na formulação dos objetivos e na escolha dos procedimentos metodológicos a serem utilizados. (Vinha, 1997, p.1009).*

O ambiente educacional propiciado por esse programa é livre de tensões e coerções, possui relações baseadas no respeito mútuo e as crianças são incentivadas, desde cedo, a assumirem pequenas responsabilidades.

De acordo com Mantovani de Assis (*Ibid.*) os princípios pedagógicos que norteiam a proposta do PROEPRE são:

- 1) O conhecimento adquire-se por um processo de construção e não por absorção e acumulação de informações vindas do mundo exterior. Conseqüentemente, os métodos diretos de ensino não são usados no PROEPRE, pois as explicações elaboradas verbalmente ou as demonstrações são ineficientes quando se trata de ajudar a criança a descobrir ou reinventar o conhecimento. Em vez de ensinar, a professora do PROEPRE deve encorajar a criança a fazer suas próprias perguntas e a respondê-las por sua própria iniciativa e capacidade de invenção. É preciso cuidado para não cair no outro extremo: observar passivamente a criança, sem interferir no processo de aquisição de seu conhecimento. A intervenção oportuna do educador é necessária para suscitar problemas úteis à criança, para fazê-la refletir sobre suas próprias conclusões e até mesmo para fazê-la duvidar delas.
- 2) A construção das estruturas da inteligência segue uma seqüência invariável e idêntica para todas as crianças e todas as culturas. As atividades do PROEPRE

foram elaboradas de modo a respeitar a ordem seqüencial de construção dessas estruturas. Se quisermos favorecer o desenvolvimento da criança é preciso deixá-la passar por todos os estágios de acordo com seu próprio ritmo e não tentar fazê-la queimar etapas.

3) A construção das estruturas da inteligência dá-se por intermédio do processo de equilíbrio. As atividades do PROEPRE foram organizadas de modo a provocar perturbações e conflitos cognitivos que desencadeiam esse processo. Trata-se basicamente de criar situações que suscitem problemas e desafiam o pensamento da criança e, conseqüentemente, geram conflitos cognitivos. Para resolvê-los é preciso realizar sucessivas equilibrações que conduzem à construção de novas estruturas.

4) A ação sobre os objetos e a interação social são indispensáveis para a constituição da lógica do pensamento infantil. As atividades do PROEPRE foram organizadas de maneira a propiciar atividades reais e trocas sociais que possibilitem a conquista da lógica operatória.

5) A construção do conhecimento implica a ação sobre os objetos, mas essa ação nunca é puramente cognitiva, pois nela intervêm em graus diversos a afetividade, o interesse e os valores. No ato de conhecer e em todo comportamento humano, afetividade e inteligência são dois aspectos indissociáveis de uma mesma ação. Os motivos e o dinamismo energético do comportamento provêm da afetividade, enquanto que as técnicas empregadas na solução dos problemas constituem o aspecto cognitivo.

6) Existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento das funções intelectuais, da afetividade e o desenvolvimento social. Assim sendo, os progressos no desenvolvimento da inteligência repercutem também na afetividade e na vida social. As ações, a motivação e a cooperação estão intimamente interligadas às funções intelectuais. Desta forma, a construção das estruturas da inteligência é condição necessária para socialização, para o desenvolvimento moral e da afetividade.

A execução do trabalho pedagógico em uma sala do PROEPRE ocorre em diferentes tipos de atividades que são realizadas ao longo do dia:

Atividades Diversificadas: Também são conhecidas como “cantinhos”, são atividades livremente escolhidas pelas crianças podendo ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos. Durante esse momento, a criança poderá trabalhar nos diferentes “cantos” de acordo com seu interesse, por exemplo: fazer um desenho no “canto do desenho”, uma pintura, jogar, trabalhar com sucata etc.

*O trabalho diversificado (“cantinhos”) é uma das rotinas importantes para a conquista da autonomia moral e intelectual da criança. Essas atividades podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos, sendo livremente escolhidas pelo aluno, devendo ocorrer todos os dias. Assim, garantimos o interesse da criança, que está realizando aquela atividade porque a escolheu livremente (dentro das opções existentes na sala), e uma criança interessada trabalha melhor e aprende mais. O respeito ao interesse da criança e a opção escolhida demonstra que ela é capaz de decidir e realizar uma atividade sem que o professor tenha que fazer isso por ela [...] Além do mais, a criança estará realizando escolhas entre as inúmeras opções apresentadas; tomando decisões; e construindo a noção temporal, ao ter que dosar o tempo necessário para realizar todas as atividades que quer durante o período destinado ao trabalho nos “cantinhos”. (Vinha, 1997, p.293).*

Atividades em pequenos grupos: Esse tipo de atividade é realizada no momento do trabalho diversificado e as crianças trabalham divididas em grupos menores. Os integrantes daquele grupo terão um objetivo em comum que não é o mesmo dos outros grupos da sala.

Para Vinha (*Id.*):

*Todas as crianças trabalharão simultaneamente no mesmo horário destinado a essas atividades (não são trabalhadas com apenas um grupo de cada vez, ou somente em um tipo de “cantinho”, mas com todos). O professor fará um sorteio aleatoriamente, e as crianças sorteadas vão trabalhar em um “cantinho” que será escolhido pelos próprios membros do grupo, assim como a atividade que irão realizar, o material que será utilizado e o que cada integrante irá fazer. Os “cantos” podem ser os de sempre: a pintura, um quebra-cabeça gigante, o desenho, confecção de livros ou de jornais, a modelagem, a sucata, a construção, a escolinha, a culinária, etc. (p.681).*

Atividades Coletivas: Essas atividades são escolhidas pelas crianças, visam objetivos comuns como: ouvir histórias, músicas, comer a merenda etc. Não significa necessariamente todas as crianças fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo. O objetivo comum pode ser por exemplo a organização de uma festa para as mães. Assim, algumas crianças farão a culinária que será servida, outras cuidarão da decoração da sala e assim por diante. Nesse sentido, uma atividade coletiva pode ou não ser realizada em pequenos grupos. Para Mantovani de Assis (*Op. cit.*):

*A principal finalidade da atividade coletiva é a de propiciar aos alunos a experiência de vida democrática, favorecendo a troca de pontos de vista e opiniões, criando a oportunidade para que os alunos apresentem suas idéias e argumentem a favor delas, aprendam normas de convivência social. (p.13)*

As atividades coletivas utilizadas no PROEPRE diferem muito das atividades coletivas utilizadas na maioria das escolas. No PROEPRE não há uma justaposição de atividades, ou seja, as crianças não ficam fazendo a mesma atividade ao mesmo tempo com objetivos individuais, cada um para si. A atividade coletiva do PROEPRE consiste num momento em que o objetivo é comum para todas as crianças e por isso são momentos muito ricos dentro da rotina.

Atividades Individuais: Nesses momentos, a criança trabalha individualmente com a professora enquanto o restante da classe realiza as atividades diversificadas. “Essa atividade permite ao professor interagir diretamente com o aluno, a fim de acompanhar o seu raciocínio e perceber a compreensão que ele tem acerca do que está sendo trabalhado e, portanto, conhecê-lo melhor” (Mantovani de Assis, *Loc. cit.*).

Atividades Independentes: Durante a atividade independente, a criança trabalhará sem a orientação direta do adulto em pequenos grupos ou mesmo em grupos maiores ou individualmente. Essa atividade tem uma duração curta e propicia o desenvolvimento da iniciativa, responsabilidade e autonomia.

A coleta de dados da presente pesquisa foi realizada nos diferentes momentos da rotina da sala de aula durante as atividades diversificadas, individuais, coletivas e em pequenos grupos, conforme poderá ser visto na análise das atividades (*vide* capítulo V).

### ***Procedimentos***

Inicialmente, foram realizadas as entrevistas contendo histórias sobre os direitos das crianças elaboradas por Delval (1998). São elas<sup>5</sup>:

#### ***Direito à Educação***

1) Os pais de uma criança não queriam que seu filho (da mesma idade do sujeito que está sendo questionado) fosse à escola porque preferiam que ele ficasse em casa para poder ajudar nos trabalhos domésticos e também porque diziam que aprender não serve para nada. A criança não podia ir para a escola estudar.

Perguntas: O que você acha disso? Você acha que algum pai faz isso? Você acha que isso pode ser feito? O que a criança poderia fazer? Poderia falar com alguém? Você conhece algum amigo que não pode ir à escola porque tem que trabalhar?

2) Uma criança (com a mesma idade do sujeito) que não tinha pais, morava na casa de umas pessoas que não queriam deixá-la ir para a escola. Ela ficava em casa trabalhando, fazendo serviços domésticos e não podia estudar.

Perguntas: O que você acha disso? O que você acha que poderia ser feito? A criança poderia falar com alguém?

---

<sup>5</sup> A segunda história sobre o direito à educação e a história referente à proteção contra maus-tratos foram elaboradas pela Prof.a. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

### *Direito à Alimentação*

- 1) Era uma vez os pais de uma criança, (com a mesma idade do sujeito) que eram muito bravos com seu filho e quando ele fazia algo que os pais não gostavam, eles o castigavam deixando-o sem comer. A criança comia tão pouco que estava muito magra e poderia ficar doente.

Perguntas: Você acha que isto está certo? Os pais poderiam castigá-lo de outra maneira? O que a criança poderia fazer? Poderia conversar com alguém?

- 2) Era uma vez, uns pais que tinham pouquíssimo dinheiro e que quase não podiam comprar comida, e por isso davam pouca comida para os seus filhos (com a mesma idade do sujeito). Os filhos estavam muito magros e poderiam ficar doentes.

Perguntas: Você acha que as crianças poderiam fazer algo? E os pais? Para onde poderiam ir, com quem poderiam falar? Alguém poderia ajudá-los?

Depois dessa entrevista a criança deveria comparar as duas histórias e julgar qual era a pior.

### *Direito a Proteção Contra Maus-Tratos*

- 1) Era uma vez uma menina chamada Fernanda (com a mesma idade do sujeito). A casa dela ficava do lado da casa de uma outra menina chamada Priscila, elas eram amigas. Todos os dias a Fernanda ouvia o pai da Priscila chegar muito zangado, brigar com ela e bater nela. A Priscila ia dormir sempre chorando.

Perguntas: O que você acha disso? Você acha que isso pode ser feito? O que a criança poderia fazer? Poderia falar com alguém?

Após as histórias eram 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? Quais?

### ***Atividades Realizadas***

Essas atividades eram realizadas com as crianças no momento das atividades diversificadas, nos “cantos” do desenho, escrita ou num “canto” montado pela professora para esse fim. Dessa forma, as crianças escolhiam livremente o momento no qual queriam realizar esse trabalho, ou com a professora ou com a pesquisadora.

Dentro da rotina de trabalho da classe, essas atividades foram divididas em individuais, coletivas e em pequenos grupos.

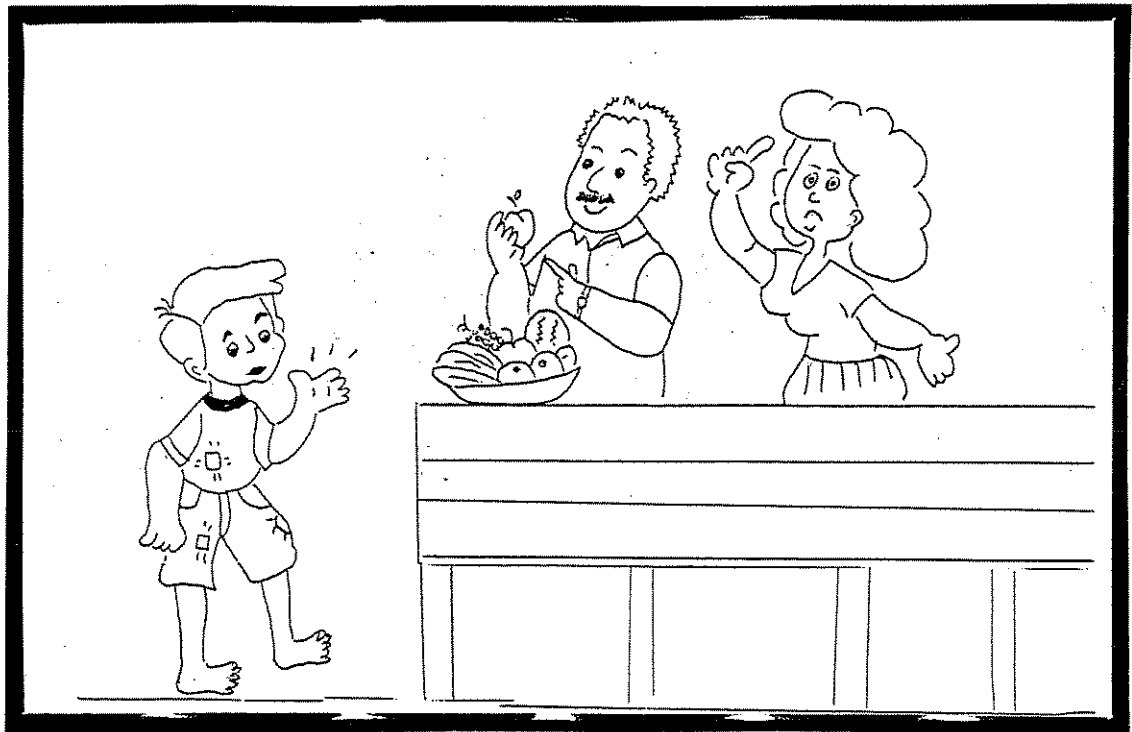
### **ATIVIDADES INDIVIDUAIS<sup>6</sup>**

⇒ Essa atividade foi extraída do livro de Moreno *et al* (1994). Está dividida em dois momentos, em um primeiro momento, apresentava-se uma folha de papel dividida ao meio, na qual deveria ser desenhado o seguinte: uma criança feliz e o motivo pelo qual estaria feliz. Em seguida, apresentava-se uma folha de papel dividida em três partes iguais, na qual deveria ser desenhado uma criança triste, a razão pela qual ela estaria triste e o que poderia ser feito para que essa criança não ficasse mais triste.

---

<sup>6</sup> Com exceção da atividade número 1, as demais foram elaboradas em colaboração com a Prof.a. Roberta Rocha Borges sob a orientação da Prof.a. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

⇒ Apresentava-se a seguinte figura pedindo ao sujeito que a comentasse:



Em seguida, explicava-se que se tratava de um menino que estava pedindo comida e a mulher estava dizendo que não daria comida a ele. Explicava-se também que o menino do desenho possuía a mesma idade do sujeito. Depois perguntava-se:

- a) O que você acha disso?
- b) Por que ele está pedindo comida?
- c) Por que ele não tem comida?
- d) O que ele poderia fazer para ter comida?
- e) E se ele recebesse comida como ficaria?
- f) Por que não querem dar comida para ele?
- f) O que poderia ser feito para ajudar aquela criança?
- g) Pedia-se à criança que desenhasse como o menino da figura ficaria se alguém o ajudasse.

⇒ Apresentava-se a seguinte figura pedindo ao sujeito que a comentasse:



Em seguida, explicava-se que se tratava de uma menina que estava apanhando do pai, e que possuía a mesma idade do sujeito. Depois perguntava-se:

- a) O que você acha disso?
- b) Pedia-se então para a criança desenhar o que acontecera antes ou o que a menina fizera para estar apanhando, e que desenhasse também o que iria acontecer com ela e com o pai depois de algum tempo.

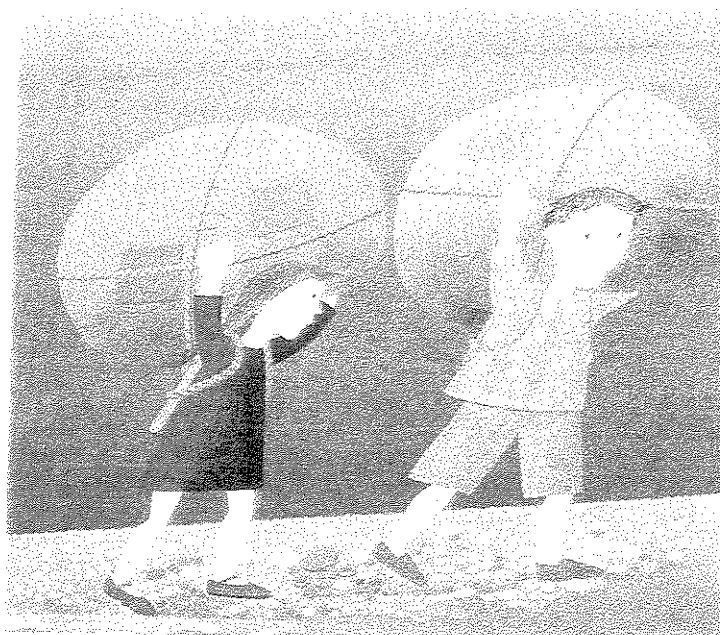
⇒ Apresentava-se a seguinte figura pedindo ao sujeito que a comentasse:



Em seguida, explicava-se que se tratava de um menino que estava trabalhando de engraxate e que possuía a mesma idade do sujeito. Depois perguntava-se:

- a) O que você acha disso?
- b) Por que ele está trabalhando? (se a criança mencionasse dinheiro, perguntava-se o que ele faria com esse dinheiro).
- c) Você acha que ele poderia estar fazendo uma outra coisa?
- d) Você pode trabalhar?
- e) O que esse menino faz? Só trabalha ou faz outra coisa?
- f) Pedia-se à criança que desenhasse o que o menino estaria fazendo se ele não estivesse trabalhando.

⇒ Apresentava-se a seguinte figura pedindo ao sujeito que a comentasse:



Em seguida, pedia-se à criança que escrevesse uma história sobre o que ela estaria vendo, da maneira que quisesse e conseguisse. Ao final, pedia-se que lesse a sua história.

⇒ Essa atividade visava conversar um pouco mais com o sujeito sobre a escola e a importância da educação. Foram feitas as seguintes perguntas:

- a) O que devemos fazer quando em um bairro há poucas escolas e não é possível todas as crianças estudarem? É importante todas as crianças irem para a escola?
- b) O que fazemos e para que serve o que aprendemos na escola?
- c) O que acontece com quem não vai na escola? E quando cresce?
- d) Pedia-se à criança que desenhasse o que ela gostaria de ser quando crescesse e o que precisaria fazer para atingir o seu objetivo.

### ATIVIDADES COLETIVAS

Essas atividades foram filmadas e transcritas posteriormente para análise.

⇒ Foram trabalhadas três canções do CD *Canção dos Direitos da Criança*, de Toquinho e Elifas Andreato: *Herdeiros do Futuro*, *Castigo Não é bom ser criança* (letras - Anexo 2).

⇒ Na hora da história, a professora contou para as crianças a história: *Os três porquinhos* (Anexo 3). Em seguida perguntou:

*O que vocês acharam da história?*

*Vocês acham que o lobo mau tinha direito de estragar a casa dos porquinhos?*

*O que é ter direito?*

*Vocês já ouviram falar nos direitos das crianças?*

- ⇒ Apresentação, pela pesquisadora, de um *teatro de fantoches* baseado no livro de Rocha e Roth (1995) a respeito da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Anexo 3).
- ⇒ Leitura: a pesquisadora e a professora leram a revista da Turma da Mônica sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente de Maurício de Souza (Anexo 3).



ACRIANÇA TEM DIREITO  
A UM NOME E A UMA  
NACIONALIDADE

*CAPÍTULO IV*

---



## ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram realizadas no momento das atividades diversificadas. Na sala de aula pesquisada além dos “cantinhos” comumente usados, como o “canto do desenho”, da pintura, havia o “cantinho da atividade com a professora”, no qual as crianças iam quando estavam interessadas em trabalhar individualmente com ela. Normalmente nesse “canto”, a professora realizava atividades que propiciam a aquisição do conhecimento lógico-matemático e/ou físico. Durante essa coleta de dados inicial, as entrevistas eram realizadas individualmente com a pesquisadora. Foram gravadas em fitas de áudio e posteriormente transcritas para análise. Apenas as dezesseis crianças que escolheram trabalhar nesse canto, espontaneamente, constituíram os sujeitos dessa pesquisa.

As histórias utilizadas basearam-se naquelas criadas por Delval (1998). Esse autor já considerava, como hipótese do seu trabalho, que perguntar diretamente para os pequenos a respeito dos seus direitos não seria um bom procedimento, uma vez que se trata de um termo abstrato de difícil compreensão para a criança. Sendo assim, elaborou curtas histórias nas quais havia conflitos ou violação de direitos para que os sujeitos pudessem refletir sobre o tema. Piaget (1977b), já trabalhara utilizando pequenas histórias em suas pesquisas sobre o juízo moral e enfatizava estar interessado em verificar a maneira pela qual a criança avaliava esta ou aquela conduta dos personagens envolvidos.

Como pode ser visto no capítulo III (procedimentos), foram trabalhadas cinco histórias que envolviam os direitos à educação, alimentação e proteção contra maus-tratos; só ao final da entrevista é que foram feitas perguntas gerais e mais diretas sobre a noção de direito.

A categorização das respostas também tomou por referência o trabalho de Delval (1998).

### ***Direito à Educação***

Delval (*ibid.*) trabalhou com uma história, na qual uma criança não podia ir à escola porque seus pais não deixavam e a obrigavam a ficar em casa trabalhando. Na presente pesquisa, foi incluída uma segunda história em que uma criança órfã não podia ir à escola porque as pessoas com as quais morava a obrigavam a ficar em casa trabalhando.

O objetivo da inclusão dessa segunda história foi verificar se as crianças iriam conseguir analisar diferentemente as histórias, quando a proibição vinha dos pais e quando não. A hipótese inicial era a de que talvez os sujeitos conseguissem refletir melhor e encontrar soluções mais adequadas ao problema na segunda situação. Entretanto, os resultados mostraram que não houve diferença de interpretação e soluções entre as duas histórias. Portanto, os exemplos serão apresentados em conjunto.

Foi categorizada como nível 0 a resposta de um sujeito que parecia evidenciar que não considerava importante a frequência à escola. É o caso de JUL (6;8):

- O que você acha dessa história?
- *Eu acho que ela tinha que ficar em casa.*
- Por que?
- *Para ajudar os pais dela.*
- E ela não precisa ir na escola?
- *Não (com a cabeça).*
- Por que você acha que uma pessoa não precisa ir para a escola?
- *Porque tem que ajudar as mães.*
- Não tem problema se não vai na escola?
- *Não (com a cabeça).*

No nível I encontram-se as crianças para as quais a história parece inverossímil pois seus pais costumam insistir para que frequentem a escola. Assim também não conseguem entender que houve uma violação de direito. De

uma maneira geral, essas crianças vêem a frequência à escola como algo fundamental, pois é o lugar onde aprendem coisas boas e importantes:

WES (6;2)

- O que você acha dessa história?
- *Eu acho que é importante ir para a escola.*
- Por que?
- *Por causa que estuda, aprende tudo.*

THA (5;9)

- O que você acha disso?
- *Que os pais dele tinham que deixar ele ir prá escola.*
- Por que?
- *Porque ele não podia ficar em casa.*
- Por que?
- *Porque se ele ficasse em casa ele não ia aprender nada.*
- O que a gente aprende quando a gente vai na escola?
- *A escrever, a ler, tudo o que é bom.*

UEN (6;3)

- O que você acha disso?
- *Eu acho que ele tem que ir.*
- Por que?
- *Prá aprender, aprender ler, aprender escrever, prá crescer esperto.*

Nesse nível encontram-se também os sujeitos que não conseguem propor soluções satisfatórias para a resolução do problema. Alguns exemplos:

WES (6;2)

- Se acontecer isso, o pai fizer isso com a criança e ela quiser ir para a escola, tem algum jeito dela resolver esse problema?
- *Tem.*
- Como?
- *É só ela falar pro pai que ela quer ir na escola e o pai deixa.*
- Mas, e se ele não deixar e falar: "não você tem que trabalhar."
- *É só falar prá mãe.*
- Mas, e se a mãe também não deixar, falar que ela tem que trabalhar, se todo mundo falar que ela tem que trabalhar, o que ela pode fazer?
- *Ela pode ir prá escola escondido.*
- Como?

- *Pegando a mochila e a camiseta.*
- *É o único jeito que tem?*
- *É, porque tem que ir na escola prá aprender a estudar.*

#### THA (5;9)

- O que você acha que a criança desta historinha poderia fazer para resolver este problema, porque ela queria ir à escola e os pais não deixavam, falavam que ela tinha que trabalhar.
- *Ela tinha que falar com os pais dela até eles falarem que sim.*
- E se eles não falarem que sim, se eles nunca deixassem?
- *Ela tinha que ficar em casa mesmo.*
- Tinha alguém para quem ela poderia pedir alguma ajuda, com quem ela poderia conversar?
- *Ela podia falar com os tios dela, falar com os pais dela deixar.*
- Falar para os tios falarem com os pais? Só assim ela poderia resolver este problema? Não tinha um outro jeito?
- *Não (com a cabeça).*
- Tem certeza?
- *Sim (com a cabeça).*

#### NAY (7;2)

- O que você acha que esta criança aqui da historinha podia fazer para resolver este problema, porque ela queria muito ir para a escola e os pais dela não deixavam.
- ...
- Tinha alguém com quem ela poderia conversar, alguém para quem ela poderia pedir ajuda?
- *Os amiguinhos dela.*
- Que amiguinhos?
- *Se ela conhece assim na rua, quando ela sai.*
- O que ela ia falar para os amiguinhos?
- *Falar se eles podem ajudar ela para os pais dela deixarem ela ir na escola.*
- E o que os amiguinhos iam poder falar para os pais dela?
- *Falar para ele "por favor".*
- Falar para ele "por favor", para deixar ela ir?
- *É.*

Na verdade, as soluções propostas não implicam numa negociação. Quando as crianças dizem "conversar com" estão tentando uma autorização do pai, pedindo, insistindo, tentando convencer até que o ponto de vista dele seja

modificado, caso contrário é preciso conformar-se com a situação pois a palavra final é do adulto. Assim, quanto à solução encontrada, as respostas dos dezesseis sujeitos puderam ser classificadas no nível I.

O nível II corresponde aos sujeitos que percebem as histórias como mais verdadeiras e admitem que tal situação possa existir. Para Delval (1998), há um progresso importante e algumas respostas mencionam que a educação é obrigatória e que por isso, as crianças devem freqüentar a escola durante alguns anos. As soluções propostas continuam sendo bastante simples, mas já existe um início do surgimento da noção de compromisso, na qual ambas as partes cedem algo em suas posições.

Nenhum sujeito deu respostas que pudessem ser categorizadas nesse nível. Alguns mencionam que para resolver o problema seria necessário propor aos pais que deixassem a criança ir para a escola e no outro período ela realizaria os serviços domésticos. É o caso de:

JAQ (6;2):

- O que você acha disso?
- *A menina podia lavar a roupa e quando a mulher chegar, aí ela falava assim prá mulher que a casa já estava pronta e aí depois ela falava assim prá mulher, se a mulher deixa ela ir.*
- Estudar?
- *Sim (com a cabeça).*
- Será que ela não ia ficar cansada, ela tinha que estudar e trabalhar?
- *Ela trabalhava só um pouco.*
- E se eles não deixassem, se eles falassem: "Não, você não vai, você tem que ficar aqui trabalhando?"
- *Aí ela termina amanhã.*
- O que ela termina amanhã?
- *De limpar a casa.*

TAT (5;5)

- O que você acha que ela podia fazer para resolver este problema, porque ela queria ir estudar.
- *Eu acho que ela podia deixar tudo limpo a casa.*
- Como assim?
- *Trabalhando direito aí ela podia ir prá escola.*

Esse tipo de resposta poderia ser considerada como um início de acordo entre as partes envolvidas, no entanto, esse acordo não é aceitável pois viola um outro direito do qual a criança é possuidora: o direito de não trabalhar, salvo na condição de aprendiz e quando isso não prejudicar os seus estudos.

Finalmente no nível III, que também não foi encontrado aqui, estão aquelas respostas que remetem à existência de um direito à educação que de uma forma ou de outra precisa ser garantido. As soluções propostas nesse nível são mais viáveis e realistas e coordenam diferentes aspectos. Os sujeitos têm mais claras as maneiras de negociação com os pais, mas consideram também a possibilidade de chegarem à situações extremas com a intervenção de instituições.

A Tabela 2 mostra as respostas dos sujeitos referentes às interpretações e soluções apresentadas:

| SUJEITOS | INTERPRETAÇÃO |         |          |           | SOLUÇÃO |          |           |
|----------|---------------|---------|----------|-----------|---------|----------|-----------|
|          | NÍVEL 0       | NÍVEL I | NÍVEL II | NÍVEL III | NÍVEL I | NÍVEL II | NÍVEL III |
| JEN      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| BRU      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| WES      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| JUL      | X             |         |          |           | X       |          |           |
| NAT      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| THA      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| BIA      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| TAT      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| NAY      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| JAQ      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| LIG      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| DAN      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| ANC      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| JOA      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| LEA      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| UEN      |               | X       |          |           | X       |          |           |

TABELA 2: Respostas sobre as histórias que envolvem o direito à educação.

### ***Direito à Proteção Contra Maus-Tratos***

As respostas das crianças a essa história, a respeito de um pai que agride fisicamente sua filha, foram classificadas da seguinte forma:

Em um nível 0 estão aquelas que acreditam que independente da criança ter feito alguma coisa errada (uma arte, uma malcriação) o pai está agindo certo em bater. Nesse sentido, não há soluções possíveis, pois não há um problema. Nenhuma criança deu respostas desse tipo.

No nível I estão aquelas respostas que justificam a atitude do adulto mediante um mau comportamento da criança. Nesse sentido, são soluções bem simples como por exemplo, não desobedecer, que resolveriam o problema. Não há idéia de um direito à proteção contra esse tipo de comportamento do adulto. Fica claro que para os onze sujeitos que se encontram nesse nível, o pai apenas toma tal atitude porque a criança fez por merecer. São os casos de:

WES (6;2)

- O que você acha disso?
- *Feio.*
- Por que?
- *Não pode acontecer isso.*
- Por que não?
- *A moça não fez nada.*
- Quem não fez nada?
- *A Priscila.*
- E se ela tivesse feito alguma coisa, ele podia bater nela?
- *Podia.*

THA (5;9)

- O que você acha disso?
- *Que o pai dela não podia bater nela.*
- Por que?
- *Porque se ela não estava fazendo nada, o pai dela não podia bater nela.*
- E se ela estivesse fazendo alguma coisa, ele podia?
- *Sim (com a cabeça).*
- O que ela poderia estar fazendo que ele ia poder bater nela?

- *Se ela tivesse fazendo bagunça ele podia.*

#### DAN (5;3)

- O que você acha disso?
- *Eu acho que o pai dela não gosta que ela fica com a amiga dela.*
- Com a Fernanda?
- *É.*
- Você acha que é por isso que ele bate nela?
- *Sim (com a cabeça).*
- Você acha que isto existe de verdade?
- *Não (com a cabeça).*
- O que você acha que a Priscila podia fazer para resolver este problema?
- *É melhor ela ficar sem a amiga e ficar quietinha na casa, assistindo televisão.*

#### LEA (6;6)

- O que você acha que ela podia fazer para resolver isso, para ela não apanhar tanto assim?
- *Não fazer bagunça.*
- Você acha que era porque ela fazia bagunça que ela apanhava?
- *Sim (com a cabeça).*

Além desse tipo de solução retratado anteriormente, estão também nesse nível as respostas que remetem a conversas com o pai (pedir, implorar), fugir, esconder-se debaixo da cama, pedir para alguém conversar com o pai, dormir em outra casa, agradar ao pai com presentes, carinhos etc. JUL (6;8) chega mesmo a mencionar que a polícia deveria ser chamada, no entanto, essa serviria apenas para conversar com o pai da criança.

No nível II estão aquelas crianças que questionam o ato de bater, indicando acreditar que haveria uma outra maneira de resolver o problema sem tanta violência. Quatro sujeitos deram respostas desse tipo, por exemplo:

#### NAT (6;1)

- O que você acha disso?
- *Que não deve bater.*
- Por que?
- *Porque depois fica marca e a bunda fica vermelha.*

BIA (5;10)

- O que você acha disso?
- *Não bater.*
- Como assim não bater?
- *Conversar.*
- Você acha que o pai tinha que conversar?
- *Sim (com a cabeça).*

JEN (5;11) mostra dúvida dando respostas do nível I e II:

- O que você acha disso?
- *Que o pai não pode chegar bravo assim, sem mais ou menos.*
- Por que?
- *Porque a criança não fez nada.*
- E se ela tivesse feito alguma coisa?
- *Daí sim o pai poderia bater, só que não é justo mostrar a raiva com a mão.*
- Ah é, não é justo?
- *Não.*
- Tem que mostrar a raiva como?
- *Com a boca.*
- Então quer dizer que ele pode bater se ela fez alguma coisa?
- *Mais ou menos isso, não pode bater tanto, tanto, tanto...*

Não há uma noção de um direito, mas as respostas das crianças evidenciam que julgam a atitude do pai incorreta. É importante ressaltar aqui que na sala de aula, a professora, baseada nos princípios pedagógicos do PROEPRE (vide capítulo III), procurava estabelecer um ambiente baseado no respeito mútuo, sem coações, punições ou ameaças. Nessa sala havia a seguinte regra: conversar com o amigo sem bater e a professora em momentos de conflitos procurava legitimar o sentimento da criança, mas sugerindo que há diferentes formas de demonstrá-lo, tal como pode ser visto na fala de JEN.

Apesar desse tipo de interpretação ter ocorrido em quatro sujeitos, as soluções prosseguiram de forma bastante simples, como a de JEN que propõe que a criança fique na casa da amiga até o pai melhorar ou mesmo que fuja tingindo o cabelo e usando um disfarce.

Há apenas duas exceções (JOA E NAT):

JOA (5;11)

- O que você acha disso?
- *Eu acho uma coisa muito mau.*
- Por que?
- *Porque tem que respeitar os outros com carinho, não brigando.*
- Você acha que isso existe de verdade JOA, um pai que bate tanto assim?
- *Existe.*
- Você conhece alguém?
- *Eu não, mas existe.*
- O que você acha que ela podia fazer para resolver este problema?
- *Podia falar para o pai dela resolver isso conversando, mostrar a raiva com a boca e não com a mão.*

JOA também repete aquilo que ouve da professora com relação a agressões físicas e a maneira de tratar as pessoas, mas não se pode negar que encontra uma solução melhor para o problema.

No nível III estão aquelas respostas que implicam na compreensão da existência de um direito a proteção contra maus-tratos e as soluções remetem-se muitas vezes à uma delação do pai e à busca de instituições que possam fazer cumprir esse direito. Nenhuma resposta enquadrou-se nesse nível quanto à interpretação da história. Todavia, NAT ao apresentar soluções inicia no nível I e termina dando uma solução que pode ser considerada de nível III:

NAT (6;1)

- O que você acha que a criança podia fazer se o pai dela sempre batia nela desse jeito?
- *Esconder.*
- Esconder onde?
- *No quarto dela.*
- Mas, e se ele fosse lá e achasse ela, não tem um outro jeito? Ela podia conversar com alguém?
- *Conversar com a amiga dela.*
- Que amiga?
- *Como que chama mesmo?*
- Ah, a Fernanda?
- *É.*

- E falar o que para a Fernanda?
- *Se deixava ela dormir lá um dia.*
- Mas, e quando ela não pudesse dormir lá na Fernanda?
- *Daí falava com a mãe dela.*
- Falar para a mãe dela fazer o que?
- *Deixar ela dormir no quarto dela.*
- Para que?
- *Pro pai não bater.*
- Só assim podia resolver este problema? Não tem um outro jeito?
- *Tem.*
- Como?
- *Conversar com o pai, sem bater.*
- E se ele continuasse batendo, batendo, conversasse e não adiantasse nada?
- *Daí precisa chamar a polícia.*
- E falar o que para a polícia?
- *Parar de bater.*
- Falar o que para a polícia?
- *Quer dizer, prender.*
- Prender ele?
- *Sim (com a cabeça).*
- É o jeito de resolver este problema?
- *É.*

É importante dizer que ao serem perguntadas a respeito da veracidade da história, dez crianças afirmaram que se trata de algo que costuma ocorrer, fato que não foi comum nas outras histórias cujo número de crianças que julgavam a situação verossímil não passou de quatro. Seria arriscado dizer que essas crianças sofrem violências corporais abusivas, como na história que ouviram, mas de alguma forma essa prática não está tão distante da vida deles visto que é mais reconhecida como real.

A Tabela 3 mostra as respostas dos sujeitos referentes às interpretações e soluções apresentadas:

| SUJEITOS | INTERPRETAÇÃO |              |          |           | SOLUÇÃO      |          |           |
|----------|---------------|--------------|----------|-----------|--------------|----------|-----------|
|          | NÍVEL 0       | NÍVEL I      | NÍVEL II | NÍVEL III | NÍVEL I      | NÍVEL II | NÍVEL III |
| JEN      |               | EM TRANSIÇÃO |          |           | X            |          |           |
| BRU      |               | X            |          |           | X            |          |           |
| WES      |               | X            |          |           | X            |          |           |
| JUL      |               | X            |          |           | X            |          |           |
| NAT      |               |              | X        |           | EM TRANSIÇÃO |          |           |

| SUJEITOS | INTERPRETAÇÃO |         |          |           | SOLUÇÃO |          |           |
|----------|---------------|---------|----------|-----------|---------|----------|-----------|
|          | NÍVEL 0       | NÍVEL I | NÍVEL II | NÍVEL III | NÍVEL I | NÍVEL II | NÍVEL III |
| THA      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| BIA      |               |         | X        |           | X       |          |           |
| TAT      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| NAY      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| JAQ      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| LIG      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| DAN      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| ANC      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| JOA      |               |         | X        |           |         | X        |           |
| LEA      |               | X       |          |           | X       |          |           |
| UEN      |               |         | X        |           | X       |          |           |

TABELA 3: Respostas sobre a história que envolve o direito à proteção contra maus-tratos.

### ***Direito à Alimentação***

O direito à alimentação foi tratado em duas histórias diferentes que serão analisadas separadamente. As respostas da primeira história referente ao pai que castigava o filho deixando-o sem comer, foram subdivididas em três níveis.

No nível I foram consideradas as crianças que mostravam acreditar que não se pode ficar sem comer pois isso provoca doenças ou prejuízos ao desenvolvimento e à saúde, mas sem uma consciência de que esteja havendo uma violação de direito. Para esses quatorze sujeitos, bastava que a criança da história obedecesse ao pai para que o problema fosse resolvido. Nesse sentido, quando a criança desobedecesse, o pai poderia valer-se de um outro castigo. É o caso de:

#### **ANC (5;3)**

- O que você acha disso?
- *Ela não pode fazer o que o pai dela não gostar.*
- Você acha que tinha algum outro castigo que eles podiam dar para ela?
- *Sim (com a cabeça).*
- Qual?
- *Fala assim: "Filha, não faz isso que o pai não gosta!"*
- E o castigo?
- *Bater nela e por no quarto dela.*

- Mas ia dar comida ou não ia dar comida?
- *Sim (com a cabeça).*
- Você acha importante ela comer?
- *Sim (com a cabeça).*
- Por que?
- *Prá ficar forte.*

LEA (6;6)

- O que você acha disso?
- *Que ele devia comer.*
- Você acha que tinha um outro castigo que eles deviam dar para ele?
- *Sim (com a cabeça).*
- Qual?
- *Por ele no quarto.*
- E ele ia comer ou não?
- *Isa.*

UEN (6;3)

- O que você acha disso?
- *Ele tem que comer.*
- Por que?
- *Prá ele ficar forte, prá ele conseguir andar.*
- Você acha que eles podiam dar um outro castigo para ele?
- *Sem deixar sem comida, hora do almoço tem que deixar ele comer.*

Além de obedecer, nesse nível, também era proposto como solução conversar ou pedir ajuda de alguém para convencer o pai:

LEA (6;6)

- O que você acha que ela podia fazer para resolver esse problema, porque ela estava ficando quase doente e ele a deixava de castigo sem comer.
- *É só comer bastante.*
- Mas como ela ia comer se os pais não deixavam?
- *Só se ela não fizesse uma coisa errada.*
- Será que tinha alguém com quem ela podia conversar, pedir ajuda?
- *Com o amigo dela.*
- É, e falar o que para o amigo dela?
- *Conversar com o pai dela prá ela comer bastante.*

No nível II encontram-se dois sujeitos cujas respostas demonstram considerar que os adultos não deveriam utilizar o castigo, contrapondo-se a ele e não conseguindo substituí-lo por outro. Todavia, nas soluções para o problema, esses sujeitos seguiram encontrando algumas bastante simples, do nível I. Por exemplo:

NAT (6;1)

- O que você acha disso?
- *Devia pedir dinheiro e comprar comida.*
- Pedir dinheiro prá quem?
- *Prá uma pessoa.*
- Que pessoa?
- *Alguma pessoa que mora do lado da casa dele.*
- Você acha que isso existe de verdade, um pai que castiga e deixa a criança sem comer?
- *Não. Só sei que existe castigar. O meu pai me castiga.*
- E você acha que este tipo de castigo aqui da historinha existe?
- *Não (com a cabeça).*
- Você acha que eles podiam dar um outro castigo para o menino, ao invés de deixar ele sem comer?
- *Sim (com a cabeça).*
- Que castigo que eles poderiam dar?
- *Deixando comer.*
- E aí, ia castigar como?
- *Daí não castigava.*
- NAT, o que você acha que esta criança podia fazer para resolver isso?
- *Conversar com o pai ou com a mãe.*
- Como assim? O que ela ia falar?
- *O menino ia falar dá um pouco de dinheiro, daí a mãe ia dar um pouco, até o pai.*
- Tinha alguém para quem ele poderia pedir ajuda para resolver este problema para ele?
- *Não.*

Um nível III, não encontrado aqui, corresponde àquele no qual os sujeitos têm claramente a noção de direito à alimentação e são capazes de propor soluções mais realistas, que pudessem realmente garantir o respeito a esse direito.

A Tabela 4 mostra as respostas dos sujeitos referentes às interpretações e soluções apresentadas:

| SUJEITOS | INTERPRETAÇÃO |          |           | SOLUÇÃO |          |           |
|----------|---------------|----------|-----------|---------|----------|-----------|
|          | NÍVEL I       | NÍVEL II | NÍVEL III | NÍVEL I | NÍVEL II | NÍVEL III |
| JEN      | X             |          |           | X       |          |           |
| BRU      | X             |          |           | X       |          |           |
| WES      | X             |          |           | X       |          |           |
| JUL      | X             |          |           | X       |          |           |
| NAT      |               | X        |           | X       |          |           |
| THA      | X             |          |           | X       |          |           |
| BIA      |               | X        |           | X       |          |           |
| TAT      | X             |          |           | X       |          |           |
| NAY      | X             |          |           | X       |          |           |
| JAQ      | X             |          |           | X       |          |           |
| LIG      | X             |          |           | X       |          |           |
| DAN      | X             |          |           | X       |          |           |
| ANC      | X             |          |           | X       |          |           |
| JOA      | X             |          |           | X       |          |           |
| LEA      | X             |          |           | X       |          |           |
| UEN      | X             |          |           | X       |          |           |

TABELA 4: Respostas sobre a primeira história que envolve o direito à alimentação.

Com relação à segunda história, referente ao pai que não tinha dinheiro para comprar comida para seu filho, foram encontrados os seguintes níveis:

No nível I há uma interpretação de que aquilo que ocorre na história é algo ruim e que todos da família poderiam sofrer sem alimentação ou mesmo sem outros bens que poderiam ser comprados com o dinheiro, como roupas etc., a situação parece inverossímil para esses sujeitos. As soluções propostas referem-se a pedir dinheiro na rua ou para parentes e principalmente conseguir um emprego. Alguns exemplos:

WES (6;2)

- O que você acha disso?
- *Eu acho que tem que dar um pouquinho mais de comida prá eles e um pouquinho mais de comida para o pai e para a mãe.*

- Mas como eles podiam fazer isso? Eles eram muito pobres e não tinham dinheiro para comprar.
- *Pegava uma panela e ponhava um pouquinho de comida prá ele e um pouquinho prá mãe.*
- Mas, e se eles não tinham dinheiro para comprar comida?
- *Daí o pai podia ficar trabalhando de sapateiro.*
- E as crianças, podiam fazer alguma coisa?
- *Podia pedir R\$ 1,00 de troco.*
- Na rua?
- *É.*
- Você acha que alguém podia ajudar eles?
- *O vô deles.*
- Como?
- *Pedindo pro vô dar dinheiro, daí o vô dá, daí eles compram.*

## BIA (5;10)

- O que você acha disso?
- *Trabalhar prá ganhar dinheiro.*
- E o que as crianças podiam fazer?
- *Podiam ficar na escola ou na creche.*
- Você acha que alguém podia ajudar eles?
- *Fala que quer trabalhar aí depois ganha dinheiro.*

## TAT (5;5)

- E como que ele podia resolver isso?
- *A criança podia ajudar o pai dela ir pro banco alugar dinheiro.*
- Alugar dinheiro? E o pai podia fazer o que?
- *Ir pro banco receber dinheiro.*
- Tinha alguém que podia ajudar eles?
- *A vó dela ou vô.*
- O que eles podiam fazer?
- *Podiam ajudar também a ir pro banco receber.*

## ANC (5;3)

- O que você acha disso?
- *O pai dela tem que arrumar um serviço, trabalhar muito, trabalhar, até ficar rico. Quando ele ficou rico ele pode arrumar uma mulher prá ser a mãe dela.*
- E a menina, podia fazer alguma coisa?
- *Ir prá escola, depois da escola voltar brincar em casa, brincar com o irmãozinho.*
- Alguém podia ajudar eles ?
- *A tia dela ou o vô dela.*

- O que eles iam fazer?
- *O vô dela ia arrumar um emprego prá ele, um serviço na firma.*

THA (5;9)

- O que você acha disso?
- *Que eles deviam pedir dinheiro para os outros.*
- As crianças ou os pais?
- *Os pais.*
- E a criança, podia fazer alguma coisa?
- *Não (com a cabeça).*
- Não tinha nada que ela podia fazer? Pedir ajuda para alguém...
- *Sim (com a cabeça).*
- Para quem?
- *Pro avô dela.*
- E o que o avô podia fazer?
- *Dar dinheiro prá ela comprar comida prá ela.*

Pode-se comparar tais respostas com as pesquisas citadas no capítulo I a respeito da compreensão dos elementos que compõe a organização social: os pobres podem deixar de ser pobres com pequenas soluções que envolvem a caridade; as pessoas pobres só precisam ir ao banco para deixar de ser pobres; a riqueza e a pobreza são estados facilmente mutáveis dependendo apenas da vontade pessoal etc.

No nível II estão aqueles sujeitos que conseguem estabelecer soluções mais adequadas, propondo saídas que não dependem de fatores externos como a ajuda do outro para obter um emprego ou mesmo para dar dinheiro. Suas soluções envolvem a família toda em busca de uma alternativa de sobrevivência. Apenas um sujeito esteve nesse nível:

NAY(7;2)

- O que você acha disso?
- *Ela pega, planta aqueles pé de limão e depois ela faz limonada e vende.*
- E os pais dela podiam fazer o que?
- *Ajudar ela.*
- Como?
- *Arranjar madeira e construir uma barraquinha.*
- Para vender?
- *É.*

- Você acha que alguém podia ajudar eles?
- *Os amigos da menininha.*
- E o que eles poderiam fazer?
- *Podiam ajudar a construir a barraquinha, fazer limonada...*

JEN (5;11) mostra dúvida dando respostas do nível I e II:

- Você acha que ele podia fazer algo?
- *Podia.*
- O que?
- *Pegar a mãe ou o pai prá arranjar emprego, a mãe pode costurar algumas coisas e por prá vender.*
- E aí o que ia acontecer?
- *Daí eles iam conseguir mais dinheiro. Vendendo tapete, camiseta, toalha...*
- E as crianças, o que você acha que elas podiam fazer? Se os pais não arrumassem emprego, o que as crianças podiam fazer?
- *Podia ajudar.*
- Ajudar como?
- *Pedir dinheiro.*
- Pedir para quem?
- *Para qualquer pessoa que estiver passando.*
- Será que alguém poderia ajudar eles?
- *Uma mulher.*
- Que mulher?
- *Qualquer uma. Homem, criança que estiver com dinheiro.*
- E eles iam dar o dinheiro para eles?
- *Iam.*

O nível III caracteriza-se por uma capacidade maior de compreensão do problema e a presença da idéia de que não apenas um direito à alimentação está sendo violado, mas também o direito a uma vida em condições mais dignas para toda a família. Não foi encontrado nenhum sujeito que estivesse nesse nível.

A Tabela 5 mostra as respostas dos sujeitos referentes às interpretações e soluções apresentadas:

| SUJEITOS | INTERPRETAÇÃO |          |           | SOLUÇÃO      |          |           |
|----------|---------------|----------|-----------|--------------|----------|-----------|
|          | NÍVEL I       | NÍVEL II | NÍVEL III | NÍVEL I      | NÍVEL II | NÍVEL III |
| JEN      | X             |          |           | EM TRANSIÇÃO |          |           |
| BRU      | X             |          |           | X            |          |           |
| WES      | X             |          |           | X            |          |           |
| JUL      | X             |          |           | X            |          |           |
| NAT      | X             |          |           | X            |          |           |
| THA      | X             |          |           | X            |          |           |
| BIA      | X             |          |           | X            |          |           |
| TAT      | X             |          |           | X            |          |           |
| NAY      | X             |          |           |              | X        |           |
| JAQ      | X             |          |           | X            |          |           |
| LIG      | X             |          |           | X            |          |           |
| DAN      | X             |          |           | X            |          |           |
| ANC      | X             |          |           | X            |          |           |
| JOA      | X             |          |           | X            |          |           |
| LEA      | X             |          |           | X            |          |           |
| UEN      | X             |          |           | X            |          |           |

TABELA 5: Respostas sobre a segunda história que envolve o direito à alimentação.

O sujeitos também foram solicitados a comparar as duas histórias e a julgar qual era pior. A primeira história foi julgada como pior por sete crianças e a segunda por cinco. Quatro crianças não conseguiram estabelecer uma comparação.

Não é possível afirmar que aqueles que elegeram a primeira história como sendo a pior, apresentaram um nível mais elaborado de resposta. Na verdade, as crianças foram solicitadas a comparar as histórias, a dizer qual achavam que era pior, não sendo feita nenhuma pergunta direta que desencadeasse um julgamento da atitude do pai nas diferentes situações.

Há crianças que afirmam que a segunda história é pior porque todos da família poderiam ficar doentes ou mesmo porque não há dinheiro para comprarem outro bens. No entanto, é possível notar que alguns sujeitos fazem um julgamento do pai que deixava a criança de castigo sem comer:

JEN (5;11)

- Você lembra das duas histórias que eu acabei de contar?

- *Lembro.*
- Qual das duas histórias você acha que é pior?
- *A primeira.*
- Como que era a primeira?
- *O começo eu não me lembro, mas o meio eu me lembro. Que o pai botava ela de castigo e não dava comida prá ela.*
- Você acha que esta é a pior? Por que?
- *Porque o pai tem que, ele pode dar comida prá ela.*
- E o pai da outra história, não podia dar?
- *Podia.*
- E porque ele não dava mesmo?
- *Porque ele é pobre.*
- Mas por que você acha que a primeira é pior?
- *Por que o pai está deixando o menino de castigo e não está deixando ele comer.*
- Mas aqui na segunda o pai também não está deixando ele comer?
- *Não, não é que ele não está deixando, é que ele não tem dinheiro. Compra pouca comida.*

#### NAT (6;1)

- Qual das duas você acha pior?
- *Dos pais que deixavam a criança sem comer.*
- Por que você acha esta pior?
- *Porque castigava.*
- Porque castigava?
- *Não, deixava a criança sem comer.*
- Mas na segunda história não deixava também?
- *Sim (com a cabeça).*
- E porque a primeira é pior?
- *Porque castigava e também deixava de castigo.*

#### LIG (6)

- Qual das duas histórias você acha que é pior?
- *Aquela que botou de castigo sem comer.*
- Por que?
- *Porque é mais ruim.*
- Por que?
- *Porque a outra é aquela boa.*
- Mas por que é mais ruim essa do castigo?
- *Por que castigo não é bom.*

Antes de verificar as respostas das crianças com relação ao conceito de direito, alguns aspectos necessitam ser ressaltados.

É evidente que para o nível de desenvolvimento cognitivo no qual se encontram as crianças que participaram dessa pesquisa (pré-operatório) não se pode esperar que haja grandes questionamentos às atitudes dos adultos. Como foi visto no capítulo I, a heteronomia é característica desse período e devido a tal fato, a criança é submissa à lei do adulto.

Em decorrência da rigidez de pensamento peculiar ao período pré-operatório é possível notar também que, de uma maneira geral, as crianças têm dificuldade em conceber diferentes possibilidades para solucionar o conflito da história. Elas acabam fixando-se nas mesmas idéias, como por exemplo: conversar com o pai, depois com a mãe, depois com a tia etc. Isso ocorre devido à existência de pseudo-impossibilidades ou pseudonecessidades (*vide* capítulo I, referencial teórico) que o sujeito se impõe e que não permitem a busca de soluções mais adequadas, daí portanto a existência de “soluções mágicas” como a fuga.

### ***Perguntas Gerais***

Após serem trabalhadas as histórias, a entrevista era finalizada com algumas questões gerais sobre direito e mais especificamente sobre os direitos das crianças.

Em um nível 0 estão nove das respostas dadas. Nelas as crianças admitiam nunca ter ouvido falar em direito, nem mesmo nos direitos das crianças, chegando mesmo a confundir direito com uma direção. Por exemplo:

JEN (5;11)

- Você já ouviu falar em ter direito a alguma coisa?
- Não.
- Você sabe o que é isso?
- Não (*com a cabeça*).
- Você sabe o que são direitos das crianças?
- Não.
- O que você acha que são?
- *Eu acho que tem que me explicar isso.*
- Você nem tem idéia do que seja direito, para que serve...

- Não.

#### ANC (5;3)

- Você já ouviu falar em ter direito a alguma coisa?
- *Sim (com a cabeça).*
- O que é isso?
- *O que é direito?*
- É.
- *Ih, tá difícil saber o que é.*
- Você sabe o que são direitos das crianças?
- *Direito é desse lado. (mostra o lado direito).*

Em um nível I estão aquelas crianças que confundem a palavra direito com aquilo que é habitual em suas vidas, com aquilo que é correto e certo, com aquilo que deve ser feito; confundindo portanto direito com dever. É como se essas crianças ouvissem a pergunta “o que é ter direito?” da seguinte forma “o que é certo, o que deve ser feito?” Foram sete respostas desse tipo, como:

#### WES (6;2)

- Você já ouviu falar em ter direito a alguma coisa?
- *Sim (com a cabeça).*
- O que é isso?
- *É quando alguém ajuda o outro e o outro ajuda o outro.*
- Você sabe o que são direitos das crianças?
- Não.

#### DAN (5;3)

- Você já ouviu falar em ter direito a alguma coisa?
- *Sim (com a cabeça).*
- O que é isso?
- *Não sei.*
- Não tem nem idéia?
- *Não (com a cabeça).*
- Você sabe o que são direitos das crianças?
- *Sei.*
- O que é?
- *Se comporta.*
- O que mais?

- Ficar quieto.
- Mais algum você sabe?
- Não.

Delval (1998) ainda distinguiu a existência de mais dois níveis que não foram encontrados nos sujeitos entrevistados. Em um nível II estão aqueles sujeitos que começam a mencionar direitos gerais, com um início de distinção entre direito e dever, mas ainda não vêem formas de defesa desses direitos. O nível III corresponde aos sujeitos que são capazes de dar definições mais precisas, às vezes referindo-se à Constituição, diferenciando direitos e deveres, e conseguindo apontar formas de defesa no caso de violação de direitos.

A Tabela 6 apresenta as respostas dos sujeitos referentes às perguntas gerais:

| SUJEITOS | NÍVEL 0 | NÍVEL I | NÍVEL II | NÍVEL III |
|----------|---------|---------|----------|-----------|
| JEN      | X       |         |          |           |
| BRU      | X       |         |          |           |
| WES      |         | X       |          |           |
| JUL      | X       |         |          |           |
| NAT      | X       |         |          |           |
| THA      |         | X       |          |           |
| BIA      | X       |         |          |           |
| TAT      | X       |         |          |           |
| NAY      | X       |         |          |           |
| JAQ      | X       |         |          |           |
| LIG      |         | X       |          |           |
| DAN      |         | X       |          |           |
| ANC      | X       |         |          |           |
| JOA      |         | X       |          |           |
| LEA      |         | X       |          |           |
| UEN      |         | X       |          |           |

TABELA 6: Respostas sobre a noção de direito.

Diante das respostas dos pequenos à essas perguntas finais fica claro e fácil compreender porque as crianças não conseguiram questionar os conflitos das histórias que ouviram inicialmente. Como não concebem a existência de direitos não mencionam a possibilidade de defendê-los.



# ACRIANÇA DEFICIENTE EM DIREITO

A EDUCAÇÃO

ECUIDADES ESPECIAIS

*CAPÍTULO V*

---



## ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Um estudo de caso permite um plano de trabalho inicial que vai sendo delineado à medida que a pesquisa se desenvolve (Lüdke & André, 1986). Nesse sentido, a partir do que foi levantado por ocasião das entrevistas iniciais, ou seja, das respostas que demonstravam quais eram as idéias das crianças é que as atividades puderam ser elaboradas. Portanto, primeiramente buscou-se descobrir aquilo que as crianças pensavam sobre seus próprios direitos, quais eram as suas noções espontâneas já elaboradas.

Para Piaget (1971), a escola tradicional não leva em consideração essa construção prévia e ao oferecer uma grande quantidade de conhecimentos proporciona ao aluno:

*[...] a ocasião de aplicá-los em problemas ou exercícios variados: ela “enriquece” assim o pensamento e o submete, como se costuma dizer, a uma “ginástica intelectual”, à qual caberia consolidá-lo e desenvolvê-lo. No caso do esquecimento (e todos sabemos o pouco que resta dos conhecimentos adquiridos na escola, cinco, dez ou vinte anos após o término dos estudos secundários), tem ela ao menos a satisfação de haver exercitado a inteligência; pouco importa que se haja esquecido por completo a definição do co-seno, as regras da quarta conjugação latina ou as datas da história militar: o essencial é tê-las conhecido. (p. 61-62)*

Nessa mesma obra, Piaget afirma que as pesquisas psicológicas acerca da construção de noções fundamentais que são subjacentes a todo e qualquer conhecimento, fornecem dados importantes para a pedagogia. Por essa razão, é importante conhecer a psicogênese dessas noções, isto é, saber a evolução do pensamento pela qual a criança passa ao construí-las, consolidando-as pelo funcionamento de suas estruturas cognitivas.

A esse respeito Delval (1988) afirma que:

*[...] deveria ser muito importante conhecer qual é o ponto de partida, qual é o estado em que se encontra o aluno, mas freqüentemente isto se ignora por completo. Atua-se, de fato, como se a mente do aluno fosse uma lousa em branco, uma tábula rasa, como diziam os filósofos empiristas, sobre a qual a experiência, ou neste caso a atividade do professor, escrevem sem nenhum*

problema. Mas a mente do aluno está cheia de idéias sobre quase todas as coisas que nós pretendemos ensinar-lhe, porque sua atividade cotidiana lhe permite, ou inclusive o obriga, se quer se desenvolver no mundo, a formar suas próprias noções. (p.193 - grifo nosso)

Nesse sentido, De La Taille (1998) faz uma observação muito interessante. Não considerar os saberes ingênuos da criança é um grande erro pedagógico, todavia isso não significa ratificá-los, “mas saber em que nível de construção elas se encontram para, daí, levá-las a conhecimentos mais complexos e sólidos” (p.26).

Para tanto, é preciso dar oportunidade à criança de pensar por si mesma e a escola necessita também encarar os problemas sociais como situações que exigem reflexão (Delval, 1993). Por isso, as atividades elaboradas da presente pesquisa tiveram por objetivo central apresentar às crianças situações que envolviam os seus direitos e que as levassem a uma reflexão.

Na maioria das atividades feitas, foi proposto às crianças que representassem graficamente, por meio de desenhos, suas idéias. Nesse sentido, faz-se necessário algumas palavras sobre essa manifestação da função simbólica que aparecerá tantas vezes nesse capítulo.

Segundo Luquet (1969) “o desenho infantil é realista pela escolha dos motivos e também pelo seu fim” (p.124). Assim, a criança desenha aquilo que sabe de um modelo, antes de desenhar aquilo que vê desse modelo.

*Em geral, a preocupação realista da criança contenta-se com pouco. A consciência que ela tem de ter procurado a semelhança basta para lhe fazer crer que a encontrou, ainda que um observador imparcial seja de opinião diferente. (Ibid., p.129).*

O realismo tem características peculiares conforme a fase do desenho à qual a produção da criança pertença. São elas:

- Realismo Fortuito: nessa fase a criança desenha e reconhece formas nesse desenho sem uma intenção prévia. “O desenho não é um traçado executado

para fazer uma imagem, mas um traçado executado simplesmente para fazer linhas” (Id., p.136).

- Realismo Gorado: o desenho característico dessa fase possui uma incapacidade sintética que

*manifesta-se a propósito de diversas relações e em primeiro lugar nas proporções. Em muitos desenhos, as dimensões relativas dos diversos elementos não têm nenhuma correspondência com as relações dos mesmos pormenores na realidade. É assim que nos desenhos de várias crianças os senhores têm os cabelos mais compridos que as pernas. (Luquet, 1969, p.151)*

É típico do realismo gorado o badameco-girino: figura humana sem tronco, apenas com a cabeça e longas pernas e braços.

- Realismo Intelectual:

*Uma vez superada a incapacidade sintética, já nada impede que o desenho infantil seja plenamente realista, isto é, que represente, ao mesmo tempo que os pormenores do objeto representado, as suas relações recíprocas no conjunto constituído pela sua reunião. Mas o realismo do desenho infantil não é de modo algum o do adulto: enquanto este é um realismo visual, o primeiro é um realismo intelectual. (Ibid., p.159)*

O desenho dessa fase contém todos os elementos reais, mesmo que na concepção do adulto tais elementos sejam invisíveis: são as transparências. Por exemplo: uma pessoa de perfil é desenhada com os dois olhos à vista, numa casa retrata-se ao mesmo tempo o seu interior e o seu exterior etc.

Nessa fase também não há ainda uma preocupação com perspectiva nem relações métricas, por exemplo: uma flor ao lado de uma casa não é proporcionalmente menor, mas sim maior ou do mesmo tamanho que a casa.

- Realismo Visual: Aqui não há mais a presença das transparências e o desenho já apresenta os objetos dispostos conforme as suas relações métricas.

O trabalho de Luquet foi citado aqui apenas para situar o leitor diante das diversas representações apresentadas. O objetivo do presente trabalho não foi avaliar a produção da criança segundo a fase do realismo à qual pertencia. No

entanto, vale dizer que a grande maioria dos desenhos dos sujeitos dessa pesquisa são típicos do realismo intelectual.

### ATIVIDADES REALIZADAS<sup>7</sup>

O roteiro utilizado nessas atividades foi descrito com pormenores no capítulo III (*vide* procedimentos).

ATIVIDADE Nº1: Essa atividade foi extraída do livro de Moreno et al (1994) referente a uma unidade didática que as autoras mencionaram “Como você se sente?”. O objetivo dessa atividade foi propiciar aos alunos a oportunidade de refletirem sobre aquilo que causa alegria ou tristeza e favorecer a expressão desses sentimentos por meio da representação gráfica. Para realizar esse trabalho, a criança era convidada a refletir e decidir como o seu desenho expressaria a tristeza ou a alegria, de modo que ao olhá-lo, qualquer pessoa saberia que se tratava, por exemplo, de uma criança feliz e qual era a razão dessa felicidade.

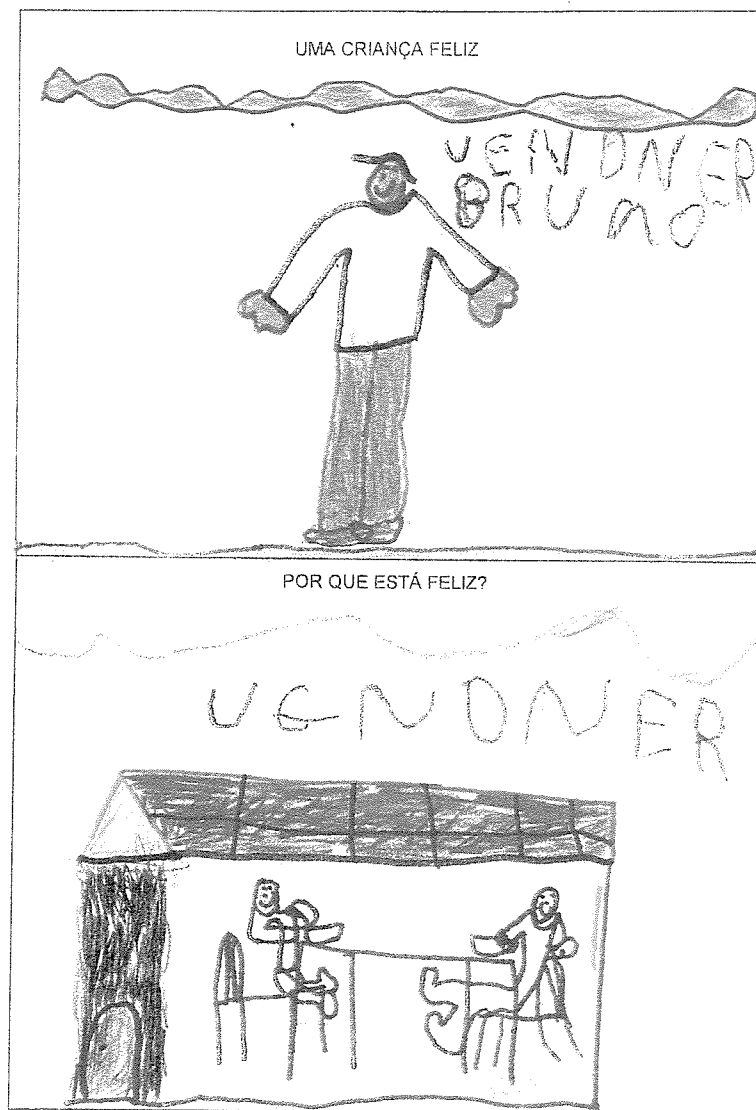
Esse trabalho constituiu a proposta do “canto” do desenho durante a semana. Assim, somente quando desejaram e escolheram trabalhar nesse “canto”, é que as crianças fizeram suas representações. Tal procedimento foi utilizado em todas as atividades desta pesquisa. Conforme visto, essa atividade foi dividida em dois momentos. Alguns exemplos:

---

<sup>7</sup> As atividades serão apresentadas na sequência em que foram realizadas. As cinco primeiras atividades listadas aqui e no capítulo III (metodologia) são correspondentes.

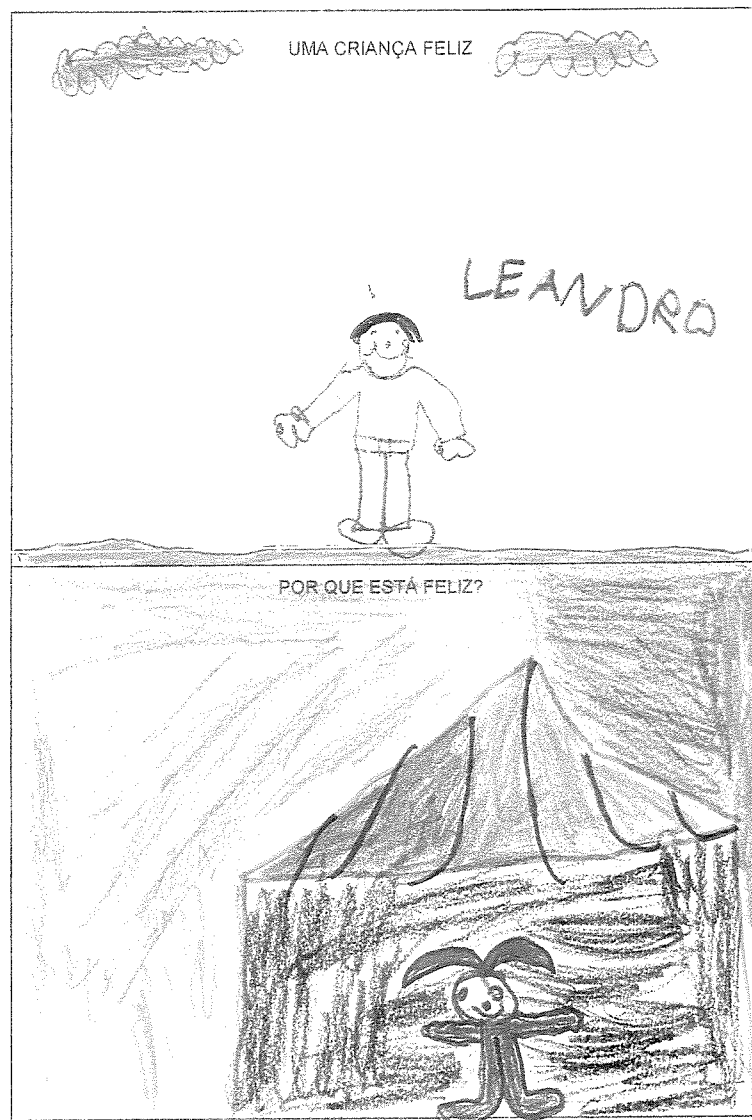
Primeira Parte

UEN (6;3)



- O menino está feliz porque ele e a família dele ganharam uma casa nova.

LEA (6;6)



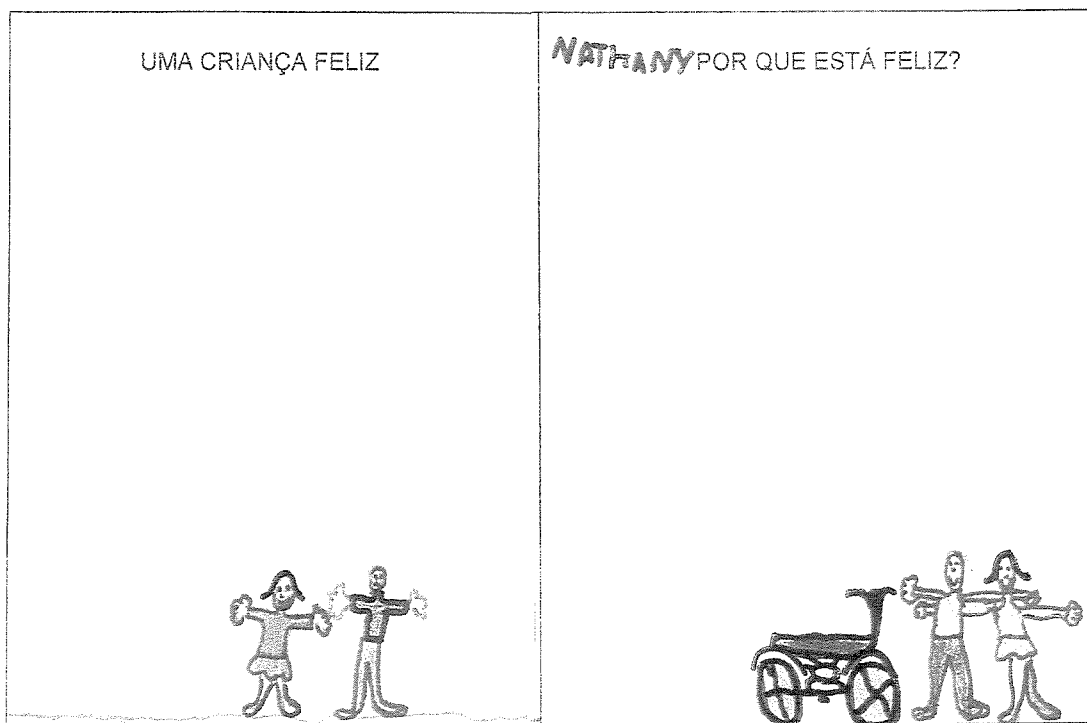
- O menino está feliz porque ele viu um palhaço no circo.

WES (6;2)



- O menino está feliz porque ganhou um skate novo.

NAY (7;2)



- A menina e o menino estão feliz porque eles ganharam uma moto.

### Segunda Parte

BIA (5;10)

- Por que a menina está triste?<sup>8</sup>
- Porque a mão dela estava quebrada. Quando ela foi brincar rachou o dedo, foi pular e a mão fez ferida.
- E o que pode ser feito para ela não ficar mais triste?
- Ganhar coisas, presente que o papai Noel dá prá ela ficar rindo.

<sup>8</sup> Perguntas feitas pela pesquisadora ou pela professora.



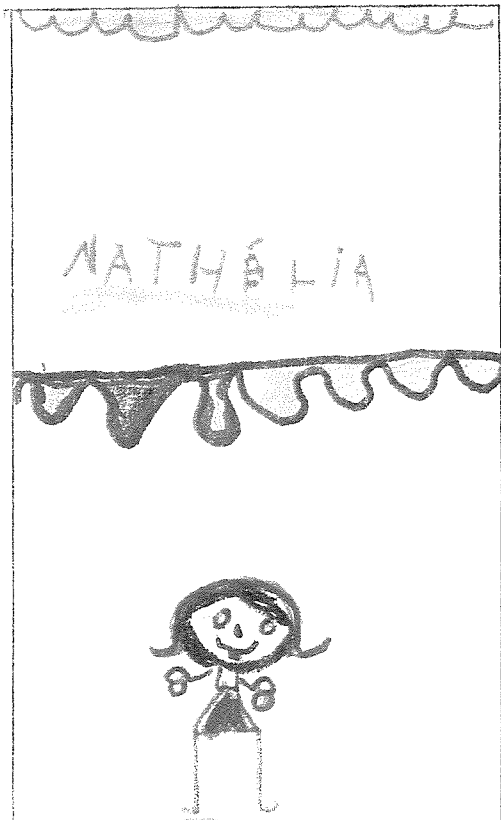
NAT (6;1)

Uma criança triste

Por que ela está triste?



O que pode ser feito para ela não ficar mais triste

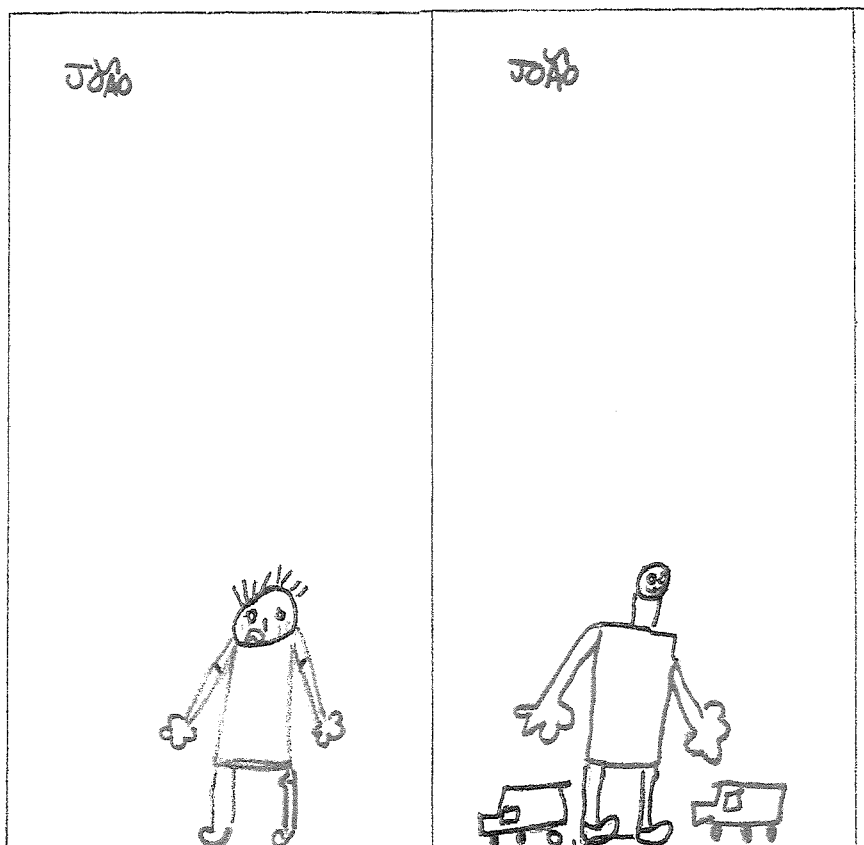


- Por que a menina está triste?
- Porque a mãe bateu nela, porque ela fez arte, foi pegar o prato e derramou de propósito.
- E o que pode ser feito para ela não ficar mais triste?
- A mãe não bater.

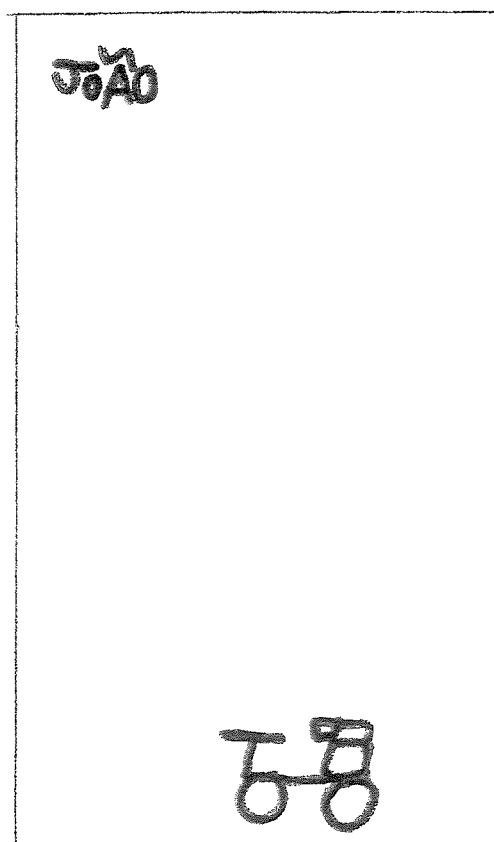
JOA (5;11)

Uma criança triste

Por que ela está triste?

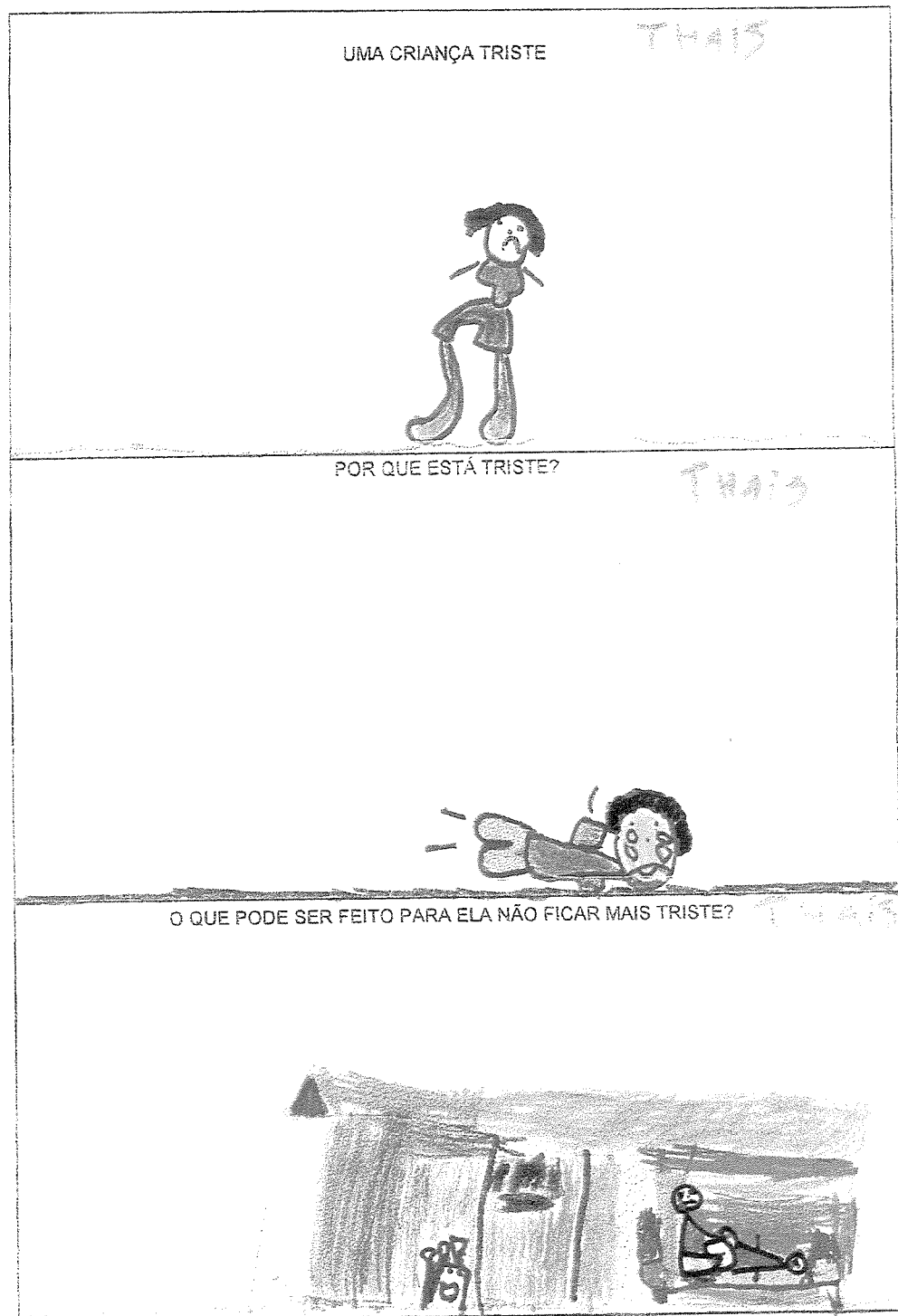


O que pode ser feito para ela não ficar mais triste



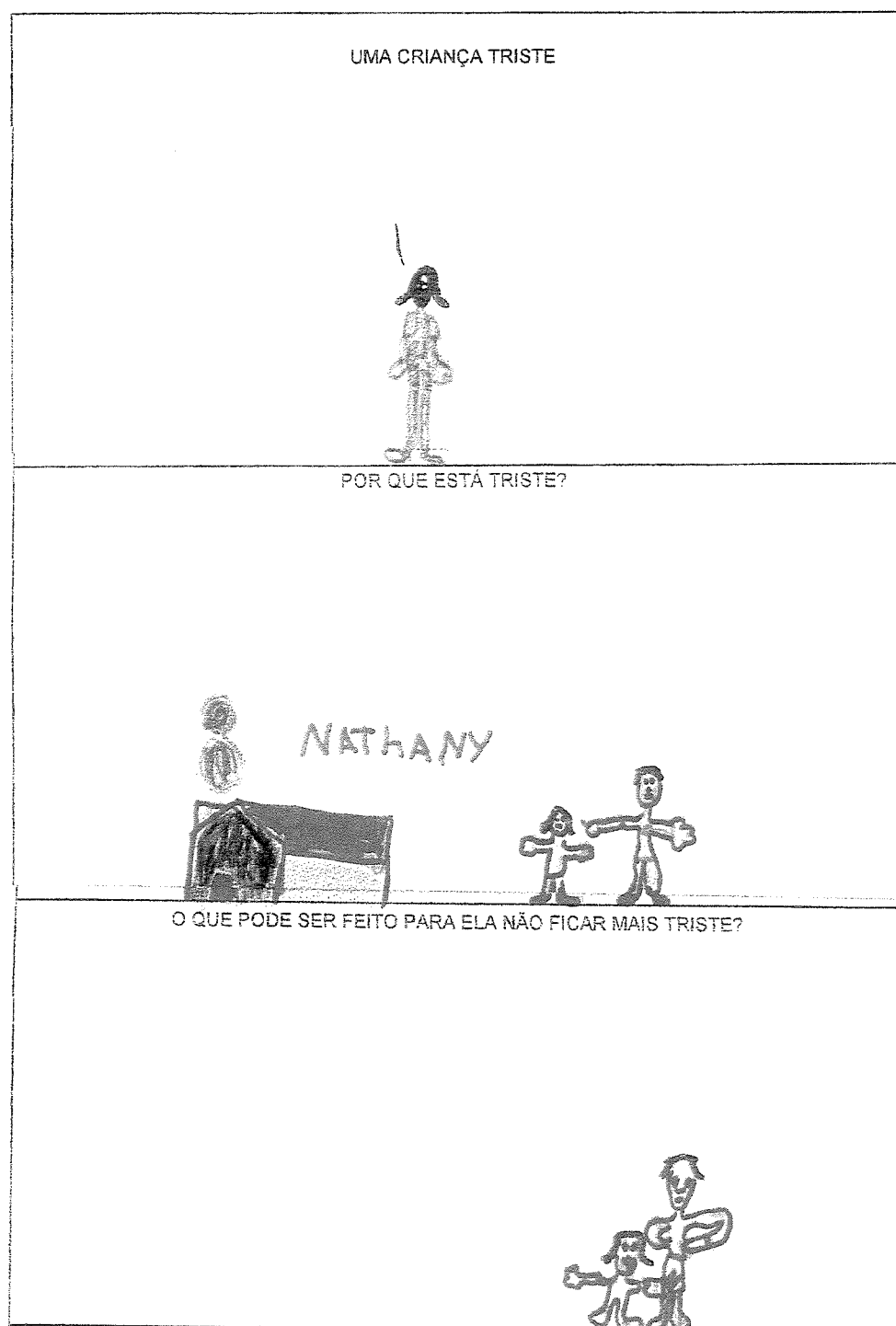
- Por que o menino está triste?
- Porque só os outros ganha presente e ele não ganha.
- E o que pode ser feito para ele não ficar mais triste?
- Dar um presente bem bonito prá ele, uma bicicleta.

THA (5,9)



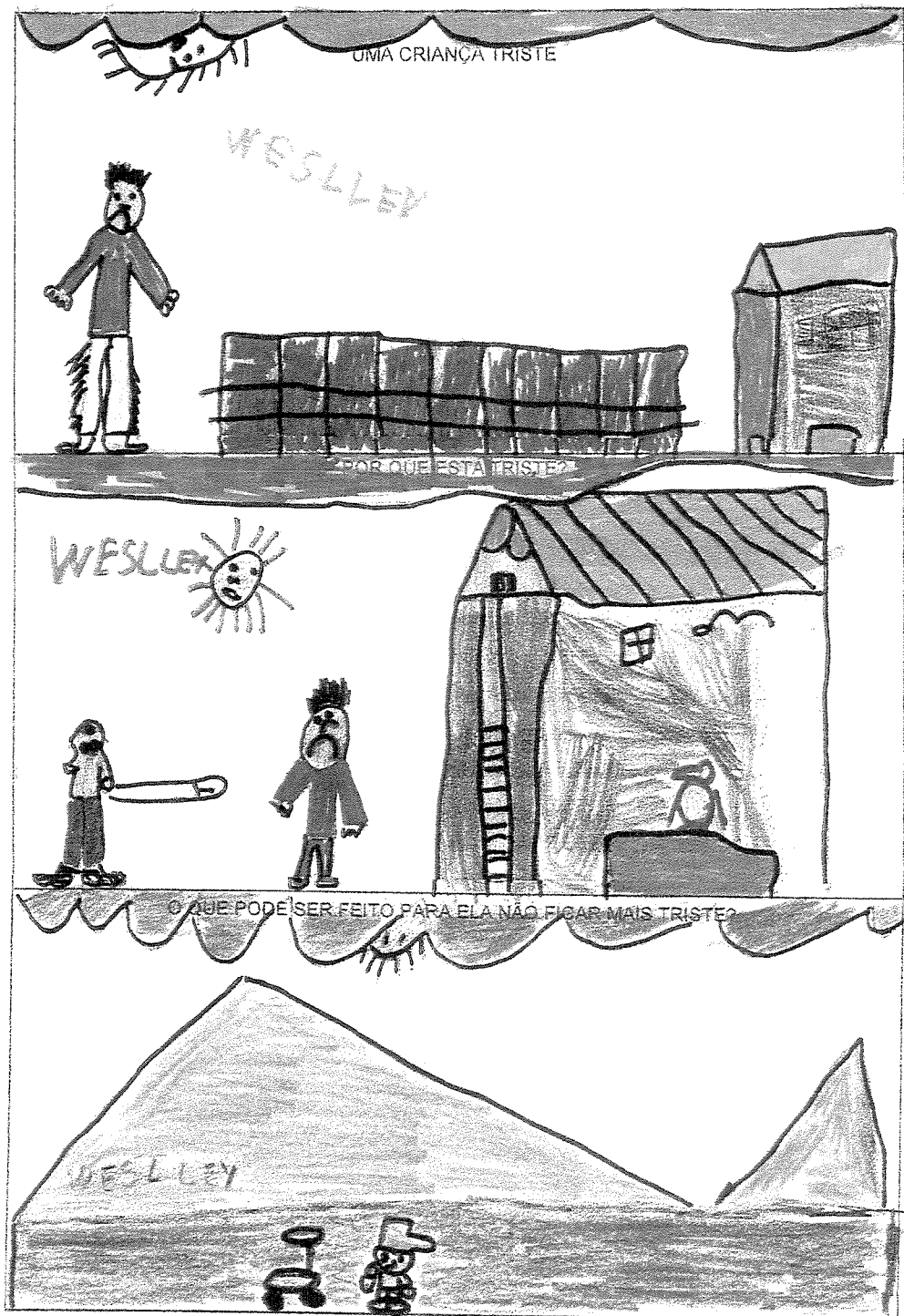
- Por que a menina está triste?
- *Porque ela caiu no chão.*
- E o que pode ser feito para ela não ficar mais triste?
- *Passar pomada nela.*

NAY (7;2)



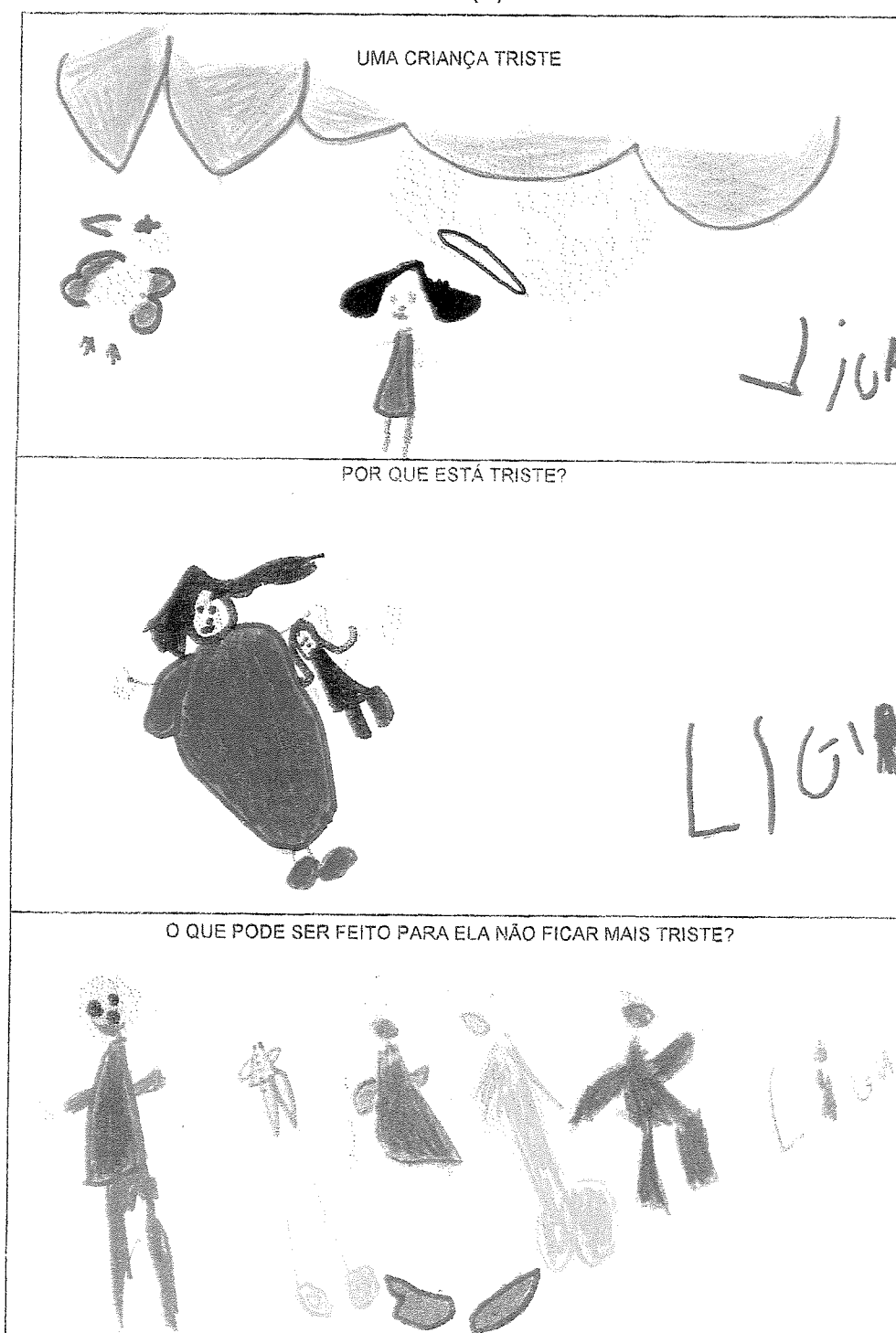
- Por que a menina está triste?
- Porque o pai dela bateu nela porque ela bagunçou e foi pro quarto ficar de castigo.
- E o que pode ser feito para ela não ficar mais triste?
- Conversar com o pai dela prá ela não ficar mais de castigo.

WES (6;2)



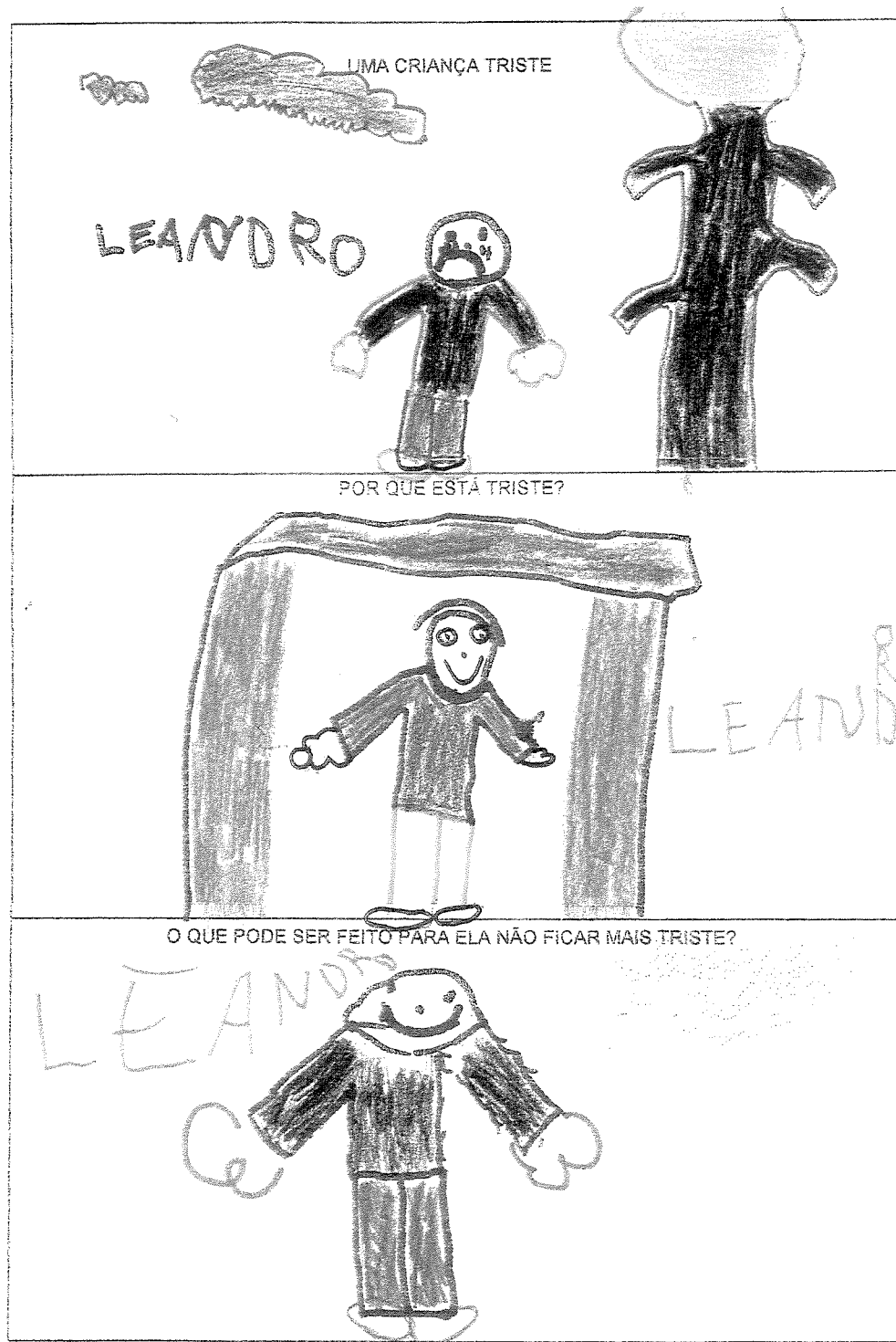
- Por que o menino está triste?
- Porque a mãe dele bateu nele, porque ele estava brincando de skate dentro de casa.
- E o que pode ser feito para ele não ficar mais triste?
- Deixar ele brincar só um pouquinho.

## LIG (6)



- Por que a menina está triste?
- Porque a mãe dela bateu nela, porque ela desobedeceu, ela não pegou um copo pra mãe.
- E o que pode ser feito para ela não ficar mais triste?
- Levar ela pra brincar com os amigos, tinha uns brancos e uns morenos.

LEA (6;6)



- Por que o menino está triste?
- Está triste porque a mãe dele bateu nele, porque ele fez bagunça, jogou bola no vidro e quebrou o vidro.
- E o que pode ser feito para ele não ficar mais triste?
- Não fazer mais bagunça.

É possível notar que as causas de alegria e tristeza representadas pelas crianças foram variadas. Na alegria há várias referências a presentes. Na tristeza tem-se dores de machucados, ausência de presentes e vários castigos e brigas com os pais. O desenho de WES chama a atenção porque a mãe é desenhada com uma cinta na mão.

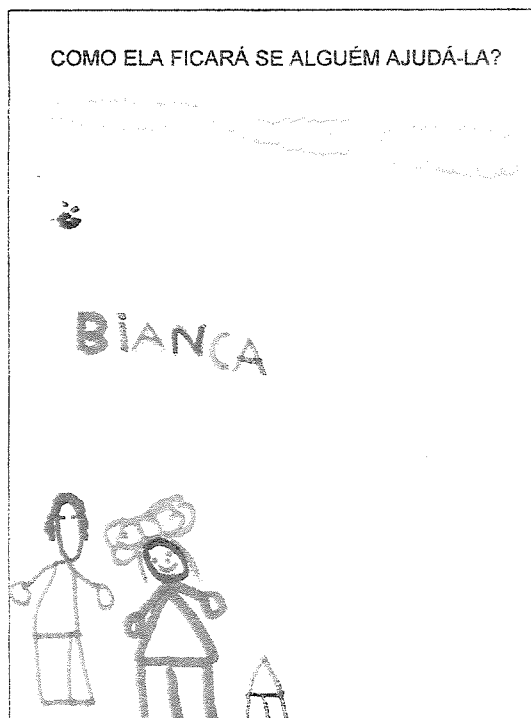
Esse tipo de atividade, como diz Moreno (*Ibid.*) “abre os ouvidos e olhos” do educador às angústias e desejos dos pequenos, uma vez que leva ao interior deles.

ATIVIDADE Nº 2: Essa atividade teve por objetivo propiciar à criança a oportunidade de refletir sobre a violação do direito à alimentação e foi realizada no “cantinho do desenho” durante as atividades diversificadas.

Alguns exemplos:

BIA (5;10)

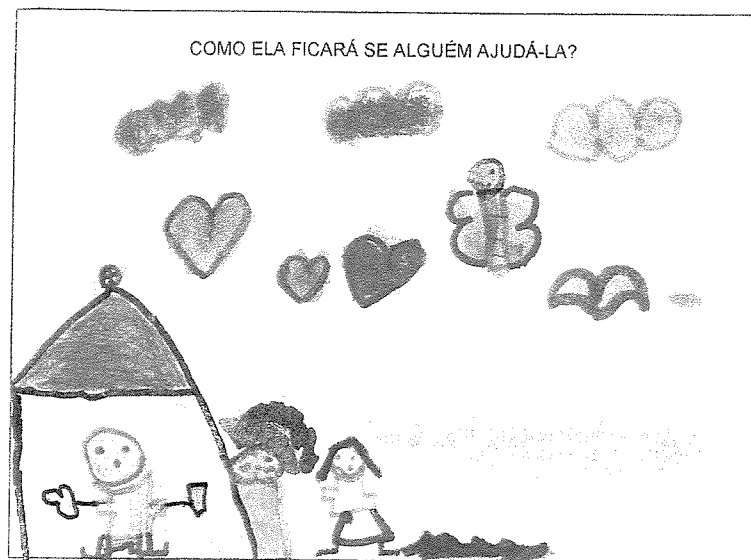
- O que você está vendo nesse desenho?
- *Tem que dar comida prá ele.*
- Esse menino tem cinco anos, ele está pedindo comida e essa mulher está dizendo que não vai dar comida para ele. O que você acha disso?
- *O homem tem que dar comida e a mulher tem que deixar ele dar comida prá criança.*
- Por que ele está pedindo comida?
- *Porque está com fome.*
- Por que ele não tem comida?
- *Porque não tem pai, nem mãe, nem tio, nem vó, prá dar comida prá ele.*
- E se ele recebesse comida como ficaria?
- *Não ficava com fome.*
- Por que não querem dar comida prá ele?
- *Porque ele é assim. A mulher não gosta dessa roupinha, com essas coisinhas assim.*
- O que poderia ser feito para ajudar essa criança?
- *Dar comida, achar o pai dela. O pai dela está viajando e deixou a criança sem comer, sem mãe.*



Desenho: - *Se ajudarem ela vai ficar com o pai e mãe. Vou desenhar o pai, mãe e filho.*

NAT (6;1)

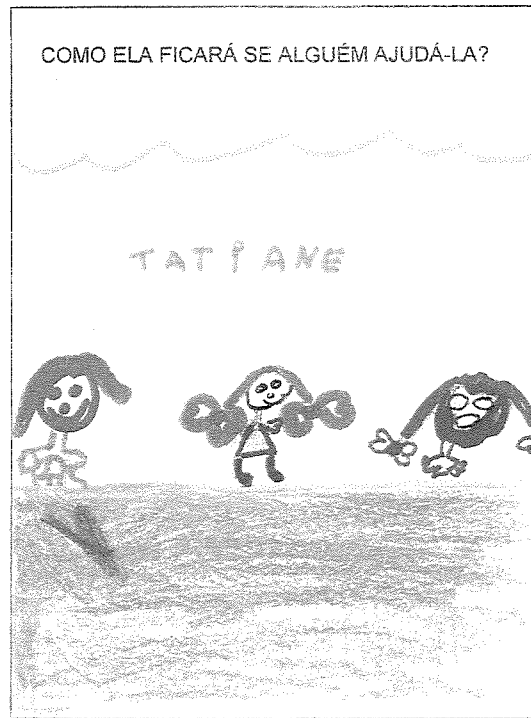
- Esse menino tem cinco anos, ele está pedindo comida e essa mulher está dizendo que não vai dar comida para ele. O que você acha disso?
- *O homem tem que dar comida porque senão o menino vai ficar com fome. Ele é pobre, só rico tem comida.*
- Por que ele está pedindo comida?
- *Porque ele é pobre e não tem dinheiro prá comprar comida.*
- O que ele poderia fazer para ter comida?
- *Ele tem que pedir prá alguém, prá esse homem.*
- E se ele não der?
- *Pede no mercado.*
- E se ele recebesse comida como ficaria?
- *Vai ficar feliz e alegre.*
- Por que não querem dar comida para ele?
- *Porque essa mulher acha ele chato, a mulher não gosta dele.*
- O que poderia ser feito para ajudar essa criança?
- *Precisa pedir para a mãezinha dele receber dinheiro do banco e comprar comida para o menino.*



Desenho: - *Se ajudarem ele vai ficar feliz, alegre e espoleta e vai para o circo comer pipoca. O moço do circo ajudou ele, deu pipoca prá ele e eles ficaram amigos. A mãe foi buscar no circo.*

TAT (5;5)

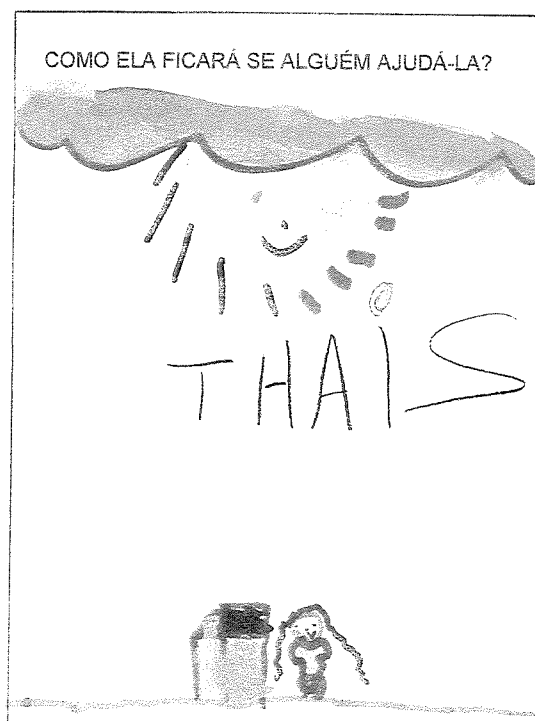
- O que você está vendo nesse desenho?
- *Uma criança pedindo comida.*
- O que você acha disso?
- *Eles tinham muitas frutas e o menino não tinha frutas.*
- Por que ele não tem fruta?
- *Porque a mãe dele é pobre.*
- O que ele poderia fazer para ter comida?
- *Trabalhar muito e ganhar dinheiro.*
- E criança pode trabalhar?
- *Não.*
- Por que?
- *Só a mãe.*
- Se ele recebesse comida como ficaria?
- *Muito feliz.*
- Por que?
- *Porque daí ele iria dar risada, porque ele estaria rico de dinheiro.*
- Por que não querem dar comida para ele?
- *Porque eles são mau.*
- O que poderia ser feito para ajudar essa criança?
- *Falar prá mãe dele ir lá no banco receber dinheiro e ir no Batajão comprar fruta.*



Desenho: - *O menino está feliz, brincando com o amigo dele.*

THA (5;9)

- O que você está vendo nessa figura?
- *Eu acho que o menino não quer pagar a maçã que ele vai comprar. Ele não tem dinheiro e quer maçã.*
- Esse menino tem cinco anos, ele está pedindo comida e essa mulher está dizendo que não vai dar comida para ele. O que você acha disso?
- *Ele não tem comida e mora na rua.*
- Por que será que ele está pedindo comida?
- *Porque ele não tem dinheiro prá comprar.*
- Por que?
- *Porque a mãe dele largou ele na rua e ele nunca mais teve R\$ 0,01 centavo e não tinha coragem de pedir dinheiro.*
- O que ele poderia fazer para ter comida?
- *Pedir dinheiro.*
- Pedir para quem?
- *Para o rico.*
- E se ele recebesse comida, como ficaria?
- *Feliz, contente.*
- Por que não querem dar comida prá ele?
- *Acho que porque ele mora na rua.*
- O que poderia ser feito para ajudar essa criança?
- *Pegar a criança adotar e dar comida prá ela.*

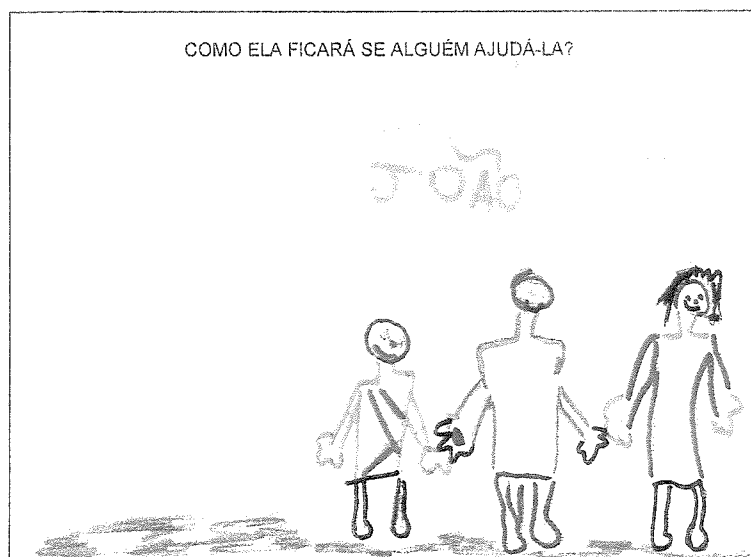


Desenho: - Você quis fazer uma menina?

- Não. Fiz ele com o cabelo grande porque ele não tem dinheiro prá cortar.

JOA (5;11)

- O que você está vendo nesse desenho?
- O menino quer uma maçã e a mulher não quer dar.
- Por que ele está pedindo comida?
- Porque ele está com fome, porque ele não comeu nada.
- Por que ele não tem comida?
- Porque ele é pobre.
- O que ele poderia fazer para ter comida?
- Arranjar dinheiro prá comprar comida. Ele vai ajudar um homem a fazer uma casa prá ganhar dinheiro.
- Se ele recebesse comida, como ficaria?
- Ele ficaria contente.
- Por que?
- Porque arrumou comida prá comer.
- Por que será que não querem dar comida prá ele?
- Porque a mão dele está suja.
- O que poderia ser feito para ajudar essa criança?
- Arranjar muita comida prá ele.



Desenho: - *O menino está contente porque alguém estava ajudando ele.*

De uma maneira geral os sujeitos têm pena do menino da figura e acreditam que é preciso que ele consiga comer. É possível notar que alguns sujeitos acreditam que o menino pede comida porque está só, sem sua família, como se apenas a presença dos pais bastasse para resolver a situação. Outros apresentam claramente crenças espontâneas a respeito da organização social (riqueza e pobreza), é o caso de NAT e TAT que afirmam que basta ir ao banco, receber dinheiro e comprar a comida. Tais crenças são coincidentes com as pesquisas mencionadas no capítulo I (Denegri, 1998). JOA admite que a criança precisa trabalhar, o que na verdade consiste numa violação de um outro tipo de direito.

**ATIVIDADE Nº 3:** Essa atividade foi proposta na intenção de levar os sujeitos a refletirem sobre o direito à proteção contra maus-tratos. Ao verem a figura da menina apanhando, as crianças eram solicitadas a dizer o que pensavam daquilo. Também foi realizada durante as atividades diversificadas, no “cantinho” do desenho. Alguns exemplos:

NAT (6;1)



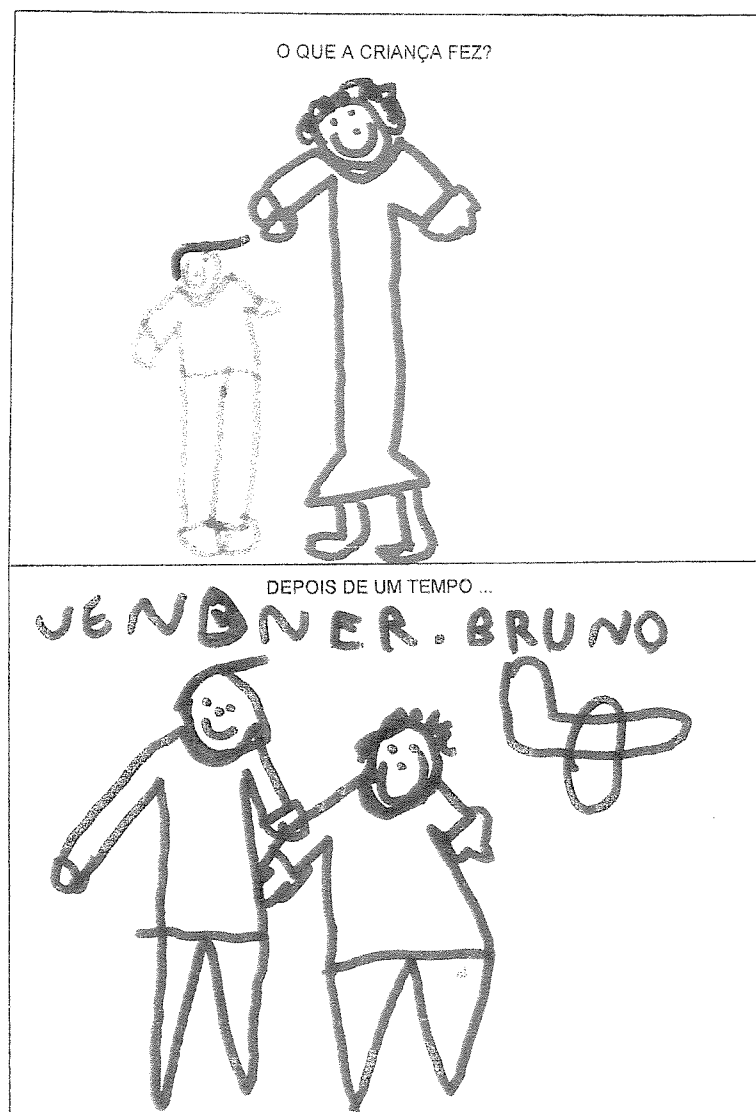
- A criança está apanhando do pai porque ela fez arte, subiu em cima do muro. Ela vai chorar. Depois ele não vai mais bater nela porque ela não vai mais fazer arte. O pai vai assistir TV, o meu pai depois que me bate assiste TV.

THA (5;9)



- A criança está apanhando, o pai dela está batendo nela porque ela saiu de casa sem avisar ele. Depois que passar um tempo ela vai aprender a não sair mais de casa sem avisar o pai dela e o pai vai ficar feliz porque ela vai obedecer.

UEN (6;3)



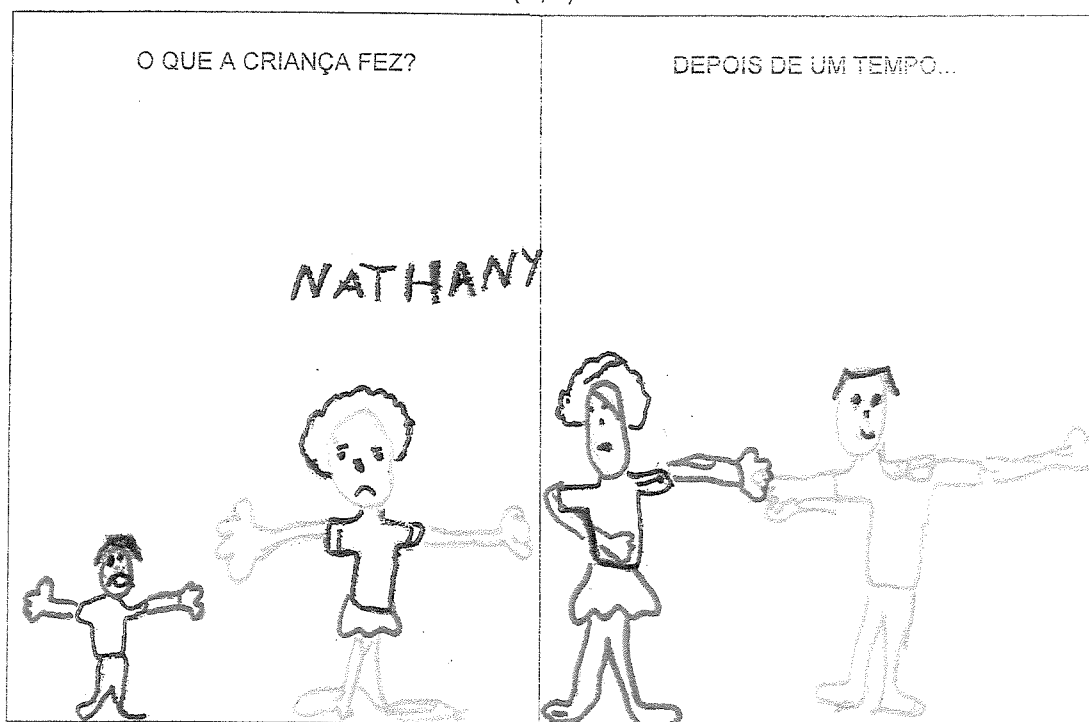
- Uma criança apanhando, o pai batendo no filho. Tá batendo porque ela tá fazendo bagunça. Tá batendo na irmãzinha. Depois o pai vai conversar com a filha para não fazer isso, não puxar o cabelo de ninguém, nem xingar.

LEA (6;6)



- Eu tô vendo uma criança chorando porque o pai bateu. Ela fez bagunça, mexeu com fósforo. Depois, o pai vai ficar alegre porque já passou um tempo e ele vai trabalhar e a criança vai prá escola.

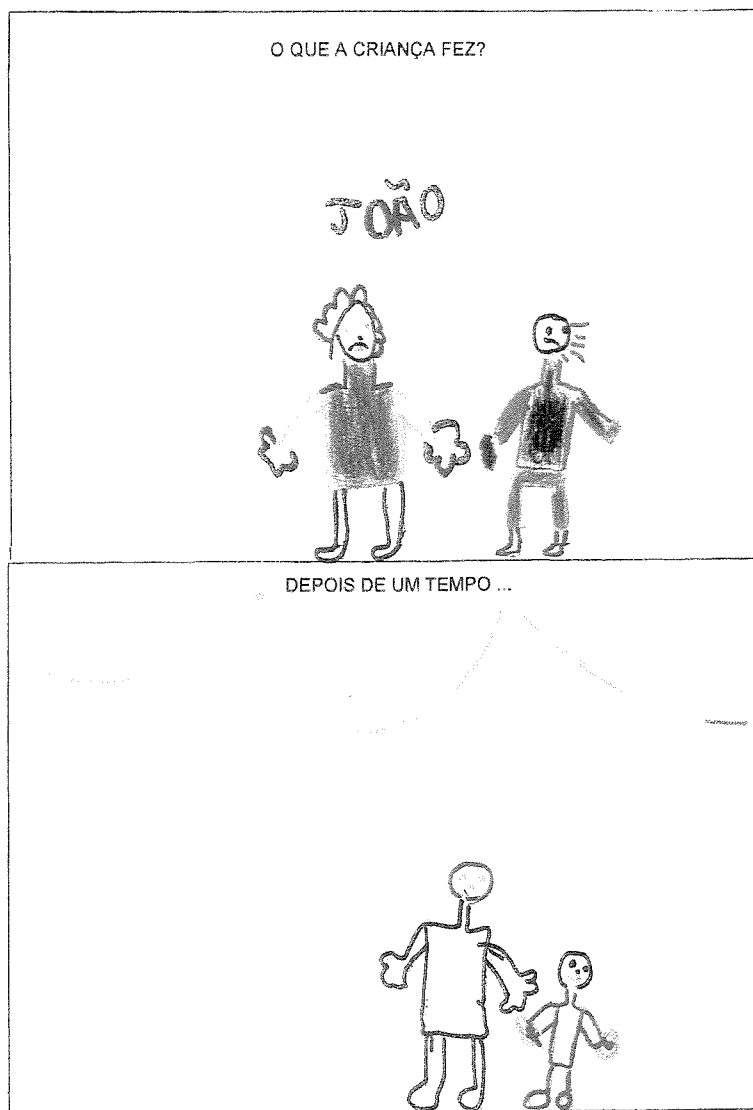
NAY (7;2)



- O pai está batendo nela porque ela brigou com o irmãozinho. Ela vai ficar

*triste porque o pai bateu. O pai vai ficar triste também porque ele bateu nela.*

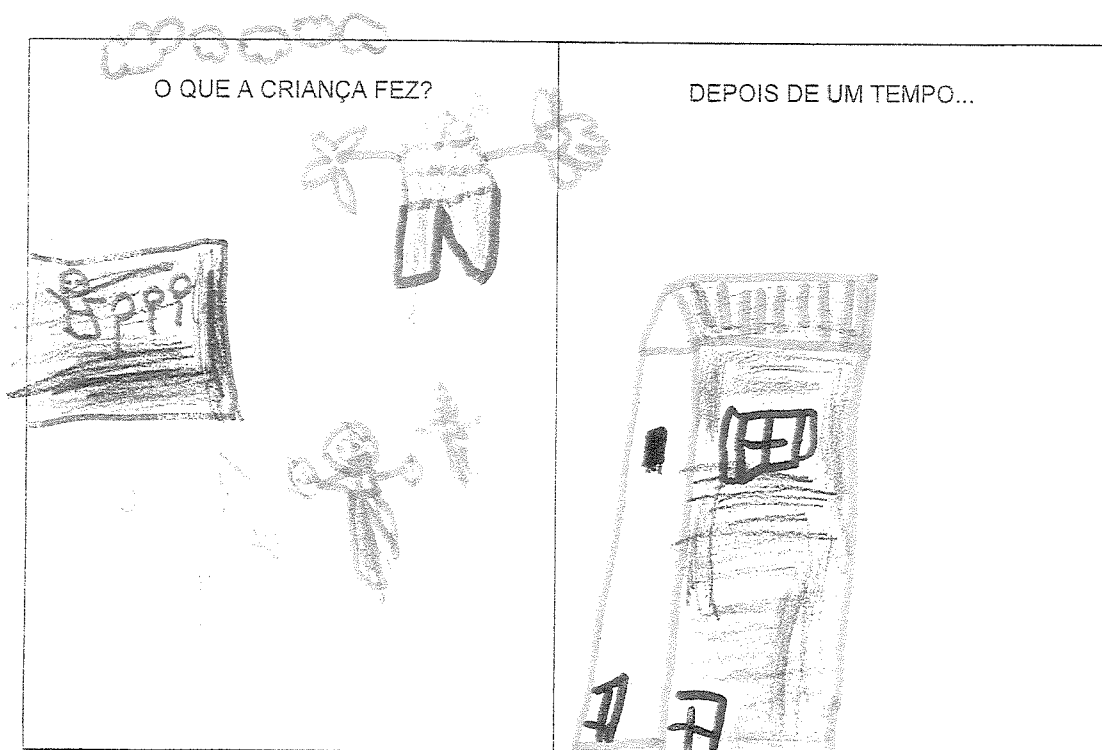
JOA (5;11)



- Estou vendo uma menina triste chorando, um homem triste batendo na menina.
- Por que?
- Ela não fez nada, mas ele está batendo.
- Por que?
- Porque ela está chorando, porque quando chora bastante o adulto fica nervoso e bate.
- E depois que passar um tempo, o que vai acontecer?

- Ela para de chorar e fica soluçando.
- E com ele?
- Ele vai dar um remédio para ela parar de soluçar e o homem vai ficar triste.

JUL (6;8)



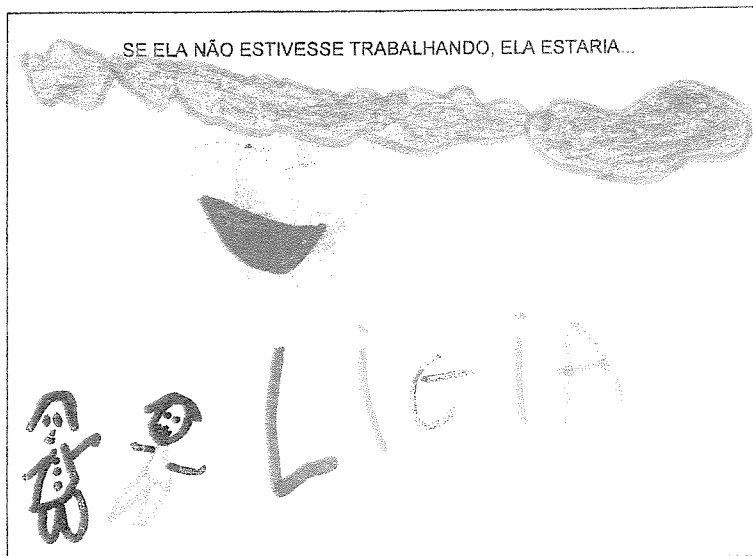
- O pai batendo na menina porque ela bagunçou o quarto dela. Depois ela vai arrumar o quarto, a casa e brincar com as crianças e o pai vai levar a menina prá escola.

Há quase uma unanimidade com relação ao motivo pelo qual o pai bate na menina: alguma coisa errada foi feita, a menina desobedeceu uma recomendação etc. THA chega mesmo a mencionar que a criança "vai aprender a não sair mais de casa sem avisar o pai dela". Apenas JOA dá uma resposta um pouco diferente, chegando mesmo a mencionar que a criança não fez nada. Mas acaba justificando a atitude do adulto por um choro excessivo da criança.

ATIVIDADE Nº 4: Nessa atividade, realizada no “cantinho do desenho” as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre o trabalho infantil. Alguns exemplos:

#### LIG (6)

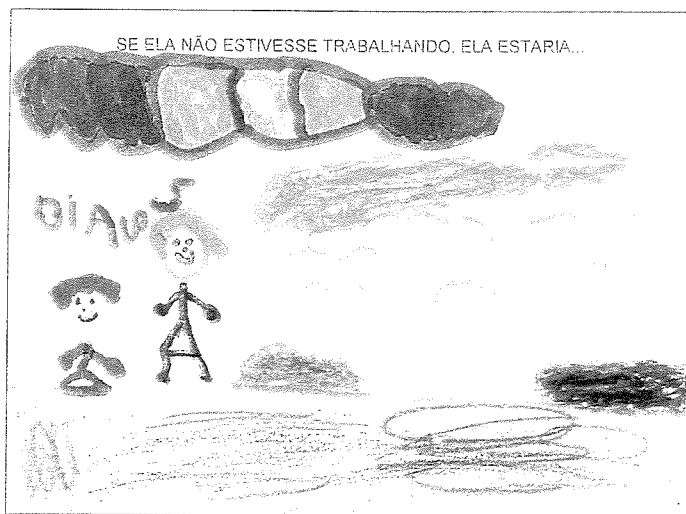
- *O menino está trabalhando.*
- *Ele tem 6 anos. Por que será que ele está trabalhando?*
- *Porque o pai mandou.*
- *Por que?*
- *Prá ganhar dinheiro e ganhar um monte de coisa.*
- *O que ele compra com esse dinheiro?*
- *Compra comida.*
- *Você acha que ele poderia estar fazendo uma outra coisa?*
- *Sim. Podia estar brincando e depois tomar banho e dormir.*
- *Você pode trabalhar?*
- *Não, porque eu ainda sou criança.*
- *O que ele faz, só trabalha ou faz outra coisa?*
- *Ele só trabalha, brinca, come comida, dorme, ele viaja para ficar longe dos pais e ver os amiguinhos.*
- *Ele pode ficar longe do pai e da mãe?*
- *Pode, porque eles são folgados, o pai não ajuda ele trabalhar.*



Desenho: *O menino está brincando com os amigos.*

BIA (5;10)

- O que você está vendo nesse desenho?
- *Ele está engraxando o sapato do rapaz.*
- Ele tem 5 anos. Por que será que ele está trabalhando?
- *Porque ele (o homem) pediu para engraxar o sapato dele.*
- Você acha que ele poderia estar fazendo uma outra coisa?
- *Ele podia estar brincando.*
- Você pode trabalhar?
- *Posso.*
- Por que?
- *Porque eu gosto.*
- Que trabalho?
- *Desenhar, pintar.*
- O que esse menino faz? Só trabalha ou faz outra coisa?
- *Ele podia brincar, desenhar ou pintar.*

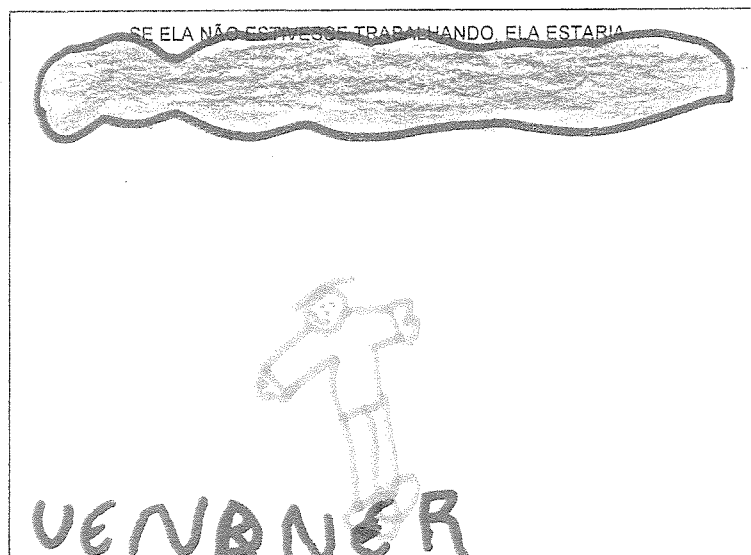


Desenho: - *Ele ia ficar na escola, brincar. Vou desenhar ele brincando. Ele está brincando com o amiguinho dele.*

UEN (6;3)

- Por que será que ele está trabalhando?
- *Prá ganhar dinheiro e comprar comida.*
- Você acha que ele podia estar fazendo uma outra coisa?

- *Podia, mudar de trabalho de arrumar carro, de posto.*
- *Você pode trabalhar?*
- *Posso, dar chave de arrumar carro para os grandes.*
- *Esse menino só trabalha ou ele faz mais alguma coisa?*
- *Ele pode descansar, brincar de pega-pega ou de futebol. Vai na escola meio-dia.*



Desenho: - *O menino vai estudar, prá ele aprender e crescer.*

WES 6;2)

- *O que você está vendo nesse desenho?*
- *A criança está trabalhando de sapateiro.*
- *Por que será que ele está trabalhando?*
- *Prá ganhar dinheiro.*
- *Por que?*
- *Prá comprar comida.*
- *Você acha que ele podia estar fazendo uma outra coisa?*
- *Podia, fazendo teatro porque ganha mais dinheiro ou podia estar vendendo suco.*
- *E outra coisa ao invés de trabalhar?*
- *Brincar, correr.*
- *Você pode trabalhar?*

- Quando crescer, se não se machuca. Que nem o meu pai, ele bateu o dedo e fez um corte.
- Esse menino só faz isso ou você acha que ele faz mais alguma coisa?
- Trabalha de sapateiro. Não vai na escola, não brinca só trabalha.

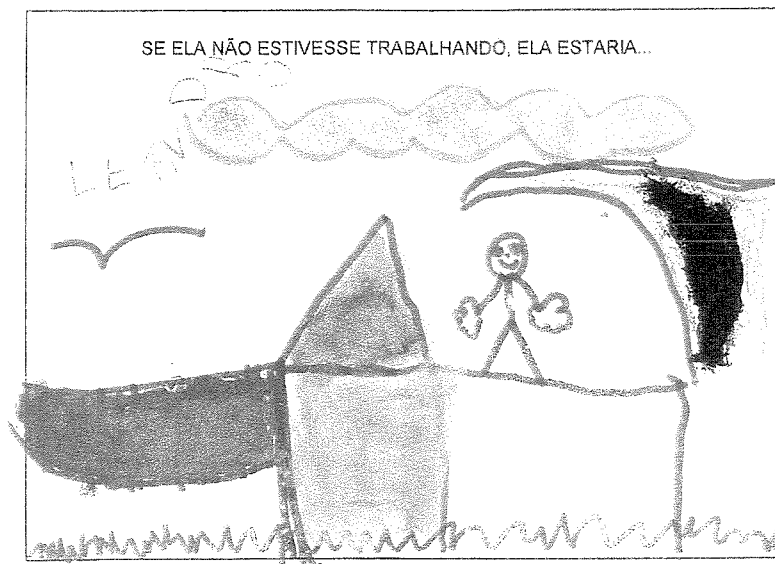


Desenho: - O menino está brincando.

LEA (6;6)

- O que você está vendo nesse desenho?
- O menino está engraxando o sapato.
- Por que ele está trabalhando?
- Prá ganhar dinheiro
- O que ele faz com o dinheiro?
- Compra as coisas: carro, bicicleta.
- Você acha que ele podia estar fazendo uma outra coisa?
- Sim.
- O que?
- Desenhando, brincando.
- Por que?
- Porque precisa brincar um pouco.
- Por que?
- Porque senão ele vai ficar com vontade de brincar porque vai ver as outras crianças brincando.
- Você pode trabalhar?
- Sim.

- O que você poderia fazer?
- *Trabalhar.*
- Onde?
- *De engraxate, eu ia trabalhar e fazer outra coisa, trabalhar de pedreiro.*
- O que esse menino faz? Só trabalha ou faz mais alguma coisa?
- *Só trabalha não faz mais nada.*

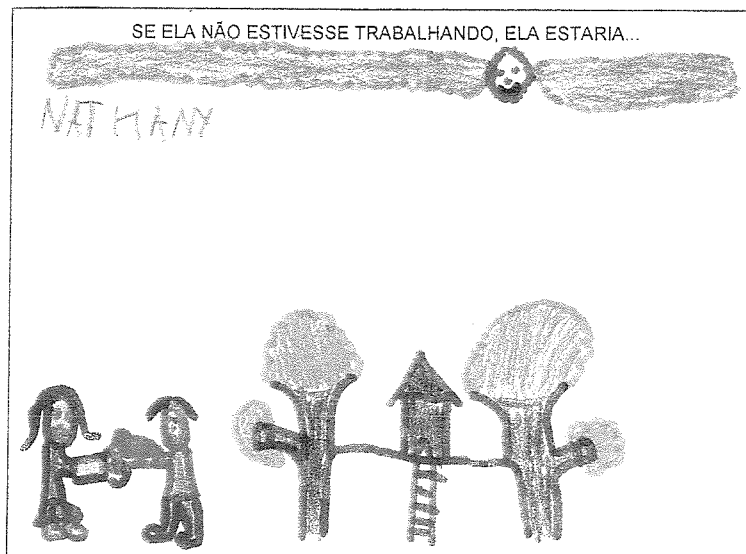


Desenho: *Ele ia ficar brincando de casinha na casa dele, na árvore.*

NAY (7;2)

- O que você está vendo nesse desenho?
- *O menino está engraxando o sapato do homem.*
- Por que ele está trabalhando?
- *Porque ele é pobre.*
- Você acha que ele poderia estar fazendo uma outra coisa?
- *Indo na escola.*
- Ele trabalha para que?
- *Prá ganhar dinheiro.*
- O que ele faz com o dinheiro?
- *Compra comida.*
- Você pode trabalhar?
- *Não, porque eu sou criança.*
- E por que ele trabalha?
- *Porque ele é pobre.*

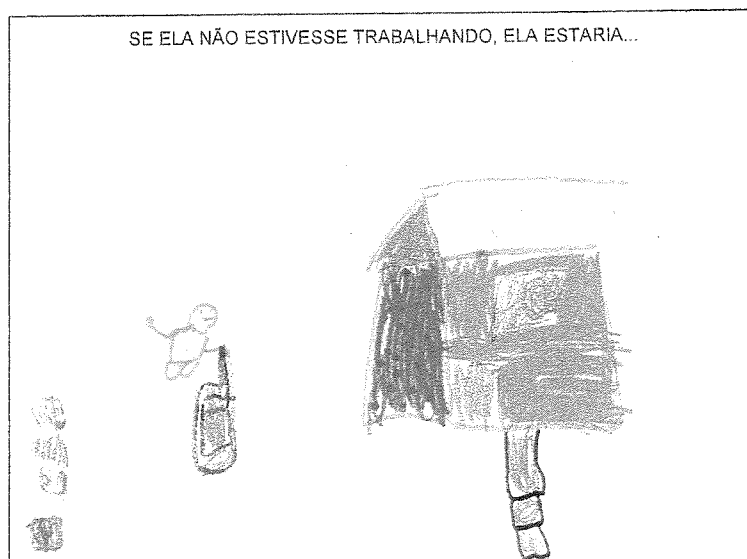
- O que esse menino faz? Só trabalha ou faz mais alguma coisa?
- Só trabalha.



*Desenho: - Ele está brincando com os amigos dele.*

JUL (6;8)

- O que você está vendo nesse desenho?
- *A criança está trabalhando, o menino coisa o pé.*
- Engraxa sapato?
- É.
- Por que ele está trabalhando?
- *Prá ganhar dinheiro.*
- O que ele faz com o dinheiro?
- *Compra comida.*
- Você acha que ele poderia estar fazendo uma outra coisa?
- *Não, porque ele é muito pequeno.*
- Você pode trabalhar?
- Posso.
- Como?
- *A gente aprende a ler e a fazer desenho.*
- E igual ao menino?
- *Daí não, porque eu não gosto, a gente fica cansado.*
- Será que ele só trabalha ou faz mais alguma coisa?
- *Vai na escola uma hora, ele brinca quando chega da escola.*



- Desenho: - *Ele ia ficar o tempo todo na escola.*  
 - *Fazendo o que?*  
 - *Brincar, dormir prá descansar.*

Parece que o trabalho infantil é algo mais distante para essas crianças. Quando perguntadas diretamente quase todas afirmam que não podem trabalhar ou mencionam trabalhos realizados na escola (desenhar, escrever etc.). Isso deve-se ao fato da professora denominar o momento da realização das atividades diversificadas como “a hora de trabalhar”. A criança da figura estaria trabalhando para comprar comida ou outros objetos. UEN e JUL chegam mesmo a afirmar que a criança trabalharia e iria na escola, o que demonstra claramente a ausência da compreensão do direito de ir à escola e não trabalhar. Quase todos afirmam e desenharam que se não estivesse trabalhando a criança estaria desenhando, estudando, brincando, que são as atividades que eles normalmente fazem.

ATIVIDADE Nº 5: Após a apresentação da figura a criança era convidada a escrever uma história sobre o que viu e ler seu texto espontaneamente, de acordo com sua hipótese de escrita. Segundo Ferreiro (1992), as crianças começam bem antes de serem alfabetizadas pela escola, a elaborarem concepções sobre o

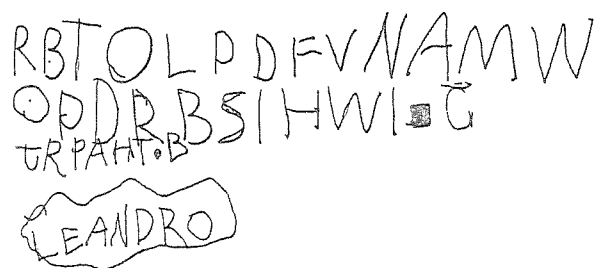
sistema escrito. Assim como ocorre com outros objetos do conhecimento, a criança apropria-se do sistema escrito por meio de um processo de construção, não ocorrendo, portanto, uma assimilação passiva.

Dentro desse processo, a criança vai elaborando hipóteses com relação à maneira de escrever ou ler as palavras/frases. Ferreiro (*Id.*) distinguiu algumas fases, entre elas cumpre destacar a fase silábica, na qual a criança atribui uma letra a cada sílaba, por exemplo a palavra bolacha é escrita assim: B L A.

A professora da sala pesquisada já havia avaliado as crianças com relação a essa construção e constatou que nenhuma havia atingido o nível silábico. Quando solicitadas a escrever as crianças valiam-se de diferentes escritos para palavras diferentes, mas de uma maneira ainda aleatória, sem preocupação com sons e nem sílabas.

Na realidade, o mais importante para o presente trabalho e o objetivo real dessa atividade, que consistiu na proposta do canto da escrita da semana, era verificar as histórias que os sujeitos criavam a partir da figura de duas crianças fazendo um serviço pesado. Heis alguns exemplos:

LEA (6;6)



R B T O L P D F V N A M W  
 O P D R B S I H W I C  
 T R P A H T B  
 LEANDRO

*- Eles estavam carregando pedra e eles não paravam de carregar, daí eles ficavam com sede. Eles carregavam toda hora pedra, também o dono deles não deixava eles parar de carregar pedra e eles não podiam parar nem prá beber água e nem prá almoçar e não podiam parar nem um pouquinho e também ele nunca dava férias prá eles e também eles não podiam parar prá descansar.*

TAT (5;5)

BOBIAN E  
ONORAR  
RPOAS  
MOSE

Linha por linha, escreveu quatro frases:

- Ele e ela carregando pedra. A pedra estava muito pesada. Aqui eles estavam muito triste. O peso estava muito pesado.

Ao final, desenhou os meninos carregando as pedras.

JOA (5;11)

ORLEFBCDMAWELLI  
BDSHITJLL L TOAO  
DHIOBTJLLNMEFRBAS

- O moleque estava muito triste e a irmã dele também porque eles não queriam carregar pedras. Daí eles estavam cansados. Daí eles resolveram descansar.

## ANC (5;3)

E A N F L R I P H T V I O M G B A N  
 F V T E H I V T C O A N R P G B T  
 L F E H I A N B U C U R P D E S I V -

- O menininho falou assim para a irmãzinha dele que a pedra tá muito pesada. Aí a irmãzinha achou um lugar prá ir embora. Aí eles encontraram um cachorrinho. Aí eles andaram, andaram, até chegar na casa dele. Aí o pai dele disse assim: "Por que vocês demoraram tanto?" Aí a mãe dele falou assim: "Porque a pedra tava muito pesada." O irmão dela falou assim: "Essa pedra parece que tem chumbo dentro da pedra."

## UEN (6;3)

U A B N E H F D A  
 E F O D N E A .  
 A D E O D A R A Z F  
 U F U N C N E R E

Linha por linha, escreveu quatro frases:

- Eles estavam carregando pedra. A corda machucava o ombro deles. A pedra era muito pesada. A pedra era muito grande.

Parece que a figura tocou as crianças, pois foram criadas histórias bem interessantes que retratavam as observações feitas sobre o peso das pedras para os meninos das figuras, o trabalho sem direito ao descanso, a tristeza pelo sofrimento dos meninos etc.

ATIVIDADE Nº 6: Na hora da música, as crianças ouviram a canção “Castigo Não” do CD *Canção dos Direitos da Criança*, de Toquinho e Elifas Andreato (letras - Anexo 2). Na roda, após ouvirem a música, a professora conversou com as crianças:

- O que vocês acharam da música?

- *Legal.*

- Vocês gostaram da música?

- *Gostaram. [...]*

UEN: - *Eu gostei do castigo não faz ninguém mais bonzinho.*<sup>9</sup>

- Você gostou dessa parte?

- *É. [...]*

- O UEN falou uma coisa que eu queria perguntar para vocês. Ele falou que castigo não faz as pessoas mais boazinhas. O que é castigo?

NAT: - *Deixar no banheiro.*

LIG: - *Deixar no quarto trancado. [...]*

UEN: - *Deixar sem assistir um desenho, um filme essas coisas aí. [...]*

TAT: - *Deixar a criança sem comer.*

ANC: - *Deixar trancado com a chave.*

- E quem dá o castigo para as pessoas?

ANC: - *A mamãe.*

TAT: - *A mãe e o pai. [...]*

JAQ: - *Eu já fiquei de castigo um montão de vez. Eu e a minha irmã. A minha irmã ficou de castigo porque ela xingou a minha mãe. [...]*

- Quem recebe o castigo?

- *As crianças. [...]*

- Por que a criança recebe castigo?

ANC: - *Porque ela fez bagunça ou xingou a mãe.*

- *Se quebrar prato, se xingar a mãe, se quebrar vaso...*

- Tem alguma vez que a criança não faz nada e toma castigo?

- *Não.*

- Quando a criança recebe castigo ela aprende?

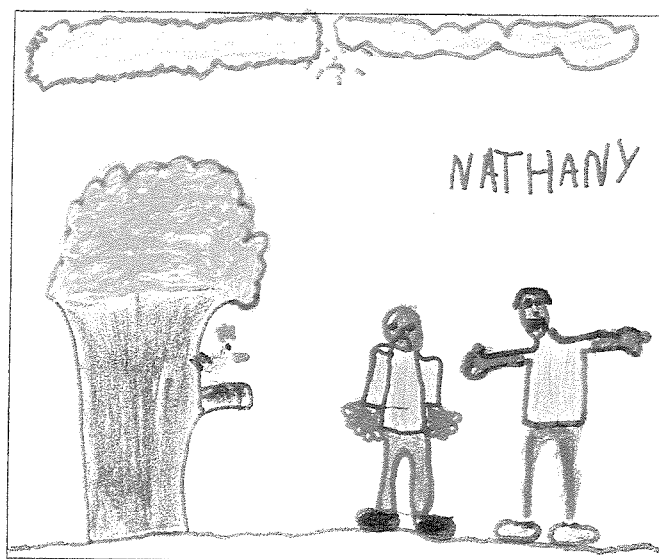
- *Aprende. [...]*

<sup>9</sup> As falas que não possuem identificação do sujeito foram ditas por várias crianças ao mesmo tempo ou coletivamente.

- Em vez de castigo, o que o adulto podia fazer?
- *Brigar.*
- Como que é brigar?
- LIG: - *Bate de cinta, dá bronca.*

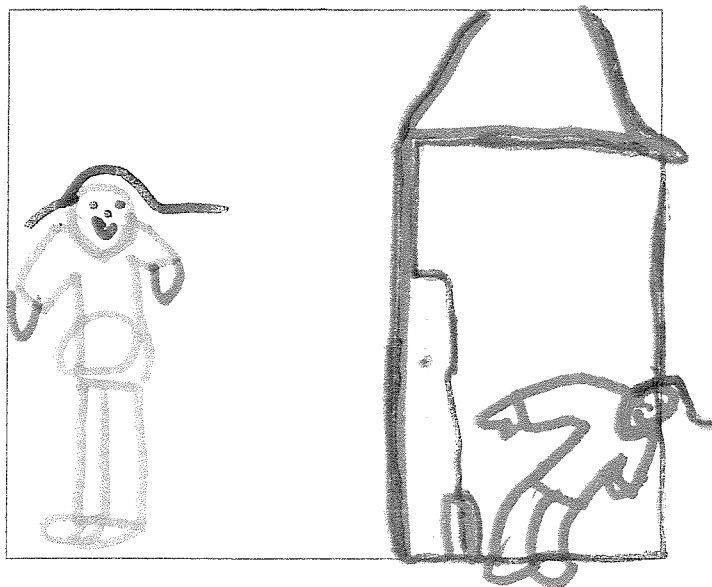
Em seguida, foi proposto aos alunos que representassem aquilo que quisessem ou aquilo que tinham mais gostado na música. Ao final, eles explicavam os seus desenhos para a pesquisadora ou para a professora. Tal como nas atividades anteriores, este trabalho correspondeu à proposta de trabalho do “canto do desenho” da semana. Alguns exemplos:

NAY (7;2)



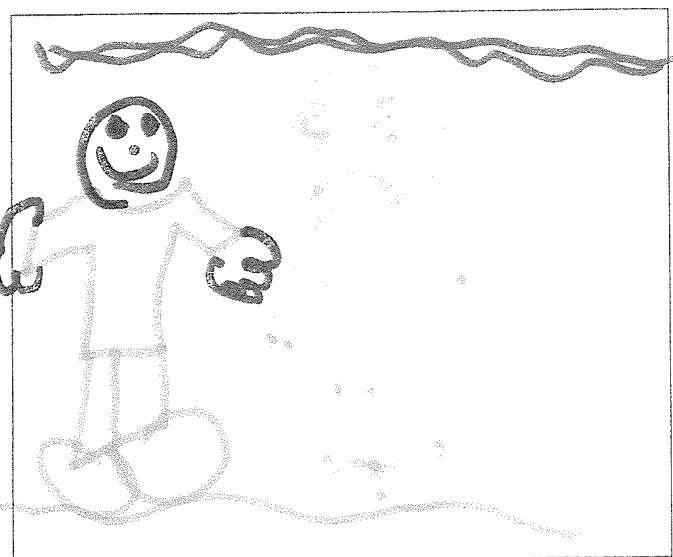
- *Vou desenhar a mãe dando beliscão na criança.*

UEN (6;3)



- Vou desenhar o neném que vai nascer e castigos não faz ninguém mais bonzinho.

LEA (6;6)



- Vou desenhar a minha mãe me beliscando.

TAT (5;5)



- Vou desenhar uma criança de castigo no banheiro. Vou fazer a casa e o porão do lado.

A prática do castigo é algo conhecido por essas crianças. Seria arriscado dizer que todas já foram castigadas, mas a verdade é que conhecem e mencionam diferentes formas de castigos e diferentes razões para sua prática.

ATIVIDADE Nº 7: Na hora da música, as crianças ouviram a canção “Herdeiros do Futuro” do CD *Canção dos Direitos da Criança*, de Toquinho e Elifas Andreato (letras - Anexo 2). Essa atividade foi realizada seguindo o mesmo procedimento da atividade anterior:

[...] - O que são herdeiros do futuro?

TAT: - *Crianças do futuro.*

- Crianças do futuro? É isso?

- É.

- Por que ele fala assim: “somos os herdeiros do futuro”?

LEA: - *A crianças é os herdeiros do futuro.* [...]

- Por que aqui fala assim “vamos ter que cuidar bem desse país”?

LEA: - *É não jogar lixo na rua.*

- É isso?

- É.

UEN: - *Limpar muito a cidade para não ficar sujo.*

JOA: - *Tem que cuidar bem da natureza, jogar água nas flores. [...]*

LEA: - *Não pode jogar lixo no rio porque senão os peixes morrem.*

TAT: - *Nem veneno.*

- Por que fala assim: "será que a vida acaba encontrando um jeito bom da gente ser feliz"?

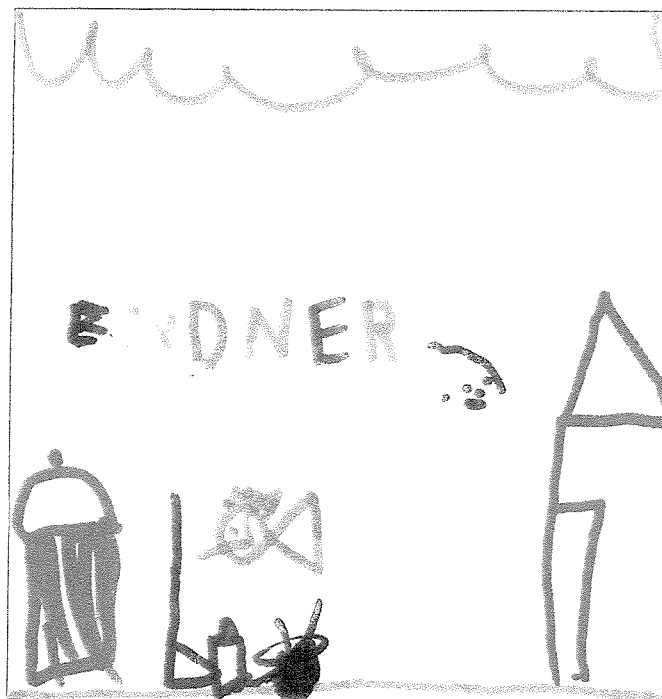
TAT: - *Eu sei dando risada.*

UEN: - *Ficando alegre.*

A música "Herdeiros do Futuro" tem uma letra cujo conteúdo é mais abstrato e mais difícil de ser compreendido por crianças tão pequenas. Apesar de mencionarem crianças do futuro e que esses seriam os herdeiros, é complicado a idéia do cuidado com as crianças e das crianças para com o planeta. Mesmo diante disso, a partir da fala de LEA, alguns alunos mencionam o cuidado com a natureza.

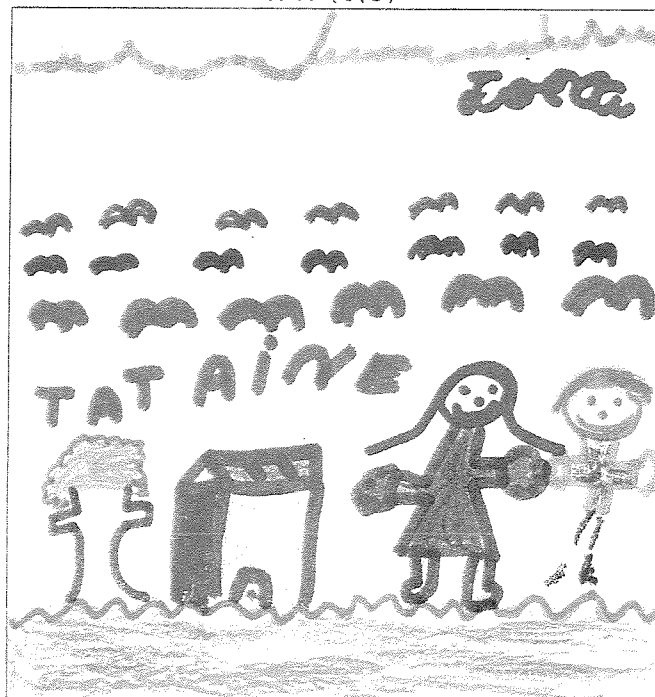
A grande maioria das representações remeteu a momentos isolados da letra, por exemplo: desenho de flores, plantas, peixes, passarinhos... Algumas exceções:

UEN (6;3)



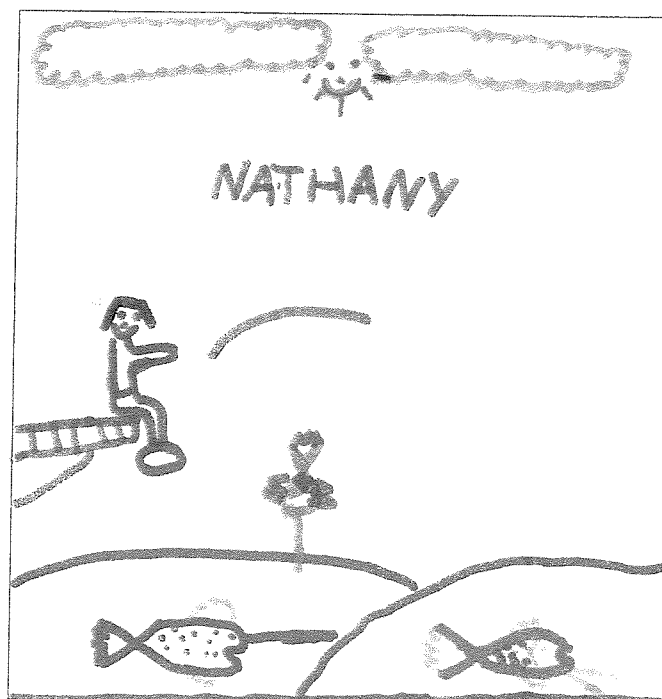
- *Vou desenhar cuidar do país, limpar a cidade, não deixar nada sujo. O homem tá limpando a cidade.*

TAT (5;5)



- Vou desenhar passarinhos, o futuro, a mãe e o pai saindo para o futuro.
- O que é o futuro?
- É uma cidade limpa.

NAY (7;2)



- Vou desenhar se os peixes podem nadar e o menino pescando.

O curioso é que apesar dessa dificuldade em obter-se uma compreensão mais completa, essa música foi a mais cantada pelos sujeitos durante a realização das atividades. A partir desse interesse, a professora aproveitou o tema para a realização da festa de formatura no final do ano (*vide* depoimento da professora no Anexo 4).

Após a coleta de dados da pesquisa, as crianças iniciaram a confecção de um painel a ser montado no dia da festa. Cada criança desenhou aquilo que queria da música e, tal como as representações do presente trabalho, o painel teve muitos passarinhos, flores, peixes etc. (como pode ser visto na foto a seguir). No dia da festa, as crianças de mãos dadas cantaram para os pais a música “Herdeiros do Futuro”.



Painel: “Herdeiros do Futuro”.

ATIVIDADE Nº 8: Como foi visto no capítulo anterior, ao serem perguntadas diretamente se sabiam o que significava ter direito a alguma coisa, as crianças deram respostas do nível 0 e I e demonstraram total desconhecimento do significado dessa palavra. Sendo assim, a atividade nº 8 foi elaborada na intenção de promover um debate a partir da pergunta “Vocês acham que o lobo mau tinha direito de estragar a casa dos porquinhos?” Durante esse momento de atividade coletiva (hora da história) os sujeitos deram as seguintes respostas:

[...] - Gente, vocês acham que o lobo mau tinha o direito de estragar a casa dos porquinhos?

- Não.

- O que é ter direito?

LEA: - *É não destruir a casinha.*

- O que é ter direito?

NAT: - *Respeitar.*

- Respeitar?

- É.

BIA: - *Os mais velhos.*

LEA: - *Respeitar os mais velhos.*

- Todo mundo concorda com o LEA, que ter direito das coisas é respeitar?

- *Concorda.*

- Como assim respeitar?

LEA: - *É educação, não falar palavrão, não destruir a casa.*

- Isso é ter direito?

- É.

- Todo mundo concorda?

- *Concorda.*

- Vocês já ouviram falar nos direitos das crianças?

- Não.

- Nunca ouviram falar?

UEN: - *Eu já.*

- O que você sabe sobre os direitos das crianças?

- ...

TAT: - *Não xingar, não dá beliscão.*

- *Não pular do muro, não quebrar o vidro.*

- Não pular do muro é um direito da criança?

- É.

TAT: - *Porque senão quebra o osso.*

LEA: - *Não jogar pedra na casa dos outros, senão quebra o vidro.*

- Isso é um direito das crianças?

- É.

A confusão entre direito e dever fica evidente nessa atividade. Há uma deformação da pergunta e, em alguns momentos, parece que a criança ouve a seguinte questão: *O que é certo?* Por isso respondem: *(Certo) é respeitar os mais velhos*. Portanto, as respostas que as crianças deram parecem indicar que estas confundem “ter direito” com “ser certo” fazer isso ou aquilo.

**ATIVIDADE Nº 9:** Na hora da música, as crianças ouviram a canção “É bom ser criança”, do CD *Canção dos Direitos da Criança* de Toquinho e Elifas Andreato (letras - Anexo 2).

[...] UEN: - *Eu gostei da parte de andar de patins.*

NAT: - *Eu gostei da pipa.*

- *Da parte que fala soltar pipa?*

- *É.*

ANC: - *Eu gostei da parte de andar de bicicleta.*

- *Por que é bom ser criança?*

UEN: - *Porque você pode brincar bastante. [...]*

BRU: - *Jogar bola bastante.*

TAT: - *Prá se divertir. [...]*

- *Porque aqui está escrito assim: “que criança tem direito que gente grande não tem”?*

- *Porque eles eram pequenos e eles cresceu.*

- *As crianças têm direitos?*

- *Tem.*

- *Que direitos?*

BIA: - *Brincar, nadar, comer.*

JAQ: - *Não bater.*

UEN: - *Se a criança faz alguma coisa, as pessoas vai bater nela, mas não é prá ir batendo tão forte assim.*

BIA: - *Brincar com o amiguinho sem bater.*

JOA: - *Não bater nos outros [...]*

NAY: - *Ir prá escola todo dia. [...]* Quando joga bola, não chutar o amigo.  
[...]

BIA: - *Não xingar a professora.*

- *Alguém quer falar algum direito que não foi falado ainda?*

- ...

Na verdade, quando foi perguntado que direitos as crianças têm, inúmeras respostas sucederam-se. A grande maioria delas ainda demonstrava uma

confusão clara entre direito e dever. No entanto, o que pôde ser notado nesse dia é que algumas crianças, talvez influenciadas pela letra da música que tinham acabado de ouvir, mencionaram alguns direitos como brincar, estudar e comer.

Posteriormente, as crianças foram divididas aleatoriamente em pequenos grupos (com quatro crianças cada um) para realizarem um desenho coletivo (um por grupo). Após terminarem seus trabalhos, as crianças, na roda, apresentaram para os demais aquilo que tinham feito, propiciando a troca de pontos de vista. A seguir, dois exemplos:

GRUPO 1: UEN (6;3), FLA (5;8), ING (5;4) E ANA (6;5):



- O que vocês fizeram?

UEN: - *Fizemos o menino andando de skate e o menino.*

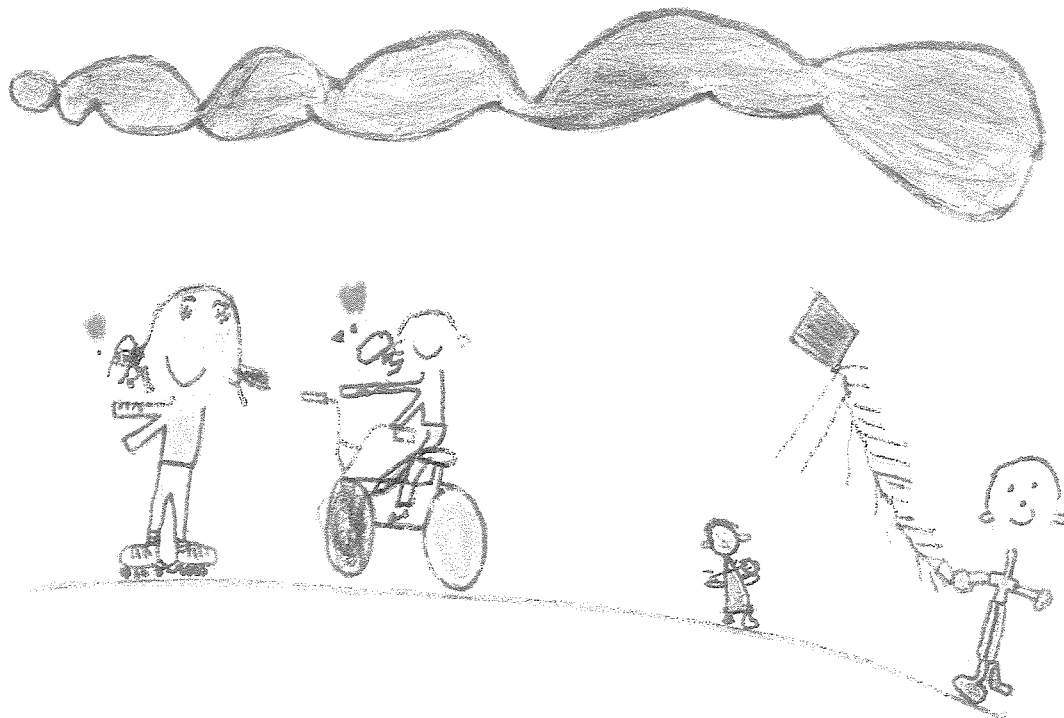
- O que você fez UEN?

- *O skate e o menino. A FLA pintou, a ING ajudou a FLA a pintar e a ANA fez o cinto.*

- Deu alguma briga nesse grupo?

- *Não.*

GRUPO 2: JUL (6;8), THA (5;9), NAY (7;2) E DAN (6;2):



- O que vocês fizeram?

NAY: - A menina andando de patins, a menina soltando pipa, a menina andando de bicicleta, a menina brincando de boneca. Eu fiz a menina andando de bicicleta e andando de patins.

- E os outros?

DAN: - Eu fiz a nuvem e pinteí, a JUL fez o sol e a THA fez a menina soltando pipa.

- O que vocês pensaram na hora de desenhar?

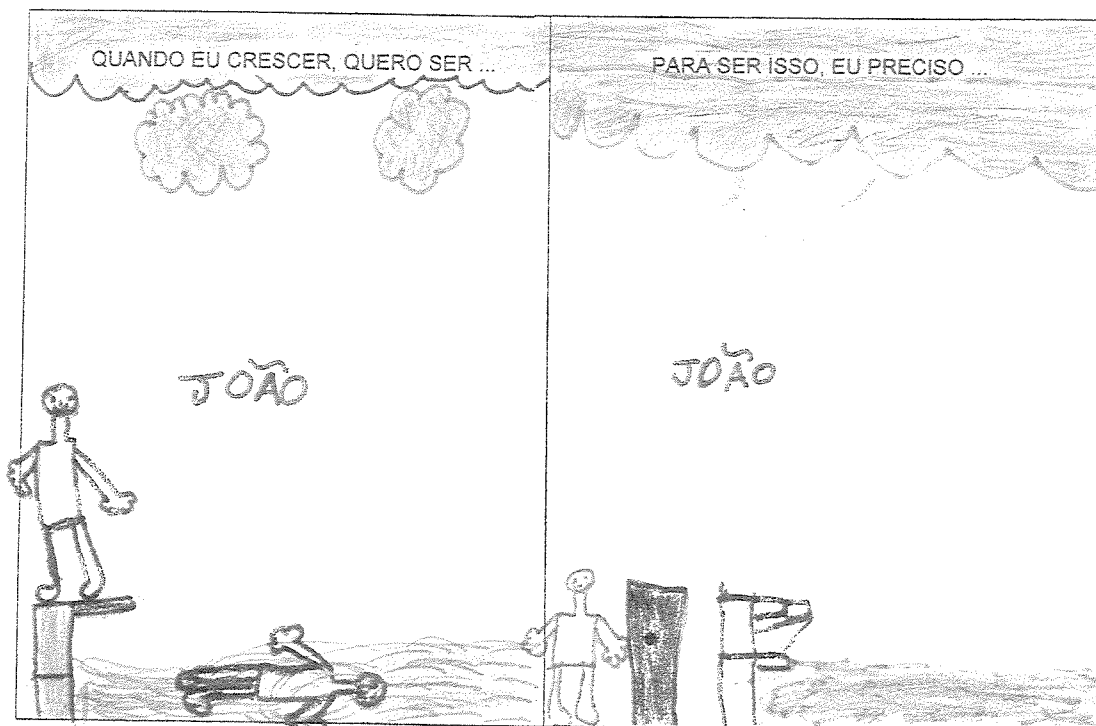
NAY: - Neles brincando.

Nos desenhos e mesmo ao mencionarem porque é bom ser criança, ficou claro que o brincar chamou a atenção das crianças, mostrando aquilo em que encontram grande prazer.

ATIVIDADE Nº 10: Essa atividade visava conversar um pouco mais com a criança sobre a escola e a importância da educação. Alguns exemplos:

JOA (5;11)

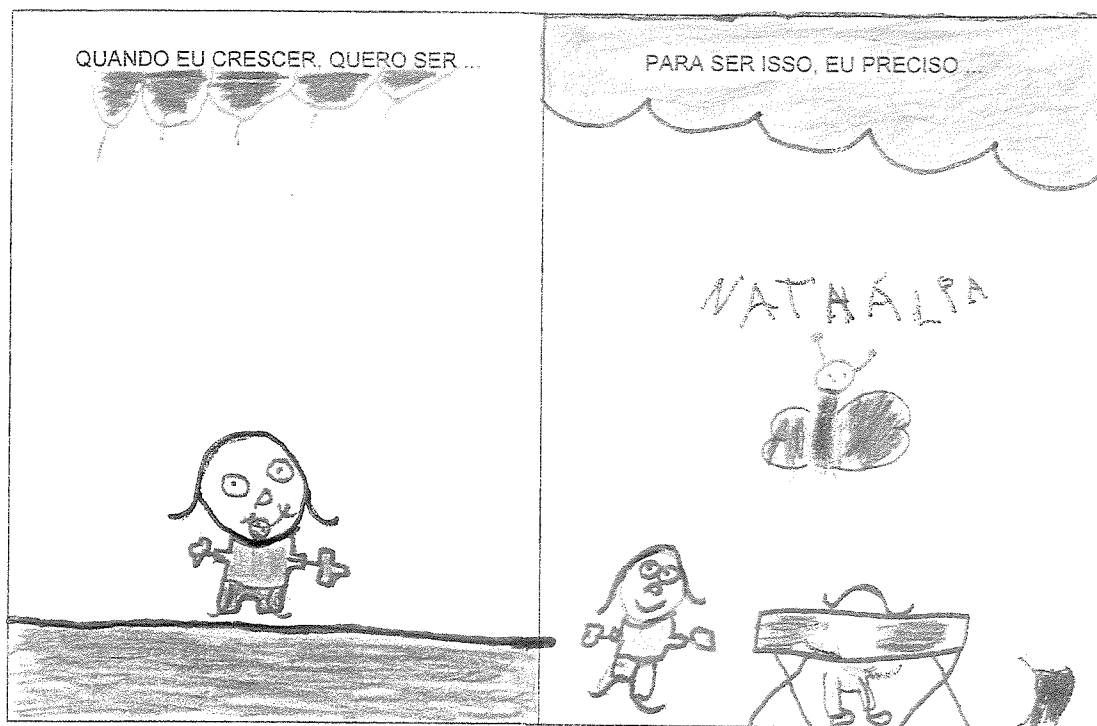
- O que a gente faz quando em um bairro tem poucas escolas e não dá para todas as crianças estudarem?
- *Os pais tem que ajudar a arranjar escola, prá eles estudar.*
- É importante todas as crianças irem para a escola?
- *É, dai eles aprende um monte de coisa, eles brinca, eles estuda.*
- O que a gente faz com o que aprendemos na escola?
- *Faz um monte de coisa, brinca muito de bola.*
- E para que serve?
- *Prá brincar, prá não estragar as coisas novas.*
- O que acontece com quem não vai na escola?
- *Perde a vaga.*
- E quando cresce?
- *Não trabalha.*



Desenho: - *Quero ser nadador. Eu preciso nadar prá ser nadador.*

## NAT (6;1)

- O que a gente faz quando em um bairro tem poucas escolas e não dá para todas as crianças estudarem?
- *Pedir prá alguém construir.*
- É importante todas as crianças irem para a escola?
- *É, prá aprender as coisas.*
- O que a gente faz com o que aprendemos na escola?
- *A gente treina um pouco em casa, treina um pouco na escola.*
- Para que serve?
- *Prá saber trabalhar e ir na outra escola (1ª série).*
- O que acontece com quem não vai na escola?
- *Fica burro.*
- E quando cresce?
- *Fica orelha de burro.*



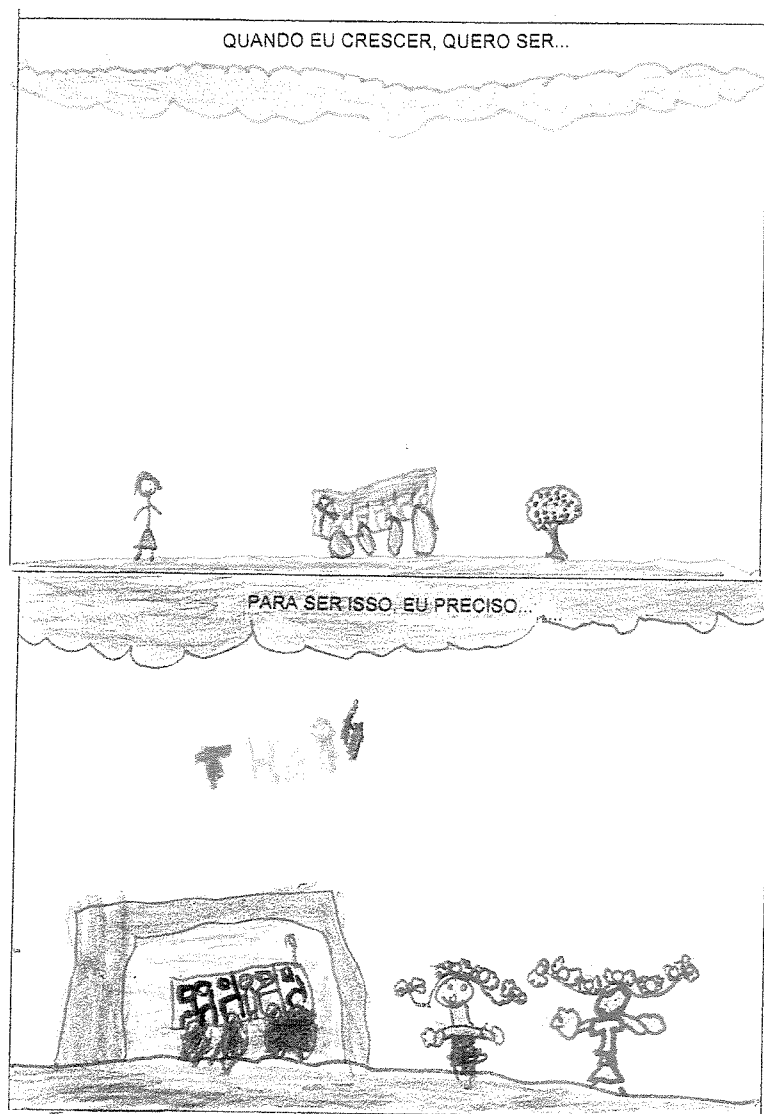
Desenho: - *Quero ser artista.*

- O que é ser artista?
- *Não sei, eu sei que eu quero ser. Não! Quero ser cantora.*
- E o que você precisa fazer para ser cantora?
- *Estudar e aprender.*

## THA (5;9)

- O que a gente faz quando em um bairro tem poucas escolas e não dá para todas as crianças estudarem?
- *Procurar outra escola que tem vaga.*

- É importante todas as crianças irem para a escola?
- É, porque eles vão aprender a escrever, ler.
- O que a gente faz com o que aprendemos na escola?
- A gente guarda nas caixinhas.
- E para que serve?
- Prá se divertir, brincar de joguinho, prá trabalhar nas coisas.
- O que acontece com quem não vai na escola?
- Fica burro.
- E quando cresce?
- Ele não vai saber de nada, não vai saber como escrever com a letra de mão, só vai saber procurar emprego.



Desenho: - Quando eu crescer quero limpar ônibus igual minha mãe. Eu preciso de pano e aprender a limpar ônibus.

## DAN (5;3)

- O que a gente faz quando em um bairro tem poucas escolas e não dá para todas as crianças estudarem?
- *Tem que ir em outra escola ver se tem vaga.*
- É importante todas as crianças irem para a escola?
- *Sim, porque é bom.*
- Por que?
- *Porque aprende um monte de coisa.*
- O que a gente faz com o que aprendemos na escola?
- *Desenha.*
- Para que?
- *Prá desenhar em casa.*
- E para que serve?
- *Serve prá brincar.*
- O que acontece com quem não vai na escola?
- *Não aprende nada.*
- E quando cresce?
- *Daí vai ter que ficar fazendo lição.*

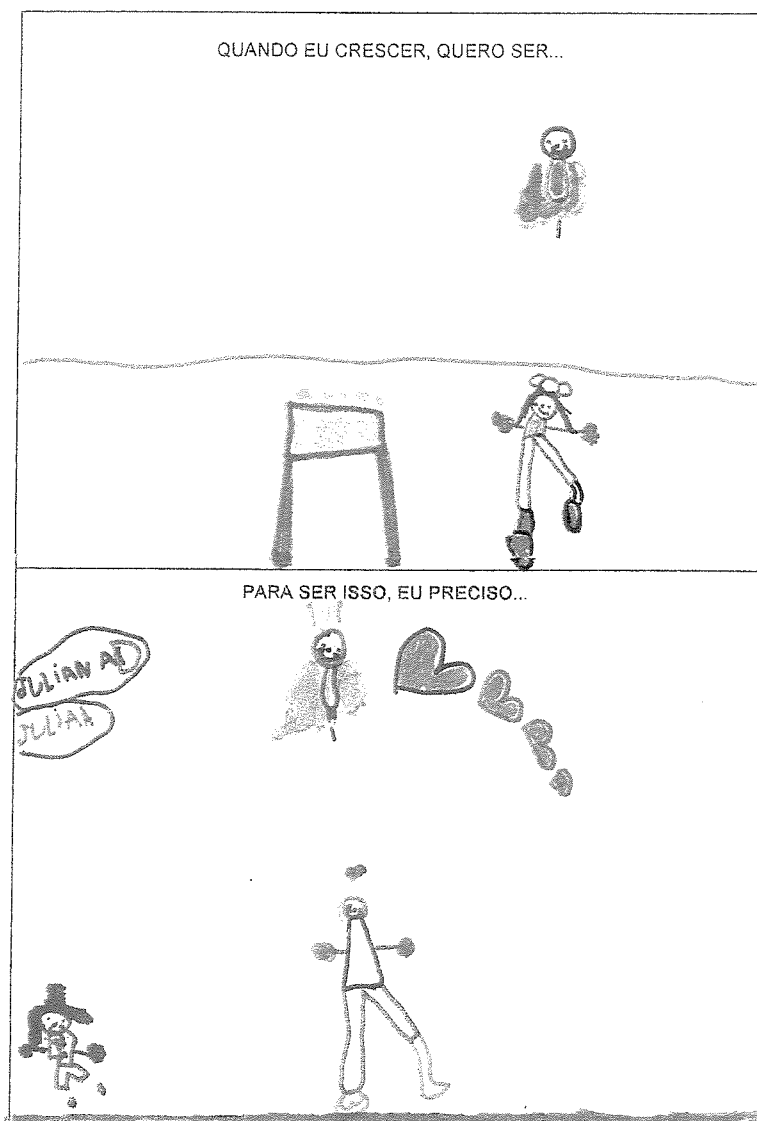


Desenho: - Quero ser pedreiro. Tem que comprar tijolo, tem que comprar areia, comprar pedra e cimento. Tem que fazer a casa.

## JUL (6;8)

- O que a gente faz quando em um bairro tem poucas escolas e não dá para todas as crianças estudarem?
- *A criança fica em casa, brincando de casinha com os amigos.*

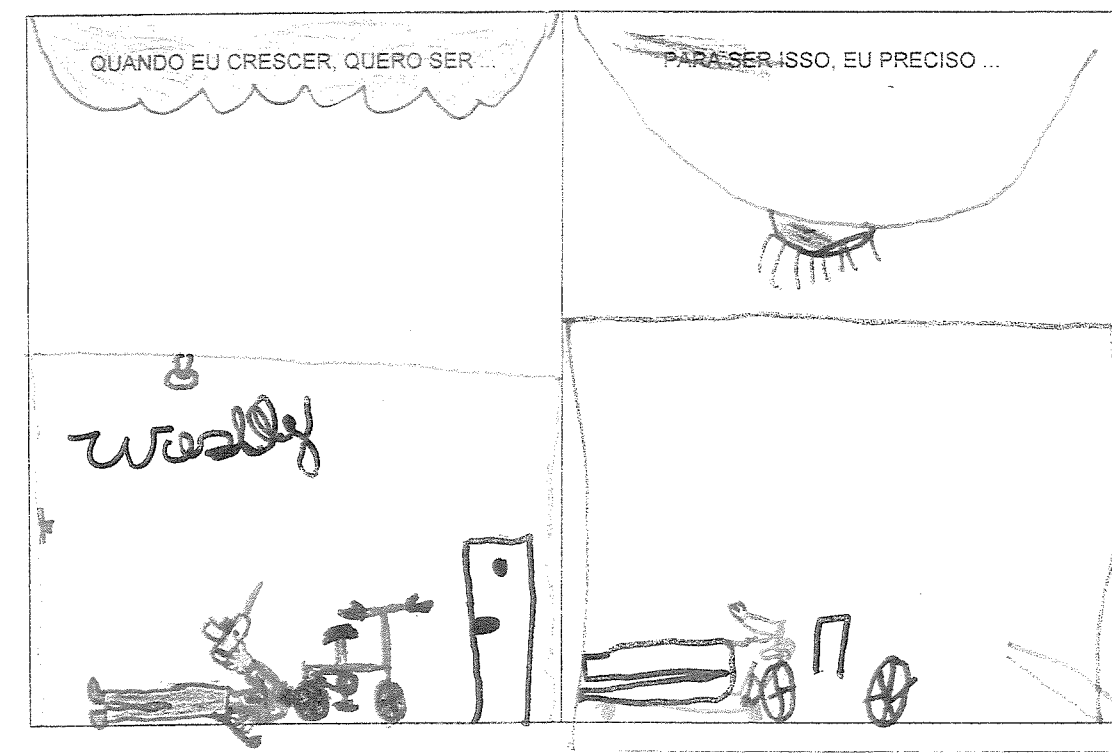
- É importante todas as crianças irem para a escola?
- É porque a gente aprende tudo.
- O que a gente faz com o que aprendemos na escola?
- A gente guarda.
- Onde?
- Decora prá depois usar de novo.
- E para que serve?
- Prá aprender tudo, prá não ser burro.
- O que acontece com quem não vai na escola?
- Fica burro.
- E quando cresce?
- Fica sem fazer nada.



Desenho: - Quero ser cozinheira. Preciso estudar bastante prá fazer comida prá todo mundo. Vou desenhar eu e a professora.

## WES (6;2)

- O que a gente faz quando em um bairro tem poucas escolas e não dá para todas as crianças estudarem?
- *Tem que pegar tijolo prá fazer escola.*
- É importante todas as crianças irem para a escola?
- *Sim, prá aprender a ler, brinca e na hora de tomar banho é bom.*
- O que a gente faz com o que aprendemos na escola?
- *A gente aprende as letras prá poder escrever.*
- E para que serve?
- *Serve prá desenhar.*
- O que acontece com quem não vai na escola?
- *Fica burro e não sabe nada.*
- E quando cresce?
- *Daí não sabe ler.*

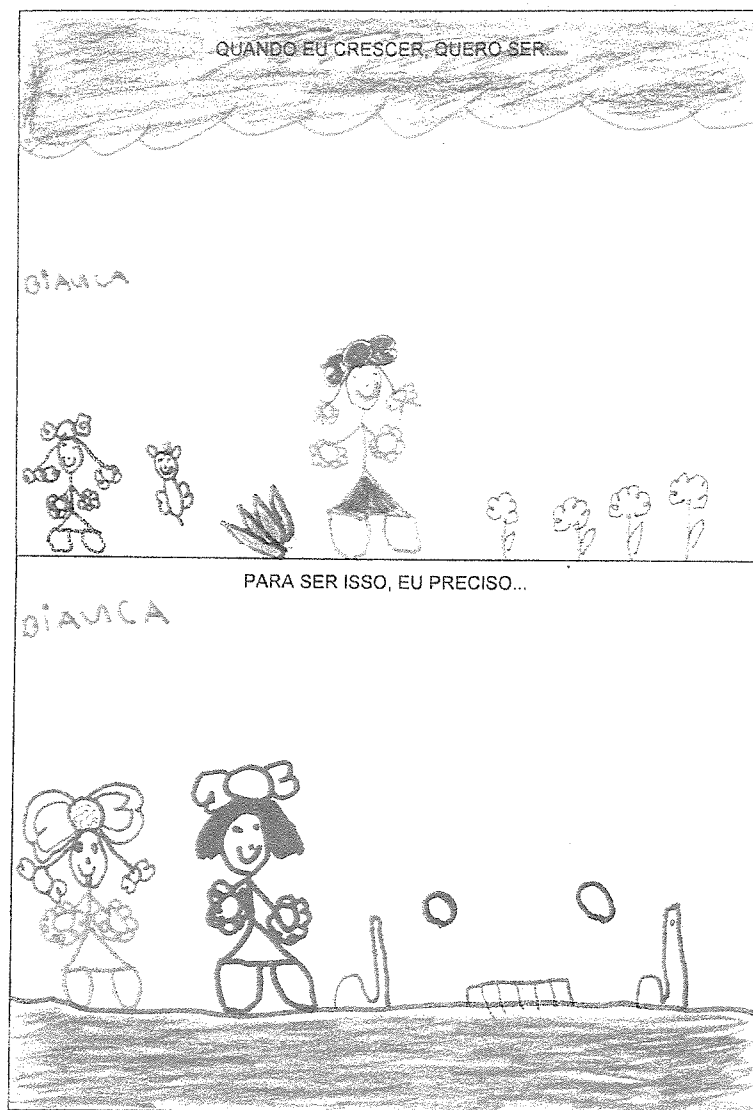


Desenho: - *Quero ser consertador de carro e moto. Tem que trabalhar prá ser isso.*

## BIA (5;10)

- O que a gente faz quando em um bairro tem poucas escolas e não dá para todas as crianças estudarem?
- *Fazer outra escola prá caber todo mundo.*
- É importante todas as crianças irem para a escola?

- É prá trabalhar, fazer cantinho, escrever, ler.
- O que a gente faz com o que aprendemos na escola?
- Aprende a cortar papel, desenhar.
- E para que serve?
- Serve prá aprender a fazer lá na escola as coisas (1ª série).
- O que acontece com quem não vai na escola?
- Não aprende a lição.
- E quando cresce?
- Aí não vai saber ler e escrever, nem a lição.



Desenho: - Quero desfilar. Tenho que treinar na minha casa.

## UEN (6;3)

- O que a gente faz quando em um bairro tem poucas escolas e não dá para todas as crianças estudarem?
- *Tem que fazer uma mais grande.*
- É importante todas as crianças irem para a escola?
- *Sim, prá aprender as coisas, aprender a escrever.*
- O que a gente faz com o que aprendemos na escola?
- *Aprende escrever, aprende ler até ficar adulto, daí aprende a dividir e escrever carta.*
- E para que serve?
- *Serve prá ter carta prá dirigir.*
- O que acontece com quem não vai na escola?
- *Não aprende nada, fica na rua. Eu fico pobre, se eu arrumar um serviço eu não vou saber trabalhar.*



Desenho: - *Quero ser mecânico. Tem que pensar prá ser mecânico.*

No capítulo anterior, nas entrevistas que envolviam o direito à educação as crianças buscaram soluções simples e de certa forma não conseguiam resolver o problema. Mas, já naquela ocasião, foi possível observar que havia uma valorização pela escola.

Nessa atividade foi possível reafirmar os dados da entrevista, visto que todos afirmam que é importante ir para a escola, estudar, aprender. Quando não há uma escola no bairro, as crianças respondem que é preciso procurar uma outra onde haja vaga. Ao escolherem sua atividade futura, muitos remetem-se à profissão do pai (pedreiro, auxiliar de limpeza, mecânico etc.), sendo que alguns afirmam que é preciso estudar para conseguir ser aquilo que querem ser.

As atividades números 11 e 12 podem ser descritas como “mais direcionadas” pois falam explicitamente sobre os direitos humanos e os direitos das crianças.

Segundo De La Taille (1998)

*Alegando ter o cuidado de respeitar a inteligência infantil, alguns educadores procedem a uma verdadeira “sonegação de informação”, a uma sacralização dos erros, a uma proibição quase religiosa da apresentação de modelos. Todavia, nada no construtivismo piagetiano autoriza tais concepções. (p.28)*

Explicar diretamente quais são os direitos do homem e da criança não significa que ocorrerá uma assimilação passiva e que os alunos, a partir de então, terão uma compreensão real e completa dos seus direitos. No entanto, isso também não significa cair num outro extremo: o de não os colocar em contato com essa informação. O objetivo dessas atividades não visou uma repetição de informações, o que muitas vezes ocorre. Por exemplo: poderia ter sido perguntado várias vezes e em outros dias: “Então, quais são mesmos os direitos das crianças? Vocês já aprenderam isso!” E, certamente, as crianças saberiam repeti-los. Na verdade, esses dados serão reelaborados por meio de um processo de construção individual e provavelmente se esses alunos fossem convidados novamente a realizarem a atividade nº 3, por exemplo, a maioria admitiria que o pai estava batendo na criança porque ela tinha agido mal; e isso evidentemente ocorre devido às características do desenvolvimento da criança que as impedem

de desprender-se da autoridade do adulto: são pré-operatórias e portanto essencialmente heterônomas.

O que se pretendeu, foi propiciar a oportunidade de um momento de debate coletivo, no qual diferentes opiniões pudessem surgir. Apesar de serem incapazes de compreender certos conteúdos é importante que as crianças tomem contato com eles, reflitam, ouçam as opiniões de seus pares, entrando em desequilíbrio com suas próprias idéias, pois só assim poderão chegar um dia a compreendê-los.

*Em resumo, partir dos conhecimentos espontâneos dos alunos, sim; procurar fazer com que cada passo da aprendizagem seja significativo, sim; porém, deduzir dessa pedagogia que se deve esconder o mundo adulto das crianças, preservá-las de sua complexidade ou deixar a cultura tal como ela é do lado de fora da sala de aula, não. Fazê-lo equivaleria a reforçar os limites que as separam deste mundo, em vez de encorajá-las a aventurar-se para além deles. E o resultado pode ser lastimável em vários níveis. (De La Taille, Ibid., p.29)*

**ATIVIDADE Nº 11:** Apresentação, pela pesquisadora, de um *teatro de fantoches* que contava a história da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esse teatro foi uma adaptação do livro de Rocha e Roth (1995) (Anexo 3), e foi feito com fantoches de pano e fantoches de vara. Os últimos foram elaborados pelas próprias crianças no “canto do recorte e colagem”, a partir da proposta de recortar figuras de homens e mulheres de diferentes idades, cabelos, peles, olhos etc. Após a apresentação houve a seguinte conversa:

- O que vocês acharam do teatro?
- *Legal.*
- O que vocês entenderam?
- *Que tem criança pobre, rica, que tem dinheiro. Tem que dar comida para as crianças pobres.*
- O que falou dos direitos das pessoas?
- BRU: - *Que tem pessoas que não tem comida e não tem dinheiro.*
- DAN: - *Que tem criança pobre, que tem que dar dinheiro prá ela.*
- BIA: - *Não pode jogar a comida, tem que dar para os pobres.*
- Quais eram os direitos, vocês lembram?
- TAT: - *Ter pai, mãe, irmão, filho...*
- Ter uma família?

- É.

NAT: - *Que a gente não é obrigado a casar.*

WES: - *As pessoas se casam quando elas quiser.*

DAN: - *Não pode xingar gente de gordo, nem de magro, se for magro não faz mal, se for gordo não faz mal.*

WES: - *Falou que tava matando muita pessoa.*

- Eles se reuniram porque tinham vindo de países que tinham tido uma guerra e eles queriam que nunca mais acontecesse aquilo.

- *Aí eles escreveram um papel.*

- E o que mais? [...]

- *Votar.*

- Todas as pessoas têm o direito de votar?

- É.

- E o que mais?

- ...

A conversa terminou por aí. Apesar de algumas crianças mencionarem um ou outro direito, o que foi mais retomado foi a existência de pobres e ricos e a necessidade de ajudá-los.

**ATIVIDADE Nº 12:** No “canto da leitura”, a pesquisadora e a professora leram para as crianças a revista da Turma da Mônica sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente de Maurício de Souza (Anexo 3). A mãe de um dos alunos da classe trouxe no mês de agosto uma revista para ser dada para cada criança. Para não ser introduzida uma nova variável na pesquisa, pois tratava-se de um texto que explicitava claramente os direitos das crianças, essa atividade foi a última a ser realizada.

Todas essas atividades foram planejadas e adequadas à rotina/dinâmica da sala e ao trabalho da professora. Durante todo o período de coleta de dados foi possível notar um grande envolvimento da turma. Era com prazer e dedicação que os alunos iam para os “cantos” realizar as atividades e/ou participavam das atividades coletivas.

Não se pretendeu aqui a criação de receitas e atividades prontas a serem utilizadas mecanicamente, mas sim, momentos de reflexão, de trocas de opiniões e pontos de vista por parte das crianças.

Segundo a própria professora da sala (Anexo 4), os momentos de coleta de dados foram muito proveitosos para os alunos, bem como desafiadores, pois além de emitirem suas opiniões e mostrarem seus sentimentos em relação a algum tema, os pequenos muitas vezes tinham que representá-los graficamente. A riqueza de detalhes dessas produções e dos diálogos estabelecidos, principalmente nas atividades individuais, demonstram claramente essa afirmação.

A ORFANDA EM QUALQUER  
CIRCUNSTÂNCIA DEVE SER  
A PRIMEIRA A RECEBER  
PROTEÇÃO E SOCORRO.

*CAPÍTULO VI*

---



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) demonstrou que a aquisição do conhecimento não ocorre pelo simples mecanismo de armazenar na memória os conhecimentos e informações provenientes do meio exterior. Para ele, o conhecimento é fruto de uma interação indissociável entre o sujeito e o meio. Desta explicação de como o conhecimento é adquirido, resulta uma concepção muito diferente do que é ensinar e aprender.

À luz da teoria piagetiana, ensinar não consiste em transmitir conhecimentos supondo a passividade do educando; aprender torna-se um processo ativo no qual o aluno é protagonista, artífice do conhecimento que irá construir. A criança assimila as informações provenientes do meio, de acordo com as estruturas cognitivas que ela possui, reformulando essas informações a partir de novas hipóteses que elabora.

Desde cedo, os pequenos estão imersos numa realidade complexa e já elaboram suas representações sobre os acontecimentos do mundo físico e social. Assim, quando chegam à escola já têm muitas hipóteses próprias ou conhecimentos prévios que não devem ser negligenciados pelos educadores.

Pesquisas na linha do conhecimento social têm demonstrado que bem cedo as crianças já elaboram suas idéias a respeito da riqueza e da pobreza, da guerra e da paz, da amizade, da questão do lucro etc. Nesse sentido, Denegri (1998) afirma:

*[...] é necessário enfatizar que estamos diante de uma encruzilhada educativa que requer uma mudança profunda em nossa próprias representações referentes ao mundo social, não somente as crianças estão enfrentando a tarefa de construir o conhecimento social, também nós os adultos devemos enfrentar a tarefa de desconstruir nossos velhos esquemas para construir outros novos. Isso implica um trabalho conjunto da academia e os grupos de pesquisa para proporcionar os insumos que nos permitam conhecer o modo como as crianças representam o mundo e também um esforço dos educadores para aproximar-se do mundo da infância e ajudá-los neste processo de construção. (p.53)*

Se a escola negligenciar esse processo de construção pelo indivíduo, correrá um grande risco que este estabeleça dois conhecimentos independentes: aquele formado pelas idéias prévias que cada um busca na tentativa de uma melhor compreensão do mundo que o cerca, e, um outro formado pelas informações provenientes do ambiente escolar, às quais memoriza e repete nas provas e exames (Delval, 1993).

A problemática central dessa pesquisa enfocou a verificação das idéias que crianças em idade pré-escolar têm acerca dos seus direitos, especialmente os direitos à educação, à alimentação e à proteção contra maus-tratos.

As respostas dadas pelas crianças às entrevistas, mostraram que os pequenos pouco sabem dos seus direitos, sequer conseguem distinguir direitos de 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 envolvam 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.

As histórias envolvendo o direito à educação e à alimentação foram percebidas e avaliadas pelas crianças como algo ruim, mas distante, uma vez que poder ir à escola, estudar, aprender, comer, faz parte da realidade dos sujeitos pesquisados.

Com relação ao direito à defesa contra maus-tratos, foi possível notar que a grande maioria dos sujeitos justifica as agressões praticadas na história por meio de uma conduta errada da criança (por ex: desobedecer, fazer bagunça etc.). Tal atitude remete à questão da noção de justiça estudada por Piaget (1977b). A justiça retributiva é definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, ou seja, todo delito implica necessariamente em uma sanção. Até os 7, 8 anos a noção de justiça retributiva caracteriza-se pela idéia de que o justo e certo é a obediência ao adulto.

*O que prevalece, nesse período, é a justiça retributiva, compreendida como obediência a autoridade adulta. A criança considera como "certo" aquilo que o adulto o afirma; portanto, a atitude correta ou justa é a obediência à autoridade, mesmo que a regra imposta por esta seja injusta. Não há distinção entre a noção de justo e injusto, pois o que é justo é confundido com a vontade dos adultos. (Vinha, 1997, p. 103)*

Somente a partir dos 8 anos, com o aumento das relações baseadas na cooperação, é a que a idéia de justiça vai tornando-se superior a autoridade. Assim a punição arbitrária, o castigo não são mais considerados como justos e dão lugar à reciprocidade, que envolve coerção mínima e é julgada como mais adequada na necessidade de uma sanção (*Ibid.*). Vale ressaltar que para as crianças menores (até 7, 8 anos) não há ainda a noção de justiça distributiva, compreendida como igualdade de distribuição (direitos e deveres) e que "implica em autonomia e libertação em relação a autoridade adulta" (Piaget, *Ibid.*, p.246).

É possível portanto compreender os julgamentos feitos pelos sujeitos e ressaltar a responsabilidade de um adulto ao agredir, punir ou humilhar uma criança. Devido ao seu nível de desenvolvimento, a criança pequena não questiona a autoridade do adulto e a julga como correta; assim, além de apanhar, ela se sente merecedora, pois para ela a surra foi justa.

Cumprir destacar que a história que tratava do direito à proteção contra maus-tratos teve o maior número de respostas afirmativas quanto à sua veracidade. Refletindo sobre essa constatação, pode-se dizer que o castigo corporal é algo mais freqüente na vida desses pequenos do que a ausência de comida ou mesmo a proibição à freqüência à escola. Nesse sentido, aumenta-se a importância de propiciar às crianças o conhecimento dos seus direitos, que na verdade pode dar-lhes inclusive a possibilidade de proteger-se.

Levando-se em consideração essas análises iniciais, foram programadas atividades que possibilitassem aos sujeitos a oportunidade de refletir sobre seus direitos e/ou situações que os envolviam. Durante a realização dessas atividades em sala de aula os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre os seus direitos, conhecê-los, opinar a respeito de situações nas quais crianças eram vítimas de abusos, trocar idéias com os colegas etc.

Nas atividades individuais, as crianças representaram graficamente seus sentimentos e pensamentos a respeito das situações que lhes eram apresentadas. Assim, ainda era possível notar que para o uso do castigo uma justificativa continuava sendo mantida, e vários desenhos mostram crianças mexendo em coisas que não devem, subindo em muros, fazendo bagunça etc.

Quando observaram a ilustração de crianças trabalhando, os sujeitos produziram textos muito ricos nos quais mostravam sua indignação sobre aquele fato. Sobre o mesmo tema, ao serem perguntadas a respeito do que uma criança que trabalha poderia estar fazendo se não estivesse trabalhando, mencionaram estudar, brincar, atividades que eles normalmente fazem, sem contudo referirem-se a direitos.

Nas atividades coletivas observou-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.

Essas atividades, de forma alguma se constituem em algo imutável, uma receita para se trabalhar os direitos das crianças na escola. Buscou-se, acima de tudo, apresentar sugestões para o educador ansioso em explorar esse tema com seus alunos. A partir do conhecimento sobre como as crianças pensam os seus direitos pode-se levantar inúmeras formas de como propiciar para que possam refletir a respeito.

O que deve ser ressaltado é que esse tema necessita ser trabalhado, pois as crianças demonstram não ter conhecimento sobre seus direitos e, se não os conhecem, como poderão reivindicá-los? As respostas dadas às perguntas diretas sobre o conceito de direito, evidenciam total desconhecimento e confusão entre direitos e deveres. Para a criança a palavra direito tem outra significação, não havendo tomada de consciência do seu real significado. As soluções que propõem para situações nas quais há desrespeito aos direitos também evidenciam essa ausência de significação.

Grünspun (1985) acreditava em um trabalho da escola sobre esse tema e propunha:

*É necessário aliar a educação ao desenvolvimento contínuo de conhecimento sobre direitos, usando-se, para isto, de métodos conhecidos para outros aprendizados, com o alvo de fazer as novas gerações participantes na autodeterminação e na auto-realização. A educação para os direitos fará com que o ser humano não desista de seus direitos e não renuncie a lutar por eles. (p.9)*

Um grande passo para o respeito a esses direitos já foi dado. A legislação brasileira através do Estatuto da Criança e do Adolescente oferece um suporte legal, no entanto, é necessário uma ruptura com a passividade e o alheamento (Costa, 1990). Ora, porque não pensar nessa ruptura como algo que se inicia desde cedo, oferecendo aos maiores interessados, as próprias crianças, a oportunidade de conhecerem quais são os seus direitos?

O presente trabalho trouxe como contribuição além de conhecer as representações das crianças sobre os seus direitos, atividades que podem indicar um ponto de partida para iniciar-se um trabalho desde a educação infantil, que propicie a conscientização das crianças a esse respeito.



ACRIANÇA DEVE SER  
PROTEGIDA CONTRA  
TODA FORMA DE  
ABANDONO CRUELDADE  
E EXPLORAÇÃO

**REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS  
E BIBLIOGRAFIA**

---



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª edição. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279p.
- ARRUDA, Kátia. O trabalho de crianças no Brasil e o direito fundamental à infância. In: GUERRA FILHO, Willis (coordenador). **Dos direitos humanos aos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997. 203p.
- BÍSCOLLA, Vilma. **Da obediência ao castigo** - contradições na pré-escola. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1998. 463p. (Tese de Doutorado).
- BRASIL, Congresso Nacional (1990). Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial**, 16 de julho.
- CAMARGO, Ricardo. **Desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997. 141p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Educacional).
- CASTRO, Amélia D. **Piaget e a pré-escola**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1986.
- CASTRO, Amélia D. Egocentrismo e Educação. In: ASSIS, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do X Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Águas de Lindóia, 1993. (mimeo).
- CHAVES, Antônio. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2ª edição. São Paulo: Ltr, 1997. 894p.

- COSTA, Antônio C. G. da (org.). **A criança, o adolescente, o município** - entendendo e implementando a lei nº 8069/90. Brasília: Ministério da Ação Social, 1990. 75p.
- DE LA TAILLE, Yves. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998. 151p.
- DELVAL, Juan. La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. In: HUARTE, F. (coord.) **Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica**. Madrid: Narcea/ II Congresso Mundial Vasco, 1988, p. 184-204.
- DELVAL, Juan. La representación infantil del mundo social. In: TURIEL, E. ENESCO, I. e LINAZA, J. (comps). **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989.
- DELVAL, Juan. **La construcción del conocimiento social**. 1990 (?) (mimeo).
- DELVAL, Juan. El constructivismo y la adquisición del conocimiento social. In: **Apuntes de Psicología**, Madrid, nº 36, p.5-24, 1992.
- DELVAL, Juan. La construcción del conocimiento social. In: **Primer Encuentro Educar**. 1993 (mimeo).
- DELVAL, Juan. Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños. In: **Infancia y Sociedad**, Madrid, nº27/28, p.14-41, 1994.
- DELVAL, Juan. A fecundidade da epistemologia de Piaget. **Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação** / direção Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky; trad, Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. v.1, n.1 p. 83 - 118 (Cem anos com Piaget).

- DELVAL, Juan. **Historias sobre los derechos de los niños**. 1998 (mimeo).
- DELVAL, Juan e DEL BARRIO, Cristina. Las ideas de los niños acerca de la guerra y la paz. In: MARTIN, F. e BURILLO, F. (coord.). **La guerra: realidad y alternativas**. Madrid: Editorial Complutense, 1992, p.165-174.
- DELVAL, Juan, PADILLA, M<sup>a</sup> Luisa. **El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad**. 1997 (mimeo)
- DENEGRI, Marianela. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: ASSIS, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: A criança e a escola**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 43-54, 1998.
- DENIS - PRINZHORN, Marianne e GRIZE, Jean-Blaize. El método clínico en Pedagogía. In: Ajuriaguerra et al. **Psicología y epistemología genéticas: temas piagetianos**. Buenos Aires: Editorial Proteo, edição original em francês 1968, edición en castellano 1970.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1994. 153p.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do Futuro - cidadania hoje e amanhã**. 3<sup>a</sup> edição. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget - uma iniciação à psicologia genética piagetiana**. 4<sup>a</sup> edição. Tradução: Maria José J.G. de Almeida. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 174p.

- ENESCO, Ileana. A representação do mundo social na infância. In: ASSIS, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Construtivismo e Educação**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 109-122, 1996.
- ENESCO, Ileana, DELVAL, Juan, LINAZA, Josetxu. Conocimiento social y no social. In: TURIEL, E., ENESCO I., LINAZA, J. **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- ENESCO, Ileana et al. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995. 194 p.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 20ª edição. Tradução: Horácio Gonzales (et al). São Paulo: Cortez, 1992. 103p.
- FURTH, Hans. La comprensión infantil de la sociedad. In: MCGURK, H. (ed.) **Issues in childhood social development**. Londres: Methuen & Co, 1978. Tradução castelhana: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- GODOY, Eliete. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1996. 245p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Educacional).
- GRÜNSPUN, Haim. **Os direitos dos menores**. São Paulo: Almed, 1985. 129p.
- HUZAK, Iolanda e AZEVEDO, Jô. **Crianças de Fibra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 141p.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. Tradução: Maria Ap. Rodrigues Cintra e Maria Yolanda R. Cintra. São Paulo: Saraiva, 1977.

KAMII, Constance, LIVINGSTON, Sally Jones. **Desvendando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. Tradução: Marta Rabioglio e Camilo F. Ghorayeb. Campinas: Papirus, 1995. 299 p.

KHAN, Zarina. **Os Direitos da Criança**. Tradução: Celita Gomes Schermann. São Paulo: Editora Augustus, 1992. 77p.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil** - uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. 210p.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 98 p.

LUQUET, G.H. **O desenho infantil**. Tradução: Maria Teresa G. Azevedo. Livraria Civilização: Porto, 1969.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Conhecimento físico, lógico-matemático e social**. Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre, 1981a. (mimeo)

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Conhecimento lógico-matemático: Aquisição da Noção de Classificação Operatória**. Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre, 1981b. (mimeo)

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Conhecimento lógico-matemático: Aquisição da Noção de Seriação Operatória.** Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre, 1981c. (mimeo)

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Conhecimento lógico-matemático: Estruturação do Conceito de Espaço.** Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre, 1981d. (mimeo)

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Conhecimento lógico-matemático: Estruturação do Conceito de Tempo.** Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre, 1981e. (mimeo)

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **O Desenvolvimento da Moralidade Infantil.** Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre, 1981f. (mimeo)

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **A posição epistemológica de Piaget.** Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre, 1981g. (mimeo)

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **PROEPRE: Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental - Objetivos, Atividades e/ou Conteúdos.** Projeto de Formação de Recursos Humanos em Educação Pré-escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Serviço com vistas à Implantação do Proepre, 1981h. (mimeo)

- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 6ª ed. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1989. 55p.
- MONTANGERO, Jacques, MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 242p.
- MORENO, Montserrat et al. **El conocimiento del meio** - la transversalidad desde la coeducación - Orientaciones Didacticas para el Profesorado - primer ciclo primaria. Barcelona: Secretaria de Estado de Educación, 1994. 202p.
- NAVARRO, Alejandra, ENESCO, Ileana. Por qué hay guerras? - La representación de los conflictos sociales en los niños. In: **Signos: Teoría y práctica de la educación**, Madrid, nº 10, p.54-61, 1993.
- NAVARRO, Alejandra, ENESCO, Ileana. Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconómica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles. In: **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, nº 81, p.27-44, 1998.
- NAVARRO, Alejandra, PEÑARANDA, Ana. Qué es un rico?, y un pobre?: un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles. In: **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, nº 13, v.1, p.67-80, 1998.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 13ª edição. Tradução: Ivete Braga. Rio de Janeiro, José Olympio, 1996. (ed. orig. 1971). 80p.
- PIAGET, Jean. **Psicología e Epistemologia**. Tradução: Maria de Fátima Bastos e José Gabriel Bastos. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991 (ed. orig. 1972). 178p.
- PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. (ed. orig. 1967). 423p.

- PIAGET, Jean. **A Tomada de Consciência**. Trad.: Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, E. da Universidade de São Paulo, 1977a. 211p.
- PIAGET, Jean. **O Julgamento Moral na Criança**. Trad.: Elzon Lenardon. São Paulo: Editoroa Mestre Jou, 1977b. 356p.
- PIAGET, Jean. **Fazer e Compreender**. Trad.: Christina Leite. São Paulo: Melhoramentos, E. da Universidade de São Paulo, 1978a. 186p.
- PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, Leonard. **Manual de psicologia da criança**. Tradução: Zelia Ramozzi-Chiarottino. Volume 10. São Paulo: EPU, 1978b. p.71-117.
- PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979. 318p.
- PIAGET, Jean. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: **Os Pensadores - A Epistemologia Genética/Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética**. 2ª ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda Daeir, Célia Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 211-225.
- PIAGET, Jean. O possível, o impossível e o necessário. (As pesquisas em andamento ou projetadas no Centro Internacional de Epistemologia Genética). In: LEITE, Luci Banks (org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1995. p. 51-71.
- PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 14ª edição. Tradução: Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 135p. (ed. orig. 1966).

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Piaget: modelo e estrutura**. São Paulo: José Olympio, 1972. 90p.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988. 87p.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. Sistemas Lógicos e Sistemas de Significação na Obra de Jean Piaget. In: **Psicologia - USP**. São Paulo: v. 2 nº (1/2), p.21-23, 1991.

ROCHA, Ruth, ROTH, Otavio. **Declaração universal dos direitos humanos**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1995.

SANTOS, Simone. **Construção de Noções do Conhecimento Social Relativas à Profissões em Crianças Pré-Escolares de Ambiente Cooperativo e Não Cooperativo**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997. 55p. (Trabalho de Conclusão de Curso).

SASTRE, Genoveva.; SILVESTRE, N.; MORENO, Montserrat. Desarrollo Social. In: **Enciclopedia Prática de Pedagogía**. Barcelona: Editora Planeta, vol.I, p. 59 - 80, 1988.

SÊDA, Edson. A lei que institui a política municipal dos direitos da criança e do adolescente. In: COSTA, Antônio C. G. da (org.). **A criança, o adolescente, o município** - entendendo e implementando a lei nº 8069/90. Brasília: Ministério da Ação Social, 1990.

SIERRA, Purificación, ENESCO, Ileana. La comprensión del acceso a distintas profesiones: un estudio evolutivo. In: **Infancia y Aprendizaje**. Madrid: s/d.

SIMIONATO, Maurício. Promotoria suspeita de rede de pedofilia. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 17 mar. 1999. 3. cad. Campinas. p.3-3.

SILVA, Lenice. **Os direitos da criança**. 8ª edição. Editora Ática, 1990

TORTELLA, Jussara. **Amizade no Contexto Escolar**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1996. 245p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Educacional).

VERONESE, Josiane. **Temas de direito da criança e do adolescente**. São Paulo: Ltr, 1997. 126p.

VINHA, Telma. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997. 1104p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Educacional).

VINH-BANG. El método clínico y la investigación en psicología del niño. In: Ajuriaguerra et al. **Psicología y epistemología genéticas: temas piagetianos**. Buenos Aires: Editorial Proteo, edição original em francês 1968, edición en castellano 1970.

## BIBLIOGRAFIA

- BASTOS, Lília et al. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995. 96p.
- BATTRO, Antonio. **Dicionário Terminológico de Jean Piaget**. Tradução: Lino de Macedo. São Paulo: Pioneira, 1978. 245p.
- CARVALHO, André, BARROCA, Alberto. **Direitos do homem e direitos da criança**. 4ª edição. Belo Horizonte: Editora Lê, 1989. 61p.
- CICONE, Vilma. **Implantação do Programa de Educação Pré-escolar (PROEPRE) em Leme - SP**: mudanças ocorridas na prática pedagógica de professores face a uma inovação educacional construtivista - estudo de caso. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1995. 213p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Educacional).
- COLL, César, PALACIOS, Jesús, MARCHESI, Alvaro (org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia Evolutiva**, vol1. Tradução: Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 356p.
- DELVAL, Juan. **El desarrollo humano**. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, 1994. 626p.
- DELVAL, Juan. Stages in the child's construction of social knowledge. In: CARRETERO, M., VOSS, J.F. (eds.). **Cognitive and instructional processes in history and the social sciences**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1994. p.77-102.

- DELVAL, Juan, ECHEITA, Gerardo. La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. In: **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, 1991, nº 54, p.71-99.
- DELVAL, Juan, ENESCO, Ileana, NAVARRO, Alejandra. La construcción del conocimiento económico. In: RODRIGO, M<sup>a</sup> J. (ed.). **Contexto y desarrollo social**. Madrid: Síntesis, 1994. p.345-383.
- DEVRIES, Rheta, ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola**. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 328p.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **Democracia em pedaços** - direitos humanos no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1996. 262p.
- FLAVELL, John. MILLER, Patricia, MILLER, Scott. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3<sup>a</sup> edição. Tradução: Cláudia Dornelles. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 341p.
- HOBBSAWM, Eric. **A revolução francesa**. Tradução: Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 57p.
- LEAL, Rogério. **Direitos humanos no Brasil** - desafios à democracia. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997. 176p.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **Desenvolvendo a função simbólica na pré-escola**. Santa Catarina: Secretaria da Educação, 1985. 87p.
- MARON, Lúcia. **Os direitos humanos**. Rio de Janeiro: Independente, 1998. 51p.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário**: evolução dos possíveis na criança. Tradução: Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 137p.

PIAGET, Jean. **O possível e o necessário**: evolução dos necessários na criança. Tradução: Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 128p.

PALMA FILHO, João Cardoso (coordenador). **Direitos humanos no Brasil** - conferências para educadores. São Paulo: MPA, 1986. 186p.

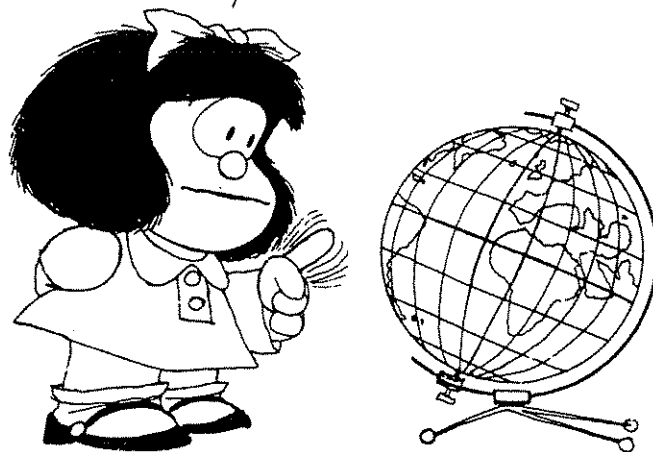
RIBBLE, Margaret. **Os direitos da criança** - as necessidades psicológicas iniciais e sua satisfação. 2ª edição. Tradução: Elisa Dias Velloso. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975. 125p.

SANTOS, Gildenir, SILVA, Arlete. **Normas para referências bibliográficas: conceitos básicos (NBR - 6023/ABNT - 1989)**. Campinas: UNICAMP/FE, 1995. (mimeo)

SÊDA, Edson. **ABC do conselho tutelar** - providências para mudança de usos, hábitos e costumes da família, sociedade e estado, quanto a crianças e adolescentes no Brasil. Campinas: Scipione, 1992. 39p.



E VAMOS TRATAR  
DE RESPEITAR ESSES  
DIREITOS, TÁ? VAMOS VER  
SE NÃO FAZEM COM ELES O  
QUE FIZERAM COM OS  
DEZ MANDAMENTOS



**ANEXOS**

---



## ANEXO 1

### PRINCÍPIOS DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS:

**Princípio I** - A criança desfrutará de todos os direitos enunciados nesta declaração. Estes direitos serão outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família.

**Princípio II** - A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços, a serem estabelecidos em lei por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade. Ao promulgar leis com este fim, a consideração fundamental a que se atenderá será o interesse superior da criança.

**Princípio III** - A criança tem direito, desde o seu nascimento, a um nome e a uma nacionalidade.

**Princípio IV** - A criança deve gozar dos benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e desenvolver-se em boa saúde; para essa finalidade deverão ser proporcionados, tanto a ela, quanto à sua mãe, cuidados especiais, incluindo-se a alimentação pré e pós natal. A criança terá direito a desfrutar de alimentação, moradia, lazer e serviços médicos adequados.

**Princípio V** - A criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre algum impedimento social deve receber tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular.

**Princípio VI** - A criança necessita de amor e compreensão, para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade; sempre que possível, deverá crescer com o amparo e sob a responsabilidade de seus pais, mas, em qualquer caso, em um ambiente de afeto e segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, não se deverá separar a criança de tenra idade de sua mãe. A sociedade e as autoridades públicas terão a obrigação de cuidar especialmente do menor abandonado ou daqueles que careçam de meios adequados de subsistência. Convém que se concedam subsídios governamentais, ou de outra espécie, para a manutenção dos filhos de famílias numerosas.

**Princípio VII** - A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de

igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito.

**Princípio VIII** - A criança deve - em todas as circunstâncias - figurar entre os primeiros a receber proteção e auxílio.

**Princípio IX** - A criança deve ser protegida contra toda forma de abandono, crueldade e exploração. Não será objeto de nenhum tipo de tráfico. Não se deverá permitir que a criança trabalhe antes de uma idade mínima adequada; em caso algum será permitido que a criança dedique-se, ou a ela se imponha, qualquer ocupação ou emprego que possa prejudicar sua saúde ou sua educação, ou impedir seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

**Princípio X** - A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa, ou de qualquer outra índole. Deve ser educada dentro de um espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universais e com plena consciência de que deve consagrar suas energias e aptidões ao serviço de seus semelhantes.

## ANEXO 2

### MÚSICAS

Todas as músicas fazem parte do CD *“Canção dos Direitos da Criança”* e foram compostas por Toquinho e Elifas Andreato.

#### CASTIGO NÃO

Um dia você crescerá  
Será gente grande também  
Depois você vai namorar  
Gostar muito, muito de alguém  
E quando você se casar  
Virá com certeza um neném  
Não deixe nunca  
Seu filho sozinho, sem proteção  
Castigos não fazem  
Ninguém mais bonzinho  
Não fazem, não.

Não levante a voz,  
Nem levante a mão  
Não bata, não xingue,  
Nem dê beliscão  
Não trate as crianças como bem entender  
Gritos não vão resolver

Criança que apanha  
Não aprende a lição  
Com jeito ela vai aprender  
Não deixe nunca  
Seu filho sozinho, sem proteção  
Castigos não fazem  
Ninguém mais bonzinho  
Não fazem, não.

## 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  
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

## É BOM SER CRIANÇA

É bom ser criança  
Ter de todos atenção  
Da mamãe carinho  
Do papai a proteção  
É tão bom se divertir  
E não ter que trabalhar  
Só comer, crescer, dormir, brincar  
É bom ser criança  
Isso às vezes nos convém  
Nós temos direitos  
Que gente grande não tem  
Só brincar, brincar, brincar  
Sem pensar no boletim  
Bem que isso podia nunca mais ter fim

É bom ser criança  
E não ter que se preocupar  
Com a conta no banco  
Nem com filhos pra criar  
É tão bom não ter que ter  
Prestações pra se pagar  
Só comer, crescer, dormir, brincar

É bom ser criança  
Ter amigos de montão

Fazer cross saltando  
Tirando as rodas do chão  
Soltar pipas lá no céu  
Deslizar sobre patins  
Bem que isso podia nunca mais ter fim

## ANEXO 3

### HISTÓRIAS

#### OS TRÊS PORQUINHOS

Tim o menor dos porquinhos construiu uma casa de palha e ficou tocando a flauta:

- Quem tem medo de lobo mau, lobo mau, lobo mau?

Tom, o segundo irmão, construiu uma casinha de madeira e juntando-se ao irmão pegou o seu violino e começou a toca, pois não gostava muito de trabalhar.

E lá iam os dois irmãos pelo campo, tocando a flauta e o violino, cantando a mesma canção:

- Quem tem medo de lobo mau, lobo mau, lobo mau?

Chegaram a uma casa de pedra que estava sendo construída pelo irmão mais velho Tam, que era muito trabalhador e conhecia muito bem como era feroz o lobo mau.

- Como as casas de vocês são frágeis! Se o lobo chegar vai derrubá-las com a maior facilidade e comerá meus irmãozinhos! - disse o Tam.

Um dia, Tim e Tom iam cantando pelo campo e encontraram o lobo:

- Olá porquinhos, estou vendo que vocês estão bem gordinhos. - disse o lobo. Não adianta fugir, que vou comê-los!!!

- Vamos fugir!!!

E os dois porquinhos fugiram, cada um para sua casa.

- Hum... - grunhiu o lobo mau quando chegou diante da casa de palha. Vou soprar, vou soprar, soprar e sua casa derrubar!!!

E o lobo começou a soprar e a casinha de palha desmanchou inteirinha.

Quando chegou à casinha de madeira de seu irmão, Tom, fecharam bem a porta, porém o lobo mau conseguiu derrubá-la.

- Fugamos para a casa de Tam que tem a casa de pedra!

- Não fujam covardes que eu vou comê-los cru e inteiros!

A casinha de Tam era muito forte porque era feita de pedra, pois ele era muito prevenido e trabalhador.

Quando o lobo mau viu que não conseguia derrubar a casa...

- Vou entrar pela chaminé e atacar os três porquinhos!

Porém, Tam que era muito esperto, ao ver o lobo entrando pela chaminé tirou a tampa da panela que estava fervendo e o vapor quente subiu por ali. Queimou tanto o lobo que ele saiu desesperado pela chaminé:

- Ai! Ui! Me queimei, me fritei!!!

E os três porquinhos muito contentes tocavam o piano, o violino e a flauta e cantavam:

- Quem tem medo de lobo mau, lobo mau, lobo mau?

Essa história foi utilizada na Atividade nº 11 e corresponde a uma adaptação do livro **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS** de RUTH ROCHA E OTAVIO ROTH.

Um dia, uma porção de pessoas se reuniram.

Essas pessoas vinham de lugares diferentes e eram diferentes umas das outras.

Havia homens e mulheres de peles, cabelos e olhos diferentes. Seus corpos e seus rostos também eram bem diferentes.

Eles vinham de países ricos e pobres, de lugares quentes ou frios. Falavam diferentes línguas.

Algumas dessas pessoas vinham de países que tinham passado por uma guerra terrível, que tinha destruído muitas cidades. Muita gente tinha sido morta, maltratada e perdeu sua casa e sua família.

Então, o que reunia todas aquelas pessoas diferentes era a vontade de nunca mais deixar uma guerra acontecer, nem deixar alguém ser maltratado.

Daí, eles decidiram escrever tudo isso num papel, fizeram um documento que se chama Declaração Universal dos Direitos Humanos (das pessoas). Nesse documento está escrito o seguinte:

Todas as pessoas nascem livres, têm inteligência para entender as coisas e devem agir como se fossem irmãs.

Não importa se é branco ou negro, homem ou mulher, crente ou católico, rico ou pobre, gordo ou magro: **TODOS TÊM OS SEUS DIREITOS.**

Ninguém pode ser escravo de ninguém!

Não se pode maltratar as pessoas!

Uma pessoa só pode ser presa por um motivo muito grave.

Todas os homens e mulheres, depois de certa idade, têm o direito de se casar e começar uma família. É! Mas você sabia que um homem e uma mulher só podem se casar se os dois quiserem? É verdade! Ninguém pode obrigá-los.

Todas as pessoas têm o direito de votar.

Quando as pessoas trabalham, têm o direito de ganhar um salário que dê para comprar remédio, comida e roupas.

Todas as pessoas têm o direito ao descanso e férias.

Todas as pessoas têm direito a escola de graça.

Todas as pessoas têm direito de aprender uma profissão.

É! Mas faz muitos anos que esta declaração, este documento foi escrito e têm muitos países que não obedecem a este documento. Tem muita gente pobre, sem casa, comida, família, sendo maltratada.

Por isso que é importante saber os direitos das pessoas!

Viva os direitos humanos!

## **A TURMA DA MÔNICA EM: O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

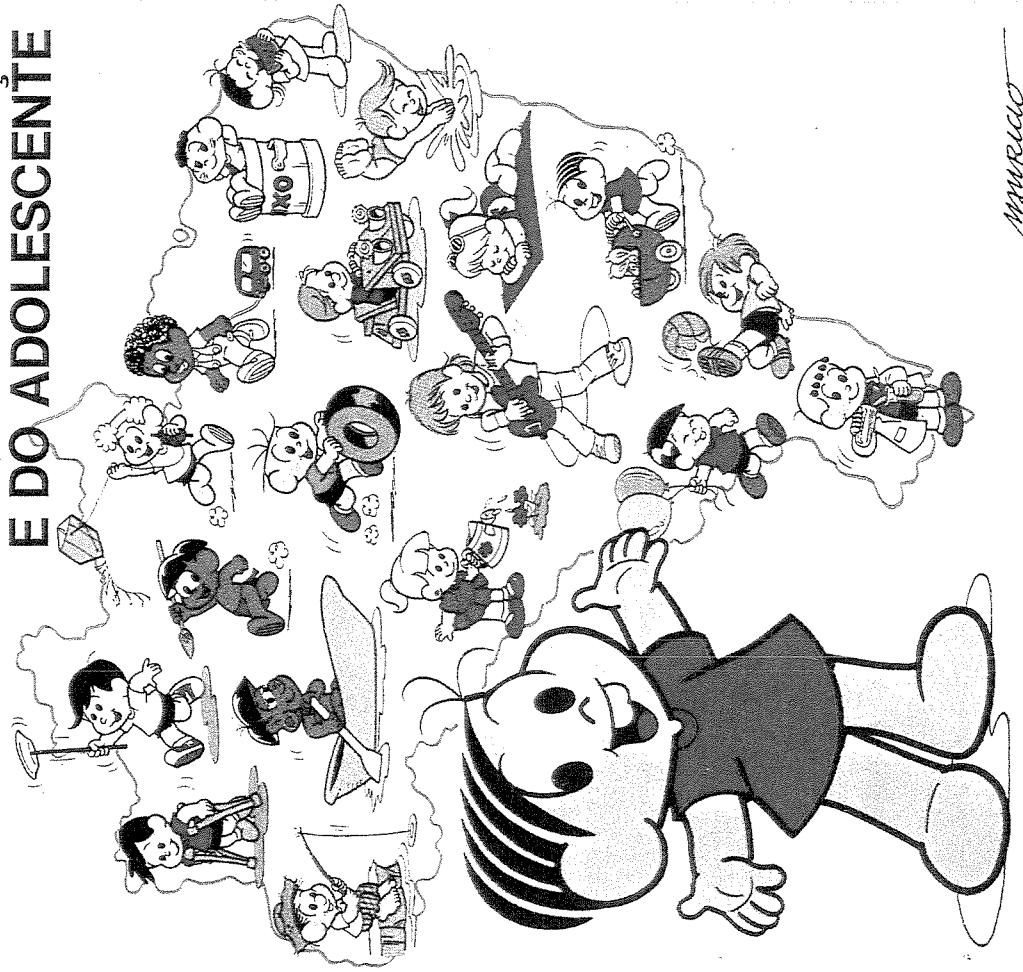
Maurício de Souza

É importante destacar aqui que o desenhista Maurício de Sousa recebeu a *medalha "Direitos Humanos - o novo nome da Liberdade e da Democracia"* pela sua atuação na área infantil. Essa medalha foi criada para homenagear os profissionais que têm lutado para que os direitos humanos sejam entendidos e respeitados. Maurício recebeu o prêmio das mãos do presidente Fernando Henrique Cardoso no dia 7 de setembro de 1998.

Nas próximas páginas segue a revista que Maurício criou especialmente para o tema dos direitos das crianças e adolescentes utilizada na atividade nº 12.

# A TURMA DA **Mônica**

## em: O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE



MURCLO

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi aprovado pelo Congresso Nacional em junho de 1990, sancionado pelo Governo Federal em 13/07/1990 e passa a ter força de lei no próximo dia 12/10/1990.

É uma lei que dispõe sobre os direitos fundamentais da criança e do adolescente e fixa linhas de ação da política de atendimento dos governos e da sociedade.

A conquista dessa lei é fruto da luta de movimentos sociais, profissionais e pessoas comprometidas com a melhoria das condições de vida das crianças brasileiras.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
SECRETARIA DO BEM-ESTAR SOCIAL  
CORPO MUNICIPAL DE VOLUNTÁRIOS

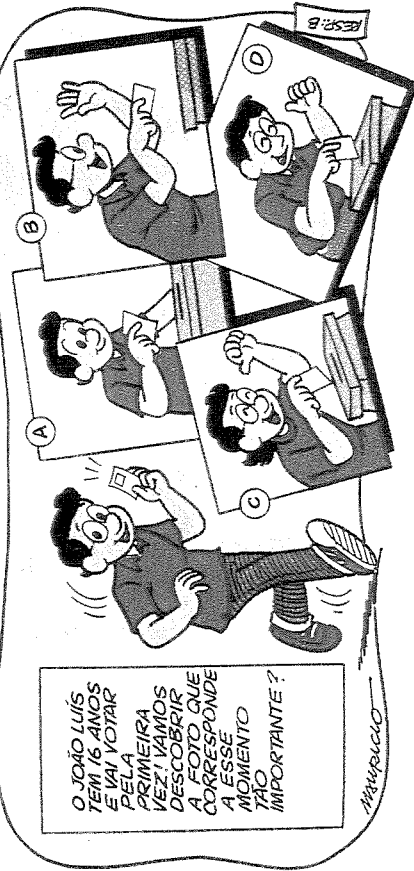
Apoio: CBIA - Fundação Centro Brasileiro para Infância e Adolescência.

# PARASITANDO

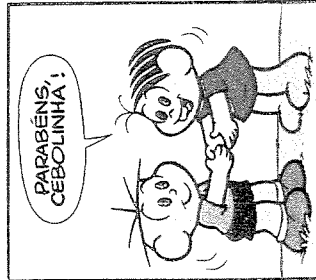
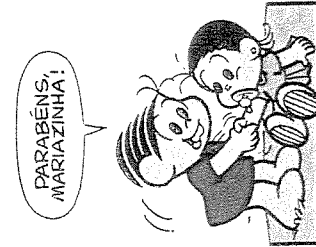
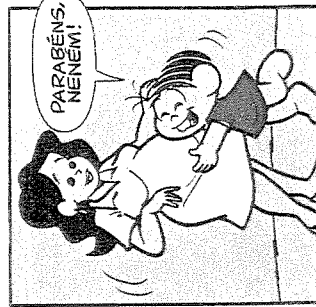
JOGO DAS SETE DIFERENÇAS - TODA CRIANÇA TEM DIREITO A EDUCAÇÃO. ENQUANTO O NOSSO AMIGUINHO HORÁCIO ESTUDA, VAMOS PROCURAR AS SETE DIFERENÇAS ENTRE OS DOIS DESE- NIOS.



AGORA QUE VOCÊ JÁ ENCONTROU AS SETE DIFERENÇAS, QUE TAL COLORIR ESTA CENA?



O JOÃO LUIS TEM 16 ANOS E VAI OTAR A PRIMEIRA VEZ VAMOS DESCOBRIR A FOTO QUE CORRESPONDE A ESSE MOMENTO TÃO IMPORTANTE?



## A TURMA da MÔNICA em ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

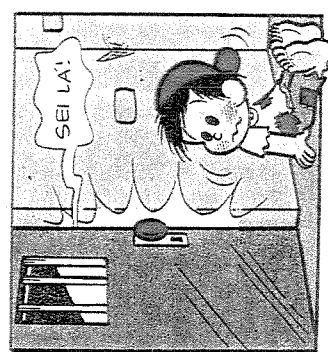
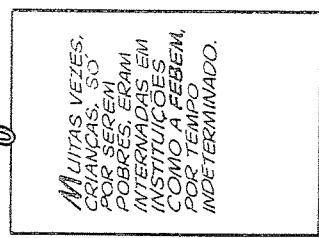
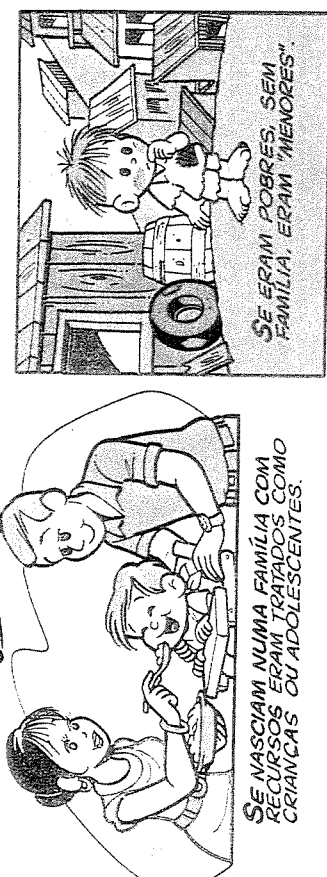
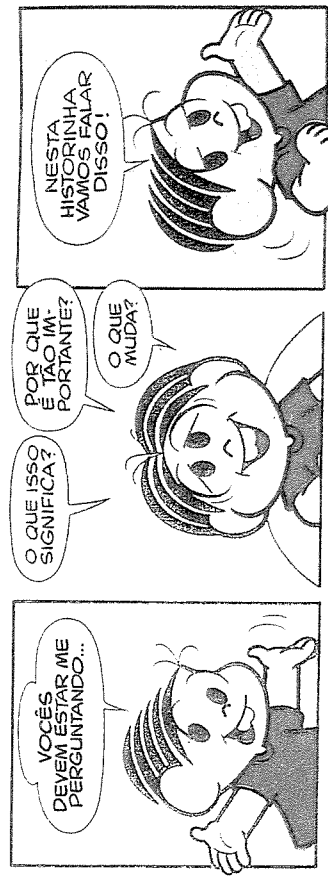


HÁ UM MOTIVO PRA TODA ESSA ALEGRIA...

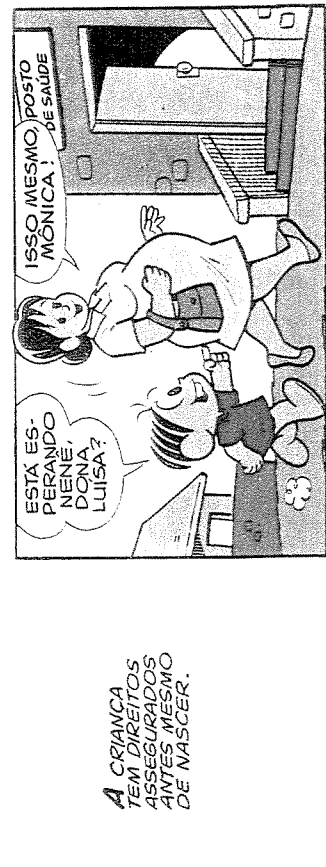
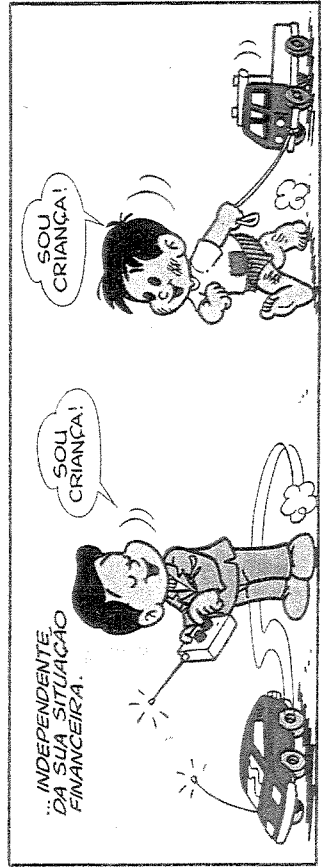
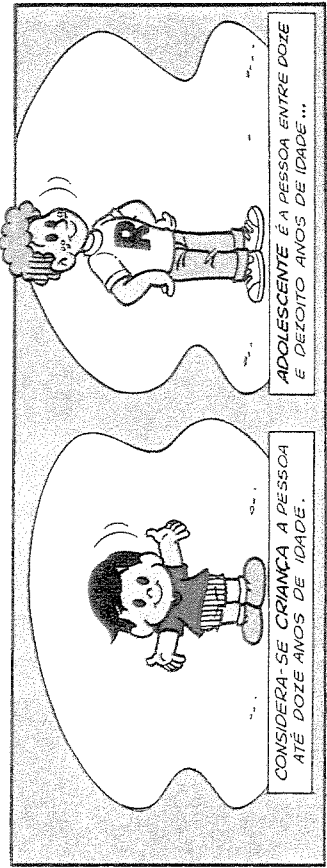
AGORA TEMOS UM ESTATUTO PARA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE!

MÁRIO

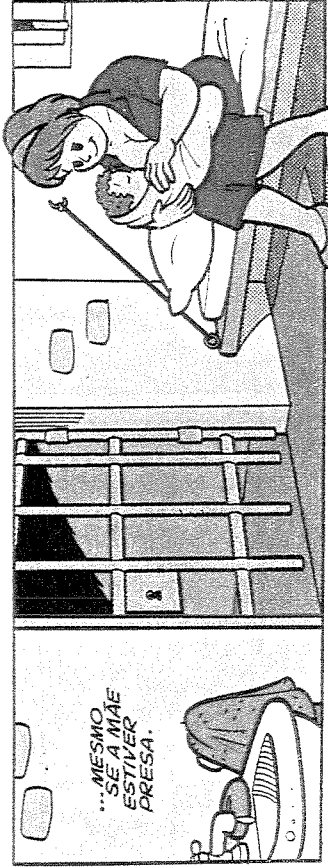
MÁRIO

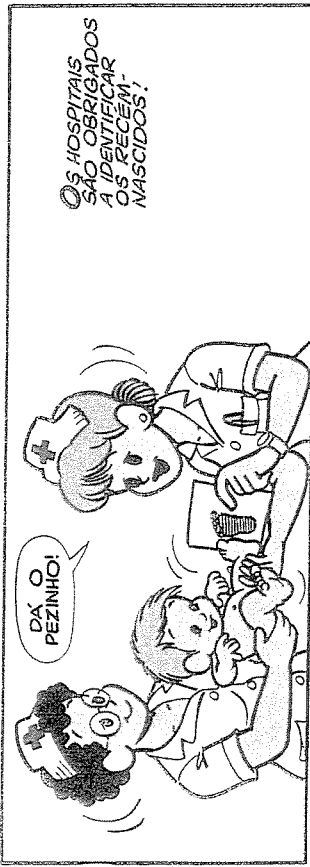


MESMO SEM TER COMETIDO QUALQUER INFRAÇÃO, A CRIANÇA PODIA SER RECOLHIDA...



A CRIANÇA TEM DIREITOS ASSEGURADOS ANTES MESMO DE NASCER.



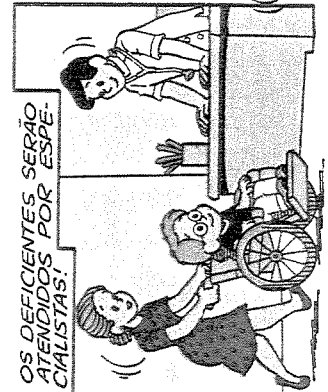
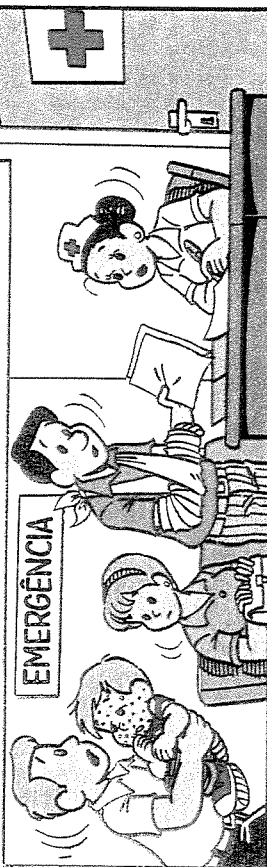


OS HOSPITAIS  
SÃO OBRIGADOS  
A IDENTIFICAR  
OS RECÉM-  
NASCIDOS!

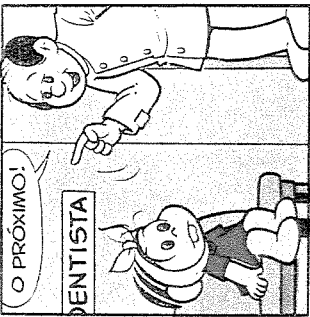


BLA, BLA,  
BLA, BLA...

A CRIANÇA E O ADOLESCENTE DEVEM SER OS PRIMEIROS  
A RECEBER SOCORRO!



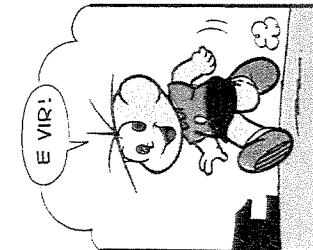
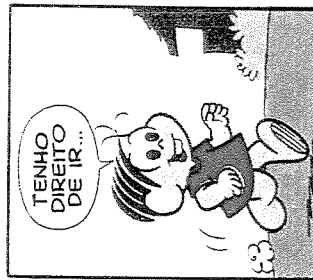
ADORO  
LEITE!

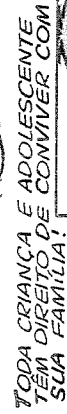
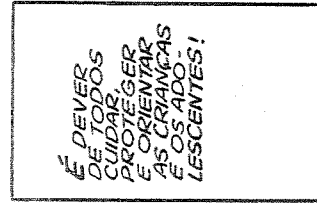
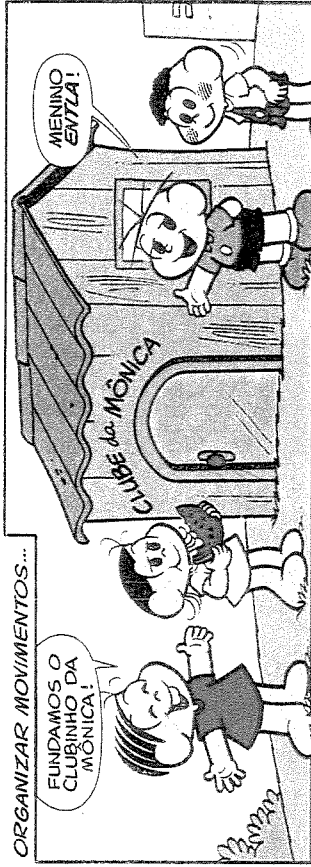
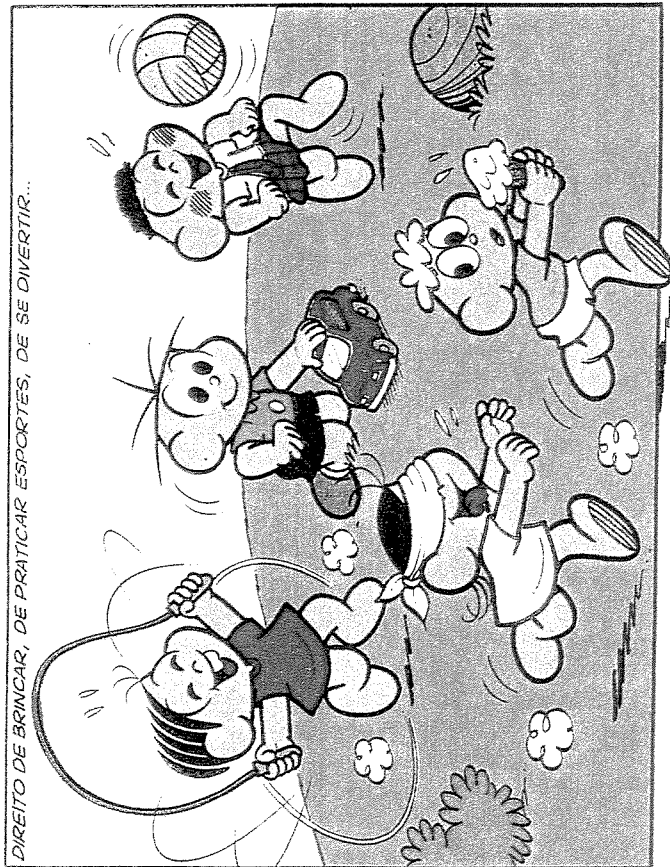


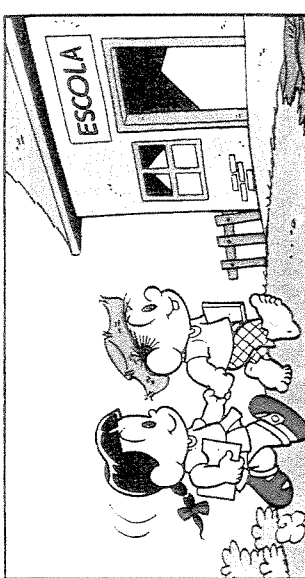
TAMBÉM  
DEVEM SER  
CRIADOS  
PROGRAMAS  
PARA O  
TRATAMENTO  
DENTÁRIO!



ART. 15: A CRIANÇA E O ADOLESCENTE  
TÊM DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO  
E À DIGNIDADE COMO PESSOAS HUMANAS  
EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E  
COMO SUJEITOS DE DIREITOS CIVIS, HUMANOS  
E SOCIAIS GARANTIDOS NA CONSTITUIÇÃO  
E NAS LEIS.

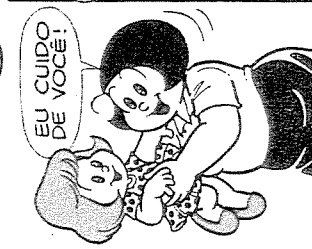






TODA CRIANÇA TEM DIREITO A UMA ESCOLA PÚBLICA PRÓXIMA DE SUA CASA.

MESMO SENDO SOLTEIRA, UMA PESSOA PODE FICAR COM A GUARDA DE UMA CRIANÇA.

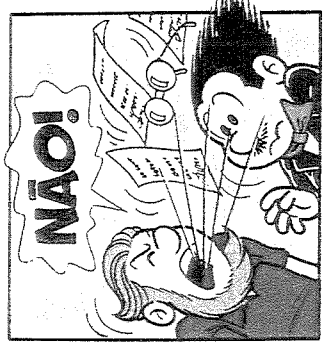


TEM DIREITO DE RECLAMAR DAS NOTAS...

É PROIBIDA A ADOÇÃO POR PROCURAÇÃO.



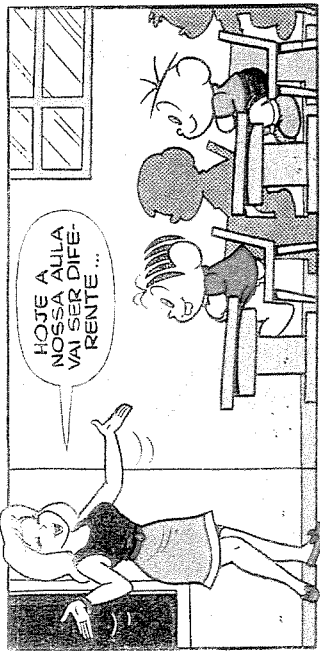
TEM DIREITO DE MONTAR GRÊMIOS ESTUDANTIS...



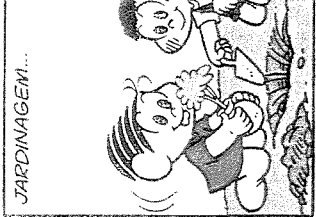
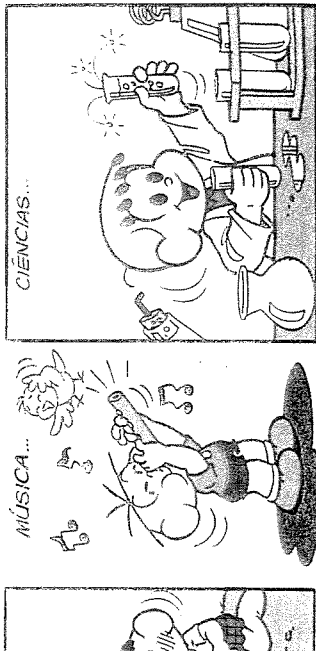
MAUS TRATOS AOS ALUNOS SERÃO COMUNICADOS AO CONSELHO TUTELAR.

NA FALTA DE ESCOLAS, O GOVERNO DEVE SER RESPONSABILIZADO.

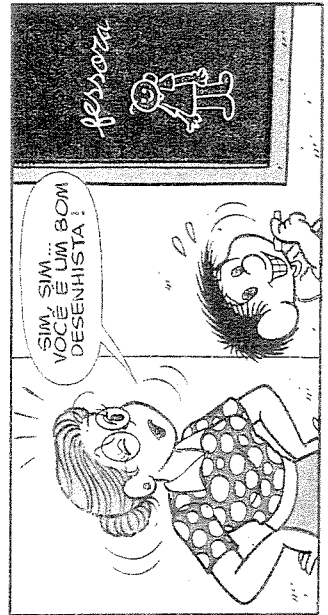
É OBRIGAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS MATRICULAREM OS FILHOS NA ESCOLA.



O ENSINO DEVE SER ADEQUADO À REALIDADE DA CRIANÇA.



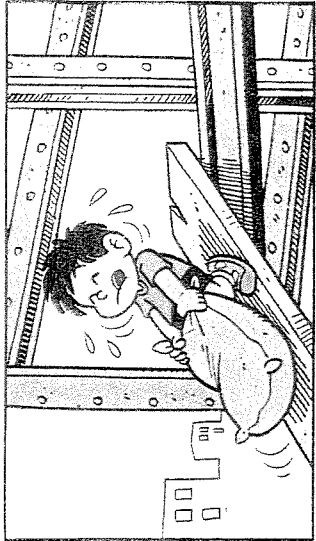
DEVE-SE RESPEITAR OS VALORES CULTURAIS DA CRIANÇA...



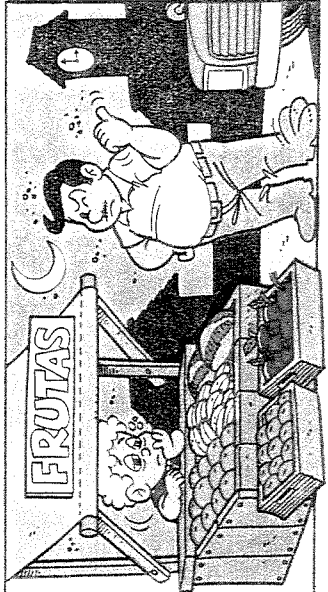
...ASSIM COMO OS VALORES ARTÍSTICOS.



O APRENDIZ TEM O MESMO DIREITO QUE OS OUTROS TRABALHADORES. DEVEM SER ELABORADOS PROGRAMAS VISANDO A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS ADOLESCENTES.

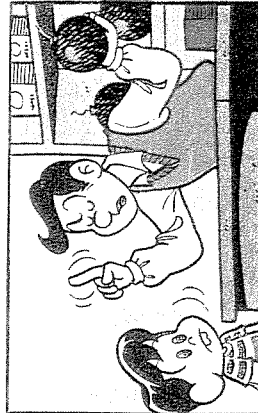


AO ADOLESCENTE É PROIBIDO O TRABALHO PERIGOSO, PENOSO, INSALUBRE...

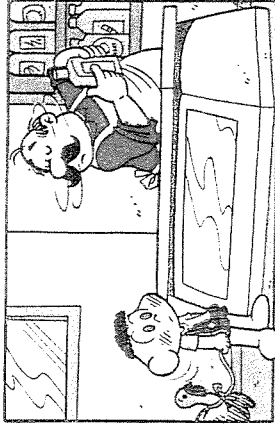


É PROIBIDO O TRABALHO NOTURNO, QUE SEJA REALIZADO DAS 10 HS. DA NOITE ATÉ AS 5 HS. DA MANHÃ SEGUINTE.

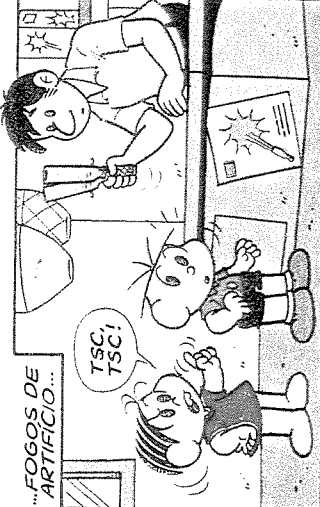
É PROIBIDA A VENDA DE  
ARMAS DE FOGO, EXPLOSIVOS...



...BEBIDAS ALCOÓLICAS...



...FOGOS DE  
ARTIFÍCIO...



TAMBÉM É  
PROIBIDA A  
VENDA À  
CRIANÇA, DE  
PRODUTOS QUE  
CAUSEM  
DEPENDÊNCIA  
FÍSICA OU  
PSÍQUICA,  
COMO A COLA  
DE SAPATEIRO.

A CRIANÇA  
NÃO PODE  
VIAGRAR SEM  
AUTORIZAÇÃO  
DOS PAIS, OU  
RESPONSÁVEIS.



TRUZE UMA OTORIZAÇÃO  
DO JUÍZ, PRO CHICO PODÊ  
VIAGAR!



O CUMPADRE  
VAI ESPERAR ELE  
NA RODOVIÁRIA!

MUITAS CRIANÇAS VIVEM NAS RUAS, ABANDONADAS.



CRIANÇAS POBRES NÃO SÃO CASO  
DE POLÍCIA. DEVEM SER AMPARADAS  
E ORIENTADAS.



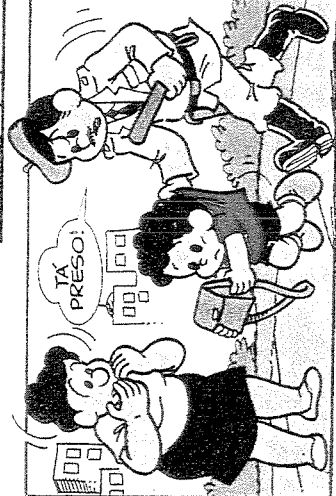
DEVEM RECEBER TODO APOIO  
PARA VOLTAR PARA CASA.



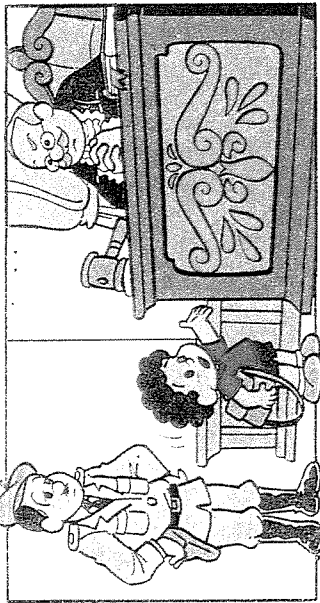
DEVEM SER  
ENCAMINHADAS  
PARA TRATAMENTO  
MÉDICO...  
MATRICULADAS  
EM ESCOLAS...  
INTEGRADAS NA  
COMUNIDADE...  
ATÉ MESMO  
COLOCADAS NUMA  
NOVA FAMÍLIA.



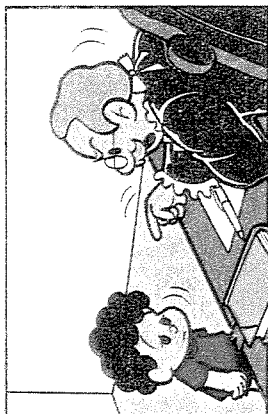
QUANDO UMA  
CRIANÇA OU  
ADOLESCENTE SÃO  
PRIVADOS DA  
LIBERDADE, TÊM  
DIREITO DE PEDIR  
PELA PRESEÇA  
DOS PAIS E TAMBÉM  
DE UM ADVOGADO.



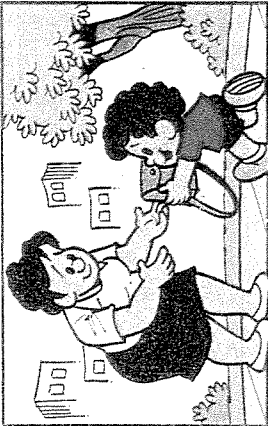
TÊM  
DIREITO  
DE SEREM  
OUIDAS  
PELO JUIZ.



É LE PODERÁ RECEBER  
UMA ADVERTÊNCIA ...



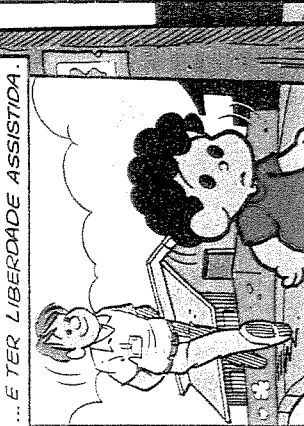
... SER OBRIGADO A REPARAR  
OS DANOS ...



... A EXECUTAR SERVIÇOS  
COMUNITARIOS ...



... E TER LIBERDADE ASSISTIDA.



SOMENTE  
EM CASOS  
GRAVES SERÁ  
INTERNADA,  
MAS NUNCA  
NUMA PRISÃO  
COMUM COM  
ADULTOS.

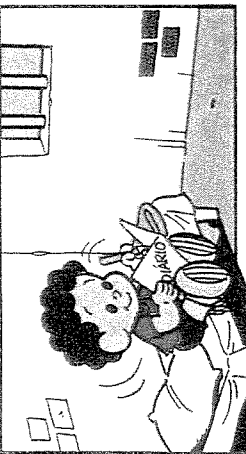


A INTERNAÇÃO  
NUNCA SERÁ  
POR TEMPO  
INDETERMI-  
NADO.



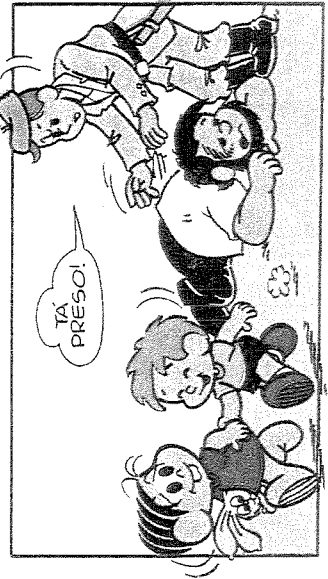
MESMO PRIVADOS DA LIBERDADE,  
A CRIANÇA OU ADOLESCENTE TEM  
DIREITOS ...

- SER TRATADO COM RESPEITO  
E DIGNIDADE.
- TER ADVOGADO.
- RECEBER VISITAS TODAS  
AS SEMANAS.
- TER EDUCAÇÃO.
- TER PROFISSIONALIZAÇÃO.
- TER ATIVIDADES ESPORTIVAS.
- TER A GUARDA DE SEUS  
OBJETOS PESSOAIS.



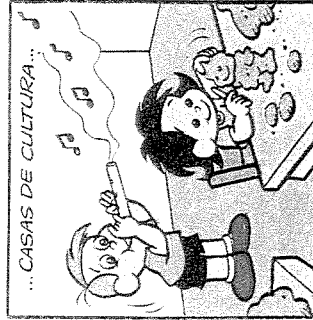
PIOF

ART. 5º: NENHUMA  
CRIANÇA OU ADOLESCENTE  
SERÁ OBJETO DE  
QUALQUER FORMA DE  
NEGLIÊNCIA, DISCRIMI-  
NAÇÃO, EXPLORAÇÃO,  
VIOLÊNCIA, CRUELDADE E  
OPRESSÃO, RUNDO  
NA FORMA DA LEI  
POR AÇÃO OU OMISSÃO  
AOS SEUS DIREITOS  
FUNDAMENTAIS.

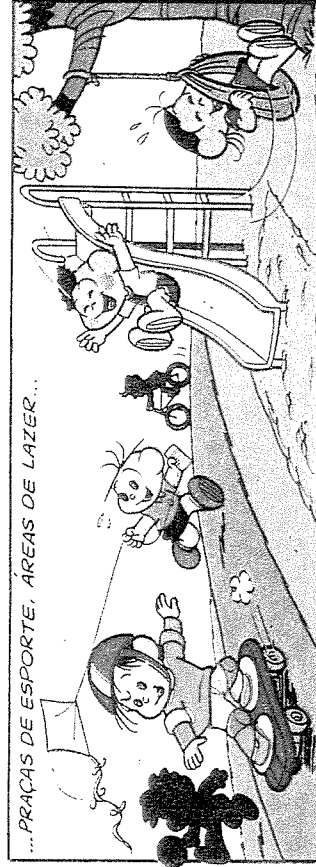




PROGRAMAS  
ESPECIAIS  
PARA  
CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES  
DE BAIXA  
RENDIMENTO.

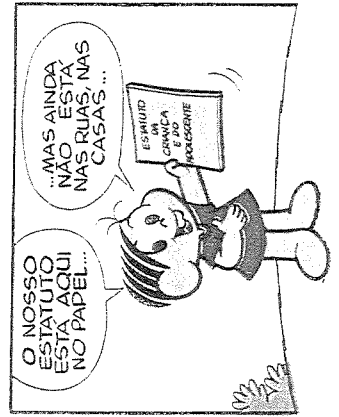


...CASAS DE CULTURA...



...PRAÇAS DE ESPORTE, ÁREAS DE LAZER...

ART. 17: O DIREITO AO RESPEITO CONSISTE NA INVOLABILIDADE DA INTEGRIDADE FÍSICA, PSÍQUICA E MORAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE; ABRANGENDO A PRESERVAÇÃO DA IMAGEM, DA IDENTIDADE, DA AUTONOMIA, DOS VALORES, IDEIAS E CRENÇAS, DOS ESPAÇOS E OBJETOS PESSOAIS.



O NOSSO ESTATUTO ESTÁ AQUI NO PAPEL...

...MAS AINDA NÃO ESTÁ NAS RUAS, NAS CASAS...

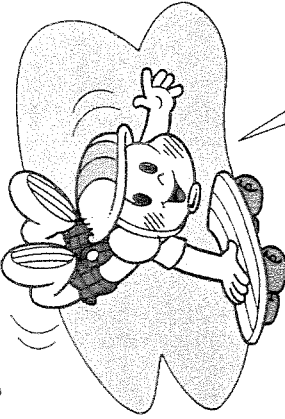


ELE NÃO VAI FICAR NAS PROMESSAS!

VAMOS TORNÁ-LO UMA REALIDADE!

FIM

# DESEMBARALHE!

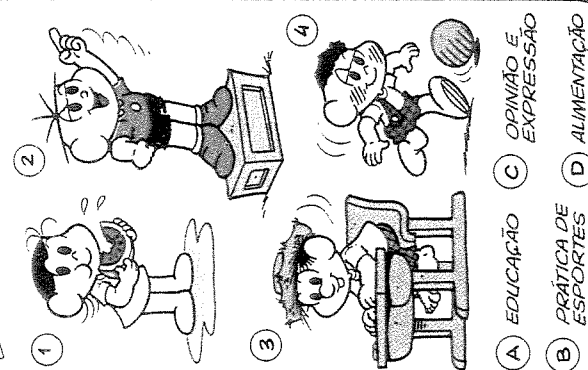


AMIGUINHO, DESTA VEZ O LETRISTA APONTOU A MAIOR CONFUSÃO! COLOQUE EM ORDEM AS LETRAS E DESCUBRA QUAIS OS ESPORTES PREDILETOS DO CASÃO.

- 1 L B E T O U F
- 2 L I T R L U V A E
- 3 T A K E S
- 4 T A L E S T O M I

RESP.: SKATE, FUTEBOL, ATLETISMO, LUTA LIVRE.

OS DESENHOS REPRESENTAM DIREITOS DA CRIANÇA. VAMOS PROCURAR SABER QUAIS SÃO ELES?



- A EDUCAÇÃO
- B PRÁTICA DE ESPORTES
- C OPINIÃO E EXPRESSÃO
- D ALIMENTAÇÃO

RESP.: A-3 B-4 C-2 D-1

# CAÇA-PALAVRAS

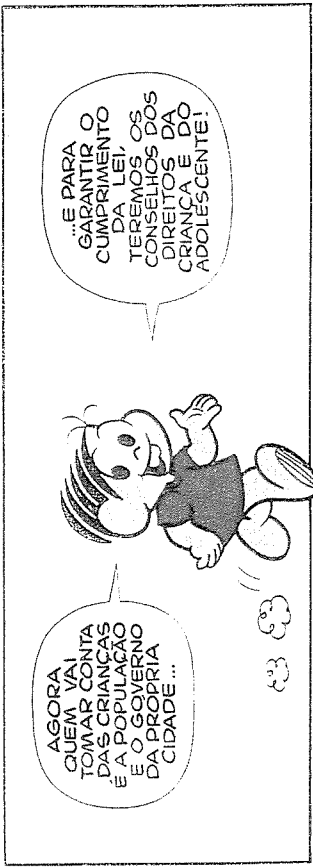
|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| P | E | A | E | D | U | A | S | E | S | A | Ú | D |
| R | I | C | D | A | L | I | M | E | A | P | E | O |
| O | P | X | H | D | E | M | S | L | D | L | D | T |
| T | O | E | D | A | D | I | N | G | I | D | U | I |
| E | Á | S | B | R | U | D | E | V | I | P | E |   |
| O | Ç | A | V | U | C | I | D | I | B | L | T | P |
| Á | E | U | I | T | A | G | U | D | L | A | S | S |
| E | T | D | E | L | Ç | N | C | J | D | Z | L | E |
| G | O | O | L | U | Á | S | I | Z | V | E | R |   |
| E | R | T | S | C | O | I | B | O | R | E | Z | X |
| T | P | L | I | B | E | R | D | E | M | I | L | A |
| I | O | Á | Ç | A | T | N | E | M | I | L | A | S |
| M | O | D | C | B | A | M | I | V | Z | T | R | Z |

OCORRÊNCIA

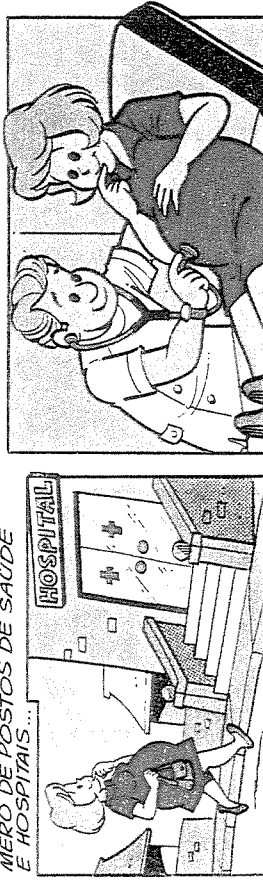
RESP.: EDUCAÇÃO, SAÚDE, LIBERDADE, DIGNIDADE, VIDA, LAZER, ESPORTE, CULTURA, PROTEÇÃO, ALIMENTAÇÃO.

O ESTATUTO GARANTE UMA SÉRIE DE DIREITOS À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE. VAMOS LOCALIZÁ-LOS NESSE JOGOINHO DE CAÇA-PALAVRAS?

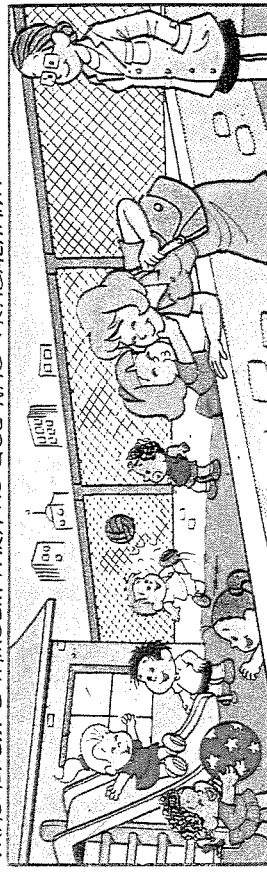




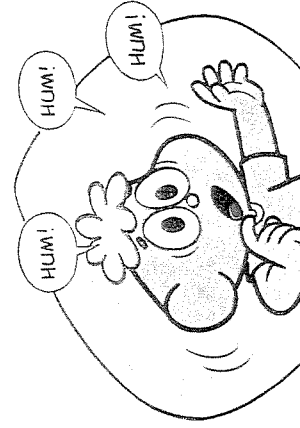
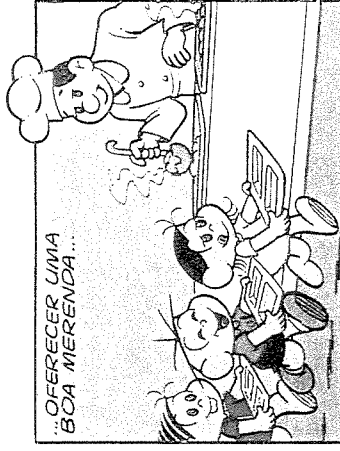
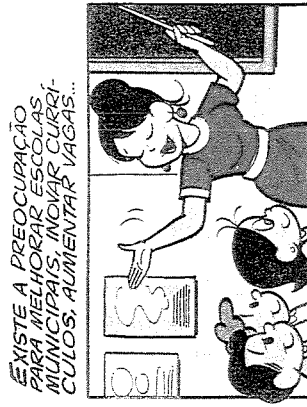
EM SÃO PAULO, PROCURA-SE MELHORAR E AUMENTAR O NÚMERO DE POSTOS DE SAÚDE E HOSPITAIS...



E MAIS CRECHES, OFERECENDO VAGAS AS CRIANÇAS CUJAS MÃES TRABALHAM E TAMBÉM PARA AS QUE NÃO TRABALHAM.



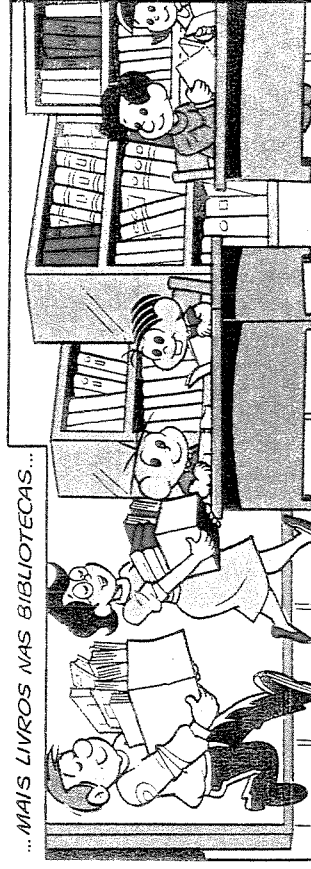
A EDUCAÇÃO E O LAZER SÃO MUITO IMPORTANTES NAS CRECHES.



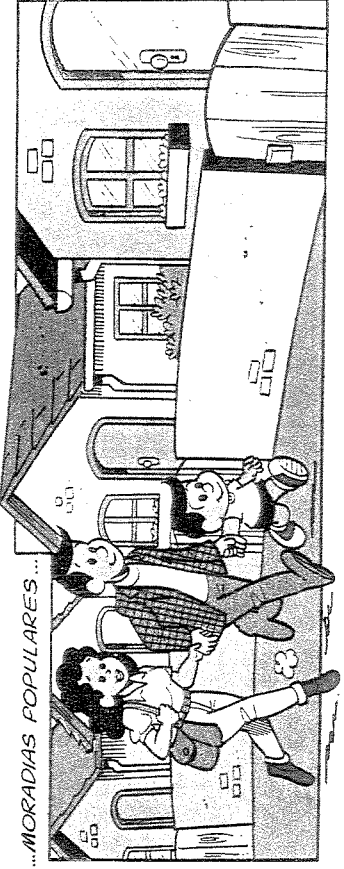
...TRATAMENTO ESPECIALIZADO PARA DEFICIENTES...



...MAIS LIVROS NAS BIBLIOTECAS...



...MORADIAS POPULARES...



## ANEXO 4

### DEPOIMENTO DA PROFESSORA:

Foi com grande satisfação que recebi o convite da pesquisadora para trabalhar com minha sala de aula o tema dos direitos das crianças. Gostaria de deixar registrado o quanto foi importante para os alunos esse trabalho, pois deu-lhes a oportunidade de conhecerem os seus direitos, falar sobre eles e representá-los.

Quando começamos a desenvolver o trabalho, percebi o interesse da classe sobre o tema. As crianças recebiam a pesquisadora sempre com grande satisfação e inclusive, uma delas trouxe material de sua casa para ser trabalhado (revista da Turma da Mônica).

As atividades planejadas levavam sempre em conta as características psicológicas do estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontravam, suas necessidades e interesses, o caráter lúdico, o processo de construção do conhecimento social. Em vários momentos houve oportunidades

de troca de idéias entre os pares, de reflexões sobre o assunto em questão e resolução de conflitos cognitivos.

No momento em que se iniciava uma atividade coletiva, por exemplo, escutar uma música, as crianças ficavam bastante atentas. Posteriormente, quando tinham a oportunidade de representar graficamente essas atividades nos cantos observei o empenho deles em registrar o real, em pintar, concluir a atividade etc.

No fim do ano algumas crianças já estavam concluindo a pré-escola, e, na formatura elas quiseram cantar para os pais a música "Herdeiros do Futuro", trabalhada pela pesquisadora. Houve também um grande empenho por parte deles em montar um painel que seria utilizado no dia da festa.

No ano seguinte (1999) a maior parte das crianças continuaram comigo e tive interesse em saber o que ficou marcado para eles sobre o trabalho realizado.

Tive a oportunidade de constatar que eles lembraram as atividades feitas e falaram dos seus direitos: *“a criança não pode trabalhar”, “deve estudar”, “não pode bater na criança”*...

Concluo então que o tema dos direitos das crianças é importante para ser trabalhado nas salas de aula, pois o processo de construção de um cidadão crítico, autônomo, conhecedor de seus direitos deve ser iniciado na educação infantil.