

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**LARISSA MACHADO DE SOUZA BARROSO**

**AS IDÉIAS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE  
SEUS DIREITOS: UM ESTUDO EVOLUTIVO À LUZ DA  
TEORIA PIAGETIANA**

***ORIENTADOR: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis***

CAMPINAS  
2000



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS IDÉIAS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE  
SEUS DIREITOS: UM ESTUDO EVOLUTIVO À LUZ DA  
TEORIA PIAGETIANA**

**LARISSA MACHADO DE SOUZA BARROSO**

**ORIENTADORA: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por **Larissa Machado de Souza Barroso** e aprovada pela comissão julgadora.

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2000

Assinatura: \_\_\_\_\_

**COMISSÃO JULGADORA:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Dedico este trabalho a quatro pessoas muito especiais. Se cheguei aonde queria foi porque as tinha sempre por “perto”, ajudando-me a prosseguir, quando achava que não ia conseguir; dando-me força, quando parecia esgotada; trazendo-me luz nas horas de dúvidas e incertezas, e, principalmente, dando-me carinho e amor em todos os momentos. Divido com vocês toda a minha alegria e realização.

**Meu xú** Foram tantos “colos”, tantos conselhos, uma paciência inesgotável, uma compreensão infinita... O que dizer nesta hora? Sua presença foi e é fundamental na minha vida. Muito obrigada por me ajudar a crescer, a superar as minhas limitações, a me descobrir capaz. Muito obrigada pela sua LUZ e pelo seu AMOR. Você é a minha paz!

**Meu Pai.** Como senti falta do seu “chamego”! Mas, o seu estímulo constante e o seu enorme desejo de me ver crescer me fizeram chegar aqui. Apesar da imensa e quase insuperável saudade, valeu a pena!

**Minha Mãe.** “Mami” pensamos em vários momentos que não íamos agüentar a saudade e a distância, não foi? Mas o seu exemplo vivo de luta, garra e perseverança me fez prosseguir. Tê-la enche-me de entusiasmo, alegria e orgulho.

**Orly.** Minha orientadora, minha mestra mais querida, a quem devo tanto, ou melhor, a quem devo tudo! Foram tantos desafios, tantas lições, tantas portas abertas, tanta confiança depositada... que agora estou aqui! A você, minha eterna gratidão!



## **AGRADECIMENTOS**

*"(...) Aprendi que se depende sempre de muita, tanta, diferente gente, toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá .E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar..."*

Gonzaguinha

Chegar ao fim de um longo caminho e conquistar os nossos objetivos é um momento muito gostoso e gratificante! No entanto, mais gratificante ainda é perceber que não trilhamos esse caminho sozinhos e, se chegamos ao fim, foi porque contamos com a ajuda e apoio de muitas pessoas e instituições. O meu reconhecimento e agradecimento a cada um de vocês que, de diferentes maneiras, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Ao **meu irmão**, meu grande amigo, pela companhia sempre presente em todos os momentos da minha vida e por aceitar abrir mão dessa companhia durante esses anos. Senti muito a sua falta! Ah, já ia esquecendo! Muito obrigada pelos vários "helps" concedidos naquelas horas em que o computador resolve travar e todos já estão dormindo. Só poderia ligar para meu irmão! Você é um presente divino!

À minha **avozinha**, pelo seu exemplo de vida e pelas sábias e gostosas conversas. Sua força interior, coragem e fé têm me ensinado muito.

Ao professor **Juan Delval**, pelas orientações e materiais que tornaram possível a concretização desta pesquisa.

À professora **Rosely Palermo Brenelli**, por contribuir, de maneira efetiva, para a minha formação acadêmica e por transformar a difícil “teoria da equilibração” mais acessível. Sem esquecer as ricas contribuições concedidas no exame de qualificação e pela atenção, carinho e doçura com que sempre me atendeu.

À **Lia Leme Zaia**, por tantos ensinamentos, orientações e disponibilidade pessoal. E pelas valiosas sugestões de leitura que tanto contribuiram para a melhoria do trabalho.

À **Carmen Scriptori**, pelas contribuições que possibilitaram a melhoria deste trabalho.

Ao professor **Firmino Fernandes Sisto**, que com seu jeito único, fez-me entender um pouco mais a complexa teoria piagetiana.

À **Telma**, por me incentivar desde o início de tudo (lembra o meu projeto para entrar no mestrado?). Você nem imaginava que seria tão solicitada, para não dizer, incomodada. São tantas “dívidas”... será que algum dia conseguirei retribuir, um pouquinho que seja, o que tem feito por mim? Aprendi com você, não só lições piagetianas, mas lições de vida.

Às superamigas (quase irmãs) **Gabriela** e **Tatiana**, pela profunda amizade, pela gostosa convivência e por entenderem, pacientemente, os meus “sumiços”.

À **Ester, Gisele, Sandra e Valéria**, colegas que viraram amigas, ou melhor que viraram a minha família de Campinas. Pela amizade construída, presença constante, conselhos, discussões teóricas e pelos momentos tão gostosos de lazer: churrasquinhos, fondues, passeios, por meio dos quais renovava as minhas energias. E especialmente à Vá, pelo trabalho conjunto que tanto me fez crescer! Sem esquecer as hospedagens e por receber-me aos domingos "tão cedo". Só ela!

À dona **Sara**, pela revisão ortográfica e gramatical realizada com tamanho primor.

À **Fabiano**, pelos "socorros" concedidos nas horas desesperadoras em que me debatia com o computador. Sua ajuda e auxílio foram imprescindíveis para a finalização deste trabalho.

À **Cristiane**, pela boa vontade e disponibilidade com que sempre atendeu aos meus pedidos.

Aos amigos do LPG, **Roberta, Mara, Luciene, Dinara, Luiza, Eliete, Jussara, Eliane, Nádia, Adriana Emília, Adriana Corder, Ricardo, Ronaldo, Elnaque, Sônia, Alfredo, Mara Fernanda e Ângela**. Foram tantas trocas, auxílios, incentivos, apoios, sugestões... cada um, a seu modo, deixou uma marca muito especial no meu coração!

Às meninas da pós-graduação, **Gislene, Marina, Nadir, Rita, Cidinha e Wanda**, pela tamanha paciência, atenção e pelas informações sempre precisas.

Aos funcionários da biblioteca da faculdade de educação, **Gil, Rose, Ana, Yoko** e **Lavínia** pelo atendimento sempre solícito.

A todas as **crianças** e **adolescentes**, que com seus depoimentos deram "vida" a este trabalho, tornando-o real.

À **Marlene e Júnior**, por abrirem as portas da sua instituição e receberem-me com enorme carinho.

À **EMEF**, em que os dados foram coletados.

Àquelas educadoras que, ao ensinar-lhes, tanto aprendi!

À **CAPES**, por conceder-me a bolsa de estudos.

## ***RESUMO***

Este trabalho, fundamentado na Epistemologia Genética de Jean Piaget, teve como objetivo central investigar que idéias as crianças e adolescentes têm acerca dos seus próprios direitos, se essas idéias evoluem com a idade, bem como estabelecer uma comparação entre a compreensão da noção de direito das crianças e adolescentes de diferentes níveis socioeconômicos.

Para tanto, foram entrevistados, utilizando-se o método clínico piagetiano, sessenta sujeitos de 8 a 17 anos, pertencentes ao nível socioeconômico alto e baixo, da cidade de Campinas. Nas entrevistas foram relatadas quatro histórias, cada qual apresentando um problema ou conflito envolvendo um certo direito (educação, alimentação e proteção contra maus tratos).

Os resultados mostraram que a compreensão dos direitos, da sua violação e as estratégias concebidas para a sua defesa ou garantia evolui segundo a idade dos sujeitos. Em relação aos níveis socioeconômicos, não foi encontrada relação de significância.

As conclusões apontam a necessidade, não só de uma maior divulgação dos direitos da infância e da adolescência entre sujeitos dessas idades, mas também da realização de um trabalho no contexto escolar que ofereça oportunidade de reflexão e discussão sobre questões que envolvam os direitos humanos.



## ***ABSTRACT***

This research, which is based in Jean Piaget's Genetic Epistemology, had as main objective, to research which ideas infants and adolescents have concerning to their own rights, if such ideas evolve according to the age and also to state a comparison between infants and adolescents of different socio-economical situations.

Sixty people, between eight and sixteen years old, from high and low economical level, from Campinas city, have been interviewed with the Piaget's clinical method to know everyone's opinion about four different stories, which presented a problem or a conflict regarding rights, such as: education, nourishment, protection against bad treatment.

The results show that the comprehension of the rights, their violation and the strategies they made up for their defense or guarantee evolve according to the age of the subjects. Referring to the socio-economic levels, statistically significant association was not found.

The conclusions show the necessity of, not only a better divulgation of infants and adolescents rights among them, but also the realization of an activity that offers the opportunity to discuss and to reflect about some issues regarding human rights.



## ***SUMÁRIO***

<b>Índice de tabelas</b> .....	pg. 01
<b>Índice de gráficos</b> .....	pg. 04
<b>Índice de quadros</b> .....	pg. 05
<b>Introdução</b> .....	pg 07
<b>1. Capítulo I - Fundamentação teórica</b> .....	pg 13
• O Construtivismo Piagetiano.....	pg 15
• Estruturação da inteligência.....	pg. 26
• Método Clínico.....	pg 37
• Conhecimento social e não social.....	pg 44
- Conhecimento social.....	pg 49
<b>2. Capítulo II - Revisão Bibliográfica</b> .....	pg 59
• Pesquisas no âmbito do conhecimento social.....	pg. 61
• Direitos Humanos e Direitos das Crianças	
- Uma Breve História sobre os Direitos Humanos.....	pg. 77
- Os Direitos da Criança e do Adolescente.....	pg. 82
- Os Direitos da Criança e do Adolescente e o Conhecimento Social.....	pg. 87
<b>3. Capítulo III - Delineamento de Pesquisa</b> .....	pg. 93
• Justificativa.....	pg. 95
• Problema .....	pg 98
• Hipótese.....	pg. 98
• Objetivos.....	pg. 99
• Sujeitos.....	pg 99
• Caracterização da pesquisa.....	pg. 101

• Procedimentos.....	pg. 101
<b>4. Capítulo IV – Análise dos resultados.....</b>	<b>pg. 105</b>
• Apresentação e discussão dos resultados.....	pg. 107
• Direito à educação.....	pg. 110
• Direito à proteção contra maus-tratos.....	pg. 155
• Direito à alimentação.....	pg. 194
- história do castigo.....	pg. 194
- história da pobreza.....	pg. 233
• Compreensão da noção de direito.....	pg. 279
<b>5. Capítulo V - Considerações finais.....</b>	<b>pg. 297</b>
<b>6. Referências Bibliográficas.....</b>	<b>pg. 309</b>
<b>7. Anexos.....</b>	<b>pg. 319</b>

## **ÍNDICE DE TABELAS**

- Tabela 1: Direito à educação / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por idade..... pg.123
- Tabela 2: Direito à educação / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico. ....pg. 124
- Tabela 3: Direito à educação / interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por idade. ....pg. 131
- Tabela 4: Direito à educação / interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico. ....pg.132
- Tabela 5: Direito à educação / soluções. Distribuição de respostas por categoria e por idade. .... pg. 145
- Tabela 6: Direito à educação / soluções. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico.....pg. 146
- Tabela 7: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à educação e por idade. ....pg. 149
- Tabela 8: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à educação e por nível socioeconômico.....pg. 150
- Tabela 9: Direito à proteção contra maus tratos / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por idade.....pg. 164
- Tabela 10: Direito à proteção contra maus tratos / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico.....pg. 165
- Tabela 11: Direito à proteção contra maus tratos / interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por idade.....pg. 172
- Tabela 12: Direito à proteção contra maus tratos / interpretação2. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico.....pg. 173
- Tabela 13: Direito à proteção contra maus tratos / soluções. Distribuição de respostas por categoria e por idade.....pg. 184
- Tabela 14: Direito à proteção contra maus tratos / soluções. Distribuição de respostas por categoria e nível socioeconômico.....pg. 185

Tabela 15:	Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à proteção contra maus tratos e por idade.....	pg. 188
Tabela 16:	Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à proteção contra maus tratos e por nível socioeconômico.....	pg. 190
Tabela 17:	Direito à alimentação (história do castigo) / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por idade.....	pg. 203
Tabela 18:	Direito à alimentação (história do castigo) / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico. ....	pg. 204
Tabela 19:	Direito à alimentação (história do castigo) / interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por idade. ....	pg. 211
Tabela 20:	Direito à alimentação (história do castigo) / interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico. ....	pg. 212
Tabela 21:	Direito à alimentação (história do castigo) / soluções. Distribuição de respostas por categoria e por idade.....	pg. 223
Tabela 22:	Direito à alimentação (história do castigo) / soluções. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico.....	pg. 224
Tabela 23:	Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história do castigo) e por idade.....	pg. 226
Tabela 24:	Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história do castigo) e por nível socioeconômico..	pg. 228
Tabela 25:	Direito à alimentação (história da pobreza) / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por idade.....	pg. 238
Tabela 26:	Direito à alimentação (história da pobreza) / Interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico .....	pg. 239
Tabela 27:	Direito à alimentação (história da pobreza) / interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por idade.....	pg. 244
Tabela 28:	Direito à alimentação (história do castigo) / Interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico .....	pg. 245

Tabela 29: Direito à alimentação (história da pobreza) / soluções das crianças. Distribuição de respostas por categoria e por idade.....	pg. 252
Tabela 30: Direito à alimentação (história da pobreza) / soluções das crianças. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico. ....	pg. 253
Tabela 31: Direito à alimentação (história da pobreza) / soluções dos pais. Distribuição de respostas por categoria e por idade.....	pg. 263
Tabela 32: Direito à alimentação (história da pobreza) / soluções dos pais. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico. ....	pg. 264
Tabela 33: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história da pobreza) e por idade.....	pg. 267
Tabela 34: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história da pobreza) e por nível socioeconômico.....	pg. 269
Tabela 35: Direito à alimentação / Julgamento da pior história por idade....	pg. 273.
Tabela 36: Direito à alimentação / Julgamento da pior história por nível socioeconômico.....	pg. 274
Tabela 37: Classificação dos níveis dos sujeitos em cada história e na noção de direito.....	pg. 291
Tabela 38: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão da noção de direito e por idade.....	pg. 293
Tabela 39: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão da noção de direito e por nível socioeconômico.....	pg. 295

## ***ÍNDICE DE GRÁFICOS***

- Gráfico 1 Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à educação e por idade.....pg. 150
- Gráfico 2: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à educação e por nível socioeconômico.....pg. 151
- Gráfico 3: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à proteção contra maus tratos e por idade..... pg. 189
- Gráfico 4: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à proteção contra maus tratos e por nível socioeconômico.....pg. 190
- Gráfico 5: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história do castigo) e por idade.....pg. 227
- Gráfico 6: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história do castigo) e por nível socioeconômico....pg. 229
- Gráfico 7: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história da pobreza) e por idade.....pg. 268
- Gráfico 8: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história da pobreza) e por nível socioeconômico..pg. 269
- Gráfico 9: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão da noção de direito e por idade.....pg. 294
- Gráfico 10: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão da noção de direito e por nível socioeconômico.....pg. 295

## ***ÍNDICE DE QUADROS***

Quadro 1- Desenvolvimento social e estágios piagetianos (Furth, 1978, p.4).	pg. 48
Quadro 2 - Aspectos que fazem parte da representação do mundo social.....	pg. 54
Quadro 3 - Classificação por níveis de Denegri (1998).....	pg. 66
Quadro 4 - Quadro de distribuição dos sujeitos .....	pg. 99
Quadro 5 - Categorias profissionais utilizadas para classificação socioeconômica. .....	pg. 100



## ***INTRODUÇÃO***

---



## **INTRODUÇÃO**

Constata-se, nos dias atuais, o crescente aumento do interesse em relação à consciência universal dos Direitos Humanos e vários órgãos, instituições, pessoas físicas têm desenvolvido trabalhos preocupados em divulgar e garantir esses direitos. Diariamente, podem-se encontrar, em revistas, jornais e telejornais, reportagens que mencionam a questão dos direitos humanos; havendo também, nas livrarias vasta bibliografia referente a esse tema. E o mundo todo possui hoje um conjunto de leis que se referem unicamente a essa questão.

No entanto, apesar do interesse intenso pelos direitos humanos, observa-se uma permanente violação deles, revelada por dados que são ainda mais alarmantes, quando se referem aos direitos infantis.

Existe a violação do direito à educação, visto que uma grande parcela de crianças, em idade escolar, está fora das escolas; e para as que nela se encontram, o saber científico lhes é negado. Suas raízes culturais e históricas são ignoradas, e a oportunidade de criar, refletir e construir seus próprios conhecimentos é bloqueada por um ensino massificante que ignora os seus saberes, colocando-as em situação de meros espectadores obrigados a decorar conteúdos que lhes são transmitidos. Dessa forma, elas perdem a oportunidade de se desenvolver física, moral e intelectualmente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, em vigor desde 1990, proíbe o trabalho para menores de 14 anos; no entanto, dados do IBGE revelam que mais de 2 mil crianças brasileiras, entre 10 e 13 anos, são exploradas precocemente em um regime de trabalho de semi-escavidão. Essa cruel realidade, além de afastá-las da escola, chega a colocar em risco as suas próprias vidas em ambientes insalubres de trabalho, como revelam Huzak e Azevedo (1994), no

livro "Crianças de Fibra", em que retratam o trabalho infantil nas mais diversas atividades econômicas.

O mesmo Estatuto, no seu primeiro capítulo, cita como direitos fundamentais o direito à vida e à saúde. Dados a respeito da situação mundial da infância revelam ser o Brasil o segundo pior país da América do Sul no *ranking* da mortalidade infantil, à frente apenas da Bolívia. Dentre 175 países, o Brasil situa-se em 85º lugar em termos de mortalidade de crianças menores de 5 anos, conforme dados do UNICEF, o que significa afirmar que, para cada 1000 crianças nascidas vivas, 42 morrem antes dos 5 anos de vida, sendo que 36 antes de completar 1 ano. A grande maioria das sobreviventes dessa penosa realidade vive em situação de miséria, sem acesso à moradia, alimentação ou saúde necessárias ao seu pleno desenvolvimento.

Além desses aspectos, uma dinâmica familiar desfavorável desencadeada, muitas vezes, pela própria situação socioeconômica adversa da família, leva ao surgimento da violência no lar. Os pais - principais responsáveis pela educação das crianças - muitas vezes, violentam-nas fisicamente, sem que ninguém tome conhecimento, estimando-se que 70% dos casos de agressão contra as crianças e adolescentes ocorram no núcleo familiar. Segundo Veronese (1997), ainda não existe, no mundo, dados precisos sobre maus tratos na infância, mas acredita-se que de 1% a 2% da população infantil do planeta sofre alguma forma de agressão dentro do seu lar.

Esses tristes dados e tantos outros, não citados aqui, revelam a grande distância que ainda existe entre as leis de Direitos Humanos e a vivência deles.

Uma sociedade marcada por dominação, conflitos, discriminação, desigualdades, injustiças, competitividade e falta de solidariedade exige, urgente, a construção de uma democracia que pressupõe processos reais de aproximação entre lei e vivência dos direitos humanos.

Essa realidade desencadeou a necessidade de buscarem-se alternativas práticas para que esses direitos sejam mais respeitados e garantidos, e para isso,

acredita-se ser essencial que as próprias crianças os conheçam e, mais do que isso, compreendam-nos.

Diante disso, este trabalho consiste numa investigação sobre como as próprias crianças concebem os direitos, ou seja, como elas vêem e entendem a questão dos direitos ao longo das diferentes idades.

A presente pesquisa, que fundamenta-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget, tem como objetivo central investigar as idéias que crianças e adolescentes têm sobre os seus próprios direitos e, se essas idéias evoluem com a idade, bem como estabelecer uma comparação entre a compreensão dos direitos pelas crianças e adolescentes em diferentes níveis socioeconômicos.

Os dados foram coletados por meio de entrevista direta entre o pesquisador e os sujeitos, baseada no método clínico elaborado por Piaget, em que foram contadas 4 histórias, envolvendo a violação dos direitos à educação, alimentação e proteção contra maus tratos, tendo como base a Declaração Universal dos Direitos das Crianças e Adolescentes. As entrevistas foram gravadas em fitas cassete e, depois transcritas literalmente para serem analisadas. Os dados foram analisados qualitativamente, identificando-se categorias de respostas por conteúdos semelhantes, e, em seguida, foram submetidos à análise estatística utilizando-se do teste Qui-quadrado, visando a verificar se há ou não relação de dependência entre as variáveis: categoria e idade e categoria e nível socioeconômico. A amostra constou de 60 sujeitos entre 8 e 17 anos de idade, de nível socioeconômico baixo e alto da cidade de Campinas.



***CAPÍTULO I***  
***FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA***

---



## O CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO

Jean Piaget, durante mais de sessenta anos, realizou inúmeras pesquisas, buscando explicações sobre como é possível alcançar o conhecimento; como o sujeito consegue organizar, estruturar e explicar o mundo em que está inserido e como acontece a passagem de um nível elementar de conhecimento para um mais elaborado.

As pesquisas realizadas por Piaget e seus vários colaboradores foram registradas em mais de vinte e cinco livros e uma centena e meia de artigos, formalizando uma teoria intitulada Epistemologia Genética, que se refere a um campo de pesquisa que se dedica ao estudo do conhecimento, tendo como principal fundamento que tal conhecimento tem uma gênese, uma evolução, que parte de formas elementares a construções bastante complexas. (Flavell, 1996)

Ramozzi-Chiarottino (1988) afirma que Piaget não se limitou a estudar os conhecimentos em seus estados superiores, ou seja, como é possível o conhecimento no adulto, mas construiu um método, capaz de fornecer controles sobre as condições necessárias, para que a criança (na verdade, o bebê) chegue na vida adulta ao conhecimento possível para ela, remontando-se, dessa maneira, à própria gênese dos conhecimentos.

Piaget (1970-1990) estudou a construção do conhecimento, partindo dos atos reflexos dos bebês até a formalização do pensamento científico, como esclarece:

*O caráter próprio da Epistemologia Genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico. (ibid., pg 2).*

Essa teoria tem como pressuposto básico que todo e qualquer conhecimento<sup>1</sup> é construído a partir da interação do sujeito<sup>2</sup> com o objeto, sendo este, o próprio objeto físico; uma outra pessoa; um sentimento; um lugar; um conteúdo; uma cultura; uma outra língua, ou seja, tudo que é possível de ser conhecido, chamado por Piaget de objeto do conhecimento. Devido a esse princípio, sua obra assume um caráter interacionista.

O Interacionismo veio a sintetizar duas correntes filosóficas que davam explicações distintas para a construção do conhecimento: a inatista e a empirista. Delval (1997a) confirma essa idéia, quando cita que:

*(...) 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). (p. 94)*

A corrente inatista acredita que o sujeito já nasce com estruturas internas anteriores às experiências vividas, e aplicando-as às experiências é que ele conhece a realidade. Para os defensores dessa corrente, tudo que o sujeito virá a ser, já está contido no seu código genético ao nascer. Eles explicam a existência de formas inatas de conhecimento, que se manifestam, gradativamente, à medida que a maturação biológica evolui, favorecendo o desenvolvimento de tudo que a mente pode realizar. A preocupação dos inatistas está, portanto, centrada na razão. (Mantovani de Assis, 1999b)

Por outro lado, a corrente empirista supõe que toda informação cognitiva emana dos objetos, e o sujeito apenas a incorpora. Essa corrente explica que o sujeito nasce como uma "tábula rasa" e à medida que as percepções sensoriais e as experiências vão acontecendo, a mente infantil começa a se formar. As informações vão sendo incorporadas e armazenadas no sujeito, de fora para

---

<sup>1</sup> "(...) Para Piaget, o termo 'conhecer' tem sentido claro: organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado)", "(...) Conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre esse objeto." (Ramozzi-Chiarotino, 1988 p.3 e 5)

dentro, ao longo da vida. Sua tarefa é registrar, passivamente, os estímulos externos através dos órgãos dos sentidos e interiorizá-los, constituindo-se, dessa maneira, o conhecimento uma réplica interna da realidade.

Para Piaget (1970-1990), o sujeito não traz, hereditariamente, formas prontas de conhecimento que evoluiriam com a maturação, e nem é uma "tábula rasa" preenchida, aos poucos, pelos condicionamentos e reforços provenientes do meio. A construção de conhecimento não está nem dentro do sujeito, nem no meio externo; mas, na interação indissociável de um com o outro, tendo ambos igual importância. "O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, [...] nem nas características preexistentes do objeto" (*ibid.*, p 1).

O organismo humano, de acordo com Piaget (1967-1973a), é constituído por três tipos de estruturas<sup>3</sup>. Aquelas que já são totalmente programadas ao nascer (o aparelho respiratório); as estruturas parcialmente programadas (o sistema nervoso), e um conjunto de estruturas que não estão nada programadas, como as estruturas mentais específicas para o ato de conhecer. A espécie humana traz, ao nascer, em seu código genético, apenas a possibilidade de construir estruturas da inteligência, e essa construção vai depender das solicitações do meio.

Portanto, para o conhecimento ser construído, tanto o componente biológico quanto a influência do meio externo são igualmente necessários, o que caracteriza Piaget como um interacionista-relativista, que acredita na construção do conhecimento pela indissociável interação entre a experiência sensorial e o raciocínio (Kamii, 1991).

Para construir conhecimento, segundo Piaget (1947-1972), o sujeito tem que agir sobre o objeto, seja essa ação de nível físico (manifestada

---

<sup>2</sup> "Sujeito do conhecimento, para Piaget, é o sujeito epistêmico - um sujeito ideal, universal, que não corresponde a ninguém em particular, embora sintetize as possibilidades de cada uma das pessoas e de todas as pessoas ao mesmo tempo." (Ramozzi-Chiarotino, 1988 p.4)

<sup>3</sup> "Uma estrutura é um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistemas [...] e que se conserva ou se enriquece pelo próprio jogo de suas transformações" (Piaget, 1968-1979a p. 8)

exteriormente) e/ou mental (interiorizada no pensamento) e integrá-lo aos esquemas<sup>4</sup> de ação ou às estruturas de pensamento que já possui.

As constantes integrações do objeto ao sistema cognitivo do sujeito ocorrem por meio de mecanismos adaptativos que envolvem processos de assimilação e acomodação, que são propriedades fundamentais do funcionamento intelectual e estão presentes em todas as ações humanas de qualquer tipo e em qualquer nível de desenvolvimento.

Para Piaget (1936-1987a) a assimilação e a acomodação são mecanismos simultâneos e indissociáveis, apesar de conceitualmente distintos, através dos quais o sujeito constrói sua inteligência<sup>5</sup>.

A assimilação ocorre, quando o sujeito, ao interagir com o objeto, incorpora-o ou integra-o aos esquemas ou às estruturas que já possui, isto é, quando as estruturas já construídas pelo sujeito são suficientes para que o dado novo seja incorporado ao seu sistema. No entanto, quando os esquemas ou estruturas que o sujeito possui são insuficientes para incorporar um dado novo, torna-se necessário um ajuste deles em função dos elementos que estão sendo assimilados. A esse ajuste ou modificação das estruturas do sujeito, visando à superação da resistência que o objeto lhe impôs, Piaget chamou de acomodação.

Piaget (*ibid.*) esclarece que:

*A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos aos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, e a incorporação de algo exterior ao organismo implica uma modificação desse elemento externo, ou seja, a modificação do meio pela ação do organismo. Já a acomodação consiste numa modificação simultânea do próprio organismo. Ou seja, quando o organismo incorpora algo do exterior e o modifica, também modifica a si mesmo. (p. 18)*

---

<sup>4</sup> “Um esquema é a estrutura ou a organização das ações, as quais se transferem ou generalizam no momento da repetição da ação, em circunstâncias semelhantes ou análogas” (Piaget e Inhelder 1966-1995, p.15)

<sup>5</sup> Para Piaget (1947-1972), "a inteligência é um termo genérico que designa as formas superiores da organização ou do equilíbrio das estruturas cognitivas. (...) É ela a adaptação mental mais avançada. (p. 28)

A adaptação conquistada pelo sujeito, mediante o equilíbrio entre os mecanismos de assimilação e acomodação, traduz-se em uma nova organização no seu sistema cognitivo, que gera uma renovação interna que possibilita novas acomodações. Em outras palavras, o que, no início, consistia em um fim para o sujeito, após uma nova adaptação tornar-se-á meio para alcançar novos fins, e assim, sucessivamente.

Esse funcionamento intelectual se mantém constante durante toda a vida, apesar de dar origem a uma variedade de estruturas cognitivas que possibilitam ao sujeito uma maior capacidade de compreender o mundo. Independente do nível de desenvolvimento em que o sujeito se encontre, a construção de novas estruturas ocorre devido aos processos de organização e adaptação (assimilação e acomodação) denominados por Piaget (1936-1987a) de invariantes funcionais.

*(...) A organização é inseparável da adaptação: são os dois processos complementares de um mecanismo único; sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo [...] 'A concordância do pensamento com as coisas' e a 'concordância do pensamento consigo mesmo' exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Ora, estes dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que se estrutura às coisas." (ibid., p. 18 e 19)*

Esse é o movimento dialético e constante, de todo e qualquer sujeito, que explica o desenvolvimento humano. No sistema piagetiano, esse processo contínuo de renovação interna é, em si, uma fonte potente de progresso cognitivo.

Daí resulta que Piaget (1975-1977) concebe o desenvolvimento como um processo de equilibração, fruto da busca de equilíbrio entre assimilação e acomodação, o que equivale a dizer, um equilíbrio das permutas entre o indivíduo e os objetos, desde as regulações sensório-motoras até as operações superiores do raciocínio e do pensamento formal.

Segundo Piaget e Inhelder (1966-1995):

*O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois as construções dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogênia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os num novo plano da representação e ultrapassa-os, até construir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cuja o desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda). (p.129)*

Para que esse desenvolvimento, repleto de construções, que se engendram e se superam simultaneamente ocorra, concorrem alguns fatores fundamentais, que são: a maturação biológica; a experiência física e a lógico-matemática; as interações e transmissões sociais e a equilibração que coordena os outros fatores.

A maturação consiste no crescimento orgânico e, especialmente, dos sistemas nervoso e endócrino. Piaget e Inhelder (1966-1995) afirmam ser esse um fator essencial no desenvolvimento intelectual, pois abre possibilidades novas, e é condição necessária para o surgimento de algumas condutas. No entanto, só a abertura dessas novas possibilidades não garante a construção de novas estruturas, é necessário que a essa maturação acrescentem-se o exercício funcional e a experiência. Quanto mais as aquisições se afastam das origens sensório-motoras, mais vão variando as idades de aparecimento de novas construções, o que mostra que a influência da maturação vai diminuindo, à medida que as experiências se ampliam.

Piaget (1970-1991) resume:

*(...) os fatores psicobiológicos não são, de modo algum, os únicos a atuar. Se com efeito, interviesse apenas uma ação contínua da maturação interna do organismo e do sistema nervoso, os estádios não seriam apenas seqüenciais, mas também ligados a datas cronológicas relativamente constantes, como o*

*são a coordenação da visão e da apreensão cerca dos 4-5 meses, o aparecimento da puberdade, etc. (p. 62)*

Se, de fato, a maturação fosse o único fator responsável pelo desenvolvimento mental, não se encontrariam, em crianças de uma mesma idade, avanços ou atrasos tão consideráveis nesse desenvolvimento, o que mostra que aos mecanismos endógenos se juntam outros fatores.

O papel do exercício e da experiência adquirida, a partir da ação sobre os objetos consiste, segundo Piaget e Inhelder (1966-1995), num outro fator fundamental. As experiências podem ser de dois tipos: experiência física e lógico-matemática.

A experiência física consiste em agir sobre os objetos para deles descobrir algumas das suas propriedades; experiência necessária para a construção do conhecimento físico. No entanto, o sujeito pode, simplesmente, agir sobre os objetos e abstrair as suas propriedades, como também pode agir sobre os objetos e conhecer o resultado da coordenação das suas ações realizadas sobre eles. A essa experiência Piaget denomina de lógico-matemática e é ela que origina o conhecimento lógico-matemático.

Essas duas experiências são solidárias e concomitantes. Nas palavras de Piaget (1936-1987a), "não se conhecem objetos senão agindo sobre eles, e neles produzindo alguma transformação" (p.119).

São também essenciais para o desenvolvimento intelectual, apesar de, mais uma vez, sozinhas não explicarem tudo.

Um terceiro fator é o das interações e das transmissões sociais, que apesar de não construírem por si só novas estruturas cognitivas, exercem um papel fundamental no desenvolvimento intelectual, como explica Piaget (1947-1972):

*"Mais ainda que o meio físico, em certo sentido, a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque não somente o obriga a reconhecer os fatos, mas lhe fornece um sistema de signos completamente*

*construídos que modifica seu pensamento, propõe-lhe valores novos e impõe-lhe uma cadeia indefinida de obrigações. É, portanto, evidente que a vida social transforma a inteligência pelo tresdobro intermediário da linguagem (signos), pelo conteúdo das permutas (valores intelectuais) e pelas regras impostas ao pensamento (normas coletivas, lógicas ou pré-lógicas) (p. 201)*

Tanto as interações sociais, que são comuns em todas as sociedades, quanto as transmissões culturais e educativas, que variam de sociedade para sociedade, são responsáveis pelas acelerações e atrasos no desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget (*ibid*), em qualquer sociedade, a criança, desde muito cedo, estabelece trocas entre pares e com os adultos, mas essas trocas intervêm durante todo o desenvolvimento de distintas maneiras, uma vez que são dependentes do seu nível cognitivo. Por conseguinte, as trocas sociais também modificam as estruturas cognitivas de maneiras diversas em cada período do seu desenvolvimento.

Segundo Piaget (1931), as relações interindividuais podem ser de dois tipos: de coação, que supõe uma autoridade e uma submissão; e de cooperação, que implica trocas que envolvem igualdade de direitos e reciprocidade entre as pessoas. As relações de coação que a criança estabelece com o adulto pouco contribuem para o progresso da lógica, uma vez que ela se submete às verdades que ele lhe transmite sem submetê-las a uma verificação livre. É, nas relações entre iguais, quando as crianças brincam umas com as outras; colaboram; trocam opiniões; informam-se, que aprendem a discutir verdadeiramente e descobrir por si próprias as suas verdades.

O processo contínuo e construtivo de socialização abre novas possibilidades de superação do pensamento egocêntrico, que está muito mais preocupado com a satisfação do eu e do seus desejos do que com a verdade objetiva, favorecendo a conquista das operações e, conseqüentemente, a cooperação. (Piaget *ibid.*)

A incapacidade inicial de coordenação das suas ações e pensamentos com as dos outros indivíduos e com as coisas, ou seja, a indiferenciação entre o eu e os outros vai, de uma forma progressiva, sendo superada, e aproximando-se gradativamente da lógica, à medida que as crianças convivem com adultos, imitam seus comportamentos, sentem-se aprovadas ou reprovadas nas suas ações e afirmações; mas, por outro lado, de forma mais efetiva, à medida que estabelecem trocas entre pares e se expressam livremente, dando explicações umas as outras, buscando cada vez mais uma possível coerência nas suas explicações. (Piaget 1964-1987b)

Quanto às transmissões culturais e educativas que o sujeito recebe do seu meio desde que nasce e que são específicas da sua sociedade, Piaget e Inhelder (1966-1995) as consideram, apesar de fundamentais, insuficientes, porque se não forem possíveis de serem assimiladas por ele, e se não se apoiarem sobre estruturas já adquiridas, tornar-se-ão ineficazes. A criança memoriza as informações por meio de repetições, ao invés de, a partir delas, ter a possibilidade de pôr em funcionamento suas estruturas e construir outras. Piaget (1972 -1973) afirma:

*(...) 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. (p. 30)*

A vida social, enquanto interação e transmissão cultural, tem uma relevante influência no processo de construção de estruturas cognitivas apesar de, mais uma vez, isoladamente não explicar essa construção.

O quarto fator, fundamental no desenvolvimento intelectual, é denominado por Piaget (1975-1977) de equilíbrio, que, ao mesmo tempo em que coordena os outros fatores, possui sua especificidade, visto que consiste num equilíbrio interno observável por ocasião das construções parciais e dos fechamentos que ocorrem na passagem de um estágio para outro.

Segundo o autor, para que ocorra construção de estruturas é necessário haver abstração reflexiva, que reflete num plano superior à estrutura elementar inicial, reconstruindo-a e ampliando-a; processo que só acontece por meio de conflitos e desequilíbrios. Em uma seqüência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações do meio, uma reconstrução estrutural se dá, justamente, pela necessidade de o sistema se reequilibrar. As modificações estruturais, que resultam da superação do conflito, ampliam as possibilidades de equilíbrio, por criarem meios novos de compensar as futuras perturbações.

Mas, como esclarece Piaget (*ibid*):

*"(...) o equilíbrio não é de modo nenhum um ponto de paragem, porque uma estrutura construída pode sempre dar origem a exigências de diferenciações em novas subestruturas ou a integrações em estruturas mais amplas. (...) de um equilíbrio atingido, instável e até estável, derivam sempre objetivos novos, sendo cada conclusão, mesmo mais ou menos duradoura, origem de novos encaminhamentos." (p.46)*

Assim, no campo do desenvolvimento intelectual, a noção de equilíbrio não consiste em um estado de repouso, mas de uma adaptação conquistada por um esforço constante do sujeito em superar os desequilíbrios. Piaget (1972-1973) declara: "Tomo a palavra 'equilíbrio', não num sentido estático, mas num sentido de uma equilibração progressiva, a equilibração sendo a compensação por reação do sujeito às perturbações exteriores." (p. 31).

Piaget e Inhelder (1966-1995) explicam que, além desses quatro grandes fatores anteriormente citados, é importante considerar o papel da afetividade para explicar a evolução cognitiva da criança. A maturação; o exercício e a experiência adquirida; as interações e transmissões sociais e a equilibração constituem a base de todo o desenvolvimento mental, mas é "(...) a necessidade de crescer, afirmar-se, amar e ser valorizado que constituem os motores da própria inteligência (...)" (*ibid.*, p. 133).

Portanto, a afetividade e a inteligência para Piaget (1947-1972) constituem os dois pólos de toda e qualquer ação humana. A afetividade consiste

na energética da ação, o que impulsiona o sujeito a enfrentar o conflito e a buscar a superação do desequilíbrio, isto é, os sentimentos determinam os fins ao procedimento, e a inteligência se limita a fornecer os meios, as "ferramentas", a forma como o sujeito vai resolver o problema.

Então, explicam Piaget e Inhelder (1966-1995):

*Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que as estruturas não lhes expliquem a energética e mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivos e cognitivos são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis. (p. 133)*

Em suma, a evolução cognitiva consiste em um processo pelo qual as estruturas da inteligência se constroem, de forma progressiva, mediante a contínua interação entre o sujeito e o meio.

Piaget caracteriza essa evolução por etapas sucessivas a que denominou de estágios de desenvolvimento intelectual, demonstrando que, em cada um deles, a criança tem uma forma peculiar de lidar com os problemas encontrados. Essa forma não se perde na passagem de um estágio a outro, mas há uma espécie de ampliação irreversível das suas capacidades a partir das precedentes; uma integração de maneira que uma estrutura mais elementar torna-se parte das que a sucedem, sendo sempre uma reestruturação em um nível superior (Castro, 1979).

Ramozzi-Chiarottino (1988), ao discutir essa questão, explica que esse processo envolve a noção de construção especial, pois abrange uma evolução (do concreto ao simbólico) em que cada etapa é, ao mesmo tempo, superação e conservação da anterior.

Os estágios de desenvolvimento, descritos por Piaget (1972-1973), apresentam algumas características importantes para serem mencionadas, obedecem a uma ordem seqüencial invariável, podendo sofrer alterações apenas

na duração e velocidade das construções, estando essas alterações diretamente dependentes da estimulação do meio em que o sujeito está inserido. Essa ordem na sucessão dos estágios permanece constante, não existindo possibilidade de o sujeito deixar de passar por um dado período. Uma vez alcançado um certo patamar de desenvolvimento, mediante as construções de novas estruturas, não há possibilidade de o sujeito regredir nessa construção. Esses estágios são universais, ou seja, todos os sujeitos, independente da cultura, do nível socioeconômico ou da época histórica passam, necessariamente, pela mesma seqüência na construção das estruturas cognitivas.

## **ESTRUTURAÇÃO DA INTELIGÊNCIA**

Piaget (1965-1973) explica a evolução do pensamento por um caminho que se inicia pelas ações no seu nível mais elementar às construções da lógica formal. Para ele "a lógica é um sistema de operações, isto é, de ações tornadas ao mesmo tempo compostas e reversíveis" (*ibid.*, p.172). Porém, ela se impõe a título de equilíbrio final para o qual tendem necessariamente as coordenações práticas e mentais, sendo imprescindível, para compreendê-la, remontar-se a sua fonte - as funções sensório motoras iniciais.

A partir dos atos reflexos<sup>6</sup> (sucção e preensão, por exemplo), que o bebê traz ao nascer, inicia-se a sua interação com o mundo. Com o exercício constante dos reflexos, eles vão se aperfeiçoando em função das particularidades dos objetos e se transformando em esquemas de ação. À medida que o bebê experimenta diferentes objetos, vai vencendo as suas resistências e especializando cada vez mais a sua ação para melhor interagir com eles, ao mesmo tempo em que essa ação se generaliza para novos objetos. (Piaget, 1936-1987a)

---

<sup>6</sup> Mecanismo fisiológico hereditário involuntário. (Piaget 1936-1987a, p.39)

Nessa fase, o bebê conhece os objetos pelo seu uso, pelo seu agir sobre eles, o que é "pegável", o que é "sugável" (estabelecendo as primeiras relações de classe), o que precisa ser "sugável" com mais força (as primeiras relações de ordem) e, dessa maneira, vai organizando seu mundo. Nesse sentido, Piaget (1937-1975) afirma que: "(...) no começo da atividade assimiladora, um objeto qualquer oferecido pelo meio exterior à ação da criança é, simplesmente, uma coisa para chupar, olhar ou agarrar. " (p. 7)

Os esquemas, inicialmente isolados, vão, aos poucos, coordenando-se, possibilitando à criança pegar o que vê, sugar o que pega, ouvir um som e virar - se para olhar o que é, e essas novas possibilidades vão aumentando a atuação dela no mundo que a cerca, ao mesmo tempo em que vai ocorrendo uma considerável construção interna que consiste a base de toda construção posterior.

A esse respeito Ramozzi-Chiarottino (1988) explica:

*De um lado, os esquemas motores são a condição de ação do indivíduo no meio; é graças a ele que a criança organiza ou estrutura sua experiência, atribuindo-lhe significado. De outro lado, os esquemas motores, além de serem responsáveis pela ação exógena, também o são pela construção endógena, ou seja, pela organização interna, a nível neurológico. De acordo com a hipótese piagetiana, a criança age 'no mundo', organizando-o e estruturando-o e, concomitantemente, ocorre a construção (interna) das estruturas mentais - graças, justamente, a essa atividade motora. (p. 11)*

À medida que o objeto, o espaço, o tempo e a causalidade vão sendo construídos pela criança, durante esses dois primeiros anos de vida, um mundo coerente sucede às confusões perceptivas, fruto do egocentrismo radical, que significa, ao mesmo tempo, ausência da consciência de si e ausência de objetividade. No entanto, a organização do real acontece à medida que a criança, ou seja, o seu eu, desprende-se de si próprio e se descobre, situando-se como um elemento ativo entre os outros, em um universo que lhe é exterior. Assim, segundo Piaget (*ibid.*):

*A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pela sua interação; e é orientando-se simultaneamente*

*para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria. (p.330)*

Esse período, que vai do nascimento até os 2 anos de idade<sup>7</sup>, é caracterizado por Piaget e Inhelder (1966-1995) por uma inteligência prática, pois é, justamente, pela ação prática centrada no "aqui e agora", que a criança vai resolvendo as situações de conflito com que se depara, vai construindo a noção prática elementar do objeto permanente<sup>8</sup>, da organização espacial dos deslocamentos, de tempo e causalidade a partir do vivido, e vai, aos poucos, se desenvolvendo. "(...) A criança elabora, nesse nível, o conjunto das subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores (...)". (*ibid.*, p. 11)

A atividade sensório motora, característica da inteligência prática que antecede a representação, prepara, no terreno da ação elementar, o que mais tarde, constituir-se-á em operações.

Por volta dos 18 meses, constata-se, na criança, um grande avanço em termos de possibilidades de atuação. Com o aparecimento da função simbólica<sup>9</sup>, ela desprende-se do "aqui e agora", e torna-se capaz de representar o momento presente, de evocar pessoas e objetos ausentes, acontecimentos passados, e de antecipar, mentalmente, ações ou seqüências de ações futuras por meio de símbolos que servem de significantes. "A capacidade de conhecer as coisas que estão presentes, vai sendo aos poucos substituída pela capacidade de representar o que é conhecido" (Mantovani de Assis, 1999d, p. 287)

Segundo Piaget e Inhelder (1966-1995), a inteligência prática, que consiste na resolução dos problemas práticos por meio da ação, sem recurso ao pensamento, vai sendo, progressivamente, substituída pela inteligência

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar que Piaget tratou do sujeito universal, portanto todas as idades aqui citadas consistem numa média possível.

<sup>8</sup> Para a criança, nesse período, os objetos não existem se estiverem fora do seu campo de visão. Com as brincadeiras de aparecer e desaparecer aos poucos a criança vai construindo a consistência de algo permanente. Dar-se a primeira conservação, o objeto continua existindo mesmo que a criança não o esteja vendo. (Piaget e Inhelder, 1966-1995)

<sup>9</sup> Consiste na representação de um 'significado' qualquer, por meio de um 'significante' diferenciado e específico para esse fim. (Mantovani de Assis, 1999d)

representativa, ou seja, esses esquemas de ação vão sendo interiorizados e transformados, de forma gradativa, em conceito.

Anteriormente, os únicos instrumentos que a criança possuía para interagir com o meio eram os seus esquemas de ação, mas com a conquista da função simbólica, ela torna-se capaz de libertar-se da realidade concreta e manipulá-la simbolicamente. Piaget (*ibid.*) denominou a inteligência do período pré-operatório como inteligência representativa.

Essa manipulação simbólica da realidade torna-se possível, graças à aquisição da função simbólica, que se manifesta através da imitação diferida (na ausência de um modelo), do jogo simbólico ou brincadeira de "faz-de-conta", da imagem mental, do desenho e da linguagem. Ao se utilizar dessas novas possibilidades, a criança vai compreendendo e organizando melhor o mundo, ao mesmo tempo em que vai se organizando internamente.

Porém, nesse período, ela tem um grande obstáculo a superar: o egocentrismo intelectual que se manifesta em todas as suas ações e representações. Piaget (1964-1975) define o termo egocentrismo da seguinte maneira:

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

Devido ao egocentrismo, característico dessa fase do desenvolvimento, a criança tem dificuldade em compreender o mundo de maneira objetiva e acaba por deformar a realidade em função da sua possibilidade em assimilá-la.

Os primeiros raciocínios infantis não procedem nem do particular para o geral (pensamento indutivo), nem do geral para o particular (pensamento dedutivo), mas sim, do particular para o particular, caracterizando o que Piaget (*ibid.*) denominou de pensamento transdutivo, que é:

*(...) uma espécie de experiência mental que prolonga as coordenações de esquemas sensório-motores no plano das representações; como não constitui conceitos gerais, e sim meros esquemas de ações evocados mentalmente, essas representações ficaram a meio caminho entre o símbolo-imagem e o próprio conceito. (p. 300)*

Nesse sentido, Piaget (1924) explica que a criança raciocina justapondo dados e aspectos da realidade num todo caótico em oposição ao raciocínio dedutivo do adulto. Em outras palavras, ela justapõe as proposições sem ligá-las. Por outro lado, a criança tem uma visão global dos acontecimentos da realidade ao invés de discernir os detalhes, ou seja, liga tudo a tudo. Piaget (1931) define o pensamento sincrético como sendo "uma visão vaga das coisas, confusa, indiferenciada, e cujo caráter global conduz às relações entre qualquer coisa e não importa o que". A justaposição e o sincretismo caracterizam o raciocínio transdutivo revelando a falta de um mecanismo operatório reversível.

Piaget (1964-1987b) também identifica o animismo, artificialismo e finalismo como alguns exemplos característicos do pensamento egocêntrico infantil.

A crença no fato de que as coisas, a natureza e os objetos inanimados têm sentimentos e reações iguais aos seus constitui o animismo. Piaget (*ibid.*) o define como "(...) a tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção" (p. 31). Essa crença provém da indiferenciação entre o eu e as coisas, entre o físico e psíquico, entre o interno e externo.

O artificialismo consiste na tendência que a criança apresenta em acreditar que o seu pensamento, assim como a sua ação, tem o poder de modificar acontecimentos, ou seja, a "crença que as coisas foram construídas pelo homem ou por uma atividade divina operando do mesmo modo que a fabricação humana" (*ibid.*, p. 32).

Para Piaget (*ibid.*) o finalismo se caracteriza pela crença da criança de que as coisas existem para cumprirem um determinado fim: tudo é feito pelo

homem e para os homens. Dessa forma, as coisas são determinadas pelo seu uso e forma criadas para alguma finalidade.

Todas essas características do pensamento infantil, explica Piaget (*ibid.*), revelam que a criança faz uma confusão e indissociação entre o mundo interior e subjetivo e o mundo físico.

O pensamento egocêntrico, inconsciente e espontâneo de toda criança, na fase da inteligência representativa, está presente em todos os aspectos do seu desenvolvimento, tanto no intelectual quanto no moral, afetivo e social.

Segundo Piaget (1932-1994), a criança, nessa fase, é essencialmente heterônoma, ou seja, a moral é exterior a ela e o certo é obedecer às ordens das pessoas que detêm a autoridade. A justiça é entendida como obediência à autoridade, mesmo que a regra imposta por ela seja injusta. A rigidez do seu pensamento egocêntrico a impede de considerar sentimentos, desejos e pontos de vista de outros e, portanto, de estabelecer relações de cooperação.

Piaget (1930) explica que a criança é egocêntrica por duas razões: uma, porque lhe falta uma longa educação para descobrir que seu ponto de vista próprio não é absoluto; e a outra, é de ordem social, porque para descentrar-se a criança precisa compreender o outro, e para isso é necessário cooperar com ele sobre a base da inteira reciprocidade. É nesse sentido que Piaget afirma que “o egocentrismo não é uma hipertrofia do sentimento do eu, mas é o resultado da indiferenciação entre o eu e o grupo”.(Parrat-Dayán, 1994, p.4)

No campo cognitivo, esse egocentrismo se revela pela centração do pensamento da criança em aspectos perceptíveis da realidade, quando ela demonstra uma dificuldade em considerar que, apesar de acontecerem transformações visíveis, existem algumas coisas que se conservam. Por exemplo, ao modificar uma bola de massa de modelar em uma salsicha, a criança passa a acreditar que, na salsicha, há mais quantidade de massa, mesmo tendo constatado, anteriormente, que, em ambas, as bolinhas de massa tinham a mesma quantidade. Afirma ter mais quantidade de massa na salsicha, porque não é capaz de coordenar, mentalmente, as diferentes ações (voltar a transformar a

salsicha em bola), e só consegue considerar um aspecto da situação, isto é, a dimensão comprimento (mais comprida); não coordenando, portanto, os dois aspectos, comprimento (mais comprida) e largura (mais fina). (Piaget, 1972-1973)

A criança, nessa fase, pensa em termos de estados desligados e separados. As situações que acontecem uma e após outras não estão relacionadas entre si, e as suas respostas são baseadas nas aparências dos fatos observados. Portanto, o pensamento pré-operatório da criança, segundo Piaget (1970-1991), permanece pré-lógico, o que significa dizer que ela afirma todo o tempo, sem nunca demonstrar, pois, devido ao egocentrismo, não sente necessidade de defender o seu ponto de vista, uma vez que acredita que todos pensam iguais a ela, ou sabem o que ela pensa.

As estruturas de conservação, classificação e seriação que lhe permitem uma compreensão lógica da realidade ainda estão se construindo. A reversibilidade que permite a operação lógica ainda não foi conquistada, e é a intuição que domina o pensamento nessa fase. Nesse sentido, Piaget (*ibid.*) comenta:

*(...) todo o pensamento da criança pequena, que se reduz a uma interiorização das ações em representações imagéticas, permanece irreversível precisamente enquanto subordinado à ação imediata. As operações são, pelo contrário, ações coordenadas em sistemas reversíveis tais que cada operação corresponde a uma operação inversa possível, que a anula. (p. 49)*

O pensamento intuitivo, dominado pelos aspectos perceptivos da realidade, consiste num equilíbrio superior ao da inteligência prática, à medida que ultrapassa o atual por meio de antecipações e de reconstituições representativas. Mas, em relação ao pensamento operatório, o equilíbrio ainda é incompleto, pois está centrado em evocações figurativas sem reversibilidade propriamente dita.

As representações que são, inicialmente, rígidas e irreversíveis vão, aos poucos, tornando-se mais flexíveis, móveis e coordenadas entre si. Tal

coordenação de representações é a indicação de que as operações mentais estão começando a surgir.

Os primeiros conjuntos de operações que aparecem na conduta da criança, por volta dos sete - oito anos, consistem em operações aditivas e multiplicativas de classes e relações.

Segundo Piaget (1959-1971), a construção da noção de classificação operatória permite ao sujeito organizar objetos em relação as suas semelhanças, compreendendo que as subclasses podem ser incluídas em classes de maior extensão, relacionando "todos" e "alguns" e quantificando-os extensivamente. A noção de seriação operatória possibilita a ordenação de objetos, considerando as suas diferenças e compreendendo a relatividade dos termos; ou seja, em uma série um elemento é ao mesmo tempo maior que todos os seus antecessores e menor que todos os posteriores. Com a possibilidade da percepção simultânea dos elementos de uma série, a transitividade passa a impor-se como lei nessa relação, estabelecendo a seguinte lógica: se  $A < B$  e  $B < C$ , então  $A < C$ .

Essa lei de transitividade é inerente também às operações de conservação. As crianças passam a compreender que, ao ocorrer uma transformação na forma ou no deslocamento de um objeto, existem coisas que se modificam e coisas que se conservam. A noção de conservação, seja ela de quantidades descontínuas ou contínuas, implica compreender que o todo se conserva independente dos arranjos das partes (Piaget, 1972-1973).

Quando a criança começa a pensar em termos de transformações mais do que de estados desligados e separados, liberta-se dos dados puramente figurativos, passando a ligar os estados e a considerar os aspectos menos evidentes e invariantes de uma transformação.

O progresso cognitivo, observado nessa fase, torna-se possível, graças à conquista da reversibilidade pela criança. Seu pensamento adquire mobilidade e flexibilidade, tornando-se capaz de executar idas e vindas, anulando uma ação efetiva ou uma transformação percebida por meio de uma ação mental orientada no seu sentido inverso, ou compensado por sua recíproca.

Dessa forma, a criança, sendo capaz de considerar as situações problemas na sua totalidade, supera as contradições do pensamento dominado pelo egocentrismo.

Para Piaget (1932-1994), o inverso do egocentrismo, no plano do pensamento, é a reversibilidade, e, na vida social, é a reciprocidade e a cooperação, pois, segundo ele, “só a cooperação leva a autonomia” (*ibid.*, 299) Com essa conquista, a criança torna-se capaz de coordenar diferentes opiniões, desejos, sentimentos e pontos de vistas e passa a legitimar uma regra, não mais pela imposição de uma autoridade, mas por entendê-la como um contrato entre iguais. Antes, o adulto era visto como alguém superior às regras; portanto, a justiça, ou o que era considerado certo ou errado, procedia dele; com a conquista da autonomia, a regra e a justiça passam a ser as mesmas para ambos, superando, assim, a figura de autoridade e passando a ser orientada pela legalidade de fato ou de direito.

Essa nova forma de o sujeito lidar com os problemas que enfrenta, consiste na capacidade de operar. Piaget (1972-1973) denomina de operações: “as ações interiorizadas, reversíveis e solidárias de estruturas de conjunto, tais como os ‘agrupamentos’, ‘grupos’ e ‘redes’” (p. 55)

Segundo Ramozzi-Chiarottino (1972), Piaget observa o aparecimento de uma lógica inerente a toda conduta da criança, que consiste na capacidade de considerar as situações como um todo. Antes, a criança que se prendia a um único aspecto, agora passa a considerar as partes como integrantes de um conjunto e relacioná-las de todas as maneiras que lhe é possível. As relações, que os sujeitos estabelecem entre os elementos envolvidos em um problema, obedecem às leis que formam um sistema, que apresenta as mesmas formas, independente dos conteúdos a que se aplicam, e tal sistema caracteriza o raciocínio operatório concreto.

Piaget (1964-1987b) criou o modelo das estruturas de conjunto, referentes a esse período, e o denominou de agrupamento, pela sua analogia à estrutura do grupo matemático.

Para Piaget (1947-1972), as leis dos agrupamentos são: composição (operação direta em que dois elementos de um agrupamento qualquer podem ser compostos, formando um novo elemento de um mesmo agrupamento); reversibilidade ou operação inversa (duas classes reunidas podem ser posteriormente dissociadas); associativa (um mesmo resultado pode ser alcançado através de diversos caminhos); operação idêntica (existe um elemento nulo, que relacionado a qualquer outro, não o modifica); tautologia (um elemento relacionado consigo próprio, não se modifica).

O agrupamento consiste em um grupo imperfeito por duas razões: em um agrupamento, só é possível fazer as composições de maneira contígua ( $A + A' = B$ ;  $B + B' = C$ ) e a associatividade é limitada às composições entre termos distintos.

Essas limitações existem, porque, nesse estágio, a criança só é capaz de deduzir algo no terreno concreto, ou seja, a partir de manipulações efetivas ou imaginadas, sem ainda conseguir formar, ordenadamente, todas as combinações possíveis (combinatória).

O aparecimento das operações mentais é um avanço importante no desenvolvimento do pensamento da criança; no entanto, como afirma Castro (1979), ela ainda tem suas limitações, pois as operações realizadas, nessa fase, estão ainda presas aos objetos manipuláveis. A criança só é capaz de operar diante de dados fornecidos imediatamente; portanto, o pensamento concreto continua essencialmente ligado à realidade empírica, envolvendo objetos e transformações reais.

Com a conquista das operações formais, que requer toda uma reconstrução destinada a transpor as operações concretas para um novo plano de pensamento, o sujeito torna-se capaz de operar sobre proposições verbais, libertando-se da realidade empírica, de formular hipóteses, levando em conta uma variedade de dados, e entender e construir sistemas teóricos complexos, ou seja, a lógica das proposições sucede por fim a lógica das ações concretas.

Essa etapa consiste no ápice do desenvolvimento intelectual e supõe uma imensa ampliação das possibilidades de resolução de problemas.

Delval (1997) relaciona o pensamento característico dessa fase ao pensamento de um cientista. "Definitivamente, ambos têm de dar conta de um fenômeno novo para eles, e devem construir uma explicação com os dados de que dispõem." (p. 69)

O sujeito não raciocina apenas sobre o que está diante de si, mas é capaz de raciocinar sobre hipóteses, chegando a conclusões que extrapolam os dados imediatos e que são resultado, portanto, de operações realizadas sobre possíveis. Nesse período, surge a combinatória, que consiste em um procedimento que garante combinar elementos de todas as formas possíveis. Para que esse raciocínio sobre possíveis ocorra, é necessário também um raciocínio puramente verbal. Surge, então, a lógica das proposições, que participa das características de um tipo de lógica verbal, fundada numa combinatória. (Piaget, 1972-1973)

Isso se torna possível quando as inversões e reciprocidades se coordenam, e para explicar a existência dessa nova estrutura, uma vez que ela não é observável senão pelos novos comportamentos do sujeito, Piaget (*ibid.*) cria um outro modelo: o grupo de duas reversibilidades que implicam, ao mesmo tempo, a distinção e a possibilidade de distinção, o INRC (identidade, inversa, recíproca e correlativa).

Segundo Ramozzi-Chiarottino (1972), Piaget esclarece que, nos agrupamentos, já existiam inversões e reciprocidades, dois processos que caminhavam paralelamente, mas não coordenados entre si. O grupo INRC comporta, num único sistema, todas as operações dos agrupamentos.

Essa forma de pensamento consiste na etapa final do desenvolvimento intelectual, mas isso não quer dizer que o sujeito não possa continuar apreendendo novas coisas, novas habilidades, continuar formando novos esquemas, e tal progresso pode prosseguir durante toda a vida. O que Piaget mostrou com suas pesquisas foi que, em relação à forma de lidar com os

problemas, não haverá mais mudanças. A lógica descrita, nessa fase, (pensamento hipotético-dedutivo) é a mais evoluída que o indivíduo tem possibilidade de alcançar.

Portanto, a inteligência é construída ao longo de um caminho que se divide em quatro grandes períodos: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, que constituem processos de equilibrações sucessivas, sendo que, em cada equilíbrio atingido, a estrutura se integra num novo sistema até um novo equilíbrio cada vez mais estável e de maior extensão.

## **O MÉTODO CLÍNICO**

Piaget, na introdução da sua obra “A representação do mundo na criança” (1926-1979) escreve que as representações do mundo, que surgem espontaneamente nas crianças ao longo dos diferentes estágios de seu desenvolvimento, consistem em um dos principais problemas a serem estudados.

No entanto, esse autor iniciou seus trabalhos, buscando investigar como aumentam os conhecimentos, onde está a sua origem e como se passa de um conhecimento elementar para um mais elaborado e suas primeiras grandes pesquisas inscreveram-se numa problemática referente ao pensamento lógico.

A esse respeito, Dolle (1987) enfatiza que Piaget, tendo em vista a idéia de que há uma gênese das formas lógicas do pensamento, buscou investigar quais são as etapas de sua constituição e qual é o seu funcionamento.

Piaget (1926-1979) faz uma distinção entre forma, que diz respeito aos estudos da lógica, e conteúdo, mostrando serem necessário métodos diferentes para estudar cada um deles.

*A forma e o funcionamento do pensamento se mostram cada vez que a criança entra em contato com seus pares ou com o adulto: é uma forma de comportamento social que se pode observar de fora. O conteúdo, ao*

*contrário, se libera ou não se libera, segundo as crianças e segundo os objetos da representação. É um sistema de crenças íntimas, sendo necessário uma técnica especial para se chegar a sua descoberta. (ibid., p. 6)*

Desse modo, para avaliar a lógica da criança, basta, em geral, conversar com ela e também observá-la entre outras crianças. No entanto, para avaliar suas crenças, é preciso um método especial, que é difícil, laborioso e que necessita de uma perspicácia adquirida em pelo menos um ou dois bons anos de treinamento.

Piaget, buscando estudar as crenças espontâneas das crianças, tentou juntar dois métodos já existentes na psicologia: o dos testes e o da observação pura, aproveitando o que cada um tinha de útil e buscando superar os inconvenientes de ambos.

O método dos TESTES consiste em submeter a criança a provas organizadas de maneira a satisfazer a duas seguintes condições: em uma, a questão permanece idêntica para todos os sujeitos e é colocada sempre nas mesmas condições; em outra, as respostas dadas pelos indivíduos são referentes a uma tabela ou a uma escala que permite compará-las qualitativa ou quantitativamente.

Para Piaget esse método é muito bom para o diagnóstico individual das crianças, mas, quando se pretende estudar o seu pensamento e suas crenças mais íntimas, torna-se pouco útil. Pelo fato de utilizar perguntas fixas e padronizadas, perde-se a oportunidade de acompanhar o pensamento da criança e descobrir os caminhos que percorre para dar a resposta, seja ela certa ou errada. E ainda, corre-se o risco de falsear a orientação do seu raciocínio, e também passar à margem de questões essenciais que dizem respeito aos interesses espontâneos das crianças e aos seus procedimentos primitivos.

Sabe-se que, ao aplicar os testes de raciocínio de Burt em crianças no Laboratório de Binet, Piaget não se contentou em apenas diagnosticar como certa ou errada uma resposta dada por elas, mas começou a indagar o porquê das respostas que davam. Essa atitude clínica permite ultrapassar a pura e simples constatação, para entrar no próprio funcionamento do pensamento. (Dolle, 1987)

O segundo método era o da OBSERVAÇÃO PURA. Piaget afirma que é, certamente, da observação que toda pesquisa sobre pensamento infantil deve partir e a ela deve retornar para controlar as experiências que tal observação pode inspirar. Mas esse método também apresenta certos inconvenientes: um é devido ao egocentrismo infantil, que constitui um sério obstáculo para quem quer conhecer o pensamento da criança pela pura observação, sem interrogá-la de nenhuma maneira; o outro, provém da dificuldade em distinguir na criança, por causa do simbolismo de seu pensamento, o jogo da crença.

Tanto o teste quanto a observação não abrigam o que Piaget denominava de “pensamentos não formuláveis”, pois ele entendia por “pensamentos não formuláveis” as atitudes de pensamento, os esquemas sincréticos, visuais ou motores, e todas as pré-ligações que existem, desde que se fale com a criança. É essencial conhecer essas pré-ligações, e para isso é preciso empregar métodos específicos.

Piaget, inspirado no método utilizado pelos psiquiatras, como meio de diagnóstico, emprega um terceiro método chamado de MÉTODO DO EXAME CLÍNICO. Ele pretendia reunir as vantagens dos testes e da observação direta, e ao mesmo tempo, evitar os seus respectivos inconvenientes. Para ele a arte do clínico está em deixar a criança falar livremente, e, a partir dessa fala, descobrir quais são suas idéias espontâneas.

Dolle (1987) define esse novo método da seguinte maneira:

*O método clínico consiste em conversar livremente com a criança sobre um tema dirigido, em seguir, por conseguinte, os desvios tomados por seu pensamento para reconduzi-lo ao tema para obter justificações e testar a constância, e em fazer contra-sugestões. 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 próprio sujeito. (ibid., 26)*

Segundo Denis-Prinzhorn e Grize (1970), o experimentador pode usar tanto situações puramente verbais, como introduzir materiais concretos, uma vez que o princípio do interrogatório segue sendo o mesmo: formular perguntas que

permitam acompanhar o pensamento da criança, sabendo que cada nova resposta provoca novas perguntas. Para os autores o objetivo desse método não está em enquadrar a criança num marco rígido, mas em deixar que ela fale o que pensa e justifique as suas respostas.

O interesse principal não é verificar se a criança responde certo ou errado, mas sim, descobrir a estrutura de seu pensamento, como ele funciona, quais são os recursos intelectuais de que ela se utiliza para “ler” o mundo que a cerca.

Piaget (1926-1979), em seu clássico estudo sobre o método clínico, indica cinco tipos de reações observáveis no exame clínico: não importismo, fabulação, crença sugerida, crença desencadeada e crença espontânea.

O NÃO IMPORTISMO ocorre quando a “pergunta feita aborrece a criança, ou, de maneira geral, não provoca nenhum esforço de adaptação, a criança responde qualquer coisa e de qualquer forma, sem mesmo procurar divertir-se ou construir um mito”. (*ibid.*, p. 12). Responder qualquer coisa e de qualquer forma é a estratégia mais simples e imediata que a criança encontra para ficar livre do conflito; portanto, esse tipo de resposta não interessa ao pesquisador, uma vez que nada diz a respeito das verdadeiras idéias dela.

FABULAÇÃO é quando a criança responde a pergunta, inventando uma história em que acredita ou não.

Segundo Macedo (1994), apesar desse tipo de resposta ter pouco valor, no estudo das idéias espontâneas da criança, é superior à anterior, porque aqui já se observa alguma ocupação da criança com a atividade proposta, embora certo que ela não raciocine sobre aquilo que fala. Ela “faz de conta”, quando lhe solicitam algo sério; reage quando lhe pedem para agir.

A CRENÇA SUGERIDA aparece quando a criança se esforça para responder, mas a pergunta é sugestiva, ou quando procura, simplesmente, agradar ao examinador, sem apelar à sua própria reflexão. Deve-se evitar esse tipo de resposta, uma vez que apenas revela aquilo que o pesquisador quer que a criança responda e não, verdadeiramente, a idéia que a criança tem.

Para que se evitem perguntas sugestivas em uma entrevista clínica, são necessárias uma longa aprendizagem e experiência, bem como conhecer a linguagem infantil e formular as perguntas nessa mesma linguagem.

A CRENÇA DESENCADEADA ocorre, quando a criança responde a uma pergunta que lhe é nova, após uma reflexão feita a partir de seus próprios recursos. Essa crença é assim denominada, porque o interrogatório feito desencadeia uma forma de raciocinar específica da criança, revelando um produto original do seu pensamento: o raciocínio feito pela criança para responder a questão, e o conjunto dos conhecimentos anteriores que utiliza durante sua reflexão não são diretamente influenciados pelo experimentador.

*A crença desencadeada não é, portanto, nem espontânea nem propriamente sugerida: ela é produto de um raciocínio feito sob comando, mas por meio de materiais (conhecimentos da criança, imagens mentais, esquemas motores, pré-ligações sincréticas etc.) e de instrumentos lógicos (estrutura de raciocínio, orientações do espírito, hábitos intelectuais etc.) originais. (Piaget, 1926-1979 p. 12)*

A CRENÇA ESPONTÂNEA ocorre quando a criança não necessita raciocinar para responder a pergunta, podendo dar resposta imediata porque já lhe foi formulada anteriormente.

Piaget, após analisar os cinco tipos de respostas, resume-as da seguinte maneira:

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

Piaget afirma que, mesmo algo que é influenciado pelo adulto, pode ser original na criança, uma vez que ela não é um ser de pura imitação, mas um

organismo que assimila as coisas para si seleciona, dirige-as segundo sua própria estrutura.

Com o intuito de saber se uma resposta dada pela criança revela uma crença copiada dos adultos por imitação passiva, ou se é produto da estrutura mental da criança, Piaget elaborou cinco critérios que os pesquisadores devem considerar na análise dos dados:

1º) A uniformidade das respostas de uma mesma idade.

2º) À medida que a crença da criança evolui com a idade, ocorrem novas conjecturas a favor da originalidade dessa crença.

3º) Se tal crença é realmente esculpida pela mente infantil, seu desaparecimento não será brusco, e constatar-se-á um conjunto de combinações ou de compromissos entre ela e a nova crença tendente a se implantar.

4º) Uma crença realmente solidária a uma determinada estrutura mental resiste à sugestão.

5º) Essa crença apresenta múltiplas ramificações e reage a um conjunto de representações aproximadas.

Devido a todas essas variáveis, fica evidente a dificuldade de se utilizar esse método de pesquisa e o próprio Piaget afirma que é um método difícil de praticar e que, para dominá-lo bem, são necessários anos de exercícios contínuos.

Para ele um bom usuário do método clínico:

*(...) deve 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 sua verdadeira dificuldade. Ou os alunos que se iniciam sugerem a criança tudo aquilo que desejam descobrir, ou não sugerem nada, e, portanto, não encontraram nada. (1926-1979. p. 11)*

Utilizar o método clínico não é simples e convém submeter o material coletado a uma crítica severa. Vinh-Bang (1970) explica que, para se chegar aos resultados empíricos, um cuidadoso trabalho deve ser realizado; deve-se fazer uma análise detalhada dos conteúdos das respostas dos sujeitos, agrupando-as em categorias; depois hierarquizá-las, delimitando as diferenças mais observáveis, e, por fim, estabelecer uma escala cumulativa. Também aqui, dois perigos opostos ameaçam o iniciante: o de atribuir, seja o valor máximo ou o mínimo, a tudo o que a criança diz.

A esse respeito Piaget afirma que:

*Os grandes inimigos do método clínico são aqueles que assumem tudo 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 uma criança diz durante o período que se conversa com ela, se situa sobre um mesmo plano de consciência - o plano da crença refletida, o plano da fabulação. Ao contrário, a essência do método clínico está em situar cada resposta dentro do seu contexto mental. (1926-1979, p.11)*

É necessário que o examinador tenha muita habilidade ao utilizar esse método, uma vez que a orientação do interrogatório depende das respostas originais e imprevistas dos sujeitos. É preciso que, ao utilizar o método clínico, a pessoa seja capaz de fazer o sujeito sentir-se à vontade e manter-se interessada durante a realização. É preciso também que o pesquisador seja capaz de conduzir o interrogatório de maneira a chegar a um diagnóstico correto.

A prática desse método exige do experimentador uma profunda formação teórica e experimental, ao mesmo tempo em que uma certa flexibilidade, pois o que importa antes de tudo é ter clara consciência dos problemas, das hipóteses alternativas formuláveis e das táticas apropriadas à sua verificação; enfim, o pesquisador precisa saber exatamente o que quer investigar.

## CONHECIMENTO SOCIAL E NÃO SOCIAL

A teoria construtivista piagetiana tem como pressuposto básico que, para o conhecimento ser construído, é preciso que o sujeito aja sobre os objetos. É transformando; ligando; reunindo; separando; manipulando; e deslocando diferentes objetos e materiais que o conhecimento vai sendo estruturado.

Segundo Kamii (1995), Piaget fez uma distinção entre a natureza dos conhecimentos, considerando as diversas formas de ação do sujeito em relação ao objeto do conhecimento.

O sujeito, ao manipular os objetos e observar como eles reagem às suas ações, vai descobrindo as suas propriedades através da abstração empírica, que "(...) consiste em dissociar uma propriedade do objeto recentemente descoberta de outras e desprezar estas últimas" (Mantovani de Assis, 1999a, p.41). O conhecimento, referente, às propriedades que são inerentes aos objetos, tais como: cor, forma, peso, tamanho, textura, sabor, odor, etc é denominado de conhecimento físico.

Quando o sujeito pega uma maçã e, ao explorá-la, conclui que é dura, tem forma arredondada, é vermelha, etc., ele está, por meio da experiência física, abstraindo as propriedades (forma, cor) desse objeto (maçã). Essa ação não consiste em um simples registro dos dados observáveis; mas, numa estruturação ativa por parte do sujeito, que envolve também quadros lógico-matemáticos, porque, para o sujeito afirmar que uma maçã é vermelha, é necessário que estabeleça uma relação mental entre todas as cores que conhece e que não é aquela que está vendo no objeto.

Da mesma forma, a criança, ao tentar dobrar diferentes objetos, percebe que alguns são dobráveis e outros não. Percebe também que existem objetos que quebram quando caem no chão, mas outros são bastante resistentes, sendo necessário jogá-los no chão com uma força maior para que quebrem, e ainda há

aqueles objetos com os quais nada acontece, quando jogados ao chão: são os objetos não quebráveis.

As ações de dobrar, levantar, jogar, amassar, apertar, esticar, rasgar, exercidas sobre diferentes objetos, possibilita à criança descobrir as suas propriedades e estruturar o conhecimento físico. O conhecimento físico é o conhecimento de objetos que estão visíveis na realidade externa (Kamii,1995). Esse conhecimento tem, portanto, a sua fonte no exterior, pois é, agindo sobre os objetos, que o sujeito descobre as suas propriedades.

O conhecimento lógico-matemático, por outro lado, tem sua fonte no interior do sujeito, ou seja, é coordenando as ações exercidas sobre os objetos que ele é estruturado. O sujeito, ao agir sobre um objeto, descobre uma propriedade dele, por exemplo, que é pesado, (conhecimento físico), mas, ao compará-lo com outro, estabelece a relação de que o primeiro é mais pesado que o segundo. Tal relação não está no objeto, mas é o sujeito que a realiza, acrescentando-lhe uma nova propriedade (mais pesado que), que não é inerente a ele, mas é fruto de uma relação estabelecida pelo sujeito.

Piaget deu a essas coordenações de ações que o sujeito exerce sobre os objetos o nome de abstração reflexiva, e é esse mecanismo que explica a construção do conhecimento lógico-matemático. (Mantovani de Assis, 1999c, p38).

Esse conhecimento não pode ser ensinado diretamente, porque é fruto das relações que o próprio sujeito inventa sobre os objetos. É unidirecional, uma vez que cada nova relação que o sujeito estabelece é sempre mais coerente que a anterior, sem que haja possibilidade de regressões, e, uma vez construído o conhecimento lógico-matemático, jamais será esquecido, porque é resultado de uma construção interna.

A distinção entre a descoberta e a invenção consiste na diferença fundamental entre o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático. Segundo Kamii (1995), Piaget exemplifica essa distinção entre descoberta e invenção da seguinte maneira: a América foi descoberta por Cristóvão Colombo,

porém ela já existia antes de ser descoberta por ele. Por outro lado, o avião foi inventado, pois esse meio de locomoção não existia anteriormente a essa invenção.

A criança, ora faz descobertas, ora faz invenções; no entanto, faz invenções que muitas vezes não são coisas novas para os adultos, ou mesmo para outras crianças, mas é uma invenção que é nova para ela.

Mantovani de Assis (1999c), exemplifica:

*Flutuar na água ou não, é uma propriedade abstraída do objeto (pedaço de madeira). Neste caso, o conhecimento físico está em jogo. No conhecimento lógico-matemático a criança não pode descobrir pelos próprios objetos se num ramalhete 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. (p. 41)*

Apesar dessa distinção feita, visando a uma melhor compreensão dos processos inerentes à natureza dos conhecimentos, eles estão intimamente ligados. Não há como descobrir uma propriedade do objeto sem ter, por detrás, um quadro lógico-matemático; ao mesmo tempo em que não há como estabelecer relações entre os objetos sem conhecer-lhes as propriedades.

Ainda há o conhecimento denominado de social, uma vez que é proveniente das relações entre as pessoas, que diz respeito às convenções sociais; às regras e normas que regem uma sociedade; à cultura; ao nome que é dado as coisas; aspectos que mudam de sociedade para sociedade e devido a isso é tido como arbitrário, pois se fundamenta no consenso social. Por exemplo, o que tem nome de "taboca" na Bahia, tem nome de "biju" em Campinas; se, numa cultura indígena, as pessoas comem com as mãos; nas cidades, come-se com talheres. Para o sujeito construir esse conhecimento, é preciso que esteja imerso no mundo social e receba informações das pessoas que o cerca.

Enquanto o conhecimento lógico-matemático tem sua fonte no próprio sujeito; o físico e o social têm sua fonte no exterior, isto é, os objetos, as pessoas,

as informações que recebem dos meios de comunicações e nas escolas, as suas próprias observações sobre o mundo social, etc.

A criança recebe informações das pessoas desde que nasce: os pais conversam com ela, usando a língua do seu país; usam gestos de carinho e afeto que são específicos da sua cultura; falam o que é ou não é permitido que faça e impõem-lhe hábitos. Ela, por estar imersa num mundo social desde o seu nascimento, vai construindo representações sobre esse mundo a partir das estruturas cognitivas de que dispõe. Portanto, apesar de esse conhecimento ter sua fonte nas informações que a criança recebe das pessoas, ou seja, do exterior, também passa por um processo de reconstrução por parte do sujeito.

Assim como os conhecimentos físico e lógico-matemático passam por um processo de construção, o mesmo acontece com o conhecimento social, e estes estão interligados. São construídos a partir da ação do sujeito sobre o objeto, seja este o objeto físico, as coordenações das ações, ou mesmo, as informações, valores e regras.

De acordo com a perspectiva piagetiana, o conhecimento social nada mais é que um tipo particular do conhecimento e que é regido pelas mesmas leis e processos cognitivos que os outros conhecimentos. Os mecanismos de construção de conhecimento são comuns e universais a todo e qualquer objeto que se queira conhecer.

Furth (1978), com base na teoria piagetiana, desenvolveu suas pesquisas, demonstrando existirem etapas na construção da compreensão da sociedade, assim como Piaget o fez, centrando-se no mundo físico e da lógica. No quadro 1 (p.48), a idéia de paralelismo entre a progressão evolutiva da compreensão da lógica e da realidade social é ilustrada.

Para o primeiro autor a construção do mundo social pela criança é apenas uma parte do processo contínuo de desenvolvimento. Ela progride numa sequência ordenada e é diretamente dependente do desenvolvimento das suas estruturas cognitivas. À medida que a inteligência da criança se desenvolve durante sua vida e suas experiências com o mundo, ela constroe não apenas um

conhecimento lógico, mas também a compreensão de si mesma, dos outros e do mundo social de que faz parte.

<b>Desenvolvimento Social</b>			<b>Desenvolvimento Lógico-matemático</b>
Conduta Social indiferenciada			Ações Físicas indiferenciadas ou não estruturadas sobre as coisas = pré operações
↓			↓
Matriz debilmente diferenciada em Eu - os outros - a sociedade			Conceitos bem estruturados frente aos fatos concretos = operações concretas
↗	↓	↘	↓
conceito de eu	relações interpessoais (moralidade)	compreensão social (mundo do trabalho)	Conceitos coerentes frente aos fatos abstratos = operações formais

Quadro 1. Desenvolvimento social e estágios piagetianos (Furth, 1978, p.4)

Flavell apud Enesco, Delval, Linaza (1989) afirma que não se pode esquecer de que a mente humana, que constrói o conhecimento, é uma só; seja esse conhecimento o físico, o lógico-matemático ou o social; portanto, o desenvolvimento do conhecimento social tem os mesmos traços evolutivos que o do conhecimento não social:

1) Vai do superficial ao profundo - o desenvolvimento do conhecimento social é igual ao do não social: parte-se da realidade percebida, isto é das aparências superficiais e imediatas para a realidade inferida e subjacente.

2) Há a formação de invariantes - tanto no mundo social, quanto no mundo não social, o sujeito constrói muitas invariantes, ou seja, existem coisas que se conservam, que são constantes em meio a tantas mudanças, o ocorre em

distintos aspectos da realidade social, seja na própria pessoa, nas regras e valores sociais, na identidade sexual, na personalidade, na cultura, etc.

Esse mesmo autor explica que, quando o sujeito alcança o pensamento hipotético-dedutivo, ele também se manifesta no domínio do conhecimento social. No entanto, nessa relação que estabelece entre o conhecimento social e não social, afirma existir uma característica que pode perdurar por toda a vida no âmbito social. É o egocentrismo, pois explica que é difícil para o sujeito abandonar por completo o seu ponto de vista, quando se relaciona com os outros, isto é, por mais que se esforce para sair do seu próprio ponto de vista e levar em consideração o ponto de vista do outro, sempre estará presente a possibilidade de uma distorção egocêntrica. O mesmo não ocorre no âmbito do pensamento não social, pois está ligado a um nível evolutivo determinado e pode chegar a ser controlado e identificado pelo próprio sujeito.

Apesar das diferenças que existem, quanto ao conteúdo de cada campo do conhecimento, levando-se em consideração as suas peculiaridades e complexidades, os processos ou mecanismos que o sujeito utiliza para conhecer são os mesmos: são estabelecidas as categorias; formulam-se hipóteses que são submetidas a provas; buscam-se dados a favor das conjecturas e constroem-se esquemas a partir das experiências que são generalizados a novas situações e especializados para resolver determinados problemas. (Enesco *et al*, 1989).

## **CONHECIMENTO SOCIAL**

O conhecimento social caracteriza-se como o que diz respeito ao mundo social em que o sujeito está inserido, ou seja, o conhecimento sobre as pessoas; as interações sociais estabelecidas entre elas e as expectativas que essas pessoas constroem umas sobre as outras e sobre a vida em geral; os papéis sociais; as diferentes regras, valores e crenças que regem uma sociedade, determinando o que é aceito e proibido em cada cultura; o conhecimento da

maneira como funciona uma sociedade; as instituições e tudo que está relacionado à vida social.

Denegri (1998) afirma que esse tipo de conhecimento é social tanto no que diz respeito ao seu objeto quanto à sua construção, pois o sujeito, ao estar inserido em um mundo social, a partir do contato com um 'outro', vai incorporando em seus conteúdos o discurso social do grupo de que faz parte.

Os trabalhos realizados por pesquisadores no âmbito do conhecimento social têm demonstrado que as representações que a criança constrói para entender e explicar o mundo social, vão se modificando à medida que novas construções intelectuais vão sendo conquistadas.

Segundo Delval (1994), essas representações são formadas por distintos elementos, tais como as normas, valores, informações e explicações que diferem entre si pela maneira como são transmitidos.

Desde pequenas, as crianças estão recebendo orientações sobre comportamento e/ou atitudes que são ou não aceitas. Os adultos, preocupados com a adaptação social delas, passam-lhes, a todo o momento, certas normas e regras que indicam quais condutas são socialmente adequadas. Essas normas e regras que elas recebem do exterior estão diretamente ligadas a valores, que expressam o que é considerado positivo ou negativo numa sociedade e também os adquirem através dos pais ou outras pessoas com quem convivem.

Um outro elemento que compõe os modelos de representações sociais são as informações sobre aspectos concretos do mundo social, que as crianças recebem em grande parte dos adultos, da escola, dos meios de comunicações, ou mesmo, das suas observações sobre situações da vida cotidiana.

Por fim, estão as noções ou explicações que as crianças elaboram por si próprias, buscando algum sentido para as informações sobre a realidade social e as regras que recebem, e que, na maioria das vezes, não sabem para que servem ou por que devem cumpri-las.

Essas explicações, aparentemente absurdas para os adultos, mas muito semelhantes entre crianças de diferentes meios sociais e distintos países, estão intimamente ligadas às suas capacidades mentais nos diferentes momentos do desenvolvimento.

Delval (1994) esclarece que as explicações sociais das crianças são quantitativa e qualitativamente diferentes das dos adultos por dois motivos. O primeiro é que as experiências das crianças com o mundo social são limitadas, se comparadas com as experiências dos adultos, uma vez que elas não participam diretamente de atividades da vida social, como, por exemplo, não trabalham, e, se o fazem, sofrem restrições dos adultos; também não participam da vida política e econômica. O segundo consiste na insuficiência dos seus instrumentos intelectuais para entenderem a complexidade de relações da vida social. Portanto, a falta de experiência e a insuficiência cognitiva são dois aspectos interligados, que explicam as diferenças que existem entre as representações infantis e as representações adultas.

A esse respeito Denegri (1998) afirma:

*(...) 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 [...] ignora os deveres e direitos e como é exercida a coação e a participação social. Por outro lado, a insuficiência de seus instrumentos intelectual ainda em desenvolvimento, a impede 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)*

A autora esclarece que os modelos de explicação da realidade social que as crianças constroem foram chamados de teorias, porque desempenham uma função explicativa da realidade, assim como as teorias científicas. No entanto, são

teorias implícitas e ingênuas, porque, na maioria das vezes, as crianças dão explicações que não condizem com o que acontece na realidade social, sem perceberem as contradições que nelas existem. Tal coisa acontece, justamente, por faltar uma organização cognitiva necessária que lhes daria a consciência dessas contradições e lhes possibilitaria uma explicação mais rigorosa, assim como as explicações dos modelos científicos.

A criança, quando tenta compreender algum aspecto da realidade social, utiliza as ferramentas intelectuais que possui e dá explicações que, para ela, consistem numa verdadeira teoria que nada tem de contraditório, mesmo que seja uma teoria implícita e ingênuas e, muitas vezes, absurda para os adultos.

Segundo Delval (1989) e Gonzáles & Padilla (1995), a compreensão do mundo social envolve cinco âmbitos de problemas:

- a compreensão de si mesmo e das outras pessoas com quem se relaciona como seres capazes de sentir, pensar, planejar, agir, etc;
- a compreensão das relações sociais que vinculam as pessoas, tanto as relações diádicas, tais como mãe e filho, quanto as relações mais amplas;
- a compreensão das relações e o funcionamento dos grupos sociais mais extensos, que são os papéis sociais;
- a construção de um modelo de funcionamento institucional da sociedade;
- a compreensão de regras e normas morais e convencionais.

A compreensão de si mesmo, das pessoas com as quais convive e das relações que estabelecem entre elas, constituem um conhecimento social, se visto pelo foco do observador externo, uma vez que estão implícitas relações entre pessoas; mas, se visto pela ótica do sujeito que conhece a si mesmo e aos outros, passa a ser um conhecimento psicológico.

Segundo Delval e Padilla (1997), esse âmbito de problema tem sido estudado pelos autores britânicos com o nome de cognição social. Os estudos sobre a "teoria da mente" e os trabalhos sobre "adoção de perspectiva" também se encontram nesse âmbito.

A compreensão dos papéis sociais e a construção de um modelo de funcionamento institucional da sociedade são o que definem propriamente o campo social. O objeto de estudo não são as pessoas enquanto indivíduos particulares, mas as relações entre indivíduos ou entre grupos que transcendem o individual; portanto, o estudo dos indivíduos enquanto seres sociais, que estão imersos em instituições sociais, desempenhando diferentes papéis. (Delval e Padilla, *ibid.*)

A compreensão das regras morais e convencionais diz respeito à aquisição de regras e normas que regulam as relações entre as pessoas. Delval (1989) explica que as regras morais regulam os aspectos mais gerais das relações interpessoais e são governadas pelo princípio de justiça. Já as normas convencionais regulam aspectos mais particulares, específicos a cada sociedade, como: os costumes e as formas de cortesia. Os estudos, nesse campo, tiveram origem nos trabalhos de Piaget, sobre o julgamento moral, e de Kohlberg.

Dessa forma, a compreensão do mundo social envolve uma variedade de problemas com limites bastante difusos, comportando aspectos que são centrais; e outros, que são mais periféricos e dependentes dos primeiros. Os centrais estão constituídos pela compreensão da ordem política e da ordem econômica, e os periféricos giram ao redor deles, como, por exemplo, o conhecimento do próprio país, a estratificação social e as diferenças de raças. (Delval, 1989)

Os diferentes aspectos que fazem parte da representação do mundo social estão ilustrados no quadro 2, que encontra-se na página 54.

Esses aspectos que integram a compreensão do mundo social têm distintas características e distintos graus de complexidade. Alguns deles tratam-se apenas da compreensão de relações visíveis sobre certos usos sociais; outros consistem na compreensão de sistemas sociais simples possíveis de serem assimilados de forma concreta, e ainda há aspectos do mundo social que são bastante complexos e parecem exigir um raciocínio de tipo formal, pois se trata de entender um sistema muito amplo, que se forma por subsistemas que se

interrelacionam, como, por exemplo, a organização econômica e política. (Delval 1989)

Funcionamento econômico	Produção e intercâmbio de mercadorias. O lucro. O consumo. O dinheiro. As fontes de riqueza. A riqueza dos países. O trabalho e emprego (em relação à organização social).
A ordem política	O papel dos partidos políticos. Sistemas de governo. Instituições. O poder e a autoridade. As leis e a justiça (o papel do direito na sociedade).
Nação	O conhecimento do próprio país. Os estrangeiros. Os símbolos nacionais. O sentimento patriótico.
Família	A concepção da família e seu papel na sociedade. Os papéis Sexuais.
Diversidade Social	Diferenças de raça.
Organização social	Estratificação social. Ricos e pobres. Mobilidade social. Mudanças de níveis. Classes sociais. As profissões.
A escola	A função da escola. A escola como instituição. A transmissão social do conhecimento. O papel da ciência.
O nascimento e a morte	A reprodução biológica da sociedade. Os rituais sociais. A socialização da criança. A morte como fenômeno social.
A guerra e a paz	O conflito social. A guerra, suas causas e soluções.
A religião	O sentido da vida. A criação do mundo. A religião. O Deus das crianças.
A história	A mudança nas sociedades. O tempo histórico.

Quadro 2 - Aspectos que fazem parte da representação do mundo social

Assim, devido ao grau de complexidade que os diferentes aspectos do mundo social comportam, as crianças os assimilam de diferentes maneiras durante o seu desenvolvimento.

Os trabalhos já desenvolvidos por Delval (1989), Delval e Padilla (1997), Enesco *et al* (1995) dentre outros, a respeito das representações que as crianças constroem sobre o mundo social, mostram que elas o compreendem, inicialmente, como livre de conflitos e de injustiças, em que todos cooperam entre si e tudo funciona perfeitamente. Se, por acaso, comprovam situações de conflito, não são capazes de explicá-las e nem de buscar soluções possíveis para resolvê-las, sendo essas situações excepcionais, porque, para as crianças, as pessoas se esforçam por agir da melhor maneira possível, ajudando os demais e movidas por interesses altruístas. Se algum indivíduo não cumprir suas obrigações, atribui a essa atitude razões pessoais intrínsecas, como, por exemplo, maldade, desinteresse, ignorância, etc.

Na concepção das crianças, os adultos sempre sabem como fazer as coisas certas, ou seja, são dotados de um saber necessário, e tal saber caracteriza uma autoridade; sendo, os que mandam, os que mais detêm conhecimento, de forma que as normas vêm geralmente de fora, demonstrando ter a ordem social um caráter heterônomo.

Segundo esses autores, são as relações pessoais que regem a sociedade das crianças mais novas. Para entenderem que existem relações neutras, objetivas e despersonalizadas leva um certo tempo, porque é difícil estabelecer a diferença entre a pessoa em si, enquanto indivíduo e o seu papel social, isto é, saber a função que desempenha. O progresso aparece à medida que vão se estabelecendo essas diferenças e compreendendo as leis que regem as distintas relações.

A sociedade da criança é uma sociedade abundante, em que sempre se pode encontrar o que se necessita. Os autores relacionam essa concepção não só a situação econômica da criança, mas também a uma compreensão racional

da sociedade, ou seja, se as coisas existem é para possibilitar o bem-estar das pessoas, conseqüentemente, tudo de que se precisa, é possível se obter.

Os conflitos sociais não são entendidos pelas crianças como motivados por interesses opostos, pois para elas, as pessoas têm interesses comuns que coincidem com o interesse geral.

A sociedade é vista pelas crianças mais novas de forma estática e que, dificilmente, sofre alterações, porque acreditam que as coisas vão continuar sempre da mesma maneira, sem conceber formas alternativas de funcionamento. E, por estarem muito centradas na realidade que as rodeia e nas suas perspectivas imediatas, tudo o que está distante, seja em relação ao espaço ou ao tempo, torna-se de difícil compreensão.

A criança passa da concepção de elementos isolados e relações visíveis e diretas à concepção dos fenômenos sociais como algo mediato, comportando relações indiretas e mais complexas. Essa passagem da compreensão do imediato para o mediato é característica do progresso da compreensão do mundo social.

A sociedade só é concebida como um sistema múltiplo e complexo de inter-relações que se influenciam mutuamente bem mais tarde, por volta da adolescência. É, nessa fase, que se concebem mudanças na sociedade e, ao mesmo tempo, que se concebe a existência de certas ideologias que insistem em conservá-las, o que provoca grandes conflitos nos adolescentes.

Considerando esses dados, não se pode negar o trabalho de construção individual e pessoal que cada sujeito realiza na tentativa de organizar a realidade social partindo de seus instrumentos cognitivos e afetivos. A partir do material básico que recebe do meio (informações, regras, normas, etc), o indivíduo lhes dá um sentido, uma organização e um modelo que lhe permite predizer e explicar a realidade de uma maneira que lhe é própria.

Nesse sentido, afirma Enesco *et al* (1995):

*(...) 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(...). (p.8)*

Dessa maneira, conceber o conhecimento social, a partir de uma perspectiva construtivista consiste em considerar que, mesmo recebendo informações do exterior, a criança não as assimila passivamente, incorporando-as tal como lhe foi passado, mas as organiza selecionando-as e estruturando-as de acordo com as suas possibilidades intelectuais.



***CAPÍTULO II***  
***REVISÃO BIBLIOGRÁFICA***

---



## PESQUISAS NO ÂMBITO DO CONHECIMENTO SOCIAL

Há muitos anos são desenvolvidas pesquisas no campo do conhecimento social, mas só, nas últimas décadas, tem se dado a elas um enfoque evolutivo. Segundo Delval (1992), há distintas teorias que estudam o conhecimento social, seja enfatizando a influência dos fatores externos, ou o trabalho pessoal do próprio sujeito.

O enfoque da socialização, que aparece nos trabalhos mais antigos, principalmente, nos trabalhos de Durkheim, supõe que o adulto vai transmitindo as idéias sobre o mundo social para as crianças que as vão incorporando progressivamente, ou seja, a pressão social forma as representações do sujeito. Os trabalhos nesse enfoque, realizados nos anos 50 e 60, limitaram-se a determinar a distância que existe entre as idéias infantis e as adultas.

Serge Moscovici, grande psicólogo social, retomando a teoria das representações coletivas de Durkheim, estudou, segundo Enesco *et al.* (1995), as representações sociais como um conjunto de proposições, reações e avaliações de que compartilham os membros de um grupo social. Os distintos grupos compartilham de diferentes representações, e o sujeito, ao fazer parte de um grupo social, incorpora as que lhes são características. Portanto, o seu papel, nessa perspectiva, como no enfoque da socialização, é pequeno; pois está submetido às influências exteriores.

Segundo essa concepção teórica, as representações sociais são elaborações coletivas que descrevem e explicam a realidade, e, é mediante a interação social e a própria experiência, que os indivíduos vão se apropriando delas (Delval, 1992). Dessa forma, existem tantas representações quantas forem as diferentes sociedades e diferentes posições socioeconômicas. Devido a essa crença, o objetivo principal das pesquisas embasadas nessa concepção consiste

em estudar como o meio social influi nos conteúdos ou produtos do pensamento social.

Um outro enfoque é o da psicologia histórico-cultural, que toma por base as idéias de Vygotsky, que sustenta que "(...) o desenvolvimento individual e os processos sociais estão intimamente ligados e se desenvolvem conjuntamente" (Delval, 1993 p.14). Segundo esse enfoque, todas as funções se originam das relações entre seres humanos, e há ênfase nos processos de transmissão social e cultural na explicação do desenvolvimento do sujeito.

Por último, a teoria construtivista de Jean Piaget admite que a criança constrói suas próprias representações a respeito do mundo social, a partir dos instrumentos intelectuais de que dispõe. A construção (porque não é cópia, nem incorporação imediata das informações) do conhecimento social resulta sempre da interação do sujeito com as estruturas cognitivas que já possui e com os dados da realidade. Portanto, o nível intelectual do sujeito consiste num fator que determina a compreensão dos problemas sociais.

O objetivo das pesquisas sobre conhecimento social nesse enfoque consiste não apenas em pesquisar quais são as representações dos sujeitos sobre o mundo social, mas também conhecer como evolui o pensamento social infantil, como as representações vão sendo construídas e de quais fatores depende.

Estudar as idéias das crianças numa perspectiva construtivista, não quer dizer estudá-las como fruto da incorporação das idéias dos adultos, nem como um simples processo de assimilação passiva devido à pressão social; mas, como fruto de um trabalho construtivo realizado pelo próprio sujeito.

Ao entrevistar crianças, os pesquisadores ficaram surpresos, quando ouviram as respostas que davam ao lhes perguntarem sobre aspectos do mundo social e, quando constataram que tais respostas, por mais absurdas que parecessem, eram semelhantes entre crianças da mesma idade, de diferentes países e níveis socioeconômicos. Eram respostas que não correspondiam a nenhuma prática social e que, certamente, nenhum adulto havia lhes ensinado

nem tinham escutado na televisão ou na escola. Um exemplo relatado por Delval (1990), ao perguntar a uma criança de 9 anos por que existem pessoas que são pobres, ela respondeu que as pessoas eram pobres, porque não tinham dinheiro para comprar trabalho.

Os exemplos, encontrados pelos pesquisadores interessados na área do desenvolvimento do conhecimento social numa perspectiva piagetiana, comprovaram que, assim como nos outros tipos de conhecimentos, a construção do conhecimento social também ocorre por meio de um processo lento e gradual em que o papel do sujeito é indispensável, pois ele, mesmo antes de receber informações diretas (transmissão social), pelo fato de estar em contato com questões sociais do meio que o rodeia, já está elaborando suas próprias idéias sobre elas.

Essas idéias próprias, que nem sempre coincidem com o que acontece na realidade ou com as idéias dos adultos, revelam as crenças espontâneas que as crianças vão elaborando acerca da realidade, bem como o seu papel ativo na construção do conhecimento social.

A revisão da literatura mostra que alguns trabalhos, fundamentados na teoria piagetiana, têm sido realizados, buscando conhecer essas crenças espontâneas que as crianças constroem sobre a realidade social.

Navarro e Enesco (1998), visando a estudar as mudanças evolutivas nas representações e explicações infantis de alguns aspectos da organização social, como a mobilidade socioeconômica, desenvolveram uma pesquisa com 100 sujeitos, sendo 50 espanhóis e 50 mexicanos, de classe média alta, entre 6 e 14 anos, de ambos os sexos. Os dados foram coletados por meio de entrevista clínica, que incluía um conjunto de perguntas sobre a desigualdade/ estratificação socioeconômica e a mobilidade social.

Os resultados mostraram que as crianças dão respostas diferentes em momentos distintos do seu desenvolvimento. A idéia de trabalho, como fonte de obtenção de dinheiro, demonstrou sofrer interessantes transformações, passando de considerações centradas em aspectos periféricos ou meramente quantitativos

a uma progressiva compreensão da organização socioeconômica e dos fatores ligados à hierarquia ocupacional.

Os dados encontrados indicaram que não houve diferenças entre as respostas e os traços evolutivos das crianças mexicanas e espanholas, e provaram que as idéias das crianças demonstram um processo de construção. No entanto, as pesquisadoras ressaltaram que houve certas diferenças no tipo de fatores e conteúdos mencionados pelos sujeitos. Nesse sentido, explicam que:

*A respeito da comparação entre países, podemos afirmar que as diferenças que detectamos são muito escassas e, em todo caso, 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 freqüência pelos sujeitos espanhóis como formas gerais de obtenção de 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. (1998, p.38-39)*

Enesco *et al* (1995) investigaram a noção de riqueza e pobreza com 82 sujeitos espanhóis, de 6 a 16 anos, de níveis socioeconômicos diferentes, mediante entrevista clínica,. A entrevista era baseada nas seguintes perguntas “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? ”

Os dados encontrados revelaram que as crianças compartilham de idéias comuns; para os pequenos com 4, 5 anos, os termos "rico-pobre" são associados a traços externos (roupas, casas, posses etc.), compreendendo os ricos como pessoas que têm muito dinheiro, e os pobres como pessoas que não têm dinheiro nenhum. Os ricos podem deixar de ser ricos, se são roubados na rua; os pobres podem deixar de ser pobres, se lhes dão algum dinheiro.

Essas idéias podem ser ilustradas no exemplo a seguir (Enesco, 1996, p. 114):

CAR (5,4)

- Tu e teus pais como são? - *Minha mãe é rica... meu pai é um pouco pobre.* - Por quê? - *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.*

As autoras também encontraram relação entre a posição social e conotação emocional, ou seja, para os pequenos os ricos são pessoas alegres, boas, e os pobres são tristes. Ilustrado no exemplo a seguir:

PAB (5,6):

- Como é a gente rica? - *Feliz.* - Por quê? - *Porque tem muito dinheiro.* - E a gente pobre? - *É triste.* - Por quê? - *Porque não tem dinheiro.* - E todos os pobres estão tristes? - *Sim.* - E toda gente rica é feliz? - *Sim.*

Uma outra pesquisa sobre esse mesmo tema - igualdade social (noções de riqueza e pobreza) - foi desenvolvida por Navarro e Peñaranda (1998), com 100 crianças mexicanas e espanholas (50 sujeitos de cada país), entre 6 e 14 anos, por meio de entrevistas clínicas. Mais uma vez, os resultados encontrados revelaram não haver diferenças nas respostas e os traços evolutivos das crianças mexicanas e espanholas. Os menores descrevem os ricos e os pobres baseando-se em aspectos externos e mais perceptivos. Com a idade, progressivamente, passam a considerar aspectos internos ou subjetivos, o que significa que as crianças “vão progredindo em sua capacidade para realizar inferências sobre aspectos não visíveis da realidade social” (p.67). As autoras concluíram que não houve diferença nas explicações das crianças espanholas e mexicanas, nem no seu processo evolutivo.

Denegri (1998) realizou pesquisa sobre os mesmos temas citados acima (pobreza e riqueza, desigualdade social, mobilidade social) com crianças

chilenas, de 6 a 18 anos, e encontrou respostas semelhantes as das crianças espanholas e mexicanas.

A partir desse estudo e dos estudos anteriores de Enesco, Navarro e outros, a pesquisadora elaborou um modelo de desenvolvimento das idéias sobre o pensamento econômico, dividido em três níveis, descritos no quadro 3 a seguir:

<b>NÍVEL I</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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).</li> <li>• Os aspectos que mencionam são independentes e contraditórios.</li> <li>• A riqueza pode ser obtida repentinamente, sem considerar os obstáculos ou resistências externas.</li> <li>• As crianças próximas dos 10 anos acreditam que a riqueza é obtida pelo trabalho, mas, de uma maneira linear, que depende da vontade individual.</li> <li>• Qualquer trabalho serve para ganhar dinheiro. Inicialmente, não há relação entre tipos de trabalho e remuneração.</li> <li>• As soluções para a pobreza dependem de fatores voluntários pessoais, é uma questão de caridade.</li> <li>• Para as crianças próximas aos 10-11 anos, o papel dos personagens institucionais é o de ordenar ou promover a caridade.</li> </ul>
<b>NÍVEL II</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças começam a compreender a mobilidade socioeconômica como um processo que acontece no tempo e consta de etapas.</li> <li>• Ainda há primazia em explicações referentes à influência de variáveis individuais.</li> <li>• Há o estabelecimento de relação entre a hierarquia ocupacional e as remunerações.</li> <li>• Os fatores determinantes da promoção social e econômica são o esforço individual, a preparação prévia ou a educação.</li> <li>• Há representação do “bom caminho” como explicação da promoção social.</li> <li>• Dão explicações funcionalistas para justificar a existência de desigualdades sociais</li> <li>• As soluções para o problema da pobreza são, ao mesmo tempo, de responsabilidade do estado e instituições e dos próprios pobres.</li> </ul>
<b>NÍVEL III</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças compreendem as dificuldades socioeconômicas como resultantes de obstáculos individuais e sociais que nem sempre podem ser vencidos.</li> <li>• Há uma compreensão da existência de interesses comuns a grupos de indivíduos de mesmo nível socioeconômico.</li> <li>• Aparece como explicação da desigualdade social a idéia de exploração e iniquidade social.</li> <li>• Começam a perceber as soluções como complexas, fazendo relações entre sistemas distintos.</li> <li>• Aparece a valorização da ação da cidadania e do papel dos impostos na busca da equidade</li> </ul>

Quadro 3: Classificação por níveis de Denegri (1998)

Esta mesma pesquisadora (1997) realizou outro trabalho sobre o ciclo de circulação de dinheiro, buscando respostas para as seguintes questões: “Como a criança representa a circulação de dinheiro?”, “Em que idade consegue compreender a multiplicidade de relações presentes no intercâmbio de dinheiro tanto por bens como por serviços?”, “Como se explica o papel do Estado na circulação de dinheiro?”. Os resultados mostraram, novamente, uma seqüência evolutiva em que as respostas menos elaboradas eram dadas pelos sujeitos de menor idade, e as que envolviam um maior grau de complexidade e uma visão sistêmica do processo eram dadas pelos sujeitos maiores.

As respostas foram agrupadas nas seguintes categorias:

1. Não há circulação: respostas que desconhecem qualquer processo de circulação do dinheiro e que, portanto, expressam uma incapacidade para pensar em relações. A origem do dinheiro está em alguma fonte eterna mítica ou é fabricado, mas se tem livre acesso a ele.
2. Pseudo-circulação: respostas que incluem uma primeira tentativa de relação, ao considerar o trabalho como uma fonte de obtenção de dinheiro; porém, mantendo, paralelamente, idéias mais primitivas em torno de que é possível obter dinheiro diretamente da fábrica, e, em ocasiões, do banco, seja pedindo-o ou comprando-o.
3. Circulação incompleta: respostas que descrevem um ciclo rudimentar de circulação entre a fábrica de dinheiro, o banco e os lugares onde as pessoas trabalham; porém, sem estabelecer uma relação com os processos produtivos ou com a circulação geral do dinheiro.
4. Relação simples entre processo de circulação e as relações de produção: inclusão da circulação do dinheiro num *ciclo* onde aparecem as relações produtivas. Faz-se menção ao financiamento do Estado dentro desse ciclo, mas vinculando-o só com a emissão de dinheiro, desconhecendo a função do tributo.
5. Relações complexas: respostas que estabelecem uma relação entre o sistema monetário, o sistema produtivo e de relações de trabalho e o financiamento de setor público, incluindo o tributo como uma forma de reverter o dinheiro proveniente do processo produtivo no funcionamento do conjunto do país e, completando com isso, o ciclo de circulação do dinheiro.

Delval e Echeita (1991) pesquisaram as dificuldades que as crianças espanholas têm para entender o processo de compra e venda e a noção de lucro. Os dados são provenientes de duas amostras de diferentes sujeitos, examinados em épocas distintas. O primeiro estudo foi realizado em 1970-1971, com 100

sujeitos entre 5 e 14 anos, de classe social alta e baixa; e o segundo estudo foi realizado em 1982-1983, com 188 sujeitos com a mesma faixa etária, pertencentes às classes média e média alta. Ambos os estudos foram feitos mediante entrevista clínica, utilizando perguntas básicas sobre os temas em questão, como, por exemplo: “Para que serve o dinheiro?”, “Por que temos que levar dinheiro quando vamos as lojas?”, “Por que temos que pagar?”, “O que faz o dono da loja com o dinheiro que lhe damos?”, “Onde o dono da loja consegue as coisas que vende?”, “Custa-lhe mais, menos ou igual ao preço que vende?”, “Como o dono da loja consegue dinheiro para comprar suas coisas?”, “Quem coloca os preços nos produtos?”.

Segundo Delval (1988), a idéia de lucro como a diferença entre o preço da compra e o preço da venda é bastante simples de ser compreendida pelos adultos, principalmente, os que vivem em uma sociedade capitalista. No entanto, os resultados de suas pesquisas indicaram que é extremamente difícil para as crianças compreenderem essa noção, e levam anos até conseguirem. Até, mais ou menos os 10-11 anos, as crianças têm grandes dificuldades para entender que há uma diferença entre o preço de compra e o preço de venda de um produto e que o vendedor o vende por um preço maior do que comprou. Elas acreditam que o dono de uma loja vende as mercadorias pelo mesmo preço que as comprou (Delval e Padilla, 1997). Exemplo:

PAULA (9,11)

- Quanto custa um lápis? - *500 pesos*. - E o senhor que vende os lápis quanto tem que pagar? - *1000 pesos, não, 500, igual*. - E por que igual? - *Porque compra da fábrica*. - E para você por quanto vende? - *Por 500*. - Então, vende igual, por mais ou menos do que lhe custou? - *Igual*. - Por que igual? - *Não sei, creio que lhe disseram 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).

Essas explicações parecem absurdas, se olhadas sob o ponto de vista do adulto, mas, para as crianças, parece ser a mais coerente que podem construir com os elementos intelectuais que possuem nessa fase, e é, dessa maneira, que entendem a realidade econômica que as rodeia. (Delval, 1988)

*(...) Apesar das crianças estarem imersas numa sociedade centrada sobre o lucro, não conseguem entendê-la 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 própria, entenderiam idéias como a do lucro muito antes. (p. 196)*

Delval e Del Barrio (1992), Navarro e Enesco (1993) estudaram as representações que crianças e adolescentes fazem da guerra, suas causas e suas soluções, bem como a noção da paz e o conhecimento que têm das organizações e pessoas que trabalham pela paz. Para tanto utilizaram entrevistas clínicas, com 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. Nesse caso, também foram encontrados níveis de compreensão que indicavam o processo de construção dos sujeitos.

As crianças pequenas, de 6 anos, dão respostas imprecisas e irreais. Apesar de referirem-se à morte, não têm a noção do seu caráter irreversível. Também não demonstram ter consciência da repercussão que pode ter um conflito para a vida da população, associando a guerra com às armas, policiais; pensando que as pessoas podem fazer a guerra se compram armas. Não compreendem o caráter generalizado que a guerra tem, acham que é algo limitado aos soldados.

Por volta dos 8 anos, as crianças ampliam sua compreensão e começam a mencionar que os civis também participam da guerra, e que sofrem sérias consequências como a destruição de cidades. Começam também a buscar explicações causais para a guerra que segue sendo percebida como um conflito concreto que se produz entre pessoas.

As crianças não sabem como começa ou termina uma guerra; pois, tanto o início, como o fim de uma guerra são percebidos por elas como atos voluntários.

Os exemplos citados por Navarro e Enesco (1993) 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 desculpam.* - 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)

Só por volta dos 10-11 anos que a guerra passa a ser vista de maneira mais realista e complexa, e que é um conflito que envolve muitas pessoas.

Delval e Del Barrio (1992) 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 desgarras, de rupturas. (p.171)*

Em relação à idéia de paz, ela é muito mais imprecisa. Para as crianças a paz se define sempre como ausência de guerra, como “viver tranquilos”, “quando todos são amigos e não lutam” ou “um país não aborrece o outro e cede-lhe uma parte” (Delval e Del Barrio, 1992, p.170).

Os autores destacam que as atitudes negativas em relação à guerra aparecem desde cedo, mesmo antes de ela ser realmente compreendida. “As atitudes negativas com relação à guerra são provavelmente o primeiro que surge, unido ainda a uma compreensão muito rudimentar do que é a guerra” (p.171). As atitudes sempre aparecem antes do conhecimento.

Em relação a isso, os autores explicam:

*Mas isso não sucede somente a respeito das 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 recebidos 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 a elaboração pessoal do sujeito. (p.171-172)*

Sierra e Enesco (1995) realizaram uma investigação evolutiva sobre a gênese e desenvolvimento da noção de trabalho, centrando-se nas idéias sobre o acesso a distintas profissões. O estudo baseou-se em diferentes aspectos, tais como: evolução do próprio conceito de trabalho; remuneração; diferentes remunerações; conhecimento de distintos papéis ocupacionais; compreensão do processo de preparação e acesso a distintas profissões, etc.

Fizeram parte da pesquisa 112 sujeitos (56 meninos e 56 meninas), de 5 a 17 anos, pertencentes aos níveis socioeconômicos médio e médio-alto e os dados foram coletados através de entrevista clínica. Era apresentado aos sujeitos (individualmente) um material de apoio que consistia em desenhos em que estavam representadas quatro profissões: médico, mecânico, professor e pedreiro e eram feitas perguntas como: “O que ele faz?”, “Qual é o seu trabalho?” etc.

Os dados encontrados permitiram afirmar a existência de uma evolução nas representações acerca dos aspectos que envolvem o mundo do trabalho. Quanto a essa evolução encontrada, Sierra e Enesco (1995) afirmam:

*(...) tal evolução se reflete numa crescente compreensão da função que cumpre a formação ou preparação prévia para o desempenho de um trabalho, junto a uma progressiva diferenciação (desde um estado inicial de indiferenciação) dos tipos de formação e os modos de acesso, segundo o trabalho. (resumen)*

As idéias e explicações dadas pelos sujeitos foram agrupadas em quatro níveis de representações:

Nível I → representa a visão mais primitiva do mundo do trabalho. As crianças acreditam que qualquer adulto pode exercer qualquer profissão, basta

possuir os instrumentos adequados para uma determinada profissão. Por exemplo:

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? - *Pôr cimento em cima do ladrilho e pôr 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 → aparecem as primeiras intuições de que é necessário algum tipo de formação para desempenhar um trabalho, mas não reconhecem uma distinção entre diferentes profissões e/ou existência de formações específicas para cada uma delas.

Nível III → a idéia, de que cada profissão requer uma formação específica e vias de acessos diferentes, passa a ser compreendida. Já captam também a distinta valorização social que tem cada profissão.

Nível IV - entendem outras variáveis importantes ligadas ao mundo do trabalho. Surge, portanto, a idéia de que a formação prévia é uma condição necessária, mas não suficiente para o exercício adequado de uma profissão.

Enesco e Del Olmo (1996) realizaram um estudo sobre a evolução da noção de chefe e suas funções com 96 sujeitos (48 meninos e 48 meninas), de 7 a 15 anos de idade. Os sujeitos foram entrevistados, individualmente, partindo das seguintes questões: “O que é um chefe?”, “Que pessoas conhece que mandam?”, “Para que servem os chefes?”, “O que aconteceria se não houvesse chefes?”, “O que aconteceria se não houvesse chefes, por exemplo, em um colégio?”, “E em um país?”.

Os dados foram agrupados nos seguintes níveis:

Nível I → os chefes são pessoas superiores que dão ordens oportunas, sabem de tudo, conhecem todas as atividades que seus subordinados realizam; portanto, podem ensiná-los ou ajudá-los. Sua função é vigiar, guiar ou ajudar. A

ausência de chefes causaria um caos, pois as pessoas deixariam de respeitar as normas e não saberiam o que fazer.

PABLO (8,0)

- Você sabe o que é um chefe? - *Um que manda coisas.* - O que é isso de mandar? - *Que os outros façam as coisas.* - Um chefe faz mais alguma coisa além de mandar? - *Sim, ajudar.* - A quem? - *Aos que estão fazendo coisas.* - O que aconteceria se não houvesse ninguém...? - *Cada um fazia o que queria.* - Para que você acha que deva existir gente que mande? - *Para que não façam coisas ruins. Por exemplo, [...] jogar os papéis no chão.*

Nível II → o chefe não é mais tanto quem controla, quem vela pelo bem, mas passa a ser a pessoa que tem a seu cargo um conjunto de trabalhadores e faz com que o grupo seja eficaz. Quanto às funções dos chefes, continuam sendo dar ordens, mas aparecem também outras ocupações como as de ordem administrativa.

Nível III → O chefe exerce uma função central de organizador do trabalho: é quem planeja; distribui tarefas, coordena as ações; e, em alguns casos, delega sua autoridade. Dar ordens aqui não consiste em um fim, mas de uma necessidade para que ocorra o bom funcionamento de um grupo cujas tarefas de seus interdependentes.

Um outro estudo acerca da formação de noções sobre o próprio país e os estrangeiros foi realizado por Delval, Del Barrio e Echeita (1981,1984). A amostra do primeiro estudo foi constituído de 72 sujeitos espanhóis, entre 5 e 12 anos; e do segundo, 160 sujeitos (80 da zona rural e 80 da zona urbana) com a mesma faixa etária. Ambas as pesquisas mostraram que não há uma compreensão do que significa a idéia de país até os 10, 11 anos, e que, para se chegar a ela, é necessário a integração de distintos aspectos - espaciais, geográficos, lógicos - de diferentes dificuldades.

Adelson, Green e O'Neil (1983) realizaram uma pesquisa sobre o desenvolvimento da idéia de lei na adolescência, buscando identificar as mudanças que se produzem no pensamento político, durante esse período. Os dados foram coletados mediante entrevista clínica em que o pesquisador contava

uma história, e a partir dela, pedia ao sujeito que tomasse decisões sociais e políticas, justificando-as, e que argumentasse sobre as opiniões opostas. Foram entrevistados 120 adolescentes de nível socioeconômico médio. Os resultados mostraram que os sujeitos mais jovens eram, geralmente, incapazes de dar respostas mais abstratas, seu discurso era bastante concreto e destacavam o aspecto coercitivo da lei. Eles se referiam à lei, sobretudo, em termos de atos específicos de maldade que a sociedade deve limitar e castigar. Os adolescentes mais velhos usavam uma linguagem abstrata com mais frequência e se referiam às funções positivas da lei.

Alguns exemplos de respostas dadas pelos sujeitos à pergunta: “Para que servem as leis?”

11 anos - *para que cada um não saia lutando e haja certas leis de tal maneira que não saiam quebrando janelas e atracando-se e depois escapem.*

13 anos - para evitar que as pessoas não façam coisas que não devem como matar gente e assim... se está na cidade, como correr com o carro e coisas parecidas.

15 anos - para ajudar a estarmos seguros e que sejamos livres.

18 anos - o propósito principal seria estabelecer uma norma de conduta para as pessoas, para a sociedade, que vivem juntas de tal maneira que possam viver pacificamente e em harmonia uns com os outros.

Referindo-se a um outro âmbito do conhecimento social, as relações interpessoais, Tortella (1996) realizou um estudo de caso, em que pesquisou as representações que as crianças de 5 e 6 anos de idade, que frequentavam classes de PROEPRE<sup>10</sup>, faziam a respeito de suas concepções de amizade.

A coleta de dados foi feita em dois momentos: realizou entrevistas clínicas individuais constituídas de perguntas, como: “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?”, com o objetivo de conhecer as idéias que as crianças tinham sobre amizade. Em seguida, a pesquisadora acompanhou, em sala de aula, a realização das atividades elaboradas por ela,

---

<sup>10</sup> O PROEPRE é um programa de educação pré-escolar e de ensino fundamental baseado na teoria Piagetiana, criado pela professora Dra Orly Mantovani de Assis.

que propiciavam aos sujeitos a oportunidade de falar de suas relações reais de amizade; de colocar-se no lugar de personagens de histórias que envolviam o tema; criar amigos imaginários; solucionar conflitos; expressar sentimentos etc.

Os resultados mostraram que:

*(...) 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. (1996a, p. 271)*

Também, no campo das relações interpessoais, Godoy (1996) realizou uma pesquisa, cujo objetivo central foi conhecer a representação social que crianças pré-escolares (5 e 6 anos) possuem a respeito da diversidade étnica, presente em seu contexto social, analisando o que falam, pensam e julgam diante dessa questão.

A pesquisadora entrevistou 23 crianças brasileiras, sendo 7 negras e 15 brancas, baseada no método clínico piagetiano, fazendo perguntas sobre a cor das pessoas, como elas são, entre outras. Posteriormente, realizou também entrevistas com as famílias e professoras a fim de estudar a influência delas na constituição da identidade étnica pelas crianças e suas relações com a auto-estima, auto-imagem e auto-conceito.

A autora também trabalhou com os sujeitos em sala de aula de PROEPRE, a partir de livros de história, revistas e atividades, proporcionando-lhes oportunidade de refletir e atuar sobre questões que envolviam aspectos étnicos.

Os dados do trabalho permitiram concluir 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. (1996, p.197)*

Todos os trabalhos citados comprovaram o que há muito tempo Piaget já dizia: “as crenças infantis são o produto de uma reação influenciada, porém não ditada, pelo adulto” (Piaget, 1926-1979, p.25).

As crianças, desde pequenas, constroem um conjunto de representações sobre o mundo social, a partir das informações que recebem dos adultos, dos meios de comunicação de massa, das conversas que escutam e das suas próprias observações do meio em que vivem e tais representações vão se tornando cada vez mais próximas da realidade social.

Durante o seu desenvolvimento, a criança elabora explicações para os fenômenos que ocorrem ao seu redor com diferentes níveis de complexidade. A variedade e a sucessão genética de explicações a propósito de tudo que a rodeia são uma constante do funcionamento mental humano. (*ibid.*, p. 59)

Cada um dos pesquisadores citados anteriormente, dentro de um tema específico, estudou as explicações dadas pelos sujeitos sobre o mundo social durante toda a sua infância e adolescência, elucidando o longo e árduo processo construtivo e a forma como o sujeito vai elaborando modelos cada vez mais amplos, compreensivos e menos contraditórios sobre o que acontece na realidade que o cerca. Apesar de encontrarem pequenas diferenças na idade, entre um grupo de sujeito e outros a respeito do momento, em que já são capazes de dar explicações mais realistas sobre algum aspecto, o caminho percorrido é sempre o mesmo.

# DIREITOS HUMANOS E DIREITOS DAS CRIANÇAS

## UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

O século XX foi marcado pelas grandes invenções tecnológicas, pelas inigualáveis descobertas científicas, pelas devastadoras guerras civis e mundiais, gerando profundas mudanças nas sociedades humanas, mas foi, fundamentalmente, o século da descoberta da criança como um sujeito de direitos.

*(...) é o século da valorização, defesa e proteção da criança. Neste século formularam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios. (Marcílio, 1998, p 1).*

Apesar dessa indiscutível conquista da humanidade, um profundo abismo ainda existe entre o que está escrito nas leis, declarações, convenções e estatutos e o que acontece na realidade. Segundo Marcílio (1998), no Brasil, a violação dos direitos humanos e dos direitos da criança é um fato diário.

Direitos Humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, pessoas portadoras de deficiências, crianças e adolescentes e referem-se a diversos campos de atividades humanas, como, por exemplo: o direito de ir e vir sem ser molestado; o direito de pensar; de crer; o direito de manifestar-se sem tornar-se alvo de humilhação; o direito de ser respeitado pelos agentes do Estado, mesmo tendo cometido uma infração e muitos outros. (Documento do PNDH)

A relação do homem com seus direitos fundamentais vem sendo fortalecida juntamente com a evolução da raça humana e, conseqüentemente, a

luta para que sejam reconhecidos esses direitos é uma constante na história das sociedades.

Segundo Maron (1998), a noção de direitos humanos tem sua origem nos séculos XVII e XVIII com o pensamento Iluminista na Europa. Devido ao fato de os iluministas conceberem a razão como sendo o único caminho para se chegar à verdade, a crença cega na religião e na tradição foi seriamente questionada. O homem passou a ser considerado não só pelas suas propriedades físicas, mas pelas intelectuais. Passou a ser titular de direitos fundamentais, independente da existência de uma sociedade, direitos esses que eram inerentes à natureza humana, e, para defini-lo, bastava o uso da razão.

O processo de conquista dos Direitos Humanos está intimamente ligado a lutas de libertação de determinados grupos sociais que vivenciam diretamente a violação de seus direitos. Nesse sentido, as Declarações que surgiam eram resultados dessas lutas contra essas violações.

Uma leitura retrospectiva da história dos Direitos Humanos ilustra essa estreita relação entre o momento histórico vivido por grupos sociais e o surgimento de novos direitos.

Durante esses dois séculos, considerando as diversas mudanças que vêm ocorrendo no cenário mundial, um longo caminho foi sendo traçado na história do homem pela conquista dos seus direitos. O conjunto dos Direitos Humanos é classificado em três gerações. Segundo Soares (1998), são gerações no sentido da evolução histórica. A partir das transformações ocorridas nas sociedades era necessária a elaboração de novos direitos humanos, que garantissem, fundamentalmente, a dignidade humana, e cada novo tipo de direito surgido era incorporado à geração anterior.

A primeira geração denominada de direitos da liberdade, ou direitos individuais, ou direitos civis e políticos surgiu, no século XVIII, com a Revolução Francesa, favorecendo o advento do liberalismo, resultado das lutas da burguesia contra o absolutismo feudal. Tratam-se das liberdades de locomoção;

propriedade; segurança; acesso à justiça; opinião; crença religiosa; integridade física, etc.

*São direitos individuais, pois pertencem ao indivíduo considerado isoladamente, e, naturalmente, inerentes a sua natureza humana, expressam necessidades pessoais e pressupõem a não interferência do Estado para que possam ser livremente exercidos. (Maron, 1998, p 19)*

Os direitos da primeira geração estão presentes na Declaração dos Direitos dos Homens, promulgada na França, em 14 de julho de 1789, quando o povo da França toma a Bastilha. Tal documento anunciava como princípios fundamentais: liberdade, igualdade e fraternidade. Os direitos nele contidos foram declarados universais e inalienáveis, significando que o que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer parte do mundo; todas as pessoas os possuem e nada justifica a sua violação. “Apesar de seu cunho nitidamente individualista (...) a Declaração francesa consistiu em inegável avanço na afirmação dos direitos fundamentais da pessoa humana”. (Souza, 1998)

Uma segunda geração de direitos surge com a Revolução Industrial e a urbanização do século XIX até meados do século XX, que ocasionou grandes diferenças sociais e contradições políticas devido à grande opressão e exploração das classes operárias. São eles os direitos sociais, econômicos e culturais, ligados ao mundo do trabalho, como: o direito ao salário; carga horária; à segurança social; férias; previdência, etc. Há também os direitos sociais mais gerais desvinculados do mundo do trabalho, como: o direito à educação, saúde, habitação. (Soares, 1998).

*Os direitos da segunda geração buscam assegurar as condições para o pleno exercício dos da primeira, eliminando ou atenuando os impedimentos ao pleno uso das capacidades humanas, procurando garantir a todos o acesso aos meios de vida e de trabalho, bem como à segurança social, impedindo a escassez dos meios de vida e de trabalho, garantindo as condições para a aplicação da liberdade e da igualdade. (Souza, 1998, p 3)*

Os textos constitucionais do século XX, fruto das diversas revoluções ocorridas no mundo nessa época, foram, gradualmente, incorporando os deveres sociais do Estado.

Por fim, uma terceira geração de direitos surge com o fim da Segunda Guerra Mundial e diz respeito aos direitos coletivos da humanidade e são chamados, segundo Maron (1998), de direitos dos povos ou de solidariedade.

*Referem-se ao meio ambiente, à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Direitos sem fronteiras, direitos chamados de solidariedade planetária. (Soares, 1998, p 45)*

A Segunda Guerra Mundial termina em 1945 e para que o massacre humano envolvendo crianças, mulheres e homens, realizado nos campos de concentração na Europa jamais se repita, volta-se a discutir sobre os direitos fundamentais da pessoa humana.

A idéia de justiça social, como garantia da paz mundial, inspirou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas - ONU - em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948. Essa preocupação aparece claramente no preâmbulo do documento acima citado

*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.*

A partir dessa declaração, assinada por 48 países, os direitos fundamentais deixam de ser apenas enunciados e passa a ser obrigatória a garantia de sua realização por parte dos Estados.

No Brasil, segundo Maron (1998), todas as constituições tiveram seu conteúdo influenciado pelas Declarações de Direitos, assimilando seus princípios

e positivando seus direitos nelas contido, levando em consideração as possibilidades de cada Estado.

Os textos constitucionais se tornaram mais amplos, passando a abranger, além dos direitos individuais, os fundamentos dos direitos econômicos, sociais e culturais, incluindo, portanto, as tarefas do Estado e créditos em favor dos cidadãos.

Segundo Souza (1998), no modelo liberal, a constituição se encontrava distante da coletividade, por consistir num modelo de organização política do Estado, mas foi profundamente alterado com o modelo social. Os textos constitucionais deixam de ser apenas um limite negativo à atividade estatal, o que visava a garantir os direitos individuais, passando a ser um catálogo de direitos à ação ou prestação do Estado e uma imposição de deveres perante o Estado e as sociedades.

A Constituição atual, promulgada em 1988, é a constituição mais democrática que o país já teve, estabelece a mais precisa e pormenorizada carta de direitos da história do Brasil, que inclui uma vasta identificação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, além de um conjunto preciso de garantias constitucionais. Foram também adotados novos instrumentos, que dependem da organização e responsabilidade da sociedade na defesa de seus direitos, representando importantes avanços em relação à participação popular.

Vale citar aqui o Programa Nacional de Direitos Humanos do Governo Federal, elaborado pelo Ministério da Justiça em conjunto com organizações da sociedade civil, que tem por objetivo identificar os principais obstáculos à promoção e proteção dos direitos humanos no Brasil, e apresentar propostas que busquem diminuir os problemas que impedem ou dificultam a sua plena realização. (PNDH – UNICEF)

Portanto, constata-se, ao longo da história, um grande avanço nas leis que visam ao reconhecimento e à garantia dos direitos do homem, no entanto, sabe-se que muito ainda tem que ser feito para que essa mesma evolução se dê no campo da realidade.

## OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Em relação à infância, o caminho é ainda mais longo e mais árduo, uma vez que, só em época relativamente recente, tem se pensado mais cuidadosamente nos direitos infantis.

Com os avanços das ciências jurídicas, da medicina, das ciências psicológicas e pedagógicas, descobre-se a especificidade da criança, passando esta a ser concebida como um ser com características próprias e que, portanto, necessita de proteção e tratamento especiais.

Só no início do século XX, são promulgadas as primeiras leis de proteção à infância. O documento formulado por uma organização não-governamental, a International Union for Children Welfare, surge em 1923, sendo o primeiro específico à infância. Tal documento estabelece os princípios dos Direitos da Criança, que foram incorporados e expressos na primeira Declaração dos Direitos da Criança em 26 de setembro de 1924, em Genebra, pela Liga das Nações. Em essência, o documento propõe que se deva favorecer o desenvolvimento físico e psíquico da criança e que ela deva ser alimentada, cuidada, assistida e protegida contra exploração de qualquer tipo.

No dia 20 de novembro de 1959, é proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos da Criança, tornando-se um dos momentos mais importantes para o avanço das conquistas da infância. Nessa declaração, a ONU reafirma a importância de se garantir a universalidade, objetividade e igualdade na consideração de questões relativas aos direitos da criança, e estabelece as necessidades básicas aplicáveis a todas as crianças, sem nenhuma discriminação, por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, ou qualquer outra condição. A criança passa a ser considerada, pela primeira vez na história, prioridade absoluta e sujeito de Direito.

A Declaração contém 10 direitos que são cada um baseados em um princípio.

- Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade;
- Direito à especial proteção para seu desenvolvimento físico, mental e social;
- Direito a um nome e uma nacionalidade;
- Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada 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 dos pais e da sociedade;
- Direito à educação gratuita e ao lazer infantil;
- Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes;
- Direito a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho;
- Direito a crescer, dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Essa Declaração tem uma enorme força moral; no entanto, não era juridicamente obrigatória.

Em 1989, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos promoveu a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, retomando os direitos infantis e estabelecendo meios legais de garantir o seu exercício. “Este último é um texto jurídico – ligando os governos que a ele aderiram – que confia seu cumprimento às leis de cada país”. (Jubete, 1997, p 45)

Até fins de 1996, essa Convenção foi ratificada por mais de 96% dos países, que se tornaram obrigados por lei a tomar todas as medidas adequadas determinadas pela própria Convenção, para dar assistência aos pais ou responsáveis no cumprimento das obrigações perante suas crianças.

Esse documento possui 54 artigos, baseados nos seguintes direitos:

- 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 discriminação
- direito à proteção contra abusos
- direito à proteção de trabalhos perigosos
- direito a tratamento especial em prisão.

Segundo Khan (1992), o texto da convenção está dividido em três grandes partes:

A primeira parte diz respeito à *sobrevivência* e refere-se ao direito da criança de ter uma alimentação saudável, água potável, moradia decente, assistência médica e também um nome e uma nacionalidade: elementos necessários a uma vida digna, o que é direito de todo ser humano.

A segunda parte refere-se à *proteção*, reconhecendo o direito da criança de ser protegida contra toda forma de discriminação, exploração e maus tratos, bem como os direitos relativos à justiça. A criança passa a ter direito à manifestação perante a justiça, deixando de ser considerada irresponsável pelos juizes.

E por fim, a *participação*, reconhecendo o direito da criança de pensar e exprimir suas idéias e opiniões com liberdade, bem como o direito à educação e ao lazer.

O Brasil ratificou a Convenção logo em 1989, no entanto, sua preocupação em garantir o cumprimento dos direitos da criança já aparece nas

leis antes mesmo dessa data, o que pode ser demonstrado nos artigos 227, 228 e 229 da Constituição Federal de 1988. O artigo 227 cita:

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

Segundo Marcílio (1998), esses três artigos foram redigidos na Constituição, devido aos esforços conjuntos do governo e da sociedade civil, através da Comissão Nacional da Criança e Constituinte formada em 1987, da Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança e pelo Fórum de Defesa da Criança e do Adolescente.

*Um passo importante já foi dado: a nova legislação brasileira fez uma revolução de métodos num ataque frontal ao assistencialismo, que vê na criança apenas um ser portador de carências. Essa nova concepção torna a criança e o adolescente cidadão com direitos, que são garantidos na forma da lei por intermédio de recurso do Ministério Público. (...) Portanto, a criança passa de portadora de carência para sujeito de direitos exigíveis. (Costa, 1993, p 18).*

Em 16 de julho de 1990, é publicado no Diário Oficial da União um documento que representa uma verdadeira revolução no que diz respeito a atitudes nacionais em relação à infância. O ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, que adotou a doutrina de proteção integral, reconhece a criança e o adolescente como cidadãos e sujeitos de Direito. Com o estabelecimento do ECA, vários órgãos se engajaram numa luta constante a fim de impulsionar a sua implantação, tais como o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA, O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA, Conselho da Comunidade Solidária, a LBA, dentre outros, e, principalmente, os Conselhos Tutelares, que têm como objetivo garantir

a vigência dos direitos contidos no Estatuto e vigiar as sociedades, quando esses direitos estiverem sendo de alguma forma violados.

O UNICEF - United Nations International Child Emergency Found - é um fundo internacional, criado em 1945, pela ONU, para socorrer crianças dos países destruídos pela 2ª Guerra Mundial que foi, posteriormente, em 1953, transformado em um órgão permanente, que tem como objetivo ajudar os programas de longo alcance que visavam à melhoria da saúde e da nutrição das crianças dos países pobres. Durante todos esses anos, o UNICEF foi ampliando o seu campo de atuação, tornando-se um dos principais órgãos que lutam pela defesa e garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, uma vez que “entende que sobrevivência, proteção e desenvolvimento das crianças são fatores indispensáveis ao progresso humano”. (UNICEF, 1998)

O UNICEF no Brasil lançou uma campanha que tem como lema “O direito de ter direito”. Por meio de acordos técnicos e financeiros, estabelecidos com organismos governamentais e não-governamentais, procuram combater as diversas formas de violência – exploração no trabalho; abusos físicos; fome; doença; falta de acesso à educação - contra crianças e adolescentes, principalmente os que vivem em total situação de miséria.

Diante do exposto, pode-se perceber que muito já foi feito em termos de elaboração de leis e criação de órgãos que lutam pela defesa e garantia dos direitos infantis, entretanto, há dados que revelam a triste situação em que se encontram as crianças brasileiras, evidenciando que, apesar das conquistas em relação à infância, os seus direitos ainda estão sendo, constantemente, violados.

## OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E O CONHECIMENTO SOCIAL

Numa reflexão sobre os direitos da criança, Delval (1994a) esclarece que é necessário considerar tais direitos separadamente dos direitos humanos devido a dois aspectos característicos do período da infância: a imaturidade e a dependência. Imaturidade, no sentido de a criança não possuir ainda todas as capacidades que terá na idade adulta e dependência, justamente pelo fato de ser imatura, precisa dos adultos para atender a suas necessidades básicas, a fim de que o seu desenvolvimento se dê de maneira normal.

Portanto, as crianças não podem exercer propriamente seus direitos com a mesma capacidade que os adultos, o que se dá por algumas razões enunciadas por Delval, tais como: pelas suas limitações cognitivas, pela incapacidade de se colocar no lugar do outro, pelo próprio desconhecimento desses direitos e pela dependência dos adultos para que sejam satisfeitas as suas necessidades básicas (Delval, 1994a).

Para esse autor, os direitos não são todos da mesma natureza e os divide em dois tipos. Um deles é composto por direitos *dependentes das instituições*: é da responsabilidade do Estado garantir condições semelhantes para todos e fazer com que sejam respeitados e cumpridos, como por exemplo, o direito à seguridade social e à educação.

O outro tipo diz respeito aos direitos *dependentes das pessoas*: para serem cumpridos, devem ser supridos pelos que cuidam e se relacionam diretamente com a criança, como os direitos à alimentação e aos cuidados físicos e psicológicos, que são os mais difíceis de serem garantidos, pois pertencem a um âmbito privado e, muitas vezes, não é possível reconhecer sua violação.

Existem algumas razões pelas quais os adultos não satisfazem as necessidades das crianças, tais como: a falta de dinheiro; a ignorância (muitos adultos não sabem quais as necessidades afetivas, orgânicas, etc, das crianças); negligência inconsciente (estão preocupados com o trabalho, em ganhar dinheiro ou outros problemas) e por má vontade (em casos de maus tratos, hostilidade, ou por efeito de drogas, alcoolismo, etc).

Uma preciosa reflexão sobre direitos é suscitada por Marina (1995) ao comentar que, em nossas sociedades democráticas, tem-se a idéia de que se nasce com direitos como se nasce com pulmões, querendo dizer com essa afirmação que as pessoas nada fazem para que esses direitos sejam realmente respeitados; não procuram conhecê-los; não reivindicam e têm a falsa idéia de que apenas a sua presença, na legislação, é o suficiente para a sua não violação. Para que os direitos sejam aceitos e respeitados, é extremamente necessária a compreensão da sua história e do que venha a ser um direito, bem como a participação ativa das pessoas para que isso aconteça.

Os direitos não são coisas, não funcionam como as leis astronômicas implacáveis e seguras, mas sim como possibilidades ativas que compõem um projeto ético em busca de uma sociedade mais justa e digna, e, para que isso ultrapasse o âmbito do papel e se torne dinâmico, vivido e realmente respeitado, implica deveres para todos. Para o autor, as pessoas não são meras receptoras de direitos, mas sim construtores ativos deles.

Delval (1994a) confirma essa idéia, admitindo que uma sociedade realmente justa não é simplesmente a que formula leis, mas sim a que possibilita aos cidadãos o pleno exercício dos seus direitos.

Para que esse exercício aconteça, é necessário que o cidadão conheça seus direitos; tenha noção do que venha a ser um sujeito de direitos; tenha a consciência de que se ele tem um direito, alguém ou alguma instituição tem a obrigação de garanti-lo; saiba o que fazer para que esses direitos não sejam violados e, caso isso aconteça, saiba onde recorrer para receber ajuda.

Preocupado com essa questão, Delval realizou uma pesquisa junto com Del Barrio e Espinosa (apud Delval e Padilla, 1997), buscando investigar quais as idéias que as crianças e adolescentes têm acerca dos seus direitos, como e quando eles os compreendem, o que pode ser feito quando são violados.

Valendo-se do método clínico, os pesquisadores entrevistaram 90 crianças e adolescentes espanhóis, entre 8 a 16 anos, de ambos os sexos, pertencentes ao nível socioeconômico médio da cidade de Madrid. Contavam 7 histórias, elaboradas por eles mesmos, apresentando conflito envolvendo algum direito, mais especificamente, o direito à educação, alimentação, atendimento médico, informação veraz e jogo. A partir das histórias, procuravam descobrir como a criança entendia a situação narrada, e quais eram as possíveis soluções que dava para os problemas. Também faziam perguntas gerais sobre o que é direito, quais são eles, etc.

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

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

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

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

Um outro estudo sobre os direitos da criança foi desenvolvido no Laboratório de Psicologia Genética da Unicamp por Saravali (1999). O objetivo da pesquisa foi verificar quais as idéias que as crianças pré-escolares de 5, 6 e 7

anos têm acerca dos seus direitos, mais especificamente, os direitos à educação, alimentação, e proteção contra maus tratos.

Inicialmente, foram realizadas entrevistas individuais, baseadas no método clínico piagetiano, tendo como referência as histórias utilizadas na pesquisa de Delval (1998), citado anteriormente, buscando investigar quais as idéias que as crianças pré-escolares tinham sobre seus direitos. Os resultados encontrados pela pesquisadora mostraram que as crianças, na faixa etária investigada, desconhecem seus direitos, chegam a confundi-los com deveres e não encontram soluções adequadas para resolverem situações que envolvem violação ou desrespeito aos seus direitos.

Posteriormente, foram elaboradas atividades que propiciavam aos sujeitos, em sala de aula de PROEPRE, a oportunidade de refletirem e discutirem sobre seus direitos e sobre situações em que eram violados. Segundo a pesquisadora, foi possível constatar um avanço nas explicações dadas por algumas crianças, bem como uma maior familiaridade com o tema após a realização dessas atividades, indicando ser possível e relevante iniciar um trabalho sobre os direitos das crianças já na educação infantil.

Essas pesquisas mostram que a noção de direito não se adquire prontamente, mas necessita de um longo tempo de construção pessoal, que está intimamente ligada às estruturas cognitivas de que os sujeitos dispõem.

Deve-se deixar claro que, apenas saber que se tem direito a algo, não implica, necessariamente, na compreensão desse direito e, para que o indivíduo possa exercer plenamente seus direitos, é necessário, antes de qualquer coisa, ter capacidade para compreendê-los.

A escola pode e deve desenvolver um trabalho no sentido de favorecer a compreensão dos aspectos do mundo social, como afirma Sastre *et al* (1988):

*Saber como a criança interioriza a realidade social, que relações existem entre os aspectos gerais do desenvolvimento intelectual e social, que tipo de experiências facilitam um diálogo harmônico com o meio são condições*

*necessárias para desenhar instituições escolares que repercutam positivamente o desenvolvimento social dos educandos. (p.59)*

A presente pesquisa, inspirada nos trabalhos já realizados, diferencia-se deles, uma vez que é realizada em outra população e é introduzida a variável nível socioeconômico. O trabalho de Delval e Padilla (1997) foi realizado numa população com idades entre 8 e 16, anos de classe média, da cidade de Madrid-Espanha. A presente pesquisa foi também realizada numa população com idades entre 8 e 16 anos, mas de dois níveis socioeconômicos, alto e baixo da cidade de Campinas. Essa variável foi introduzida para investigar se, de algum modo, as trocas sociais vivenciadas pelas crianças influenciam ou não na construção da noção de direito.

Outra diferença entre as duas pesquisas está nos direitos trabalhados. A presente pesquisa limitou-se a estudar o direito à educação, à alimentação e à proteção contra maus tratos, assim como a realizada por Saravali (1999).

Em relação a essa última, a presente pesquisa representa-lhe uma certa continuidade, investigando não mais as idéias das crianças pré-escolares; mas, das crianças e adolescentes entre 8 a 16 anos. Saravali (1999) constatou que crianças pequenas desconhecem seus direitos, confundem-os com deveres e não encontram maneiras de garanti-los; diante disso, a presente pesquisa buscou investigar quando que as crianças passam a conhecer seus direitos e identificar uma situação em que ele está sendo violado, e quando são capazes de pensar em soluções adequadas para defendê-los.



***CAPÍTULO III***  
***DELINEAMENTO DE PESQUISA***

---



## JUSTIFICATIVA

Buscando respostas para explicar como o sujeito adquire o conhecimento e passa de um conhecimento menos elaborado para um conhecimento de nível superior, Piaget realizou inúmeras pesquisas, chegando à conclusão de que, para construir conhecimento, o sujeito tem que interagir com o objeto, sendo que este é constituído por tudo aquilo que o rodeia: objetos concretos; pessoas; a cultura; natureza, etc.

No âmbito da teoria piagetiana, muitas pesquisas foram realizadas a respeito da construção dos conhecimentos lógico-matemático e físico, mas, muito pouco foi feito no campo do conhecimento social.

O conhecimento social é considerado como o conhecimento que provém das trocas sociais e transmissão verbal e diz respeito às normas e condutas de convivência social; aos nomes das coisas; às datas comemorativas; às relações sociais; às coisas que nos cercam; à cultura, etc. Caracteriza-se por ser arbitrário e dependente de cada sociedade, como afirma Mantovani de Assis (1999c): “Esse conhecimento é assim denominado porque procede das pessoas. A criança só pode adquiri-lo a partir das informações fornecidas pelas pessoas” (p. 45).

Apesar de esse tipo de conhecimento proceder das pessoas, não se pode perder de vista que, para construir qualquer tipo de conhecimento, seja ele físico, lógico matemático ou mesmo social, é necessária a ação (física e/ou mental) do sujeito.

As pesquisas realizadas nessa área têm mostrado que o sujeito não aprende tudo que lhe ensinam, muito menos como lhe ensinam. Ele está, a todo o momento, elaborando explicações próprias sobre o mundo que o rodeia e que, na maioria das vezes, nada coincidem com as que recebe dos adultos e, muito menos, com o que acontece na realidade. Como afirma Enesco (1996):

*(...) isto não significa que as crianças “inventem” a realidade, mas sim, que elaboram representações que não são cópias fiéis dela, porém inferências realizadas a partir daqueles fatos ou observações que, utilizando a terminologia piagetiana, podem assimilar. (p. 109 e 110)*

Isso revela que, apesar de esse tipo de conhecimento ter sua fonte nas pessoas, passa por toda uma re-elaboração por parte do sujeito, o que mostra o seu papel ativo nessa construção. Delval (1998a) explica que se a aprendizagem fosse simplesmente uma cópia do que se transmite não seria possível entender muitas das peculiaridades do pensamento infantil.

A escola tem trabalhado com o conhecimento social, valendo-se apenas da transmissão verbal, desconsiderando o fundamental papel do sujeito e seu processo de construção, provocando, dessa forma, uma aprendizagem memorística e sem significado.

Estudar quais são as explicações que as crianças de diferentes idades constroem a respeito do mundo em que vivem é extremamente necessário para que, realmente, compreendam o que a escola ensina. Conhecendo as idéias das crianças sobre seus direitos, torna-se possível desenvolver um trabalho significativo a esse respeito, considerando as diferentes possibilidades de compreensão de cada criança, dependendo da sua idade e das suas construções intelectuais.

Segundo Delval (1994a), as crianças não têm condições de exercer propriamente seus direitos com a mesma capacidade que uma pessoa adulta, devido a limitações cognitivas que reduzem sua ação sobre a realidade; a incapacidade de colocar-se no ponto de vista do outro para entender seus motivos e antecipar suas ações; e ainda, devido a própria falta de conhecimento desses direitos. “As crianças não conhecem quais são seus direitos, e muito menos que existam direitos. (...) Nem sequer os adolescentes parecem ter consciência clara de quais são esses direitos e suas formas de defendê-los” (*ibid*)

Atualmente, uma série de trabalhos e campanhas têm sido realizadas com o intuito de divulgar os direitos das crianças. Várias escolas têm realizado

projetos que trabalham temas como: a cidadania, o respeito aos direitos humanos, o que é de grande importância. No entanto, os efeitos desses trabalhos têm sido limitados, talvez por, justamente, desconhecer a capacidade de compreensão que possuem as crianças e adolescentes e, por desconsiderar os seus conhecimentos prévios a respeito desse tema.

Segundo Miras (1998), para aprender qualquer conteúdo escolar, a criança precisa atribuir um sentido e construir os significados implicados em tal conteúdo. Para que isso aconteça, a criança não parte do nada, mas relaciona o novo conteúdo às idéias, conceitos, informações e conhecimentos que foi construindo no decorrer das suas experiências anteriores, em diferentes contextos. A possibilidade de estabelecer relações entre um conteúdo novo e os conhecimentos prévios que a criança possui sobre o mesmo, é que facilitará a sua compreensão e desencadeará uma aprendizagem significativa.

A criança constrói, pessoalmente, um significado sobre um conteúdo novo, ou o reconstrói, se visto do ponto de vista social, partindo dos significados construídos nas experiências anteriores.

Portanto, quando se pretende favorecer, na escola, uma aprendizagem com compreensão, que vá muito além da repetição de respostas certas, e que seja fruto de uma atividade mental construtiva realizada pelo aluno, em que ele incorpora os significados relativos ao novo conteúdo às suas estruturas cognitivas; o professor deve levar em consideração os conhecimentos que as crianças já possuem sobre os conteúdos que se objetiva "ensinar", para que, a partir deles, novas relações sejam estabelecidas.

A fim de que um trabalho sobre direitos humanos possa, de fato, contribuir para a busca de alternativas adequadas de defesa e garantia deles, e para que tenha um efeito maior nas crianças e adolescentes, ou seja, para que tenha significado e seja compreendido por eles, faz-se necessária uma investigação profunda sobre as idéias que as crianças têm sobre os seus direitos nas diferentes idades, quando elas começam a entender o que é um direito, quais os que consideram importantes e quais as formas de defendê-los.

## **PROBLEMA**

Que idéias as crianças e adolescentes têm sobre seus direitos? Essas idéias evoluem com a idade? Existe alguma semelhança e/ou diferença entre as idéias das crianças e adolescentes de diferentes níveis socioeconômicos?

## **HIPÓTESE**

A partir dos estudos já desenvolvidos com crianças e adolescentes de outros países, a respeito da compreensão dos fenômenos sociais, econômicos e políticos, bem como o estudo desenvolvido por Saravali (1999) a respeito da noção de direito com crianças pré-escolares, aqui, no Brasil, é possível constatar que as explicações, dadas pelas crianças sobre os fenômenos acima citados, não coincidem com as que são dadas pelos adultos.

Portanto, essa pesquisa é norteadas pelas seguintes hipóteses:

- 1) As idéias das crianças e adolescentes sobre os seus direitos não consistem numa simples cópia do que lhes transmitem, mas são fruto de um esforço pessoal e criativo.
- 2) As idéias das crianças e adolescentes sobre os seus direitos vão se diferenciando, progressivamente, com o aumento da idade, tanto quantitativa, quanto qualitativamente.
- 3) As idéias das crianças e adolescentes sobre os seus direitos são influenciadas pelo nível socioeconômico ao qual pertencem.

## OBJETIVOS

Os objetivos dessa pesquisa são:

- Investigar que idéias as crianças e adolescentes têm sobre seus direitos;
- Identificar se tais idéias evoluem ao longo das diferentes idades;
- Estabelecer uma comparação entre as idéias das crianças e adolescentes pertencentes a distintos níveis socioeconômicos, buscando semelhanças e/ou diferenças.

## SUJEITOS

Participaram dessa pesquisa 60 sujeitos de ambos os sexos, com idade entre 8 a 17 anos, divididos em 5 grupos, considerando os seguintes intervalos: 8 a 9 anos; 10 a 11 anos; 12 a 13 anos; 14 a 15 anos e 16 a 17 anos, sendo cada intervalo de idade composto por 12 sujeitos. Metade da amostra pertence ao nível socioeconômico baixo, e a outra metade pertence ao nível socioeconômico alto, ambas da cidade de Campinas - SP.

IDADE	8-9 anos	10-11 anos	12-13 anos	14-15 anos	16-17 anos
NSE alto	N = 6	N = 6	N = 6	N = 6	N = 6
NSE baixo	N = 6	N = 6	N = 6	N = 6	N = 6
TOTAL	N = 12	N = 12	N = 12	N = 12	N = 12

Quadro 4: Distribuição dos sujeitos por idade e por nível socioeconômico

NSE: nível socioeconômico  
N: número de sujeitos

A caracterização socioeconômica dos sujeitos foi estabelecida, considerando-se o nível de escolarização dos pais ou responsável e as suas ocupações. Os critérios utilizados para classificar os sujeitos em níveis alto e

baixo tiveram por base as categorias propostas pela Comissão de Vestibular da UNICAMP, divulgada no Manual do Candidato da UNICAMP, 1999.

O quadro abaixo apresenta as categorias que serviram de orientação para a avaliação socioeconômica.

Categoria I	Altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados.
Categoria II	Profissionais liberais - cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio.
Categoria III	Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupação não-manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias, etc.
Categoria IV	Ocupações não-manuais de rotina e assemelhados.
Categoria V	Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhados.
Categoria VI	Ocupações manuais especializadas e assemelhados.
Categoria VII	Ocupações manuais não especializadas
Categoria VIII	Ocupações do lar.

Quadro 5: Categorias profissionais utilizadas para classificação socioeconômica.

Fonte: Manual do candidato Unicamp, 1999. Págs 20 e 21.

Para efeito de identificação dos níveis socioeconômicos, a comissão de Vestibular considera as categorias I e II como nível socioeconômico alto, as categorias III, IV e V como nível socioeconômico médio e as categorias VI, VII e VIII como nível socioeconômico baixo.

Para a presente pesquisa, selecionaram-se os sujeitos cujos pais ou responsáveis se encaixavam nas categorias I e II classificados como pertencentes ao nível socioeconômico alto e os pais ou responsáveis que se encaixavam nas categorias VI, VII e VIII, classificados como pertencentes ao nível socioeconômico baixo.

## **CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

Considerando a natureza do problema estudado, a presente pesquisa consiste em um estudo exploratório, classificado como "Ex post facto". Neste tipo de modelo de pesquisa empírica, não há, por parte do pesquisador, nenhuma manipulação direta de variáveis, pois o que se pretende é conhecer uma dada realidade, um fato já ocorrido (Kerlinger, 1973). No caso específico deste trabalho, buscam-se conhecer as idéias que as crianças têm sobre seus direitos e as relações existentes entre as variáveis contempladas sem intervenção direta.

Trata-se de uma pesquisa tanto qualitativa, quanto quantitativa, do tipo transversal, em que serão analisadas as idéias de sujeitos de diferentes níveis socioeconômicos em diferentes idades; mas, em um mesmo momento.

As pesquisas sobre a construção do conhecimento social enquadram-se, de acordo com Denegri (comunicação pessoal, 1998), na área da psicologia do desenvolvimento, constituindo-se em um estudo evolutivo.

Para desenvolver essa pesquisa, foi utilizado o Método Clínico de Jean Piaget, que consiste em entrevista direta do pesquisador com seus sujeitos, possibilitando uma maior compreensão dos mecanismos explicativos utilizados pelos mesmos, bem como uma identificação mais precisa da evolução das idéias acerca dos direitos.

## **PROCEDIMENTOS**

A coleta de dados foi realizada através de entrevista individual do tipo clínico, apoiada nos trabalhos de Jean Piaget, sobre o método clínico<sup>11</sup>.

Foram contadas histórias<sup>12</sup> (em anexo), envolvendo a violação dos direitos à educação, alimentação e proteção contra maus tratos, a partir das quais

---

<sup>11</sup> Vide capítulo sobre o Método Clínico.

foram formuladas perguntas comuns para todos os sujeitos, adaptando-as às diferentes idades, visando a investigar sua compreensão, julgamentos e possíveis soluções para as histórias. Após serem contadas as histórias, foram também formuladas perguntas gerais que visavam a investigar a noção do que é um direito. As questões elaboradas serviram de roteiro para o diálogo entre o pesquisador e o sujeito, mas a conversação livre desenvolveu-se, quando novas questões complementares foram surgindo a partir das idéias expressas pelos sujeitos, a fim de obter justificativas para as suas respostas e, portanto, conhecer o seu raciocínio.

Segundo Mantovani de Assis (1996), a utilização desse método oferece uma série de vantagens frente aos questionários ou testes. A diferença fundamental entre a entrevista clínica e os outros métodos está no fato de que os testes se baseiam em perguntas padronizadas, seguindo uma ordem fixa, que não levam em conta as idéias prévias dos sujeitos, dificultando conhecer as interpretações que fazem das perguntas colocadas. Ao mesmo tempo, não se dá espaço para o pesquisador pedir nenhuma justificativa ou explicação sobre as respostas apresentadas, o que torna, praticamente impossível, saber se se tratam de uma idéia própria do sujeito ou de uma mera repetição de coisas ouvidas de outros.

O método clínico, justamente por ser uma conversa livre entre pesquisador e sujeito, permite adequar as questões à linguagem do entrevistado, facilitando-lhe a compreensão e permitindo, também, que a cada resposta apresentada uma nova pergunta seja formulada, possibilitando, dessa forma, acompanhar o raciocínio do sujeito e conhecer como ele estrutura seu pensamento e as suas idéias.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, individualmente, com cada criança, com duração de 30 a 40 minutos em média, e foram contadas as 4

---

<sup>12</sup> As histórias sobre direito à alimentação e educação utilizadas como instrumento de pesquisa foram tiradas do trabalho de Delval (1998). A história sobre maus tratos foi elaborada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

histórias de uma única vez, gravadas em fita cassete para posterior transcrição textual.

Os dados foram analisados, considerando 3 conjuntos de questões para cada história.

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

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

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

Em um primeiro momento, foi realizada uma análise qualitativa dos protocolos de entrevista e procuraram-se estabelecer categorias de respostas por conteúdos semelhantes. Tais categorias foram explicadas e ilustradas com respostas dos sujeitos que se enquadram nelas. Em seguida, essas categorias foram reagrupadas tendo como referência o tipo de raciocínio subjacente a ela para a formulação de níveis gerais de desenvolvimento da compreensão do problema em questão.

Após a análise qualitativa, realizou-se uma análise quantitativa, por meio do teste Qui-quadrado, buscando estabelecer relações de significância entre as variáveis testadas: categorias e idades; categorias e níveis socioeconômicos.



***CAPÍTULO IV***  
***ANÁLISE DOS RESULTADOS***

---



## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A análise dos resultados foi realizada considerando-se, inicialmente, cada uma das histórias, que continha violação de direitos, contadas para as crianças nas entrevistas. Tais histórias foram analisadas, separadamente, seguindo critérios idênticos para todas. As respostas dadas pelos sujeitos às questões elaboradas para a pesquisa foram agrupadas em três conjuntos denominados de: interpretação 1, interpretação 2 e soluções propostas. A primeira análise referiu-se à interpretação 1 e diz respeito à interpretação da criança sobre a história contada, ou seja, qual significado ou conteúdos que ela atribui ao problema em questão. A segunda análise, interpretação 2, procurou investigar como os sujeitos concebem a situação em questão, se se trata de uma situação possível de acontecer na realidade ou não. E a terceira análise refere-se às soluções que os sujeitos propõem para o problema que a história suscita.

Faz-se necessário destacar que, para todas as questões formuladas, procuraram-se investigar as explicações e argumentações dos sujeitos para as respostas que davam, visando dessa forma, a acompanhar o seu raciocínio e conhecer, com maior profundidade, as suas idéias.

Definidos os conjuntos, foram realizadas três etapas específicas de análises, embora complementares, em cada um deles. Em um primeiro momento, foi realizada uma análise de conteúdo das respostas dos sujeitos, a partir de que foram criadas as categorias; posteriormente, os dados foram submetidos a um tratamento estatístico, e por fim, realizou-se uma análise qualitativa para a identificação das idéias implícitas nas explicações dos sujeitos e posterior classificação dos níveis de raciocínio na compreensão dos direitos.

A partir das respostas das crianças, foram elaboradas as categorias e para tanto, tomaram-se como referência pesquisas já realizadas por outros

autores, que se fundamentavam em uma mesma teoria e utilizavam metodologia semelhante.

A análise estatística foi realizada de maneira que, para cada conjunto de questões referente a cada direito especificamente, foi aplicado o teste  $X^2$  (qui-quadrado) com a finalidade de verificar a relação de dependência entre as variáveis: categorias e idades e categorias e níveis socioeconômicos. E para os níveis de compreensão de cada direito específico e da noção de direito em geral foi também aplicado o teste  $X^2$  (qui-quadrado), verificando a relação de dependência entre níveis de compreensão e idade e níveis de compreensão e nível socioeconômico.

O tratamento estatístico foi realizado pela empresa Estat Júnior – Estudos Aplicados à Estatística, sob a orientação do Prof. Sidney Ragazzi, do Instituto de Estatística da UNICAMP. O método estatístico utilizado foi uma análise de frequência das categorias, para se ter uma noção de como os dados se comportam e, posteriormente, foi aplicado o teste de Qui-Quadrado, para verificar a correlação entre as variáveis analisadas, levando-se em consideração um nível de significância de 5%, o que implica 95% de confiança.

A análise qualitativa das respostas, em seu conjunto, consistiu em identificar os tipos de explicações dadas pelos sujeitos, visando a confirmar ou não a existência de uma tendência evolutiva presente nas idéias deles. Os aspectos considerados, para investigar a existência de uma evolução na capacidade de compreensão do mundo social, foram: como interpretam uma situação do mundo social; quais os elementos que levam em conta; qual a natureza desses elementos; de que forma os relacionam (personalizada ou institucional); qual é a visão dos fenômenos sociais, entendem-nos como processo ou como fatos centralizados; como diferenciam o estado das coisas (entre o que é e o que deve ser) e como estabelecem coordenações entre ações de juízos de fatos e juízos de direitos.

Após a análise dos conjuntos de questões, procedeu-se a classificação do nível de compreensão da criança a respeito de cada direito em questão,

considerando a seguinte pontuação: se a criança deu respostas que se enquadram nas primeiras categorias, consideradas como elementares, devido ao nível de raciocínio que refletem, ela tem 1 ponto; se se referiu às categorias intermediárias: 2 pontos e, para as respostas referentes às categorias superiores, que demonstram uma maior capacidade de raciocínio, coordenação de distintos aspectos da realidade e distintos pontos de vista, atribuíram-se 3 pontos. Com os pontos obtidos nos três conjuntos de questões (interpretação 1, interpretação 2 e soluções), foi realizada a somatória que corresponde ao nível de compreensão da noção de direito referente a cada história contada, isto é, educação, maus-tratos e alimentação (história do castigo e da pobreza). A classificação dos níveis em relação à pontuação adquirida pela criança será discutida dentro de cada direito, uma vez que cada um comporta sua especificidade.

Quando os sujeitos deram respostas de diferentes categorias, levou-se em consideração a categoria do nível mais elevado, atribuindo-lhe o ponto referente a ela.

Após serem analisadas todas as histórias, seguindo esses critérios, procedeu-se a uma classificação geral da criança, identificando-se o seu nível de compreensão da noção de direito. Tal classificação foi realizada após a análise das respostas das crianças em relação às perguntas gerais sobre direito e também em função de uma pontuação. A pontuação atingida pela criança em relação a cada direito foi somada e resultou numa pontuação final para a noção de direito.

A histórias serão analisadas na seguinte seqüência: direito à educação, direito à proteção contra maus-tratos e direito à alimentação (história do castigo, e em seguida, história da pobreza) e por fim, será discutido o nível geral do conceito de direito.

## ***1) DIREITO À EDUCAÇÃO***

Para investigar a compreensão da criança em relação ao direito à educação foi contada uma história elaborada por Delval (1998), segundo a qual a criança não podia ir à escola, porque seus pais não a deixavam e a obrigavam a ficar em casa fazendo serviços domésticos.

- ***Interpretação 1***

Para o primeiro conjunto de análise, levou-se em consideração as respostas dadas pelos sujeitos às seguintes questões:

- 1) O que você acha dessa história?
- 2) Está certo os pais fazerem isso?

Todas as crianças demonstraram considerar a atitude dos pais inadequada, ao proibir seu filho de estudar, e obrigando-o a ficar em casa fazendo trabalhos domésticos. As respostas dadas pelos sujeitos, ao argumentarem por que o pai estava errado, foram agrupadas por conteúdos semelhantes, originando diferentes categorias.

Analisando as respostas das crianças, foi possível perceber algumas diferenças na qualidade e complexidade delas, revelando existir uma tendência evolutiva na compreensão e interpretação da história que envolve a violação do direito à educação.

As categorias elaboradas foram as seguintes:

## 1) Aprendizagem de conteúdos escolares

As respostas que originaram essa categoria tinham um teor estritamente pragmático. A escola é importante porque ensina a ler e a escrever, bem como fazer contas, etc. Essas respostas se referiam aos conteúdos programáticos que a escola ensina e as crianças que não a freqüentam, deixariam de aprendê-los; portanto, os pais estavam errados em não deixar o(a) filho(a) ir à escola.

Apesar desse tipo de resposta ter sido dado por sujeitos de todas as idades, percebeu-se um predomínio nas idades entre 8-9 anos. Nota-se que os mais novos, ao explicarem a importância de se freqüentar a escola, descrevem atividades que fazem parte do seu cotidiano, atividades que eles próprios realizam.

Para as questões formuladas “o que você acha dessa história?” ou “você acha que está correto os pais fazerem isso?”, encontraram-se as seguintes respostas.

YOH (8;5) B:

- *Ruim. - Por quê? - Porque ele fica sem ir na escola, ele não aprende. Quem já está na escola, aprende muitas coisas, então ele devia ir pra escola. - O que é que se aprende na escola? - Ler, escrever, fazer contas, armar também contas, aprende um monte de coisas.*

ART (8,11) A:

- *Não. - Por quê? - Porque o menino tem que aprender as coisas que têm na escola, tem que estudar, saber ler e escrever.*

VAN (8,11) A:

- *Ai eu acho muito ruim, ela não aprende assim, ela trabalha, mas quando ela crescer, ela não vai saber estudar, falar, não vai saber perguntar as perguntas que o outro vai falar. E não vai adiantar ela crescer, sem estudar ela não vai aprender nada. - E o que você aprende na escola? - Ah, eu aprendo um monte de coisas, na outra escola que eu estudava eu não sabia escrever "vovó" aí passou um tempo e eu estava escrevendo já. Eu aprendo coisas novas, umas contas diferentes que a professora ensina. Ah! Muitas coisas.*

MAR (8;6) B:

- *É melhor estudar do que ficar em casa. - Por que você acha isso? - Porque toda criança tem a dedicação de estudar. E os pais têm que deixar as crianças estudarem,*

*por que a professora ensina separar sílabas, formar frases e mais coisas. - O que mais você aprende na escola? - Eu aprendo a formar frases e escrever as 10 palavras e formar um monte de palavras, eu escrevo Campinas, eu já sei ler e escrever...*

## **2) Preparação para o futuro**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que mencionavam a importância da escola por preparar o sujeito para o futuro. Apareceram diferentes conteúdos que foram reunidos nessa mesma categoria, uma vez que todos tinham em comum o fato de a escola ser considerada importante, pois formava o sujeito para a vida futura.

Apesar de as respostas encontradas terem sido dadas por sujeitos de todas as idades, notou-se uma certa predominância de algumas idades em alguns conteúdos específicos.

Os conteúdos que apareceram foram:

- Características pessoais:

Respostas relativas a essa subcategoria, que se refere à importância de frequentar a escola para "ficar inteligente", "ficar esperto", "não ficar burro" foram dadas, em maior número, pelas crianças mais novas com idades entre 8 e 10 anos, quando questionadas a respeito do que achavam da história ou do comportamento do pais.

REN (8;2) A:

- *Eu acho que o pai é burro, muito burro. - Por que você acha que ele é muito burro? - Isso não serve pra nada? O que eu estou fazendo aqui? Estudando! A escola serve pra aprender, ficar inteligente, pra nós estudar, saber das coisas, ter um futuro melhor pra gente.*

FER (8;7) A:

- *Ah, eu acho que os pais não deveriam fazer isso, porque toda criança tem que estudar. - Por que toda criança tem que estudar? - Por causa que se não estudar, fica burro depois, por causa que é pra aprender mais, estudar mais, ficar mais inteligente.*

LEO (10,3) A:

- *Que é ruim pra quando ela crescer ela não vai poder viver bem, porque ela não vai ter estudo, ela vai crescer burra assim, ela não vai saber nada.*

- Ascensão social

Por volta dos 10 anos, apareceram respostas que, consideram que mediante o estudo, o indivíduo pode ter maiores possibilidade de melhorar de vida, ter mais conforto, mais condições.

MIL (12,1) A

- *Acho que os pais tã errado, porque a criança pode ter um futuro melhor, porque se ela não for pra escola o que ela vai poder fazer, o que ela vai aprender?*

Ana Maria (12) B:

- *Ah, eu acho que não tem nada a ver, por causa que o mais importante é o estudo, porque sem estudo você não pode ser nada na vida. Se você não sabe ler, não sabe a matemática, você nunca vai subir na vida.*

MAR (12,5) A

- *Não, porque pro futuro da criança ela tem que ter educação, pra ter melhores condições pra viver confortável, tendo sempre o que comer.*

MAI (14,5) A:

- *Ah, acho ridículo, porque uma pessoa precisa ter educação pra ter uma vida melhor, tipo assim, uma pessoa que não tem educação, ela não vai conseguir nada na vida dela. No trabalho ela não vai ser bem sucedida. Ela vai ser uma pessoa totalmente desenformada.*

- Possibilidade de emprego

As respostas apresentadas por sujeitos de todas as idades, principalmente a partir dos 10 anos, demonstraram que eles julgaram a atitude dos pais incorreta, porque a escola possibilita a conquista de um emprego, de uma profissão, de trabalho que possibilite ganhar dinheiro.

GAB (8;2) A:

- *Ah, eu acho que ele tinha que estudar. - Por quê? - Porque a criança ela tem que estudar, senão ela não aprende e quando ela cresce não pode trabalhar, não pode ter um emprego. - Por que você acha isso? - Porque ele tem que estudar, ele tem que ler, tem que escrever, porque daí ela tem, daí ela vai crescer, vai ter um emprego e vai ganhar dinheiro.*

GAB (9) B:

- *Não está certo. - Por quê? - Porque ela tem que estudar pra depois trabalhar, pra gente trabalhar depois e sustentar nossa família. - O que você aprende na escola que vai ajudá-lo a trabalhar depois? - Aprendo escrever, ler, fazer um monte de trabalhos.*

Aline (10,5) A

- *Não. Porque senão quando ele ficar maior não vai ter trabalho, vai passar fome, essas coisas. - Por que quando ele ficar maior, não vai ter trabalho? - Porque ele não se formou, então ele não vai saber escrever, ele não vai se formar, então ele vai trabalhar em alguma coisa que ganha pouco, vai ser um trabalho onde ganha pouco.*

ERI (10,7) A

- *Não. - Não? Por que não? - Porque senão daí quando ele crescer, ele não vai saber escrever e não vai ter um trabalho.*

THI (12) A:

- *É errada! - Por que é errada? - Estudar é acima de tudo. Estudar é o seu emprego de amanhã.*

KAR (12,9) B:

- *Não, porque ele não pode deixar a criança fora da escola. - Por que ele não pode deixar a criança fora da escola?. - Pra gente aprender, pra quando a gente crescer nós ter um estudo melhor, ter um serviço bom, porque agora pra gente arrumar um serviço tem que ter estudo.*

GIO (14,2) A:

- *Não eu acho que serve sim porque num futuro, você vai precisar da escola, dessas coisas do ensino, daí você precisa pra entrar numa empresa, falar inglês, computação, você vai precisar disso.*

ROD (14,8) B:

- *Não. - Por que não está correto? - Ah, porque tem que estudar pra aprender, pra ter um serviço melhor, depois sem estudo ele não vai arrumar serviço.*

ROB (17) B:

- *Eu acho que tem que estudar né, tem que ter educação, ir pra escola aprender alguma coisa, que sem estudo a gente não é nada. - É? Por que você acha que, sem estudo, a pessoa não é nada? - Por que o estudo faz a gente arrumar um bom serviço, porque se não estudar, fica aí do jeito que está.*

Observou-se que as crianças de nível socioeconômico baixo se referiram à conquista de um "bom serviço", e as crianças de nível socioeconômico alto, à conquista de um trabalho, de emprego.

- Continuidade da escolarização

Alguns sujeitos deram resposta considerando a importância da escola para que seja possível se cursar uma faculdade e ter uma profissão. Apesar de um sujeito de 8 anos e um de 10 anos terem se remetido a esse tipo de conteúdo, observou-se que a maioria das respostas, nessa subcategoria, foram dadas pelos sujeitos de idade entre 14 e 16 anos.

AND (8;8) A:

- *Não. - Por quê? - Porque a criança vai ter que aprender tudo na escola, estudar, aprender matemática, português, pra quando ela tiver grande, ela prestar uma faculdade boa e quando tiver uma profissão ela já ter estudado na faculdade o que vai fazer.*

CAR (10,9) A

- *Não, porque pro filho depois ter alguma trabalho ele precisa estudar pra saber o que ele vai ser quando crescer. - Como? - Ele vai precisar ter uma faculdade pra ter uma profissão, pra entrar em algum trabalho e ganhar dinheiro pra sustentar a família.*

LUC (14,8) A:

- *Eu acho que está errado, porque tem que estudar pra mais pra frente ser alguém, fazer uma faculdade, ser um médico, alguma coisa.*

VAL (16,3) B:

- *Não.- Por que você acha que não está correto? - Porque as crianças precisam ir pra escola pra aprender a ler e escrever e quando crescer ser alguém na vida. - Como assim? - Ter uma profissão, fazer uma faculdade, aprender a mexer no computador.*

### 3) Obrigatoriedade

Nessa categoria, aparecem as respostas que consideram uma obrigação de a criança ir à escola, como se não fosse possível conceber a idéia de que uma criança não possa freqüentá-la.

Esse tipo de resposta também apareceu em todas as idades, mas observou-se uma pequena diferença na interpretação. Para os mais novos, parecia que a história era inconcebível, era irreal, e argumentavam, enfaticamente, que a criança tinha que ir à escola, como se tivesse descrevendo algo de rotina.

Os depoimentos a seguir ilustram essa idéia.

MAR (8;6) B:

- *Tem que ir na escola, aprender, aprender a ler pra depois trabalhar e ganhar dinheiro*

Luiz (8;3) B:

- *Não, não está correto. - Por quê? - Por que a criança tem que estar na escola e não fazendo trabalho dentro de casa, tem que estar na escola aprendendo a ler e escrever. - Por que você acha isso, que a criança tem que estar na escola aprendendo a ler e escrever? - Porque se os pais quando eles eram pequenos eles iam pra escola e aprendiam, por que os filhos não podem ir pra escola aprender igual aos pais?*

HEL (10,4)

- *Não. - Por que você acha que não está correto? - Porque toda criança deve estudar, faz parte da vida, porque senão não vai arrumar um bom emprego.*

MAR (10,3) B:

- *Não. - Por quê? - Porque a criança tem que estudar, tem que ir pra escola*

DOU (10,1) B:

- *Não. - Por que não está correto? - Porque uma criança tem que ir na escola, pra ficar esperto, pra passar de ano, ir pra faculdade, essas coisas assim de toda criança.*

Já os mais velhos se referiam à obrigação de a criança estar na escola, como se fosse inadmissível que isso não acontecesse, concebendo a possibilidade de a situação realmente ocorrer.

CRI (14,4) A:

- *Não eu acho que não, eu acho que tá errado. É ignorância deles, eles como pais, pessoas mais velhas, eles deviam dar um exemplo pros filhos, falar o que é certo e o que é errado e não impedir eles de ir pra escola, que é obrigado. - O que é obrigado? - É obrigado ir pra escola. - Quem é obrigado? - A criança não pode ficar sem escola, é obrigado a criança ir pra escola.*

#### 4) Conseqüências do trabalho infantil

Nessa categoria, foram consideradas as respostas que, além de revelarem uma compreensão de que a história narra uma situação que envolve trabalho infantil, os sujeitos se remetiam às conseqüências que as crianças poderiam sofrer, caso ficassem em casa fazendo trabalhos domésticos e não freqüentassem a escola.

Algumas respostas se remetiam às conseqüências físicas de um trabalho precoce para as crianças.

As respostas que se seguem são referentes às questões: “o que você acha disso que lhe contei?”, ou “você acha que está bem os pais fazerem isso?” .

LEO (10,3) A:

- *Tá errado, porque em vez da criança estudar ela for trabalhar é ruim pra ela, porque se ela trabalhar demais ele poder ter problema no crescimento. Se ela estudar é bem melhor. - Por que estudar é bem melhor? - Porque daí ela vai saber mais coisas, ela vai saber escrever melhor, vai poder viajar pra outros países, se ela estudar outras línguas*

ADR (12,9) A:

- *Não. – Por que você acha que ele não está certo? - O trabalho tem que vir em certa hora, por causa do esforço físico, você não está com o corpo ainda formado inteiro, quando você é criança, então não pode.*

Apareceram também respostas que se remetiam às dificuldades futuras que os sujeitos poderiam encontrar caso não estudassem.

BEN (12) B:

- *Não, porque hoje em dia sem estudo a gente não consegue nenhum trabalho. - Por que você acha isso? - Porque na escola ensina tudo, muita coisa e você pode arranjar um bom emprego e assim fazendo serviço em casa você não vai arranjar emprego de jeito nenhum. - Por quê? - Porque primeiro, você vai ser analfabeto, porque não vai ter onde estudar, tem onde estudar, mas não vai na escola.*

SIL (14,11) B:

- *Se a criança ficar em casa, ela não vai aprender nada, só vai ficar aprendendo serviços de casa, servir pros outros, agora ela precisa de estudar pra ela saber o dia a dia como é que é as coisas. Se ela precisar de um serviço ela não vai poder trabalhar porque ela não sabe. Vai ter que ficar trabalhando de empregada doméstica, trabalhando na casa dos outros. Eu acho assim: que as mães deveriam exigir os filhos irem pra escola, porque é uma obrigação os filhos irem pra escola.*

## 5) Proibição do trabalho infantil

As respostas que se referiam à questão do trabalho infantil foram agrupadas nessa categoria. Cinco sujeitos, com diferentes idades, demonstraram compreender que a história contada envolve trabalho infantil. Apesar de não recorrerem a leis que proíbem o trabalho infantil, os sujeitos demonstraram começar a estabelecer uma relação entre trabalho e idade mínima para essa atividade ser exercida.

Para as questões “o que você acha disso?”, ou “você acha que está bem os pais fazerem isso? encontrou-se as seguintes respostas:

ALI (10,5) A:

- *Não. Minha mãe, ela me falou que por ela criança tem que trabalhar com mais de 20 anos, nem com 16 não pode. E eu acho isso também. - Por que você acha que isso está certo? - Porque já tá mais evoluído, já fez faculdade, já tá pronto. – Pronto, para quê? - Pra ter um bom trabalho e fica ruim pra trabalhar e estudar. - E como é que a pessoa fica pronta? - Ah, ela já estuda, já tá grande, já tem outros pensamentos, ela já sabe o que é certo, o que é mais errado, porque ela estuda.*

DAN (12,2) A:

- *Não, está super errado. - É? Por que você acha que está super errado? - Porque depende o futuro do filho dele, e o trabalho teria que ser só pra eles mesmos, pros adultos. A criança teria que ir pra escola estudar, tem que estudar, não importa como.*

MUN (14,5) A:

- *Eu acho errado por dois motivos eles estão errados. Primeiro que a criança não deveria trabalhar em casa, que tem uma certa idade, 16 anos que já é adolescente e depois que as escolas vão dar educação e vai melhorar o pai, vai melhorar o desenvolvimento, né.*

ALE (16,4) A:

- *Ah, depende das condições da família, por ex: se a criança, se a família passa muita necessidade, ela deve ajudar a família, depende muito da idade também, né. De maior idade tem que ajudar, mesmo se não estudou, eu acho que vai ser um pouco tarde para conseguir recuperar o tempo atrasado e os menores devem estudar. - E você acha que está correto os pais fazerem isso? - Não, não acho. - Por quê? - Ah, porque que nem eu tinha dito, pros menores ainda há tempo de estudar (...) - Você falou para mim, antes, que depende da condição da família, o que você pensou? - Se a família é muito pobre e passa muita necessidade, se ela tem um filho mais velho, eles têm que ajudar os pais a conseguir mais dinheiro e os mais novos têm que ir pra escola estudar, pra futuramente ser alguém na vida, ter um trabalho. (...) Criança, criança tem que ir pra escola. Daí se for adolescente assim, por ex: 18 anos tem que ajudar a família da maneira que ele puder.*

## **6) Retribuição para os pais e para sociedade**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que se referiam à importância de se freqüentar a escola, pois, no futuro, o sujeito poderia ajudar os próprios pais e até mesmo contribuir para o avanço tecnológico e científico da sociedade na qual está inserido.

Esse tipo de resposta começou a aparecer nos sujeitos com 10 anos, e alguns se referiram à retribuição que o filho, que vai pra escola, pode dar para seus pais.

CAR (10,9) A:

- *Eu acho que ele deveria colocar o filho dele na escola, mesmo ele não trabalhando em casa pra ajudar eles, ele vai ter a vantagem de colocar o filho dele na escola. - Vai ter vantagem? Como assim? - Do filho ajudar eles quando crescer. Ele ia estar trabalhando então ele poderia ajudar os pais, sustentar os pais, ter uma casa pra eles.*

FLÁ (16,2) B:

- *Não. - Por quê? - Porque na escola a gente aprende, a gente vê o que é certo, o que é errado, pra gente até ensinar depois pra nossos pais.*

Também apareceram respostas que se referiam à retribuição que um sujeito instruído pode dar para a sociedade. Esse tipo de resposta só foi dada pelos sujeitos mais velhos.

BRU (12,9) B:

- *Não pode ser. - Por quê? - Porque senão, o mundo está evoluindo não está? Daí, se continuar assim, os pais não deixarem, o mundo não vai evoluir muito não. – Explique-me melhor essa sua idéia. - Assim, estão descobrindo as coisas que vem de Marte, quem estuda aprende assim um bom serviço, tipo assim, ser um cientista. Agora se não estudar vai existir pouco cientista e o mundo não vai evoluir.*

MUN (14,5) A:

- *Estão errados (...) as escolas vão dar educação e vai melhorar o país, vai melhorar o desenvolvimento. Porque uma criança que trabalha, não vai ter o mesmo desenvolvimento do que vai estudar numa escola e se isso acontece, vai cada vez criar mais crianças sem educação e o país vai cada vez piorar mais, vai continuar sendo chamando de país de Terceiro Mundo.*

## 7) Formação da personalidade

As respostas que originaram essa categoria consideravam a importância de frequentar a escola, uma vez que, nessa instituição, era possível aprender a conviver em grupo, conhecer outras pessoas, aprender e respeitar regras e normas sociais. Respostas que se enquadram nessa categoria só foram encontradas nos sujeitos mais velhos, com idades a partir de 12 anos.

LAR (12) A:

- *Eu acho meio injusto, porque eu acho que eles poderiam dividir pra dar uma chance pra criança ter mais saber, ter mais conhecer, não só aquela coisa dele ficar só em casa, conhecer vários amigos na escola, ter uma convivência, conhecer o mundo lá fora, sei lá, ficar mais esperta também. - Você acha que quando você vai à escola, você fica mais esperta? - É você fica conhecendo mais o mundo, sabe? - Por quê? - Você sabe o que tá acontecendo, quem é cada pessoa, você conhece mais gente e sabe que tipo de gente tem e sabe que o mundo não é do jeito que você pensa dentro da sua casa, que não é a sua família, eu acho isso!*

ROS (12,1) B:

- *Tá errado. - Por quê? - Porque tá errado, o estudo trás coisas mais, a gente aprende mais as coisas, a gente aprende sobre a vida assim, a ter mais educação, conhece colegas, a gente vai pegando mais amizade.*

MUN (14,5) A:

- *Você acha então que a escola serve para alguma coisa? - Lógico que serve. Mas, pra mim não serve muito em termos de matéria escolar, mas em termos de educação mesmo, pra criança ter uma ocupação no período que ela estuda. E ela aprende não só matéria escolar, como experiência de vida, né, com os outros colegas, com os professores.*

CRI (14,4) A:

- *Por que você acha que é importante ir à escola? - Eu acho que é a sua vida que você está fazendo, né? É importante pra você e pra o seu futuro a reação dos pais ali está muito errada! - Como assim, é a sua vida que vc está fazendo? - Ah, tá aprendendo, desde pequeno você está aprendendo e você na escola você aprende muitas coisas para sua vida mesmo pessoal, não só pro seu trabalho.*

SIL (14,11) B:

- *Não, porque isso não é justo, porque uma criança precisa de educação, (...) na escola ela aprende a fazer muitas coisas, aprende a brincar, aprende a se educar, aprende a ter carinho pelas outras crianças. (...) Eu aprendi muitas coisas aqui na escola, as professoras me ensinaram, me deram carinho, me deram amor.*

CAM (16,10) B:

- *Acho que não está correto não. - Por quê? - Porque não é justo uma criança ficar sem sabedoria por causa dos pais? - Como assim? - A escola ensina tudo que é bom pra uma aluno, pra uma criança. Além de educação, boas maneira, né, ensina a ler, escrever e aprende como que é o mundo lá fora.*

LIS (16,3) B:

- *É errado eles achar que a criança não pode ir pra escola, achar que não aprende nada. Imagina! Na escola é que a gente aprende as coisas. - O que é que se aprende na escola? - Além de aprender a ler e escrever a gente aprende várias coisas com os outros colegas. Você aprende a fazer amizades, você aprende a conversar melhor, a conviver com as pessoas, assim.*

## **8) Justificativa para a atitude dos pais**

Alguns sujeitos, mesmo considerando a atitude dos pais incorreta, foram capazes de buscar justificativas que pudessem explicar a razão pela qual os pais acham que a escola não serve para nada e querem que a criança fique em casa trabalhando.

Ao formular-se as seguintes questões: “o que você acha dessa história?”, ou “você acha que está bem os pais fazerem isso?” encontrou-se esse tipo de

resposta apenas nos sujeitos com maior idade, a partir dos 12 anos, predominando nos sujeitos de 16 anos,

CRI (14,4) A:

- *Aí eu acho que é um erro dos pais estarem ensinando isso pra criança, as vezes também pelo fato deles não irem a escola, não terem o conhecimento que é necessário mesmo. Acho que vai pela ignorância dos pais, né. Acho que é um erro deles.*

MIL (16,3) A:

- *Acho que não é bem assim, que é errado, eles precisam que as crianças ajudem, mas deviam encontrar uma outra forma das crianças fazerem isso. - Você acha que está bem ele fazer isso? - Ele não estaria errado pelo fato de que, é uma forma de conseguir mais dinheiro, mas não seria justo com o filho dele, ele está explorando a criança e que poderia estar na escola. Por isso eu concordo que o Governo ajude muitas famílias, eles dão dinheiro pra que os filhos vão pra escola.*

## **9) Educação como um direito**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que se referiam ao direito de a criança freqüentar a escola. Apenas dois sujeitos de 10 anos e dois sujeitos de 16 anos deram esse tipo de respostas.

OCT (10,2)

- *Porque toda criança tem direito de ir à escola, saber escrever e ler. - E o que é isso? Ter direito de ir à escola? - Ah, poder estudar, poder ser que nem as outras crianças.*

VIC (16,8) A:

- *Não, totalmente incorreto. Pelo Estatuto da Criança, toda criança tem direito à educação, primeiramente. Pelo menos bom senso do pai acho que é de seguir e instruir o filho. - E o que é Estatuto? - O Estatuto da Criança e do Adolescente é um poder inscrito no legislativo, que nele contém todos os direitos e o que se espera dos pais na criação da criança e do adolescente.*

ISÂ (16,5) B:

- *Eu acho que está errado, porque eu acho que todas as crianças têm o direito de estudar, aprender a fazer o nome, escrever pra poder mais pra frente ter um bom serviço.*

A partir da elaboração das categorias por conteúdos de respostas semelhantes, foi realizado o teste estatístico, Qui-quadrado, para verificar a correlação entre as categorias de respostas e as diferentes idades dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

A seguir, encontra-se a tabela que relaciona as categorias de respostas encontradas na investigação da compreensão da criança em relação à situação que lhe é narrada com as diferentes idades.

Tabela 1: Direito à educação / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

CATEGORIAS	IDADES					TOTAL
	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	
1. Aprendizagem de conteúdos escolares	11	10	2	1	4	28
2. Preparação para o futuro	6	10	12	11	9	48
3. Obrigatoriedade	7	2	5	6	4	24
4. Conseqüências do trabalho infantil	1	4	6	8	6	25
5. Proibição do trabalho infantil		1	1	1	2	5
6. Retribuição para os pais e para sociedade		2	2	1	2	7
7. Formação da personalidade			3	4	5	12
8. Justificativas para o comportamento do pais			2	4	8	14
9. Educação como um direito		2			2	4
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>36</b>	<b>42</b>	<b>167</b>

Qui-quadrado = 59,598; gl= 32; p-valor= 0,002

Observando a tabela, percebe-se um maior número de respostas na categoria 2: 48 respostas de sujeitos, distribuídos em todas as idades, consideram importante ir à escola porque ela prepara para o futuro. Em seguida, constata-se também um grande número de respostas enquadradas nas categorias 1, 3 e 4, sendo que, na categoria 1, encontram-se mais respostas dadas por sujeitos com idade entre 8 e 11 anos e, na categoria 4, apesar de terem aparecido respostas de algumas crianças com idade entre 10 e 12 anos, prevaleceram as apresentadas por sujeitos de maior idade, 14 a 16 anos.

Finalmente, nas categorias 7, 8 e 9, só apareceram respostas de sujeitos mais velhos.

Percebe-se na tabela 1 que, à medida que aumenta a idade, os números de respostas apresetadas pelos sujeitos também aumentam, o que significa afirmar que os sujeitos de maior idade se remeteram a categorias de respostas dadas pelos sujeitos menores, mas também deram respostas diferentes, considerando outros conteúdos não mencionados pelos mais novos.

Ao submeter os dados a um tratamento estatístico por meio do teste  $\chi^2$ , foi comprovado que existe uma relação de dependência entre as duas variáveis, ou seja, a categoria de resposta evolui com a idade.

Quanto à relação entre a variável nível socioeconômico e as categorias de respostas, pode-se observar na tabela a seguir.

Tabela 2: Direito à educação / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria por nível socioeconômico

<b>CATEGORIAS</b>	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
1. Aprendizagem de conteúdos escolares		10	18	28
2. Preparação para o futuro		26	22	48
3. Obrigatoriedade		11	13	24
4. Conseqüências do trabalho infantil		13	12	25
5. Proibição do trabalho infantil		5		5
6. Retribuição para os pais e para sociedade		4	3	7
7. Formação da personalidade		6	6	12
8. Justificativas para o comportamento do pais		9	5	14
9. Educação como um direito		3	1	3
<b>TOTAL</b>		<b>86</b>	<b>80</b>	<b>167</b>

Qui-quadrado = 11,331, gl = 8; p-valor= 0,184

Como se pode constatar na tabela 2, apareceu, na categoria 2, o maior número de respostas que foram dadas por sujeitos dos dois níveis socioeconômicos. Percebe-se uma distribuição quase uniforme das respostas apresentadas por sujeitos dos dois níveis, com algumas diferenças peculiares, como por exemplo, na categoria 1, apareceram mais respostas de sujeitos de

nível socioeconômico baixo e, na categoria 6, só apareceram respostas de sujeito do nível socioeconômico alto.

No entanto, no teste  $\chi^2$ , essas pequenas diferenças mostraram-se insignificantes, pois comparando o valor Qui-quadrado=11,331 com a tabela de Qui-quadrado de 95% de confiança com 8 graus de liberdade (gl), pode-se afirmar que, nesse conjunto de questões, as categorias não foram influenciadas pelo nível socioeconômico.

Ao analisar qualitativamente as categorias e submetê-las a tratamento estatístico, observou-se, como já foi dito no início, uma certa tendência evolutiva nas respostas dadas pelos sujeitos nas diferentes idades. Considerando que algumas respostas se diferem quanto ao grau de complexidade, as categorias foram classificadas em três níveis.

As categorias 1, 2 e 3 referem-se ao nível I de compreensão, pois as respostas das crianças revelam que elas não conseguem entender que, na situação narrada, houve uma violação do direito à educação, e de maneira geral, essas crianças vêem a frequência à escola como algo fundamental, considerando apenas as possibilidades de aprender a ler e escrever, para, no futuro, ter uma profissão ou um emprego.

Para os mais novos, parece inconcebível uma criança não ir à escola; é uma obrigação frequentá-la. Com o tipo de respostas encontradas, fica evidente que as crianças desse nível apenas descrevem o que experienciam, o que está próximo da sua vivência, ou seja aspectos mais objetivos da realidade social.

Analisando o conteúdo das respostas, percebe-se que as crianças mais novas interpretam a história, levando em consideração apenas a necessidade de ir à escola para aprender conteúdos, mais especificamente, a aquisição da leitura e da escrita, para "não ficar burro", para "ficar esperto" e para "ter um trabalho no futuro", desconsiderando aspectos fundamentais que estão envolvidos na história e que só serão percebidos e considerados pelas crianças mais velhas.

As categorias 4, 5, 6 e 7 foram classificadas como nível II, uma vez que as respostas das crianças revelam que elas já conseguem perceber que há um

problema em questão, o trabalho infantil. E além de se remeterem à questão da aprendizagem de conteúdos específicos e à preparação para o futuro, passam a considerar a escola como fundamental por motivos mais elaborados, como, por exemplo, a convivência com outras pessoas, aprendizagem de normas e regras de convivência, que dizem respeito a aspectos mais subjetivos.

As crianças, nesse nível, revelam uma maior possibilidade de refletir sobre a situação, sendo capazes de coordenar coerentemente outros aspectos mais implícitos, tais como: trabalho infantil, aquisição de regras e convivência na escola, além dos conteúdos acadêmicos e formação para o trabalho.

As categorias 8 e 9 se referem ao nível III. Os sujeitos que deram respostas relativas a essas categorias, demonstram elaborar a situação de maneira mais complexa e realista, levando em consideração um maior número de dados envolvidos na história narrada, sendo capazes de colocarem-se no lugar dos pais da história, buscando justificativas para o seu comportamento ao mesmo tempo que consideram a educação como um direito.

- ***Interpretação 2***

Ainda em relação à interpretação da história, buscou-se investigar como as crianças concebiam a história contada; se acreditavam na sua veracidade, ou seja, se acreditavam que esse tipo de situação realmente acontece na sociedade. Para isso, formularam-se as seguintes questões:

- 1) Você acha que isso acontece?
- 2) Há pais que fazem isso com o filho?

A partir da análise dos dados, foram elaboradas categorias, considerando as similaridades no conteúdo das respostas apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades.

## 1) Situação desconhecida

Apenas duas crianças deram respostas que afirmavam não existirem pais que proibam o filho de ir à escola.

As respostas dadas para a questão: “você acha que há pais que deixam o filho em casa, trabalhando, e não o deixam ir à escola?”, que se enquadram nessa categoria foram as seguintes.

ART (9) A:

- *- Não, pelo que eu saiba não. - Então você acha que não fazem isso? - É, alguns fazem outros não. Só que a maioria não faz. - Por que você acha que a maioria não faz? - Eles não deixam os filhos trabalhando em casa, eles mandam ir pra escola*

MAR (10,3) B:

- *Eu acho que não. - Por que você acha que não? - Ah, porque eles têm que estudar, ne.*

## 2) Situação possível, mas com respostas circulares e pseudo-explicações.

Houve respostas que afirmavam existirem pais que não deixam seus filhos irem à escola; mas, quando os sujeitos que deram esse tipo de respostas foram requisitados a explicarem sua afirmação, não foram capazes, o que demonstrou não estarem muito convictos da veracidade da situação, ou mesmo não conseguirem compreender o comportamento dos pais, que foi narrado na história.

Esse tipo de resposta apareceu mais nos sujeitos, na faixa etária entre 8 e 12 anos.

Ao formular as questões: “você acha que têm pais que deixam o filho em casa trabalhando e não deixam ele ir à escola?” ou “você acha que isso acontece?” encontrou-se respostas do tipo:

FER (8,7) A:

- *Tem. - Como você sabe? - Ah, porque tem muita gente ruim nesse mundo, então eu acho que tem.*

GAB (9) B:

- *Ah, eu acho que tem né. - Por que você acha que tem? - Ah, tem muita gente que bate assim no filho, que não quer que ele vá pra escola.*

ERI (10,7) A:

- *Hum, hum (balança a cabeça afirmativamente) - Por que você acha isso? - Ah, eu não sei, mas eu acho que tem.*

DAI (10) B:

- *Ah, não sei não. - Você acha que existem? - Acho que tem. - Você acha que tem ou não? - Tem, tem sim. - Por que você acha que tem sim? - Ah, porque alguns pais não querem que o filho estude quer que trabalhe.*

KAR (12,9) B:

- *Ah, tem pais sim. - Por que você acha isso? - Porque têm pais que nem liga, se o filho quiser ir pra escola vai, se não quiser não vai. - Você acha que existe pai que proíbe o filho de ir à escola para ficar em casa trabalhando? - Tem, também. - Por que você acha que tem também? - Porque tem que já não gosta que o filho vá pra escola, quer que o filho fique ajudando, trabalhando.*

### **3) Situação possível com respostas ligadas a experiências particulares ou informações.**

Houve crianças que consideravam possível a situação narrada ocorrer na realidade e, quando requisitadas a explicarem o porquê da sua afirmação, descreviam algum caso conhecido, falavam de alguém que passava por isso, ou contavam alguma situação que tinham visto na TV.

Esse tipo de resposta foi a mais mencionada pelos sujeitos da amostra. No entanto, as crianças de 12 anos foram as que mais se referiram a esse conteúdo.

Para as questões: “você acha que há pais que deixam o filho em casa, trabalhando, e não o deixam ir à escola?”, ou “você acha que isso acontece?” encontraram-se respostas do tipo:

YOH (8,5) B:

- *Tem. - Como você sabe? - Eu já vi, o meu amigo nunca foi na escola, já tem 10 anos e parece que os pais não deixam ele ir.*

CAR (10,9) A:

- *Acontece.* - Existem pais que fazem isso com os filhos? - *Acontece. Eu já vi já pessoas assim, que fazem isso?* - Então me conta, como você sabe? - *Ah, lá em São Paulo tem muita gente, também contam, que os pais colocam os filhos pra trabalhar. No Nordeste tem um monte também que trabalha em casa. Eu conheço esse casos só, que eu vejo na TV.* - O que acontece no Nordeste que você falou? - *Que lá as crianças trabalham descascando batatas, essas coisas e também não é só no Nordeste que acontece isso, tem também vários outros lugares.*

ANA (12) B:

- *Hum, hum (balança a cabeça afirmativamente).* - Como você sabe? - *Eu conheço a Rosane, ela tinha arrumado um emprego, ela tinha que ficar o dia inteiro, ia ganhar um bom salário, mas não podia vir na escola, aí a mãe dela falou assim: é fácil você para de estudar (...)*

ADR (12,9) A:

- *Que nem ontem, mostrou no Fantástico, crianças que descascavam mandioca pra fazer farinha, de 3 e 2 anos, (...) os pais levam os filhos pra ganhar mais dinheiro*

DIA (14,3) B:

- *Acho que sim. Eu já ouvi falar de pessoas que não vem pra escola pra ficar em casa trabalhando.* - Onde você ouviu? - *Ah, aqui no bairro a gente sempre fica sabendo de uma caso assim.*

TAN (14,1) B:

- *Ah, tem sim, passa direto na televisão isso.*

Apareceu um sujeito que se remeteu à cultura cigana que não permite que os filhos estudem.

LAR (12) A:

- *Têm.* - Por que você acha que tem? Como você sabe? - *Tipo os ciganos fazem isso com os filhos, ou deixam só até a 2ª série, da 1ª a té a 2ª e saem não deixam mais. E também gente assim, tipo assim, lá no Nordeste, as crianças da seca, as crianças não têm condições de ir na escola, e têm que trabalhar em casa ou em lugares bem difíceis, como assim na roça, que têm muito trabalho.* - Por que acontece isso no Nordeste, você tem idéia? - *Não.* - Só, no Nordeste, que acontece isso? Você falou que as crianças no Nordeste... - *Não, do Nordeste eu estou dando um exemplo, mas aqui também tem, claro que tem, porque tem muita criança de rua que não estuda, tem que trabalhar ou ficar em casa.*

#### 4) Situação possível com justificativas

Apareceram respostas de sujeitos que consideravam a situação real, sendo capazes de justificar a sua afirmação, dando argumentações que coordenam diferentes aspectos da realidade social.

As respostas que se enquadram nessa categorias, só foram apresentadas pelos sujeitos mais velhos a partir dos 14 anos. Para esses sujeitos, a situação acontece, geralmente, em classes menos favorecidas.

Para as questões “você acredita que algum pai faz isso?” ou “você acha que isso acontece?” encontrou-se as seguintes respostas:

GIO (14,2) A

- *Acredito, tem muita gente que faz isso. Acho que não é normal isso, acho que o pai devia cultivar a criança a ir pra escola. Mas tem muito pai que, ou leva a criança pra rua, obrigando ela a pedir esmola, ou deixa a criança dentro de casa, fazendo serviços assim, ou ele não deixa ela ir pra escola. Até tem muitas crianças que preferem ir pra rua, fumar drogas, do que ficar dentro de casa. - E isso acontece onde? Como você sabe? - Eu acho que acontece mais nas favelas, porque é gente pobre, gente que não tem esse jeito, esse modo de pensar, eles acham que eles não tem muito, porque se eles estão na favela é porque eles são pobres, então acho que é isso.*

CRI (14,4) A

- *Olha que eu conheça não, eu acho que nas famílias mais pobres, quem sabe, eles pegam as crianças pra vender balas no sinal, em vez de ir pra escola. Ou até ajudando a tomar conta dos irmão mais novos, exploração de menores. - Exploração de menores? O que é isso? - Ah, assim explorar crianças, as vezes fazerem elas trabalharem sem ganhar dinheiro, em vez de estudar, e as vezes mãe e pai colocam a criança para trabalhar pra sustentar a casa, porque acham que é mais fácil, pelo fato deles serem pequenos, eu acho.*

MAI (14,5) A:

- *Acho sim, as vezes não porque eles não gostariam que os filhos fossem para a escola, mas sim, as vezes eles não tem como levar os filhos pra escola. Não tem renda pra deixar o filho na escola. - Você acha que não há pais que não levam os filhos à escola para eles ficarem trabalhando em casa? Você acha que isso não acontece? - Não, acontece, normalmente nas famílias mais pobres, que daí os filhos têm que ajudar em casa em vez de ir estudar. (...) As crianças vão trabalhar na rua pra ajudar os pais, sendo engraxates sabe?*

MAR (16,9) A:

- *Não, que fique dentro de casa não. Eu acho que tem pais que preferem que o filho ajude fora de casa, sabe que nem colocam essas crianças pra vender balas, ajudam no orçamento. (...) acho que o máximo que pode acontecer é : você vai ficar aqui pra cuidar dos seus irmão. - Então você acha que isso acontece ou não? - Acontece sim, acho que mais em classe baixa. Porque fica ai tendo filho desenfreado e depois coloca eles pra trabalharem pra ter o que comer.*

RAQ (16,11) A:

- *Tem, deve ter, eu não conheço nenhum assim, mas tem muita coisa errada por aí sabe, muita gente de classe baixa que são forçada a largar os estudos, muito complicado essa parte. - Por que você acha que, nas classes mais baixas, eles acabam indo trabalhar e largam, os estudos? -Por exemplo, aqui na minha classe social assim, a maioria tem empregada, tem uma vida legal, então não precisa se desfazer de alguma coisa pra ficar ajudando em casa, sabe? Eu vejo bem por ai. E lá há uma possibilidade maior deles terem que ir ajudar em casa mesmo e largarem tudo por necessidade mesmo.*

A tabela a seguir mostra a relação entre as categorias de respostas discutidas anteriormente e as distintas idades dos sujeitos da pesquisa.

Tabela 3: Direito à educação / interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

CATEGORIAS	IDADES					TOTAL
	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	
1. Situação desconhecida	1	1				2
2. Situação possível, com respostas circulares e pseudo-explicações	7	6	5	1		19
3. situação possível, com respostas ligadas a experiências particulares	4	5	7	4	2	22
4. Situação possível com justificativas				7	10	17
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>60</b>

Qui-quadrado = 41,711; gl = 12; p-valor < 0,000

Percebe-se que o maior número de respostas apresentadas enquadram-se na categoria 3, sendo que as crianças, entre 12 e 13 anos, foram as que mais deram esse tipo de resposta. Os maiores, entre 14 e 17 anos, deram um maior número de respostas referentes às categorias 3 e 4 e os mais novos deram mais respostas relativas à categoria 2.

O teste  $\chi^2$  demonstrou que o tipo de resposta dada pelos sujeitos depende da idade.

A tabela 4 registra o número de respostas dadas pelos sujeitos dos dois níveis socioeconômicos nas distintas categorias.

Tabela 4: Direito à educação / interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
1. Situação desconhecida		1	1	2
2. Situação possível, com respostas circulares e pseudo-explicações		6	13	19
3. Situação possível, com respostas ligadas a experiências particulares		11	11	22
4. Situação possível com justificativas		12	5	17
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>60</b>

Qui-quadrado = 6,912; gl = 3; p-valor = 0,075

Comparando as categorias de respostas ao nível socioeconômico, pode-se perceber que, nas categorias 1 e 3, não houve diferença. Na categoria 2, encontra-se o maior número de respostas de sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico baixo e, na categoria 4, encontra-se o maior número de respostas de sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico alto. No entanto, estatisticamente, não há significância entre as variáveis, ou seja, a categoria independe do nível socioeconômico.

O fato de os sujeitos de nível socioeconômico baixo terem dado um maior número de respostas que se enquadram na categoria 2, que engloba respostas, que consideram a situação possível com explicações baseadas em exemplos vividos ou conhecidos, pode justificar-se pela razão de que o tipo de problema, narrado na história, acontece com maior frequência na classe baixa. Nessa classe, as crianças e adolescentes começam a trabalhar mais cedo e abandonam a escola por necessidade, procurando meios para aumentar a renda familiar.

A partir da análise qualitativa das categorias e do teste estatístico é possível afirmar que existe uma certa evolução no nível de complexidade das respostas que os sujeitos apresentaram; portanto, classificaram-se as categorias em três níveis de compreensão.

As categorias 1 e 2 foram consideradas como nível I, uma vez que, ou as crianças consideram a situação como irreal, afirmando não ser possível acontecer, ou quando concebem a sua possibilidade dão respostas inconsistentes, tais como: "existe de tudo no mundo", "existem pais ruins"; ou tautológicas, "existem pais que não deixam o filho estudar". A incapacidade que as crianças mais novas têm de conceber a situação narrada, como possível, pode ser explicada pela crença em uma sociedade harmônica, perfeita, sem conflitos, já encontrada em outras pesquisas a respeito do mundo social sobre guerra e paz, sobre rico e pobre, etc. (Delval e Del Barrio, 1992; Navarro e Enesco, 1993)

A categoria 3 foi considerada como nível II, pois já há uma avanço em relação à capacidade de argumentação. A história é concebida como possível, mas a explicação ainda está ligada a situações do cotidiano, do que é próximo e vivenciando pelos sujeitos.

Foram consideradas nível III as respostas que se encaixaram na categoria 4. Os sujeitos foram capazes de elaborar justificativas para a situação em questão, explicitando as causas para um comportamento como o dos pais da história. A situação se mostra muito mais real e possível para os sujeitos mais velhos.

- **Soluções**

O terceiro conjunto de questões buscou investigar quais eram as possíveis soluções que os sujeitos davam para o problema levantado na história. As questões formuladas foram as seguintes:

- 1) A criança poderia fazer alguma coisa?
- 2) Poderia pedir ajuda a alguém?
- 3) Poderia ir a algum lugar contar isso e pedir ajuda?

Analisando as soluções que os sujeitos apresentaram, foi possível constatar diferenças na qualidade e complexidade das respostas, o que, mais uma vez, demonstrou existir uma tendência evolutiva nas estratégias de solução propostas para a história que envolve violação do direito à educação.

As respostas dos sujeitos foram agrupadas em categorias como as que seguem:

### **1) Não há solução**

As respostas que originaram essa categoria revelam que as crianças não encontram soluções para a situação-problema e afirmam terem que ficar em casa, porque os pais é que "mandam" nos filhos e eles sabem o que lhes é melhor. Esse tipo de resposta revela a submissão das crianças em relação à figura de autoridade. Essas crianças, quando foram questionadas sobre o comportamento dos pais afirmaram, unanimemente, estarem errados, mas não foram capazes de propor nenhuma alternativa de solução. Esse tipo de resposta revela uma moral heterônoma, e foi a que mais apareceu nas idades entre 8 a 11 anos.

Para as questões formuladas “essa crianças poderia fazer alguma coisa?”, ou, “o que ela poderia fazer?”, encontraram-se as seguintes respostas:

FER (8,7) A:

- *Eu acho que ela podia também ajudar nos trabalhos domésticos, porque o pai não deixava, então ela tinha que ajudar nos trabalhos domésticos. Porque o pai que manda no filho. - Então ela ia ficar sem ir à escola mesmo? – É - Ela não podia contar para alguém? Pedir ajuda a alguém? - Acho que podia, um amigo, o pai de uma amigo, um colega. - E ele ia ajudá-la como? - Ajudar convencendo o pai de levar o menino pra ir pra escola. - E se ele não convencesse o pai? - Ai ele ia ficar sem, eu acho. Mesmo tentando de todos os jeitos, se o pai não deixasse mesmo, eu acho que não tem jeito. - Por que você acha isso? - Ah, por causa que o pai que manda no filho né, então se o pai não deixar, então o filho não vai.*

Alguns sujeitos mais novos deram respostas que se referiam à impossibilidade de a criança fazer alguma coisa, pois poderia apanhar dos pais.

YOH (8,5) B:

- *Poderia sair de casa escondido, só que aí não ia estar certo ela fazer isso. - Por quê?*
- *Porque os pais não deixaram, aí ela pode levar uma surra dos pais, apanhar bastante. O pai pode fazer muitas coisas com ela de mal. - E teria algum outro jeito de conseguir ir à escola sem ser escondido? - Não. Se o pai não deixar ela fica em casa.*

MAR (8,6) B:

- *Nada. - Não pode fazer nada? - Fazer nada. - Por que ela não poderia fazer nada? - Porque senão ela apanhava do pai. - O que ela faria que poderia apanhar do pai? - Qualquer coisa.*

Respostas do tipo, pedir ajuda para que alguém ensine os conteúdos escolares em casa, apareceram com bastante frequência.

GAB (8,2) A:

- *Ela poderia pedir pros pais ensinarem algumas coisas pra ela. - Mas, ela queria ir à escola, não queria ficar em casa, ajudando nos trabalhos domésticos. O que ela poderia fazer? - Ela poderia pedir pros pais levar ela numa escola ou ensinar alguma coisa pra ela. - Mas, os pais não queriam que ela fosse à escola, ela poderia falar para alguém, pedir ajuda a alguém? - Podia. - Para quem? - Tio dela, avô. - E o que eles iriam fazer para ajudá-la? - Ah, iam ensinar ela a escrever e a ler.*

ALI (10,5) A:

- *Só se ela tivesse amigos que ensinassem pra ela. - Como assim, ensinassem a ela? - Que fossem na casa dela e ensinassem ela. Ela perguntava, tinha o próprio caderninho. Aí ela tinha que pedir pros pais dela comprar, só ela pedir pros amigos, emprestar um caderno pra ela. Só se for isso.*

Apesar de sujeitos maiores também terem proposto esse tipo de solução, há uma nítida diferença entre elas. Os mais velhos só propõem que a criança fique em casa após levantar outras possibilidades e constatar a dificuldade que elas trazem para o sujeito, como se, por falta de alternativa, não houvesse outro jeito; mas, eles mostraram-se capazes de elaborar outras soluções, e ao se

depararem com as dificuldades delas, resolvem que a criança deveria se submeter à posição dos pais.

LAR (12) A:

- *Teria que se expressar, abrir o jogo e falar que ela tem vontade. - E se isso não resolvesse? Ela poderia procurar outra pessoas, pedir ajuda a alguém? - Ou fugiria de casa, não, não, fugir não. Porque daí ela só ia ter escola, não ia ter mais a família e ela iria sentir falta. Mas, o que ela faria realmente eu não sei. Sairia no horário da escola e iria sem contar pros pais, sei lá se ela quisesse muito. - Então ela iria escondido, sem os pais saberem? - É se ela quisesse muito, mas teria que ser uma escola simples, porque escola sofisticada não consegue. - Como assim, escola simples? - Ia precisar da assinatura da mãe, ia precisar de dinheiro pra fazer matrícula, ia complicar mais. É, eu deixava quieto mesmo, porque acho que é muito complicado, porque aí já entra mentira, (...) daí depois se os pais descobrem não tem mais confiança.*

## 2) Soluções simples

Nessa categoria, apareceram respostas que não consistem em autênticas soluções, mas numa forma de paliativo, que, para os sujeitos, resolveriam a questão. No entanto, eles não se dão conta das conseqüências que podem ser desencadeadas a partir das soluções que propõem. .

Dentre as mais citadas estão: fugir de casa, ou ir escondido pra escola quando o pai sair pra trabalhar.

REN (8,2) A:

- *Fugia de casa! Conversava lá com o cara onde ia viver, ai arranjava um dinheiro. – Com quem ele conversava? - O dono da escola, ou com diretor. - Para quê? - Pra ver se ele pode ir lá. (...)*

VAN (9) A:

- *Só se ela fugisse de casa pra bem longe, porque o pai e a mãe ia achar e ia roubar ela de novo e ia deixar pra trabalhar. Então esse era o único jeito, ela fugir pra bem longe pra ninguém encontrar.*

OCT ( 10,2) A:

- *Aí tem que falar pra mãe dele deixar ele ir escondido do pai pelo menos*

### 3) Recorrer aos pais para pedir para ir à escola

Alguns sujeitos mais novos propuseram, como uma alternativa de solução para o problema, que a criança recorresse aos pais para pedir-lhes que deixem ir à escola. Esse tipo de resposta foi mencionado, na maioria, pelos sujeitos de 8 anos .

AND (8,8) A:

- *Pedir para mãe, para mãe ou para o pai deixar ela ir pra escola. - E se eles não deixassem? - Ai, ah, eu não sei.*

YOH (8,5) B:

- *Não sei, ué perguntar se podia, alguma coisa assim. - Perguntar se podia o quê? - Ir pra escola, fazendo um favor. Pedir com educação pro pai, aí talvez o pai deixaria né.*

VAN (9) A:

- *Ah, ela deveria fazer assim, falar: pai deixa eu ir por um dia na escola pra ver que eu aprendo. Se eu não aprender eu fico em casa, se eu aprender eu continuo na escola. - E se ela falasse isso e o pai não aceitasse? - Se ela tivesse mãe, ela poderia falar com a mãe e a mãe pedisse pro pai e aí ia colocar a filha na escola.*

### 4) Recorrer a terceiros para que convençam os pais a deixarem a criança ir à escola

Uma solução bastante freqüente, que apareceu nas respostas dos sujeitos da amostra, consiste em a criança, personagem da história, procurar ajuda de alguém que possa tratar de explicar aos pais a importância de estudar e convencê-los a permitirem que freqüente a escola. Sujeitos de todas as idades propuseram essa alternativa como um das soluções possíveis para resolver o problema.

De maneira geral, as pessoas a quem os sujeitos mais novos propõem recorrer são familiares, vizinhos, professores e diretores de escola ou algum amigo mais velho que já estude.

Quando questionadas a respeito do que a criança poderia fazer, se poderia pedir ajuda a alguém, os sujeitos que se seguem deram respostas do tipo:

MAR (8,6) B

- *É preferido ela falar com os coleguinhas. - E os coleguinhas iriam fazer o quê? - Os coleguinhas ajudam, os coleguinhas falam: eu falo com meu pai, daí a gente resolve o seu problema.*

MIC (10) B

- *Pedia ajuda pra alguém. - Quem? - A mãe, o tio, alguém que goste que ela vá pra escola. - E essa pessoa iria ajudá-la como? - Conversando com o pai, tentando ou senão ia na escola, conversar na escola. - Com quem? Para quê? - Com a diretora, com a professora, pra ver se ela faz alguma coisa pra deixar a criança ir pra escola.*

EDI (11) B:

- *Poderia até contar. - Para quem ela poderia contar? - Os irmãos se ela tivesse, a tia, o tio. E eles iam ajudar essa criança como? - Conversando com o pai pra colocar a criança na escola, pra incentivar ela.*

HEL (10,4) A:

- *Pro dono da escola. - E o que ele poderia fazer? - No certo ele ia conversar com os pais.*

Observou-se que os mais velhos propõem como solução que a criança procure um assistente social, ou até mesmo uma instituição, mas com a proposta apenas de convencimento dos pais, como alguém que pode ajudá-los a mudarem de idéia.

ADR (12,9) A:

- *Não haveria algum lugar em que ela poderia ir contar isso? - Ah, na, como é? Ela poderia ir em alguma coisa assim, pra criança ter educação, que ajuda as crianças assim. E que lugar é esse? - Acho que defesa da criança, qualquer coisa assim. - E como eles iriam ajudar. - Acho que eles iriam ajudar a criança conversando com os pais, explicando o que eles ganhariam, que o filho poderia ser um médico por exemplo, se ele estudasse, ele poderia alcançar uma carreira muito boa pra ele e ajudaria muito mais a família do que não sabendo nada. - E se essa conversa não adiantasse? Se o pai continuasse dizendo que o filho não ia à escola? - Ai, acho que não teria jeito, a criança mesmo querendo, acho que não tem jeito.*

ROD (14,8) B:

- Ela poderia pedir ajuda a alguém? - *Ah, como é que é o nome? O negócio lá do ensino? - Delegacia de ensino? - É isso, ela ia lá falar que o pai dela não está deixando ela estudar, pra ficar na casa dela ajudando. - E essas pessoas da delegacia de ensino iam fazer o quê? - Iam falar com o pai dela, com a mãe dela. - E você acha que iria resolver? - Ah, não sei, daí dependia do pai e da mãe. - E se não resolvesse? Teria algum outro jeito? - Ah, não, porque se já tentaram conversar com o pai e com a mãe e não deixaram, não vai deixar mais.*

### **5) Recorrer aos pais para que tomem consciência da importância da escola**

Percebeu-se que os sujeitos mais velhos, com idades entre 12 e 16 anos, propõem como uma das soluções possíveis, que as próprias crianças procurem seus pais para terem uma conversa e tentar mostrar-lhes as consequências que irão sofrer caso não frequentem a escola, buscando, dessa forma, o seu convencimento.

THI (12) A:

- *Falar com o pai, tentar convencer ele, ela vai falar tudo que ela acha de ir pra escola, as coisas que ela aprende, do trabalho de amanhã e tal.*

LUC (14,8) A:

- *Conversar com os pais, falar porque que a escola é bom, levar o pai na escola pra ver como é que é, ver como é o ensino, tudo, como que ensina. Falar que é bom ir pra escola. Falar que ele tem que estudar pra ser alguém na vida, alguma coisa assim.*

MAR (16,9) A:

- *Eu acho que se eu fosse essa pessoa, eu chegaria e falava com o meu pai: - olha, para ser alguém na vida, para ter uma base de tudo que esta acontecendo com o mundo você deve ter conhecimentos de algumas coisas, porque em casa não dá pra aprender assim, (...) então eu sentaria e falava tudo pro meu pai Explicava que achava a educação fundamental, é fundamental a gente ir pra escola pra gente poder aprender a escrever, ler, resolver problemas, porque na escola agente enfrenta muitos problemas e tem que resolver sozinha.(...)*

Nota-se aqui uma nítida diferença entre esse tipo de alternativa de solução e a que os mais novos sugerem. Apesar de ambas proporem recorrer aos pais, a diferença consiste na atitude da criança da história diante desse pai. Os

mais novos sugerem que a criança procure os pais para que tenha permissão de ir à escola e os mais velhos, para que ela mostre a importância da educação para eles e convença-os a deixarem-na ir à escola, revelando, dessa forma, uma maior possibilidade de ação por parte do sujeito.

## **6) Enganar ou mentir para os pais em função de não abrir mão de ir à escola**

Nessa categoria, agruparam-se as respostas que, apesar de o sujeito não ser capaz de pensar numa solução mais adequada, consideram que a criança, personagem da história, não deve submeter-se a determinação dos pais e, após proporem algumas alternativas, sugerem que ela engane ou minta para os pais porque têm que ir à escola.

DAI (10,3) B:

- *Bom, acho que, vale até mentir pros pais pra ir pra escola, só que eu acho que não é certo mentir pros pais. Só que nesse caso, eu mentiria pros meus pais. Eu falava assim que eu ia na casa de uma amiga, alguma coisa assim. - Todo dia você falaria isso? É porque escola tem que vir todo dia. Aí ou eu ia falar pra minha mãe ou pro meu pai que eu ia trabalhar, alguma coisa.*

BRU (12,9) B

- *la pra escola escondido. Ah, já conversou, a diretora já falou com ele e ele, mesmo assim, não deixa, vai escondido.*

GIO (14,2) A

- *O que ela poderia fazer? - Lutar pra conseguir. Depois que ela tivesse conseguido ela conversava com o pai, ou se ela fosse escondido sabe, fingindo que estava trabalhando e ia escondido, tem vários jeitos dela conseguir estudar.*

## **7) Negociação - conciliar estudo e trabalho**

A partir dos 10 anos, começaram a aparecer respostas de negociação; os sujeitos levantaram, como umas das alternativas de solução, que a criança estude em um período e fique em casa ajudando os pais em outro período.

EDI (11) B:

- *Ela falava pros pais colocar ela na escola e quando ela voltar ela ajudava a mãe.*

THI (12) A:

- *Ah! Pode até trabalhar em casa, mas tem que estudar também. Uma hora pra cada. Por exemplo: ir de manhã na escola e ajudar o pai e mãe à tarde.*

ROS (12,1) B:

- *Poderia conversar com os pais dela. Falar assim: que a criança não pode ficar assim sem ir pra escola, pode ajudar em casa, antes de ir pra escola, limpa tudo e na hora de ir pra escola já está tudo limpo. E se estudar cedo, levantava cedo ia pra escola, a hora que voltasse, arrumava, não pode só ficar na casa não.*

TAN ( 14,1) B:

- *Eles tinham que vir estudar de noite ou de manhã. Quando chegasse da escola ia fazer o serviço pra ajudar os pais.*

Analisando as respostas que se enquadram nessa categoria, também foi possível constatar uma diferença no tipo de negociação proposta pelos sujeitos de menor idade e pelos mais velhos. Os primeiros pareciam propor essa negociação como uma forma de agradar aos pais e, ao mesmo tempo, conseguir ir à escola. Já os mais velhos, mostravam-se conscientes das necessidades dos pais e, portanto, elaboravam a alternativa de conciliar o estudo à ajuda aos pais.

### **8) Recorrer a terceiros para que tomem alguma atitude que obrigue os pais a deixarem a criança ir à escola**

Outra resposta de solução, proposta por alguns sujeitos da amostra, diz respeito a procurar ajuda de outras pessoas (tios, avós, vizinhos, familiares), para que, além de conversarem com os pais, tomassem uma atitude, como, por exemplo, fazer matrícula na escola, ou mesmo, denunciar o pai.

DAI (10) B:

- *Podia pedir ajuda pra família dela, as tias, tios. - E eles iriam ajudar como? - Assim, ver uma vaga na escola, ver que tem vaga lá e matricular ela.*

ERI (10,7) A

- *Eu falaria com um vizinho, falar pra ir no Juizado de Menores. Aí ele me ajudava a ir lá. - E por que você iria no Juizado? - Ah, porque aí as pessoas poderiam resolver? - E como você sabe que, no Juizado, eles resolveriam? O que é isso Juizado? - Ah, é um lugar que eles resolvem todos os problemas das crianças. - E como eles ajudariam? - Sei lá, falar com os pais, se eles não deixassem, de novo falava com os pais. Daí se não adiantasse eu ia lá de novo.*

Algumas respostas apresentadas se referiram a pessoas públicas para que ajudassem a resolver o problema. Fazer um protesto, procurar o prefeito para que ele obrigasse, de alguma forma, os pais a deixarem a criança ir à escola foi um outro tipo de alternativa que apareceu.

OCT (10,2) A:

- *E se ninguém conseguisse convencer os pais dele? Teria algum outro jeito? - Aí só protestando. - O que é isso? Como que é? - Ah, ir lá com o prefeito e reclamar que os pais dele não deixam ele ir. - E o que é protestar? - Protestar é se manifestar com greve, sair nas ruas com placas, as pessoas que não tem o que elas querem fazem isso, o menino não tem escola, então ele protesta. - E o prefeito iria ajudá-lo como? - Conversando com os pais, ameaçando em alguma coisa, falar que ia cobrar imposto mais alto, ia falar que ia prender eles.*

## **9) Recorrer à instituição para que castigue os pais**

O tipo de resposta que originou essa categoria foi mencionada apenas por um sujeito da amostra com 8 anos de idade, que se referiu à instituição, mas com a função de castigar o pai por fazer algo errado.

ART (9) A:

- *E, se mesmo assim, ela conversando com o pai, o pai do amigo dela conversando com o pai e o pai não quisesse deixar. O que ela faria? - Aí tinha que dar um castigo no pai. - É? E como seria isso? - Ir pra cadeia, levar uma multa, até ele aprender que a filha tinha que estudar. - Como que ele iria para cadeia? O que você está pensando? - A criança ia falar pra polícia prender... não ela não podia fazer isso porque ela amava o pai. Podia tomar multa pro pai de mil reais.*

## 10) Recorrer a instituição para que obrigue os pais a deixarem a criança ir à escola

Denunciar os pais na Polícia ou Juizado de Menor, dentre outras instituições, foi um tipo de resposta, considerada possível de resolver o problema, apresentada por sujeitos de diferentes idades.

LUI (8,3) B:

- *Se conversasse com os pais e não adiantasse, poderia pedir ajuda a alguém, ou pros avós, o chamar a polícia ou chamar o juizado. - E eles iam ajudar a criança como? - Iriam conversar e se não adiantasse poderia prender. - Quem prenderia? - Daí se fosse pro tribunal, quem poderia prender era o juizado, se não fosse pra o Juizado, quem poderia prender era polícia. - Por que você acha que o juizado ou a Polícia poderiam prender o pai? - Porque nenhuma criança gosta de ficar sem aprender a ler e a escrever. - Sim, mas por que o Juizado poderia prender o pai? - Porque o pai não deixava a criança ir na escola.*

GAB (9) B:

- *É confiar em alguém e ir no Juizado de Menores conversar. - Confiar em alguém? É, pra ir com ela no Juizado de Menores junto com ela. - E ela iria fazer o que no juizado? - Ia falar, como que chama? O moço que fica lá que o pai dela não deixa ela ir pra escola e só deixa ela trabalhando. - E o juizado iria fazer o quê? - Ia conversar com ele e se não dava certo, ia preso. - Ia preso? Por que o juizado pode prender o pai? - Ah, porque ele não deixa a criança ir pra escola.*

ANA (12) B

- *Não sei, depende. Contar pra..., falar com o..., é ..., com o Juizado de Menores. Acho que é, protetor, não me lembro., juizado infantil, alguma coisa assim. - E como que iriam ajudá-la? - Não sei, conversar com os pais, se ele não mudar de idéia, poderia pegar a guarda da criança e por num orfanato.*

Percebeu-se, nas respostas que os sujeitos mais velhos apresentaram, uma preocupação em resolver o problema, tentando convencer o pai de que seu comportamento estava errado, e propondo soluções de negociação, conciliando os estudos ao trabalho doméstico; mas, em última instância, apelariam para uma solução mais drástica.

VIC (16,8) A:

- *Ah, ela poderia procurar um órgão competente. Alguma instituição do governo, que protege criança ou senão apelar pra alguma, como dia no Estatuto da Criança e do*

*Adolescente, isso é um direito, né e o pai pode se encaixar em alguma artigo e sofrer alguma pena. - E esse órgão iria fazer o quê? Como ele iria ajudá-la? - Por exemplo, uma assistente social, ela ia em primeiro lugar conversar com os pais pra ver os motivos deles, depois ia conversar com a criança e ver como ela pensa. Depois se o pai e a mãe insistir em não deixar essa criança ir pra escola, tomar alguma providência, entrar num Juizado de Menores ou senão pedir, tirar a posse do filho, pedir pro juiz, esse tipo de coisa.*

### **11) Recorrer à instituição para que dê condições aos pais de deixarem a criança ir à escola.**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas de alguns sujeitos mais velhos, entre 14 e 16 anos, que, ao considerarem as dificuldades dos pais e entenderem que se eles não deixavam a criança ir à escola era por necessidade; propõem, como alternativa de solução, procurar alguma instituição, não no sentido de obrigar os pais a deixarem o filho ir à escola, mas que, de alguma forma, auxiliassem-nos nas suas necessidades para que não precisasse mais da ajuda da criança.

MAI (14,5) A

- *Pedir pra alguém ajudar a família dele, tipo assim, dando um trabalho para o pai dele melhor, aí ele não ia precisar ajudar na casa. - E quem poderia ajudá-lo dessa forma? - Quem deveria ajudar, acho que o pessoal que está lá no poder, a prefeitura, governo, tudo, mas normalmente eles não fazem. isso. - E se eles fizessem, como que eles iriam ajudar? - Eles iriam dar trabalho, dar cesta básica, (...) daí eles tendo comida, e o pai tendo trabalho eles vão poder ir na escola e não vão precisar ajudar em casa.*

MIL (16,3) A

- *Se ela tivesse como chegar até alguém, de uma cargo mais importante assim, no governo, não sei, e se eles atendessem ela, lógico, acho que talvez poderia conseguir alguma coisa. - O que essa pessoa iria fazer? - Eles deveriam tomar alguma atitude, tanto pra ajudar os pais dela pra que eles não precisassem ir todos juntos trabalhar e ela poder ir pra escola.*

A seguir, encontram-se as tabelas que relacionam as variáveis categoria e idades e categorias e nível sócioeconômico, bem como o teste estatístico para comprovar ou não a relação de dependência entre elas.

Tabela 5: Direito à educação / soluções. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

CATEGORIAS	IDADES					TOTAL
	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	
1. Não há solução	6	6	4	2	2	20
2. Soluções simples	5	4	2	1	1	13
3. Recorrer aos pais para pedir para ir à escola	6	1				7
4. Recorrer a terceiros para que convençam os pais a deixarem a criança ir à escola	6	8	8	4	9	35
5. Recorrer aos pais para que tomem consciência da importância da escola		1	7	4	6	18
6. Enganar ou mentir para os pais em função de não abrir mão de ir à escola		1	3	2		6
7. Negociação – conciliar estudo e trabalho		3	6	4	6	19
8. Recorrer a terceiros para que tomem alguma atitude	2	2		4		8
9 Recorrer à instituição para que castigue os pais	1					1
10. Recorrer à instituição para que obrigue os pais a deixarem a criança ir à escola	2	4	3	5	3	17
11. Recorrer à instituição para que dê condições aos pais de deixarem a criança ir à escola				2	2	4
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>30</b>	<b>33</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>148</b>

Qui-quadrado = 72,759; gl = 40; p-valor = 0,001

Como se pode observar na tabela, na categoria 4 encontra-se o maior número de respostas. Os sujeitos, de modo geral, propõem, inicialmente, uma conversa para que os pais se convençam do comportamento errado que estão tendo. De maneira geral, as crianças menores de 8 a 10 anos apresentaram respostas que se enquadram nas categorias 1, 2, 3 e 4. As criança de 12 a 16 deram, em maior quantidade, respostas que originaram as categorias 4, 5, 6 e 7. Na categoria 8, apareceu maior número de respostas dos mais novos e de alguns sujeitos de 14 anos. Na categoria 10, registraram-se respostas de sujeitos de todas as idades, mas com pequenas nuances de diferença, já apresentadas na discussão das categorias. E, na categoria 11, só apareceram respostas dos sujeitos mais velhos com idade entre 14 e 16 anos.

Com o tratamento estatístico pode-se, afirmar que as categorias de resposta evoluem com a idade, confirmando a hipótese de que, entre os conteúdos de respostas e as idades existe uma relação de dependência.

Por outro lado, não se pode afirmar o mesmo quanto às variáveis nível sócioeconômico e categorias de resposta. O teste estatístico mostrou existir independência entre essas duas variáveis.

Na tabela 6, encontram-se registradas as respostas distribuídas por nível socioeconômico.

Tabela 6: Direito à educação / solução. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
1. Não há solução		9	11	20
2. Soluções simples		5	8	13
3. Recorrer aos pais para pedir para ir à escola		4	3	7
4. Recorrer a terceiros para que convençam os pais a deixarem a criança ir à escola		15	20	35
5. Recorrer aos pais para que tomem consciência da importância da escola		14	4	18
6. Enganar ou mentir para os pais em função de não abrir mão de ir à escola		3	3	6
7. Negociação – conciliar estudo e trabalho		9	10	19
8. Recorrer a terceiros para que tomem alguma atitude		5	3	8
9. Recorrer à instituição para que castigue os pais		1		1
10. Recorrer à instituição para que obrigue os pais a deixarem a criança ir à escola		8	9	17
11. Recorrer à instituição para que dê condições aos pais de deixarem a criança ir à escola		4		4
<b>TOTAL</b>		<b>77</b>	<b>71</b>	<b>148</b>

Qui-quadrado = 12,694; gl = 10; p-valor = 0,241

Constata-se, na tabela 6, que, em algumas categorias, como, por exemplo, 1, 3, 6, 7, 10 apareceram respostas de sujeitos pertencentes aos dois níveis socioeconômicos. Por outro lado, em algumas categorias, notou-se uma maior predominância de respostas de sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico alto, como por exemplo as categorias 5 e 11, nas quais só apareceram respostas de sujeitos desse nível. E, nas categoria 2 e 4, registra-se um maior número de respostas de sujeitos do nível socioeconômico baixo.

A partir da análise qualitativa das categorias, foi possível observar, também, em relação às soluções propostas, que apareceram respostas bastante simples e outras mais complexas, revelando, dessa forma, traços evolutivos. Considerando essas diferenças, as categorias puderam ser classificadas em três níveis.

Em um primeiro nível, agruparam-se as categorias 1, 2, 3 e 4, considerando que, as alternativas que os sujeitos propõem, não consistem, verdadeiramente, em soluções para o problema. Observou-se que, algumas vezes, os sujeitos não encontram soluções ou propõem soluções simples, tais como: que a criança fuja de casa e vá escondido para a escola, que procure seus pais para pedir permissão para freqüentar a escola, e também, que recorra a terceiros (familiares, professores, dentre outro) para que conversem com seus pais. Essas soluções consistem em tentativas de resolver o problema, mas caso não dêem certo, os sujeitos mostram-se incapazes de levantar outras alternativas, considerando, dessa forma, que a criança deveria submeter-se à posição dos pais.

No nível II, agruparam-se as categorias 5, 6, 7, 8 e 9. O sujeitos, que mencionaram respostas referentes a essas categorias, revelam uma maior capacidade de pensar em estratégias de solução, bem como de atuação frente ao problema, quando propuseram que a própria criança conversasse com seus pais para mostrar-lhes a importância da escola, ou para negociar a possibilidade de conciliar trabalho doméstico aos estudos. Quando sugeriram que a criança recorresse a terceiros, estes além de conversarem, deveriam tomar alguma providência.

Alguns sujeitos, diante da falta de alternativas mais eficazes, propuseram até enganar e mentir para os pais; uma vez que achavam que valia a pena tomar tal atitude a ficar sem estudar. Isso revela uma diferença considerável entre esse nível e o anterior. Alguns sujeitos, embora, não consigam elaborar alternativas

que consistam, realmente, numa defesa do direito, também não aceitam que a criança submeta-se à decisão dos pais, como fazem os do nível anterior.

No nível III, encontra-se as categorias 10 e 11. As respostas, que se enquadram nessas categorias, consistem em verdadeiras estratégias de defesa ou garantia do direito. Os sujeitos propõem recorrer a instituições públicas, tais como: Juizado de Menores, Polícia, Governo, etc. supondo que ajudem a criança de alguma maneira, ou punindo os pais por não permitirem que frequente a escola ou dando-lhes auxílio para que tais pais não precisem da ajuda da criança. Observou-se que os mais novos quando sugerem procurar a polícia ou o juiz, estes deveriam prender os pais ou dar-lhes uma multa. Em contra partida, as respostas dos mais velhos apresentam soluções mais elaboradas, ao considerar os trâmites normais de uma denúncia, referindo-se a processos, julgamentos e, em última instância, tirar a guarda dos filhos.

A partir da análise dos três conjuntos de questões que se referiam à compreensão da história pelos sujeitos e às alternativas de solução apresentadas, foi criado um critério de pontuação para se chegar a uma compreensão do direito à educação.

Essa pontuação foi atribuída da seguinte maneira. Nos diferentes conjuntos de questões, as crianças cujas respostas só se enquadram nas categorias referentes ao primeiro nível, tiveram um ponto. Mesmo que tivessem dado respostas que se enquadravam em diferentes categorias do nível I, recebiam apenas 1 ponto. As crianças que deram respostas, referentes ao nível II, receberam dois pontos e as que deram respostas do nível III, tiveram 3 pontos. Os sujeitos que apresentaram respostas relativas a categorias de diferentes níveis obtiveram a pontuação relativa ao nível mais alto. Por exemplo, um sujeito que deu resposta referente às categorias 1, 2 e 7, sendo que as categorias 1 e 2 são do nível I e a 7 do nível II, teve pontuação 2 referente à categoria de maior nível.

Depois de distribuir a pontuação para cada conjunto de questões, foi realizada a soma total dos pontos para cada sujeito, classificando-o em nível I, II

ou III na compreensão do direito à educação. Os sujeitos que tiveram pontuação entre 3 e 5 foram classificados em nível I, os que tiveram entre 6 e 8, nível II e os que tiveram 9 pontos foram classificados em nível III.

A seguir, encontram-se as tabelas de distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à educação e as diferentes idades.

Tabela 7: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à educação e por idade.

<b>NÍVEL</b>	<b>IDADE</b>	<b>8-9</b>	<b>10-11</b>	<b>12-13</b>	<b>14-15</b>	<b>16-17</b>	<b>TOTAL</b>
<b>I</b>		12	9	6	3	1	31
<b>II</b>		0	3	6	8	8	25
<b>III</b>		0	0	0	1	3	4
<b>TOTAL</b>		<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>60</b>

Qui-quadrado = 30,810; gl = 8; p-valor < 0.001

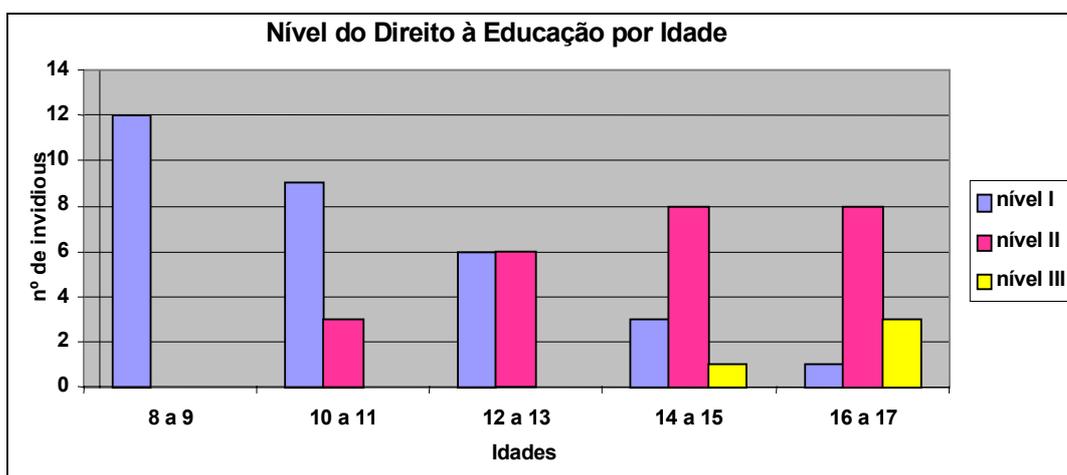
Observa-se, na tabela 7, que a maioria dos sujeitos da pesquisa encontram-se no nível I de compreensão do direito à educação, sendo que dos 31 sujeitos 21 têm entre 8 e 11 anos de idade. No nível II, encontraram-se 25 sujeitos com idade a partir de 10 anos e apenas 4 sujeitos foram classificados no nível III.

Se feita a leitura da tabela por idades, pode-se constatar que todos os sujeitos de 8 anos estão no nível I. Os sujeitos de 10 anos estão, na sua maioria, no nível I e apenas três, no nível II. Os sujeitos de 12 anos estão divididos de maneira uniforme nos níveis I e II. Os sujeitos com 14 anos estão, na maioria, no nível II, podendo-se encontrar três ainda no nível I e um já no nível III. Por fim, os sujeitos de 16 anos também estão, na maioria, no nível II, podendo encontrar apenas um ainda no nível I e três já no nível III.

O teste estatístico comprovou uma relação de dependência entre as variáveis em questão. Comparando-se o valor  $X^2 = 41.711$  à tabela de Qui-Quadrado, de 95% de confiança com 12 graus de liberdade (gl), pode-se afirmar que a compreensão do direito à educação evolui com a idade.

O gráfico a seguir ilustra a distribuição dos níveis por idade.

Gráfico 1: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à educação e por idade.



Percebe-se, ao observar o gráfico, que à medida que a idade aumenta, o nível I vai diminuindo e, gradativamente, vai aumentando o nível II. O nível III só aparece mais tarde, por volta dos 14 anos e aumenta na idade de 16 anos.

A tabela 8 relaciona os níveis de compreensão do direito à educação e o nível socioeconômico.

Tabela 8: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à educação e por nível socioeconômico.

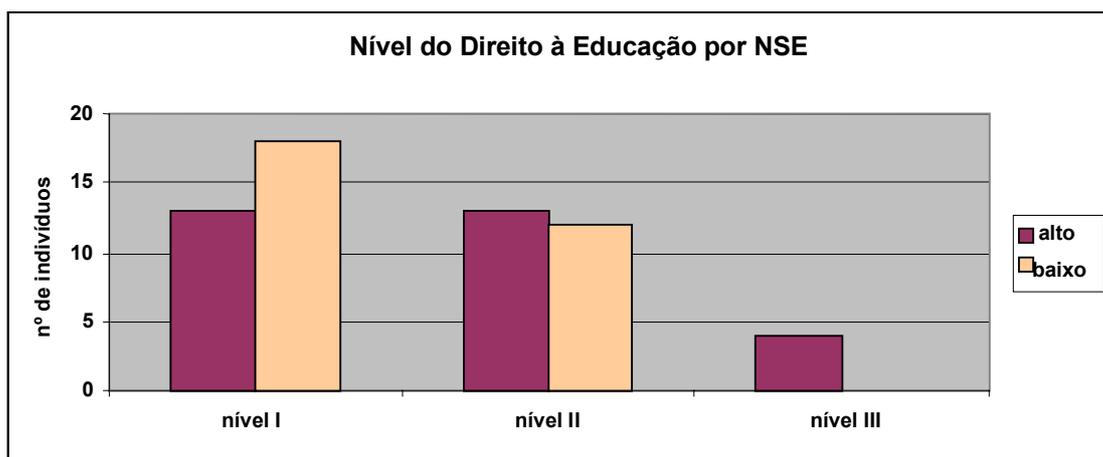
NIVEL	NSE	A	B	TOTAL
I		13	18	31
II		13	12	25
III		4	0	4
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>60</b>

Qui-quadrado = 4,846; gl = 2; p-valor = 0,089

Observa-se, na tabela, que se encontram mais sujeitos do nível socioeconômico baixo no nível I; no nível II, não há diferença significativa e, no nível III, só apareceram sujeitos do nível socioeconômico alto. Quanto à relação existente entre o nível de compreensão do direito à educação e o nível socioeconômico, estatisticamente, não deu significativo, permitindo afirmar que o nível de compreensão do direito à educação não sofreu influência do nível socioeconômico.

O gráfico, a seguir, ilustra a distribuição dos sujeitos dos dois níveis socioeconômico nos três níveis de compreensão do direito à educação

Gráfico 2: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à educação e por nível socioeconômico.



Pode-se observar, no gráfico 2, que a maioria dos sujeitos de nível sócioeconômico baixo se encontram no primeiro nível, não aparecendo nenhum no nível III. Os de nível sócioeconômico alto estão distribuídos, de maneira homogênea, nos dois primeiros níveis. E no nível III só apareceram sujeitos de nível sócioeconômico alto.

- **Discussão**

Diante do que foi exposto, a respeito da análise das categorias de respostas e da soma das pontuações adquiridas pelos sujeitos nos 3 conjuntos de questões (interpretação 1, interpretação 2 e solução) podem-se definir três níveis de compreensão do direito à educação.

Esses níveis coincidem com os encontrados por de Delval (1998) e Saravali (1999). Em relação à noção do direito à educação, pode-se constatar uma evolução na compreensão desse direito com o aumento da idade.

As respostas dos sujeitos com menor idade foram baseadas em dados vividos, e observados, diretamente, a partir de fatos concretos, ou seja, é importante ir à escola para aprender certos conteúdos que vão ajudar o sujeito a ficar "mais esperto", "mais inteligente", bem como garantir-lhe o futuro. As explicações refletem uma centração apenas na questão da aprendizagem, desconsiderando outros aspectos fundamentais na história, tal como o trabalho infantil, a necessidade dos pais de que os filhos os ajudem e a própria violação do direito. Esses sujeitos também tiveram dificuldade de conceber a história contada como verdadeira, que, para eles, pareceu algo estranho e raro.

As soluções que propuseram, não consistiam, verdadeiramente, em soluções, mas em "paliativos", formas imediatas para resolver o problema, sem se darem conta das contradições que suas soluções suscitavam, como, por exemplo, "fugir de casa" resolveria o problema de não poder estudar, mas eram totalmente ignoradas as diversas conseqüências que essa atitude desencadearia.

Na maioria das vezes, as respostas se referiam à criança recorrer aos pais para pedir autorização, e, quando isso não resolvia, sugeriam que recorresse a outros para que conversassem com os pais. Caso os pais não aceitassem de maneira alguma que seu filho fosse à escola, os sujeitos, mostrando-se incapazes de pensar em novas alternativas, consideravam que a criança teria que aceitar e submeter-se à decisão deles,

Diante desses dados, constatou-se que os sujeitos do nível I não têm consciência da existência de um direito à educação. Frequentar a escola consiste numa prática que eles vivenciam.

Observou-se que, com o aumento da idade, os sujeitos mostraram-se capazes de integrar várias categorias, enquanto que os menores centraram suas explicações quase que, exclusivamente, em uma.

À medida que vão combinando várias categorias, aparece uma forma de compreensão da situação muito mais realista, o caráter pragamático e imediatista, observado nas explicações das crianças menores tende a diminuir com o aumento da idade.

A situação já é vista como possível, mas as suas explicações ainda encontram-se presas a situações concretas e vivenciadas pelos sujeitos. Observou-se um progresso quanto à questão de a educação ser obrigatória; para os sujeitos do nível II, as crianças têm que frequentar a escola por alguns anos.

Por outro lado, surge a idéia de que frequentar a escola não consiste só em aprender a ler e escrever ou preparar-se para o futuro, mas também numa oportunidade de fazer amigos, conviver em grupo, aprender normas e regras de convivência e ampliar os conhecimentos a respeito da vida em sociedade.

Como alternativas de solução, ainda existem algumas bastante simples com as do nível anterior, mas foi possível constatar-se uma maior possibilidade de atuação por parte dos sujeitos, quando propuseram que a criança recorresse a seus pais para procurar convencê-los a mudar de opinião, tentando mostra-lhes a importância da educação para a vida do sujeito. Percebeu-se uma maior capacidade de argumentação, aparecendo a noção de negociação como uma alternativa bastante sugerida de solução, em que ambas as partes cediam em suas posições, tornando possível conciliar os estudos à necessidade de ajudar nos trabalhos domésticos.

Nesse nível, surge uma compreensão vaga do direito, ligada à obrigatoriedade da escola e da não-aceitação de não poder frequentá-la. Percebeu-se que, em algumas vezes, o sujeito não foi capaz de propor uma

solução adequada, no entanto, afirma ter que achar um jeito de resolver o problema, deixando clara a sua posição de não-conformismo, o que não acontecia, no nível anterior: os sujeitos diante de um conflito consideravam que a criança deveria submeter-se à vontade do pai.

Em um terceiro nível, a idéia de direito à educação pareceu estar consolidada e os sujeitos procuram diversas formas de garanti-lo. A história é compreendida na sua complexidade e os sujeitos mostraram-se capazes de coordenar diversos aspectos de maneira coerente, tais como: a importância da educação e as conseqüências de uma falta de instrução, o trabalho infantil, o que não é permitido, e, ao mesmo tempo, considerar as necessidades de os pais terem a ajuda dos filhos, etc. A história, para esses sujeitos, foi concebida, claramente, como possível, no entanto consideram que aconteça com maior freqüência em famílias mais pobres, de baixa renda, onde os pais, provavelmente, não tiveram estudo e necessitam da ajuda dos filhos para que possam aumentar a renda familiar.

Apesar de os pais mais velhos serem capazes de elaborar todas essas relações envolvidas na história e considerá-las legítimas, não abrem mão de lutar pelo direito. Portanto, as soluções são, de maneira geral, em primeira instância, que a criança converse com os pais para tentar negociar com eles, mas caso não seja suficiente, propõem soluções extremas como a intervenção de instituições. Apareceu também, nesse nível, como solução, recorrer ao governo, prefeitura, para que, de fato, desempenhem o seu papel e dêem condições de trabalho para os pais ou auxílio para que não necessitem da ajuda de seus filhos.

A capacidade de raciocínio sobre os problemas sociais aumentaram consideravelmente e as soluções que propõem são mais viáveis e realistas. Pode-se concluir que os sujeitos desse nível compreendem a idéia de existir um direito à educação e, em casos de conflitos, são capazes de elaborar medidas para resolvê-los.

## **II) DIREITO À PROTEÇÃO CONTRA MAUS-TRATOS**

Para investigar a compreensão da criança em relação ao direito à proteção contra maus-tratos foi contada uma história elaborada por Mantovani de Assis, em que uma criança (Priscila) apanhava todos os dias do pai, quando ele chegava zangado da rua e uma amiga (Fernanada), que era sua vizinha, ouvia o seu choro.

- **Interpretação**

Para o primeiro conjunto de questões, por meio das quais buscava-se conhecer como as crianças compreendiam a história contada, levaram-se em consideração as respostas apresentadas para as seguintes questões:

- 1) O que você acha dessa história?
- 2) Está certo os pais fazerem isso?

As respostas dos sujeitos, foram agrupadas por conteúdos semelhantes, originando diferentes categorias. Analisando essas respostas, foi possível perceber, mais uma vez, algumas diferenças na qualidade e complexidade das mesmas.

As respostas foram agrupadas nas seguintes categorias:

### **1) Recriminam o comportamento do pai pelo fato de a criança não ter dado motivos que o justifique**

As respostas abrangidas por essa categoria foram as que julgavam o comportamento do pai incorreto, considerando que ele batia na filha sem ter

nenhum motivo que justificasse. Esse tipo de resposta foi dada, em maior número, pelos sujeitos mais novos e de nível socioeconômico baixo.

Algumas respostas apresentadas para a questão, “o que você acha dessa situação?”, e que se enquadram nessa categoria encontram-se listadas a seguir.

REN ( 8,2) A:

- *O que a Priscila fez? - Por que você está perguntando isso?- Eu não sei o que ela fez. - A história conta que o pai da Priscila chegava zangado e batia muito nela, lembra? Ele pode fazer isso com ela? - Não, ele vem zangado de outra coisa de trabalho, pode ser trabalho e ele vem bater na filha? - Por que você acha que o pai não pode bater na filha desse jeito? - Porque ele vem lá de outra coisa, pra que bater na filha? Ela não fez nada!*

MAR (8,6) B:

- *... (não responde) - Você acha que está certo o pai fazer isso com a Priscila? - Não, porque ela não fez nada!*

GAB (9) B:

- *Mas, o que a Priscila fez pra ele? - Você lembra da história? Ela fez alguma coisa? – Não. - Então o que você acha disso? - O pai está muito culpado disso. - Por quê? - Porque ela não fez nada pra ele, por que ele vai fazer isso, bater nela?*

DOU (10,1) B:

- *Eu acho que essa coisa não é certo. - Por quê? - Porque o pai vai chegar do serviço muito zangado e vai bater na criança sem ela fazer nada, assim por nada?*

## **2) O comportamento torna-se aceitável, caso haja motivo que o justifique**

Nessa categoria, encontraram-se as respostas que afirmavam ser aceitável o comportamento do pai caso houvesse um mau comportamento por parte da criança. Para os sujeitos que deram esse tipo de resposta, ficou evidente que não perceberam que se trata de uma situação de maus-tratos, mas sim, uma situação do cotidiano deles, ou seja: quando fazem algo errado, apanham.

Esse tipo de resposta foi apresentado por um grande número de sujeitos numa distribuição mais ou menos homogênea entre as idades. No entanto, os sujeitos do nível socioeconômico baixo foram os que mais deram respostas que se enquadram nessa categoria.

Percebeu-se uma nítida diferença entre as respostas dos mais novos e dos mais velhos. Os sujeitos de menor idade afirmavam ser aceitável esse tipo de comportamento, desde que a criança desse um motivo qualquer que consistisse em uma desobediência.

As questões formuladas para as respostas que se seguem foram: “você acha que está certo o pai fazer isso?”, ou “o que você acha?”.

LUI (8,3) B:

- *Não, sem nenhum motivo não.* – E, se desse motivo, o pai poderia fazer isso? - *Bater muito, muito forte não, bater às vezes quando faz umas artes, daí pode.* – Conta para mim, o que é que a criança faz que o pai pode bater? - *Por exemplo, machucar a irmãzinha, quebrar alguma coisa, por exemplo eu quebro um vaso, minha mãe vai lá me dá um safanão, puxa a minha orelha, me dá surra em mim.* - Quer dizer então que bater muito forte, sem motivo, não pode; mas, com motivo, pode. - *Com motivo pode, daí tem que tomar cuidado com o filho porque senão depois machuca muito.*

AND (8,8) A:

- *Tchu, tchu (afirma negativamente com a cabeça)* - Não? Por quê? - *Ah, porque a criança não pode apanhar sem motivo.* - E dando motivo pode? - *Se os pais, é ... por exemplo, se fizer alguma coisa de errado, quebrando alguma coisa, desobedecendo, essas coisas, e os pais não gostarem, pode.* - É? Por quê? - *Já que é o pai, tem direito.*

GAB (8,2) A:

- *Ah, eu acho que a menina, ela fazia alguma bagunça?* - Por que você está perguntando isso? - *Ah, porque aí não está falando. Se ela fazia alguma coisa, tudo bem, o pai podia bater nela, se ela faz alguma coisa errada, mas se ela não fazia nada, aí o pai não tinha motivo pra bater nela.* - E as pessoas podem bater nas outras, ou os pais podem bater nos filhos quando têm motivo? – *Pode.* - Então conta um motivo pelo qual você acha que o pai poderia bater? - *Quando o filho faz alguma coisa na escola, por exemplo, quando ele bate na amiga da escola, o pai pode dar uma bronca e bater nele.*

Os mais velhos, em contrapartida, disseram que os pais poderiam bater nos filhos em casos extremos, tais como: drogas, roubo, como maneira de educar, ou “dar uma lição”.

RON (14,10) B:

- *Errado.* - Por que está errado? - *Ah, se ela não faz nada vai bater todo dia?* - Mas, bater pode, assim do jeito que o pai da Priscila batia nela? - *Ah, depende né, pra*

*corrigir pode.* - Como assim pra corrigir, dá um exemplo. - *Ah, se faz uma coisa de errado assim pode, mas todo dia não.* - Me da um exemplo. - *Ah, roubar alguma coisa dos outros.*

ROD (14,4) B:

- Você falou que a criança não fez nada para ele bater e se a criança fizesse alguma coisa, ele poderia bater? - *Poderia corrigir e se fosse muito bravo, poderia sim. Porque daí ele corrigia a criança até aprender, mas não espancar, só dar umas palmadas, só pra aprender.* - Como assim, se fosse muito bravo? - *Ah, se o filho roubar, se o moleque fosse no supermercado roubar um negócio, ele poderia bater, corrigir o moleque. Daí no outro dia o moleque ia lá e rouba, no terceiro dia não adiantou, aí ele vai bater.*

### **3) Havendo motivo, propõem castigos alternativos**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que questionavam o comportamento do pai, mostrando acreditar em outras maneiras para resolver o problema, tais como: castigos alternativos, proibir temporariamente a criança de fazer algo de que gosta, etc. Apenas 4 sujeitos da amostra apresentaram esse tipo de resposta, tendo três sujeitos idade entre 8 e 10 anos.

A seguir, encontram-se as respostas que os sujeitos deram para a questão: “e se ela desse algum motivo o pai poderia bater desse jeito nela?”.

OCT (10,2) A:

- *Ah, não muito, mas devia dar um castigo menos forte.* - Como é castigo menos forte?  
- *Ah, deixar sem ver TV, assim*

LEO (10,3) A

- *Não, nem bater tá certo, dá um castigo pelo menos.*

DIA (14,3) B:

- *Bater não.* - Poderia fazer o que? - *Colocar de castigo.*

### **4) Havendo motivos, priorizam o diálogo**

Nessa categoria, foram agrupadas também as respostas que questionavam o comportamento do pai, mas, no lugar de, ou antes de propor castigos alternativos, os sujeitos priorizam o diálogo como melhor maneira para

se educar. Essa resposta foi apresentada em grande número pelos sujeitos da amostra, havendo predomínio nas idades entre 12 e 16 anos.

Algumas respostas que os sujeitos deram para a questão: “e se ela desse algum motivo, o pai poderia bater desse jeito nela?” encontram-se listadas a seguir.

BRU (12,9) B:

- *Desse jeito, não. Conversava. - Por quê? - Bater não vai adiantar nada porque a criança vai pegar mais raiva dele e vai fazer mais coisas erradas ainda. - E por que você acha que conversar é melhor? - Porque conversar a criança vai por dentro da cabeça dela que não pode fazer coisas erradas.*

MAR (16,9) A:

- *Eu acho que eles não têm o direito de bater. Conversa, se a criança fez alguma coisa errada, primeiro conversa.*

CAM (16,10) B:

- *Não, também não. - Por quê? - Porque com o diálogo a gente consegue o que quer, consegue resolver tudo.*

FLÁ (16,2) B:

- *Não, porque por mais que a gente faça coisa errada, não deve ser o jeito certo e correto bater, chegar e bater assim porque fez alguma coisa de errado. - Por que você acha que não é o jeito certo? - Ah, se o pai for explicar: "não filho, não pode que isso está errado. Desculpa, espera o papai chegar, descansar, e a gente vê, a gente conversa, mas não faça mais isso!" é melhor. Porque isso aí não é motivo, se a criança fizer alguma coisa, chegar e bater. Conversa, explica.*

## **5) Conseqüências físicas e psicológicas para a criança**

As respostas que mencionavam as possíveis conseqüências, tanto físicas, quanto psicológicas que um comportamento violento poderia desencadear na criança, foram enquadradas nessa categoria.

É importante ressaltar que as conseqüências físicas foram encontradas, em maior número, nas respostas dos sujeitos mais novos, entre 8 e 10 anos de idade e as conseqüências psicológicas nas respostas dos sujeitos mais velhos,

sendo que os de 10 anos referiram-se tanto às conseqüências físicas quanto às psicológicas.

MIC (10) B:

- Você acha que o pai pode fazer isso com o filho? - *Não, porque em criança não pode bater muito. Tem criança que gente bate e a criança vai até morrer de tanto tapa.*

TAN (14,1) B:

- Você acha que o pai dessa história está correto? – *Não - Por quê? - Por que aí a filha ia ficar revoltada, que sempre ele chegava e batia, aí quando crescia mais, ela fugia de casa, alguma coisa.*

RAQ (16,11) A:

- E se ele chegasse irritado e a filha fizesse alguma coisa que o irritasse mais ainda, ele poderia fazer isso? - *Não nada justifica. Por mais problemas que ele tivesse no trabalho, ou que a filha tenha feito. Conversar mesmo, em algum caso tirar alguma coisa que ela goste, mas não chegar a um ponto desse, porque não é educativo, porque acaba tendo outros danos morais mesmo, acho que a pessoa se sente muito lesada, acaba sendo muito pior.*

ALE (16,4) A:

- O que você acha disso? - *Ah, daí é problemático. Todo dia a criança apanhar, vai chegar um ponto que ela vai ficar odiando todo mundo, principalmente o pai, vai ficar revoltada, vai ser pior pro pai, porque ela pode sair de casa, se envolver com drogas, essas coisas.*

## **6) Conseqüências para o pai**

Algumas respostas se referiram às conseqüências que o pais poderiam sofrer por agirem de maneira violenta com a criança. Essa resposta foi apresentada por apenas cinco sujeitos da amostra, tendo dois sujeitos 10 anos de idade, um sujeito, 12 anos e dois sujeitos, 16 anos.

As resposta a seguir são referentes à questão: “o que você acha disso que contei?”.

CAR (10,9) A:

- *Eu acho que ele devia parar, porque vai ser ruim pra ele e pra criança. - Porque vai ser ruim para ele e para criança? - Porque ele pode ficar na cadeia, e eu acho que a filha também não vai Ter amor por ele, porque ele bate na filha, essas coisas, ela não tem amor pelo pai que faz isso com ela*

DAN (12,2) A:

- *Ele deveria ser preso. - Por quê? - Ah, porque bater nos filhos, dependendo com for a batida, porque se eles baterem muito a ponto de machucar a criança, porque é assim, uns tapinhas de fazer coisas erradas é normal, mas eu acho que espancar a criança, essas coisas assim, gritar com ela, essas coisas não podem. Ele poderia até ser preso.*

### **7) Consideram a criança uma vítima na situação, pois não tem culpa pelo que acontece com o pai**

Nas respostas dos sujeitos com 10 anos, começaram a aparecer argumentos que consideravam a criança vítima na situação, uma vez que não tinha culpa pelo que acontecia com seu pai. Apesar de essa resposta ter sido mencionada por sujeitos a partir de 10 anos, notou-se um predomínio nas respostas dos sujeitos com 16 anos.

Estes últimos revelaram, nas suas respostas, uma certa capacidade de inferir que, se o pai chegava bravo, era porque alguma coisa tinha acontecido com ele, constituindo-se o início de uma justificativa para o comportamento do pai.

Para à questão: “o que você acha dessa situação?”, encontrou-se respostas do tipo:

MAR (10,3) B:

- *Não pode. Por que você acha que não pode? - Porque se ele chegava zangado, ele não podia descontar tudo na filha dele, porque a filha dele não tinha culpa.*

LUC (14,8) A:

- *É ele está descontando nela por uma coisa que ela não tem nada a ver.*

SIL (14,11) B

- *Como é que o pai pode chegar zangado de algum lugar e bater na menina, sendo que ela não sabe nem o motivo que ele está batendo nela, o motivo que ele está xingando? Eu acho que a criança não tem nada a ver, entendeu? Porque ela não sabe nem o motivo pelo qual o pai está batendo nela, ela não sabe nem o porque disso. E uma criança não pode viver sendo espancada, Uma criança como é que ela vai sempre viver sempre machucada, sempre espancada, levando xingo?*

LIS (16,3) B:

- *Muito errado né, aquilo que ele passa durante o dia, a criança não tem culpa. Ele não tem que descontar na criança, nem em ninguém aliás.*

ROBt (17) B:

- *O pai batendo? Chegava o que? Revoltado da vida? – É. - Porque é safado. Chega bravo aí e vai descontar nos outros? Ninguém tem culpa do que ele fez não, o que aconteceu com ele, não. Ainda mais a criança.*

## 8) Violência e maus-tratos

Nessa categoria, encontram-se as respostas que afirmam ser o comportamento do pai uma forma de violência e maus-tratos. Apesar de as respostas correspondentes a essa categoria terem sido as que mais apareceram, observou-se que apenas os mais velhos, a partir dos 12 anos, as apresentaram esse tipo de resposta.

Às questões: “o que você acha disso?” ou “você acha que isso está correto?” sucederam-se respostas, tais como:

BEN (12) B:

- *Não. - Por que não? - Porque isso é muita violência com o filho!*

MAR (12,5) A:

- *Eu acho muito ruim também. Porque não pode bater na criança. Maltratar a criança assim por que? Não tem motivo e mesmo que tivesse motivo, que ela quebre um vaso, assim ou outra coisa, não tem razão pra bater.*

RON (14,10) B:

- *Como você diz, assim? É, espancar ela? Espancar não pode. - Por que espancar não pode? - Ah, porque espancar já é desumano. - Já é desumano? - É, porque bater assim, bater só pra corrigir, falar porque bateu, daí tá certo, agora, bater todo dia, fazer a criança dormir chorando, espancar, aí não!*

## 9) Referem-se a possíveis causas que explicariam o comportamento do pai

Houve sujeitos que, mesmo condenando o comportamento do pai, foram capazes de pensar nas causas que poderiam desencadear um comportamento

violento como o narrado na história. Esses sujeitos elaboraram a situação de forma muito mais realista.

Esse tipo de resposta só apareceu, também, dentre os sujeitos mais velhos, principalmente, nos de 16 anos, de nível socioeconômico alto, quando questionados sobre o que achavam da situação, ou do comportamento do pai, personagem da história

ROD (14,4) B:

- *Ah, eu acho isso errado. Ele só podia estar ou com problema no serviço, ou alcoolizado pra acontecer uma coisa dessas. Porque um pai bom que quer ver o filho estudar, crescer, ter um futuro melhor, não faria isso com um filho não.*

RAQ (16,11) A:

- *Difícil também! Caramba! Os pais que fazem uma coisa dessas precisam de tratamento psicológico. Acho que em sua consciência, sem nenhum problema, não iriam fazer uma coisa dessas.*

ROB (17) B:

- *E por que eles fazem isso? - Porque não têm noção do que estão fazendo, a pessoa está fora de si, tens uns que chegam bêbados, tens uns que chegam drogados, se tiver drogado então, ichi!*

As categorias elaboradas por conteúdos de respostas semelhantes foram submetidas à análise estatística, para verificar a correlação entre as variáveis categorias e idades e categorias e níveis socioeconômicos.

A seguir, observa-se a tabela que registra o número de respostas por categorias e por idade.

Tabela 9: Direito à proteção contra maus-tratos / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

CATEGORIAS	IDADES					TOTAL
	8-10	10-11	12-13	14-15	16-17	
1. Recriminam o comportamento do pai	10	7		2		19
2. O comportamento torna-se aceitável, caso haja motivo que o justifique	7	5	4	5	1	22
3. Havendo motivos, propõem castigos alternativos	1	2		1		4
4. Havendo motivos, priorizam o diálogo	3	2	7	5	6	23
5. Conseqüências físicas e psicológicas para a criança	1	5	2	1	3	12
6. Conseqüências para o pai		2	1		2	5
7. Consideram a criança uma vítima		4	5	5	7	21
8. Violência e maus-tratos			7	7	10	24
9. Causas que explicariam o comportamento do pai			1	3	7	11
<b>TOTAL</b>	22	27	27	29	36	141

Qui-quadrado = 79,714; gl = 32; p-valor < 0.001

Como se pode constatar, nas categorias 4 e 8 enquadram-se o maior número de respostas apresentadas, principalmente, pelos sujeitos cujas idades se situam entre 12 e 16 anos. Observa-se, também, que as respostas relativas à categoria 8 somente foram mencionadas pelos sujeitos de 12 a 16 anos, para quem o comportamento do pai representa uma forma de violência e de maus-tratos, o que, na presente amostra, não foi percebido pelas crianças com menor idade.

Estas, por sua vez, deram, em maior número, respostas referentes às categorias 1, 2 e 3. As respostas que constituem as categorias 1 e 3 foram, predominantemente, apresentadas por esses sujeitos e apenas poucos de 14 anos as mencionaram.

O exame da tabela 9 permite observar que, na categoria 2, enquadram-se 22 respostas, que representam o terceiro maior número no total das 141 apresentadas pelos sujeitos. Embora todos os sujeitos tenham dado respostas referentes a essa categoria, observa-se uma maior freqüência dentre os mais

novos, permanecendo quase a mesma entre os de 10 a 15 e diminui, sensivelmente, entre os de 16 anos.

Finalmente, as respostas pertencentes às categorias 8 e 9 só foram mencionadas pelos sujeitos mais velhos, a partir de 12 anos, com um notável aumento nos sujeitos de 16 anos.

Percebe-se, também, nessa tabela, que os sujeitos mais velhos dão um maior número de respostas que os mais novos, o que permite afirmar que os sujeitos de maior idade, muitas vezes se remetem a categorias de respostas dadas pelos sujeitos menores, mas demonstram uma maior capacidade de considerar outros aspectos que estão envolvidos no problema e que não foram percebidos pelos mais novos.

Ao submeter os dados a um tratamento estatístico, por meio do teste Qui-quadrado, pode-se afirmar que existe uma relação de dependência entre as duas variáveis, ou seja, a resposta do sujeito é influenciada pela idade.

Quanto à relação entre nível socioeconômico e categorias de respostas, registrada na tabela 10, não se pode afirmar o mesmo, uma vez que a análise estatística não revelou significância entre essas duas variáveis.

Tabela 10: Direito à proteção contra maus-tratos / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
1. Recriminam o comportamento do pai		7	12	19
2. O comportamento torna-se aceitável, caso haja motivo que o justifique		8	14	22
3. Havendo motivos, propõem castigos alternativos		2	2	4
4. Havendo motivos, priorizam o diálogo		12	11	23
5. Conseqüências físicas e psicológicas para a criança		6	6	12
6. Conseqüências para o pai		2	3	5
7. Consideram a criança uma vítima		13	8	21
8. Violência e maus-tratos		13	11	24
9. Causas que explicariam o comportamento do pai		7	4	11
<b>TOTAL</b>		70	71	141

Qui-quadrado = 5,364; gl = 8; p-valor = 0,718

Observa-se, na tabela, que o número total de respostas apresentadas pelos sujeitos é semelhante em ambos os níveis socioeconômicos. Apesar de, em algumas categorias, terem aparecido respostas de sujeitos de ambos os níveis socioeconômicos; nas categorias 1 e 2, houve predominância das respostas dos sujeitos do nível socioeconômico baixo e, nas categorias 7 e 9, prevaleceram as respostas dos sujeitos de nível socioeconômico alto.

Esse dado parece indicar que os sujeitos de nível socioeconômico alto, por terem dado respostas que se referiram a categorias de níveis mais evoluídos em relação à interpretação da história, elaboraram melhor o conteúdo presente nessa situação. No entanto, os resultados da análise estatística demonstram que não há relação de dependência entre as variáveis submetidas ao teste  $X^2$ , apontando que as respostas dos sujeitos independem do nível socioeconômico a que pertencem.

A partir da análise qualitativa das categorias, e depois de submetê-las ao tratamento estatístico, constatou-se uma distinção nas respostas dos sujeitos de diferentes idades quanto à qualidade e quanto a sua complexidade, revelando existir uma certa tendência evolutiva nessas respostas.

Considerando algumas diferenças significativas na forma de os sujeitos interpretarem a história contada, classificaram-se as categorias em três níveis.

As categorias 1, 2 e 3 referem-se ao nível I de compreensão, pois encontram-se as respostas dos sujeitos que não conseguem entender que na história narrada há uma situação de maus-tratos, e, de maneira geral, interpretam a história como uma situação habitual, na qual a criança tem um mau comportamento e os pais dão-lhe uma "palmada" para que elas aprendam. Embora tenha aparecido respostas que julgavam o comportamento do pai incorreto, caso a criança não lhe desse nenhum motivo que justificasse apanhar, havendo motivo o comportamento era imediatamente aceitável, o que comprova a hipótese da não percepção da violação de um direito.

Para os sujeitos mais novos, fica evidente, que eles interpretam a história como algo do cotidiano, que faz parte da sua vivência. Algumas vezes, até propõem castigos alternativos, dando exemplos de castigos que seus pais lhes impõem quando lhes desobedecem.

As categorias 4, 5, e 6 foram classificadas como nível II, uma vez que as respostas demonstram que os sujeitos já conseguem perceber que há um problema em questão, ou seja, agressão física e maus-tratos. Os sujeitos, cujas respostas se enquadram nesse nível, mostraram uma maior capacidade de refletir sobre a situação, sendo capazes de coordenar, coerentemente, outros aspectos mais implícitos, como as conseqüências dos maus-tratos para as crianças. Apesar de os sujeitos, que deram respostas relacionadas as categorias desse nível, não terem se referido, claramente, à questão da violência e maus-tratos, como o fizeram os mais velhos, percebeu-se um início de compreensão dessa questão, quando se referiram às conseqüência que os pais poderiam sofrer por agirem de tal forma com o filho.

Notou-se, também, nas respostas dos sujeitos desse nível, uma ampliação na possibilidade de pensar sobre o problema. Enquanto os mais novos ficaram centrados na questão de poder bater ou não, tendo motivo ou não, etc; os sujeitos desse nível demonstraram considerar aspectos mais importantes e implícitos envolvidos na história, visto que o comportamento do pai poderia causar revolta na criança e desencadear outros problemas, tais como a procura de droga e outros desvios de conduta.

As categorias 7, 8 e 9 se referem ao nível III. Os sujeitos, que deram respostas que se enquadram nessas categorias, demonstram conseguir compreender a situação considerando toda a sua complexidade; percebem e nomeiam, claramente, o comportamento de violência e maus-tratos, levando em consideração um maior número de dados envolvidos na história, sendo capazes de colocar-se no lugar dos pais e elaborar possíveis causas que desencadeariam um comportamento agressivo, tais como álcool, drogas, problemas psicológicos, problemas no trabalho ou desemprego etc.

- **Interpretação 2**

Ainda em relação à interpretação da história, buscou-se investigar como as crianças concebiam a situação contada, se acreditavam na sua veracidade, ou seja, se acreditavam que esse tipo de situação, realmente, acontece na sociedade atual. Para isso formularam-se as seguintes questões:

- 1) Você acha que isso acontece?
- 2) Há pais que fazem isso com o filho?

A partir da análise dos dados, foram elaboradas categorias, considerando as similaridades no conteúdo das respostas apresentadas pelos sujeitos nas diferentes idades.

### **1) Situação desconhecida**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que consideravam a situação desconhecida. Para esses sujeitos, os pais só batem em seus filhos, havendo motivo. Apenas três sujeitos dessa amostra, com idade entre 8 e 10 anos, deram respostas afirmando não existirem pais que tenham esse tipo comportamento em relação aos seus filhos.

Para as questões: “você acha que há pai que faz isso?” ou “você acha que isso acontece?” encontraram-se as seguintes respostas relacionadas a essa categoria:

ART (9) A:

- - *Acho que não, não tem.* - Você acha que isso não acontece? Não há pais que chegam em casa zangados e batem nos filhos até eles irem dormir chorando? - *Que eu saiba, não. Nunca ouvir falar, nunca ouvir dizer que tem pai assim.*

MAR (10,3) B:

- *Não* - Não há nenhum pai que chega zangado e bate no filho? - *Não, só se a criança atentasse ele, aí sim ele podia bater, mas se a criança não fizesse nada, ele não podia bater.*

## 2) Situação do cotidiano

Houve sujeitos que deram respostas demonstrando acreditar que a situação narrada é possível de acontecer; mas, quando questionados, davam exemplo vividos no cotidiano das famílias, deixando claro que a interpretação da situação não foi de maus-tratos, mas sim, como uma situação habitual.

As respostas listadas a seguir correspondem às questões: “você acha que há pai que faz isso?”, “você acha que isso acontece?”, “você acredita que algum pai faz isso com o filho? Chega em casa nervoso, brigando, zangado e bate muito no filho?”.

LUI (8,3) B:

- *Eu acho que sim.* - Você acha que isso acontece? - *Eu acho que as vezes isso acontece.* - É? Como você sabe? - *Porque eu tive um amigo, faz tempo, acho que eu tinha uns 7 anos, outro dia né, daí eu tava na casa do meu amigo, daí o pai dele chegou do trabalho e nós estava brincando de bola, foi lá e falou assim: vai pro quarto! Foi lá e bateu no moleque.* - E você sabe por que ele fez isso? - *Ah, porque nós tava jogando bola, né.*

FER ( 8,7) A:

- *Hum, hum (afirmativo)* - Como você sabe? - *É por causa que tem gente que é muito ruim mesmo, (...) tem uma menina chamada Suzana e a mãe dela é muito bravona com a filha, bem brava mesmo e ela fala Suzana vai fazer as coisas, então eu acho que existem pais desse jeito. A Suzana ela me disse que quando ela era pequena, ela já chorou por causa que a mãe gritou com ela, essas coisas, agora a mãe já parou porque a Suzana já conversou com ela.*

REN (8,2) A:

- *Aconteceu comigo.* - Como foi isso? Bateu muito em você, igual o pai da Priscila? - *Tchu, tchu (negativo) bateu assim: "pá". Ele pegou o chinelo e "tum", doeu!.*

BEM (12) B:

- *Tem.* - Como você sabe? - *Porque eu já estive na casa de um amigo, o pai dele chegou zangado e ele fez alguma arte lá e ele bateu nele.*

### 3) Situação possível com respostas ligadas a experiências particulares ou informações

As respostas afirmativas, quanto à possibilidade de a situação acontecer, foram agrupadas nessa categoria. Os sujeitos, que deram esse tipo de resposta, mostraram conceber a possibilidade de acontecerem, realmente, situações que envolvem maus-tratos e deram exemplos conhecidos e vividos por pessoas próximas a eles.

Essa categoria contou com o maior número de respostas dadas pelos sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa, havendo predominância dos sujeitos com 12 anos de idade

Ao formular-se questões: “você acha que há pai que faz isso?” ou “você acha que isso acontece?” encontraram-se respostas como as que se seguem.

DAI (10,3) B:

- *Claro que acontece. - É? Por quê? - Porque na rua onde eu moro, tem um moço que chega sempre em casa, eu escuto as crianças berrando, gritando e eles são meus amigos. São três crianças. O dia que eles vão lá na minha casa, uma menina pequenininha, acho que tem um ano, vai brincar lá na minha casa assim, tem marcas assim, tudo vermelho aqui (mostra a barriga). Eu gostaria tanto de denunciar aquelas pessoas lá, só que você fica com medo. Se você denunciar eles vão pegar você e fazer a mesma coisa que eles fazem com os filhos.*

JAQ (12) B:

- *Acontece, ô. – É, como você sabe? - Porque meu pai era assim. - Seu pai? – É. - Ele fazia o quê? - Ele, quando ele não chegava bem do serviço, ele pegava e descontava tudo em mim, na minha irmã.*

ROS (12,1) B:

- *Tem sim. - Por que você acha que tem? - Ah, porque eu já ouvir falar muito assim, que o pai chega revoltado, chega brigando com a mulher, derrubando tudo, quebrando tudo, então deve ter quem bata nos filhos também.*

REN (14, 6) A:

- *Acontece. Meu pai conta que apanhava do meu avô assim por isso. - Por isso o quê?*
- *Meu avô bebia muito, aí ele chegava batia na mulher dele, nos meus tios e no meu pai.*

#### **4) Situação possível se remetendo a causas que explicam tal comportamento.**

Nessa categoria, foram reunidas as respostas que, além de afirmarem a possibilidade de uma situação, como a narrada na história, acontecer; também mencionavam as causas que poderiam desencadear um comportamento violento e de maus-tratos por parte dos pais.

Essa categoria também contou com uma frequência alta de respostas que, em sua maioria, foram dadas por sujeitos com idade entre 14 e 16 anos.

As respostas a seguir são referentes à questão: “e você acha que isso acontece?”.

BRU (12,9) B:

- *Acho. - Você conhece alguém? – Não. - E por que você acha que isso acontece? - Porque tem pai que as vezes bebe e depois fica bravo no bar assim e vem querer bater nos filhos.*

MAI (14,5) A:

- *Acontece. - Por quê? Como você sabe? - Porque tipo assim, um pai de família pobre, as vezes o pai fica revoltado lá, com o pouco de dinheiro que ele tem, as vezes ele bebe lá, o pai da classe média também acontece, esse mesmo tipo de coisa.*

ROB (17) B:

- *Poder, não pode, mas acontece. - Você acha que esse tipo de coisa acontece? - É, tem uns pais que chegam bêbados, tens uns que chegam drogados, vai e desconta nos outros.*

Procedendo-se uma análise qualitativa dessas diferentes categorias de respostas, pode-se perceber uma certa evolução na forma como a situação narrada é concebida pelos sujeitos nas diferentes idades.

A tabela 12 registra o número de respostas por idade e por categorias de conteúdos.

Tabela 11: Direito à proteção contra maus-tratos / interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

CATEGORIA	IDADE					TOTAL
	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	
1. Situação desconhecida	1	2	0	0	0	3
2. Situação do cotidiano	9	3	4	1	0	17
3. Situação possível com respostas ligadas a experiências particulares ou informações	2	4	7	4	5	22
4. Situação possível se remetendo a causas que explicam tal comportamento	0	3	1	7	7	18
<b>TOTAL</b>	12	12	12	12	12	60

Qui-quadrado = 34,804; gl = 12; p-valor < 0,001

Observando-se essa tabela, constata-se a evolução mencionada na análise qualitativa, quando se percebe que, nas primeiras categorias, há um certo predomínio de respostas dos sujeitos de idades inferiores e à medida que aumenta a idade, o número de respostas que se enquadram nas últimas categorias, cresce. A categoria 3, contou com a maior frequência de respostas; na categoria 1, só apareceram respostas de sujeitos com idade entre 8 e 10 anos e as respostas enquadradas, na categoria 4, foram dadas, na maioria, pelos sujeitos cujas idades variam entre 14 e 16 anos.

Essa evolução, percebida na análise qualitativa, e ilustrada na tabela 12, foi confirmada com a aplicação do teste estatístico de Qui-quadrado, sendo possível afirmar que o tipo de resposta evolui com o aumento da idade.

Quanto à relação de dependência entre as categorias de respostas e os níveis socioeconômicos, como pode ser visto na tabela que se segue, não se perceberam diferenças significativas para esse conjunto de questões, o qual diz respeito a como os sujeitos concebem a história contada.

Tabela 12: Direito à proteção contra maus-tratos / interpretação<sup>2</sup>. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico

<b>CATEGORIA</b>	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
1. Situação desconhecida		2	1	3
2. Situação do cotidiano		8	9	17
3. Situação possível com respostas ligadas a experiências particulares ou informações		10	12	22
4. Situação possível se remetendo a causas que explicam tal comportamento		10	8	18
<b>TOTAL</b>		30	30	60

Qui-quadrado = 0,796; gl = 3; p-valor = 0,850

Observa-se, na tabela 13, uma distribuição, do número de respostas em cada categoria, quase homogênea para os dois níveis socioeconômicos, com diferenças mínimas de uma a duas respostas em todas as categorias. O teste estatístico comprovou a relação de independência entre a variável categoria e nível socioeconômico; ou seja, nesse conjunto de questões, o nível socioeconômico não interferiu.

A partir da análise qualitativa, percebeu-se uma evolução, também, na forma de conceber a história contada, e as categorias foram divididas em três níveis.

No primeiro nível, foram consideradas as categorias 1 e 2. O conteúdo das respostas enquadradas nessas categorias demonstraram que os sujeitos não concebiam a história como possível de acontecer; pois, mesmo quando suas respostas indicavam uma aceitação da veracidade da situação, os argumentos revelavam uma compreensão distorcida do fato que lhe foi contado. Os sujeitos com menor idade pareceram não perceber que a história narrava uma situação de maus-tratos, agressão e violência, mas a assimilaram como uma situação normal que eles próprios vivenciam. Eles apanham, quando exibem um comportamento inadequado diante do olhar dos pais. Provavelmente, esses sujeitos, por não serem capazes de conceber que um pai possa agredir e maltratar um filho,

acabam por distorcer a realidade contada, de forma que possa ser assimilada por eles.

Parece claro que as crianças mais novas, por interpretarem a situação, no primeiro conjunto de questões, como normal e, por afirmarem que os pais só estariam errados em agir de tal maneira, caso a criança não tivesse feito nada ou não lhe desse motivo, iriam conceber a história como perfeitamente possível, uma vez que se trata, na compreensão desses sujeitos, de uma situação do seu cotidiano.

Só, num segundo nível, que comporta a categoria 3, os sujeitos começaram a conceber a situação verossímil, demonstrando que, de fato, compreenderam o problema em questão. Os exemplos que davam, realmente, envolviam situações de maus-tratos entre pais e filhos. No entanto, parece que os sujeitos ainda estavam presos ao que lhes era próximo, pois, ao serem questionados sobre por que eles achavam que tal fato ocorria, limitavam-se a explicar a situação, descrevendo exemplos vividos ou conhecidos que envolviam maus-tratos. Somente no terceiro nível, constatou-se a elaboração de explicações para esse questionamento.

No nível III, que se refere à categoria 4, além de os sujeitos conceberem a situação como real e possível, mostraram-se capazes de pensar nas causas que desencadeariam um comportamento agressivo. Vale ressaltar que os sujeitos desse nível foram capazes de se colocarem no lugar do outro, imaginar o que poderia acontecer para deixá-lo zangado e bravo, como a história narra, e elaborar uma explicação que, realmente, desse sentido ao comportamento do pai. Portanto, tudo indica que eles tinham claro que não poderia ser qualquer mau comportamento ou uma desobediência por parte da criança que iria impulsionar um pai a agredí-la; mas, teria que ser uma situação desencadeada por álcool, drogas, ou até mesmo por transtornos psicológicos para explicar tal comportamento.

- **Soluções**

Após analisar as respostas que se referiam à interpretação das crianças a respeito da história contada, foram analisadas quais as estratégias de soluções que elas propunham para resolver o problema.

A fim de investigar as alternativas de soluções, foram formuladas as questões listadas abaixo:

- 1) A criança poderia fazer alguma coisa?
- 2) Poderia pedir ajuda a alguém?
- 3) Poderia ir a algum lugar contar isso e pedir ajuda?
- 4) E a Fernanda poderia fazer alguma coisa? Ela poderia ajudar a Priscila de alguma maneira?

Nessa história, introduziu-se um terceiro personagem, a amiga Fernanda, para investigar, se a criança considerava que um sujeito que assiste a ou, de alguma maneira, tem conhecimento de uma situação de maus-tratos também pode ou deve tomar uma atitude no sentido de tentar resolver o problema; ou se, ao contrário, a criança admite que um terceiro não deva se envolver.

As estratégias de soluções, propostas pelos sujeitos, sobre o que a Priscila, criança que apanha, deveria fazer ou sobre as atitudes que a Fernanda, a amiga que ouvia o que acontecia, poderia tomar; quando semelhantes, foram agrupadas numa única categoria.

Analisando as respostas dadas pelos sujeitos, foi possível constatar, mais uma vez, uma tendência evolutiva nas estratégias de solução que propõem para o problema que envolve violação do direito à proteção contra maus-tratos.

As categorias elaboradas, a partir da análise de conteúdo das respostas, foram as seguintes:

## 1) Não há solução

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que se referiam à impossibilidade de as crianças ou um terceiro fazerem alguma coisa para solucionar o problema.

Os sujeitos entre 8 e 10 anos foram os que mais deram respostas que se relacionam a essa categoria e os seus argumentos, que justificavam a impossibilidade para solucionar o problema, referiam-se, na grande maioria, ao fato de que se o pai bate na filha, também bateria em qualquer um que fosse ajudá-la.

MAR (8,6) B:

- E a Priscila, o que ela poderia fazer pra resolver isso? - *Nada*. - Nada? Por quê? - ... (*silêncio*). - E a Fernanda poderia fazer alguma coisa? - *Não* - Também não? Por quê? - *Porque ela não poderia fazer nada*. - Por que você acha que nem a Priscila, nem a Fernanda poderiam fazer alguma coisa? - *Ah! Porque não* - E você acha que elas poderiam contar para alguém, pedir ajuda para alguma outra pessoa? - (*negação com a cabeça*) - Não? Por que você acha que não. - *Porque ele é o pai*.

YOH (8,5) B:

- E a Priscila, que apanhava do pai, poderia fazer alguma coisa? Poderia contar pra alguém e pedir ajuda? - *Não*. - Não? Por quê? - *Aí o pai ia descobrir e ia bater nela mais ainda, porque ia descobrir que ela estava pedindo ajuda pros outros*.

Houve sujeitos que ainda foram capazes de propor alguma solução, como, por exemplo, conversar com o pai; mas caso a conversa não adiantasse, não conseguiram elaborar uma outra alternativa e, portanto, afirmavam não haver solução para o problema.

Douglas (10,1) B:

- E, se conversando com o pai, não adiantasse, ele ficasse mais bravo ainda? Teria algum outro jeito? Ela poderia falar com alguém? - *Ela não poderia fazer nada*. - Por quê? - *Porque o pai, não adiantou conversar, não vai dar depois*. - E ela vai continuar apanhando do pai todos os dias? - *Ah, se ele chagar todos os dias assim, zangado, aí sim*. - E a Fernanda, que era vizinha, poderia ajudá-la de alguma maneira? - *Ah, não*. - Não? Por quê? - *Porque ela vai falar com o pai, ele não vai aceitar, aí não tem outra forma, se ele não aceita uma, aí é difícil*.

## 2) Soluções simples

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que não consistem em autênticas soluções, mas que teriam uma eficácia momentânea, passageira, e que, para as crianças, resolveriam o problema. Dentre as mais citadas, estão: fugir de casa e ir escondido para a casa da Fernanda.

É importante chamar a atenção para o fato de que, apesar de essas respostas terem sido apresentadas por sujeitos de diferentes idades, predominou as respostas dos sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico baixo, aparecendo apenas uma resposta de sujeito pertencente ao nível socioeconômico alto.

MAR (8,6) B:

- E a Priscila, o que ela poderia fazer? Ela apanhava do pai... - *A Priscila poderia falar com a coleguinha dela assim: O Fernanda, meu pai me bate, não sei o que eu faço, eu não agüento mais, o que eu vou fazer?* - E a Fernanda iria ajudá-la, como? - *Contando pra, ó se a Fernanda, se o pai dela era bonzinho e o pai da Priscila não era, era melhor que ela trocasse de pai.*

DAI (10,3) B:

- O que a Priscila poderia fazer? - *Não ficar apanhando sempre, se esconder, ficar na casa dos amigos, da Fernanda, ficar na casa dela, se esconder lá quando os pais estão batendo muito nela.*

KAR (12,9) B:

- E, se conversando com ele, não adiantasse, teria algum outro jeito? - *Fugir. Fugia de casa. Conversava com a Fernanda, se não desse, ia pra casa de um parente.*- Então você acha que ela poderia ir para a casa de Fernanda e se não pudesse ficar lá, ela iria para casa de algum parente? - *É.* - Esse é o único jeito? - *É, porque se o pai dela tá nervoso, ele não tem que ficar descontando na pessoa que não tem nada a ver. (...) Daí já é errado.*

Um sujeito de 16 anos chegou a propor como solução para o problema, matar o pai.

Robert (17) B:

- O que ela poderia fazer? - *Fugir, procurar a ajuda de alguém.* - E quem poderia ajudá-la? - *Se ela tivesse morando sozinha com o pai dela, se tiver morando junto, ia morar na casa de algum parente, se se der bem com a família.* - E teria algum jeito de ela continuar em casa e ele parar com isso? - *Ah, ela conversar com a mãe dela, se não resolver, daí o jeito é fugir.* - E a mãe dela iria fazer o quê? - *Tentar convencer, mas não tem como, porque se ele chega drogado, aí não adianta nem conversar, apanhavam as duas.* - Mas, isso pode acontecer? - *Ah, acontece, é o mundo, acontece! Tá certo? Não, tá errado, mas acontece.* - E então o jeito é fugir de casa? - *O jeito é matar ele, acabar com ele, matando ou saindo fora de casa, largando dele, separando.*<sup>13</sup>

### 3) Recorrer ao pai

A própria Priscila recorrer ao pai para conversar foi, uma das respostas de solução que alguns sujeitos propuseram para resolver o problema. Esse tipo de resposta foi mencionado por apenas 10 sujeitos da amostra e, na maioria, pelos sujeitos de 8 e 14 anos .

LUI (8,3) B:

- A Priscila poderia fazer alguma coisa? - *Eu acho que ela poderia conversar com o pai.* - Conversar com o pai? E ela falaria o que com o pai? - *Não sei! Falar assim, que ela não pode fazer isso, que ela se humilha.*

VAN (9) A:

- E essa criança que apanhava, ela poderia fazer o quê? - *Conversar com o pai. Pai, eu nasci pra que? Pra ser estátua pra você bater?*

Os mais velhos também propuseram recorrer ao pai, mas, para que conversassem, procurando entender o que estava acontecendo com ele.

LUC (14,8)A:

- O que ela poderia fazer? - *Depende, teria que ver uma forma de não chegar mais bravo em casa. Conversar com o pai dela pra ver porque ele faz isso, e arranjar uma forma de não bater mais nela. Se é no trânsito, se é no trabalho, aí ele poderia mudar.*

---

<sup>13</sup> Após essa resposta, o pesquisador procurou dialogar com esse sujeito a fim de que refletisse sobre o que estava sendo dito.

#### 4) Recorrer a terceiros para que conversem com o pai

As repostas que se referiam à procura de alguém para conversar com o pai de Priscila, como uma das alternativas de solução, foram agrupadas nessa categoria. Os sujeitos com menor idade propuseram recorrer, na grande maioria, à Fernanda e aos pais dela, e os sujeitos mais velhos, à mãe ou a alguém da família.

Essa alternativa de solução foi a que mais apareceu nas respostas dos sujeitos da amostra, notando-se uma predominância nas respostas das crianças entre 8 e 10 anos de idade.

GAB (8,2) A:

- A Priscila poderia fazer alguma coisa? - *Podia. Ela podia falar pra Fernanda ou pra alguém que não batia nela, conversar com o pai. Falar pro pai chegar mais calmo do trabalho, chegar do trabalho se acalmar e não bater na filha.* - E a Fernanda poderia fazer alguma outra coisa? - *Podia, falar com os amigos dela.* - E esse amigos dela iriam fazer o quê? - *lam falar com o pai que estava batendo.*

AND (8,8) A:

- E se a conversa dela não resolvesse teria um... - *Falar pra mãe.* - E a Mãe iria ajudá-la de que maneira? - *Falando com o pai.* - E a amiga Fernanda poderia fazer alguma coisa? - *Pedia pro pai dela também ajudar.* - Ajudar de que forma? - *Conversando com o pai da Priscila.*

HEL (10,4) A:

- E a Priscila poderia fazer alguma coisa? - *Eu acho que se a Priscila tivesse mãe, ela poderia conversar com a mãe e falar e falar com o pai que estava maltratando ela.* - E a Fernanda poderia fazer alguma coisa? - *Poderia conversar com o pai dela que ela tinha ouvido essas coisas e ela também não gostava e todas as pessoas não gostavam que maltrata.*

JAQ (12,1) B:

- E a Priscila poderia contar para alguém e pedir ajuda a alguém? - *Contava pra Fernanda, a melhor amiga dela.* - E a Fernanda iria fazer o que para ajudar? - *Ah, ia tentar conversar com o pai dela pro pai dela para.*

DIA (14,3) B:

- E a Priscila poderia fazer alguma coisa? - *Chamava a mãe dela.* - Para quê? - *Falava pra mãe dela conversar com o pai dela.* - E a mãe iria falar o que para o pai? - *la discutir, discutir que não pode chegar, bater na menina desse jeito.*

MAR (16,9) A:

- E a Fernanda poderia fazer alguma coisa? - *Poderia comentar com os próprios pais, expor para os pais dela a situação da amiga. Falar que a Priscila está passando por uma fase muito difícil, ela tá apanhando do pai dela.* - E os pais da Fernanda iriam fazer o quê? - *Aí eles iam chegar e conversar com os pais desnaturados, porque violência não chega a lugar nenhum*

## 5) Recorrer a terceiros para que tomem uma atitude

As respostas, que se referiam a recorrer a outras pessoas, para que, além de conversarem com os pais de Priscila, tomassem alguma atitude que solucionasse o problema, foram agrupadas nessa categoria.

Essa solução foi proposta por sujeitos de distintas idades, mas foi encontrada, em maior frequência, nas respostas dos sujeitos de 10 anos. Também se percebeu que foram os sujeitos de nível socioeconômico alto os que mais se referiram a esse tipo de resposta.

LEO (10,3) A:

- E essa criança, a Priscila, que apanhava do pai, o que ela poderia fazer? - *Conversar com a família dela para que o pai fosse preso, na justiça, daí ele não ia bater mais nela.* - Que o pai fosse preso, na justiça? Como? - *A família indo na justiça falar com o juiz. O juiz ia ver o caso, estudar, depois se a família tivesse razão, ele poderia prender o pai.*

ALI (10,5) A:

- Você acha que a Fernanda, que é amiga da Priscila, poderia ajudá-la de algum jeito? - *Poderia conversar com o pai dela e o pai dela conversar com o pai da Priscila, ou mesmo denunciar.*

DAN (12,2) A:

- E a Fernanda poderia fazer alguma coisa? - *Deveria falar pra mãe, pra mãe ajudar de alguma maneira.* - E de que maneira? - *Eu acho que ir pro juizado de menores, conversaria tudo o que estar acontecendo e pediria a guarda da menina, pelo menos por um tempo ou pra sempre.*

Rodrigo (14,4) B:

- Ela poderia fazer alguma coisa, pedir ajuda a alguém? - *Poderia pedir ajuda a família dela, ou a família da mãe dela ou do pai dela.* - E a família iria fazer o que para ajudá-la? - *Ah, podia conversar com ele, ou senão até denunciar o pai dela.* - Denunciar pra quem? - *Pra polícia.* - E a polícia iria fazer o quê? - *la mandar intimação pra ele, pra vê como ia resolver. (...) Podia até tomar a criança da família, ou dar pro juizado de menor ou dar pros parentes que têm condições de cuidar.*

*Agora se os parentes não poderiam ajudar, daí o jeito vai ser deixar no juizado de Menor.*

## **6) Recorrer a uma instituição para conversar ou castigar o pai**

Alguns sujeitos deram respostas que se referiam a recorrer diretamente a uma instituição, geralmente a polícia, mas com o intuito de ela intervir no sentido de conversar e/ou dar um castigo ao pai.

Foram os sujeitos mais novos, principalmente, os de 8 anos de idade que fizeram menção à esse tipo de solução. .

VAN (9) A:

- *A Priscila ia conversar com o pai pra não bater mais nela, e se não adiantasse, ela poderia procurar uma outra pessoa para ajudá-la? - Ah, deixar o pai dela por um dia na cadeia, até ele aprender a lição. - Como ela iria conseguir fazer isso? - Chamar a polícia assim. Chamar o pai da Fernanda, conversar com a Priscila, chamar a polícia, porque o pai estava batendo muito nela sem motivo, aí chamava, deixava ele na cadeia por um dia, até ele aprender a lição. Aí tal, aprendeu, soltava ele e deixava ele ir pra casa de novo, sem ele bater na filha, senão ele ia voltar pra cadeia de novo, até um dia, ele aprender a lição.*

ART (9) A:

- *E a Fernanda poderia ajudar a amiga de algum jeito? - Acho que falar com o juiz. Falar pra Priscila falar com o juiz que o pai ficava batendo nela sem motivos. - E aí, o juiz iria fazer o quê? - Ia conversar com o pai, falar pra ele parar de bater na criança sem motivos. - E se não adiantasse só falar com o pai? - Não, sei, aí teria que fazer uma outra coisa. - O que, por exemplo? - Ah, dar uma multa pra ele, até ele aprender.*

MIC (10) B:

- *Ela poderia contar para alguém e pedir ajuda? - Podia sim. - É, para quem? - Amigos ou assim guardas. Tem guardas de segurança, ia conversar com o guarda. - E o guarda iria fazer o quê? - Ah, falava pro homem assim, se ele fazer de novo, bater de novo assim nela, ele podia ser preso, ficava uns dias na cadeia. - O guarda pode fazer isso? - Não sei. - O que você acha? Você falou que o guarda iria lá, falaria com o pai, e poderia prendê-lo por uns dias, não foi isso? - Foi. - E o guarda pode prender as pessoas? - Acho que pode. - Por quê? - Porque não tem nenhum jeito de fazer, tentar falar com as pessoas, não tem jeito, aí tinha que conversar com o guarda, deixar ele uns dias preso, deixar uns três dias e soltava, até ele aprender.*

## 7) Recorrer a uma instituição para que tome uma atitude

Esse tipo de resposta foi apresentado por sujeitos de diferentes idades, que consideravam uma das soluções possíveis para se resolver o problema: procurar alguma instituição e denunciar o pai e, entre as instituições mais mencionadas, apareceram a Polícia e o Juizado de Menores

Nessa categoria, constatou-se que, de maneira geral, os sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico alto foram os que mais se referiram a esse tipo de solução; entretanto, os mais velhos que propuseram essa alternativa pertencem, na maioria, ao nível socioeconômico baixo.

MAR (12,5) A

- E a Priscila poderia fazer alguma coisa? - *Ah, acho que ir no juizado de Menores.* - E o que aconteceria? - *Acho que aí colocavam um processo, não sei, deve ser.* - Por quê? - *Tipo um processo em cima do pai que bate.*

RON (14,10) B:

- O que você acha disso que eu lhe contei? - *Eu acho que a Fernanda devia ir na defesa do menor.* - Por quê? - *Porque ela acha que está errado, todo dia bater, chegar zangado.* - E a Priscila poderia fazer alguma coisa? - *Poderia.* - O quê? - *la na defesa dela, procurar algum lugar assim que, maus-tratos assim, delegacia, sei lá, eu acho que ela tinha que procurar algum lugar.* - E ela iria procurar um lugar e fazer o quê? - *Registrar queixa, na delegacia, falar que ela era espancada todo dia, daí o pai dela poderia ser preso.*

REN (14,6) A:

- E a Priscila poderia fazer alguma coisa? - *Contar, denunciar o pai no Juizado.* - Denunciar? O que é isso? - *Ah, contar o que acontece, o que o pai faz com ela.* - E como que iria resolver? O juizado faria o quê? - *Tentar conversar, se não desse abre processo para tirar a guarda*

## 8) Reconhecem as dificuldades, quando se toma uma atitude drástica

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que mencionavam, de alguma maneira, a dificuldade que é gerada por uma denúncia ou por tirar a guarda das crianças dos seus pais. Esse tipo de resposta foi apresentado por poucos sujeitos, cujas idades variam entre 14 e 16 anos, e, na maioria, pertencentes ao nível sócioeconômico alto.

CRI (14,4) A:

- E o que você acha que poderia ser feito nessa situação? - *A amiga devia sentar e conversar: - eu vejo acontecer isso e aquilo na sua família, vamos fazer alguma coisa, eu falo com meus pais, vamos tomar uma atitude contra os seus pais? Tentar chegar e falar com ele e se não der certo, tomar uma atitude, procurar alguém que possa ajudar. - E quem seria essa pessoa? - Procurar um advogado, uma pessoa assim, que entraria na justiça e meteria o pai na cadeia. Mas, não é fácil fazer isso, porque ele é pai, né! É difícil uma pessoa colocar seu pai na cadeia. Ah, não sei. Mas, se fosse meu, eu colocaria, com certeza. - Por que você colocaria, com certeza? - Ah, porque tá errado isso, é violência.*

CAM (16,10) B:

- E essa criança o que ela poderia fazer? - *Ela teria que denunciar o pai. Sei que fica difícil a filha denunciar o pai, mas é a melhor coisa. - Por que é difícil? - Pelo que a filha sente pelo pai, fica difícil denunciar um pai. Pode ser o carrasco que for, Deus que me perdoe, mas é seu pai, e a filha fica difícil denunciar, mas eu denunciaria. Ela ia sofrer um pouco, mais ela ia ficar muito aliviada. - Por que você denunciaria? - Ah, porque ela apanha, sem saber porque. O pai chega, bate, sem saber porque está batendo na filha. Assim, se bebe assim, até poderia colocar ele num lugar, tipo assim pra poder parar com o alcoolismo, esses tratamentos que têm, agora se bate assim por acaso, aí já é mais provável que ele vá preso.*

RAQ (16,11) A:

- O que a criança poderia fazer? - *Tem esse negócio na polícia e tal, mas aquilo nunca acaba sendo uma correção. Fica a mesma situação sempre. Os pais que fazem uma coisa dessa precisam é de tratamento psicológico. Dá queixa e fica por aquilo mesmo, continua acontecendo e nada é feito. Devia ter alguém que desse um tratamento pra esse pais conversar assim. - E, se conversando, não resolvesse? - Um negócio das crianças que são espancadas, coisas assim, deveriam procurar esse órgão e ver se tira a criança daqueles pais, se a coisa for séria assim, talvez seja uma saída. Não que iria sanar todos os problemas e viveriam felizes para sempre. Mas é uma alternativa. - Por que não iria sanar todos os problemas? - Ah, tirar a criança dos pais, ia colocar aonde? Num orfanato? Isso gera outros problemas. E os pais, iriam ficar calmos depois disso? Entende? É muita coisa, mas seria um jeito.*

A tabela, a seguir, ilustra a relação entre as categorias de respostas de solução descritas anteriormente e as faixas etárias dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa.

Tabela 13: Direito à proteção contra maus-tratos / soluções. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

<b>CATEGORIA</b>	<b>IDADE</b>	<b>8-10</b>	<b>10-11</b>	<b>12-13</b>	<b>14-15</b>	<b>16-17</b>	<b>TOTAL</b>
1. Não há solução		5	6	2			13
2. Soluções simples		2	2	3	2	3	12
3. Recorrer ao pai		3	1	1	3	2	10
4. Recorrer a terceiros para que conversem com o pai.		10	12	7	9	7	45
5. Recorrer a terceiros para que tomem uma atitude		4	7	3	3	5	22
6. Recorrer a uma instituição para conversar ou castigar o pai		3	1		1		5
7 Recorrer a uma instituição para que tome uma atitude		3	7	8	11	9	38
8. Reconhecem as dificuldades, quando se toma uma atitude drástica.					2	3	5
<b>TOTAL</b>		30	36	24	31	29	150

Qui-quadrado - 59,348; gl = 35; p-valor = 0,006

Pode-se observar, na tabela 13, que as três maiores frequências de respostas enquadram-se nas categorias 4, 7 e 5 respectivamente. Os sujeitos com idades entre 8 e 10 anos apresentaram maior número de respostas referentes à categoria 4, enquanto que o maior número de respostas dadas pelos mais velhos se distribuem entre as categorias 4 e 7. As respostas correspondentes à categoria 1 só foram mencionadas pelos sujeitos mais novos com até 12 anos e à categoria 8 pelos sujeitos acima de 14 anos.

Ao submeter os dados à análise estatística constatou-se que há uma relação de dependência entre as variáveis testadas, podendo-se afirmar que o tipo de resposta evolui com idade.

Em relação às categorias de respostas de solução e o nível socioeconômico, o teste estatístico aplicado, nesse conjunto de questões, mostrou existir uma relação de dependência entre essas variáveis. Sendo possível afirmar que as categorias de respostas sofreram influência do nível socioeconômico,

A tabela a seguir ilustra a relação entre essas duas variáveis.

Tabela 14: Direito à proteção contra maus-tratos / soluções. Distribuição de respostas por categoria e nível socioeconômico

	NSE	A	B	TOTAL
<b>CATEGORIA</b>				
1. Não há solução		5	8	13
2. Soluções simples		1	11	12
3. Recorrer ao pai		7	3	10
4. Recorrer a terceiros para que conversem com o pai.		27	18	45
5. Recorrer a terceiros para que tomem uma atitude		15	7	22
6. Recorrer a uma instituição para conversar ou castigar o pai		3	2	5
7 Recorrer a uma instituição para que tome uma atitude		33	5	38
8. Reconhecem as dificuldades, quando se toma uma atitude drástica.		4	1	5
<b>TOTAL</b>		85	65	150

Qui-quadrado - 19,132; gl = 7; p-valor = 0,008

Comparando-se os números de respostas registrados na tabela, percebe-se que os sujeitos, pertencentes ao nível socioeconômico alto, deram um número muito maior de respostas. Verifica-se que, enquanto os sujeitos do nível A deram, no total, 85 respostas, os do nível B deram 65. Comparando a frequência das respostas dos dois níveis nas distintas categorias, constata-se que as referentes à categoria 2 foram apresentadas, quase exclusivamente, pelos sujeitos do nível socioeconômico baixo; dos 12 sujeitos que deram respostas correspondente a essa categoria, 11 pertencem a esse nível socioeconômico. Por outro lado, na categoria 7, apareceram 38 respostas, sendo que 33 foram dadas pelos sujeitos do nível socioeconômico alto. Também, nas categorias 4 e 5, foi registrado um maior número de respostas apresentadas pelos sujeitos desse nível.

Dessa forma, pode-se perceber que o nível socioeconômico interferiu quanto às possibilidades de se pensar em diferentes soluções. Embora os sujeitos, independentemente do nível socioeconômico a que pertencem, tenham apresentado soluções, os de nível sócioeconômico alto apresentaram um maior número de possibilidades. Também, observa-se que nas categorias mais

superiores (7 e 8), apareceram maior frequência de respostas de sujeitos desse nível.

A análise qualitativa e quantitativa das categorias permitiu agrupá-las em três níveis.

Em um primeiro nível, agruparam-se as categorias 1, 2, e 3, considerando que as alternativas propostas pelos sujeitos não representam, verdadeiramente, uma solução para o problema. Observou-se que, algumas vezes, os sujeitos não encontram soluções, afirmando que, se a Priscila ou a Fernanda fizessem alguma coisa, poderiam apanhar mais; ou ainda, propõem soluções simples, tais como: fugir, ir escondido pra casa da amiga ou pra casa de alguma parente. Também apresentam soluções que consistem em recorrer a outras pessoas (familiares, professores) para que conversem com o pai de Priscila. No entanto, essas soluções representam tentativas de resolver o problema; mas, caso não dessem certo, os sujeitos mostraram-se incapazes de levantar outras alternativas.

No nível II, agruparam-se as categorias 4, 5 e 6. As crianças que deram respostas referentes a essas categorias revelaram uma maior capacidade de pensar em estratégia de solução para o problema. Sugeriram a procura de terceiros para que conversassem com os pais de Priscila e também tomassem alguma atitude que, geralmente, consistiu em procurar instituições que defendessem as crianças, tais como polícia e juizado, representando, realmente, soluções adequadas para se garantir o direito. Entretanto, percebeu-se que, nesse nível, os sujeitos tinham uma concepção imediata do processo, “denuncia, prende, tira a guarda”, desconsiderando os trâmites normais e as dificuldades geradas ao se tomar tais atitudes. Esses aspectos do problema só apareceram nas respostas dos sujeitos mais velhos.

No nível III, reuniram-se as categorias 7 e 8, cujas repostas que nelas se enquadram, dizem respeito a recorrer a instituições públicas, tais como, Juizado de Menores e Polícia, dentre outras, supondo que ajudem a Priscila de alguma maneira: ou prendendo seu pai, ou tirando a sua guarda; ou, até mesmo, dando auxílio para que seu pai se trate. Observou-se que os mais novos, quando davam

soluções desse tipo, sugeriam procurar a polícia e o juiz para que prendessem o pai de Priscila. Em contrapartida, os mais velhos parecem elaborar melhor o problema, demonstrando entender que este tipo solução demanda tempo e levando em consideração os trâmites legais de uma denúncia, o que implica a existência de distintas etapas e a recorrência de várias instâncias.

Notou-se que, para o problema envolvido nessa história, os sujeitos tiveram mais facilidade em propor, como solução, recorrer a instituições. Provavelmente, isso se dê por consistir em um problema de agressão, bastante visível e diretamente perceptível para os sujeitos. Mesmo aqueles que, ao interpretarem a história de forma distorcida, considerando uma situação comum caso houvesse motivo, referiram-se à possibilidade de o pai ser preso, quando batia na filha, sem haver motivo, o que revela que, em uma situação que envolve agressão, eles se tornam menos tolerantes.

A partir da análise qualitativa dos três conjuntos de questões, que se referiam à compreensão da história pelos sujeitos e as alternativas de solução que apresentavam, foi criado um critério de pontuação para se chegar a um nível de compreensão do direito à proteção contra maus-tratos.

Procedeu-se essa pontuação, seguindo os mesmos critérios usados na história sobre o direito à educação. Nos três conjuntos de questões (interpretação 1, interpretação 2 e solução), os sujeitos que só deram respostas, que se enquadravam nas categorias referentes ao primeiro nível, tiveram um ponto. Mesmo que tivessem dado respostas que se enquadravam em diferentes categorias do nível I, recebiam apenas 1 ponto. Os sujeitos que deram respostas referentes ao nível II receberam dois pontos e os que deram respostas correspondentes ao nível III tiveram 3 pontos. Os sujeitos, que deram respostas referentes a categorias de distintos níveis, tiveram a pontuação relativa ao nível mais alto. Depois de distribuir a pontuação para cada conjunto de questões, foi realizada a soma total dos pontos para cada sujeito, classificando-os em nível I, II ou III quanto à compreensão do direito à proteção contra maus-tratos.

Os sujeitos, que tiveram pontuação entre 3 e 5, foram classificados em nível I; os que tiveram entre 6 e 8, nível II e os que tiveram 9 pontos foram classificados em nível III. Por exemplo: um sujeito que se referiu à categoria do nível II no primeiro conjunto de questões (interpretação 1) teve 2 pontos; no segundo conjunto (interpretação 2) ele se referiu à categoria relativa ao nível II e teve também 2 pontos e no último conjunto; o das soluções, ele se referiu também à categoria de nível 2, portanto, mais 2 pontos. No total dos pontos obtidos nos três conjuntos, esse sujeito fez 6 pontos, sendo, dessa forma, classificado no nível II da compreensão do direito à proteção contra maus-tratos.

Encontra-se, na tabela 16, a distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à proteção contra maus-tratos e por idade.

Tabela 15: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à proteção contra os maus-tratos e por idade

<b>NÍVEL</b>	<b>IDADE</b>	<b>8-9</b>	<b>10-11</b>	<b>12-13</b>	<b>14-15</b>	<b>16-17</b>	<b>TOTAL</b>
<b>I</b>		12	6	3	2	0	23
<b>II</b>		0	6	8	6	6	26
<b>III</b>		0	0	1	4	6	11
<b>TOTAL</b>		12	12	12	12	12	60

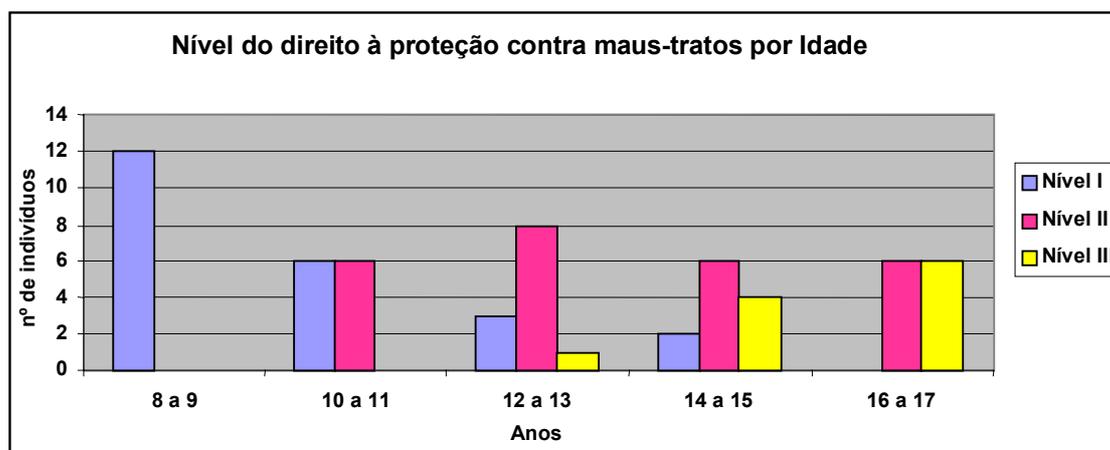
Qui-quadrado = 39,124; gl = 8; p-valor < 0,001

Constata-se, na tabela anterior, que a maioria dos sujeitos da amostra encontra-se no nível II. Considerando as idades, percebe-se que todos os sujeitos de oito anos encontram-se no nível I; os de 10 anos estão divididos entre o nível I e o II; os de 12, estão, a maioria, no nível II, mas já aparece um sujeito no nível III; os com 14 anos estão também, a maioria, no nível II, mas o número de sujeitos no nível III aumentou para 4 e, finalmente, os mais velhos de 16 anos estão divididos entre o nível II e III.

O teste estatístico revelou uma relação de significância entre as variáveis permitindo afirmar que o nível de compreensão do direito à proteção contra os maus-tratos evolui com a idade.

O gráfico, a seguir, ilustra os níveis da compreensão do direito à proteção contra os maus-tratos em relação às idades.

Gráfico 3: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à proteção contra os maus-tratos e por idade



Constata-se que à medida que aumenta a idade, o nível I diminui e começa a aparecer o nível II. Da mesma forma, à medida que o nível III começa a aparecer, o nível I vai diminuindo, chegando a desaparecer e o nível II se mantém. Nota-se que em relação ao direito à proteção contra maus tratos, os sujeitos o compreendem mais cedo. Já pode ser visto sujeito de 12 anos de idade no nível III da compreensão desse direito.

A próxima tabela registra o nível de compreensão do direito à proteção contra maus-tratos por nível socioeconômico.

Tabela 16: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à proteção contra os maus-tratos e por nível socioeconômico

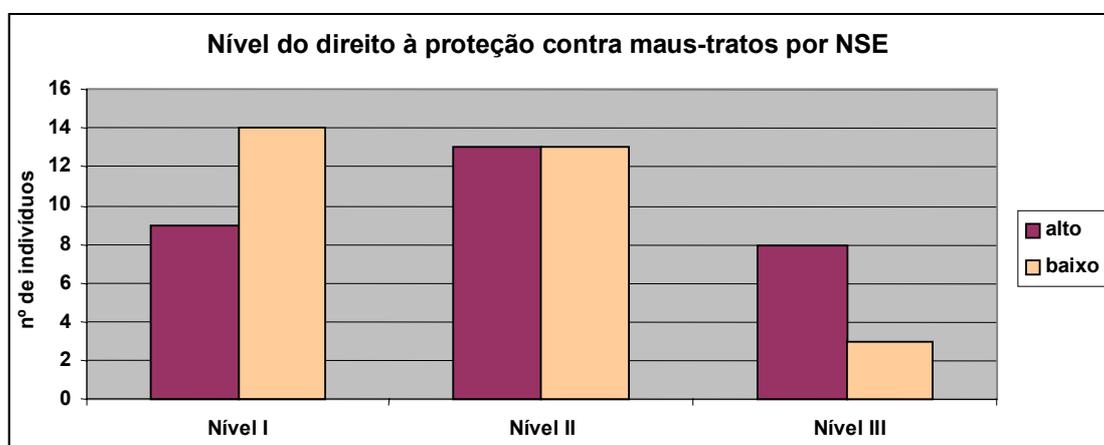
NÍVEL	NSE	A	B	TOTAL
I		9	14	23
II		13	13	26
III		8	3	11
<b>TOTAL</b>		30	30	60

Qui-quadrado = 3,360; gl = 2; p-valor = 0,186

Observando a tabela 16, percebe-se que, no nível II, há o mesmo número de sujeitos pertencentes aos dois níveis socioeconômicos. No nível I, há mais sujeitos do nível socioeconômico baixo e, no nível III, há mais sujeitos do nível socioeconômico alto, o que possibilita inferir que, em relação a esse direito os sujeitos de nível socioeconômico alto o compreendem de forma mais elaborada, mais cedo que os de nível socioeconômico baixo.

No entanto, essa diferença encontrada entre os níveis socioeconômicos, não são, estatisticamente, significantes. Ao submeter os dados à análise estatística pode-se afirmar que o nível de compreensão do direito à proteção contra os maus-tratos independe do nível socioeconômico.

Gráfico 4: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à proteção contra os maus-tratos e por nível socioeconômico.



- **Discussão:**

Diante do que foi exposto a respeito da análise das categorias de respostas e da soma das pontuações obtidas pelos sujeitos nos três conjuntos de questões (interpretação 1, interpretação 2, e solução), foi possível encontrar três níveis na compreensão do direito à proteção contra maus-tratos.

Tais níveis apresentaram os mesmos traços evolutivos encontrados por Delval (1989) nos outros direitos. Em relação ao direito à proteção contra maus-tratos, pode-se constatar uma evolução na sua compreensão com o passar da idade.

Para as crianças mais novas, a situação narrada foi entendida como algo familiar que faz parte do seu cotidiano, revelando a não compreensão de uma situação de maus-tratos. Ao serem questionadas, se a situação era possível de acontecer, davam respostas afirmativas, considerando-a perfeitamente possível e chegando a descrever situações de conflito que aconteciam com elas próprias e seus pais. As explicações refletem uma centração na questão do motivo que justifica a criança apanhar ou não. Nesse contexto, o comportamento do pai de Priscila era considerado incorreto, se ela não desse motivo; e considerado imediatamente aceitável, caso fizesse algo indesejável. Parece evidente que, para as crianças mais novas, a violação do direito não foi percebida

Quando requisitadas a propor soluções que resolvessem o problema mostraram-se incapazes. Muitas afirmaram não haver alternativa, uma vez que o pai de Priscila poderia bater em qualquer um que se aproximasse. Quando davam alguma alternativa, restringiram-se a sugerir a busca de ajuda no âmbito estritamente pessoal: a Fernanda (vizinha), aos pais dela ou a algum familiar, ou seja, as pessoas com as quais Priscila se relaciona diretamente são as que podem ajudá-la a resolver o problema. No entanto, o que essas pessoas

poderiam fazer era apenas conversar com o pai de Priscila, e caso não resolvesse, não haveria outra alternativa.

De acordo com esses dados, constatou-se que as crianças do nível I não têm consciência da existência de um direito à proteção contra maus-tratos, uma vez que não são nem capazes de identificar uma situação em que tal fato ocorra. Isso talvez aconteça devido à crença que essas crianças têm em uma sociedade harmônica, perfeita e, portanto, aceitar que um pai possa agredir um filho, consiste em algo inconcebível para elas.

Os sujeitos, por volta dos 10 anos, mostraram perceber que a situação contada envolvia agressão e violência, apesar de não se referirem claramente a isso. Mas, ao considerarem as conseqüências físicas e as conseqüências psicológicas dos maus-tratos para com a criança, bem como as conseqüências que o pai poderia sofrer por agir de tal maneira, revelam a compreensão de ser este, um comportamento negativo.

A história é concebida como possível e os exemplos que dão se referem a situações de violência; no entanto, ainda se limitam a descrever situações que viram na televisão ou que, de alguma forma, fazem parte do seu contexto.

Uma outra diferença em relação aos menores foi que, nesse nível, apareceu o diálogo como a melhor alternativa para se resolverem conflitos. Caso a criança tivesse um mau comportamento, priorizam a conversa e só, em casos extremos, aceitariam uma atitude mais ríspida por parte do pai de Priscila.

Esses sujeitos já foram capazes de propor soluções que, de fato, resolveriam o problema. De maneira geral, sugeriam que Priscila ou Fernanda recorressem a terceiros para que tomassem alguma atitude, levando o caso à alguma instituição apta a resolver a situação. Notou-se que os sujeitos maiores extrapolavam as relações de âmbito pessoal, o que não aconteceu com os pequenos, e quando estes, porventura, propuseram recorrer a uma instituição a atuação desta restringia-se a conversar com o pai ou dar-lhe um castigo.

Em um terceiro nível, encontram-se os sujeitos que afirmaram, explicitamente, ser o comportamento do pai uma forma de maus-tratos e

violência e, além disso, remeteram-se a possíveis causas que explicariam tal comportamento. A história, para os sujeitos desse nível, foi melhor compreendida e elaborada de maneira muito mais complexa.

Ao serem capazes de considerar e coordenar diferentes aspectos envolvidos na situação, tal como: inferir o que poderia ter acontecido com o pai para que ele agisse de maneira violenta; como as crianças poderiam se sentir, ao passarem por situações como a narrada; quais as conseqüências, tanto para as crianças, quanto para os pais; o que aconteceria, caso se tomasse uma atitude drástica; revelam possuir uma maior capacidade de raciocínio, considerando vários elementos implícitos no problema chegando, dessa forma, a uma interpretação mais realista da situação.

Ao proporem as soluções para o problema, também revelaram uma capacidade de se colocarem no lugar de Priscila, a criança que apanha, considerando a dificuldade para se tomar uma atitude drástica. No entanto, tais sujeitos, mesmo se referindo aos problemas que poderiam ser desencadeados por uma denúncia, afirmaram levar adiante, caso fosse necessário.

Todas essas coordenações, que os sujeitos mais velhos, de 14 e 16 anos, mostraram-se capazes de realizar, demonstram uma maior capacidade de reflexão sobre os problemas sociais. Os sujeitos, que dão respostas mais elaboradas, mostraram-se capazes de integrar total ou parcialmente distintos aspectos em um todo único e coerente.

Assim, apesar de os sujeitos desse nível não terem se remetido diretamente, nessa história, à questão do direito à proteção contra maus-tratos, parece evidente que são capazes de pensar em estratégias eficazes diante de uma situação que negligencia esse direito.

### **III) DIREITO À ALIMENTAÇÃO**

Para investigar a compreensão da criança em relação ao direito à alimentação, foram contadas duas histórias elaboradas por Delval (1989), nas quais, por motivos distintos, o direito à alimentação era violado. A diferença fundamental entre as duas histórias consiste no fato de que: em uma, os pais não satisfaziam esse direito, porque não queriam; e, na outra, porque não podiam. As histórias foram analisadas separadamente, e depois, foi pedido à criança que julgasse qual história era a pior, dando argumentações para a sua posição.

#### **1) História do castigo**

Na primeira história contada aos sujeitos, os pais castigavam a criança, deixando-a sem comer por ela não ter cumprido algumas das suas obrigações, ou por fazer algo de que os pais não gostavam. Buscando investigar como as crianças julgam, compreendem e solucionam essa situação, foram realizadas algumas questões.

- ***Interpretação 1***

Para investigar como os sujeitos interpretam tal história, consideraram-se as respostas para as seguintes questões:

- 1) O que você acha dessa história?
- 2) Está certo os pais fazerem isso?

Os sujeitos da amostra consideram, em geral, que os pais estão errados, ao castigar seu filho, deixando-o sem comer. Em contrapartida, as explicações

que os sujeitos apresentaram revelaram significativas diferenças. As respostas encontradas foram agrupadas por conteúdos semelhantes, originando as seguintes categorias.

### 1) Castigos alternativos

Deram origem a essa categoria as respostas que consideravam que os pais poderiam castigar seu filho, caso este fizesse alguma coisa errada, mas teria que ser um outro tipo de castigo e não o de deixá-lo sem comer. Praticamente, todos os sujeitos que foram entrevistados deram esse tipo de resposta.

Percebeu-se que as crianças de menor idade propõem como castigo a privação de algo de que elas gostam de fazer, tal como: não sair na rua, não assistir à TV, não brincar, etc.

As respostas que se seguem referem-se às questões: “o que você acha dessa história?” ou “você acha que o pai poderia castigar a criança de outra maneira?”.

REN (8,2) A:

- *Eu acho que sim. - Você acha que sim? Como? - Não ir na rua, por exemplo não sair fora do quarto, não assistir TV por um dia, não ir no lugar que ele mais gosta.*

DAI (10) B:

- *Poderia deixar sem brincar e sem ver TV, deixar no quarto de castigo.*

JAQ (12) B:

- *Eu acho que os pais quando brigasse com ele desse de comer pra ele, mas deixasse de castigo assim, por exemplo: sem TV, sem ir na rua brincar, não deixar sem comer.*

REN (14,6) A:

- *Não, acho que eles deveriam penalizar de outro jeito. - Qual seria outro jeito de castigar? - Deixar de castigo ou outra coisa assim, mas não que prejudique tão assim, pra fazer passar mal. - Que outra coisa? - Deixar de castigo lendo. Porque eu não gosto de ler.*

Outros sujeitos propõem como castigo realizar alguma coisa que a criança não gosta de fazer, tal como: lavar louça, arrumar a casa.

BEM (12) B:

- *Podéria fazer serviço em casa. - Serviço em casa, como? - É, todos os dias até acabar o castigo. - Que serviço? - Lavar copos, lavar roupa, tudo que não é serviço esforçado. - Como assim, serviço esforçado? - Serviço esforçado é trabalhar assim, como os adultos, sendo obrigado a fazer o que ele não quer, é isso.*

Alguns sujeitos mais velhos defendem a idéia de que o castigo deve gerar alguma reflexão na pessoa que cometeu a falta, para que tenha um sentido educativo.

MAR (16,9) A:

- *Ah! eu acho que assim, tirando coisa material, sabe, não adianta. Sabe, que nem o negócio de tirar sobremesa, tirar alguma coisa que gosta e tentar explicar. Não adianta falar: "- Você vai ficar sem, você fez isso e vai ficar sem" e não explicar. Você fez isso e isso está errado por causa disso e disso". Um castigo tem que causar reflexão pra que a pessoa não faça mais as coisas erradas e ela entender o que ela fez de errado. Se ela só for castigada por castigada, o que adianta?*

Considerando-se as respostas dos sujeitos, percebe-se uma diferença na concepção de castigo à medida que a idade aumenta. Os maiores até se referem à privação de algo prazeroso, mas argumentam que, aliado a isso, ou mais importante que a privação, é o diálogo. Consideram que a conversa, a discussão consiste na melhor forma de resolver os conflitos familiares. Isso revela uma maior autonomia por parte dos mais velhos, bem como uma maior capacidade de reflexão sobre os problemas encontrados. Enquanto os sujeitos mais novos, simplesmente, aceitam como natural os castigos impostos pelos pais.

## **2) Conseqüências físicas para a criança**

As respostas que consideravam que esse tipo de comportamento por parte dos pais poderia ter sérias conseqüências físicas para a criança foram

agrupadas nessa categoria. De maneira geral, as conseqüências mencionadas, foram perda de peso, doenças e até a morte.

Esse tipo de resposta foi apresentado por sujeitos de todas as idades quando formulou-se a seguinte questão. “você acha que está correto os pais fazerem isso?”:

GAB (9) B:

- Não. - Não? Por quê? - *Deixar ela sem comer assim, e se ela morrer? Morrer de ficar magra, de não aguentar mais, pode até acontecer, não é?*

ERI (10,7) B:

- Não, porque senão ele pode até morrer se ele ficar sem comer.

EDI (11) B:

- Não - Por quê? - *Porque não! Vai deixar a criança doente por causa de uma coisinha... poderia castigar de outro jeito. - É? Como que ele poderia castigar? - Tipo assim, ajoelhar em algum lugar e ficar lá. Não deixar ela sem comer. - Por que não pode deixá-la sem comer? - Porque ela fica doente, se ela não for comer, ela vai ficar muito magra e pode até morrer de fome.*

### 3) Conseqüências psicológicas para a criança

Nessa categoria, reuniram-se as respostas que consideravam que o comportamento dos pais, ao deixarem a criança sem comer, desencadearia sérias conseqüências psicológicas para a ela.

Respostas desse tipo foram apresentadas, de maneira geral, pelos sujeitos mais velhos da amostra, e as conseqüências psicológicas às quais se referiam era a revolta diante do que acontecia e a raiva que a criança poderia sentir dos pais.

As respostas que se seguem foram obtidas com a questão: “você acha que está correto os pais fazerem isso?”.

GIO (14,2) A

- *Acho que não. Acho que eles não podem fazer isso, porque eu acho que eles não querem o filho assim procurando drogas, eles têm que dar direito pro filho ir lá e conversar. Tem que ir lá e conversar com o filho. (...) Ele vai direto pras drogas se*

*revolta, porque acho que ele sabe que ele tem direito de comer, acho que a revolta é muito grande.*

ROD (14,8) B:

- *Não. - Por quê? - Porque ele tinha que dar comida pra ele, não deixar ele passar fome. Porque ele pode morrer de fome, pode ficar doente e pode também ficar com raiva do pai.*

ROB (17) B:

- *Não. Tem que conversar, castigo, bater na pessoa não resolve nada. Ai a pessoa fica mais revoltada.*

#### **4) Conseqüências para os pais**

Algumas respostas referiram-se à questão de que os pais poderiam sofrer sérias conseqüências por deixarem de alimentar seu filhos

Poucos sujeitos da amostra e com idades entre 10 e 14 anos deram esse tipo de resposta, quando se formulou a seguinte questão: “você acha que está correto os pais fazerem isso com o filho?”

ANA (12) B:

- *Não - Por quê? - Ah, vai deixar a criança sem comer? Ué, ela morre de fome oras, os pais podem ir pra cadeia por maus-tratos à criança.*

TAN (14,1) B:

- *Os pais estão errados de exigir tanto assim até deixar sem comer, tinha que deixar eles comer e ai deixava de castigo sem deixar sair pra rua. - Por que eles estão errados? - Porque se deixa sem comer aí a criança fica doente e vai ter que ir pro hospital, ai eles vão gastar dinheiro com remédio, essas coisas, daí é pior.*

Apesar de esses sujeitos não se referirem tão claramente à questão dos maus-tratos ou da violência, percebe-se um início dessa compreensão, ao apresentarem as conseqüências que o pai poderia sofrer por agir dessa maneira.

## 5) Errar é humano

Algumas respostas consideraram o comportamento dos pais incorreto, mencionando que errar é algo natural, e que não se pode deixar alguém sem comer, porque fez alguma coisa errada.

Esse tipo de resposta foi pouco freqüente, mas apresentada em maior número, pelos sujeitos com 12 anos de idade e pertencentes ao nível socioeconômico alto.

As respostas que se seguem referem-se também à questão: “você acha que está correto os pais fazerem isso?”.

LAR (12) A:

- *Não - Por que você acha que não está certo? - Porque eu acho que todo mundo erra e eu acho que ele tem a chance de, se ele fez um errinho, às vezes até ele não fez por querer. Acho que tem que deixar a criança um pouco mais livre e não qualquer errinho, põe de castigo. E ainda mais sem comer.*

ADR (12,9) A:

- *Não, as crianças também não entendem o que é certo e o que é errado sabe, que nem eu te disse, então eles deveriam explicar pra criança saber o que é certo e depois se ela não seguisse o que o pai fala, aí sim dá um castigo, não sem alimentação, outra coisa assim.*

## 6) Priorizam o diálogo

Nessa categoria, foram reunidas as respostas que consideravam a existência de outras formas de se resolverem problemas, como, por exemplo: falar sobre o fato que desencadeou o conflito, ou explicar para a criança que ela não agiu bem. São as maneiras mais positivas de se educar.

Em geral, foram os mais velhos que mais apresentaram esse tipo de resposta para a questão: “você acha que está correto os pais fazerem isso?”.

CAM (16,10) B:

- *Castigar não, não deveria existir castigo. Diálogo é a melhor coisa que tem. - Como assim, diálogo é a melhor coisa? - Ah, conversando com a criança, falar o que ela deve fazer e o que ela não deve, aí a criança vai crescer mais compreensiva.*

FLÁ (16,2) B:

- *Ah, eu acho que não. - Por quê? - Porque a gente conversa, com explicação a gente resolve tudo. A gente chega até o objetivo que a gente quer, daí conversando é a melhor coisa, porque o pai falando, ah! é a melhor forma.*

## 7) Necessidade da alimentação

Nessa categoria, foram consideradas as respostas que se remetiam às necessidades de o sujeito se alimentar, e não apenas às conseqüências negativas da falta de alimentação.

Sujeitos a partir de 12 anos deram respostas que se referiam à questão de que os pais não poderiam agir de tal maneira, considerando ser uma obrigação alimentarem seus filhos.

Os que mais deram essa resposta, quando se formulou a seguinte questão: “você acha que está correto os pais fazerem isso?” foram os sujeitos com idade entre 12 e 16 anos

MAR (12,5) A:

- *Não. Porque se, por exemplo, você tem uma criança em casa, você tem que cuidar dela, você tem que dar comida, mesmo que você fique brava com ela, você não pode negar isso (...) porque a base da saúde é a alimentação. E se ela não tiver comida, como é que ela vai ficar com saúde? E ela pode ficar doente e pode ter alguma coisa. Isso está errado porque o filho tem que comer, claro! Passar fome? Você tem que dar comida, porque é a única coisa que você não pode tirar dele. - Por quê? - Porque se você fica bravo, você tem que dar comida, porque é a única coisa que vc não pode tirar dele, você não pode negar. - Por que não pode negar? - Você não pode negar, se não tem comida, ele não vai ter saúde.*

MAI (14,5) A:

- *Acho ridículo assim, a pessoa proibir uma pessoa de comer, ela não pode fazer isso, porque a alimentação é essencial para a vida de qualquer pessoa, você precisa comer, beber pra viver.*

LIS (16,3) B:

- *Ah, não, não pode deixar uma criança sem se alimentar. Tem que castigar de outro jeito, não deixar sem comida. - Por que os pais não podem deixar o filho sem comida? - Ah, porque a alimentação é uma coisa que não pode faltar.*

VIC (16,8) A:

- *Impossível, pelo menos na minha consciência, isso aí é grave. Deixar uma criança sem comer, uma criança em fase de crescimento, essa é a fase que mais precisa de comida, certo? Acho abominável!*

## 8) Violência e maus-tratos

As respostas que consideravam que castigar a criança, deixando-a sem comer, consiste numa forma de violência e maus-tratos foram agrupadas nessa categoria.

Essa resposta foi dada por sujeitos com idade a partir de 10 anos, mas prevaleceu nas respostas dos sujeitos mais velhos com 16 anos.

Às questões: “o que você acha desses pais que não dão comida para o filho por castigo?” ou “você acha que está correto os pais fazerem isso com seus filhos?” encontraram-se respostas do tipo:

DAÍ (10,3) B:

- *Não, tá super mal correto. A criança tem que comer bastante pra ela se fortalecer, pra ela trabalhar no futuro, essas coisas, eu acho que ela devia dar uma lição nesses pais. - Lição? Que lição que ela poderia dar? - Falando, por exemplo desabafar com alguma amiga e a amiga alertar pra mãe e ficar falando, ficar falando, colocando na cabeça dos pais dela, esse negócio. - Colocando na cabeça dos pais dela o quê? - Que não pode maltratar ela, não pode maltratar a pessoa, deixar a pessoa sem comer, sem beber água, sem nada. Isso não pode.*

MIL (16,3) A:

- *Totalmente errado, porque eu acho que os pais não devem punir de alguma coisa, sem comer. Primeiramente dialogar, nem bater não deve (...) - E o pai poderia castigar essa criança de outro jeito? - Deveria deixar sem brincar, alguma coisa que mexa com a criança, mas não de forma que possa ter algum problema mais pra frente, que prejudique ela físico tanto quanto mentalmente, igual bater na criança, ela pode se revoltar. - Como assim? Você falou que pode prejudicar a criança tanto físico, quanto mentalmente. O que pode acontecer? - Ah, porque se uma criança que é maltratada, que os pais deixam sem comer, que apanha assim dos pais, ela vai ficar revoltada.*

## 9) Um direito, uma questão de sobrevivência,

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que se referiam à alimentação como uma questão de sobrevivência. Apesar de os sujeitos, na maioria, não se referirem, explicitamente, à questão do direito à alimentação, suas respostas revelam, claramente, essa concepção.

A maior parte das respostas desse tipo foram mencionadas pelos sujeitos mais velhos da amostra, quando requisitados a emitirem um julgamento de valor para o comportamento apresentado pelos pais da história.

SIL (14,11) B:

- *Eu não acho justo, porque a criança precisa se alimentar, a criança não vive só de água, não vive só de palavras, ela vive de alimento, de atenção também, ele poderia deixar ela de castigo, mas não sem alimento. – Então, ele poderia dar um outro castigo? - Sem brincar, sem assistir TV, mas não sem alimento, porque alimento é uma coisa que as crianças precisam mesmo. - Por quê ? - Porque as crianças sem alimento, como é que elas vão fazer as coisas, como é que elas vão sobreviver? Ninguém vive sem alimento.*

ISÂ (16,5) B:

- *Nenhum ser humano merece passar fome. - E os pais podem fazer isso? - Não, não podem imagina! Tá certo pôr de castigo, ficar sem assistir TV, sem alguma coisa assim, mas quem não comer não vive. Quem sobrevive sem comer?*

Alguns sujeitos da amostra se referiram, explicitamente, à alimentação como um direito.

MAR (16,9) A:

- *Bom, dar um castigo se ela fizer alguma coisa errada tudo bem, receber castigo na vida, tudo bem, mas não precisa exagerar, cortar a alimentação da criança? É direito da criança a alimentação. A criança precisa se alimentar para poder crescer, não ter problema de anemia, sem o alimento ela não consegue sobreviver, sem água, sem alimento você passa mal. (...) A criança não pode ficar sem se alimentar, ela depende de uma alimentação, desde quando nasce ela toma o leite materno pra poder ter cálcio nos ossos, pra não ter nenhum problema, então ela tem que ter uma alimentação.*

As categorias de respostas descritas anteriormente foram submetidas à análise estatística, para verificar a correlação entre as variáveis categorias e idades e categorias e níveis socioeconômicos.

A seguir, encontra-se a tabela que relaciona as categorias de respostas e as distintas idades.

Tabela 17: Direito à alimentação (história do castigo) / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>IDADES</b>	<b>8-9</b>	<b>10-11</b>	<b>12-13</b>	<b>14-15</b>	<b>16-17</b>	<b>TOTAL</b>
1. Castigos alternativos		12	12	12	12	11	59
2. Conseqüências físicas para a criança		11	9	9	6	8	43
3. Conseqüências psicológicas para a criança		1		1	3	5	10
4. Conseqüências para os pais			3	3	2		8
5. Errar é humano		1	2	4			7
6. Priorizam o diálogo		1	1	3	5	11	21
7. Necessidade de alimentação		1	3	6	3	8	21
8. Violência e maus-tratos			1	4	3	5	13
9. Um direito, uma questão de sobrevivência		2	2	3	7	6	20
<b>TOTAL</b>		<b>29</b>	<b>33</b>	<b>45</b>	<b>41</b>	<b>54</b>	<b>202</b>

Qui-quadrado = 48,127; gl = 32 ; p-valor = 0,033

Observa-se, na tabela 17, que o maior número de respostas apareceu na categoria 1, em que, praticamente, todos os sujeitos propuseram castigos alternativos ao invés de deixar a criança sem alimentação. Encontra-se também um grande número de respostas na categoria 2; mas, na maioria, foram mencionadas pelos sujeitos de 10 anos. Nas categorias 3, 4 e 5, observa-se um número bem menor de respostas, sendo que, na categoria 3, houve um certo predomínio dessas respostas nas seguintes idades, 14 e 16; na categoria 4, apareceram mais respostas de sujeitos entre 10 e 14 anos e, na categoria 5, apareceram apenas respostas dos sujeitos mais novos da amostra com idades entre 8 e 12 anos. Nas categorias 6, 7, 8 e 9, apesar de aparecerem respostas

de sujeitos de menor idade, nota-se um certo predomínio de respostas dos sujeitos mais velhos a partir de 12 anos.

Ao aplicar o teste Qui-quadrado foi confirmada a existência de uma relação de dependência entre as variáveis testadas, ou seja, o tipo de resposta evolui com a idade.

A tabela 18 relaciona categoria de resposta e nível socioeconômico.

Tabela 18: Direito à alimentação (história do castigo) / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico

	NSE	A	B	TOTAL
<b>CATEGORIAS</b>				
1. Castigos alternativos		31	28	59
2. Conseqüências físicas para a criança		21	22	43
3. Conseqüências psicológicas para a criança		6	4	10
4. Conseqüências para os pais		3	5	8
5. Errar é humano		6	1	7
6. Priorizam o diálogo		16	5	21
7. Necessidade de alimentação		11	10	25
8. Violência e maus-tratos		7	6	13
9. Um direito, uma questão de sobrevivência		14	6	20
<b>TOTAL</b>		<b>115</b>	<b>87</b>	<b>202</b>

Qui-quadrado = 10,045; gl = 8 ; p-valor = 0,262

Observa-se na tabela que, na categoria 5, praticamente, só apareceram respostas dos sujeitos de nível socioeconômico alto. As categorias 2 e 4 foram as únicas em que apareceu um número maior de respostas de sujeitos de nível socioeconômico baixo. Todas as demais apresentaram maior frequência de respostas dos sujeitos de nível socioeconômico alto.

Pode-se perceber que os sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico alto deram um maior número de respostas. Em um total de 202 respostas, 115 foram apresentadas por esses sujeitos e 87 por sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico baixo.

Esses dados permitem inferir que, quanto a essa história, os sujeitos de nível socioeconômico alto apresentaram um maior número de respostas, considerando diferentes elementos envolvidos no problema. No entanto, a análise estatística mostrou não haver relação de dependência entre as variáveis, permitindo afirmar que o nível socioeconômico não interferiu nas categorias de respostas relativas a interpretação da história em questão.

A partir da análise qualitativa das categorias e da análise estatística, foi possível perceber uma distinção nas respostas dos sujeitos de diferentes idades quanto a sua qualidade e complexidade, revelando existir, também em relação à interpretação da história, uma certa tendência evolutiva.

Considerando algumas diferenças significativas na forma de os sujeitos interpretarem a situação narrada, classificaram-se as categorias em três níveis.

As categorias 1, 2 referem-se ao nível I de compreensão. As respostas, referentes às categorias desse nível, apresentadas pelos sujeitos, demonstram considerar que os pais agem de forma inadequada ao castigarem a criança, deixando-a sem comer e propõem castigos alternativos que foram, basicamente: não assistir à televisão, não sair à rua, ficar sem brincar, etc, quando a criança faz alguma coisa errada. Os mais novos mostraram ter uma consciência clara de que a falta de alimentação desencadearia serias conseqüências físicas na criança, tais como, “doenças” e “até morte”.

As categorias 3, 4, 5, 6 e 7 foram classificadas como nível II. Os sujeitos que deram respostas desse nível, além de continuarem considerando o comportamento dos pais incorreto e também proporem castigos alternativos, mencionam outros aspectos que não aparecem nas respostas das crianças de menor idade. Admitem, como conseqüência da falta de alimentação, além dos problemas físicos já citados pelos sujeitos do nível anterior; problemas psicológicos que poderiam acarretar nas crianças a revolta contra os pais e raiva deles por não lhes darem comida.

Apesar de os sujeitos, que deram respostas relacionadas às categorias desse nível, não se referirem, explicitamente, à alimentação como um direito,

como ocorreu com os mais velhos, percebeu-se um início de compreensão dessa questão, quando se remeteram às conseqüências que os pais poderiam sofrer por agirem de tal maneira (“ser preso”, “perder a guarda do filho”), considerando ser o comportamento dos genitores algo inaceitável.

Os sujeitos desse nível não se centraram apenas nas conseqüências negativas da falta de alimentação, mas se referem à importância e necessidade da alimentação para a boa saúde e desenvolvimento da criança, chegando a considerar que os pais têm obrigação de alimentar seus filhos.

Os sujeitos do primeiro nível propõem castigos alternativos como uma forma natural e habitual de resolver os problemas. No nível II, os sujeitos consideram que existem outras formas de resolver os conflitos familiares, anteriores ao castigo. Aparece a idéia do diálogo como uma maneira mais adequada para educar as crianças, mesmo porque, alguns sujeitos se referiram à questão do erro como algo natural e, para que as pessoas aprendam e entendam o que estão fazendo de errado, é indispensável que lhes expliquem e lhes mostrem a maneira certa de se comportarem, daí, enfatizarem a conversa como mais eficaz. Também argumentam que deixar sem comer, não educa e ainda desencadeia problemas graves. No entanto, caso a conversa não surta efeito, passam a aceitar o castigo como um outro meio para se educar.

Percebe-se que os sujeitos desse nível elaboram o problema de maneira muito mais complexa, se comparados com as crianças mais novas, que se centram, quase, exclusivamente, em alguns elementos explícitos do problema.

Finalmente, a compreensão do problema se amplia e se torna muito mais complexa em um terceiro nível que abrange as categorias 8 e 9.

Os sujeitos maiores se remetem a diversas categorias do nível II, mas consideram outros aspectos que não foram mencionados anteriormente. Continuam considerando inadequado o comportamento dos pais, propondo o diálogo como forma de resolver conflitos, e, castigos alternativos caso seja necessário.

No entanto, demonstram compreender, claramente, o problema, identificando uma situação de maus-tratos e violência por parte dos pais, quando deixam seus filhos sem comer. Também aparece, nesse nível, a idéia de que a alimentação é uma questão de sobrevivência e algo que não se pode negar; os pais que fazem isso são tidos como “irresponsáveis”, “loucos”, “ignorantes”, e alguns sujeitos chegaram a se referir explicitamente ao direito à alimentação.

Nota-se, pelas argumentações dos sujeitos mais velhos, uma maior capacidade de interpretação, considerando os aspectos percebidos pelos mais novos e elaborando outros, estabelecendo uma relação coerente entre eles, chegando a uma compreensão muito mais complexa da história.

- ***Interpretação 2***

Ainda em relação à interpretação da história, buscou-se investigar se os sujeitos acreditavam na sua veracidade, ou seja, se acreditavam na possibilidade de a situação relatada acontecer na vida real. Para isso, fizeram-se as seguintes questões:

- 1) Você acha que isso acontece?
- 2) Há pais que fazem isso com o filho?

A análise qualitativa possibilitou que as respostas dos sujeitos fossem agrupadas, de acordo com a similaridade do conteúdo, nas seguintes categorias:

### **1) Situação desconhecida**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que consideravam que a situação contada não era possível de acontecer. Para tais sujeitos a história parece bastante estranha, portanto, desconhecida.

As respostas que se seguem são referentes à pergunta: “você acha que há pais que fazem isso com os filhos?”.

GAB (8,2) A:

- Não. - Não? Por quê? - *Porque às vezes, os pais sabem que a comida é boa, às vezes faz castigo, mas não desse tipo.*

HEL (10,4) A:

- *Aí eu não sei.* - O que você acha? - *Eu acho que não.* - Por quê? - *Ah, eu nunca vi isso em nenhum lugar.*

ROS (12) B:

- *Sem comer não, mas deixar de castigo tem, sem comer eu acho que não.* - Por que você acha que não? - *Porque não, porque eu já vi assim, eu já vi quem não deixa ir pra casa de quem mais gosta (...), mas sem comer não.*

## **2) Situação desconhecida, mas, se acontece, é por outros motivos**

Houve respostas que afirmavam que o tipo de situação narrada acontecia na realidade, mas as justificativas apresentadas, se referiam a outras situações distintas da relatada na história, assegurando que era possível que pais deixassem seus filhos sem comer por outros motivos. De maneira geral, os motivos a que os sujeitos se referiram foram a falta de dinheiro e a pobreza.

Os sujeitos entre 10 e 14 anos foram, via de regra, os que mais deram esse tipo de resposta para a questão: “você acha que há pais que fazem isso com os filhos?” .

DOU (10,1) B:

- *Não, se faz também é difícil.* - Você acha que existe? - *Acho que sim, que existe.* - Por que você acha que existe? - *Porque tem muita gente que passa fome e que não dá nem comida pra criança porque não tem dinheiro.*

THI (12) A:

- *Ah, deve ter.* - Você conhece alguém? - *Eu não, mas com certeza deve ter.* - Como você sabe? Por que você acha que, com certeza, deve ter? - *Ah, no Nordeste tem vários pais que deixam de comer, vários dias, pra dar pro filho, mas como esse daí, pra castigar ficar sem comer, comer é privilegio (direito).* - E privilegio como? - *Ah, o, se não come como que você vive?*

MAR (12,5) A:

- *Tem. Não sei se nesse tempo, mas eu sei que tem pai que não dava de comer para o filho. - Você não sabe se, nesse tempo, como? - Ah, tipo assim, ficar bravo com o filho e não dar comida. Eu acho que deve existir mais pai que não da comida pro filho porque não tem dinheiro mesmo.*

Apareceu também um tipo de resposta, mencionada por um sujeito, que acredita que existam pais que deixam os filhos sem comer por falta de cuidado, atenção, e não por castigo.

MAI (14,5) A:

- *Acho - Você acha que há pai que castiga o filho, deixando-o sem comer? - Não, tipo assim, não por castigo, mas às vezes eles não estão nem percebendo que a criança não está comendo tudo. A criança quando é pequena, ela está brincando, ela não vai vir comer, e às vezes os pais não estão muito preocupados com isso, entendeu? E a criança vai ficando doente, emagrecendo.*

### **3) Situação possível**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas dos sujeitos que já consideravam possível a situação acontecer na realidade. Essas repostas foram dadas por 29 sujeitos da amostra e apareceram nas diferentes idades.

Os mais novos, que apresentaram esse tipo de resposta, afirmaram ser possível acontecer tal situação, mas quando requisitados a justificar sua afirmação davam pseudo-explicações ou respostas tautológicas à pergunta: “você acredita que há pais que fazem isso com os filhos?”.

FER (8,7) A:

- *Acredito. - Como você sabe? - Eu já disse, tem muita gente ruim aqui, então tem aqueles pais que são muito ruins, que mandam muito nos filhos, que faz essas besteiras aí. - Que besteiras? - Essas besteiras de não deixar o filho comer, ir na escola, fazer essas coisas assim.*

JAQ (12,1) B:

- *Acredito. - Por quê? - Ah, acho que tem, porque tem bastante gente que é maldoso.*

DAN (12,2) A:

- *Não sei, mas deve ter. - Deve ter? - É, isso ai eu nunca ouvir falar, mas deve ter. - Por quê? - Porque sempre passa na TV noticias de crianças que não vão pra escola, essas coisas assim, mas eu nunca vi uma noticia igual a essa. - E você acha que deve ter por quê? - Ah, porque deve ter, eu nunca ouvi, mas deve ter.*

Alguns sujeitos mais velhos, ao afirmarem existir tal situação, não responderam como os mais novos: “há pais maldosos”, “perversos”, “que não gostam dos filhos”, etc; mas, diziam ser possível acontecer, apesar de acreditarem ser uma situação bastante rara.

ROD (14,4) B:

- *Olha, isso aí é difícil, mas deve ter. - Por quê? - Ah, porque tem pais que bebem, já passa muito na TV, na Linha Direta passa que os pais que bebem chegam em casa, bate na mulher, bate no filho, sem mais nem menos. Então eu não posso falar que isso ai não acontece. Pode ter, não é?*

RON (14,10) B:

- *Eu acho muito difícil, viu! Mas, existir deve existir. Existe de tudo, e cada coisa que a gente escuta.*

#### **4) Situação possível, com explicações.**

As respostas que consideravam a situação possível, apesar de não freqüente, e mencionaram argumentações mais plausíveis para tal comportamento, foram agrupadas nessa categoria.

Apenas 6 sujeitos da amostra, com idade a partir de 14 anos, deram esse tipo de resposta para a pergunta: “você acha que há pais que fazem isso com os filhos?”.

VIC (16,8) A:

- *É difícil, mas acho que acontece. Se o pai tem uma relação mais ríspida com a criança, é possível, porque isso aí pra mim é tratar a criança que nem ela fosse um cachorro. Um cachorro faz sujeira num lugar errado, você deixa ele sem comer. Mesma coisa, é um absurdo!*

RAQ (16,11) A:

- *Deve ser raro viu, só as pessoas de baixa renda e de baixa escolaridade, digamos assim, que poderão fazer isso, eu acho. Pode até ter gente de melhor poder aquisitivo que faz a mesma coisa, mas acredito que por total falta de informação. É uma total ignorância.*

Considerando-se a análise qualitativa dessas diferentes categorias de respostas, nota-se que, apesar de a situação ser considerada estranha pelos sujeitos da amostra, há uma certa evolução na forma como é concebida e elaborada pelos mesmos nas diferentes idades.

A tabela 19 registra o número de respostas, dadas pelos sujeitos, nas diferentes idades, em cada categoria.

Tabela 19: Direito à alimentação (história do castigo) / interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>IDADES</b>	<b>8-9</b>	<b>10-11</b>	<b>12-13</b>	<b>14-15</b>	<b>16-17</b>	<b>TOTAL</b>
1. Situação desconhecida		3	3	3	3	4	16
2. Situação desconhecida, mas, se acontece é por outros motivos			4	4	1		9
3. Situação possível		9	5	5	6	4	29
4. Situação possível com explicações					2	4	6
<b>TOTAL</b>		<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>60</b>

Qui-quadrado = 22,802; gl = 12; p-valor = 0,029

Observa-se, na tabela 19, um maior número de respostas nas categorias 1 e 3. As crianças de 8 anos apresentaram respostas que se referiram, unicamente, a essas duas categorias, havendo um predomínio de respostas pertencentes à categoria 3. As respostas dos sujeitos com 10 e 12 anos de idade tiveram idêntica distribuição nessas duas categorias, aparecendo também respostas na categoria 2. Os sujeitos com 14 anos deram respostas que se enquadram nas diferentes categorias, existindo um certo predomínio na categoria

3. E os sujeitos mais velhos da amostra deram respostas referentes às categorias 1, 3 e 4 em igual número.

Nota-se uma diferença significativa apenas na categoria 4, na qual só apareceram respostas dos sujeitos mais velhos, e na categoria 2, em que se observam respostas apenas dos sujeitos com 10, 12 e, somente um com 14 anos.

A análise estatística desses dados revelou existir uma relação de significância entre as variáveis testadas sendo possível afirmar que o tipo de resposta evolui com o aumento da idade.

A tabela, que se segue, mostra a relação entre as variáveis categoria e nível socioeconômico.

Tabela 20: Direito à alimentação (história do castigo) / interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico

	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
<b>CATEGORIAS</b>				
1. Situação desconhecida	5	11	16	
2. Situação desconhecida, mas, se acontece é por outros motivos	6	3	9	
3. Situação possível	14	15	29	
4. Situação possível com explicações	5	1	6	
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>60</b>	

Qui-quadrado = 5,951; gl = 3; p-valor = 0,114

Na tabela 20, observa-se que, das 16 respostas que apareceram na primeira categoria, 11 foram apresentadas por sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico baixo e das 6 respostas que apareceram na quarta categoria, 5 delas foram dadas pelos sujeitos de nível socioeconômico alto. Na categoria 2, também houve um certo predomínio das respostas dos sujeitos do nível socioeconômico alto e, na categoria 3, em que apareceu o maior número de respostas, ocorreu uma distribuição quase homogênea, com a diferença de uma resposta a mais, mencionada por um sujeito de nível socioeconômico baixo.

Ao submeter os dados ao tratamento estatístico, comprovou-se que o nível socioeconômico não interferiu, permitindo-se afirmar que as categorias de respostas independem do nível socioeconômico.

Ao analisar, qualitativamente, os conteúdos das respostas dos sujeitos para a questão que dizia respeito à possibilidade de a situação acontecer na realidade, pode-se observar que, de maneira geral, a situação foi interpretada por eles como algo não familiar e estranho. No entanto, foi possível identificar diferenças na forma de conceber e elaborar a história contada, o que possibilitou dividir as categorias em três níveis.

No primeiro nível, foi considerada a categoria 1. Para os sujeitos que deram respostas que se enquadram nessa categoria, a história era inverossímil, e afirmavam, claramente, que não existiam pais que deixavam seus filhos sem comer por castigo. Os mais novos chegaram a julgar que tal fato não existia, por não terem conhecimento de nenhuma situação semelhante.

As categorias 2 e 3 foram classificadas como nível II. Percebeu-se uma capacidade maior de elaborar a situação nas respostas enquadradas nessas categorias. Alguns sujeitos desse nível continuaram afirmando que tal situação não acontece, mas mostraram-se capazes de pensar em outros motivos que poderiam explicar o comportamento dos pais, e outros ainda mostraram conceber a situação verossímil, afirmando a possibilidade de uma situação semelhante acontecer na vida real. No entanto, suas justificativas ainda eram inconsistentes, demonstrando a dificuldade de aceitar tal situação. Para os sujeitos, que deram respostas relativas às categorias desse nível, a situação continuava sendo bastante estranha, mas já consideravam a possibilidade de ela existir, o que não aconteceu no nível anterior.

Para o terceiro nível foi considerada a categoria 4. Os sujeitos que apresentaram respostas que se enquadram nessa categoria, além de conceberem a situação como possível, apesar de continuarem considerando algo raro, mostraram-se, por meio de suas explicações, capazes de elaborá-la de

forma mais complexa, tentando elaborar explicações para tal situação, coordenando diferentes dados circunstanciais.

- **Soluções**

Após analisar as respostas que se referiam à interpretação dos sujeitos, a respeito da história contada, foram analisadas quais as estratégias de soluções que propunham para resolver o problema.

Visando a investigar as alternativas de soluções, foram realizadas as questões a seguir:

- 1) A criança poderia fazer alguma coisa?
- 2) Poderia pedir ajuda a alguém?
- 3) Poderia ir a algum lugar, contar isso e pedir ajuda?

Analisando as respostas dos sujeitos, foi possível constatar mais uma vez, uma tendência evolutiva nas estratégias de solução que propõem para a história que envolve violação do direito à alimentação.

A partir da análise de conteúdo das respostas dos sujeitos, foram elaboradas as seguintes categorias:

### **1) Solução está na própria criança**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que não consistem, propriamente, em uma autêntica solução, mas em possíveis maneiras de se evitar o fato que desencadeia o problema. Via de regra, as soluções propostas se referiam à criança comportar-se bem, pedir desculpas para os pais, ou prometer que não agiria mais de maneira inadequada, etc.

Os sujeitos com 8 a 12 anos de idade e apenas um sujeito de 14 anos foram os que deram esse tipo de resposta.

Os protocolos, que se seguem, ilustram como os sujeitos citados responderam à questão: “o que você acha que a criança poderia fazer?”.

YOH (8,5) B:

- *Ah, ela podia pegar e pedir pro pai, por favor pra deixar ela comer, com educação. Não ser mais malcriada com o pai, não fazer mais as coisas erradas, essas coisas.*

ART (9) A:

- *Poderia conversar com os pais, mas eu acho que não ia adiantar. Só se ela promettesse, com a palavra dela, que ela ia parar de fazer as coisas que ela estava fazendo.* - E por que você acha que não iria adiantar? - *Ah, adiantaria conversar com o pai sim, só que ele iria entender se ela falasse que ia parar.*

ERI (10,7) A:

- *Ah, ele podia falar pro pai que ela estava com fome e que ela não iria fazer mais isso. Assim: “- olha não vou mais fazer isso que você não gosta, mas não me deixa sem comer”.*

## 2) Soluções simples

Nessa categoria, apareceram respostas que também não consistem em autênticas soluções, mas em uma forma paliativa, que, segundo a opinião dos sujeitos que as sugerem, resolveria a questão. Dentre as mais citadas estão: fugir para a casa de algum parente, comer escondido, ir para a casa de alguém.

Essa resposta foi mencionada por sujeitos de diferentes idades, mas, na maioria, pelos de nível socioeconômico baixo, como pode ser observado nos protocolos que se seguem.

AND (8,8) A:

- *Ele poderia conversar com alguém, pedir ajuda a alguém, fazer alguma outra coisa? - Pedir pra alguém da família dá comida pra ele.* - Quem seria essa pessoa? - *Ah, podia ser a mãe, a avó.* - E o que elas fariam? - *Se a mãe passasse na frente da porta ele pedia. Mandava um bilhetinho por baixo da porta assim, no burquinho.* - O que estaria escrito no bilhetinho? - *“Mãe, me ajuda, eu estou com fome”.* - E você acha que a mãe iria ajudá-lo, de que maneira? - *Ela pedia assim: “dá a chave do quatinho que o filho tá lá, pra mim conversar com ele”.* E levava comida escondido.

DOU (10,1) B:

- Ela poderia contar para alguém, pedir ajuda a alguém? - *Ah, até que poderia, porque vai que alguém do lado tem comida, até que sobra as coisas, ai sim ia lá e dava.*

EDI (11) B:

- O que a criança poderia fazer? - *Só se ela saísse da casa dela e tivesse frutos, ela pegava frutos. Se tivesse árvore com frutos, ela ia lá pegar.* - E se o pai a visse pegar frutos? - *Ai ia piorar a coisa pra ela e ela não poderia fazer nada.* - Não há nenhum outro jeito? Ninguém pode ajudá-la? - *Não.*

Alguns sujeitos mais velhos, pertencentes ao nível socioeconômico baixo, responderam de maneira semelhante. Notou-se que eles propuseram tal solução como forma de a criança, personagem da história, não se submeter à decisão dos pais, embora não tenham sido capazes de elaborar outras alternativas.

ROD (14,8) B:

- E ele poderia fazer alguma coisa, pedir ajuda a alguém, conversar com alguém? - *Poderia pedir ajuda a alguém, mas se fosse comigo eu fugia de casa e ia pra casa da minha avó ou pra casa da minha tia.* - Por que você faria isso? - *Ah, ficar passando fome e ficar apanhando que nem bobo só porque fez coisa errada?* - E teria algum outro jeito de resolver isso, sem ser fugindo de casa? - *Ah, mandar alguém falar com ele, dar conselho pra ele. Alguém da família ou algum policial, alguma coisa. Daí se não adiantasse fugia de casa mesmo!*

FLÁ (16,2) B:

- Se conversando não adiantasse, se o pai continuasse fazendo isso com ela, teria alguma outra maneira de resolver? - *Na minha opinião eu fugia de casa.* - Por quê? - *Ah, por que sim.* - E você iria para onde? - *la pra casa da minha tia ou pra qualquer outro lugar.* - Não teria nenhum outro jeito de resolver isso? - *Ah, tá falando com ele, tá perguntando o que tá acontecendo e nada dá certo, eu fugiria de casa.* - Não teria nenhuma outra maneira? - *Na minha opinião não.*

### **3) Recorrer aos pais para que dêem outros castigos**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que se referiam à própria criança procurar o pai para pedir que lhe desse outro tipo de castigo, ao invés de deixá-la sem comer. Apenas os sujeitos entre 8 e 10 anos de idade fizeram menção a esse tipo de resposta, quando formulou-se a questão: “e essa criança, o que ela poderia fazer?”.

LUI (8,3) A:

- *Conversar com o pai. Falar que quando ele fizesse alguma coisa que ele não gostasse, se fosse pra fazer castigo, pra fazer outro castigo, não castigo desse, porque ficar sem comer, os outros morrem.*

AND (8,8) A:

- *Ela poderia fazer assim: “ - Pai, não faz isso comigo, comer faz bem pra mim, dá outro castigo pra mim, não ficar sem comer, eu tenho muita fome.*

LEO (10,3) A:

- *Falar pro pai pra deixar ele comer direito, porque senão ele ia crescer mal, pedir pra dar um castigo melhor, mas deixar sem comer não, a criança não vai crescer bem, ela vai ter doença.*

#### **4) Recorrer a terceiros para que conversem com os pais**

Uma solução apresentada com bastante frequência pelos sujeitos da amostra consiste em a criança procurar ajuda de alguém que possa tratar de explicar a seus pais a importância de uma boa alimentação e convencê-los a mudarem o seu comportamento. Sujeitos de todas as idades propuseram essa alternativa como uma das soluções possíveis para se resolver o problema.

De maneira geral, as pessoas a que os sujeitos propõem recorrer são familiares (tios, avós), vizinhos e algum amigo.

As respostas, a seguir, são relativas à pergunta: “a criança poderia contar o problema para alguém e pedir-lhe ajuda?”

GAB (8,2) A:

- *Poderia falar com algum adulto e esse adulto conversar com o pai. - Quem seria esse adulto? - O tio, ia conversar que tem que falar assim: “- olha você tem que deixar seu filho comer porque senão ele vai ficar doente e vai ter algum problema”.*

MIC (10) B:

- *Podia. - Pra quem? - Algum amigo, tipo de um amigo de pai, porque amigo de pai não deixa o pai do menino ficar deixando ele sem comer. - Então o amigo do pai iria fazer o que pra ajudá-lo? - Podia conversar com ele e se não adiantar, ia continuar até tentar, até dar certo.*

ADR (12,9) A:

- *Podia procurar ajuda dos familiares pra conversar com o pai dela, por que ele faz isso, quais as razões e por que ele não dá outro castigo que seja melhor.*

LUC (14,8) A:

- *E, pedir ajuda a alguém, pra falar com o pai dele também, convencer ele de que isso não está certo.*

Apareceram ainda respostas dadas por alguns sujeitos que propuseram, como uma das soluções, recorrer à polícia, mas a visão que têm da ação que esta pode desempenhar é estritamente personalizada.

LUI (8,3) B:

- *Poderia fazer, é chamar a policia. - Por que você acha que poderia chamar a policia? - Porque nenhum filho gosta que o pai faz uns castigos desses, por ex. um animal fica sem comer, daí ele morre. - E o que a policia faria? - Porque daí se a policia conversasse com ele, daí ele as vezes para de fazer isso com o filho. - E se a policia conversasse com ele e ele continuasse fazendo isso com o filho? - Poderia chamar alguém, chamar por exemplo, se ele tivesse avós, telefonasse pra os avós e fosse morar na casa deles.*

## **5) Recorrer aos pais para que tome consciência das consequências do seu comportamento**

Percebeu-se que os sujeitos com idade entre 12 a 16 anos propõem como resposta de solução, que a própria criança procure os pais para terem uma conversa e tentar mostrar-lhes as consequências de tal comportamento.

À pergunta: “o que a criança poderia fazer?” sucedem-se as seguintes respostas:

THI (12) A:

- *Mostrar como é as crianças que ficam lá no Nordeste, como ela vai ficando magra, cada vez que não come, vai mostrando. - Mostrar para quem? - Pro pai, pra mãe, falando com ele que isso não é certo, que pode proibir qualquer coisa, mas menos isso, a alimentação.*

TAN (14,1) B:

- *Conversar com o pai dele, bastante, falando pra ele que ele estava ficando fraco, emagrecendo de tanto ficar sem comer. Que ele não podia fazer isso, estava fazendo mal pra ele.*

ISA (16,5) B:

- *Ela pode conversar com o pai dela, uma conversa bem franca, dizendo que nenhuma criança pode ficar sem comer. Ah! conversar e falar como que ela esta se sentindo, que tá com fome, fraca, assim.*

## 6) Recorrer a terceiros para que tomem uma atitude

Outra solução proposta por alguns sujeitos da amostra consistiu em a criança da história procurar ajuda de outras pessoas (tios, avós, vizinhos, familiares) para que, além de conversarem com os pais, tomassem uma atitude, como, por exemplo, dar de comer à criança ou, até mesmo, denunciá-los.

Os protocolos, a seguir, ilustram algumas respostas de solução que se enquadram nessa categoria.

DAN (12,2) A:

- *Ai ela também poderia lutar pelos seus direitos, como na primeira história. - E qual é o direito dela? - Aqui é comer, porque os pais não podem chegar ao ponto, tanto assim, de não deixarem a criança comer, porque todo mundo precisa comer pra viver. - E como ela lutaria por esse direito? O que ela faria? - Ela ou procuraria alguém que pudesse ajudar ou alguém que pudesse indicar um lugar, onde ela... eu não sei quem pode ser essa pessoa, porque podem ser várias pessoas, ela poderia procurar uma pessoa da família, um amigo, a mãe de um amigo, sei lá alguém que pudesse dizer prá ela o que ela poderia fazer pra não ser mais castigada dessa maneira.*

DIA (14,3) B:

- *Chamar uma pessoa pra ajudar ele. - Que pessoa poderia ajudá-lo? - Algum parente dele, tio, irmão, tia, avó. - E o que eles fariam para ajudá-lo? - Levando ele pra casa e dar de comer pra ele.*

REN (14,6) A:

- *Contar pra alguém, pra tomar uma providência. - Quem seria essa pessoa a quem ele contaria? Quem poderia ajudá-lo? - A escola, o professor, alguém que estivesse mais perto, que visse ele sempre. - E essa pessoa poderia ajudá-lo de que maneira? - Conversando com o pai, ameaçar o pai se ele não acabasse com isso poderia ir prá polícia.*

## 7) Recorrer a uma instituição para castigar os pais

Ao tentarem encontrar uma solução que consiste em procurar alguém para pedir-lhe ajuda, alguns sujeitos sugerem recorrer a uma instituição, que daria um castigo ou uma multa, com o intuito de punir os pais .

Esse tipo de resposta foi mencionado apenas por três sujeitos da amostra, quando requisitados a proporem soluções para o problema, a partir da seguinte pergunta: “a criança poderia contar o problema para alguém e pedir-lhe ajuda?”

ART (9) A:

- *Ela poderia entrar na justiça, falar com o juiz ou alguma pessoa que poderia ajudar ele. - O que o juiz iria fazer? - Iria entrar na justiça e por o pai na justiça, porque o pai está castigando o filho por uma coisa boba que ele fez. - E iria acontecer o que com o pai? - O pai tinha que prometer que não ia mais fazer aquilo. - E se ele continuasse castigando? - Aí tem que falar com o juiz até ele parar, se ele não parasse ele ia levar uma multa muito grande.*

ALI (10,5) A:

- *Falar com os parentes, pra própria polícia, os vizinhos. - O que os vizinhos, os parentes, a polícia, poderiam fazer? - Ah, poderia denunciar. Porque não pode ficar sem comer, crianças sem comida, crianças que ficam sem comer por muito tempo é pra mim a mesma coisa que uma criança doente, morta. - E a polícia poderia fazer o quê? - Se eu fosse a polícia, eu deixava eles sem comer também, pra eles verem o que é bom pra tosse, aí eles iam receber o mesmo remédio e não iam fazer mas isso com a criança.*

## 8) Recorrer a uma instituição para que obrigue os pais a alimentarem seus filhos

Sujeitos de diferentes idades propuseram denunciar os pais como uma das soluções possíveis para resolver o problema. Dentre as instituições sugeridas, apareceram a Polícia e o Juizado de Menores, ambas com a função de resolver o problema de alguma maneira, chegando a tirar a guarda da criança, caso fosse necessário.

Essa alternativa de solução apareceu nas respostas de sujeitos de todas as idades, mas cresceu, consideravelmente, nas daqueles com idade a partir de 12 anos.

ANA (12) B:

- *Acho que deve conversar com a justiça. Onde é a justiça? - Vai no Juizado de Menores e eles resolvem. - Como eles resolvem? O que eles poderiam fazer? - Poderiam tomar a guarda da criança, porque os pais não estão dando comida pra ela, estão maltratando ela, daí eles protegem.*

MUN (14,5) A:

- *Aí eu denunciaria. - Aonde você iria? - Na policia, na delegacia infantil. - E o que você acha que iria acontecer, como resolveria o problema? - Aí não sei viu, acho que só prendendo meu pai, só prendendo ou então deixando com a mãe, ou então o pai perdendo a guarda do filho. - Por que poderia acontecer isso, prender o pai, tirar a guarda do filho? - Por quê? Ora, tá errado, deixar a criança de castigo sem comer. Tá errado!*

RON (14,10) B:

- *Poderia também ir na delegacia do menor registrar queixa. - Registrar queixa? Como acontece isso? - Falar lá que o pai dele tá deixando ele de castigo, não quer deixar ele comer, só isso. - E isso iria resolver? - Ia lá prender o pai dele. - E poderia prender o pai, por quê? - Ah, porque não é certo deixar o filho dele sem comer, o filho não pode ficar passando fome, pôs filho no mundo tem que cuidar.*

Encontrou-se também uma resposta que mencionava recorrer ao Juizado de Menores com o objetivo de defender os direitos das crianças.

DAN (12,2) A:

- *Ou entraria na justiça ou no juizado de menores. - O juizado de menor faria o quê? - Eu acho que eles, lutam pelos direitos das crianças, tipo assim, obrigando os pais a serem melhores ou tirando a criança dos pais para poderem colocar num orfanato, pra que a criança possa ser tratada melhor.*

Alguns sujeitos mais velhos mencionaram recorrer à assistente social com a função de ajudar a resolver o problema, fazendo uma mediação entre a família e uma instituição.

ALE (16,4) A:

- *Poderia falar com alguém superior, pedir ajuda pra assistente social que serve pra isso, pra conversar com os pais pra ver se arruma o problema. Assistente social ajuda muito, ajuda bastante. - De que maneira, só conversando com os pais? - Não. Elas conversam com os pais e elas podem ir aos juizes, às vezes se a situação for muito grave, podem até tirar a guarda da criança dos pais. – Então, a assistente social iria encaminhar a situação... – É, elas tentam fazer o máximo possível para melhorar a situação da família antes de chegar a uma situação mais grave.*

Dentre as respostas apresentadas, algumas fizeram menção à Lei, afirmando estar determinado pela lei que tal comportamento por parte dos pais não é permitido.

SIL (14,11) B:

- *Como é que um pai tem a capacidade de deixar a criança sem comer? Não tem isso, nem pode acontecer. Aí ia no Juizado de Menores e no caso, eles poderiam até pegar a criança, porque, no caso, é contra a lei, a lei não admite isso. - Que lei? - A lei do Juizado de Menores. - Tem o que na Lei? - Porque olha só, os pais que batem nas crianças, que maltratam as crianças, que deixam sem alimento, deixam pela rua abandonadas, o Juizado de Menores não admite isso.*

A seguir, na página 223 e 224, observam-se as tabelas em que estão registrados os dados referentes às variáveis categorias por idades e categorias por níveis socioeconômicos, respectivamente.

Tabela 21: Direito à alimentação (história do castigo) / soluções. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

CATEGORIAS	IDADES					TOTAL
	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	
1. Solução está na própria criança	5	3	5	1		14
2. Soluções simples	3	6	3	3	2	17
3. Recorrer aos pais para que dêem outros castigos	5	2				7
4. Recorrer a terceiros para que conversem com os pais	8	8	7	7	9	39
5. Recorrer aos pais para que tomem consciência das conseqüências de tal comportamento	2		6	4	5	17
6. Recorrer a terceiros para que tomem uma atitude	1	2	3	4	4	14
7. Recorrer a uma instituição para castigar os pais	2	1				3
8. Recorrer a uma instituição para que obrigue os pais a alimentarem seus filhos	1	2	5	8	9	25
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>29</b>	<b>136</b>

Qui-quadrado = 48,400; gl = 28; p-valor = 0,009

Como se pode constatar na tabela 21, o maior número de respostas se enquadram na categoria 4. De maneira geral, os sujeitos propõem como primeira alternativa de solução conversar com os pais para que mudem o seu comportamento. Sujeitos de todas as idades apresentaram esse tipo de resposta e também as pertencentes às categorias 2, 6 e 8, sendo que, nas duas últimas categorias, houve um certo predomínio de respostas dos sujeitos das idades mais avançadas. Por outro lado, nas categorias 3 e 7, só apareceram respostas dos sujeitos mais novos, com idades entre 8 e 10 anos.

O resultado do tratamento estatístico permite afirmar que as categorias de respostas dependem da idade, confirmando a hipótese de que, entre os conteúdos de respostas e as idades existe uma relação de dependência.

A tabela 22 registra dados das variáveis categorias de respostas e níveis socioeconômicos.

Tabela 22: Direito à alimentação (história do castigo) / soluções. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico

<b>CATEGORIAS</b>	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
1. Solução está na própria criança		8	6	14
2. Soluções simples		4	13	17
3. Recorrer aos pais para que dêem outros castigos		4	3	7
4. Recorrer a terceiros para que conversem com os pais		17	22	39
5. Recorrer aos pais para que tomem consciência das conseqüências de tal comportamento		13	4	17
6. Recorrer a terceiros para que tomem uma atitude		8	6	14
7. Recorrer a uma instituição para castigar os pais		3		3
8. Recorrer a uma instituição para que obrigue os pais a alimentarem seus filhos		12	13	25
<b>TOTAL</b>		<b>77</b>	<b>71</b>	<b>136</b>

Qui-quadrado = 13,898; gl = 7; p-valor = 0,053

Na categoria 4, que contou com o maior número de respostas, percebe-se um certo predomínio do nível socioeconômico baixo e o mesmo pode-se constatar na categoria 2. Nas categoria 5 e 7, aconteceu o inverso, prevaleceram as respostas de sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico alto. Nas demais categorias, a distribuição entre os dois níveis foi, de certa forma, semelhante.

Ao submeter os dados a uma análise estatística pode-se afirmar que as respostas dos sujeitos não foram influenciadas pelo nível socioeconômico.

A partir da análise qualitativa das categorias, observa-se uma tendência evolutiva quanto à complexidade das respostas dos sujeitos, que possibilita dividir as categorias em três níveis.

Em um primeiro nível, agruparam-se as categorias 1, 2 ,3 e 4. As respostas referentes a essas categorias não consistem, verdadeiramente, em uma solução para o problema. Observou-se que, algumas vezes os sujeitos propõem como solução que a criança peça desculpa para os pais; ou que não repita mais o comportamento indesejado; ou, ainda, propõem soluções simples, tais como: fugir de casa e comer escondido. Também sugerem que a criança

procure seus pais para pedir outro castigo que não seja o de ficar sem comer, bem como que recorra a outros (familiares, professores) para que conversem com os pais. Os sujeitos, que mencionaram esses tipos de soluções, procuraram resolver o problema; mas, caso as soluções propostas não surtam efeito, não encontram outras alternativas.

No nível II, agruparam-se as categorias 5, 6 e 7. Os sujeitos, que apresentaram respostas relativas a essas categorias, revelaram uma maior capacidade de pensar em estratégias de solução para o problema. Percebeu-se, nas respostas desse nível, uma maior capacidade de atuação dos sujeitos frente ao conflito, quando mencionaram que a criança deveria conversar com os pais para mostrar-lhes a importância de uma boa alimentação. Quando os sujeitos propuseram que a criança recorresse a terceiros, para que tomassem alguma atitude, esta deveria ultrapassar o âmbito da conversa. Também propuseram recorrer a uma instituição, caso fosse necessário, para que, de alguma forma, o pai fosse castigado pelo que faz.

No nível III, enquadrou-se a categoria 8. As respostas referentes a essa categoria consistem em verdadeiras estratégias de defesa ou garantia do direito. Os sujeitos propõem recorrer a instituições públicas, tais como, Juizado de Menores, Polícia, Assistência Social, etc. supondo que ajudem as crianças de alguma maneira, como, por exemplo, obrigando os pais a alimentarem os seus filhos. Observou-se que os menores, quando davam soluções desse tipo, sugeriam procurar a polícia e o juiz para que prendessem os pais transgressores. Em contrapartida, os maiores parecem elaborar melhor a solução; ao considerar os trâmites normais de uma denúncia, propuseram processos, julgamentos e, em última instância, retirar a guarda dos filhos. Apareceram sujeitos que se referiram aos direitos das crianças e à lei que garante o cumprimento desse direito.

A partir da análise dos três conjuntos de questões que se referiam à forma como a história é compreendida pelos sujeitos e às alternativas de solução que apresentavam, foi criado um critério de pontuação para se chegar a uma

evolução da compreensão do direito à alimentação, envolvido na história do castigo.

Essa pontuação foi atribuída seguindo os mesmos critérios utilizados nas histórias anteriores (educação, maus-tratos): considerando os diferentes conjuntos de questões, obtiveram um ponto as crianças que só deram respostas que se enquadravam nas categorias referentes ao primeiro nível. Às crianças, que deram respostas referentes ao nível II, foram atribuídos dois pontos e às que deram respostas do nível III, 3 pontos. Os sujeitos, que deram respostas relativas a categorias de diferentes níveis, tiveram a pontuação relativa ao nível mais alto.

Depois de distribuir a pontuação para cada conjunto de questões, foi efetuada a soma total dos pontos para cada sujeito, que foi classificado em nível I, II ou III na compreensão do direito à educação.

Os sujeitos, que tiveram pontuação entre 3 e 5, foram classificados em nível I, os que tiveram entre 6 e 8, nível II e os que tiveram 9 pontos foram classificados em nível III.

A tabela, a seguir, apresenta a distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à educação e por idade.

Tabela 23: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história do castigo) e por idade

<b>NIVEL</b>	<b>IDADE</b>	<b>8-9</b>	<b>10-11</b>	<b>12-13</b>	<b>14-15</b>	<b>16-17</b>	<b>TOTAL</b>
<b>I</b>		10	9	3	2	1	25
<b>II</b>		2	3	9	8	8	30
<b>III</b>		0	0	0	2	3	5
<b>TOTAL</b>		<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>60</b>

Qui-quadrado = 29,000; gl = 8; p-valor < 0,001

Como se pode observar, na tabela 23, a maioria dos sujeitos da pesquisa demonstram uma compreensão desse direito, correspondente ao nível II, sendo que, dos 30 sujeitos que se encontram nesse nível, 25 têm idade acima de 12

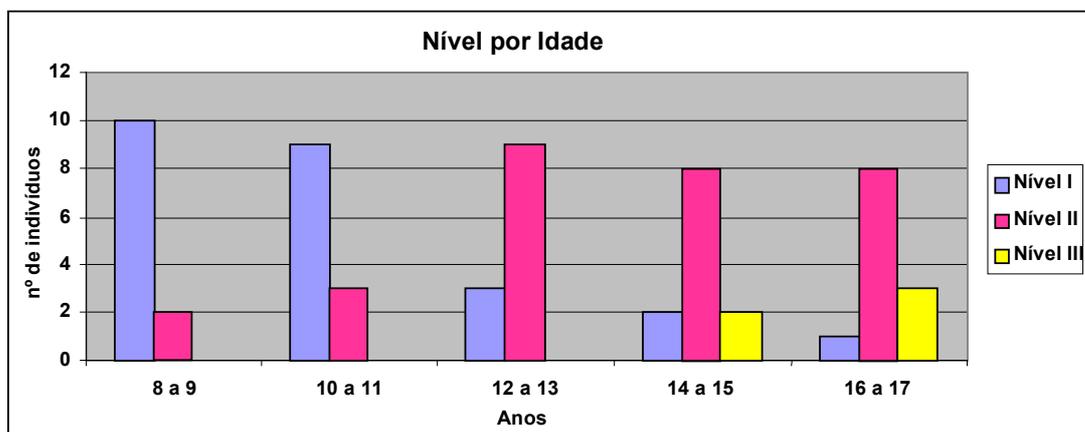
anos. No nível I, encontraram-se 25 sujeitos, sendo que 19 deles têm idade entre 8 e 11 anos; e apenas 5 sujeitos mais velhos foram classificados no nível III.

Observando as idades, pode-se constatar que 10 sujeitos de 8 anos estão no nível I, e apenas 2, no segundo nível. Os sujeitos de 10 anos estão também, na sua maioria, no nível I, e apenas 3, no nível II. Os sujeitos de 12 anos estão, em maior número, no nível II, e apenas 3, ainda no primeiro nível. A maioria dos sujeitos com 14 anos estão no nível II, podendo-se encontrar 2 ainda no nível I, e 2 já no nível III. Por fim, um maior número de sujeitos com 16 anos também estão no nível II, podendo-se encontrar apenas 1 ainda no nível I, e 3 já no nível III.

O teste estatístico comprovou uma relação de dependência entre as variáveis em questão permitindo afirmar que a compreensão do direito à alimentação, nessa primeira história, evolui com a idade.

O gráfico 5 ilustra a distribuição dos níveis por idade.

Gráfico 5: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história do castigo) e por idade



Neste gráfico, percebe-se que, à medida que a idade aumenta, o nível I vai diminuindo, e, gradativamente, vai aumentando o nível II. O nível III só aparece mais tarde, por volta dos 14 anos e aumenta na idade de 16 anos.

A tabela 24 relaciona os níveis de compreensão do direito à alimentação e o nível socioeconômico.

Tabela 24: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história do castigo) e por nível socioeconômico

<b>NÍVEL</b>	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
<b>I</b>		10	15	25
<b>II</b>		15	15	30
<b>III</b>		5	0	5
<b>TOTAL</b>		30	30	60

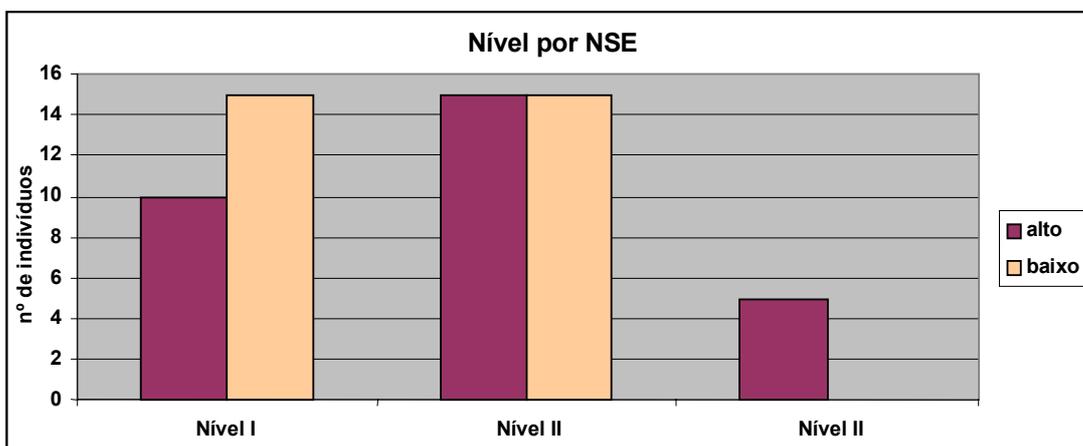
Qui-quadrado = 6,000; gl = 2; p-valor = 0,051

Pode-se observar, nesta tabela, que há mais sujeitos do nível socioeconômico baixo no nível I. No nível II, não há diferença e, no nível III, só apareceram sujeitos do nível socioeconômico alto. Esses dados permitiram afirmar que há uma certa influência do nível socioeconômico na compreensão da noção de direito à alimentação.

No entanto, quanto à relação existente entre o nível de compreensão do direito à alimentação e o nível socioeconômico, estatisticamente, não se mostrou significativa, podendo-se afirmar que o nível de compreensão do direito à alimentação é independente do nível socioeconômico.

O gráfico 6 ilustra a distribuição dos sujeitos dos dois níveis socioeconômico de acordo com a compreensão que possuem sobre o direito à educação.

Gráfico 6: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história do castigo) e por nível socioeconômico



Observa-se, no gráfico 6, que no nível I houve predomínio dos sujeitos de nível socioeconômico baixo, no nível II não ocorreu diferença e no nível III só apareceram sujeitos de nível socioeconômico alto.

- **Discussão:**

Diante do que foi exposto a respeito da análise das categorias de respostas e da soma das pontuações, adquiridas pelos sujeitos nos três conjuntos de questões, podem-se definir três níveis de compreensão do direito à alimentação nessa primeira história.

Os níveis encontrados, na evolução da noção do direito à alimentação, apresentaram traços semelhantes aos encontrados nos trabalhos de Delval (1989) e Saravali (1999), bem como nos outros trabalhos sobre as representações das crianças a respeito da compreensão do mundo social.

As respostas das crianças mais novas mostraram que têm uma certa dificuldade para entender que existam pais que não queiram alimentar seus filhos. A maioria delas consideram que os pais podem castigar seus filhos, quando se comportam mal; no entanto, propõem que se utilizem de outros castigos distintos do que aparece na história (proibição de alimento), e que consistem, basicamente, na privação de algo que agrada à criança.

As crianças mais novas consideram, desde muito cedo, o comportamento dos pais inadequado e referem-se às conseqüências físicas que ele pode desencadear. As respostas dos mais novos refletem uma concentração nessa questão se remetendo à possibilidade de a criança ficar doente e chegar a morrer devido à falta de alimento. De maneira geral, desconsideram outros aspectos fundamentais da história que só foram elaborados pelos sujeitos mais velhos.

Os sujeitos desse nível também tiveram dificuldade em conceber a história como verdadeira, pois, para eles, pareceu algo estranho e raro pais deixarem seus filhos de castigo sem comer, e suas argumentações eram, geralmente, inconsistentes.

As soluções que propunham não consistiam, verdadeiramente, em soluções; mas, em "paliativos", formas imediatas para resolver o problema, sem se darem conta das contradições que suas soluções suscitavam, como, por exemplo, "fugir de casa" resolveria para eles o problema de não poder comer; mas eram totalmente ignoradas as diversas conseqüências que essa decisão poderia acarretar.

Na maioria das vezes, recorriam à estratégia de que o personagem castigado deveria pedir desculpas ao pai ou prometer-lhe que não se comportaria mais de maneira que o desagradasse. Quando questionados sobre a possibilidade de as alternativas propostas não solucionarem o problema, sugeriam recorrer a terceiros para que conversassem com os pais transgressores. A polícia ou o Juizado foram as instituições mais evocadas para se pedir ajuda, mas a visão que os sujeitos mais novos têm da atuação dessas

instituições é bastante personalizada, e a ação delas limitar-se-ia, também, em conversar com os pais sobre a punição imposta aos filhos.

À medida que os sujeitos vão tornando-se capazes de considerar novos elementos envolvidos no problema, aparece uma forma de compreensão muito mais complexa da situação. Os mais velhos, de 12, 14 anos, ultrapassam as interpretações puramente objetivas dos mais novos e passam a considerar outros aspectos envolvidos na história, que não estão tão explícitos, tais como as conseqüências psicológicas para as crianças, cujos pais as impedem de comer, e as conseqüências que os pais podem sofrer por agirem de tal maneira, apesar de não nomearem a situação como violência ou maus-tratos.

Alguns sujeitos desse nível continuaram considerando a situação desconhecida, mas pensavam que outras causas poderiam desencadeá-la, como, por exemplo: os pais não darem comida por falta de dinheiro. Para outros, a situação foi vista como possível, mas a explicitavam ainda de maneira muito vaga e tautológica, revelando dificuldade em compreender que possam existir pais que não queiram dar comida aos seus filhos.

A análise qualitativa das respostas permite que se observe a importância que o diálogo tem para os adolescentes, que, de maneira geral, recorreram à conversa como melhor estratégia para se educar, chegando a considerar que, se a criança está fazendo algo indesejado, cabe aos pais lhes explicar a maneira correta de se comportar e nada melhor para isso que o diálogo. O castigo alternativo apareceu para esses sujeitos como segunda alternativa, caso a conversa não resolvesse.

Outro aspecto interessante, característico desse nível foi a menção que alguns sujeitos fizeram aos aspectos positivos de uma alimentação. Os mais novos se referiam às conseqüências da falta dela e os mais velhos, a partir dos 10 anos e, tendo uma aumento significativo aos 12 anos, referiam-se à necessidade da alimentação para um bom desenvolvimento e boa saúde, chegando a considerar que, cabe aos pais a obrigação de alimentarem bem seus filhos.

Como alternativas de solução, ainda existem algumas bastante simples como as do nível anterior, mas foi possível constatar uma maior possibilidade de atuação por parte dos sujeitos, que propuseram que a criança castigada devesse recorrer aos seus pais para procurar convencê-los a mudar o seu comportamento, tentando mostrar-lhes a importância da alimentação. Nesse nível, começa a surgir uma compreensão inicial do direito, ligada ainda à obrigatoriedade da alimentação.

Em um terceiro nível, a idéia de direito à alimentação pareceu estar consolidada e os sujeitos procuram diversas formas de garanti-lo. A história é compreendida na sua complexidade e os sujeitos mostraram-se capazes de coordenar diversos aspectos de maneira coerente, tais como: a importância da alimentação; as conseqüências da falta dela; o trabalho infantil, que não é permitido, e ao, mesmo tempo, considerar a necessidades dos pais de terem ajuda dos filhos, etc. A história para esses sujeitos foi vista como possível, no entanto, bastante rara; ou, então, possível em famílias mais pobres, de baixa renda, cujos pais, provavelmente, não tiveram estudo.

Apesar de os mais velhos serem capazes de elaborar todas essas relações envolvidas na história e considerá-las legítimas, não abrem mão de lutar pelo direito. Portanto, as soluções propostas são, de maneira geral, em primeira instância, que a criança castigada converse com os pais para tentar convencê-los a mudarem o seu comportamento; mas, caso isso não seja suficiente, propõem soluções extremas com intervenção de instituições, mesmo considerando as conseqüências que essa medida poderia acarretar.

A capacidade de raciocínio sobre os problemas sociais aumenta, consideravelmente, e as soluções que propõem são mais viáveis e realistas, podendo-se concluir que os sujeitos desse nível compreendem a idéia de existir um direito à alimentação.

## **2) História da pobreza**

Nessa segunda história, que também se refere ao direito à alimentação, o pai não alimentava seus filhos devido à precária situação econômica em que se encontrava, que o impossibilitava de comprar comida.

Buscando investigar como as crianças julgam, compreendem e solucionam essa situação, foram realizadas algumas questões.

- ***Interpretação 1***

As questões a seguir foram formuladas visando a investigar como os sujeitos interpretam a história.

- 1) O que você acha dessa situação?
- 2) Está certo os pais fazerem isso?

As respostas dadas pelos sujeitos foram agrupadas, por conteúdos semelhantes, originando as seguintes categorias.

### **1) Os pais não têm culpa**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que consideravam que os pais não eram culpados por não darem comida para seus filhos. Sujeitos de todas as idades e de ambos os níveis socioeconômicos apresentaram esse tipo de resposta.

No entanto, notou-se uma certa dificuldade dos mais novos em compreenderem o problema apresentado na história e, de maneira geral, os de nível socioeconômico alto. Apesar de afirmarem que os pais não eram culpados,

suas respostas eram inconsistentes, demonstrando incapacidade de compreender a origem do problema e a questão em toda a sua complexidade.

Para a questão: “o que você acha dessa situação?”, encontraram-se respostas como as listadas a seguir:

MAR (8,6) B:

- *Ah, o pai não tem dinheiro, coitado! O filho tem que orar, orar a Deus que ele dá comidinha pra comer. - Quem dá comida? - Deus.*

ART (9) A:

- *Eu acho que agora os pais não foram culpados, porque eles não tinham dinheiro pra comprar comida. Só se eles tinham gastado dinheiro com porcaria, coisas que não deviam, sem ser comida daí aconteceu.*

REN (8,2) A:

- *Também aí não é culpa do pai, mas também o pai tem que arranjar um emprego e tudo, porque o pai está sem dinheiro, não tem emprego e ele não tem como sustentar a família. Se ele tivesse um pouquinho só de dinheiro dava pra sustentar por um ano, por exemplo.*

AND (8,8) A:

- *É, tá certo, se o pai não tem muito dinheiro, se ele não tem comida, dinheiro bastante pra comprar comida, acho que o pai podia economizar, economizar o dinheiro. - Economizar dinheiro, pra quê? - Pra comprar remédio, comida. - Mas ele tinha pouco dinheiro, você acha que ele iria conseguir economizar? - Eu penso que o pouco dinheiro que ele tem dá pra comprar semente, como que tinha no chá de erva cidreira que faz bem, chá de hortelã, ia plantar o pouquinho que ele tinha e pegava o pozinho que tem, e com aquele pozinho ele ia fazer o chá pra dá pro filho.*

## **2) Os pais teriam que fazer alguma coisa**

Grande número de sujeitos da amostra deram respostas relativas a essa categoria. Quando questionados sobre o que achavam da situação contada, eles, imediatamente, afirmavam que os pais teriam que fazer alguma coisa para tentar resolver o problema.

As respostas dadas pelos sujeitos mais novos, pertencentes ao nível socioeconômico baixo, para as questões: “o que você acha dessa história?” ou “o que você acha disso que contei?”, enquadraram-se quase que exclusivamente nessa categoria.

MAR (8,6) B:

- *Manda comprar com dinheiro comida, um pouco de comida. - Mas eles não tinham dinheiro. - Ah, tem que arrumar.*

LUI (8,3) B:

- *Mas eles poderiam trabalhar? - Quem? - Os pais. - O que você acha? - Eu acho que eles deveriam trabalhar, porque daí se os filhos ficassem sem comer, poderia a família toda morrer.*

Outros sujeitos mais velhos também continuaram considerando que os pais não eram os culpados e achavam que eles deveriam tomar uma atitude, apresentando soluções que denotavam um início de compreensão do problema.

ALI (10,5) A:

- *Ah, eu acho que se por causa de falta de dinheiro, ele não estava querendo maltratar o filho, se eles têm pouca coisa, eles têm que dividir, e eles tinham que fazer o melhor deles pra poder ganhar dinheiro pra comprar as coisas pra comer.*

BEM (12) B:

- *Acho muito mal também. - Por quê? - Ah, porque dava pouca comida pros filhos. Tudo bem que eles não tinham dinheiro mais os pais podem se virar porque a criança precisava de comida, senão ela poderia ficar doente e morrer.*

DAN (12,2) A:

- *Ah, eu acho que ai já é uma outra história, porque os pais não têm dinheiro pra comprar comida, então o negócio que os pais não dão comida pras crianças é que eles não podem comprar comida. - E o que você acha dessa situação? - Eu acho ruim do jeito que a família inteira não pode comer porque não tem dinheiro pra comprar comida. Não tem como comer. Eu acho que eles deveriam trabalhar, sei lá. Sei que tá difícil arranjar emprego, mas tentar trabalhar pra ganhar dinheiro pra poder comprar comida pro filho, porque comida é um negócio que assim, a gente não pode deixar pro lado, porque a gente precisa comer, se alimentar.*

Apareceu a questão do trabalho infantil, e alguns sujeitos se referiram à idade mínima que a criança deveria ter para poder trabalhar e ajudar os pais.

LEO (10,3) A:

- *Aí é um problema da família, não é um problema da mãe ou do pai que vão dar castigo pro filho. É um problema econômico da família, eles não têm dinheiro*

*mesmo? Eles poderiam arranjar dinheiro com outro trabalho, procurando outro emprego, porque se a mãe e o pai trabalharem vai ter um pouco mais de dinheiro. Os filhos também, se tiverem maior de idade, também podem trabalhar pra ajudar, mas menor não. - Quando pode trabalhar? Você falou que quando tiver maior idade e, quando a pessoa tem maior idade? - 18 anos pra cima, eu acho. Eu já li isso.*

As respostas que os sujeitos deram, deixam claro que, apesar de considerarem que os pais não são culpados, acreditam que eles próprios teriam que achar uma alternativa, teriam que alimentar a criança de qualquer maneira. Parece que estes ainda têm uma certa dificuldade em identificar a origem do problema, ou melhor, de quem é a “culpa” por tal situação estar acontecendo.

### **3) Situação complexa e difícil de solucionar**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que mostraram uma elaboração muito mais complexa da situação. Os sujeitos mais velhos consideram aspectos distintos envolvidos no problema e, portanto, percebem a sua complexidade.

Os depoimentos a seguir são relativos as questões: “o que você acha dessa história?” ou “o que você acha disso?”:

CRI (14,4) A:

- *Aí os pais estavam com dificuldades, ele não tinham dinheiro, não era porque eles não estavam dando, eles não tinham dinheiro pra comprar comida. Nessa situação geralmente o povo vai de porta em porta e pede esmola, não é uma coisa legal. - Por que? - Porque é humilhante. A pessoa se humilha pra pedir comida? Não deveria ser assim, a pessoa se humilhar pra pedir comida. Comida é uma coisa que todo mundo tem direito. Olha é uma situação difícil.*

ALE (16,4) A:

- *Essa situação é difícil, porque os pais não têm mesmo condições de comprar, não é que nem no outro caso que não dava comida como forma de castigo, esse é porque não tem condição mesmo de comprar, então é difícil responder. Não é que é errado, mas é difícil mudar essa situação. Porque mudar de emprego tá difícil, aliás arrumar emprego tá difícil, não sei o que faria.*

ISÂ (16,5) B:

- *Bom, esses aí já é outro caso, porque são os pais que têm pouco dinheiro né, e hoje em dia tá difícil mesmo arrumar dinheiro, sei lá. É difícil, não sei como resolveria, teria que fazer alguma coisa a mais pra poder arrecadar mais dinheiro.*

#### 4) Responsabilidade do Governo

Nessa categoria, a instituição governamental aparece como a principal responsável pela situação. Os sujeitos que deram esse tipo de resposta mostraram elaborar e compreender a história, considerando, de forma realista, toda as suas circunstâncias.

Às questões: “o que você acha dessa história?” ou “o que você acha disso? sucedem-se as seguintes respostas:

REN (14,6) A:

- *Aí não é culpa do pai. Aí é culpa do governo. - Por que é culpa do governo? - Porque ele não tem emprego, tá tudo abandonado, assim. - Como está tudo abandonado? - Que nem ontem, por exemplo, foi dia da bandeira daí o Presidente tava lá em Cuba falando daqui. Ele só vive viajando, não está preocupado com os problemas daqui. O pai não tem recursos pra ir comprar comida, não tem emprego, se o pai tivesse um emprego bom e ganhasse dinheiro ele iria ter dinheiro pra comprar comida. - E por que ele não tem emprego? - Ah, com tanto desemprego que tem aí. A pessoa já não teve estudo, já fica difícil e não arruma trabalho*

RAQ (16,11)A:

- *Bastante comum né, hoje. Ter que repartir o pão e não ter as vezes o que comer. É difícil! Não tem outra saída, se tem pouca comida, provavelmente eles não querem, não gostam de estar nessa situação, é lógico que eles não querem ficar nisso, mas se as circunstâncias são essas, tem que dividir com os filhos o que tem e fazer dar. - Por que você acha que é bastante comum, hoje? - Muita diferença social, poucos têm muito e muitos têm pouco, sabe? O país tá uma bagunça. - Por que você está falando isso? Conta o que você está pensando. - Ah, muito político ladrão que pega a verba que é pra ajudar essas pessoas e pra fazer melhorias que têm que ser feitas na saúde, na educação, no transporte e vai pro bolso de cara que não tem nada a ver. Olha é uma situação difícil, se fosse fácil não teria tanta gente nessa situação.*

Para verificar a correlação entre as variáveis: categorias e idades e categorias e níveis socioeconômicos, as categorias obtidas, a partir de conteúdos de respostas semelhantes, foram submetidas à análise estatística.

A tabela 25 apresenta dados, que possibilitam relacionar as categorias de resposta, encontradas na investigação da compreensão da criança em relação à situação que lhe é narrada, distribuída por faixa etária.

Tabela 25: Direito à alimentação (história da pobreza) / interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

CATEGORIA	IDADE					TOTAL
	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	
1. Os pais não têm culpa	7	10	8	6	6	37
2. Os pais teriam que fazer alguma coisa	5	5	6	8	8	32
3. Situação complexa e difícil de resolver	0	0	2	4	4	10
4. Responsabilidade do Governo	0	0	2	2	5	9
<b>TOTAL</b>	12	15	18	20	23	88

Qui-quadrado = 16,166; gl = 12; p-valor = 0,184

Observa-se, na tabela, que as respostas dos sujeitos na faixa etária de 8-9 anos e 10-11anos estão todas enquadradas nas categorias 1 e 2, predominando as da categoria 1. A maior parte das respostas dos sujeitos nas faixas etárias de 12-13 anos, 14-15 anos e 16-17 anos encontram-se também, nessas duas categorias, mas já aparecem algumas respostas que se enquadram nas categorias 3 e 4. Os sujeitos de 16-17 anos foram os que mais deram respostas referentes à categoria 4.

Apesar de haver uma grande concentração de sujeitos de todas as idades nas categorias 1 e 2, e pouquíssimos sujeitos nas categorias 3 e 4 - do total de respostas encontradas (88), 69 enquadravam-se nas primeiras categorias - a análise qualitativa revelou uma certa tendência evolutiva nas respostas dos sujeitos da amostra.

Isso talvez se explique pelo fato de que esse tipo de problema, é bastante freqüente na sociedade em que os sujeitos da amostra estão inseridos. Mesmo aqueles que não têm experiência de situações, como a relatada na história, conhecem-na por distintas fontes. No entanto, os sujeitos parecem não refletir sobre a questão; de maneira geral, parecem ter uma concepção estritamente

imediatista: a situação tem que ser solucionada, mas suas respostas deixam claro que não identificam quem deve resolvê-la ou de quem é a culpa.

A análise estatística realizada permitiu constatar que, nesse conjunto de dados, não houve relação de dependência entre as variáveis testadas, ou seja, as respostas dos sujeitos independem da idade.

Tabela 26: Direito à alimentação (história da pobreza) / Interpretação 1. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico

<b>CATEGORIA</b>	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
1. Os pais não têm culpa		19	18	37
2. Os pais teriam que fazer alguma coisa		12	20	32
3. Situação complexa e difícil de resolver		7	3	10
4. Responsabilidade do Governo		8	1	9
<b>TOTAL</b>		46	42	88

Qui-quadrado = 8,908; gl = 3; p-valor = 0,031

Examinando as variáveis, categoria e nível socioeconômico, o resultado foi diferente, como se pode observar na tabela 26, em que se observa que o maior número de respostas dos sujeitos de nível socioeconômico baixo encontra-se na categoria 2. Nas categorias 3 e 4, apareceram, predominantemente, respostas dos sujeitos de nível socioeconômico alto e, na categoria 1, não ocorreu diferença significativa.

Ao submeter esse dados ao teste  $X^2$ , pode-se afirmar que houve influência do nível socioeconômico no tipo de resposta.

Constatou-se pela análise qualitativa que os sujeitos de nível sócioeconômico baixo, ao serem questionados sobre o problema, geralmente, não emitiram julgamentos; mas, por outro lado, levantaram soluções de imediato, segundo as quais pessoas da família teriam que tomar atitudes para resolver o problema. Talvez seja porque é dessa forma que os problemas são resolvidos nas situações por eles vivenciadas.

Com a análise qualitativa das categorias de conteúdos de respostas dadas pelos sujeitos dessa amostra, foi possível perceber algumas diferenças significativas na forma como interpretam a história contada; dessa maneira, classificaram-se as categorias em três níveis.

Em um primeiro nível, foi considerada a categoria 1, em que se incluem, de maneira geral, as respostas dos sujeitos que se referem à questão de que os pais não tinham culpa do que estava acontecendo. No entanto, percebeu-se que os mais novos davam esse tipo de resposta sem compreenderem, de fato, a origem do problema, ou seja, por que os pais não tinham dinheiro para alimentar seus filhos. Suas interpretações eram, vias de regra, fantásticas, incoerentes e diretamente relacionadas ao que está próximo a sua vivência, como, por exemplo: “pede pra Deus que ele dá comida”; “o pai não tinha dinheiro porque gastou com bobagens, com balas, etc.” ou “se ele arranjasse um pouquinho de dinheiro poderia alimentar seus filhos por um ano”. Essas respostas revelam uma total falta de compreensão do problema e uma incapacidade de refletir sobre os distintos aspectos que estão implícitos na situação.

A categoria 2 foi classificada como nível II. Os sujeitos elaboraram a situação, mostrando uma melhor compreensão do problema. Apareceu, nesse nível, a questão do trabalho infantil, referindo-se alguns sujeitos à idade mínima para a criança poder trabalhar e ajudar os pais. Percebe-se, pelas respostas, que os sujeitos, apesar de considerarem que os pais não são culpados, acreditam que eles terão que encontrar uma alternativa para poderem alimentar seus filhos de qualquer maneira. Aparece, nesse nível, um certo avanço na capacidade de reflexão dos sujeitos; pois, em suas respostas, começam a considerar circunstâncias que não eram invocadas anteriormente. Contudo, parece que eles ainda têm uma certa dificuldade em identificar a origem do problema.

As categorias 3 e 4 foram consideradas como nível III. Os sujeitos que deram respostas referentes à categoria 3, apesar de não identificarem claramente a origem do problema, já foram capazes de refletir sobre ele de maneira mais real, considerando a complexidade implícita no contexto e os diversos aspectos

envolvidos nele. Nas respostas, que se enquadram na categoria 4, os sujeitos mencionaram explicitamente que o Governo é o responsável pelo problema, uma vez que não desempenha o seu papel. Os sujeitos, que deram respostas desse nível, mostraram elaborar e compreender a história, considerando toda a sua complexidade.

- ***Interpretação 2***

Ainda em relação à interpretação, buscou-se investigar como as crianças concebiam a história contada, se acreditavam na sua veracidade, ou seja, se acreditavam na possibilidade de a situação acontecer na realidade. Para isso realizaram-se as seguintes questões:

- 1) Você acha que isso acontece?
- 2) Há pais que fazem isso com o filho?

A partir da análise dos dados, foram constituídas categorias, considerando as similaridades no conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos nas diferentes idades. Apesar de a situação ter sido concebida como verdadeira por todos os sujeitos da amostra, perceberam-se diferenças nas explicações que deram para o problema.

As categorias elaboradas foram as seguintes:

### **1) Situação freqüente por observações do cotidiano**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que consideravam a situação perfeitamente possível de ocorrer, no entanto, as crianças se limitavam a descrever situações que vivenciam ou que, de alguma forma, observam no seu cotidiano.

As crianças mais novas, com idade entre 8 e 10 anos, de ambos os níveis socioeconômicos, foram as que mais se valeram desse tipo de resposta, quando

formularam-se as seguintes questões: “e você acha que isso acontece?” ou “existem pais que deixam os filhos sem comer porque não têm dinheiro para comprar comida?”.

GAB (8,2) A:

- *(sinal afirmativo, com a cabeça) - Você acha que existe? - É o que mais existe. - Como você sabe? Por que você acha que é o que mais existe? - Ah, porque tem muitas pessoas que não têm dinheiro, tem gente pobre que fica nas ruas, dorme em papelão e a maioria das pessoas que eu vejo nas ruas são tão magras.*

GAB (9) B:

- *Hum... isso aí acontece. - Acontece? Como você sabe? - Porque já aconteceu com meus primos, não tinham comida, meu tio ficou sem serviço e eles iam comer lá em casa. E também eu vejo muita criança na rua sem ter o que comer porque os pais não têm dinheiro pra dar e eles saem pedindo.*

HEL (10,4) A:

- *Acho. A gente vê na TV toda hora família que tem muito filhos e os pais não têm dinheiro e os filhos estão morrendo de fome. Tem também tanta gente nas ruas pedindo comida, dinheiro.*

## **2) Situação possível remetendo-se a algumas causas que a explicam**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que indicam um início de elaboração de explicações para o problema. Para os sujeitos que deram esse tipo de resposta, a situação parece ser mais verídica pelo fato de ser mais compreensível.

Os sujeitos com idade a partir de 12 anos foram os que mais se referiram a esse conteúdo de resposta para as questões: “existem pais que deixam os filhos sem comer, porque não têm dinheiro pra comprar comida?” ou “e você acha que esse tipo de situação acontece?”.

KAR (12,9) B:

- *Ah, acontece. - Como você sabe? - Ah, porque tem gente que geralmente já não tem família, já não tem dinheiro, serviço, não tem casa, mora nas ruas, embaixo das pontes. - E por que acontece isso? Pessoas que não têm dinheiro, pessoas que moram debaixo da ponte? - Porque a pessoa já não teve estudo mesmo, tem muitos que já estão no vício da droga, bebida, assim, então já não consegue serviço. E não*

*consegue serviço, aí eles ficam com raiva, porque eles não conseguem alguma coisa, aí eles começam a pegar no vício pra ver se eles esquecem, mas, só que aí ao invés de fazer bem só prejudica ele.*

MIL (12,1) A:

- *Acontece bastante. Naqueles locais do Nordeste, onde existe seca, que os pais não têm onde trabalhar, que eles ganham muito pouco, não têm mesmo como comprar comida ou plantar. - E aqui, você acha que essa situação só acontece no Nordeste? - Ah, também acontece, é tanta pobreza, desemprego, miséria.*

MUN (14,5) A:

- *Lógico, eu sei que passam. - Como você sabe? - Ah, você vê, você vê nas ruas, você vê no jornal, você vê na TV, tá no dia a dia. - O quê? O que você vê? Conte para mim - A miséria das pessoas, a pobreza, a falta de emprego, essas coisas...*

### **3) Situação possível e bastante complexa**

Houve sujeitos que elaboraram a situação de forma bastante realista, considerando a complexidade do problema e também as dificuldades inerentes a sua resolução. De fato, mostram-se descrentes do papel do governo, uma vez que o consideram o principal responsável por tal situação.

Respostas desse tipo foram agrupadas nessa categoria, e foram apresentadas apenas por sete sujeitos da amostra e de nível socioeconômico alto.

VIC (16,8) A:

- *Acho que essa situação é diferente, já não é abuso da vontade própria dos pais. Infelizmente a situação deles está ruim, acho que nesse caso os pais deveriam procurar uma assistência ou algum lugar, uma escola que sirva uma merenda pros filhos, pedir pra que eles fiquem sob cuidados desse lugar. Acho que já é mais complicado, já não é culpa tanto dos pais, já posso dizer que a culpa é mais da sociedade, do governo. - Por que a culpa é da sociedade, do governo? - Ah, por causa da diferença social, muito pobres, poucos ricos, muito dinheiro canalizado para as pessoas ricas e a pobreza, a miséria, está muito grande. - E por que você acha que está acontecendo isso? - Porque eu acho que primeiro a política externa do governo favorece muito os grandes empresários, e a alta sociedade que possui fábricas, que pode se comprar com multinacionais. E esse tipo de política que não é uma política social, é uma política financeira, mais capitalista, ela destrói os mais carentes, que são quem mais precisam do governo.*

MAR (16,9) A:

- *No Brasil é o que mais tem, não só no Brasil, todo lugar tem um pouco de miséria. - Por que você acha isso? - Olha eu acho que todos são iguais, todas as pessoas são iguais, iguais assim, devem ter as mesmas coisas. Todo mundo tem que ter direito a uma boa casa, a uma família, a boa saúde, a alimentação. E o Governo não tá ajudando, ele teria que fazer alguma coisa. É uma situação que fica difícil, essas pessoas acabam vendo outros com carro importado, com casas enormes e por revolta acabam se tornando marginais. - Você falou que o governo teria que fazer alguma coisa... - É eles não querem o bem da população, eles não querem o bem do Brasil, isso aí vai demorar muito pra mudar. - Por quê? - Porque de todo o nosso dinheiro, metade de nosso dinheiro vai pra o governo. - Como assim? Como vai para o governo? - Pelo que eu entendo, por exemplo, quando a gente paga uma pessoa do comércio, compra alguma coisa, essas pessoas acabam que metade, ou um tanto assim, vai pro governo. Ao invés de usar esse dinheiro pra poder fazer alguma coisa, melhorias pra as pessoas pobres, eles pegam pra eles, sabe? Desviam esse dinheiro e não utilizam pra essas melhorias.*

A partir da análise qualitativa dessas diferentes categorias de respostas, pode-se perceber que, apesar de a situação ser considerada verídica e real por todos os sujeitos da amostra, observa-se uma certa distinção na forma como a situação relatada é concebida e elaborada por eles nas diferentes idades.

A tabela a seguir apresenta o número de respostas por idade e por categorias.

Tabela 27: Direito à alimentação (história da pobreza) / interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

CATEGORIA	IDADE					TOTAL
	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	
1. Situação freqüente por observações do cotidiano	11	9				20
2. Situação possível/ causas que a explicam	1	3	12	10	7	33
3. Situação possível e bastante complexa				2	5	7
<b>TOTAL</b>	12	12	12	12	12	60

Qui-quadrado=57.123; gl=8; p-valor < 0,001

Observa-se, na tabela 27, que as respostas de crianças de 8 e 10 anos, quase exclusivamente, enquadram-se na primeira categoria. Respostas referentes à segunda categoria foram dadas por sujeitos de todas as idades, constatando-se um certo predomínio, nessa categoria, daquelas apresentadas por sujeitos com 12 e 14 anos. Na categoria 3, só apareceram respostas dos sujeitos mais velhos da amostra, e, em maior número, na faixa etária de 16 anos.

A análise qualitativa que evidencia uma evolução, ou seja, à medida que a idade aumenta, o problema envolvido na história vai sendo melhor compreendido, foi comprovada com a análise estatística, a que os dados foram submetidos, podendo-se afirmar que o tipo de resposta evolui com a idade.

A tabela, a seguir, apresenta a relação entre as categorias e os níveis socioeconômicos.

Tabela 28: Direito à alimentação (história da pobreza) / Interpretação 2. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico

<b>CATEGORIA</b>	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
1. Situação freqüente por observações do cotidiano		9	11	20
2. Situação possível/ causas que a explicam		14	19	33
3. Situação possível e bastante complexa		7		7
<b>TOTAL</b>		30	30	60

Qui-quadrado=7.958; gl=2; p-valor=0,020

Percebe-se, na tabela 28, que um maior número de respostas dos sujeitos de nível socioeconômico baixo enquadram-se nas categorias 1 e 2. As respostas incluídas na categoria 3 só foram apresentadas por sujeitos de nível socioeconômico alto.

Ao realizar a análise estatística com esse conjunto de dados, é possível afirmar que as respostas dos sujeitos diferem segundo o nível socioeconômico.

Quando submetidos à análise qualitativa, os dados evidenciam que, aos olhos dos entrevistados, a história relatada é vista como algo que acontece na realidade; talvez, por esse motivo, a situação lhes pareceu tão familiar. No entanto, podem-se identificar diferenças na forma de conceber e elaborar explicações para a situação contada. Considerando-se essas diferenças, as categorias foram divididas em três níveis.

Para o primeiro nível, foram consideradas as respostas pertencentes à categoria 1 em que os sujeitos concebem a história possível e real; no entanto, os mais novos fundamentam as suas respostas na descrição de exemplos e fatos conhecidos, ou até mesmo vividos por alguns deles e similares ao relatado na história. As explicações são dadas se remetendo a situações do cotidiano, do que é próximo e vivenciando pelos sujeitos.

A categoria 2 foi considerada como nível II, pois as respostas apresentadas revelam um avanço em relação à capacidade de argumentação. A história continua sendo concebida como possível e já começam a aparecer possíveis explicações para o problema.

Para o terceiro nível, considerou-se a categoria 3 cujas respostas revelam a busca de justificativas para a situação em questão; as causas que explicariam um problema dessa natureza; bem como, a coordenação coerente dessas explicações, considerando a complexidade e dificuldade de resolução do problema. A situação se mostra muito mais real, possível e também mais compreensível para os sujeitos mais velhos.

- **Soluções**

Após analisar as respostas que se referiam à interpretação dos sujeitos a respeito da história contada, analisaram-se as estratégias de soluções que eles propunham para resolver o problema, que foram divididas em duas etapas: primeiro, consideraram-se as respostas dos sujeitos em relação ao que as

crianças da história poderiam fazer, dando-se, a esse conjunto de dados, a denominação de soluções das crianças; em seguida, consideraram-se as respostas relativas ao que os pais poderiam fazer, denominado-se de soluções dos pais.

### → Soluções das crianças

A fim de investigar as alternativas de soluções, foram formuladas as seguintes questões:

- 1) A criança poderia fazer alguma coisa?
- 2) Poderia pedir ajuda a alguém?
- 3) Poderia ir a algum lugar contar isso e pedir ajuda?

Analisando as respostas apresentadas pelos sujeitos, foi possível constatar, mais uma vez, uma tendência evolutiva nas estratégias de solução que propõem para a história que envolve violação do direito à alimentação.

A análise de conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos engendrou o aparecimento das seguintes categorias:

#### **1) Pedir dinheiro**

Uma das soluções mais freqüentes que os sujeitos mais novos da amostra propuseram foi: pedir dinheiro para comprar comida nas ruas, faróis ou nas portas das casas. As pessoas próximas, tais como: familiares, amigos, professores também poderiam ajudar a resolver o problema, dando alguma quantia em dinheiro.

Os depoimentos, que se seguem, referem-se às seguintes questões: “e as crianças poderiam fazer alguma coisa para ajudar o pai?” ou “haveria um jeito de as crianças contarem isso a alguém e pedir ajuda?”.

GAB (8,2) A:

- *A uma pessoa que tenha mais dinheiro, por exemplo um tio que tenha um pouco mais de dinheiro se pudesse emprestar um pouco, um avô, um irmão do pai. - E eles iriam fazer o que com o dinheiro? - Comprar comida. - E como eles iriam pagar depois esse dinheiro que eles pegaram emprestado? - Ah, se a pessoa que ele pediu emprestado não quisesse mais, daí ficava pra ele.*

MAR (8,6) B

- *Poderia, poderia pedir dinheiro nos carros, pros homens que estavam nos carros.*

VAN (9) A:

- *Que tivesse tia rica assim, falasse com ela. Minha amiga é pobre, mas a tia dela tem um carrão enorme, é rica, aí ela poderia falar com ela e pedir algum dinheiro, alguma coisa assim, que sustente.*

## 2) Pedir comida

Da mesma forma que, na categoria anterior, as respostas mencionadas pelos sujeitos demonstram considerar que pedir consiste na solução para o problema; a diferença aqui é que eles propõem que as crianças peçam comida.

ART (9) A:

- *Procurar comida, procurar alguém que tinha dinheiro e pedir pra dar um pouco de comida. - Quem poderia dar um pouco de comida para eles? - Quem tinha bastante comida, dinheiro. - E como eles iriam saber quem era essa pessoa? Como eles iriam procurar? - Tinham que andar, né? - Andar por onde? - Por aí, tinham que andar pela rua, e ia pedir por favor que desse um pouco de comida pra dar pra eles.*

DAI (10) B:

- *Elas podiam ir na rua. - Ir à rua? Fazer o quê? - Pedir ajuda a alguém. - E como essa pessoa poderia ajudar? - Dando alguma coisa pra eles comerem.*

DAI (10,3) B:

- *As crianças podiam pedir, se elas estão na escola, elas podiam pedir na escola pra ajudar. Muitas pessoas que não podiam também, na 2ª série, tinha um monte de pessoas que não podiam comprar nada pra comer, eles pediam na classe aqui pra gente e a gente dava comida pra eles.*

BRU (12,9) B:

- *Poderiam também pedir ajuda. Se tem algum amigo assim que tem comida sobrando, eles iam pedir ajuda pra doar alimentos pra eles.*

### 3) Conseguir dinheiro, trabalhando ou vendendo

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que consideravam como alternativa de solução para o problema que as crianças poderiam conseguir dinheiro por meio de alguma atividade e, não mais, pedindo. Vender alguma coisa foi uma solução que apareceu com muita frequência.

MAR (8,6) B:

- *Poderia.* - Poderia, fazer o quê? - *Vender alguma coisa, assim bombom pra ter dinheiro.*

MAR (10,3) B:

- *Vendendo alguma coisa, assim na rua.* - Vendendo? E pode isso? - *Pode, a mãe fazia alguma coisa assim, tipo biscoito, e ela ia vender.*

Uma outra alternativa apresentada diz respeito à criança conseguir dinheiro trabalhando, no entanto, os sujeitos, que as mencionaram, reconhecem que não pode ser um trabalho muito duro, nem difícil como o dos adultos.

CAR (10,9) A:

- *Se não desse jeito deles estudarem, eles poderiam ajudar os pais, não trabalho muito duro que nem os pais porque eles ainda são crianças, mas fazendo no máximo limpando a casa de pessoas, aí eles ganhariam algum dinheiro.* - Você falou que não poderia ser um trabalho duro. Quais são os trabalhos que as crianças não poderiam fazer? - *Cortar cana, uns trabalhos assim que mexe com faca, que machucam.*

LAR (12) A:

- *Eu acho que as crianças deveriam ajudar. Quantos anos tinham mais ou menos essas crianças?* - A sua idade, 10, 12 anos. - *Eu acho que na minha idade as crianças estão maiores e poderiam ajudar, não assim trabalhos pesados, mas assim tipo supermercado, aquele negócio de sacolinha, coisas mais leves, mais fáceis.* - O que seria sacolinha? Que trabalho é esse? - *É aquele que empacota as coisas, sabe?*

### 4) Recorrer a autoridades

Apenas um sujeito da amostra fez alusão à possibilidade de a criança recorrer a uma autoridade como alternativa de solução para o problema. E só se sugeriu esse tipo de alternativa, quando se esgotaram as outras possibilidades.

THI (12) A:

- *É difícil de qualquer forma, não ter comida. Eles poderiam mostrar o que está acontecendo pra alguém, pra ver se alguém ajuda a encontrar trabalho pro pai pra ter um dinheiro pra comprar comida. - Quem poderia ajudar?. - Ah, o prefeito da cidade, falar o que esta acontecendo. - E como o prefeito poderia ajudar? - Dando um trabalho, dando alguma coisa pra eles fazer, um pedaço de terra pra ele plantar as coisas.*

## 5) Recorrer a instituições

Apenas um sujeito considerou como uma alternativa de solução que a criança solicitasse ajuda de uma instituição.

De maneira geral, os sujeitos da amostra propuseram esse tipo de solução, quando questionados a respeito do que os pais poderiam fazer.

MAR (16,9) A:

- *Acho que ela mesma podia pedir pra ir pra creche, porque tem gente que só vai pra escola pra comer. Porque tem a merenda. Eu acho que tem que fazer isso, vai fazer o quê? Até melhorar a situação, é assim e acho que tem que ir atrás.*

## 6) A criança não pode fazer nada

As respostas que consideravam que a criança não poderia fazer nada foram agrupadas nessa categoria. Parece que os sujeitos, que deram esse tipo de resposta, consideram que os pais é que têm obrigação de resolver o problema.

MIL (12,1) A:

- *Ah, não sei. Porque colocar crianças pra trabalhar é errado, assim no sinal, tudo. - E haveria algum lugar a que ela poderia ir pra contar isso e pedir ajuda? - As crianças? - É - Acho que não.*

JAQ (12,1) B:

- *Não, porque isso aí os pais é que tem que fazer. - O quê? - Trabalhar, procurar emprego pra sustentar os filhos.*

Alguns sujeitos afirmaram que única coisa que a criança poderia fazer seria estudar.

REN (14,6) A:

- *Não, só o que está ao alcance dela, assim, estudar pra no futuro ajudar os pais.*

Outros sujeitos mencionaram que, se a criança, personagem da história, fosse pequena, não poderia trabalhar, estabelecendo como limitação para essa atividade uma idade mínima. Alguns demonstraram não ter claro qual é a idade mínima em que é permitido começar a trabalhar, e outros afirmaram, com convicção, que existem leis que proíbem o trabalho antes dos 14 anos.

GIO (14,2) A:

- *Acho que por o filho pra trabalhar não é o jeito, entendeu? - Por que você acha que a criança não poderia trabalhar? - Eu acho que não é o jeito assim, porque criança pra começar a trabalhar é pra cima de 18.*

ROD (14,4) B:

- *As crianças? - É. - Não, só indo pra escola estudar. - Por que as crianças não poderiam ajudar? - Ah, porque criança não consegue arrumar serviço em lugar nenhum, ninguém dá serviço, é muito difícil por causa da idade, por causa das leis que têm. - Qual lei? - A lei que menor de 14 anos não pode trabalhar. Só pode tirar carteira de trabalho depois de 16, menor de 16 não pode trabalhar. Só se a pessoa fosse um irresponsável pra pegar ele. - Como você sabe que existe essa lei? - Porque eu já tentei procurar serviço durante um tempo, porque minha mãe trabalha de doméstica e meu pai é aposentado, não ganha bem, e daí eu resolvi procurar serviço e não deixaram porque falaram que tinha essa lei.*

ROD (14,6) B:

- *A única coisa que tinha era ir pedir nas portas. As crianças eram pequenas? - Tinha criança pequena e da sua idade. - Se fosse pequena, tinha que ficar em casa, e se fosse maior de 14 anos, daí também ia ter que ajudar, ia atrás de serviço pra sustentar os mais pequenos. - E as crianças maiores podem trabalhar? - De 14 anos pode, eu já vi gente de 14 anos trabalhando. - E por que menor de 14 não pode? - Ah, não sei direito, mas parece que tem uma lei aí que fala isso. - Que lei? - Ah, não sei direito, só sei que só pode trabalhar de mais de 14 anos.*

A seguir, observam-se as tabelas nas quais constam dados sobre as variáveis categorias e idades, e categorias e níveis socioeconômicos.

Tabela 29: Direito à alimentação (história da pobreza) / soluções das crianças. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

CATEGORIA	IDADE					TOTAL
	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	
1. Pedir dinheiro	7	4	4	0	1	16
2. Pedir comida	5	3	5	3	3	19
3. Conseguir dinheiro trabalhando ou vendendo	3	3	2	4	3	15
4. Recorrer a autoridades	0	0	1	0	0	1
5. Recorrer a instituições	0	0	0	0	1	1
6. A criança não pode fazer nada	0	2	1	7	7	17
<b>TOTAL</b>	15	12	13	14	15	69

Qui-quadrado = 39,111; gl = 24; p-valor = 0,026

Observa-se, na tabela 29, que as respostas dos indivíduos das faixas etárias entre 8-9 anos estão todas concentrados nas categorias 1, 2 e 3. O mesmo acontece com os indivíduos de 10-11anos, em que a maioria das respostas encontra-se nessas mesmas categorias, com exceção de duas, que se enquadram na categoria 6. As respostas dos sujeitos na faixa etária de 12-13 anos estão, em maior número, nas categorias 1 e 2, e as dos sujeitos com idades entre 14-15 anos e 16-17 anos encontram-se, na maioria, na categoria 6. Nas categorias 4 e 5 só apareceu uma resposta.

Ao submeter os dados a uma análise estatística, comprovou-se a tendência evolutiva constatada na análise qualitativa, podendo-se afirmar que as categorias de respostas dependem da idade.

A seguir, observa-se a tabela com as variáveis categoria e nível socioeconômico.

Tabela 30: Direito à alimentação (história da pobreza) / soluções das crianças. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico

<b>CATEGORIA</b>	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
1. Pedir dinheiro		8	8	16
2. Pedir comida		7	12	19
3. Conseguir dinheiro trabalhando ou vendendo		6	9	15
4. Recorrer a autoridades		1	0	1
5. Recorrer a instituições		1	0	1
6. A criança não pode fazer nada		11	6	17
<b>Total</b>		<b>34</b>	<b>35</b>	<b>69</b>

Qui-quadrado = 7,273; gl = 6; p-valor=0,296

Como se pode constatar, pelo exame da tabela 30, na categoria 1 ocorreu uma distribuição homogênea no número de respostas dos sujeitos dos dois níveis. As respostas dos sujeitos de nível socioeconômico baixo estão mais concentradas nas categorias 2 e 3 e as respostas dos de nível socioeconômico alto estão na categoria 6. As respostas que apareceram nas categorias 4 e 5 foram mencionadas apenas por sujeitos de nível socioeconômico alto.

Esse dados permitem concluir que os sujeitos de nível socioeconômico alto elaboraram melhor o problema, ou, talvez, por ser um problema mais próximo da realidade dos sujeitos de nível socioeconômico baixo, estes se remeteram ao que realmente acontece, descrevendo o que sabem e como vêem esse tipo de problema sendo “resolvido”, sem refletirem muito sobre ele.

Apesar dessa diferença encontrada na análise qualitativa, o teste estatístico não revelou significância entre as variáveis categoria e nível socioeconômico, permitindo-se afirmar que o tipo de resposta não sofreu influência do nível socioeconômico.

Mais uma vez, com a análise qualitativa das respostas, foi possível observar uma tendência evolutiva, razão pela qual as categorias foram agrupadas em três níveis.

As categorias 1 e 2 foram consideradas como nível I. De maneira geral, as crianças mais novas dão respostas que propõem como solução pedir dinheiro ou comida às pessoas próximas ou nas ruas, nas casas. Seria uma solução imediata, mas que não resolveria o problema definitivamente. Percebeu-se que essas crianças entendem a ajuda numa perspectiva estritamente pessoal e, nunca institucional.

No nível II, foram consideradas as categorias 3, 4 e 5. Nas respostas relativas a essas categorias apareceu a idéia de o sujeito conseguir dinheiro por si próprio, por meio de uma atividade e, não mais, pedindo. Os sujeitos que deram esse tipo de resposta, apesar de falarem que as crianças poderiam trabalhar para ajudar os pais, referiram-se a trabalhos que não as prejudicassem. Apareceu também, nesse nível, a sugestão de recorrer à autoridade e à instituição; no entanto, esse tipo de resposta foi apresentado por apenas um sujeito. Respostas que se enquadram nessas categorias, tais como: trabalhar, recorrer à autoridade ou a instituições foram mais mencionadas quando os sujeitos foram requisitados a pensarem o que o pai, personagem da história, poderia fazer para solucionar o problema.

O nível III abrange respostas da categoria 6, segundo as quais os pais são os responsáveis pelos filhos e portanto, e, portanto, cabe a eles buscarem alternativas para alimentá-los. Esses sujeitos, além de referirem-se à idade mínima, permitida para começar a trabalhar, mencionaram que lugar de criança é na escola.

### **→ Soluções dos pais**

A fim de investigar as alternativas de soluções dos pais, foram formuladas as seguintes questões:

- 1) E os pais poderiam fazer alguma coisa?
- 2) Poderiam ir a algum lugar contar isso e pedir ajuda?

As categorias elaboradas, a partir da análise de conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos, foram as seguintes:

### 1) Pedir dinheiro

As respostas que consideravam que os pais teriam que pedir dinheiro para outras pessoas, como alternativa de solução, foram agrupadas nessa categoria. Sujeitos de 8, 10 e 14 anos foram os que se referiram a esse tipo de resposta.

Percebeu-se uma sutil diferença entre as respostas dos mais novos e as dos mais velhos, em que os primeiros sugeriram que os pais recorressem às pessoas (nas ruas, vizinhos, familiares) para pedir dinheiro, como uma espécie de doação.

À pergunta: “os pais poderiam fazer alguma coisa?” sucedem-se as seguintes respostas:

MAR (8,6) B:

- *Poderiam fazer alguma coisa sim, poderiam ajudar as crianças a pedir dinheiro também.* - Eles poderiam ir a algum lugar contar isso, falar com alguém para ajudá-los? - *Quem poderia ajudar eles é uma senhora que ia vindo no caminho e eles podem pedir. Caminhar até onde eles estão e aí dá dinheiro.* - Que senhora seria essa? - *Ah, qualquer pessoa que passe assim no caminho.*

DOU (10,1) B:

- *Os pais poderiam ajudar os filhos a pedir dinheiro pras pessoas.* - Não haveria nenhum outro jeito? - *Ah, não sei, acho que só assim.*

Já os mais velhos propuseram o recurso a outras pessoas, considerando que dariam uma ajuda temporária.

DIA (14,3) B:

- *É, poderiam pedir ajuda a alguém da família que tem dinheiro.* - E como essas pessoas poderiam ajudar? O que elas fariam? - *Dando dinheiro pra comprar comida, se tiver, até eles conseguirem arranjar um emprego e melhorar.*

## 2) Pedir comida

Pedir comida foi uma solução que apareceu com muita frequência. Sujeitos de diferentes idades sugeriram como alternativa de solução para o problema que os pais pedissem comida para familiares ou vizinhos.

YOH (8,5) B:

- *Aí o pai podia pedir um pouquinho de arroz e feijão do vizinho, emprestado, podia dar leite também pro filho. - E se o vizinho não tivesse comida para emprestar? O que eles poderiam fazer? - Daí tá difícil. (...) - Ele poderia contar para alguém, ir a algum lugar pedir ajuda? - Ah, poderia contar pra alguém aí, sem ser esse vizinho que não tinha, ele poderia pedir pra outra pessoa conhecida um pouquinho de comida pra o filho que já tá ficando magrinho e podia ficar doente. - E quem seria essa outra pessoa? - Ah, qualquer um que tivesse comida pra dar, ele ia perguntando até conseguir.*

DAI (10) B:

- *Ah, pedir pra alguém ajudar eles. - Quem poderia ajudá-los? - Não sei. - Aonde eles poderiam ir, contar isso e pedir ajuda? - Pra uma família. - Que família poderia ajudar? - A dele, tem família que é mais rica do que os outros e talvez possa ajudar eles, dar comida pra eles, dar alimentos.*

RON (14,10) B:

- *Poderia pedir ajuda pra alguém. - Quem poderia ajudar? - Algum vizinho. - E o que o vizinho faria para ajudar essa família? - Ajudava dando comida pros filhos deles.*

## 3) Conseguir comida, plantando

Alguns sujeitos propuseram como alternativa de solução que os pais plantassem alguma coisa em casa para terem o que comer. Percebeu-se que as crianças de menor idade apresentavam soluções mágicas, imediatas, desconsiderando as dificuldades implícitas no problema.

VAN (9) A:

- *Eu acho que sim, plantando alguma coisa, pegando sementes de árvores que dá frutas, assim: eu vejo uma semente de árvore, eu planto lá em casa, nasce o negócio e eu como. - E se a casa desses pais não tivesse um lugar para plantar árvore, o que... - Ah, eles poderiam fazer uma horta, assim, achar pauzinho, arrumar assim um monte de pauzinho e jogar todas as sementes lá. Aí planta, daí vem a chuva e nasce.*

HEL (10,4) A:

- *Ele poderia plantar pra fazer comida. - Plantar o quê? - Arroz, feijão, batata e aí nascia e comia.*

Alguns sujeitos mais velhos também propuseram esse tipo de solução; mas, é nítida a diferença na compreensão do problema. Essa alternativa é mencionada como uma maneira de solução temporária, mas não ideal e nem definitiva, o que demonstra a consideração de toda a complexidade e dificuldade para se resolver essa questão.

RAQ (16,11) A:

- *Olha, difícil viu, sei lá. Diante das circunstâncias, plantar alguma coisa na casa deles, ou procurar emprego, que é super difícil. É, se a pessoa está nessa situação, provavelmente não tem escolaridade, nenhum tipo de instrução, fica mais difícil ainda. Olha, sinceramente, não sei.*

#### **4) Arranjar emprego**

Arranjar um emprego foi a alternativa de solução que os sujeitos dessa amostra mais citaram; no entanto, observa-se, nas respostas de alguns, o caráter imediatista que tem essa solução, parecendo que desconsideram as reais dificuldades envolvidas no problema, bem como as suas causas.

OCT (10,2) A:

- *Ah, aí o pai dele tinha que procurar um emprego no jornal, um emprego melhor que dê mais dinheiro e depois é só dar comida. - E você acha que é fácil achar emprego? É, nos classificados tem, ou ir de porta em porta entregando currículo.*

Outros sujeitos mais velhos também sugerem esse tipo de solução, entretanto, ao refletirem sobre as dificuldades que os pais podem encontrar para resolver o problema dessa maneira, propõem outras alternativas.

KAR (12,9) B:

- *Os pais poderiam correr atrás, pedir a alguém pra arrumar serviço. - E é fácil arrumar serviço? - Ah, fácil não é não, porque tem gente que procura serviço e outra pessoa já veio e já pegou, e é muito difícil, às vezes acha, às vezes não. - E se esse pai demorasse para arrumar um serviço, ele poderia fazer alguma outra coisa? - Ah,*

*poderia trabalhar de bico. - Como é trabalhar de “bico”? - Você pode chamar qualquer pessoa pra trabalhar em qualquer lugar, fazer muro, fazer massa, ajudar a trocar o telhado, fazer encanamento, pintar parede, essas coisas assim, aí ele consegue um dinheirinho até arrumar um serviço fixo.*

JAQ (12,1) B:

- *Eu acho que eles deveriam procurar emprego. - E é fácil arrumar emprego? - Não. - Por quê? - Ah, você tem que ter estudo pra trabalhar, porque hoje em dia até pra você ser lixeiro você tem que ter estudo.*

LUC (14,8) A:

- *Arrumar um emprego melhor, onde tivesse cesta básica. - É fácil arrumar emprego? - É, não é fácil, enquanto não conseguisse, depende de onde ele mora, ele poderia plantar alguma coisa.*

## **5) Conseguir dinheiro trabalhando ou vendendo**

Alguns sujeitos mencionaram que os pais teriam que conseguir dinheiro para alimentar seus filhos, trabalhando ou vendendo alguma coisa.

Notou-se também, nas respostas enquadradas nessa categoria, que os sujeitos mais novos têm uma concepção imediatista das soluções, ou, por não serem capazes de elaborar o problema, acabam por fantasiar soluções que revelam a incoerência (contradição) do seu pensamento.

MAR (8,6) B:

- *Trabalhava e ganhava dinheiro, vai ajuntando... - Só que o pai já trabalhava, mas o que ele ganhava era muito, muito pouco, ele poderia contar pra alguém e pedir ajuda? - Ah, ganhava o dinheiro e ajuntava e quando tivesse um monte de dinheiro comprava comida.*

ART (9) A:

- *Além de pedir, haveria algum outro jeito de ele resolver isso? - Vender. - Vender o quê? - Por exemplo, do lixo dá pra fazer várias coisas e vender, brinquedos, assim, mas poderia fazer alguma coisa que não parecesse que era lixo. - O que você está pensando? O que ele poderia fazer? - Ah, enfeitar assim, pra não parecer que é lixo, porque senão ninguém comprava. Ou então as latinhas de metal, dá pra vender, papel também, eles catam. - Eles catam e fazem o que com esse material? - Aí vai procurar um lugar onde compra latinhas, aí eles dão lá e recebem o dinheiro. Mas, teriam que arranjar bastante latinhas. Porque daí dava bastante dinheiro.*

Os sujeitos mais velhos continuam propondo como solução que o pai arranje um dinheiro pra comprar comida; mas ,novamente, como uma alternativa temporária.

ANA (12) B:

- *Ah, tentar arranjar alguma coisa pra ele fazer que desse algum dinheiro. - O que, por exemplo? O que você está pensando? - Poderia carpir o jardim de alguém, limpar uma caixa de gordura, falar com a diretora na escola e pedir pra limpar a escola e ela paga tanto, ou conversar com outra pessoa e limpar assim, qualquer coisa. Não dá um dinheiro bom, mas dá pra comprar um pouco de comida até conseguir outra coisa melhor.*

TAN (14,1) B:

- *Olha, se ele tava trabalhando, mas ganhava muito pouco, teria que tentar fazer algum bico no final de semana, se eles só trabalhavam de semana e ficavam sábado e domingo em casa, aí eles procuravam fazer algum biquinho, algum outro serviço pequeno para conseguir mais dinheiro e comprar comida, até arrumar um serviço melhor que pagasse bem e desse alguma cesta básica, assim.*

## **6) Recorrer a autoridades**

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que se referiam a recorrer a alguma autoridade para pedir ajuda. Esse tipo de solução foi proposta por sujeitos de todas as idades.

AND (8,8) A:

- *Poderiam ir na prefeitura pedir ajuda ao prefeito. - E como você acha que o prefeito poderia ajudá-los? - Dando dinheiro, dando trabalhos, essas coisas.*

ALI (10,5) A:

- *Eu acho que não, eu acho que quem poderia fazer alguma coisa é o Presidente Fernando Henrique, que não faz nada, só fica viajando. - O que ele poderia fazer? - Ele podia pegar essas pessoas que passam fome e não tem o 2° grau, nem o 1° pelo menos, e abrir mais escolas, mais creches pra as crianças ficarem, enquanto os pais trabalham; abrir mais escolas municipais, aquelas que não pagam, em lugares mais isolados, porque tem criança que viaja 3 km pra ir pra escola, pra ir e voltar. E também fazer mais empregos, abrir mais empregos. - Por que você acha que fazendo isso, iria ajudar os pais? - Porque assim eles iam ter trabalho, iriam receber um salário bom e iam poder comprar comida.*

## 7) Recorrer a instituições

Respostas que sugeriam que os pais solicitassem ajuda de uma instituição foram incluídas nessa categoria. As instituições mencionadas foram, de maneira geral, centros assistenciais. Esse tipo de resposta foi apresentado por sujeitos com idade a partir de 12 anos.

BEM (12) B:

- *Ah, poderiam encaminhar no SOS Criança. - O que é o SOS Criança? O que eles fariam? - É um lugar onde defende o menor, e de apoio ao menor também, não deixa ele ficar doente, faz tudo lá. Se eles (os pais) não tinham condições de comprar comida pro filho, então ele ficava lá, comia, brincava.*

MAR (12,5) A:

- *Ah, eu acho que eles deveriam procurar ajuda. Não tem centros que eles ajudam os pobres assim, necessitados? Aí eles podiam procurar ajuda lá. - Esse centros ajudam os mais pobres de que maneira? - Ajudam eles dando comida, alimento e até moradia por algum tempo. E eu vi no jornal que têm pessoas que saem nas ruas de noite, distribuem sopa, leite essas coisas.*

LUC (14,8) A:

- *Procurava ajuda em algum lugar, pedia cesta básica. - Em que lugar ele poderia pedir cesta básica? - Na prefeitura. - Por quê? - Porque o prefeito poderia dar alimentos, ajudar de alguma forma, dando emprego ou cesta básica. - E se não ajudasse, haveria algum outro jeito? - É aí teria que fazer alguma outra coisa.*

ROD (14,4) B:

- *Ah, eu acho que o pai deles deveria procurar, porque eu vejo muita gente que vai atrás e consegue ganhar cestas em bastante lugar. A mãe deles podia ir atrás e ganhar cesta e ia ter alimento bom pra dar pros filhos deles, porque eu vejo muita gente, inclusive a mulher lá perto de casa, ela pega cesta na SAR Leste. - Pega cesta? - É, cesta básica que vem comida. - E aonde você disse que eles poderiam ir? - Na SAR Leste, é um lugar que ajuda em mantimentos, ajuda em renda mínima, dá uma pequena renda de dinheiro pra eles, pra família que não tem condições mesmo.*

## 8) Responsabilidade do governo

Nessa categoria, foram agrupadas as respostas que consideravam que o Governo teria obrigação de tomar alguma providência, visando a ajudar essa família. Caberia a ele satisfazer as necessidades básicas das famílias menos favorecidas, quando se encontram em situações difíceis.

CRI (14,4) A:

- *Não dá pra procurar alguém porque não vai adiantar nada. - Por que não vai adiantar nada? - Às vezes a pessoa pensa que não vai adiantar nada procurar alguém, que não vai ter ajuda. Eu acho que não iriam tomar providências assim, o Governo é que faz essas coisas. Porque se eles fossem bons, fizessem alguma coisa, não iria ter tanta miséria, assim como tem. Então eu não penso em uma solução, não me vem a cabeça. É muito difícil. - Você acha que procurar o Governo... - Olha eu acho que não ia adiantar, mas é eles que teriam que ajudar, não sei. - O que você está pensando? Conte. - É que o Governo do país, se eles estão, é pra ajudar, dirigir, entre aspas, o povo, fazer alguma coisa, e se eles fizessem, não estaria aí tanta gente sem terra; passando fome; tanta gente pedindo comida; tanta gente precisando de dinheiro; tanto desemprego, não seria dessa forma. Eles tinham que fazer alguma coisa, mas não fazem, então eu acho que buscar o Governo não iria resolver, não teria nenhum retorno, mas também a pessoa não pode ficar sem comer, aí eu não sei. É tão complicado!*

Também houve sujeitos que se referiram, de maneira indireta, à questão de que as instituições são financiadas por todos os cidadãos, por meio dos impostos que servem para subvencionar a Seguridade Social

MAR (16,9) A:

- *Você falou que o governo teria que fazer alguma coisa... - É, eles não querem o bem da população, eles não querem o bem do Brasil, isso aí vai demorar muito pra mudar. - Por que você acha isso? - O governo, porque de todo o nosso dinheiro, metade de nosso dinheiro vai pra eles. - Como assim? Como vai para eles? - Pelo que eu entendo, por exemplo quando a gente paga uma pessoa do comércio, compra alguma coisa, essas pessoas acaba que metade, ou um tanto assim, vai pro governo. Quando a gente paga luz, assim as contas, uma parte desse dinheiro vai pro Governo. Ao invés de usar esse dinheiro pra poder fazer alguma coisa, melhorias pra as pessoas pobres eles pegam pra eles. Desviam esse dinheiro e não utilizam pra essas melhorias.*

## **9) Recorrer a outros, já que o governo não faz nada.**

Alguns sujeitos reconhecem que é papel do Estado dar assistência às pessoas menos favorecidas, mas que, na realidade, isso não acontece. Para eles, a população, a sociedade, os empresários deveriam ter consciência do seu papel e tomar alguma atitude. Os sujeitos mais velhos com 14, 16 anos de idade, todos de nível socioeconômico alto, foram os que se valeram desse tipo de solução.

MUN (14,5) A:

- *Eu acho que ele não deveria procurar o governo, porque o governo ultimamente não está resolvendo nada. - Por que você acha que o governo não poderia ajudar? – Olha, eles estão lá pra isso, mas, pelo que eu estou vendo, por exemplo, tem gente que está sem casa, acha um lugar abandonado. Além do governo não dar casa, tira o lugar que eles acharam à toa, sendo que o dono nunca ligou; eles vão lá pegar o lugar e o governo tira. - E o que você acha que eles deveriam fazer, nesse caso? - Ah, distribuir cesta básica pras pessoas que estão assim, sem ter o que comer, mas como eles não fazem isso, algumas pessoas da família dele poderiam dar dinheiro, que sempre tem alguém que pode dar mais.*

MAI (14,5) A

- *Acho que normalmente, em tudo que é jornal que a gente vê, tá sempre falando sobre isso, que alguém morreu, ou lá no Nordeste mesmo, sempre passam reportagens das pessoas comendo plantas e tudo assim. Acho que o Governo, não adianta procurar, porque eles estão vendo tudo o que está acontecendo e não tomam providências, não estão fazendo nada. Daí, eu acho que teriam que ser algumas pessoas que se propõem a ajudar mesmo. - Você está me falando em várias histórias que o Governo não faz nada, por quê? - Ah, porque eles não fazem mesmo, se fizessem o que realmente teria que fazer, você acha que essas coisas estariam acontecendo? Acho que nesse caso, a população teria que ajudar, tipo assim, se a população se conscientizasse de que está acontecendo isso muito, elas poderiam se reunir e tentar ajudar de alguma forma, entendeu? Fazer que nem várias pessoas fazem, elas passam em escolas recolhendo roupas, brinquedos, comidas e levam para as favelas, para as famílias que estão necessitando, fazendo campanhas, até distribuindo roupas, alimentos pra essas pessoas.*

MIL (16,3) A:

- *E por que está acontecendo isso? - Eu acho que....acontece tanto que acaba sendo normal. Eu vejo assim: existem. de países mais desenvolvidos, tem uma ajuda do governo, eles ajudam por quê? Porque o objetivo deles é de todos terem moradia, terem um salário digno, que possam pelo menos sobreviver de forma digna... tenham comodidade, não fiquem sofrendo tudo isso. E aqui no caso, não sei, não acontece isso. Porque o Brasil, tem assim muito dinheiro, mas está dividido muito mal, poucos têm muito, e muitos têm pouco. Então eu acho que a divisão está errado, eu acho assim, o Brasil tem condições de dar uma moradia pra cada família, comida e tudo mais. Dinheiro tem, o que falta é vontade política pra isso... Ontem por exemplo, a gente estava numa aula de Geografia, a China que tem a maior população do mundo, conseguiu acabar com o problema da fome! Então eu acho que isso, é a divisão que está errada, e também muito dinheiro que vai pra as contas de muitos pro o exterior. Então, é o caminho que esse dinheiro está fazendo, que tá errado - E essa família que, no caso, está passando por isso, que tem esse pai que ganha muito pouco e vê os filhos passando fome... Eles poderiam fazer alguma coisa para resolver isso? - Que poderia, poderia... só não sei o que. Não sei o que eles deveriam fazer, porque é um direito deles poder comer, pôxa vida, é um direito de cada um, então não deveria ser tomado uma atitude somente “tomando”, porque isso não é certo. Deveria também, eu concordo, igual às vezes mostra no Jornal o*

pessoal no Nordeste que passa fome, passa sede, quem tem mais condições ajuda, só que não é todo mundo que ajuda. Mais gente deveria ajudar, já que o Governo não faz nada, porque se cada um desses empresários, eles têm tanto dinheiro, se eles ajudassem, se cada um desse um pouco, fizesse um pouquinho que fosse, as coisas estariam melhor, eu acho. Eu acho também que, se eles se juntassem todos e tentassem de todas as formas fazer reivindicações, alguém teria que tomar uma atitude .

Após a análise qualitativa das categorias de respostas dos sujeitos, foi realizada a análise estatística com a finalidade de verificar se há ou não uma relação de dependência entre as variáveis testadas.

Na tabela, a seguir, encontram-se registrados os dados referentes às variáveis categorias e idades.

Tabela 31: Direito à alimentação (história da pobreza) / soluções dos pais. Distribuição de respostas por categoria e por idade.

CATEGORIA	IDADE					TOTAL
	8-9	10-11	12-13	14-15	16-17	
1. Pedir dinheiro	4	2	0	3	0	9
2. Pedir comida	1	4	6	4	3	18
3. Conseguir comida plantando	2	1	2	0	2	7
4. Arranjar emprego	3	2	6	6	5	22
5. Conseguir dinheiro trabalhando ou vendendo	5	1	5	4	1	16
6. Recorrer a autoridades	1	4	2	2	2	11
7. Recorrer a instituições	0	1	5	8	7	21
8. Responsabilidade do Governo	0	1	1	1	6	9
9. Recorrer a outros, o Governo não faz nada	0	0	1	3	1	5
<b>TOTAL</b>	16	16	28	31	27	118

Qui-quadrado = 49,260; gl = 32; p-valor = 0,026

Os dados da tabela 31 evidenciam que grande número de respostas dos sujeitos com 8-9 anos de idade estão na categoria 1 e 5. O maior número de respostas de sujeitos com 10-11anos estão na categorias 2 e 6. As respostas dos sujeitos com 12-13 anos distribuem-se, em maior quantidade, pelas categorias 2, 4, 5 e 7; as dos sujeitos de 14-15 anos enquadram-se, em maior número, na

categoria 7 e as que foram apresentadas pelos sujeitos de 16-17 anos concentram-se mais nas categorias 4, 7 e 8 anos.

Como se pode constatar, o maior número de respostas apareceu na categoria 4; no entanto, observa-se, nessa categoria, um certo predomínio de respostas dos sujeitos com idades mais avançadas. Nas categorias 8 e 9, também apareceram respostas de sujeitos de idades menores; mas, da mesma forma, prevaleceu, dentre elas, as dos sujeitos mais velhos.

O tratamento estatístico ao qual os dados foram submetidos comprovou a relação de dependência entre as variáveis categoria e idade já constatada pela análise qualitativa, podendo-se afirmar que o tipo de resposta depende da idade.

Ao relacionar o nível socioeconômico e as categorias de respostas, o resultado encontrado foi outro, como se pode observar na tabela 32.

Tabela 32: Direito à alimentação (história da pobreza) / soluções dos pais. Distribuição de respostas por categoria e por nível socioeconômico

<b>CATEGORIA</b>	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
1. Pedir dinheiro		4	5	9
2. Pedir comida		7	11	18
3. Conseguir comida plantando		5	2	7
4. Arranjar emprego		12	10	22
5. Conseguir dinheiro trabalhando ou vendendo		5	11	16
6. Recorrer às autoridades		7	4	11
7. Recorrer às instituições		9	12	21
8. Responsabilidade do Governo		7	2	9
9. Recorrer à outros, já que o Governo não faz nada		5	0	5
<b>TOTAL</b>		61	57	118

Qui-quadrado = 13,622; gl = 8; p-valor = 0,092

Percebe-se, em algumas, categorias um certo predomínio de respostas apresentadas por sujeitos de um dos níveis socioeconômicos. Nas categorias 2, 5 e 7, apareceram mais respostas dos sujeitos de nível socioeconômico baixo e,

nas categorias 6, 8 e 9, respostas de sujeitos de nível socioeconômico alto. Nas demais categorias não se notou uma grande diferença.

A análise estatística, realizada nesse conjunto de dados, permite afirmar que a categoria independe do nível socioeconômico, isso significa que as respostas dos sujeitos pertencentes aos dois níveis socioeconômicos foram semelhantes.

A partir da análise qualitativa das categorias, foi possível observar-se, também, em relação às soluções, uma tendência evolutiva quanto à complexidade das respostas dos sujeitos de diferentes idades, o que deu origem a categorias que se enquadram em três níveis.

As categorias 1, 2 e 3 foram agrupadas como nível I. As crianças mais novas consideram como uma das soluções mais possíveis para resolver o problema pedir dinheiro ou pedir comida. Elas pensam que são as pessoas que têm mais bens materiais, denominadas por elas de pessoas ricas, as que poderiam ajudar a resolver o problema. Essa idéia reflete a visão harmônica que os mais novos têm da sociedade, e a crença de que pessoas ajudam as demais movidas por interesses altruístas, já constatados em outros trabalhos (Delval e Padilla, 1987, Enesco *et al*, 1995) a respeito do mundo social. As relações são estritamente personalizadas; nesse caso: quem tem mais comida ou dinheiro, dá para quem tem menos.

Elas não percebem que as soluções propostas não consistem em soluções definitivas, que, de fato, resolveriam o problema; mas, em alternativas temporárias e imediatas. Apareceram, também, algumas soluções que demonstraram a incompreensão das crianças sobre o problema apresentado, ou a incapacidade de elaborá-lo de maneira coerente; por isso, acabam por apresentar soluções que não passam de fabulações.

Os sujeitos no nível II demonstram levar em consideração um maior número de circunstâncias, ao refletirem sobre o problema, elaborando a história de forma mais complexa e muito mais realista.

Aparece um novo tipo de solução que indica a coordenação de diferentes possibilidades, tais como: recorrer a uma instituição ou a uma autoridade. A ajuda institucional pode proceder de distintas fontes: igrejas; centro de defesa do menor; centros assistenciais; creches e instituições de caridade que ajudam famílias necessitadas.

Arrumar emprego, pedir ajuda para que consigam dinheiro trabalhando e recorrer a uma autoridade ou instituições são as respostas que os sujeitos desse nível dão para a pergunta sobre o que os pais poderiam fazer para tentar solucionar o problema.

As categorias 8 e 9 foram classificadas como nível III. Os sujeitos que apresentaram respostas desse nível, consideram o problema tão complexo e que envolve distintos aspectos que pensar e elaborar uma solução torna-se muito difícil.

Para esses sujeitos, caberia ao Governo satisfazer as necessidades básicas das famílias menos favorecidas, quando elas se encontram em dificuldades. Também se referiram, de maneira indireta, à questão dos impostos que são destinados a financiar a Seguridade Social. Portanto, o Governo tem obrigação de assistir as pessoas, até mesmo porque as verbas que utilizam são provenientes de toda a sociedade e específicas para esse fim.

Dentre as soluções aventadas, aparece a de que, se o Estado não está exercendo a sua função, a população, a sociedade, os empresários deveriam tomar alguma atitude, tais como: fazer reivindicações, ajudar financeiramente, promover campanhas, etc.

Para os sujeitos desse nível, a situação é compreendida com toda a sua complexidade e vista como algo bastante real na nossa sociedade.

A partir da análise dos quatro conjuntos de questões, que se referiam à compreensão da história e às alternativas de solução, foi criado um critério de pontuação para se chegar a uma compreensão do direitos à alimentação na história que envolve a questão da pobreza.

Essa pontuação foi atribuída, seguindo os mesmos critérios das histórias anteriores, com uma pequena diferença. Nessa história, apareceram 4 conjuntos de análise, uma vez que as soluções propostas pelos sujeitos foram divididas em 2 conjuntos; um, que se referia às soluções das crianças; e outro, às soluções dos pais. Nos diferentes conjuntos de questões, os sujeitos que só deram respostas referentes às categorias do primeiro nível, obtiveram um ponto. Mesmo que tivessem dado respostas que se enquadravam em diferentes categorias do nível I, recebiam apenas 1 ponto. As crianças, que deram respostas do nível II receberam dois pontos e as que apresentaram, respostas do nível III, tiveram 3 pontos. Os sujeitos que deram respostas relativas a categorias de diferentes níveis obtiveram pontuação relativa ao nível mais alto.

Depois de distribuir a pontuação para cada conjunto de questões, procedeu-se a somatória total dos pontos que foi atribuída para cada sujeito, classificando-o em nível I, II ou III na compreensão do direito à alimentação na história da pobreza.

Os sujeitos que tiveram pontuação entre 4 e 7 foram classificados em nível I, os que tiveram entre 8 e 11, nível II e os que tiveram 12 pontos foram classificados em nível III. A pontuação aumentou nessa história devido à introdução de mais um conjunto de questões.

A seguir, observa-se a tabela 33 de distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação e por idades.

Tabela 33: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história da pobreza) e por idade.

<b>NÍVEL</b>	<b>IDADE</b>	<b>8-9</b>	<b>10-11</b>	<b>12-13</b>	<b>14-15</b>	<b>16-17</b>	<b>TOTAL</b>
<b>I</b>		12	11	5	2	1	31
<b>II</b>		0	1	7	9	8	25
<b>III</b>		0	0	0	1	3	4
<b>TOTAL</b>		12	12	12	12	12	60

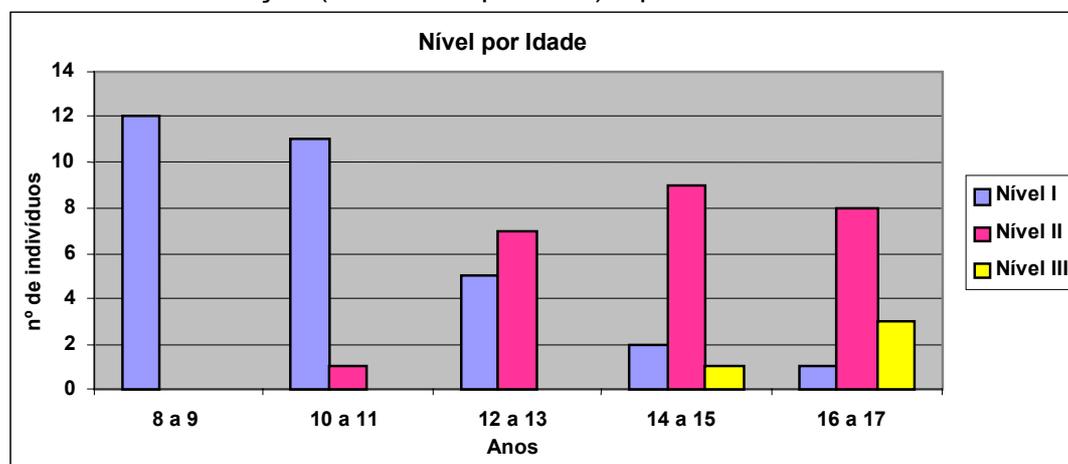
Qui-quadrado = 39,081; gl = 8; p-valor < 0.001

Os resultados, que constam na tabela 33, mostram que todos os sujeitos da faixa etária de 8-9 anos estão no nível I. Na faixa etária de 10-11 anos, também há um predomínio de sujeitos no nível I e aparece apenas um no nível II. Os sujeitos com 12-13 anos estão nos níveis I e II, localizando-se o maior número no nível II. Os de 14-15 anos estão, em sua maioria, no nível II, havendo ainda dois sujeitos no nível I, e aparecendo um sujeito no nível III. Por fim, os sujeitos com 16-17 anos de idade estão, em maior número, no nível II, encontrando-se também três sujeitos no nível III.

A existência de uma relação significativa entre os níveis na compreensão do direito à alimentação e as diferentes idades foi comprovada pela análise estatística realizada com esses dados, podendo-se afirmar que o nível de compreensão evolui com a idade.

O gráfico, a seguir, ilustra essa relação.

Gráfico 7: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história da pobreza) e por idade.



Observa-se, no gráfico 7, que, com o aumento da idade, o nível I vai, gradativamente, diminuindo e o nível II vai aumentando. O nível III começa a aparecer na faixa etária de 14-15 anos e cresce na de 16-17 anos. Na tabela 32, estão relacionadas as variáveis nível de compreensão e nível socioeconômico.

Tabela 34: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história da pobreza) e por nível socioeconômico

NÍVEL	NSE	A	B	TOTAL
I		13	18	31
II		13	12	25
III		4	0	4
<b>TOTAL</b>		30	30	60

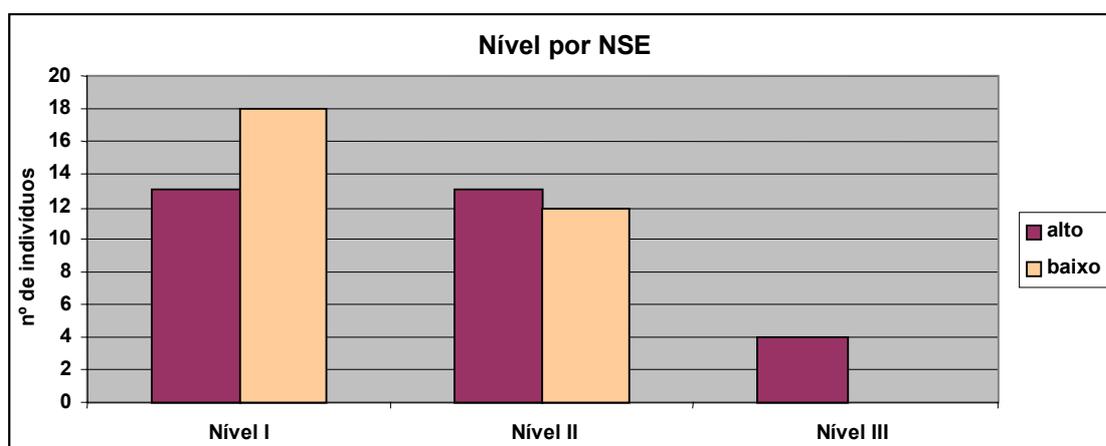
Qui-quadrado = 4,846; gl = 2; p-valor = 0,089

Observa-se, na tabela, que a maioria dos sujeitos de nível socioeconômico baixo estão no nível I. No nível II, apareceram sujeitos dos dois níveis socioeconômicos, sem diferença significativa. E, no nível III, só apareceram sujeitos de nível socioeconômico alto.

Quanto aos dados mencionados, a análise estatística não encontrou uma relação significativa entre as variáveis testadas, sendo possível afirmar que o nível de compreensão do direito à alimentação, na história da pobreza, independe do nível socioeconômico.

O gráfico, a seguir, ilustra essa relação.

Gráfico 8: Distribuição dos sujeitos por nível de compreensão do direito à alimentação (história da pobreza) e por nível socioeconômico



- **Discussão**

Diante do que foi exposto a respeito da análise das categorias de respostas e da soma das pontuações adquiridas pelos sujeitos nos 4 conjuntos de questões, podem-se definir três níveis de compreensão do direito à alimentação em relação à história da pobreza.

Também, nessa história, esses níveis coincidiram com os encontrados nos trabalhos de Delval (1989) e Saravali (1999), bem como, nos outros trabalhos sobre as representações da crianças a respeito da compreensão do mundo social. Em relação à noção do direito à alimentação, na história da pobreza, pode-se constatar uma evolução na compreensão desse direito com o aumento da idade.

As respostas das crianças mais novas foram baseadas em dados vividos, e observados, diretamente, a partir de fatos concretos. As explicações refletem uma centração apenas na questão de que os pais não têm culpa pelo que está acontecendo, desconsiderando outros aspectos fundamentais na história. As suas respostas revelam a não compreensão da origem do problema e são, de maneira geral, fantásticas, incoerentes e diretamente relacionadas ao que está próximo a sua vivência, indicando uma total falta de compreensão do problema e uma incapacidade de refletir sobre os distintos aspectos que nele estão implícitos.

As soluções que propõem tanto para os pais, quanto para as crianças, consistem em pedir dinheiro ou comida às pessoas próximas ou nas ruas e nas casas. Os sujeitos não percebem que essas alternativas são imediatas e temporárias, mas que não resolveriam o problema definitivamente. Apareceram também algumas soluções que demonstraram a incompreensão do problema apresentado ou a incapacidade de elaborá-lo de maneira coerente.

Observou-se que, com o aumento da idade, os sujeitos mostram-se capazes de integrar distintos elementos, enquanto que os menores centraram suas explicações, quase que exclusivamente, no que é mais aparente.

À medida que vão coordenando as possibilidades de solução que sugerem, surge uma forma de compreensão da situação muito mais realista. O caráter imediatista, observado nas explicações das crianças menores, tende a diminuir, progressivamente, com a idade e desaparece, quase que por completo, entre os sujeitos mais velhos.

Por volta dos 12 anos, os sujeitos têm um maior conhecimento das diferentes circunstâncias implicadas no problema, o que possibilita elaborá-lo de forma mais adequada e realista. Apareceu, nesse nível, a questão da idade como um elemento que determina a possibilidade de as pessoas trabalharem. A história continua sendo concebida como possível, e as respostas apresentadas revelam um início de elaboração de explicações para o problema. Para esses sujeitos, a situação parece ser mais verídica pelo fato de ser mais compreensível.

Em relação às soluções propostas, percebeu-se um grande avanço na possibilidade de pensar em distintas alternativas, considerando as dificuldades reais para se resolver esse tipo de problema. Apareceu a idéia de o sujeito conseguir dinheiro por si próprio, por meio de uma atividade e, não mais, pedindo. Os sujeitos, apesar de falarem que as crianças poderiam trabalhar para ajudar os pais, referiram-se a trabalhos que não as prejudicassem.

A solução encontrada com maior freqüência entre os entrevistados desse nível refere-se à possibilidade de recorrer a diferentes instituições: igrejas; centro de defesa do menor; centros assistenciais; creches; instituições de caridade que ajudam famílias necessitadas.

Nesse nível, encontra-se uma série de progressos em relação ao nível anterior; no entanto, só no terceiro nível, foi possível encontrar uma certa consolidação da idéia de direito à alimentação. Os sujeitos compreendem a situação como sendo muito mais próxima da realidade, considerando a complexidade e dificuldade que ela suscita.

No nível III, aparece referência, algumas vezes implicitamente, e outras, de forma explícita, ao direito à alimentação. Os sujeitos mencionam que todo mundo tem o direito de ser alimentado, de ter uma vida saudável e digna. Aparece também a idéia de que o Governo é o principal responsável pela satisfação desse tipo de necessidade, quando os pais não podem satisfazê-la, e são os pais que devem se mobilizar para encontrar uma solução.

A situação se mostra muito mais real e possível, e também mais compreensível, para os sujeitos mais velhos, uma vez que eles foram capazes de elaborar explicações para a situação em questão, argumentando sobre as causas de tal problema, bem como coordenar coerentemente tais explicações, considerando a complexidade e dificuldade dele.

Os sujeitos do terceiro nível consideram o problema tão complexo e resultante da intervenção de diversos fatores que pensar e elaborar uma solução torna-se, praticamente, impossível. Julgam ser responsabilidade de o Governo garantir a sobrevivência saudável das famílias menos favorecidas. Também se referem, de maneira indireta, à questão de que, ao pagar os impostos, cada cidadão contribui para que haja verbas que o Governo poderá utilizar na promoção social. Assim sendo, o Governo tem obrigação de assistir as pessoas, até mesmo porque a sociedade o financia, tendo verbas específicas para esse fim. Os sujeitos desse nível responsabilizam o Estado, por não estar exercendo a sua função. Segundo a ótica dos entrevistados, a população, a sociedade, os empresários poderiam ajudar os que necessitam.

Percebe-se, nesse nível, um avanço considerável na capacidade de refletir sobre os problemas sociais e relacionar de maneira coerente os diversos aspectos que os compõem. Pode-se concluir que os sujeitos desse nível compreendem a idéia de existir um direito à alimentação, ao mesmo tempo em que têm a plena consciência da dificuldade de resolver o tipo de problema narrado na história.

- **Como os sujeitos julgam as duas histórias que envolvem o direito à alimentação.**

Após ouvirem contar as duas histórias, que envolviam o direito à alimentação, os sujeitos foram requisitados a julgar qual história consideravam pior.

De maneira geral, a história do castigo foi considerada a pior; no entanto, parece evidente que os sujeitos julgam a atitude dos pais e não a situação mais difícil de resolver. Todos os sujeitos da amostra, mesmo aqueles que julgaram a história da pobreza a pior, em relação à dificuldade de solução, consideram os pais da história do castigo mais culpados, mais irresponsáveis, ou seja, a sua ação moral é pior. Os sujeitos da amostra não consideram uma falta de responsabilidade o fato de não poder alimentar seus filhos, ao contrário, ter condições financeiras de dar uma boa alimentação a seus filhos e negar-lhes, por vontade, por castigo, consiste numa falta de responsabilidade muito grave.

A tabela, a seguir, registra a frequência das respostas que dizem respeito ao julgamento da pior história por idade

Tabela 35: Direito à alimentação. Julgamento da pior história por idade

<b>HISTÓRIA</b>	<b>IDADE</b>	<b>8-9</b>	<b>10-11</b>	<b>12-13</b>	<b>14-15</b>	<b>16-17</b>	<b>TOTAL</b>
<b>1. História do castigo</b>		12	10	4	3	11	40
<b>2. História da pobreza</b>			2	8	9	1	20
<b>TOTAL</b>		12	12	12	12	12	60

Os resultados, apresentados na tabela 35, apontam que as crianças com menor idades, 8 e 10 anos, julgam a história do castigo a pior; em seguida, houve

uma inversão, os sujeitos com idade entre 12 e 14 anos julgaram a história da pobreza a pior, e os de 16 voltam a julgar a primeira história como sendo a pior.

Quanto ao nível socioeconômico, não apareceu diferença significativa, como pode ser observado na tabela 36.

Tabela 36: Direito à alimentação. Julgamento da pior história por nível socioeconômico

<b>HISTÓRIA</b>	<b>NSE</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>TOTAL</b>
<b>1. História do castigo</b>		19	21	40
<b>2. História da pobreza</b>		11	9	20
<b>TOTAL</b>		30	30	60

Dos 40 sujeitos que julgaram a história do castigo pior, 19 pertencem ao nível socioeconômico alto e 21 ao baixo. Dos 20 que julgaram a história da pobreza pior, 11 são do nível socioeconômico alto e 9 do baixo.

Para que os sujeitos estabelecessem a comparação entre as duas histórias do direito à alimentação, foi formulada a seguinte questão: “das duas histórias que contei: a história anterior em que o pai não dava comida para o(a) filho(a) porque ele ficava bravo e o(a) colocava de castigo sem comer, e a história em que o pai não dava comida para os filhos, porque ele não tinha dinheiro para comprar; qual das duas você acha que é a pior história?”

Os sujeitos mais novos com 8-9 anos julgaram a primeira história como sendo a pior, porque o pai deixava o filho de castigo sem comer. Parece que esses sujeitos prendem-se à questão do castigo. Quando questionados qual família eles escolheriam para dela fazer parte, todos responderam a história da pobreza, pelo fato de os pais não deixarem seus filhos de castigo.

VAN (9) A:

- *Eu acho que a outra que não deixava comer. Porque nessa do dinheiro ele não tá obrigando a filha, tirando a comida. Aí falou que ele tá sem dinheiro e lá falou que tira a comida. - Você acha, então, que a primeira história, a do castigo é a pior? - É - Por quê? - Porque tá tirando a comida, e essa ela tá sem comida, sem dinheiro. - E se você tivesse que escolher? Você vai morar com essa família cujo pai castiga o filho, deixando-o sem comer ou você escolhe morar com a família que é pobre e não tem dinheiro para dar comida ao filho? - Acho que a pobrem porque eu não quero ser maltratada, aqui eu posso pedir dinheiro e comprar comida.*

LUI (8,3) B:

- *Eu acho que é a primeira. - Qual é a primeira? - Aquela que castiga o filho deixando sem comer. - Por quê? - Porque a primeira eles tinham dinheiro pra comprar comida e eles castigavam, não davam porque queriam castigar e a outra eles não tinham dinheiro. - E se você tivesse que escolher uma das famílias para com ela morar, qual escolheria? - A segunda. - Por quê? - Porque eu não gostaria de nenhum pai que castigava eu, sem nenhum motivo. Porque tinha dinheiro e castigava eu sem comer.*

As crianças com 10-11 anos continuam julgando a história do castigo pior, algumas ainda pelo motivo de haver castigo ou pela “ruindade” dos pais. Em função disso, essas crianças escolheriam também a segunda família para dela fazer parte.

DAI (10) B:

- *A que deixa o filho de castigo sem comer. - Por que você acha essa história a pior? - Porque se o filho morre com fome os pais ficam com a consciência ruim. - E se você tivesse que escolher uma das famílias para com ela morar, você escolheria a primeira, do castigo, ou a segunda, do pai que não tinha dinheiro? - A segunda. - Qual é a segunda? - A do pai que não tinha dinheiro. - Por que você escolheria essa? - Escolheria porque eu acho que a segunda é melhor. - Por que você acha que a segunda é a melhor? - Ah, a segunda é mais melhor porque os pais não deixam de castigo.*

Também, nessa faixa etária, apareceram dois sujeitos que julgaram a história da pobreza a pior; mas, quando solicitados a escolher uma família, escolheriam esta por não ter castigo. Nota-se que a questão da punição, do castigo continua forte nas crianças dessa idade e que o principal objetivo é evitá-

lo. No entanto, esse sujeitos desconsideram, por completo, as diversas dificuldades que as pessoas de famílias menos favorecidas enfrentam.

OCT (10,2) A

- *A que o pai não tem dinheiro e tem pouca comida pra dar pros filhos. - Por que você acha que essa é a pior? - É, porque essa daí, além de não ter emprego, os filhos também são magros, desnutridos. - E se você tivesse que escolher uma das famílias para com ela morar? Você escolheria a primeira, do castigo, ou a segunda, do pai que não tinha dinheiro? - A segunda, porque não é porque o pai não tem emprego e tem pouca comida pra dar que ele é ruim. Ele pode ser uma pessoa boa, não castigar. - E por que você prefere essa família? - Porque ele não iria me castigar e eu poderia ter comida, um pouquinho, pelo menos.*

Alguns sujeitos com 12-13 anos de idade continuam julgando a história do castigo pior; mas, já se referindo à postura dos pais, pois acham “irresponsabilidade” e “ignorância” esse tipo de comportamento. Portanto, escolheriam a família da história da pobreza, porque os pais não tinham a intenção de deixar seus filhos sem comer.

ANA (12) B:

- *Ah, eu acho que a pior história é a primeira porque assim: o pai não deixou ele comer, é muita ignorância deixar o filho sem comer, ou porque o pai é ruim mesmo. - E se você tivesse que escolher uma das famílias para com ela morar, qual você escolheria?- Escolheria a segunda porque os pais não tem culpa, eles são menos ruins, eu acho.*

BEM (12) B:

- *A primeira, porque nessa eles obrigavam o filho a ficar de castigo sem comer, na outra história não, aí eles tinham motivo pra deixar o filho sem comer, porque eles não tinham condições. - E se você tivesse que escolher uma das famílias para com ela morar, qual você escolheria- Ah, a segunda família, porque eles não queriam deixar o filho sem comida, eles não tinham condições.*

A maioria dos sujeitos, nessa faixa, etária julgou a história da pobreza pior, porque os pais não tinham dinheiro para alimentar seus filhos. Parece que eles começam a julgar essa história como a mais difícil de resolver, porque,

quando requisitados a escolher uma família, escolhiam a da história do castigo, uma vez que poderiam comer quando não estivessem de castigo.

JAQ (12,1) B:

- *Acho que a segunda, a que o pai não tem dinheiro pra comprar as coisas pro filho comer. - Por que você acha que essa história é a pior? - Porque daí é uma história triste, porque você aí não tem nada pra comer. - E se você tivesse que escolher uma das famílias para com ela morar? Você escolheria a primeira, do castigo, ou a segunda, do pai que não tinha dinheiro? - A família que deixasse sem comer de castigo porque daí depois que eu saísse do castigo eu ia ter o que comer, e a outra não.*

Nas respostas do sujeitos de 14-15 anos, não apareceu novidade; a grande maioria continua julgando a história da pobreza pior, porque os pais não tinham dinheiro para alimentar seus filhos. Fica claro que eles consideram essa história a mais difícil de resolver, porque, quando requisitados a escolher uma família, escolhiam a da história do castigo, uma vez que se consideram capazes de modificar a situação de alguma maneira. Esses sujeitos acreditam que, tendo uma conversa franca com os pais, mostrando-lhes as conseqüências que poderão sofrer por ficarem sem alimentar-se, eles mudaram o seu comportamento. Percebe-se, nesse tipo de resposta, uma maior autonomia por parte dos sujeitos.

CRI (14,2) A:

- *Eu acho que a segunda, porque não ter dinheiro deve ser muito desesperador, por causa que tendo um filho e não tendo o que dar de comida pra ele, acho que é horrível. (...) Porque eu acho que o pai começa a procurar a violência, porque se ele não consegue emprego, não consegue nada. - E se você tivesse que escolher uma das famílias para com ela morar, qual você escolheria? - A não sei, a menos pior, acho que a do castigo, o pai tem que dar comida pro filho, ele tem o que dar, acho que eu escolheria essa. - Por quê? - Por causa que o pai tem o que dar de comer, eu acho que ele só tem que tomar consciência de que ela não pode ficar batendo no filho dele, ou deixando de castigo, ele tem que tomar consciência e eu ia tentar ajudar.*

Os sujeitos de 16-17 anos julgaram, quase exclusivamente, a história do castigo pior e a grande maioria escolheria fazer parte da segunda família, uma

vez que consideravam os pais preocupados, e que não tinham a intenção de maltratar os filhos, etc.

LIS (16,3) B

- *A pior é de não deixar o filho comer, por castigo. É um absurdo! Porque a criança fez uma bagunça, vai deixar ela sem comer? Existem tantos jeitos de educar. Esses pais são uns loucos. E se você tivesse que escolher uma das famílias para com ela morar, qual você escolheria? – Ah, a segunda, porque meus pais poderiam recorrer a alguma instituição que poderia ajudar com cesta básica ou com uma renda mínima, alguma coisa assim, porque ter uns pais que não deixam comer por castigo tendo comida pra dar é demais!*

VIC (16,8) A:

- *A que deixa sem comer por castigo eu acho que é a pior. É ridículo, não tem que nunca tratar um ser vivo desse jeito, castigar sem comida. Acho que comida é uma necessidade da gente, não é uma coisa que vai influenciar no nosso psicológico ou na formação, acho que não tem que misturar as duas coisas nunca. A educação do caráter da pessoa, a formação ou a punição com a alimentação - E se você tivesse que escolher uma das famílias para com ela morar, qual você escolheria? - Com certeza a segunda, da pobreza, porque eu acho que eu estaria num lugar melhor, num ambiente melhor, pelo menos meus pais seriam pessoas sensatas, eles não queriam estar passando fome. Porque os outros são irracionais, é incompreensível!*

De maneira geral, pode-se concluir que, enquanto os mais novos centram suas respostas e julgamentos na questão do castigo e da punição, os mais velhos julgam o comportamento do pai, considerando-o irresponsável, por negar, intencionalmente, a alimentação ao filho, quando tem todas as condições de oferecer-lhe.

## COMPREENSÃO DA NOÇÃO DE DIREITO

Em todas as histórias contadas, os sujeitos foram requisitados a dar respostas que atendessem às seguintes exigências: emitir um juízo de valor em relação à situação, se o fato narrado lhe parece bom ou mau (interpretação 1); avaliar o problema em questão quanto à sua possibilidade de realmente ocorrer (interpretação 2); e propor uma solução para o problema apresentado (soluções). Embora não se tenha questionado diretamente sobre cada direito específico, interessava investigar não apenas como os sujeitos concebem cada direito em particular, mas também qual é a sua compreensão do que é um direito em termos gerais.

Para tanto, foi preciso encontrar as características próprias de cada nível que se conservam de uma história para outra. Dessa forma, a análise comparativa dos dados obtidos nas diferentes histórias e as perguntas gerais permitiram inferir o nível de compreensão da noção de direito, considerando como os sujeitos interpretam os problemas apresentados e quais alternativas de soluções propõem para defesa ou garantia de um direito.

Vale ressaltar que as idéias sobre o que é um direito se explicita na maneira pela qual o sujeito interpreta a história contada, se percebe ou não que um certo direito está sendo violado, que há um problema que exige uma solução. Embora essas interpretações possam variar de uma história para outra, elas são fundamentais para conhecer o que é próprio do julgamento e raciocínio infantil e adolescente sobre o que é um direito.

Em um nível I, ter direito é poder fazer algo, segundo a sua própria vontade ou por obrigação. Nesse nível, estão aquelas crianças que confundem a palavra direito com aquilo que é habitual na sua vida, que faz parte do seu cotidiano: são as atividades realizadas segundo o desejo ou vontade de cada um.

GAB (9) B: Perguntas Gerais

- *Direito pra mim é poder pegar as coisas. Poder fazer as coisas assim, brincar na casa de meu amigo, jogar videogame, poder andar de bicicleta, meu pai deixa tudo isso.*

MIC (10) B: Perguntas Gerais

- *Eu tenho direito de brincar na minha calçada, na rua, assim na frente, eu tenho direito de assistir televisão, de andar de bicicleta, de ir no shopping, sair, brincar com meu amigo em outra casa. - E para você o que é um direito? - Direito é deixar a pessoa fazer alguma coisa, assim, brincar e outras coisas que eu disse antes.*

O direito também pode ser considerado como aquilo que é correto fazer, e como 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?”

AND (8,8) A: Perguntas Gerais

- *Direito de ter responsabilidade, por exemplo, eu tenho que fazer a lição de casa hoje, eu tenho direito de, é o meu dever, é meu direito.*

MAR (10,3) B: Perguntas Gerais

- *De vir a escola, de fazer a lição, de ajudar minha mãe. - E para você o que é um direito? - É o que eu tenho que fazer.*

Os sujeitos desse nível demonstram uma certa dificuldade para dar uma definição e para mencionar direitos gerais.

Em alguns casos, é possível identificar, claramente, a que tipo de atividade o sujeito relacionou a noção de direito; em outros, observa-se uma mistura, como se pode constatar nos exemplos que se seguem.

REN (8,2) A: Perguntas Gerais

- *Você já ouviu alguém falar em ter direito a alguma coisa? - Já. Na minha casa eu tenho direito de jogar bola, fazer esportes, de fazer a lição sozinho, direito de comer, de beijar minha mãe, meu pai, brincar com as flores, jogar água nas flores, essas coisas. - O que é um direito para você? - Pra mim direito é uma coisa que a pessoa tem direito de fazer, (...) é as coisas que a criança pode fazer e que não pode fazer*

*também. - Como assim, não pode fazer? - Não desrespeitar a mãe, a avó, o pai (...) e não desrespeitar a pessoa mais velha. - E quais são os direitos das crianças? - Aqueles que eu já falei, comer, jogar bola, brincar, fazer lição sozinho, dar beijo no meu pai e na minha mãe*

Quanto à violação de um direito, é concebida como algo raro, e, para os sujeitos desse nível, parece improvável ou impossível que não se permita que a criança faça o que considera normal (ir à escola, alimentar-se, etc). Nos casos do direito à educação e à alimentação, a violação parece ser perceptível, pois gera consequências sérias: não permitir que o filho vá pra escola é retirar-lhe uma atividade útil, “aprender coisas”, que toda criança deve fazer; e não dar comida para criança, “ela pode ficar doente e até morrer”.

Portanto, em todas as histórias, os sujeitos desse nível parecem negar o problema apresentado, mostrando uma dificuldade em aceitá-lo, buscando forçar a harmonia da situação, para que possam assimilá-la ao que lhes é familiar, ou natural. Para tanto, tentam modificar o problema ou algum de seus elementos, seja submetendo-se a ele, ou introduzindo alguma mudança na situação que caminhe em sentido contrário ao do conflito.

Se esses sujeitos não concebem os direitos, também não mencionam a possibilidade de defendê-los. Desse modo, a tentativa é de anular a ação do fator perturbador, seja afastando-o, negligenciando-o ou deformando-o, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

YOH (8,5) B: Alimentação (história do castigo)

- O que essa criança poderia fazer? - *Ah, ela podia pegar e pedir pro pai, por favor, pra deixar ela comer, com educação. Não ser mais malcriada com o pai, não fazer mais as coisas erradas, essa coisas.*

MAR (8,6) B: - Maus-tratos

- E a Priscila, o que ela poderia fazer?- *A Priscila poderia falar com a coleguinha dela assim: Olha Fernanda, meu pai me bate, não sei o que eu faço, eu não agüento mais, o que eu vou fazer? - E como a Fernanda iria ajudá-la? - Contando pro pai dela, se o pai dela era bonzinho e o pai da Priscila não era, era melhor que ela (Priscila) trocasse de pai.*

FER (8,7) A: Educação

- *Eu acho que ela podia também ajudar nos trabalhos domésticos, porque o pai não deixava, então ela tinha que ajudar nos trabalhos domésticos. Porque é o pai que manda no filho.* - Então ela iria ficar sem ir à escola mesmo? – *É* - Ela não podia contar para alguém? Pedir ajuda a alguém? - *Acho que podia, um amigo, o pai de um amigo, um colega.* - E com ele iria ajudar? - *Ajudar convencendo o pai de levar o menino pra ir pra escola.* - E se ele não convencesse o pai? - *Aí ele ia ficar sem, eu acho. Mesmo tentando de todos os jeitos, se o pai não deixasse mesmo, eu acho que não tem jeito.* - Por que você acha isso? - *Ah, por causa que o pai é que manda no filho, então se o pai não deixar, então o filho não vai.*

As estratégias de soluções, que aparecem com bastante frequência nesse nível, são do tipo: queixas individuais – contar para a mãe, ou para um avô; apelo à boa vontade de outros – pedir a outros que dêem comida, ou que lhes ensinem a ler e escrever; reconhecimento do responsável pela violação do direito para que a situação volte a ser harmônica – pessoas que fazem parte do ambiente familiar da criança são as que podem conversar com os pais; e recurso ao esforço pessoal – não fazer mais coisas que desagradem aos pais, trabalhar para conseguir comida.

Quando os sujeitos se referem a instituições, elas são concebidas em termos pessoais e, algumas vezes, vêm acompanhadas de medidas de punição com um caráter estritamente arbitrário, “ele deve ir pra cadeia”, ou “pagar uma multa, pra aprender”, como se a polícia fosse dotada de plenos poderes imediatos: deter, julgar e executar.

Os depoimentos apresentados anteriormente e essas alternativas de soluções refletem, nitidamente, o nível de raciocínio do próprio sujeito, pois elas são bastantes diretas, imediatas, individualizadas e personalizadas, além de unilaterais e centradas no que é familiar e perceptível. Muitas vezes, aparecem soluções fantásticas e totalmente irrealistas. Essas características são típicas do pensamento egocêntrico denominado por Piaget (1995-1966) de pré-operatório.

Em um segundo nível, estão aqueles sujeitos que começam a mencionar direitos gerais com um início de distinção entre direitos e deveres; mas, em alguns casos não vêm formas de defesa desses direitos.

ANA (12) B: : Perguntas Gerais

- O que é um direito para você? *Ter a liberdade, ter toda razão. Não é obrigação, é direito, você tem toda liberdade, todo o direito, tipo assim, você tem toda razão, é isso que eu acho.* - Como assim ter toda razão? - *Assim, não é um privilégio, é um direito, você tem todo o direito de fazer, porque é um direito.*

DAN (12,2) A: Perguntas Gerais

- *Eu acho que todo mundo tem direito a ir pra escola, a comer, a passar a infância assim como deve ser feito, brincando e não trabalhando.*

Nesse nível, aparecem algumas mudanças na compreensão da noção de direito, assinalando uma fase tipicamente de transição.

O sujeito, geralmente, refere-se à possibilidade de eleger alguma atividade em que a decisão pessoal deve ser respeitada. Nesse caso, a noção de direito parece ser a de uma atividade pessoal entre a necessidade e o desejo. Aparece, então, a capacidade de julgar que o exercício de uma certa atividade implica responsabilidade da pessoa pelas conseqüências de seus próprios atos.

ADR (12,9) A: Perguntas Gerais

- O que é um direito? - *Eu posso fazer alguma coisa assim que eu quero, ninguém pode me proibir, mas que não seja mal para os outros.* - Quais são os direitos das crianças? - *Ter direito à alimentação, educação, atendimento médico, assim, que eu me lembre.*

TAN (14,1) B: Perguntas Gerais

- *Direito é alguma coisa que você tem direito, se alguém impedir você de ir a algum lugar, você tem o direito, por exemplo, você tem o direito de ir à escola, estudar, ninguém pode te impedir disso.*

GIO (14,2) A: Perguntas Gerais

- *Direito é uma coisa que eu posso ter, que eu devo ter, é meu direito ter isso, não tem como não ter, é meu direito.*

As mudanças nesse nível supõem a compreensão de uma noção de relação, em que se deve considerar o exercício do direito e o respeito pelo outro e também que as pessoas devem ter responsabilidade por aquilo que fazem.

MAR (12,5) A: Alimentação (história do castigo)

- *Não. Porque se por exemplo você tem uma criança em casa, você tem que cuidar dela, você tem que dar comida, mesmo que você fique brava com ela, você não pode negar isso, (...), porque a base da saúde é a alimentação.*

RON (14,10) B: Alimentação (história do castigo)

- *Porque o filho não pode ficar passando fome, pôs o filho no mundo, tem que cuidar.*

Contrário ao nível I, em que as consequências das ações previstas são aquelas visíveis e mais ou menos imediatas, no nível II, já existe referência a dados não perceptíveis e às consequências não imediatas.

MUN (14,5) A: Educação

- *Estão errados (...) as escolas vão dar educação e vai melhorar o país, vai melhorar o desenvolvimento. Porque uma criança que trabalha, não vai ter o mesmo desenvolvimento da que vai estudar numa escola e se isso acontece, vai cada vez criar mais crianças sem educação e o país vai cada vez piorar mais, vai continuar sendo chamado de país de Terceiro Mundo.*

ALE (16,4) A: Maus-tratos

- *O que você acha dessa história? - Ah, daí é problemático. Todo dia a criança apanhar, vai chegar um ponto em que ela vai ficar odiando todo mundo, principalmente o pai, vai ficar revoltada, vai ser pior pro pai, porque ela pode sair de casa, se envolver com drogas, essas coisas.*

Os sujeitos, nesse nível, ainda confundem direito com obrigação, como ilustra o depoimento a seguir:

SIL (14,11) B: Educação

- *Se a criança ficar em casa, ela não vai aprender nada, só vai ficar aprendendo serviços de casa, servir pros outros, ela precisa de estudar pra ela saber o dia a dia como é que é as coisas. Se ela precisar de um serviço, ela não vai poder trabalhar porque ela não sabe. Vai ter que ficar trabalhando de empregada doméstica, trabalhando na casa dos outros. Eu acho assim: que as mães deveriam exigir pra os filhos irem pra escola, porque é uma obrigação os filhos irem pra escola.*

Quanto à violação dos direitos, começa-se a conceber como “injusta”, uma “forma de maus-tratos”, termos mencionados por sujeitos em diferentes histórias.

CAM (16,10) B: Educação / Alimentação (história do castigo)

- *Porque não é justo uma criança ficar sem sabedoria por causa dos pais. Não é justo uma criança trabalhar e não ficar sabendo como é que é a vida escolar, é injusto, não deve deixar a criança sem comer porque ela fez alguma coisa de errado, conversando é que você vai saber porque a criança fez aquilo.*

Um aspecto que aparece em relação à concepção de violação dos direitos é que ela é vista como uma questão ética, em que as pessoas têm a obrigação moral de respeitar o direito do outro, “não pode negar comida pra ninguém”, “todo mundo merece estudar”. Parece que é dessa forma que os sujeitos julgam o comportamento de alguns pais.

RON (14,10) B:

- *Ah, porque espancar já é desumano. - Já é desumano? - É, porque bater assim, bater só pra corrigir, falar porque bateu, daí tá certo, agora, bater todo dia, fazer a criança dormir chorando, espancar, aí não!*

Nesse nível, percebe-se que os sujeitos compreendem que existe, de fato, um problema. Ao contrário ao que acontece no nível I, os sujeitos introduzem, na situação narrada, novos elementos e relações, não com o intuito de anular o fator perturbador, mas funciona como uma tentativa de compreender melhor o que está sendo contado. Desse modo, os novos elementos introduzidos não modificam a natureza do problema, mas sim, a visão do sujeito a seu respeito; já sendo capazes de perceber o problema sem afastá-lo, nem deformá-lo, propõem soluções e medidas que fogem do que é imediatamente perceptível.

Quanto às alternativas de solução, algumas mencionadas no nível I continuam aparecendo, mesmo com mudanças significativas, enquanto outras desaparecem ou são substituídas. A queixa pessoal é substituída por denúncia; as tentativas de convencimento persistem e aparece também uma espécie de

conselho que se dá a quem viola um direito; o apelo ao recurso pessoal se relativiza e passa-se a considerar idade mínima para que as crianças possam ajudar a resolver o problema.

O que é marcante nesse nível é a possibilidade de combinar diferentes estratégias, os sujeitos antes de proporem uma denúncia, sugerem diálogo, explicações, negociações.

Notam-se avanços nesse nível em relação ao nível anterior; os sujeitos revelam uma capacidade maior de reflexão sobre os problemas que lhes são apresentados, bem como de pensar e elaborar distintas estratégias. Começam a mencionar direitos gerais, apesar de, em algumas vezes, haver confusão entre direitos e deveres.

Só no terceiro nível, a idéia de direito está bem consolidada, pois os sujeitos são capazes de dar definições mais precisas a respeito do que é um direito, às vezes, referindo-se à Constituição, ao Estatuto e aos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, diferenciado, claramente, direitos e deveres e conseguindo apontar formas de defesa no caso de violação de direitos. Já levam em conta elementos que transcendem tanto o âmbito individual, com os seus aspectos pessoais de desejo e necessidades próprias, como o meramente coletivo. O exercício do direito e seu respeito são regulados por normas institucionais estabelecidas, segundo um princípio de justiça, e sujeitas a múltiplos condicionantes. Embora não sejam encontradas afirmações literais, a concepção de direito é uma necessidade humana de ordem universal como expressa um sujeito:

VIC (16,8) A: Perguntas Gerais

- *Todas as pessoas que estão vivendo numa sociedade, tem seus direitos, são os direitos das pessoas, os direitos humanos. - E quais são esses direitos? Dentro das leis da nossa sociedade têm os direitos genéricos, alimentação, saúde, liberdade de expressão, assim, e aí vêm os direitos das crianças, dos adultos, dos idosos. Quais são os direitos das crianças? – As coisas mais básicas, que ninguém pode privar ninguém de ter, comer, estudar, brincar, ter uma vida afetiva saudável, praticar esportes, ter amigos, ter convivência social.*

O aspecto relacional da noção de direito, em que está presente a idéia de reciprocidade, consolida-se. O sujeito acredita que deve haver responsabilidade e obrigação (das pessoas, do Governo) de criar condições ao exercício de um direito. Portanto, é obrigatório que “os pais alimentem seus filhos”, que “deixem-no ir à escola” ou que os “tratem com cuidado e amor”. Se não o fazem, são pessoas que não têm responsabilidade para com eles; mas, se a família não tem dinheiro suficiente para alimentá-los, que o faça o Governo, ou dê condições aos pais para que possam fazê-lo.

CRI (14,4) A: Alimentação (história do pobre)

- *É que o Governo do país, se eles estão é pra ajudar, dirigir, entre aspas, o povo, fazer alguma coisa e se eles fizessem não estaria aí tanta gente sem terra, passando fome, tanta gente pedindo comida, tanta gente precisando de dinheiro, tanto desemprego, não seria dessa forma.*

MAI (14,5) A: Educação

- *Pedir pra alguém ajudar a família dele, tipo assim, dando um trabalho para o pai dele melhor, aí ele não ia precisar ajudar na casa. - E quem poderia ajudá-lo dessa forma? - Quem deveria ajudar, acho que o pessoal que está lá no poder, a prefeitura, governo, tudo, mas normalmente eles não fazem. isso. - E se eles fizessem, como que eles iriam ajudar? - Eles iriam dar trabalho, dar cesta básica, (...) daí eles tendo comida, e o pai tendo trabalho eles vão poder ir na escola e não vão precisar ajudar em casa.*

Outras características também mostram progressos importantes na compreensão da idéia de direito, não encontradas nos níveis anteriores. Os sujeitos do nível III são capazes de, simultaneamente, contextualizar e relativizar a situação apresentada na história. Portanto, estabelecem uma diferença entre o direito, enquanto lei, do seu exercício efetivo, considerando certos aspectos que podem condicionar tal exercício; o que revela a compreensão das relações que agrupam, num só todo, diferentes sistemas e subsistemas do mundo social, relacionando o real ao possível.

Exemplos dessas características são as respostas que se refere à variável econômica ou ao aspecto jurídico como condicionantes do exercício de um direito. Na história que envolve o direito à educação, “a ajuda da criança pode

ser necessária para aumentar a renda familiar”, se a família não tem meios suficientes. Na história do direito à alimentação, as crianças poderiam ajudar com trabalho, desde que tivessem idade mínima exigida por lei, para exercer essa atividade.

MIL (16,3) A: Educação

- *Acho que não é bem assim, que é errado, eles precisam que as crianças ajudem, mas deviam encontrar uma outra forma das crianças fazerem isso. - Você acha que está bem ele fazer isso? - Ele não estaria errado pelo fato de que é uma forma de conseguir mais dinheiro, mas não seria justo com o filho dele, ele está explorando a criança que poderia estar na escola.*

Sendo o direito concebido dessa forma, a sua violação é considerada injusta, maus-tratos ou ilegal. O respeito ao direito do outro é visto como socialmente normatizado e institucionalmente regulado, já que os direitos são garantidos por mecanismos institucionais.

Uma diferença fundamental na compreensão da violação de um direito, em relação aos níveis anteriores, é a capacidade que os sujeitos desse nível têm de colocar-se no lugar do transgressor e buscar causas ou motivos que, de alguma forma, expliquem o seu comportamento e que não são evidentes na situação apresentada. Portanto, aparece a capacidade de fazer inferências. Para isso o sujeito deve “descentrar-se” da perspectiva em que o problema é relatado e pensar em distintas possibilidades.

Dessa forma, na história sobre educação, a proibição dos pais pode ser vinculada à situação de marginalização de certo grupo social, ou ao atraso cultural, ou às péssimas condições econômicas da família.

VIC (16,8) A: Educação

- *Ah, acho que provavelmente o pai não foi instruído também, deve ter um nível de vida baixo e precisa da ajuda do filho em casa ou trabalhando.*

CRI (14,4) A: Educação

- *Aí eu acho que é um erro dos pais estarem ensinando isso pra criança, às vezes também pelo fato deles não irem a escola, não terem o conhecimento que é*

*necessário mesmo. Acho que vai pela ignorância dos pais. Acho que é um erro deles.*

Na história dos maus-tratos, o pai só pode apresentar aquele comportamento devido a algum distúrbio psicológico, drogas ou alcoolismo.

RAQ (16,11) A: Maus-tratos

- *Difícil também! Caramba! Os pais que fazem uma coisa dessas precisam de tratamento psicológico. Acho que em sã consciência, sem nenhum problema, não iriam fazer uma coisa dessas.*

Quanto às alternativas de solução para os problemas, elas também sofrem modificações importantes nesse nível, apesar de terem uma relação estreita com as sugeridas pelos sujeitos do nível anterior.

A denúncia que, no nível anterior, aparecia de maneira pública, mas em algumas vezes também imediatista, mostra-se, agora, plenamente formal e impessoal, como um meio institucional e legal de defesa e garantia dos direitos. Quando aparecem as denúncias, são mencionadas, entre outras coisas, leis reguladoras (trabalho infantil, por exemplo) associações (defesa do menor) e a função do tribunal de justiça na resolução do problema.

Por outro lado, independentemente da crença de que as denúncias tenham ou não efeito, os sujeitos são capazes de deduzir implicações de possíveis medidas tomadas. São capazes de antecipar novos problemas, ultrapassando, dessa forma, os fatos reais em direção ao que é possível. Pensar sobre hipóteses significa antecipar novos problemas, como ilustra o exemplo a seguir.

RAQ (16,11) A: Maus-tratos

- *(...) Um negócio das crianças que são espancadas, coisas assim, deveriam procurar esse órgão e ver se tira a criança daqueles pais, se a coisa for séria assim, talvez seja uma saída. Não que iria sanar todos os problemas e viveriam todos felizes para sempre. Mas é uma alternativa. - Por que não iria sanar todos os problemas? - Ah, tirar a criança dos pais, ia colocar aonde? Num orfanato? Isso gera outros*

*problemas. E os pais, iriam ficar calmos depois disso? Entende? É muita coisa, mas seria um jeito.*

Enfim, no nível III, considera-se que as soluções e benefícios, propostos para a solução de cada problema particular, deveriam ser generalizados, o que se mostra coerente com a compreensão da natureza universal dos direitos humanos.

As explicações e depoimentos, classificados no nível III, revelam, com muita clareza, um raciocínio característico do que Piaget (1947-1972) denominou de operações formais. Certamente, são essas operações que possibilitam a capacidade explicativa e dedutiva dos sujeitos; o levantamento de hipóteses; colocar-se no lugar de outros e coordenar distintos pontos de vistas; inferir conseqüências possíveis a partir de uma atitude assumida e, também, são essas operações as responsáveis pela posição que os adolescentes assumem com críticos da ordem social vigente.

Após serem analisadas qualitativamente as quatro histórias, procedeu-se a uma classificação geral do sujeito, identificando o seu nível de compreensão sobre a noção de direito. Essa classificação foi realizada levando-se em consideração a análise das respostas dos sujeitos em relação às perguntas gerais sobre direito e, também, a pontuação obtida pela criança em relação a cada direito cuja soma resultou numa pontuação final, referente à noção de direito.

Os sujeitos que obtiveram pontuação entre 13 e 25 foram classificados em nível I, os que obtiveram pontuação entre 26 e 38 foram classificados em nível II, e os que obtiveram 39 pontos, em nível III, como pode ser visto na tabela 37 (p. 189), que apresenta, para cada sujeito, o nível de compreensão de direito em cada história e a noção de direito em geral.

Tabela 37: Classificação dos níveis de compreensão da noção de direito envolvido em cada história e de direito geral.

<b>Sujeito</b>	<b>Idade</b>	<b>NSE</b>	<b>Educação</b>	<b>Proteção M. tratos</b>	<b>Aliment. Hist. 1</b>	<b>Aliment. Hist. 2</b>	<b>TOTAL</b>
1. REN	8a2m	A	I	I	II	I	18 / I
2. GAB	8a2m	A	I	I	I	I	16 / I
3. FER	8a7m	A	I	I	I	I	17 / I
4. AND	8a8m	A	I	I	I	I	19 / I
5. ART	8a11m	A	I	I	I	I	18 / I
6. VAN	8a11m	A	I	I	I	I	20 / I
7. LUI	8a3m	B	I	I	I	I	21 / I
8. YOH	8a5m	B	I	I	I	I	16 / I
9. MAR	8a6m	B	I	I	I	I	15 / I
10. MAR	8a6m	B	I	I	I	I	14 / I
11. GAB	8a11m	B	I	II	II	I	21 / I
12. CAM	8a8m	B	I	I	I	I	15 / I
13. OCT	10a2m	A	II	II	I	I	25 / I
14. LEO	10a3m	A	I	II	I	II	26 / II
15. HEL	10a4m	A	I	I	I	I	17 / I
16. ALI	10a5m	A	II	II	II	I	28 / II
17. ERI	10a7m	A	I	II	I	I	22 / I
18. CAR	10a9m	A	I	II	II	I	28 / II
19. MIC	10a	B	I	I	I	I	17 / I
20. DAI	10a	B	II	II	I	I	21 / I
21. DOU	10a2m	B	I	I	I	I	15 / I
22. MAR	10a4m	B	I	I	I	I	17 / I
23. DAÍ	10a4m	B	I	I	II	I	20 / I
24. EDI	10a11m	B	I	I	I	I	18 / I
25. LAR	12a	A	II	II	II	II	29 / II
26. THI	12a	A	I	I	II	II	23 / I
27. MIL	12a1m	A	I	I	II	II	24 / I
28. DAN	12a2m	A	II	II	II	II	31 / II
29. MAR	12a5m	A	II	II	II	I	30 / II
30. ADR	12a9m	A	I	II	II	II	28 / II
31. ANA	12a	B	II	II	II	II	30 / II
32. BEM	12a	B	II	II	II	I	27 / II
<b>Sujeito</b>	<b>Idade</b>	<b>NSE</b>	<b>Educação</b>	<b>Proteção M. tratos</b>	<b>Aliment. Hist. 1</b>	<b>Aliment. Hist. 2</b>	<b>TOTAL</b>

33. ROS	12a2m	B	II	II	I	I	23 / I
34. JAQ	12a2m	B	I	II	I	II	23 / I
35. KAR	12a1m	B	I	I	I	I	20 / I
36. BRU	12a1m	B	I	III	II	I	28 / II
37. GIO	14a2m	A	II	III	II	II	35 / II
38. CRI	14a4m	A	II	III	III	III	38 / II
39. MAI	14a5m	A	III	III	II	II	37 / II
40. MUN	14a5m	A	II	II	II	II	32 / II
41. REN	14a6m	A	II	II	II	I	31 / II
42. LUC	14a8m	A	II	II	I	I	25 / I
43. TAN	14a2m	B	II	II	II	I	27 / II
44. DIA	14a4m	B	I	I	I	II	22 / I
45. ROD	14a5m	B	I	II	II	II	30 / II
46. ROD	14a9m	B	I	I	II	II	25 / I
47. RON	14a1m1	B	II	II	II	II	30 / II
48. SIL	14a11m	B	II	III	II	II	31 / II
49. MIL	16a2m	A	III	III	II	III	37 / II
50. ALE	16a4m	A	III	III	III	II	35 / II
51. VIC	16a8m	A	III	III	III	III	39 / III
52. MAR	16a9m	A	II	III	II	II	34 / II
53. MAR	16a9m	A	II	II	II	II	32 / II
54. RAQ	16a11m	A	II	III	III	III	38 / II
55. FLÁ	16a3m	B	II	II	I	II	27 / II
56. VAL	16a4m	B	II	II	II	I	28 / II
57. LIS	16a4m	B	II	II	II	II	32 / II
58. ISÂ	16a6m	B	II	II	II	II	34 / II
59. CAM	16a11m	B	II	III	II	II	35 / II
60. ROB	17a	B	I	II	II	II	28 / II

Os dados dessa tabela indicam que a grande maioria dos sujeitos encontra-se nos níveis I e II. Apesar de apenas um sujeito ter obtido pontuação

referente ao nível III, observam-se outros sujeitos classificados como nível II que obtiveram pontuação muito próxima ao do nível III, como é o caso de RAQ, MIL, MAI, CRI. No entanto, conservaram-se esses sujeitos no nível II, pois sua compreensão de direito ainda não se enquadra na compreensão tipicamente de nível III. O mesmo ocorreu em relação a sujeitos que foram classificados como nível I com pontuação muito próxima ao de nível II.

Analisando esses resultados é possível observar que, via de regra, os sujeitos, para expor suas idéias, valem-se de relações estabelecidas a partir de um mesmo tipo de raciocínio. No entanto, observa-se um sujeito (BRU) que apresentou raciocínio de diferentes níveis em cada direito; talvez a discrepância de níveis de compreensão possa ser explicada pela maior familiaridade desse sujeito com determinada situação (no caso, maus-tratos) ou talvez, por não sentir-se à vontade na situação de entrevista, não tenha manifestado claramente suas convicções.

A tabela, a seguir, registra a distribuição dos sujeitos por nível de compreensão da noção de direito e por idade

Tabela 38: Distribuição dos sujeitos por nível geral de compreensão da noção de direito e por idade

<b>NÍVEL GERAL</b>	<b>IDADE</b>	<b>8-9</b>	<b>10-11</b>	<b>12-13</b>	<b>14-15</b>	<b>16-17</b>	<b>TOTAL</b>
<b>I</b>		12	9	5	3	0	29
<b>II</b>		0	3	7	9	11	30
<b>III</b>		0	0	0	0	1	1
<b>TOTAL</b>		12	12	12	12	12	60

Qui-quadrado = 32,989; gl = 8; p-valor < 0.001

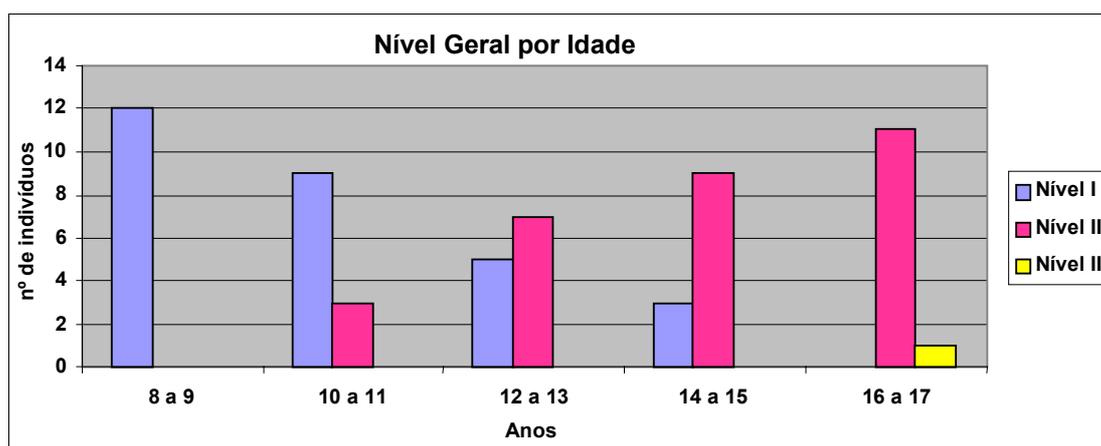
Como se pode observar, na tabela 38, todos os sujeitos de 8 anos estão no nível I. Os sujeitos de 10 anos estão, em maioria, no nível I e já aparecem três sujeitos com essa idade no nível II. Os sujeitos de 12 anos estão, em maioria, no nível II, encontrando-se cinco ainda no nível I. Os sujeitos de 14 anos estão,

também, em maioria, no nível II e apenas três ainda permanecem no nível I. Os sujeitos de 16 anos estão, quase exclusivamente, no nível II e apenas um, no nível III.

Ao submeter os dados ao exame estatístico pode-se afirmar que a noção de direito evolui com a idade.

O gráfico abaixo ilustra essa relação de dependência entre a noção de direito e a idade do sujeito encontrada na análise qualitativa e confirmada pelo teste estatístico.

Gráfico 9: Distribuição dos sujeitos por nível geral de compreensão da noção de direito e por idade



À medida que a idade aumenta, o nível I vai diminuindo e o nível II vai, gradativamente, crescendo. O nível III só aparece na idade mais avançada.

Os resultados referentes à noção de direito e nível socioeconômico, encontram-se registrados na tabela 39.

Tabela 39: Distribuição dos sujeitos por nível geral de compreensão da noção de direito e por nível socioeconômico.

Nível Geral	NSE		TOTAL
	A	B	
I	12	17	29
II	17	13	30
III	1	0	1
<b>TOTAL</b>	30	30	60

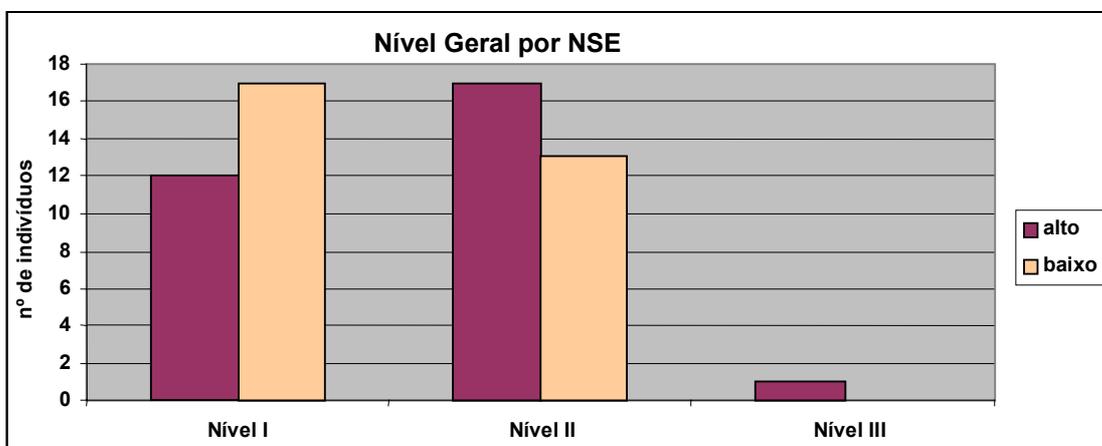
Qui-quadrado 2,395; gl = 2; p-valor = 0.301

Pode-se constatar, na tabela 39, que a maioria dos sujeitos do nível socioeconômico baixo encontram-se no nível I, e a maioria dos sujeitos do nível socioeconômico alto encontram-se no nível II. No entanto, estatisticamente, essas diferenças não são significativas.

Ao aplicar o teste estatístico a esse conjunto de dados foi encontrado o é possível afirmar o nível de compreensão da noção de direito não sofre influência do nível socioeconômico.

O gráfico, a seguir, ilustra a relação entre o nível geral de direito e o nível socioeconômico.

Gráfico 10: Distribuição dos sujeitos por nível geral de compreensão da noção de direito e por nível socioeconômico.



No gráfico 10, observa-se que, no nível I, há mais sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico baixo e, no nível II, há mais sujeitos pertencentes ao nível socioeconômico alto. No nível III, só há um sujeito, que pertence ao nível socioeconômico alto.

***CAPÍTULO V***  
***CONSIDERAÇÕES FINAIS***

---



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo central investigar as idéias que os sujeitos de diferentes idades têm sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, se tais idéias evoluem com a idade e se são influenciadas pelo nível socioeconômico ao que os sujeitos pertencem.

Fundamentada na teoria piagetiana, que tem como pressuposto básico que todo e qualquer conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o objeto, e embasada em outros trabalhos já realizados sobre as representações que os sujeitos constroem a respeito do mundo social, a presente pesquisa teve como uma das hipóteses norteadora a de que as idéias das crianças e adolescentes sobre seus direitos evoluem com a idade e são fruto de reelaborações próprias dos sujeitos.

A análise dos resultados permitiu confirmar tal hipótese. Ao estabelecer uma comparação entre os dados encontrados em todas as histórias relatadas, foi possível observar que, com o avanço da idade, ocorre uma melhor compreensão do problema, bem como a idéia de direito vai, progressivamente, consolidando-se. Apesar de os conteúdos das histórias terem uma diferença significativa, pode-se afirmar que a estrutura de pensamento, a maneira de refletir sobre os distintos problemas observada nos sujeitos, que se encontram num mesmo nível, é muito semelhante.

O nível I caracteriza-se pela ausência de compreensão da noção de direito. O direito é assimilado a atividades do cotidiano e a coisas que podem ou devem ser feitas. A violação de um direito não é percebida; portanto, não é questionável. É clara a dificuldade dos sujeitos desse nível em aceitar o problema envolvido na história (pais que não deixam seus filhos irem à escola, pais que castigam seus filhos, deixando-os sem comer, pais que maltratam seus filhos, agredindo-os fisicamente) A criança, personagem da história, sempre deve

submeter-se à decisão do adulto ou tentar burlar as circunstâncias que desencadeiam o problema. De qualquer forma, as soluções propostas, tais como: as queixas e pedidos; as soluções fantásticas; o esforço individual da criança; as tentativas de convencimento e as punições arbitrárias são sempre individualistas, personalizadas e imediatas.

No nível II, considerado de transição, o direito é compreendido como uma noção relacional, em que estão em jogo a responsabilidade pessoal e o respeito por parte do outro. Direito e dever começam a se diferenciar. A violação do direito começa a ser considerada uma questão ética e não mais submissão acrítica às imposições dos adultos. O que é marcante, nesse nível, é a introdução de novos elementos não perceptíveis, diretamente, na interpretação do problema. Quanto às soluções propostas para defesa ou garantia do direito, além das que combinam alternativas distintas, aparecem a denúncia a instituições legais e a contextualização da situação (consideram a idade dos sujeitos para pensar numa alternativa).

Finalmente, no nível III, direitos e deveres se diferenciam e se coordenam plenamente. O direito é concebido como uma necessidade humana de validade universal, moral e regulada, institucionalmente, segundo um princípio de justiça. A violação do direito não mais se confunde apenas com uma questão ética, mas submete-se à normatização social e à regulamentação institucional.

Além disso, o sujeito desse nível é capaz de inferir causas ou motivos para a violação do direito que não são evidentes na situação relatada. Também introduz elementos de diferentes sistemas e subsistemas da realidade social, coordenando-os e integrando-os na sua visão do problema. As alternativas de contextualização para a solução do conflito ganham novas dimensões, devido à capacidade de coordenar as variáveis em questão, ultrapassando os fatos presentes na situação e levantando hipóteses sobre implicações de possíveis providências tomadas para solucionar o problema. Surgem também a denúncia formal e as soluções de compromisso, que mostram a capacidade de descentração do sujeitos, ao coordenar distintas perspectivas.

De maneira geral, os sujeitos mais velhos elaboram uma representação das histórias mais complexas e realistas que os mais novos. Enquanto estes se centram nos dados mais aparentes e mais explícitos da situação, os mais velhos coordenam diferentes aspectos envolvidos, implicitamente, no problema.

O que caracteriza as respostas dos sujeitos mais velhos em relação aos de menor idade é a possibilidade de encontrar maior número de soluções diante das distintas situações problemáticas que encontram. Geralmente, os mais novos propõem soluções únicas e os mais velhos pensam em diferentes alternativas. Da mesma maneira, à medida que aumenta a idade, observa-se uma diminuição das soluções mágicas e imediatas.

Diante da análise qualitativa e quantitativa dos dados, já apresentada no capítulo V, é possível perceber que, pouco a pouco, os sujeitos vão tomando consciência da existência de certos mecanismos institucionais que garantem o cumprimento dos direitos. Esses mecanismos se encontram fora do contexto imediato que rodeia os sujeitos e que supõem um complexo processo. Nos primeiros níveis de respostas, a ajuda que as crianças procuram decorre sempre de pessoas individualizadas que têm um gesto generoso e humanitário. Ao contrário, para os mais velhos, a solução procede de instituições que são responsáveis pela garantia e cumprimento dos direitos. A noção de Estado também merece ser mencionada. Entre os sujeitos mais velhos, o Estado tem o dever de satisfazer as necessidades básicas dos indivíduos, uma vez que é financiado por todos os cidadãos que contribuem para isso.

Observa-se, claramente, que a visão harmônica da sociedade que as crianças mais novas têm, vai sendo, gradativamente, substituída por uma melhor e mais completa compreensão de todo o emaranhado de relações que compõem o mundo social.

Portanto, fica evidente que a noção de direito não se adquire prontamente, mas necessita de um longo processo de construção, marcado por avanços progressivos na compreensão do sujeito. Tais avanços não consistem apenas em um aumento quantitativo de elementos considerados na interpretação

e solução dos problemas, nem no aumento da frequência de respostas diferentes a uma mesma questão; tais avanços revelam um processo contínuo de organização e reorganização dos conteúdos, o que constitui uma mudança qualitativa, ou melhor, uma mudança na forma de conceber o problema em questão.

Poder-se-ia pensar que a construção da noção de direito está diretamente ligada ao acesso e disponibilidade de informações sobre esse tema. No entanto, apesar de se considerar imprescindível o conhecimento de certos conteúdos relativos aos direitos, não é possível reduzir a uma questão de falta de informação as grandes diferenças encontradas entre os níveis de compreensão da noção de direito.

Todos os progressos evolutivos quanto à noção de direito, que já foram enfocados durante o trabalho, não são determinados, unicamente, pelo acesso a uma maior quantidade de informações de que dispõem os sujeitos conforme vão crescendo; mas, deve-se considerar que a informação vai sendo incorporada, à medida que os sujeitos vão atribuindo-lhe um sentido. A prova disso é que há sujeitos que dão respostas, aparentemente, complexas, incorporando dados relevantes da realidade; mas, quando se questionam as suas afirmações procurando entender melhor o seu raciocínio, comprova-se que são, quase sempre, afirmações destituídas de significado para eles.

Como foi visto na fundamentação teórica, durante o seu desenvolvimento, a criança reelabora, a seu modo, o que lhe é transmitido e extrai de suas experiências aquilo que seu nível de compreensão possibilita. As idéias infantis a respeito do mundo social vão se modificando e complexificando com a construção de novos conhecimentos, havendo continuidade e reorganização entre os progressos alcançados. A ultrapassagem de um nível para o outro mais amplo implica progressos qualitativos e não apenas aquisição de mais informações. A criança interpreta o que seu nível de organização intelectual permite, reduzindo, inicialmente, tudo a um ponto de vista próprio e, aos poucos, vai aproximando-se

do real. Nesse sentido é que se fala em reelaborações criativas a partir das informações recebidas.

Os resultados encontrados, nesta pesquisa, são semelhantes aos encontrados por Delval e Padilla (1997) e Saravali (1999) que abordaram este mesmo tema; os direitos das crianças e dos adolescentes. E o mais interessante é que o progresso encontrado em relação à noção de direito é similar ao curso evolutivo das idéias de crianças e adolescentes sobre os diferentes aspectos do mundo social. Como apresentaram Delval e Padilla (1997), inicialmente, as idéias dos sujeitos são centradas em aspectos concretos e diretamente observáveis da realidade social, e, progressivamente, vai surgindo uma capacidade cada vez maior de coordenar distintos aspectos da realidade, fazer inferências e considerar aspectos implícitos nos diversos processos sociais.

Quanto ao nível socioeconômico, tanto na presente pesquisa quanto em outras em que houve controle dessa variável (Enesco *et al*, 1995; Mantovani de Assis, 1975; Enesco e Sierra, 1995), perceberam-se diferenças quanto a conteúdos de respostas, mas não quanto ao nível de compreensão de uma determinada noção. Dessa forma, a hipótese, de que as idéias das crianças e dos adolescentes são influenciadas pelo nível socioeconômico a que pertencem, não pode ser confirmada.

Os dados encontrados indicam que não houve diferenças entre as respostas e os traços evolutivos dos sujeitos de nível socioeconômico alto e baixo quanto aos níveis de compreensão dos direitos estudados, e provaram que as idéias das crianças resultam de um processo de construção. No entanto, é necessário ressaltar que houve certas diferenças no tipo de fatores e conteúdos mencionados pelos sujeitos, mais especificamente nas soluções propostas para a situação que envolvia maus tratos e na interpretação da situação que envolvia o direito à alimentação (história da pobreza). Talvez essas diferenças possam ser explicadas pelo tipo de problema em questão. Pelo fato de as duas situações, mencionadas anteriormente, serem bastante próximas da realidade dos sujeitos de

nível socioeconômico baixo, eles apenas descrevem o que vivenciam e observam, sem, contudo, refletirem sobre o problema em questão.

Nas relações entre a criança e o meio social, as contribuições são recíprocas, e as transmissões educativas constituem fator importante no seu desenvolvimento. A escola, enquanto instituição educativa, não pode desconsiderar esses dados tão relevantes da psicologia do desenvolvimento, se pretende garantir o verdadeiro direito à educação, que, segundo Piaget (1972-1998), consiste não apenas em garantir a cada um a possibilidade da leitura, escrita e cálculo (como pensam as crianças mais novas); mas, também, e, principalmente, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais, a aquisição dos conhecimentos e dos valores morais.

Para que isso se torne possível, ao “ensinar” um conteúdo, não basta apenas que o professor o conheça bem; mas, tão importante quanto ter domínio sobre um certo conteúdo, é conhecer a maneira pela qual tais conteúdos se constroem, efetivamente, no pensamento das crianças.

A escola, quando desconhece o processo de construção das noções sociais, bem como das outras noções que “ensina”, acaba por transmitir saberes para as crianças que, muitas vezes, não têm sentido para elas, já que não podem assimilá-los. Conhecer e respeitar o caminho natural, pelo qual as noções sociais se constroem, também consiste num direito das crianças, direito de pensar, segundo as suas possibilidades, e de atribuir sentidos que lhes são próprios. Ignorar as idéias espontâneas das crianças ou considerá-las erradas e incoerentes é destruir as suas possibilidades; sendo que caberia à escola ser a primeira a desenvolvê-las.

Ao invés de deixar que se desperdicem importantes construções e se sufoquem outras, é necessário caminhar no sentido de favorecer o desenvolvimento psicológico das crianças. Assim como explica Piaget (1969-1998)

*Do ponto de vista da escola, isto significa, de um lado, que é preciso reconhecer a existência de uma evolução mental; que qualquer alimento intelectual não é bom indiferentemente a todas as idades; que se deve considerar os interesses e as necessidades de cada período. Isso significa também, por outro lado, que o meio pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento do espírito; (...). (p.176)*

Dessa forma, um trabalho que vise, além da divulgação dos direitos das crianças e dos adolescentes, à compreensão do que venha a ser um direito, bem como à elaboração de estratégias de defesa e garantia desse direito, deve considerar a construção natural das crianças a respeito dessa noção e tomar decisões embasadas no conhecimento de como a criança se desenvolve, de como ela aprende; para, assim, ter maiores condições de favorecer esse processo.

Adequar as atividades às características psicológicas dos sujeitos, bem como às suas necessidades e interesses, e abrir espaço, no contexto de sala de aula, para que as crianças e adolescentes reflitam; discutam; pesquisem; troquem idéias a respeito dos direitos humanos, de situações em que esses direitos são violados e de estratégias para garanti-los, consiste numa maneira possível de ajudá-los, não só na construção dessa noção, mas também de prepará-los para exercer a cidadania.

Um indivíduo que seja capaz de compreender adequadamente o meio em que vive, refletir criticamente sobre os fatos sociais, e responsabilizar-se por seus atos poderá ser um homem mais livre. Como afirma Piaget (1998-1944):

*Não é livre o indivíduo que está submetido à coerção da tradição ou da opinião dominante, que se submete de antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si mesmo. Tampouco é livre o indivíduo cuja anarquia interior impede-o de pensar (...). É livre, em contrapartida, o indivíduo que sabe julgar e cujo o espírito crítico, o sentido da experiência e a necessidade de coerência lógica colocam-se a serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e independente de toda autoridade exterior. (p.154)*

Neste ano o Estatuto da Criança e do Adolescente completou 10 anos, e os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade foram proclamados na Revolução Francesa há dois séculos passados; no entanto, se quisermos aproximarmos-nos desses ideais ou cumprir, de fato, os regulamentos contidos no Estatuto, é necessário transformar a sociedade. Penso que só há uma maneira de isso acontecer: transformando os homens. E a escola não pode eximir-se dessa missão.

## ***REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS***

---



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELSON, J., GREEN, B., O'NEIL, R. El desarrollo de la idea de ley en la adolescencia. In: DELVAL, J. **Lecturas de psicología del niño**, vol. 2. Madrid: Alianza Editorial, p: 315-324. 3<sup>o</sup> ed. 1983

BANG, Vinh. - El método clínico y la investigación en psicología del niño. In: Ajuriaguerra et al. **Psicología y Epistemología Genética: temas piagetianos**. Buenos Aires: Editorial Proteo, edição original em francês 1968, edición en castellano 1970.

BRASIL, Congresso Nacional (1990). Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial**, 16 de julho.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90 . Apresentação de Siro Darlan. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: de 5 de outubro de 1988. São Paulo. Ed. Atlas, 1995

CASTRO, Amélia Domingues. **Piaget e a pré-escola**. São Paulo. Ed. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. 1979

COSTA, Antonio Carlos Gomes. Falta Vontade Política para Garantir os Direitos e Cidadania das Crianças. In: **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, nº III (1), p. 17-23. 1993

DELVAL, Juan. La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. In: HUARTE, F. (coord.) **Temas actuales sobre psicopedagogia y didáctica**. Madrid: Narcea/ II Congresso Mundial Vasco, 1988.

DELVAL, Juan. **La construcción del conocimiento social**. 1990. (mimeo)

DELVAL, Juan. La representação infantil do mundo social. In: TURIEL, E. ENESCO, I e LINANZA, J. **El mundo social en la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989

DELVAL, Juan. El construtivismo 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
- DELVAL, Juan. **El Desarrollo Humano**. México / España: siglo veintiuno editores. 1994.
- DELVAL, Juan. Algunas Reflexiones sobre los derechos de los niños. In: **Infancia y Sociedad**. Madrid, n° 27/28, p14-41, 1994a.
- DELVAL, Juan. **Aprender a Aprender**. Campinas, São Paulo. Ed. Papirus. 1997.
- DELVAL, Juan. A Fecundidade da Epistemologia Genética. In: **Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, V 1, n. 1, 1997a. - Cem anos com Piaget.
- DELVAL, Juan. **Histórias sobre los derechos de los niños**. 1998 (mimeo).
- DELVAL, Juan. **Concepto de Derecho**. [sd]. (mimeo)
- DELVAL, Juan. **Derecho a la Educación**. [sd]. (mimeo)
- DELVAL, Juan - **Crescer e Pensar: A construção do conhecimento na escola**. Porto Alegre. Ed, Artes Médicas, 1998a.
- DELVAL, Juan. DEL BARRIO, Cristina y ECHEITA, Gerardo. El conocimiento de los niños de su propio país. In: **Cuadernos de Pedagogía**, n° 75, p. 33-36. 1981.
- DELVAL, Juan e DEL BARRIO, Cristina. Las ideas de los niños acerca de la guerra y la paz. In: Martín, F e BURILLO, F. (coord.). **La guerra: realidad y alternativas**. Madrid: Editorial Complutense, 1992, p. 165-174
- DELVAL, Juan, ECHEITA, Gerardo, BARRIO, Cristina, MARTIN, Elena y MORENO, Amparo. El desarrollo en el niño del conocimiento sobre el propio país y los extranjeros: revisión de la bibliografía. In: **Revista de Educación**, n° 274, p. 171-206, mayo-agosto, 1984.
- DELVAL, Juan e ECHEITA, Gerardo. La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. In: **Infancia y Aprendizaje**. Madrid, S4, p. 71-108. 1991

- DELVAL, Juan e PADILLA, M<sup>a</sup> Luisa. **El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad**. 1997 (mimeo).
- DENEGRI, Marianela. Como as crianças e adolescentes compreendem a economia? Avaliação do desenvolvimento do pensamento econômico na infância. In: ASSIS, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget e a educação**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 128-138. 1997
- 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, M. e GRIZE, J. - El método clínico em Pedagogía. In: Ajuriaguerra et al. **Psicología y epistemología genética: temas piagetianos**. Buenos Aires: Editorial Proteo, edición en castellano 1970.
- DOLLE, J. M. **Para Compreender Jean Piaget. Uma Iniciação à Psicologia Genética Piagetiana**. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara Koogan, 1987.
- 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.
- ENESCO, Ileana y SIERRA, Purificación. La comprensión del acceso a distintas profesiones: un estudio evolutivo. In: **Infancia y Aprendizaje**. Madrid 1995.
- ENESCO, Ileana y DEL OLMO, Concepción. Niños y jefes. Un estudio evolutivo. (mimeo). In: **Escritos de Psicología**. Agosto de 1996.
- 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.

- FLAVELL, John H. - **A Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. 5<sup>o</sup> Edição. São Paulo. Ed. Pioneira, 1996.
- FURTH, Hans. Young children's understanding of society. In: MCGURK, H. **Issues in childhood social development**. Londres: Ed. Methuen & Co. 1978.
- GODOY, Eliete. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de educação da UNICAMP. Campinas 1996.
- GODOY, Eliete. A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. In: ASSIS, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly, RAMOZZI-CRIAROTTINO, Zélia. **Anais do IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética e XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget: teoria e prática**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 271-272. 1996.
- GONZÁLES, M<sup>a</sup> Del Mar, PADILLA, M<sup>a</sup> Luisa. Conhecimento Social e Desenvolvimento Moral nos Anos Pré-escolares. In: COLL, C. PALACIOS, J. e MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Vol 1, 1995.
- HUZAK, Iolanda, AZEVEDO, Jô. Crianças de Fibra. Rio de Janeiro. Ed: Paz e Terra, 1994
- JUBETE, Monteserrat. Practiquemos los derechos de las niñas y los niños. In: **Revista de la Infancia – Educar de 0 a 6 años**. Número 45, p. 5 a 12 setembro/ outubro de 1997
- KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre. Artes médicas, 1991.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. São Paulo. Ed. Papyrus, 1995. 19<sup>o</sup> edição.
- KERLINGER, Fred N. Ex Post Facto Research. In: **Foundations of behavioral research**. 2<sup>o</sup> edição. New York. Ed Holt, 1973. p 378 - 394.
- KHAN, Zarina. **Os Direitos da Criança**. Tradução: Celita Gomes Schermann. São Paulo. Editora Augustus, 1992.

- MACEDO, Lino de – Método Clínico de Piaget e avaliação escolar. In: **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Ed. Casa do psicólogo, 1994. 2ª edição
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **A solicitação do meio e a construção das estruturas de inteligência** - Tese de doutorado. IPUSP. São Paulo, 1975.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. "A pesquisa na perspectiva piagetiana". In: ASSIS, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly, RAMOZZI-CRIAROTTINO, Zélia. **Anais do IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética e XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget: teoria e prática**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 271-272. 1996.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. Conhecimento físico. In: ASSIS, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **PROEPRE: prática pedagógica**. Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG, 1999a.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. A posição epistemológica de Jean Piaget. In: ASSIS, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **PROEPRE: fundamentos teóricos**. Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG, 1999b.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. Conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social. In: ASSIS, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **PROEPRE: fundamentos teórico**. Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG, 1999c.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. Desenvolvimento da função simbólica. In: ASSIS, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **PROEPRE: prática pedagógica**. Campinas, SP: UNICAMP/FE/LPG, 1999d .
- MARCÍLIO, Maria Luiza. A Lenta Construção dos Direitos da Criança Brasileira. Século XX. In: **Revista USP**. São Paulo. n° 37, p.46-57. Março/Maio 1998.
- MARINA, José Antonio. Hablemos de Derechos. In: **Cuadernos de Pedagogía** n° 241, p. 56-57. Novembro de 1995.
- MARON, Lúcia. **Os Direitos Humanos**. Rio de Janeiro. Editora Independente 1997.
- MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo. Ed: Ática. 1998

- NAVARRO, Alejandra, ENESCO, Ileana. Las ideas infantiles sobre la movilidad socioeconomica: un estudio comparativo entre niños mexicanos y españoles. In: **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, nº 81, p. 27-44. 1998
- NAVARRO, Alejandra, ENESCO, Ileana. POR qué hay guerras? - La representación de los conflictos sociales en los niños. In: **Signos: Teoria y práctica de la educación**, Madrid, nº 10, p. 54-61, 1993.
- NAVARRO, Alejandra, PEÑARANDA, Ana. Qué es un rico?, Y un pobre?: un estudio evolutivo com niños mexicanos y españoles. In: **Infancia y Aprendizaje**, Madrid, nº 13, v.1, p.67-80, 1998
- PARRAT-DAIYAN, Silvia. Piaget na escola libertadora. A dialética do outro e do próprio. In: **Archives de Psychologie**, 62, p. 171-192, 1994. Tradução de Lia Leme Zaia, p. 1-7, (mimeo)
- PIAGET, Jean - **A Vida Social da Criança**. Artigos provenientes de: "L' Ecole Libératrice, 4 octobre de 1930, 2<sup>o</sup> année, nº 9". Tradução: Lia Leme Zaia (mimeo)
- PIAGET, Jean - **O Egocentrismo**. Artigos provenientes de: "L' Ecole Libératrice, 7 mars de 1931, 2<sup>o</sup> année, nº 23". Tradução: Lia Leme Zaia (mimeo)
- PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Tradução: R. Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1967. (ed. orig. 1924).
- PIAGET, Jean. **A Psicologia da Inteligência**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1972 (ed. orig. 1947).
- PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973. (ed. orig. 1965).
- PIAGET, Jean - **Problemas de Psicologia Genética**. Traduções de Celia E. A. De Piero. 1<sup>o</sup> edição. Rio de Janeiro. Ed. Forense, 1973. (ed. orig. 1972)
- PIAGET, Jean - **Biologia e Conhecimento**. Tradução Francisco M. Guimarães. Petrópolis. Ed. Vozes, 1973a (ed. orig. 1967)
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Tradução: Álvaro Cabral e Cristiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. (ed. orig. 1937).

- PIAGET, Jean. **Genêse das estruturas lógicas elementares**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971. (ed. orig. 1959)
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança – Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução: Álvaro Cabral e Cristiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. (ed. orig. 1964).
- PIAGET, Jean – **O Desenvolvimento do Pensamento: A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Tradução: Álvaro de Figueiredo. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977. (ed. orig. 1975)
- PIAGET, Jean - **A Representação do Mundo na Criança**. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro. Ed. Record. 1979 (ed. orig. 1926)
- PIAGET, Jean - **O Estruturalismo**. Tradução Moacir Renato de Amorim. 3<sup>o</sup> edição. São Paulo. Ed: Difel. 1979a. (ed. orig. 1968)
- PIAGET, Jean - **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Tradução Álvaro Cabral. 4<sup>o</sup> edição. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara. 1987a. (ed. orig. 1936)
- PIAGET, Jean - **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução M<sup>a</sup> Alice M. D'Amorim e Paulo Sérgio L. Silva. 15<sup>o</sup> edição. Rio de Janeiro. Ed. Forense-universitária. 1987b. (ed. orig. 1964)
- PIAGET, Jean - **Epistemologia Genética**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1990. (ed. orig. 1970)
- PIAGET, Jean - **Psicologia e Epistemologia**. Tradução Maria de Fátima Bastos e José Gabriel Bastos. 5<sup>o</sup> edição. Lisboa. Ed. Publicações Dom Quixote. 1991. (ed. orig. 1970)
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (ed. orig. 1932).
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel - **A Psicologia da Criança**. Tradução Octavio Mendes Cajado. 14<sup>o</sup> edição. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil, 1995. (ed. orig. 1966)
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 14<sup>a</sup> edição. Tradução: Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998. (ed. orig. 1948).

- PIAGET, Jean. – **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 9ª edição. Rio de Janeiro. Ed: Forense Universitária, 1998. (ed. orig. 1969)
- PIAGET, Jean. A educação da liberdade. In: **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. (ed. orig. 1944)
- PROGRAMA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS. Introdução [online] Citado em 05/08/1998. Disponível na internet: URL: <http://www.mj.gov.br/pndh/intro.htm>
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Piaget: Modelo e Estrutura**. São Paulo. Ed. José Olimpo, 1972.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo. Ed. EPU, 1988.
- SASTRE, G., SILVESTRE, N., MORENO, M. Desarrollo social. In: **Enciclopédia prática de pedagogia**. Barcelona. Ed. Planeta. Vol 1 p. 59-80. 1988.
- SARAVALI, Eliane Giachetto. **As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 1999.
- SOARES, Maria Victoria de Mesquita Benevides. Cidadania e Direitos Humanos In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, no. 104. P. 39-46. Julho de 1998. Cortez Editora
- SOUZA, Lilian Castro de. **As Normas sobre Seguridade Social na Constituição de 1988 como Evolução dos Direitos Fundamentais da Pessoa Humana**. Artigos [online]. Citado em 05/08/1998. Disponível na Internet: URL: <http://www.anpprev.org.br/art-226.htm>
- TORTELLA, Jussara. **Amizade no Contexto escolar**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da UNICAMP, 1996.
- TORTELLA, Jussara. Amizade no Contexto escolar. In: ASSIS, Mucio e MANTOVANI DE ASSIS, Orly, RAMOZZI-CRIAROTTINO, Zélia. **Anais do IV Simpósio Internacional de Epistemologia Genética e XIII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Piaget: teoria e prática**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 271. 1996.

UNICEF. **UNICEF No Brasil** [online]. Citado em 07/08/98. Disponível na Internet:  
URL: [http:// www.unicef.org.br/brasil.htm](http://www.unicef.org.br/brasil.htm)

VERONESE, Josiane. **Temas de direito da criança e do adolescente**. São Paulo. Ed. LTr, 1997.



**ANEXOS**

---



## ANEXO 1: INSTRUMENTO

### HISTÓRIAS

#### 1. EDUCAÇÃO:

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

Questões:

- Você acha que está bem os pais fazerem isso?
- Você acredita que exista algum pai que faça isso?
- Você acha que isso pode ser feito?
- O que a criança poderia fazer?
- Poderia falar com alguém?

#### 2. ALIMENTAÇÃO:

(História do castigo)

Havia uns pais que eram muito exigentes e bravos com o(a) filho(a), e quando ele(a) fazia algo que seus pais não gostavam, castigavam-lhe, deixando-o(a) sem comer. A criança comia tão pouco que já estava muito magra, e inclusive poderia ficar doente.

Questões:

- Você acha que está certo os pais fazerem isso?
- Você acredita que exista algum pai que faça isso?

- Você acha que isso está certo?
- O pai poderia castigar o(a) filho(a) de outra maneira?
- O que a criança poderia fazer?
- A criança poderia dizer a alguém, conversar com alguém?

(História da pobreza)

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

Questões:

- Você acha que as crianças poderiam fazer alguma coisa?
- E os pais?
- Aonde poderiam ir, com quem poderiam falar?
- Alguém poderia ajudá-los?

( Comparar as duas histórias e julgar qual é pior)

### 3. PROTEÇÃO CONTRA MAUS-TRATOS

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

Questões:

- O que você acha disso?
- Você acha que está certo o pai fazer isso?
- Você acredita que exista algum pai que faça isso?
- O que a criança poderia fazer?
- Poderia falar com alguém?
- E a Fernanda, poderia ajuda-la como?

#### 4. PERGUNTAS GERAIS:

- Você já ouviu alguém falar em ter direito a alguma coisa?
- O que são direitos das crianças?
- Quais são esses direitos? Tem algum que é mais importante que outro?  
Quais são os mais importantes?
- Depende da idade?
- Os mais velhos têm direitos? Quais?



## **ANEXO 2:**

### **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.

