

# A SOLUÇÃO PARA A VIOLÊNCIA NA VISÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Tamires Alves Monteiro (USP)

tamires.monteiro@usp.br

Eliane Giachetto Saravali (UNESP)

O artigo apresenta parte de um estudo evolutivo a respeito das ideias de crianças e adolescentes sobre a violência, fundamentado na teoria piagetiana e nas pesquisas referentes à construção do conhecimento social. Participaram da pesquisa 40 sujeitos entre 6 e 15 anos, submetidos a três instrumentos metodológicos: uma entrevista clínica, uma proposta de desenho e a análise de um vídeo. No presente trabalho, são apresentados os dados obtidos a partir da aplicação da entrevista clínica, mais especificamente aqueles referentes ao eixo temático: “solução para a violência”. Os resultados indicam que a maioria dos sujeitos apresenta dificuldades em compreender e buscar soluções para o fenômeno da violência e sua complexidade. Grande parte das respostas apresentadas tende a buscar soluções paliativas e imediatas para o fenômeno, concentrando-se no nível mais elementar de compreensão da realidade social. Tais dados indicam que o fenômeno da violência não é compreendido em sua totalidade, mesmo pelos sujeitos de idades mais avançadas. Isso evidencia a necessidade de se trabalhar a questão da violência também sob a ótica da construção do conhecimento social, buscando-se uma compreensão mais elaborada do fenômeno por parte dos alunos e também a melhoria das questões envolvendo os conflitos nas instituições educativas.

**Palavras -chave:** conhecimento social; violência; Piaget

## INTRODUÇÃO

Jean Piaget (1896-1980) dedicou sua vida a estudar a origem do conhecimento. Sua bibliografia é vasta e ampla, discutindo os mais variados assuntos relacionados ao conhecimento e ao desenvolvimento humano. Em toda extensão de sua obra, Piaget parte do pressuposto que o sujeito constrói o conhecimento e sua inteligência a partir das relações que estabelece com o meio que o cerca, ou seja, para o autor o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas na interação entre eles.

Os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria concepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos internos. A partir dessas interações primitivas, onde os fatores internos e externos colaboram de maneira indissociável (e são subjetivamente confundidos), os conhecimentos orientam-se em duas direções complementares, apoiando-se constantemente nas ações e nos esquemas de ação, fora dos quais não tem nenhum poder nem sobre o real e nem sobre a análise interior. (1973, p. 39 -40).

Piaget e seus seguidores demonstraram que apesar de todo conhecimento derivar das ações do sujeito sobre o objeto, nem todos são da mesma natureza, sendo que cada um possui suas peculiaridades. Portanto, de acordo com o referencial piagetiano, há três tipos de conhecimento: o conhecimento físico, adquirido por meio da ação direta sobre os objetos, isto é, pelo processo de descoberta; o conhecimento lógico-matemático, adquirido a partir da abstração reflexiva que se origina na coordenação das ações que o sujeito exerce sobre os objetos e o conhecimento social, cuja fonte são as pessoas, as interações e as transmissões sociais e culturais.

Nas obras, *O raciocínio na criança (1924/1967)*, *A representação do mundo na criança (1926/1979)* e *O juízo moral na criança (1932/1994)* Piaget nos fornece o ponto de partida para o estudo do conhecimento social, mostrando o processo pelo qual as crianças constroem o conhecimento sobre o mundo em que vivem, suas características, normas e interações. Esse processo evidencia que os sujeitos partem de informações fragmentadas, incompletas e até mesmo contraditórias para elaborarem suas representações a respeito do mundo social.

Segundo Delval (2007) o indivíduo ao longo do seu desenvolvimento constrói explicações bastante precisas sobre como funciona o mundo social. Para esse autor as pessoas necessitam adquirir ideias sobre como está organizada a sociedade, tanto do ponto de vista econômico, político e das relações sociais

para poderem atuar sobre ela. No entanto, não se pode chegar a essas ideias diretamente, é necessário construí-las por meio de um processo individual e lento.

Nesse sentido, os trabalhos de Delval (2007, 2002, 1993, 1989, 1988) e outros (ENESCO *et al*, 1995; DENEGRI 2005, 2003, 1998; AMAR *et al* 2006, 2001; TORTELLA 1996, 2001; GODOY, 1996; BORGES, 2001; CANTELLI, 2000; ARAÚJO, 2007; GUIMARÃES, 2007) mostram que as crianças não assimilam passivamente as informações que recebem do meio que as rodeiam, mas realizam um trabalho árduo e gradual na construção do seu conhecimento e do conhecimento social.

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

Grande parte dos estudos a respeito desse tipo de conhecimento demonstra, em seus resultados, traços evolutivos em relação aos diferentes aspectos do conhecimento social pesquisados. Delval (2002) organiza esses traços evolutivos em níveis de compreensão da realidade social. Assim, de acordo com esse autor, ao longo do desenvolvimento, os sujeitos conceituam a realidade de maneiras diferentes, que indicam formas de se entender e explicar o mundo social. Essas formas diferentes podem ser descritas em três grandes tendências evolutivas ou níveis de compreensão da realidade social.

No primeiro nível, as explicações são baseadas nos aspectos mais visíveis da situação, ou seja, em observáveis que não implicam processos ocultos e que não necessitam ser inferidos. Nesse nível as relações são vistas como

pessoais e os sujeitos não reconhecem a existência de relações propriamente sociais, há ainda a dificuldade em se considerar a existência de conflitos.

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

No terceiro nível, os processos inferenciais ocupam um papel central nas explicações. A percepção dos conflitos é mais complexa e diferentes perspectivas e possibilidades são analisadas. A aplicação das regras sociais ocorre de uma maneira muito mais flexível.

Partindo do exposto anteriormente, a presente pesquisa foi delineada. Um dos aspectos da realidade social a ser pesquisado é a violência, algo que tem se tornado rotineiro em nossa sociedade e também em nossas escolas. Constantemente falamos e/ou ouvimos notícias sobre a violência, seja pelos meios de comunicação, seja pelas pessoas próximas a nós. Estamos a todo instante trocando informações com outras pessoas sobre os fatos ocorridos em nossa sociedade, principalmente sobre os atos violentos sofridos ou assistidos.

Pensar sobre a violência nos tempos atuais é pensar em algo que está por toda parte e em todos os setores da sociedade. A violência não possui sujeitos reconhecíveis, nem causas facilmente notáveis e simples de serem apontadas; perpassa as diferentes relações sociais e aparece de forma explícita nos meios de comunicação, principalmente na mídia televisiva.

Os estudos sobre a temática tiveram maior ênfase nos anos 80, porém com ênfase numa análise da criminalidade nas populações marginais, isto é, como se a criminalidade e a pobreza fossem condições determinantes para o aumento da violência. Posteriormente, os trabalhos de Adorno (1995), Velho

(1996) e Lucinda *et al* (1999) demonstram que a desigualdade social e a pobreza não explicam por si só a violência, mas constituem um dos fatores que a ocasionam.

Novos paradigmas ampliaram o conceito de violência, incluindo ações que eram vistas, anteriormente, como rotineiras. A violência deixa de estar vinculada somente à criminalidade, como, por exemplo, o tráfico de drogas, assassinatos, assaltos etc. e passa a ser relacionada a fatores sociais, como a pobreza, a miséria, o desemprego, a exclusão social, etc. (ABRAMOVAY *et al.*, 1999).

Nesse sentido, diferentes abordagens sobre o tema da violência foram e vem sendo realizadas nos últimos anos por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tais como, sociólogos, filósofos, psicólogos etc., levando à multiplicidade de conceitos e definições sobre o fenômeno, transformando-o assim em um assunto complexo e de difícil definição. Abramovay *et al* (2006) afirmam que em cada época e em cada sociedade as representações e os sentimentos em relação à violência sofrem alterações. Isso ocorre pois a violência é um “conceito relativo, histórico e mutável” (p. 54).

No entanto, apesar da complexidade envolvendo o termo e da dificuldade conceitual que o cerca, há um ponto de consenso básico entre as diversas teorias. Este ponto consiste em que todo e qualquer ato de agressão (física, moral, institucional etc) dirigido contra um ou vários sujeitos é considerado um ato de violência (ABRAMOVAY *et. al.*, 2002).

Nesse sentido, vemos que ao mesmo tempo em que é preciso considerar seus múltiplos significados e aspectos, há também a necessidade de se fazer um recorte para se enfocá-la. Diante de tal fato, nosso estudo conceberá esse fenômeno como uma construção social que se dá através de um conjunto de relações e interações entre os sujeitos e o meio social no qual estão inseridos. O que nos interessa aqui é investigar as representações que os sujeitos possuem sobre a violência. Como interpretam esse fenômeno social, que relações

estabelecem entre esse assunto e outras questões sociais, que significado dão às questões envolvendo a temática.

Dessa forma, o objetivo central desse trabalho foi analisar a evolução da noção de violência em crianças e adolescentes. Como esses sujeitos a interpretam, que situações elencam, o que consideram como sendo violência, bem como as mudanças que ocorrem ou não, ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, foram alvos do trabalho.

## **MÉTODO**

Participaram da pesquisa 40 sujeitos entre 06 e 15 anos pertencentes a duas escolas públicas: uma localizada no interior do Estado de São Paulo e outra numa cidade da grande São Paulo, sendo 10 sujeitos de 6 anos, 10 de 9 anos, 10 de 12 anos e 10 de 15 anos. Esses sujeitos foram submetidos individualmente a três instrumentos metodológicos diferentes: uma entrevista clínica composta por perguntas gerais sobre a violência, uma proposta de desenho em que os sujeitos desenhavam uma pessoa que sofria violência e outra que não sofria violência e a análise de um curta-metragem em forma de desenho, contendo cenas de violência. A elaboração e aplicação dos instrumentos seguiram os fundamentos do Método Clínico-Crítico Piagetiano (PIAGET, 1979). Passaremos a apresentar aqui os dados do primeiro instrumento.

A entrevista clínica era composta por dez perguntas que tinham como temática a violência, o objetivo deste instrumento era analisar como os sujeitos viam a violência, suas causas e soluções. A entrevista era composta da seguinte forma:

1 – Em que cidade você mora?

2 – O que você acha da cidade onde mora? <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> As questões 2, 3 e 6 foram extraídas de Costa (2000).

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

Como este instrumento era composto por diferentes questões optamos por realizar a análise das entrevistas por meio de uma divisão por eixos temáticos, agrupando as respostas que se referiram a um mesmo tema. Os eixos temáticos foram assim definidos:

- Primeiro eixo temático – avaliação do lugar onde vivem
- Segundo eixo temático – definição de violência
- Terceiro eixo temático – opinião sobre a violência
- Quarto eixo temático – causas da violência
- Quinto eixo temático – soluções para a violência

Posteriormente, cada eixo temático foi subdividido em categorias de respostas, conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). No presente trabalho, apresentaremos somente os dados referentes ao quinto eixo temático “soluções para a violência”.

Após a coleta de dados, as respostas dos sujeitos foram transcritas na íntegra e analisadas quantitativamente e qualitativamente. Após o agrupamento por eixos e a identificação das categorias de respostas obtidas, os dados foram analisados conforme os níveis de compreensão da realidade social, propostos por Delval (2002).

## RESULTADOS

### *Eixo temático - Soluções para a violência*

Neste eixo temático buscamos explorar as ideias que os sujeitos tinham sobre o que era necessário para se acabar com a violência. Diante disso, foi formulada a seguinte questão: “Será que tem um jeito de acabar com a violência?”. As respostas apresentadas pelos sujeitos foram classificadas em seis categorias:

#### *Categoria 1 – Não tem solução*

Nesta categoria os sujeitos não consideraram que existia uma forma para se acabar com a violência. Esse tipo de resposta foi umas das mais mencionadas, apresentada por sujeitos de diferentes idades.

**DUD (9;5)** - E você acha que tem como acabar com a violência?  
**Não.**

**KEI (9;11)** - E será que tem um jeito de acabar com ela? **Eu acho que não, porque a violência é em muitas cidades.**

**MIC (15;5)** - E será que tem um jeito de acabar com ela? **Não tem, mesmo que diminua sempre vai ter violência.**

#### *Categoria 2– Matar e/ou prender as pessoas que cometem atos violentos*

Nesta categoria aparecem as respostas que consideram que a solução para o fim da violência se daria por meio da prisão e/ou morte das pessoas que a praticam, no caso, as pessoas consideradas “más” e/ou com o aumento do policiamento. Esse tipo de resposta também apareceu em todas as idades. Os exemplos a seguir ilustram essas ideias:



**HUG (6;8)**- E será que tem um jeito de acabar com a violência? **Acho que dá.** E como? **Tendo mais polícia, um pouco de ladrão, porque tem muito ladrão e pouca polícia.** E como a gente faz para acabar com a violência? **Por mais polícia.**

**EVE (9;11)** - E será que tem um jeito de acabar com a violência? **Eu acho que sim.** Como? **Ai complicado explicar. Eu acho que tem como, porque assim se pegasse essas pessoas que matam e matar elas. Ai as pessoas iam ver isso que é uma coisa muito ruim e ia parar com essas coisas. Porque a lei nossa agora é muito ruim, porque se é rico solta e as pessoas acham que é assim.**

**LAL (12; 1)** - E será que tem um jeito de acabar com ela? **Tem, aumentando o número de policiais nas ruas para prender os bandidos.**

### *Categoria 3 – Não usar drogas*

As respostas que originaram essa categoria consideravam que as drogas influenciavam as pessoas a praticarem a violência. Nesse sentido, se as pessoas evitassem usar qualquer tipo de droga a violência poderia acabar, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

**NAT (6;11)** - E será que tem um jeito de acabar com a violência? **Eu nunca ouvi falar disso, mas eu acho que tem sim.** Como? **Não comprando drogas, não bebendo cerveja, não fumando.**

**SAM (9;8)** - E será que tem um jeito de acabar com ela? **Sim.** Como? **Falando para a pessoa evitar briga. Tirar a bebida alcoólica,**

**porque trás muita violência.** E por que você acha que a bebida alcoólica trás violência? **Porque é uma droga e pode acabar brigando se está bêbado.**

*Categoria 4 - Ter e ensinar comportamentos considerados adequados*

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

*LIN (9;1) - E será que tem um jeito de acabar com ela? Ué! Tem. Como? As pessoas tendo responsabilidade com as pessoas, as pessoas vivendo em harmonia, nenhuma brigando. As pessoas mesmo podem conseguir viver sem violência.*

**TIA (9;3) - E será que tem um jeito de acabar com a violência? Acho que sim. E como? Ué! Falar obrigado essas coisas, não arrumar briga, não falar coisa errada... Essas coisas.**

**AND (12;9) - E será que tem um jeito de acabar com ela? Acho que tem. O que precisa fazer? Fica um longo tempo pensando. Ensinar as pessoas a fazerem o que é certo. Como assim? Influenciando elas para ir para um bom caminho. E como a gente faz isso? Conversando com elas.**

**DIE (12;11) - E será que tem um jeito de acabar com ela? Tem, dando conselhos para as pessoas. E como a gente faz isso? Falando**

**para as pessoas parar de fazer isso e não ficar andando com más companhias.**

*Categoria 5 – Outros*

Nesta categoria foram incluídas as respostas pouco frequentes e que não se enquadravam nas categorias anteriores. Alguns exemplos:

**JOS (15;1) - E você acha que tem um jeito de acabar com a violência? Tem, só esses caras que tem a mente poluída arrumar um emprego, essas coisas. Porque eles só pensam em ter dinheiro, só pensam em droga, essas coisas. Aí de vez eles irem roubar eles vão estar trabalhando.**

**DEU (14;9) - E será que tem um jeito de acabar com a violência? Teria, talvez. ‘Tipo’ não tem como descrever como acabar com a violência. Mas você não tem nenhuma ideia? Assim, tenho várias, mas uma concreta que tenha fundamentos que talvez poderia dar certo, não. Então me cite alguma hipótese. Por exemplo, eu vi uma reportagem na semana passada que numa cidade do interior já existe o toque de recolher para diminuir a violência. ‘Tipo’ é uma hipótese que talvez poderia dar certo, mas eu acho que não, porque de repente você estuda, vai para faculdade ou quer sair com seus amigos a noite, mesmo você tendo aquela segurança de está em grupo, você não ia pode fazer isso, por causa do toque de recolher, você se sentiria preso, apesar de não ter feito nada. Isso é uma coisa que teoricamente poderia dar certo, mas não em prática**

Na tabela a seguir encontram-se os dados referentes à quantidade de sujeitos inseridos em cada categoria de resposta.

**Tabela I:** Distribuição das respostas por categoria e por idade relativa às soluções para a violência.

CATEGORIA	IDADE				TOTAL	%
	6	9	12	15		
<i>1 – Não tem solução</i>	5	2	-	4	11	27,5%
<i>2– Matar e/ou prender as pessoas que cometem atos violentos</i>	2	2	5	-	9	22,5%
<i>3 – Não usar drogas</i>	1	1	-	-	2	5%
<i>4 – Ter comportamentos considerados adequados e ajudar as pessoas</i>	2	4	5	3	15	37,5%
<i>5 – Outros</i>	-	1	-	2	3	7,5%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

A partir da análise das respostas foi possível observar traços evolutivos nas concepções dos sujeitos referentes às soluções para a questão da violência.

Inicialmente as respostas estão ligadas a situações mais simples e imediatas, ou seja, algumas vezes os sujeitos não encontram soluções ou quando propõem são soluções bem elementares, tais como: prender ou mesmo matar quem pratica a violência, ou então, basta não se querer brigar para não existir violência. Posteriormente, as respostas ficam cada vez mais complexas, mostrando uma maior capacidade dos sujeitos de pensar em estratégias de solução. As explicações passam a ser mais elaboradas demonstrando uma maior capacidade em coordenar diferentes fatores, ampliando seus argumentos e deixando-os mais realistas.

Alguns sujeitos conseguem perceber o quanto esse fenômeno é complexo e envolve diferentes questões de ordem social e, por conseqüência, como é difícil apresentar uma solução para o problema. De maneira geral, tais sujeitos apresentam apenas hipóteses, afirmando que as mesmas poderiam ou não dar ter sucesso na prática, pois é necessário se pensar em muitos outros fatores.

A evolução das respostas pode ser observada durante o desenvolvimento de toda a entrevista, isto é, nas respostas dadas às outras perguntas também, caracterizando um padrão de pensamento, condizente com os níveis de

compreensão da realidade social propostos por Delval (2002). É que mostra a tabela II a seguir.

**Tabela II:** Distribuição dos sujeitos por níveis de compreensão da realidade social na entrevista.

NÍVEL	IDADE				%
	6	9	12	15	
I	10	10	9	3	80%
II	-	-	1	4	12,5%
III	-	-	-	3	7,5%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Pela Tabela II é possível notar que a grande maioria dos sujeitos manteve-se, em relação à ideia de violência, em níveis mais elementares de compreensão da realidade social. Tal fato ocorreu mesmo entre os sujeitos mais velhos que, apesar da idade, apresentaram noções bastante simples e dificuldade em analisar diferentes aspectos envolvidos na questão.

As soluções que os sujeitos enquadrados no nível I da realidade propõem não consistem, verdadeiramente, em soluções, mas em “paliativos”, ou seja, formas imediatas para resolver o problema, como, por exemplo, prender ou matar quem pratica atos violentos etc. Delval (2002) explica que umas das características desse nível é que as explicações que os sujeitos dão, assim como as soluções que eles encontram para a resolução dos problemas são dirigidas, sobretudo, por seus desejos, “sem levar em conta as restrições da realidade. E [...] as razões pelas quais os indivíduos atuam na vida social são de natureza pessoal e moral”. (DELVAL, 2002, p. 225).

Em relação ao nível II de compreensão do mundo social, os sujeitos pertencentes a esse nível, deixam de ver o mundo somente pelos aspectos aparentes e passam a notá-lo como “não apenas como um mundo de estados, mas também de transformações” (DELVAL, 2002, p. 229). Todavia, apesar das respostas dos sujeitos serem mais elaboradas, ainda se caracterizam por

justificativas elementares, que são manifestadas de forma confusa. Tais características podem ser notadas quando os sujeitos buscam formas para a resolução da violência. Alguns sujeitos conseguem encontrar soluções mais “aceitáveis” para o fim desse fenômeno, no entanto, quando são solicitados a explicarem suas ideias ou não conseguem ou retomam a argumentos característicos do nível I.

Nesse sentido, vemos que as explicações próprias desse nível refletem a grande dificuldade que os sujeitos apresentam para considerar os distintos elementos envolvidos no processo de compreensão do mundo social.

Já as respostas enquadradas no nível III de compreensão demonstram que os sujeitos, em suas explicações, parecem buscar uma relação entre os fatos observados e as informações que recebem, seja pela mídia, seja no cotidiano de suas vidas, levando em consideração inclusive os aspectos mais abstratos. Os sujeitos desse nível já conseguem perceber o quanto esse fenômeno é complexo e está relacionado a diversos outros fatores de ordem social, isto é, começam perceber que para haver a extinção da violência é necessário pensar em outras questões muito mais amplas. Os sujeitos ao explicarem seus pensamentos dispõem de respostas semelhantes a essa: [...] eu vi uma reportagem na semana passada que numa cidade do interior já existe o toque de recolher para diminuir a violência. ‘Tipo’ é uma hipótese que talvez poderia dar certo, mas eu acho que não, porque de repente você estuda, vai para faculdade ou quer sair com seus amigos a noite, mesmo você tendo aquela segurança de está em grupo, você não ia pode fazer isso, por causa do toque de recolher, você se sentiria preso, apesar de não ter feito nada. Isso é uma coisa que teoricamente poderia dar certo, mas não em prática.

Delval (2002) afirma que nesse nível o adolescente atribui um papel muito importante à vontade, deixando de lado o desejo. No entanto, a vontade não tem nada a ver com o desejo, pois a vontade “consiste precisamente em tomar consciência das dificuldades que existem para alcançar um estado ou

uma meta, e a ação dos sujeitos tem que ser dirigida à superação dos obstáculos, dos quais está plenamente ciente.” (p. 231).

## **DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo central de nossa pesquisa era, mediante um estudo evolutivo, analisar as ideias que crianças e adolescentes possuem sobre a violência. Observamos que, conforme o referencial construtivista, os sujeitos vão elaborando sua compreensão sobre a realidade social e, no caso específico da presente pesquisa, sobre um conteúdo bastante conhecido.

Mesmo em se tratando de um conteúdo corriqueiro, observamos que ideias peculiares e singulares foram apresentadas quando os sujeitos eram convidados a pensar sobre a violência. Tais ideias e o processo de construção sobre o tema são, em muitos aspectos, coincidentes com a própria evolução do termo apresentada pela literatura. Nessa evolução percebe-se as dificuldades e as necessidades de inserção de novos elementos e novos enfoques para a definição e interpretação sobre a violência.

Ao analisarmos a Tabela II, chama-nos a atenção o fato de que, mesmo sujeitos mais velhos foram inseridos nos níveis I e II de compreensão da realidade social. Isso indica que, mesmo com o avanço da idade, a compreensão de um conteúdo da realidade social necessita da construção e elaboração de instrumentos específicos. Quando essa construção não ocorre, os indivíduos permanecem com ideias bastantes simples e distorcidas sobre estes conteúdos. Esses dados comprovam que as ideias que os sujeitos têm sobre o mundo social não são cópias da realidade, mas construções individuais.

Os conteúdos sobre o conhecimento social são bastante complexos e, muitas vezes, multifacetados, como é o caso da violência. Não podem, portanto, serem trabalhados somente pela transmissão, supondo-se a passividade intelectual. Os alunos, assim como em outros tipos de conhecimento, precisam

agir sobre esses objetos: refletindo, trocando com os pares, reelaborando suas concepções anteriores e construindo novas.

Para que haja a construção de um determinado conhecimento é importante que a escola leve em consideração o processo de desenvolvimento da criança, para que assim possa planejar atividades em que ela seja o sujeito ativo de sua aprendizagem, pois essa aprendizagem deve acontecer a partir de questões que as próprias crianças se colocam, a fim de que a apropriação das diversas informações que ela recebe da escola possa resultar de um processo de construção, o qual está ligado aos interesses e necessidades da criança.

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

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

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (et al). **Gangues, galeras, cegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades de periferia de Brasília.** Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO, BID, 2002.



\_\_\_\_\_. **Cotidiano das escolas: entre violências.** Brasília: UNESCO, Observatório de violências nas escolas, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf>. Acesso em 19 de Junho de 2009.

ADORNO, S. A violência na sociedade Brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. **Revista Sociedade e Estado.** V. 10, 2, p. 299-342, 1995.

AMAR, J.; ABELLO, R.; DENEGRI, M. **El desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción con los sectores educativo y calidad de vida.** Informe final Proyecto Colciencias 1215-11-369-97, 2001.

AMAR *et al.* Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica em Estudiantes universitários de la ciudad de Barranquilla, Colombia. **Investigaci3n y desarrollo.** v.14, n.2. 2006, p. 312-329.

ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenç3o em classes de 3ª e 4ª s3rie do Ensino Fundamental.** Tese (doutorado em educaç3o) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educaç3o, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Ediç3es 70, 1977. 225p.

BORGES, R. R. **A construç3o da noç3o de família em crianças pré-escolares.** Dissertaç3o (Mestrado em Educaç3o) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educaç3o, 2001.

CANTELLI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representaç3es de escola em crianças e adolescentes.** Dissertaç3o (Mestrado em Educaç3o) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educaç3o, 2000.

COSTA, M. R. A representaç3o da viol3ncia em crianças escolarizadas de periferia urbana. IN: ARRIETA, G. A.; GROLLI, D.; POLENZ, T. (org.). **A viol3ncia na escola: a viol3ncia na contemporaneidade e seus reflexos na escola.** Canoas: Editora ULBRA, 2000.

DELVAL, J. La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. In: HUARTE, F. (comps). **El mundo social em la mente del nino**. Madrid: Alianza, 1988.

\_\_\_\_\_. La representacion infantil del mundo social In: TURIEL, E.; ENESCO, L. y LINAZA, J. (compos). **El mundo social em la mente del nino**. Madrid: Alianza, 1989.

\_\_\_\_\_. La construcción del conocimiento social. In: **Primer Encuentro Educar**. 1993 (mimeo).

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

\_\_\_\_\_. **Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad**. Rev. Investigación Psicología (online), jun. 2007, vol. 10, n°. 1, p. 9-48. ISSN 1609-7475.

DENEGRI, M. A. construção do conhecimento social na infância e a representação de pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: **Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: A criança e a escola**. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 43-54, 1998.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento de conceitos econômicos na infância. Estudo avaliativo com crianças e adolescentes chilenos**. FONDECYT, Santiago, 2003.

DENEGRI, M. (et al). Socialização econômica em famílias chilenas de classe média: educando cidadãos ou consumidores? **Psicologia Social (online)**, vol. 17, n.2, p. 88-98. ISSN 0102-7182. 2005.

ENESCO, I. (et al). **La comprensión de la organización social em niños y adolescentes**. Madrid: CIDE, 1995.

GODOY, E. **A representação étnica por crianças pré-escolares: Um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1996, 245 f.

GUIMARÃES, T. **As idéias infantis a respeito da escola e do professor: um estudo comparativo acerca da construção do conhecimento social em ambientes sócio-morais construtivistas e ambientes tradicionais**. Iniciação Científica - Relatório Final de Pesquisa, FAPESP, 2007.

LUCINDA, M. C *et al*. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A., 1999.

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1967.  
\_\_\_\_\_. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.  
\_\_\_\_\_. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1979.  
\_\_\_\_\_. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

TORTELLA, J. C. B. **Amizade no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. **A representação de amizade em díades de amigos e não amigos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. IN: Velho, G. & Alvito, M. **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV, p.10-24, 1996.