

DIREITOS DAS CRIANÇAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

implicações sobre a construção
do conhecimento social em sala de aula

Camila Fernanda da Silva Bandeira

Ao iniciarmos nossa trajetória docente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, nos deparamos com um ambiente bastante tradicional em que aspectos como as diferenças sociais, étnicas, raciais, culturais, de gênero, de religião e, ao mesmo tempo, dos direitos das crianças, apesar de parecerem compor o cotidiano escolar, têm pouquíssimo espaço de reflexão para serem debatidos ou, simplesmente, reconhecidos como importantes. Nós, professores, não podemos nos mostrar indiferentes a tais aspectos. É preciso problematizar essas questões – como as que se referem aos direitos das crianças – junto aos nossos alunos, despertando a reflexão e o senso crítico na e para além da sala de aula. Eis o objetivo deste livro: compartilhar ideias e inspirações pedagógicas de como podemos trabalhar os direitos dos pequenos, a partir de uma intervenção diferenciada, sob o enfoque construtivista, a fim de favorecer o desenvolvimento intelectual, físico, social, afetivo e moral da criança, um ser de direitos.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



**DIREITOS DAS CRIANÇAS E PRÁTICA
PEDAGÓGICA:
implicações sobre a construção do conhecimento
social em sala de aula**

CAMILA FERNANDA DA SILVA BANDEIRA

CAMILA FERNANDA DA SILVA BANDEIRA

**DIREITOS DAS CRIANÇAS E PRÁTICA
PEDAGÓGICA:
implicações sobre a construção do conhecimento
social em sala de aula**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Cláudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

Bandeira, Camila Fernanda da Silva.

B214d Direitos das crianças e prática pedagógica: implicações sobre a construção do conhecimento social em sala de aula / Camila Fernanda da Silva Bandeira. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.

272 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-199-7 (IMPRESSO)

ISBN 978-65-5954-200-0 (DIGITAL)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-200-0>

1. Direitos das crianças. 2. Epistemologia genética. 3. Construtivismo (Educação). 4. Aprendizagem. I. Título.

CDD 372.21

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Para minha avó Maria (*in memoriam*), eterna rainha da minha vida, mulher guerreira e de fibra, meu espelho e modelo maior de ser humano. Para o meu novo amor, Benjamin – filho da felicidade! Meu Ben(m) precioso, responsável por eu desejar ser alguém melhor a cada dia.

Agradecimentos

A Deus, por me permitir sonhar e realizar. Este livro é um sonho realizado!

À Dra. Eliane Giachetto Saravali, minha querida orientadora, pela longa caminhada percorrida em parceria. Obrigada pelos ensinamentos de mais de uma década!

Aos pequeninos, protagonistas do trabalho aqui retratado, mais do que alunos, incentivadores diários de uma professora/pesquisadora em constante aprendizado. Minha recompensa maior foi ter dividido tantos momentos de reciprocidade junto a vocês.

Aos meus pais, Elisângela e Claudemir; meus irmãos Vinícius, Lucas e Leonardo; meus tios e padrinhos Marileide (Nani) e Edison; meu avô Gumercindo, minha família preciosa que acalenta meu coração nos momentos de dificuldades e se mantém sempre presente, torcendo e vibrando a cada conquista alcançada.

Ao meu colo de todas as horas, André Bandeira, por lutar comigo tantas batalhas. Sou privilegiada por ter você em minha vida! À Frida, por alegrar os meus dias...

Às companheiras piagetianas e parceiras de GEADEC pelos conhecimentos e experiências compartilhadas, pelos desequilíbrios gerados e trocados e, pelas palavras de incentivo.

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

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC-UNESP/Marília, pela importante oportunidade de poder publicar este livro.

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

A todos vocês, meu carinho, respeito e especial gratidão!

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

Jean Piaget

Sumário

Prefácio Eliane Giachetto Saravali.....	13
Introdução	17
Capítulo I A Epistemologia Genética e os Fatores de Desenvolvimento Intelectual na Perspectiva Piagetiana.....	27
Capítulo II O Conhecimento Social à Luz da Epistemologia Genética	41
Capítulo III A Temática dos Direitos das Crianças.....	53
Capítulo IV Relatos de Uma Pesquisa Direcionada à Construção do Conhecimento Social: contextualização e primeiros resultados	89
Capítulo V A Intervenção Pedagógica Construtivista: um olhar diferenciado para sala de aula.....	103
Capítulo V Novas Formas de Pensar os Seus Direitos: Os Olhares das Crianças após o Processo de Intervenção Pedagógica	233
Considerações Finais	253
Referências	260

Prefácio

A construção de uma sociedade plural, inclusiva e justa perpassa por um caminho evolutivo do qual percorremos algumas etapas importantes, com conquistas singulares, sobretudo no campo legislativo. Porém, não devemos admitir esse processo com a ilusão superficial de que não há muito ainda a se trilhar, vencer e conquistar. Temos assistido, perplexos, a inúmeras situações: são agressões, verbalizações ou mesmo reivindicações de tópicos que ferem a dignidade humana e o bem comum; e que podem caminhar para uma involução, a depender do modo como os cidadãos organizam, pensam e normatizam tais questões.

Mercedes Sosa¹ cantava, pedindo a Deus, que a injustiça não lhe fosse indiferente. Mas, como poderemos ser justos sem levarmos em consideração os direitos alheios? Como vivenciaremos a isonomia, a praticaremos e por ela lutaremos, incomodados, quando um direito negado, desvirtuado ou ignorado - é prática comum? O que dizer, então, se o direito sobre o qual falamos diz respeito àqueles que menos conseguem se proteger, as crianças?

Pois bem, os direitos das crianças - vistos pelas próprias crianças! É disso que essa obra trata.

Mas, qual será a novidade para um leigo, desacostumado a debater questões pedagógicas e psicológicas? Não podemos, simplesmente, ensinar esses direitos a todo momento, bastando acessá-los, listá-los, explicá-los e

¹ Sólo le pido a Dios – León Gieco.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-200-0.p13-15>

transmiti-los? Não, é exatamente isso que não devemos fazer. E essa obra nos mostrará porque e como, então, devemos agir.

Tomando por referência a magna obra piagetiana e seus pressupostos, a autora nos mostra que o caminho que os pequenos percorrem para compreender seus próprios direitos, desemboca em ideias muito diferentes das dos adultos. Justamente por isso, para que essa compreensão possa de fato ocorrer, é que nós, professores, precisamos nos apropriar desses percursos e, embasados cientificamente, tomarmos decisões pedagógicas que sejam, verdadeiramente, úteis para nossos alunos. Úteis, aqui, é expressão para sua formação, para o exercício pleno da cidadania, para a construção de uma sociedade mais tolerante e justa.

Portanto, nosso maior desafio não parece ser contemplar os direitos das crianças, como opção de alguém de fora do fazer pedagógico, mas dar a eles uma efetividade real, uma transformação no próprio sujeito, algo que Piaget sempre nos explicou tão bem como ocorre.

Inúmeras possibilidades dessa efetividade o leitor poderá encontrar aqui! Possibilidades de formação e não apenas informação. São histórias, músicas, filmes, desenhos, textos, tão sensivelmente explorados pela autora, também pesquisadora e professora, que, ao terminarmos o livro, seremos incapazes de pensar as questões envolvendo o trabalho com essa temática da mesma forma. A pobreza e o reducionismo dos inúmeros livros didáticos e materiais comumente comercializados nos parecerá chocante.

O que podemos aprender com os capítulos desse livro é como ouvir nossas crianças, como respeitá-las e como desequilibrá-las, no pleno sentido piagetiano. E por que precisamos saber o que elas pensam sobre essas questões? Bom, talvez, estar próximo a isso e escolher as ações didáticas coerentes com o seu desenvolvimento, seja a única esperança de

que estejamos formando cidadãos que poderão pensar sobre injustiça, direitos e igualdade... de maneira complexa e respeitosa.

Particularmente, me é muito grata a tarefa de prefaciá-la obra de uma aluna e orientanda que conheço desde o primeiro ano de sua formação em Pedagogia. Uma discente e uma professora comprometida com a própria formação e com a formação de seus alunos. Suas ações, no desenvolvimento da pesquisa apresentada aqui, mostram como pensamos o construtivismo em sala de aula, como trazemos a teoria de Piaget para o cotidiano escolar e como conseguimos transformar cognitivamente, socialmente e afetivamente a vida dos pequenos.

Gostaria de cantar a Deus que a criança não me seja indiferente, que seus direitos não me sejam indiferentes, que seu pensamento e desenvolvimento não me sejam indiferentes! Que a sua voz não seja emudecida! Certamente, ao leitor que se dispuser a compreender o trabalho aqui desenvolvido, não haverá necessidade dessa rogativa.

Uma leitura transformadora a todes!

Eliane Giachetto Saravali

Docente do PPGE, UNESP/Marília-SP.

Introdução

Este livro é fruto de uma pesquisa de mestrado (SILVA, 2017) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP, campus de Marília/SP, e faz parte de uma série de investigações que vem sendo levadas a efeito nas linhas de pesquisa “Construção do Conhecimento Social” e “Construção de ambientes pedagógicos pautados no construtivismo” do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista – GEADDEC, UNESP/CNPq da FFC/UNESP, campus de Marília/SP.

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

Mediante nossos estudos iniciados com uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq) sobre as ideias de crianças e adolescentes a respeito do aprender e do não aprender, percebemos que nossos alunos estão imersos num ambiente, quase sempre, hostil em que lhes resta ouvir e reproduzir. Por consequência, tal realidade os leva a permanecer com noções sociais bastante simplistas e, conseqüentemente, discursos

demasiadamente estereotipados mesmo sobre aspectos da realidade social nos quais estão intimamente ligados, como por exemplo, a escola e a aprendizagem (SILVA, 2014).

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

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

Em meio a isso, ou seja, a emergente necessidade de uma prática pedagógica mais direcionada às necessidades do desenvolvimento de nossas crianças, ainda nos esbarramos em questões bastante problemáticas, que apesar da necessidade de serem discutidas por seu grande teor educativo e político, aparecem raras vezes como foco de nossas discussões junto a nossos alunos. Aspectos como as diferenças sociais, étnicas, raciais, culturais, de gênero, de religião e, ao mesmo tempo, dos direitos das crianças, apesar de parecerem compor o cotidiano escolar, têm pouquíssimo espaço de reflexão para serem debatidos ou, simplesmente, reconhecidos como importantes.

Em 2021, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/90 (BRASIL, 1990), comemorou 31 anos de existência. Esse importante documento mudou a forma de se enxergar a infância e a juventude em nosso país. A riqueza do Estatuto está em reconhecer as

crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos e proporcionar o funcionamento de diversos tipos de órgãos de proteção da infância e juventude. Desde sua promulgação, em 1990, o *ECA*, como legislação vigente, consagra em seu texto a participação da criança na sociedade e, por consequência, reforça a ideia de que a criança não pode ser ignorada em sua opinião sobre os aspectos que lhe dizem respeito.

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

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

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

do quanto nossas crianças continuam vítimas das piores violências e injustiças.

Nos tempos atuais, o debate mundial sobre direitos humanos ampliou-se consideravelmente, assim como sua exposição midiática. No que se refere especificamente às divergentes situações de nossas crianças em todo o mundo, percebemos um aumento assustador nas formas de violação e desrespeito de seus direitos e os variados meios de comunicação acirram as discussões sobre o tema.

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

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

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU, 2014), a fome e a desnutrição levam à morte, todos os anos, mais de cinco milhões de crianças, a maioria nos países em desenvolvimento. O Brasil

está em 27º lugar da lista, com 9% da população sofrendo de subnutrição. O relatório mostra que grande parte das crianças desnutridas não crescem direito e, quando vão à escola, não conseguem aprender.

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

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

Entendemos que nossas crianças, independentemente de seu contexto, devem ser escutadas e enxergadas em suas singularidades para não permanecerem assistindo passivas às inúmeras violações de seus direitos ou pior, como vítimas. Assim, com base no referencial piagetiano sobre a construção do conhecimento e, corroborando os trabalhos de Saravali (1999), Barroso (2000) e Trevisol (2002), defendemos que para se compreender os direitos e poder reivindicá-los, exercê-los e proteger-se não basta apenas ter contato com eles, reproduzindo-os sem, ao menos, lhes atribuir significados, afinal, o conhecimento é adquirido por meio de uma construção e reelaboração individual do sujeito.

A partir disso, temos uma de nossas mais importantes tarefas na escola: possibilitar que as crianças tenham voz e vez para exprimirem sua opinião e visão de mundo. Mas, como propor isso em termos

construtivistas? Eis a indagação que nos fizemos inicialmente e que, os estudos da Epistemologia Genética de Jean Piaget (1896-1980) e as pesquisas sobre o conhecimento social de Delval (2002) nos ajudaram a vislumbrar em termos não só teóricos, como também práticos.

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

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

No primeiro momento de realização da pesquisa, tivemos o objetivo de conhecer as ideias que as crianças tinham sobre os seus direitos, através da aplicação de uma entrevista baseada no método clínico-crítico piagetiano (CHAKUR *et al.*, 1998) e no trabalho de Delval e Padilla (1997 *apud* SARAVALI, 1999) envolvendo diferentes direitos infantis e suas respectivas violações.

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

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

Finalmente, num último momento da investigação, as entrevistas clínicas iniciais foram reaplicadas, mediante a interpretação das histórias sobre os direitos (CHAKUR *et al.*, 1998), com a finalidade de verificar/avaliar a evolução da noção social pesquisada após a implementação da intervenção pedagógica.

Para apresentação deste livro, optamos pela seguinte organização:

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

O segundo capítulo é referente à construção do conhecimento social na perspectiva piagetiana. Nele apresentamos os níveis de compreensão da realidade social propostos por Delval (2002) e que foram adotados para a análise dos dados da pesquisa aqui retratada.

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

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

No quarto capítulo, trazemos os primeiros resultados das entrevistas realizadas com as crianças com o objetivo de conhecer o que elas já sabiam e pensavam sobre a temática dos direitos das crianças. Suas falas e modo de pensar foram analisados de acordo com os níveis de compreensão da realidade social, conforme descreve Delval (2002) aplicando as características gerais dos níveis à noção específica pesquisada, isto é, de direito.

O quinto capítulo apresenta todo o processo de intervenção pedagógica realizado junto aos alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. São destacadas as atividades práticas desenvolvidas durante todo esse processo, através da organização do espaço da sala de aula, das propostas e vivências pautadas em princípios construtivistas, enfocando a temática dos direitos das crianças.

Enfim, no sexto e último capítulo, evidenciamos as novas maneiras de enxergar as questões relacionadas aos direitos das crianças, sob a perspectiva dos alunos participantes de todo processo de intervenção pedagógica direcionada ao trabalho com a construção do conhecimento social.

As considerações finais evidenciam nossas reflexões enquanto pesquisadora e professora acerca de todos os resultados alcançados em nossa pesquisa junto às crianças, discutindo aspectos teóricos e práticos referentes à construção do conhecimento social em sala de aula e, particularmente, sobre o tema dos direitos das crianças.

O presente livro se torna além de atual, necessário ao campo educativo ao possibilitar uma reflexão sobre a utilização de procedimentos pedagógicos diferenciados para a compreensão dos processos percorridos pelas crianças na elaboração da natureza social do conhecimento. Infelizmente, em grande parte de nossas escolas, pouco se oportuniza a

discussão e a ressignificação de questões que permeiam nosso cotidiano e, conseqüentemente, o mundo social.

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

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

Capítulo I

A Epistemologia Genética e os Fatores de Desenvolvimento Intelectual na Perspectiva Piagetiana

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

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

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

A extensa obra piagetiana e os estudos de seus seguidores nos mostram, por meio de pesquisas realizadas em diferentes países e com um

grande número de sujeitos de diferentes idades e níveis sociais, que o desenvolvimento psicológico que conduz a criança ao pensamento adulto, não depende unicamente de fatores hereditários, ou da pressão do meio físico, mas, sobretudo, da influência da vida social sobre o indivíduo.

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

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

Em linhas gerais, o ponto central da teoria piagetiana nada mais é do que a síntese entre empirismo e inatismo. Enquanto nas interpretações inatistas e empiristas o sujeito que conhece é dependente de capacidades herdadas ou da qualidade de suas experiências proporcionadas pelo meio sociocultural, a perspectiva aqui defendida, alicerçada na Epistemologia Genética, defende uma visão ativa do sujeito que conhece, em que “[...] o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, e não como a justaposição de duas entidades dissociáveis.” que “[...] supõe

um trabalho contínuo de elaboração e descentração da parte do sujeito conhecedor.” (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1977, p. 17).

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

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

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

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

A forma, tem ligação direta com a aprendizagem de novos conhecimentos, pois define a condição e a capacidade do sujeito em

aprender, independentemente da idade. O sujeito assimila e acomoda os novos conhecimentos àqueles já construídos (PIAGET; GRÉCO, 1974). Por sua vez, o conteúdo se refere à experiência do sujeito e ao seu modo de pensar e de agir a partir do vivido e já conhecido.

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

A esse respeito, Piaget (1979, p. 06) considera que:

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

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

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

O desenvolvimento cognitivo na obra piagetiana depende de quatro fatores principais, os chamados fatores do desenvolvimento. São eles: a maturação, a experiência, a interação social e, por fim, a equilíbrio. Ao mesmo tempo, o epistemólogo define cinco processos mentais presentes na construção do conhecimento, isto é, a assimilação e

a acomodação que, coordenadas e em equilíbrio, promovem a adaptação, organização e equilibração (PIAGET, 1973).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A interação social, como fator de desenvolvimento, é pensada como um intercâmbio entre o mundo exterior e o próprio sujeito. As transmissões e interações são provenientes do meio social em que a criança

está inserida: a escola, a família, os grupos culturais ou a troca entre os pares. O sujeito não assimila os diversos tipos de informações que recebe de forma passiva, pronta e acabada. Ao contrário, seu conhecimento é fruto de uma construção pessoal, resultado de um processo interno de pensamento em que o sujeito coordena diferentes noções, umas novas e outras já conhecidas, organizando-as e atribuindo significados próprios.

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

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

O processo de equilíbrio é uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental que consiste numa compensação às perturbações exteriores, por meio das atividades próprias e internas ao sujeito que constituem respostas a essas perturbações. A equilíbrio, definida como fator regulador dos demais, é responsável por coordenar as informações a fim de alcançar a compreensão da realidade. Em outras palavras, é o processo pelo qual o sujeito assimila a realidade exterior e, ao mesmo tempo, a organiza em função das estruturas já construídas do sujeito, atribuindo-lhe um sentido (PIAGET; GRÉCO, 1974; PIAGET, 1975).

1.1 O social em Piaget: algumas reflexões

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

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

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

Se puede concebir la vida mental como una vida orgánica socializada al desvanecerse lo mental, con el análisis, en sus fuentes orgánicas y su expansión social, lo que puede incluso llevar en ciertos casos a un doble reduccionismo, organicista y sociológico; o bien podemos colocarnos

en un punto de vista dialéctico o relacional substituyendo la idea de reducción por la de una serie de interacciones [...] (PIAGET, 1973, p. 147).

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

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

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

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

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

Mesmo aquilo que parece copiado é na realidade deformado e recriado. As palavras, por exemplo, são as mesmas para a criança e para nós, mas seus sentidos são diferentes, mais ou menos amplos, a depender do caso. As ligações são outras. A sintaxe e o estilo são originais (PIAGET, 2005, p. 29).

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

Destacamos entre os trabalhos piagetianos em que o autor enfatizou as representações e o pensamento infantil sobre o mundo, o livro *A representação do mundo na criança*, escrito em 1926. Nele, Piaget apresenta trabalhos realizados com crianças que, em geral, tiveram como objetivo principal, conhecer “[...] as representações do mundo criadas espontaneamente pelas crianças ao longo dos diferentes estágios de seu desenvolvimento intelectual.” (PIAGET, 2005, p. 09).

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

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

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

Percebemos que as respostas às diferentes questões referentes às ideias de pátria e estrangeiro, demonstram que os sujeitos vão construindo

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

[...] el descubrimiento de su propia patria como la comprensión de la dos otros se efectúa em el niño según um proceso que se caracteriza por el passo del egocentrismo al establecimiento de relaciones de reciprocidad. [...] esta elaboración gradual esta expuesta a desviaciones cuyo esquema común es la reaparición del egocentrismo bajo formas ampliadas sociocéntricas, em cada nuevo nivel de esta evolución o em función de cada nuevo conflicto. Por consiguiente, el problema central no hay buscarlo en lo que hay que inculcar o no al niño; hay que situarlo em el próprio modo de formación de este instrumento indispensable de objetividade y de comprensión afectiva que es la reciprocidade pensada y vivida. (PIAGET, 1951, p. 342).

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

[...] as principais condições sociais do homem [...] não vêm determinadas, já, do interior por mecanismos hereditários completamente montados prontos a serem ativados ao contato com as

coisas e com aqueles que estão perto: essas formas de comportamento são adquiridas por transmissão exterior, de geração em geração, isto é, através da educação, e só se desenvolvem em função de interações sociais múltiplas e diferenciadas (PIAGET, 1990, p. 48).

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

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

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

Capítulo II

O Conhecimento Social à Luz da Epistemologia Genética

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

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

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

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

[...] quando nos apresentam uma ficha vermelha e uma azul, podemos pensar nelas como sendo diferentes ou semelhantes. É igualmente verdadeiro dizer que as fichas são diferentes (porque uma é vermelha e uma é azul) quanto dizer que elas são semelhantes (porque ambas são redondas e feitas de plástico). A semelhança e a diferença não existem nem na ficha vermelha, nem na ficha azul, e se uma pessoa não colocasse os objetos em uma relação, estas relações não existiriam para ela (KAMII, 2002, p. 17).

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

O fato de que os líquidos acomodam-se em um copo com uma superfície horizontal é conhecimento físico, empírico. Entretanto, a quantificação de líquido pertence ao conhecimento lógico-matemático. ‘Mesma quantidade’, ‘mais’ e ‘menos’ são relações criadas pela mente (KAMII, 2002, p. 57).

Piaget (1951) deixou o embrião do conhecimento social na sua obra e os seus seguidores deram continuidade aos seus estudos. O

conhecimento social nasce nas interações entre os indivíduos e das transmissões sociais e culturais que acontecem ao decorrer da vida.

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

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

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

O conhecimento social, como objeto de conhecimento, segundo Enesco *et al.* (1995), é produzido em um contexto social que adquire o seu significado no seio das relações com os outros. Esse objeto de conhecimento pode se caracterizar por diferentes dimensões, tais como: o conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal),

as relações interpessoais, os papéis sociais, as normas que regulam as condutas dentro do grupo social, o funcionamento e a organização da sociedade (economia, política, etc).

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

1- **O conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal):** Refere-se ao conhecimento que se tem das outras pessoas e de nós mesmos (sujeitos com sentimentos, emoções, intenções, etc.);

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

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

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

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

Os estudos referentes ao conhecimento social nos mostram que não se pode chegar diretamente (por uma transmissão ou por simples maturação) às explicações a respeito das questões da realidade social, como

por exemplo, econômicas, políticas ou das relações sociais, sendo preciso que as ideias sejam construídas por meio de um processo individual e lento.

Durante o desenvolvimento, a criança vai formando representações sobre os diferentes aspectos da sociedade “[...] resultado de uma atividade construtiva a partir de elementos fragmentados que recebe e seleciona” (DELVAL, 1989, p. 245). Sobre esse paulatino processo de construção “[...] lo importante es ver cómo un individuo se hace adulto dentro de una sociedad determinada y va adquiriendo la ideología de esa sociedad; y también cómo va entendiendo las instituciones sociales, las reglas de funcionamiento social, etc.” (DELVAL, 2007, p. 08-09).

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

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

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

um trabalho pessoal de elaboração e reelaboração de seus próprios conhecimentos.” (DELVAL, 2010, p. 125).

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

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

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

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

[...] não é uma boa explicação, do ponto de vista psicológico, afirmar que o conhecimento seja simplesmente social e uma cópia das ideias dos outros [...] temos de insistir em que o indivíduo constrói com base

em suas próprias experiências, e, portanto, se estas estão ausentes, não há construção. (DELVAL, 2007, p. 98).

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

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

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

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

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

[...] a criança constrói uma representação da organização social a partir dos elementos que são proporcionados pelos adultos, os meios de comunicação de massa, as conversas, as informações que recebe na escola e suas próprias observações. No entanto, ainda que esteja imersa no mundo social desde que nasce, sua experiência é peculiar e distinta da do adulto [...] (DENEGRÍ, 1998, p. 45).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] quando se examina um problema bastante amplo ao longo de um período de tempo também extenso, isto é, com sujeitos de um amplo espectro de idades, encontramos uma progressão semelhante na explicação de problemas referentes ao mundo social muito diferentes entre si. As idades dos sujeitos que examinamos habitualmente situam-se entre os 6 e os 16 anos (DELVAL, 2002, p. 222).

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

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

Dessa forma, os conflitos só podem ser resolvidos com a boa vontade das partes.” (DELVAL, 2002, p. 224);

Nível II- Neste segundo nível, os sujeitos começam a fazer considerações para além dos aspectos mais superficiais ou evidentes das situações ou de um determinado problema. Assim, “[...] os sujeitos começam a levar em conta fenômenos não-visíveis, aspectos ocultos, com o que alguém não pode ater-se apenas às evidências.” (DELVAL, 2002, p. 229). Uma característica marcante deste nível é que as relações passam a ser sociais ou institucionalizadas, bem como os conflitos passam a ser mais percebidos;

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

No Brasil, as pesquisas sobre a construção do conhecimento social começaram a ser desenvolvidas a partir de 1994, após visita do pesquisador Juan Delval ao nosso país, com a finalidade de apresentar resultados de suas investigações internacionais. Dessa década, também datam os primeiros trabalhos orientados pela Professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, realizados por integrantes do Laboratório de Psicologia Genética/FE/UNICAMP.

Atualmente, além da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, os estudos relacionados à construção do conhecimento social também se concentram em outros polos acadêmicos, emergentes ou consolidados, em pesquisas sobre diferentes noções sociais, tais como a Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Federal de Viçosa – UFV; Universidade de São Paulo – USP; Universidade Federal de

Pernambuco – UFP; Universidade Estadual de Londrina (UEL); e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

De acordo com Saravali, Guimarães e Silva (2018), Disner e Saravali (2020), temáticas envolvendo a aprendizagem, ideias em torno da economia, família, amizade, desigualdade social, dos direitos, do espaço escolar, além de outros temas diversificados como as noções de greve, origem da vida, violência e meio ambiente, têm se destacado em estudos nacionais e internacionais. Todavia, ainda é perceptível a carência de pesquisas sobre os papéis de gênero e as profissões (DISNER; SARAVALI, 2020).

Considerando que nosso foco são as questões relacionadas à temática dos direitos, em específico, das crianças, no próximo capítulo vamos nos restringir a apresentar as pesquisas realizadas sob tal enfoque, destacando, principalmente, os trabalhos desenvolvidos na perspectiva do conhecimento social (item 3.3).

Capítulo III

A Temática dos Direitos das Crianças

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

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

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

Ariès (1981) afirma que somente a partir do século XVI é que o sentimento da infância foi se aproximando do sentimento moderno. Se antes as crianças sequer tinham sua personalidade reconhecida, a partir

desse século o sentimento da infância passou a ser mais aparente e a identidade da criança reconhecida socialmente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Del Priore (1999) explica que apesar dos avanços na legislação nacional brasileira, ainda existem muitos desafios para garantir o efetivo atendimento dos direitos direcionados à infância e adolescência. Exemplos

desses desafios se referem ao direito à educação de qualidade, às questões do acesso e permanência escolar, as oportunidades de inclusão social, a extinção da mão-de-obra etc.

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

[...] a criança brasileira não está tendo oportunidade de vivenciar plenamente sua infância devido à sua inserção precoce no mundo adulto, visando ao trabalho produtivo: tanto as crianças ricas quanto as pobres, acabam tendo que assumir muito cedo responsabilidades que são dos adultos. Em função dos valores e ideais capitalistas, a visão social da infância acaba negando sua especificidade e preparando-a cada vez mais cedo para ser um indivíduo produtivo e consumidor. (GODOI, 2004, p. 31)

Desse modo, Godoi (2004) chama atenção para um problema que pode ser denominado como uma ‘dupla alienação da infância’ que, nem as pobres e mais carentes e, tampouco, as mais ricas e abastadas, estão isentas. De uma maneira ou de outra, se por um lado, a criança pobre precisa se inserir mais cedo no mercado de trabalho, por outro, a criança rica é sobrecarregada com muitas atividades e responsabilidades extraescolares. Em outras palavras, ambas têm seu direito de ser criança e de viver plenamente sua infância, comprometido.

3.1 O reconhecimento legal dos direitos das crianças e adolescentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O Art. 227 da Constituição afirma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, n.p.).

A década de 1990 é marcada pela lei n. 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente considerado até os dias de hoje como o ‘carro-chefe’ legal dos direitos da criança e do adolescente. Em linhas gerais, o ECA é o documento legal responsável por garantir à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais inerentes a qualquer pessoa

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

humana. Seu objetivo é a proteção dos menores de 18 anos, sem distinção de raça, cor ou classe social, reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, considerados como pessoas em desenvolvimento, com prioridade absoluta do Estado.

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

[...] alguns atos considerados como infrações contra a ‘assistência, proteção e vigilância a menores’ referentes à divulgação de dados e da imagem, à frequência em determinados ambientes e ao descumprimento dos deveres inerentes ao pátrio poder por parte dos pais ou responsável. (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 28).

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

O ECA representa um marco jurídico que instaurou a doutrina da ‘proteção integral’ e uma série de direitos fundamentais destinados às crianças e aos adolescentes, sob o dever do Estado. A nova lei passou a

defender a infância e a adolescência como prioridades absolutas de um sistema de garantias para suas respectivas formas de cuidado e proteção. Em outras palavras, “[...] as crianças e adolescentes passam a ser considerados como sujeitos de direitos.” (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 30).

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

O ECA dispõe também a respeito de políticas de atendimento, medidas protetivas ou medidas socioeducativas, entre outras providências que permitam garantir que nenhum indivíduo, seja objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, por qualquer pessoa que seja, devendo ser punido qualquer ação ou omissão que atente aos seus direitos fundamentais.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As expressões obtidas por meio das redações foram categorizadas de acordo com o significado, identificado com base na similaridade dos

sentidos. As concepções compartilhadas (significados) pelas crianças foram: 1) criança tem o direito de brincar, 2) de consumir e 3) de estudar.

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

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

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

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

O enfoque metodológico e o tipo de pesquisa mantiveram os mesmos moldes do estudo relatado anteriormente (SANTOS; CHAVES, 2007) e os participantes foram as 21 crianças, com idade entre nove e onze anos participantes do estudo anterior, contudo, os dados foram coletados

a partir da técnica da entrevista individual semiestruturada, baseada na apresentação de cinco imagens impressas. As imagens utilizadas eram desenhos que retratavam cenas protagonizadas por crianças. Cada cena sugeria o exercício ou a violação de um direito específico e era estreitamente relacionada aos direitos preconizados pelo ECA.

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

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

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

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

Como método foram aplicados questionários para o levantamento de dados biosociodemográficos, um sobre o conhecimento em direitos e um inventário de autorrelato sobre a situação de direitos. Esses dois últimos abordavam direitos como saúde, educação, lazer, convivência familiar e comunitária, proteção, entre outros, com base no ECA.

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

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

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

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

O trabalho teve como referência inicial o estudo realizado por pesquisadores espanhóis (CASAS; SAPORITI, 2005) e foi adaptado à realidade brasileira. A coleta de dados foi obtida por meio de um

questionário que avaliou a percepção que os sujeitos possuíam de seus direitos considerando 16 situações cotidianas desafiadoras e quatro questões gerais.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

conhecimento sobre direitos, além de estimular esses jovens a desenvolverem ações de participação social.

Alves e Siqueira (2014) realizaram um estudo quanti-qualitativo, com a finalidade de conhecer a percepção de adolescentes dos contextos urbano e rural acerca dos seus direitos e deveres. Foram participantes 47 adolescentes dos contextos urbano e rural, entre 12 e 15 anos de idade, moradores de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Como metodologia utilizou-se um questionário sobre conhecimento em direitos e grupos focais. A maioria dos participantes afirmou que crianças e adolescentes têm direitos e deveres, contudo, apenas alguns souberam citá-los. O direito à educação foi o mais citado pelos adolescentes dos dois contextos.

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

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

3.3 Uma faceta do conhecimento social: os direitos das crianças

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nível II- Neste nível, o direito é concebido como algo vinculado à decisão íntima e pessoal. Um aspecto marcante deste nível é “[...] a compreensão do direito como uma noção relacional, em que estão em jogo a responsabilidade pessoal e o respeito por parte do outro.” (CHAKUR *et*

al., 1998, p. 95). Aparecem aqui, tentativas de diferenciação entre o direito e a obrigação, assim como a ideia de que a violação dos direitos é uma questão ética, de modo que não há mais submissão acrítica às normas e desejos impostos pelo adulto;

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

Simplificadamente, os dados obtidos demonstraram que:

[...] a compreensão de direitos humanos e de sua violação e as estratégias concebidas para sua defesa ou garantia variam segundo a idade dos sujeitos e apresentam-se em níveis evolutivos, de conformidade com a proposta piagetiana de estádios no domínio do conhecimento lógico-matemático. As conclusões apontam a necessidade não só de uma maior divulgação dos direitos da infância e da adolescência entre sujeitos dessas idades, mas também de uma política que incorpore dados de pesquisas sobre o tema nos âmbitos formal e informal da educação. (CHAKUR *et al.*, 1998, p. 76).

Saravali (1999) realizou um estudo de caso a respeito das ideias das crianças sobre seus direitos. Para isto, a pesquisadora contou com a participação de 16 crianças de cinco, seis e sete anos de idade, pertencentes a uma classe de período integral de uma EMEI (Escola Municipal de

Educação Infantil). A metodologia do trabalho desenvolvido na sala escolhida fundamentava-se no PROEPRE.

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

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

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

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

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

Os poucos sujeitos que apresentaram respostas de nível II, demonstravam entender as histórias como mais verdadeiras. Nesse nível havia um começo de compreensão e reconhecimento da diferença entre

direitos e deveres, todavia, ainda existia uma dificuldade em vislumbrar soluções efetivas aos conflitos.

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

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

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

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

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

[...] muitas trocas que pareceram evoluir com o tempo. Assim, inicialmente todas as crianças confundiam claramente direito com

dever, não havendo outro tipo de resposta. Aos poucos, as discussões tornaram-se mais ricas, pois alguns já influenciados pelas letras das músicas começaram a mencionar alguns direitos provocando trocas de pontos de vista diferentes e informações. (SARAVALI, 1999, p. 182).

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

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

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

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

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

Após serem analisadas qualitativamente as quatro histórias, a pesquisadora realizou uma classificação geral das respostas de cada sujeito, identificando o seu nível de compreensão sobre a noção de direito. Ao

estabelecer uma comparação entre os dados encontrados em todas as histórias relatadas, foi possível observar que, com o avanço da idade, ocorre uma melhor compreensão do problema, bem como a ideia de direito vai, progressivamente, consolidando-se.

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

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

Nível II- considerado de transição, o direito é compreendido como uma noção relacional, em que estão em jogo a responsabilidade pessoal e o respeito por parte do outro. Direito e dever começam a se diferenciar. A violação do direito começa a ser considerada uma questão ética e não mais submissão acrítica às imposições dos adultos. O que é marcante, nesse nível, é a introdução de novos elementos não perceptíveis, diretamente, na interpretação do problema. Quanto às soluções propostas para defesa ou

garantia do direito, além das que combinam alternativas distintas, aparecem a denúncia a instituições legais e a contextualização da situação (consideram a idade dos sujeitos para pensar numa alternativa);

Nível III- direitos e deveres se diferenciam e se coordenam plenamente. O direito é concebido como uma necessidade humana de validade universal, moral e regulada, institucionalmente, segundo um princípio de justiça. A violação do direito não mais se confunde apenas com uma questão ética, mas submete-se à normatização social e à regulamentação institucional.

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

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

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

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

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

- 1- A condição de vida de Anderson e Maria, apresentada na história, é justa? Você concorda com essa situação? Sim/ Não. Por quê?;
- 2- O que você acha que o futuro reserva para essas crianças? Justifique sua opinião.
- 3- Você acha que os pais de Anderson e Maria estão preocupados com a situação de vida de seus filhos? O que você acha que eles estão sentindo?;
- 4- O que leva o Anderson e a Maria a trabalhar? Por que isso acontece? O que você achou da atitude dessas crianças?;
- 5- Se você estivesse no lugar dessas crianças, o que você faria? Por quê?;
- 6- Se você tivesse que indicar para um amigo seu a compra de um calçado, mas que você sabe que é confeccionado por fábricas que exploram o trabalho e os direitos das crianças, você indicaria? Sim/ Não. Por quê?;
- 7- O que se pode fazer para modificar a realidade de tantas crianças como Anderson e a Maria? Explique;
- 8- Qual sua opinião sobre o trabalho infantil? Você concorda ou discorda com isso? O que se poderia fazer para combatê-los?;
- 9- Você já ouviu falar em direitos das crianças? O que são esses direitos? Você conhece alguns deles? Quais? Por que muitos direitos das crianças não são cumpridos?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, foi possível perceber algumas contradições entre as pesquisas que objetivaram conhecer as concepções das crianças e adolescentes sobre seus direitos, daquelas nas quais nos embasamos teórico-metodologicamente, isto é, as pesquisas a respeito da construção do conhecimento social e com interpretação piagetiana.

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

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

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

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

Defendemos que aquilo que Rizzini, Thapliyal e Pereira (2007); Santos e Chaves (2007); Santos e Chaves (2010) Souza (2008); Souza,

Lauda e Koller (2012) e Alves e Siqueira (2014) apontam como um conhecimento significativo sobre a temática dos direitos, segundo nosso embasamento teórico, definimos como informações.

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

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

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

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

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

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

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

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

e social não são incorporadas passivamente e/ou por simples transmissão na mente dos indivíduos.

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

Capítulo IV

Relatos de Uma Pesquisa Direcionada à Construção do Conhecimento Social:

contextualização e primeiros resultados

A investigação aqui destacada, foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental-EMEF, localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo. Nesse município há apenas duas instituições municipais que atendem ao Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A instituição em questão conta com salas de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental nos períodos da manhã (das 7h às 12h), tarde (das 12h40min às 17h40min) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) noite (das 19h20min às 22h20min). Há nessa escola aproximadamente 450⁴ alunos, distribuídos em 20 turmas regulares, sendo quatro turmas de primeiro ano, três turmas de segundo ano, cinco turmas de terceiro ano, quatro turmas de quarto ano e quatro turmas de quinto ano. Os alunos são provenientes de diferentes bairros, centrais e periféricos da cidade, bem como da zona rural da região do município (sítios, chácaras e fazendas). No ato da matrícula, as crianças são agrupadas atendendo a opção de período dos pais/responsáveis, com exceção dos alunos pertencentes à zona rural, atendidos majoritariamente no período da tarde por razões de transporte realizado pela prefeitura.

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

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

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

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

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

e silábico alfabético. Já no que tange à aprendizagem da Matemática, muitas crianças realizavam com grande dificuldade operações simples de adição e subtração (sem reserva ou recurso) e, não conheciam as operações de multiplicação e divisão. O domínio de técnicas de leitura e interpretação textual também se mostravam bastante elementares. Durante as aulas, a maioria das crianças demonstrava uma observável dificuldade em se expressar, mesmo em relação a assuntos que lhe causavam curiosidade, estranhamento ou interesse.

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

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

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

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

Relembramos que Piaget explorou o uso de histórias em seus estudos referentes a moralidade, no livro *O juízo moral na criança* (PIAGET, 1994). Martins (1986) explica que o procedimento piagetiano consistia em contar às crianças pares de histórias sobre desajeitamentos,

roubos e mentiras. Frente a isso, a criança ficava diante de dois tipos de atitudes morais, isto é, “[...] julgar os atos em função de suas consequências; ou [...] julgar em função das intenções do autor” (MARTINS, 1986, p. 05-06). Primeiro, se apresentava a intenção da personagem, depois a consequência dessa e, em seguida, eram feitas duas perguntas, sendo: “[...] as crianças são igualmente culpadas nas histórias, ou então, uma é mais culpada que a outra?; e qual das duas é a mais culpada, e por quê?” (MARTINS, 1986, p. 13-14).

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

Esclarecemos que apesar deste trabalho se valer do método clínico com a utilização de histórias, nosso procedimento não pode ser igualmente comparado àquele empregado nas investigações a respeito do desenvolvimento moral. Afinal, nesta investigação, não tivemos como objetivo avaliar o julgamento moral dos sujeitos, como mostra Martins (1986), mas sim, a identificação da compreensão que tinham dos direitos das crianças, bem como, suas possíveis formas de violação.

As histórias trabalhadas foram as seguintes:

História envolvendo o direito à educação:

Havia uma família cujos pais não queriam que seu filho (da mesma idade e sexo da criança que está sendo interrogada) fosse à escola porque preferiam que ele ficasse em casa para ajudar nos trabalhos domésticos e

porque diziam que aprender não servia para nada. A criança não podia ir para a escola estudar.

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

História envolvendo o direito à alimentação:

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

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

História envolvendo o direito à proteção contra maus-tratos:

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

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

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

4.1 Como as crianças pensavam? Reflexões de um momento inicial, antes da intervenção pedagógica

A análise das entrevistas realizadas durante o primeiro momento de pesquisa, foi elaborada de acordo com as orientações de Delval (2002) e conforme os níveis de compreensão da realidade social propostos pelo autor em sua pesquisa sobre os direitos das crianças (DELVAL; PADILLA, 1997 *apud* SARAVALI, 1999).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GAB (8;6): Você acha que a criança poderia fazer alguma coisa? *Não.* Alguém poderia ajudar essa criança? *Não.* Existe algum lugar em que essa criança poderia ir pra buscar ajuda? *Ele ir pra escola.* Mas se o pai e a mãe não deixam ele ir pra escola, o que pode ser feito? *Nada.*

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

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

Por ser um nível em que os sujeitos não reconhecem a existência de relações propriamente sociais, mas vinculam problemas complexos a relações pessoais, os conflitos só podem ser resolvidos com a boa vontade das partes. Assim, quando conseguiam vislumbrar formas de se resolver os

conflitos, estas sempre estavam ligadas à boa vontade dos pais, das crianças ou até mesmo de terceiros.

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

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

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

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

LOR (7;12): Será que essa criança poderia fazer alguma coisa? *Não.* Alguém poderia ajudar essa criança? *O Conselho Tutelar.* O que poderia

fazer para ajudar? *Não sei*. Você sabe o que o Conselho Tutelar faz? *Eles vão tomar ele da mãe e vão levar*. Por que vão fazer isso? *Porque a criança não tá vindo pra escola*. E toda criança tem que ir pra escola? *Sim*. Por quê? *Tem que vim pra aprender*. Será que tem outra maneira de resolver esse problema? *Não*.

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

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

JES (8;2): O que você acha dessa história? *A Fernanda vai chamar a polícia pro pai dela*. Como assim? *Vai falar assim que ele tá batendo na Priscila*. E o que a polícia pode fazer para ajudar? *Prender*. Será que tem algum outro jeito de ajudar essa criança? *Só se o pai for preso*. Por quê? *Porque ele só fica maltratando a filha*.

LOR (7;12): E você acha que essa criança poderia fazer alguma coisa? *Ligar pra polícia*. Como a polícia poderia ajudar? *Pra brigar com o pai*. Mais alguém poderia ajudar essa criança? *Sim*. Quem? *O conselho*

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

tutelar. Como o conselho tutelar poderia ajudar? *Ajudar falando. O quê? Falar assim “quando sua filha não tá fazendo nada, você não tem que bater. Agora quando sua filha tá fazendo alguma errada, tem que bater”.* Isso ajudaria a criança? *Sim.*

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

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

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

Não encontramos nenhum sujeito que tivessem suas respostas enquadradas no nível III. Neste último nível, os sujeitos deveriam levar em conta os aspectos e processos ocultos para suas explicações. Do mesmo modo, buscariam encontrar uma coerência entre os diferentes aspectos abordados nas histórias, abordando diretamente os conflitos.

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

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

No próximo capítulo, passaremos a relatar em detalhes como foi organizada a intervenção pedagógica construtivista direcionada ao trabalho com a construção do conhecimento social. A intervenção pedagógica, foi composta de 35 atividades diferenciadas, sendo coletivas, diversificadas e individuais enfocando a temática dos direitos das crianças, bem como formas de violações, e foi composta por vídeos, histórias, músicas, interpretação de imagens, confecção de cartazes, produções de desenhos e textos, criação de roteiros teatrais, apresentação teatral e de seminários, entre outros. As atividades visaram a construção de noções/explicações sociais e não somente de informações referentes ao assunto tratado. Para tanto, o espaço da sala de aula foi modificado para se aproximar ao máximo de um ambiente sociomoral construtivista.

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

Capítulo V

A Intervenção Pedagógica Construtivista: um olhar diferenciado para sala de aula

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

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

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

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

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

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

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

Somado a isso, tínhamos também a finalidade de verificar se as ideias a respeito dos direitos em crianças poderiam ou não evoluir durante e após um processo de intervenção pedagógica diferenciada com o objetivo

de dar às crianças voz e vez para se expressarem e agirem sobre o meio; interagindo com esse objeto de conhecimento específico.

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

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

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

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

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

[...] comporta diferentes tipos de atividades envolvendo as diferentes áreas do currículo dependendo dos objetivos que estão sendo focalizados. Em um dia de aula há períodos de atividades diversificadas, de atividades independentes e de atividades individuais. Esses tipos de atividades favorecem o desenvolvimento do autocontrole e da responsabilidade, e conseqüentemente, propiciam a construção da autonomia intelectual e moral (ASSIS; ASSIS, 2002, p. 201).

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

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

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

Sendo assim, a sala de aula foi modificada a fim de que o ambiente propiciasse uma maior autonomia aos sujeitos. Algumas mudanças consistiram, por exemplo, em disponibilizar os materiais de uso coletivo e torná-los acessíveis às crianças ou em estratégias para a organização de

atividades simples e até corriqueiras, como por exemplo, a saída para ir ao banheiro ou a escolha dos ajudantes do dia.

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

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

No início quando nos propomos a modificar todo ambiente da sala de aula realizamos muitas reflexões para a organização de nossa rotina de trabalho. A partir da metodologia proepreana, a rotina foi organizada e adaptada pela professora/pesquisadora, considerando a necessidade de conciliação com algumas atividades obrigatórias, como por exemplo, as aulas com os professores especialistas.

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

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

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

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

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

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

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

Durante as atividades diversificadas, a professora acompanha todo o trabalho, conversando e questionando as crianças sobre o que estão

fazendo. Tem-se como objetivo, nesse momento, lançar perguntas que “[...] desafiem o pensamento da criança de modo que ela possa ir além do que fez.” (ASSIS; ASSIS, 2002, p. 206), com a finalidade de que tomem consciência de suas ações.

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

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

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

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

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

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

Em seguida, era realizada a atividade independente. As crianças trabalhavam individualmente ou em pequenos grupos e sem orientação direta da professora por um tempo médio de 20 minutos.

As crianças brincam, realizam leituras, produzem desenhos, jogam, interagem no faz-de-conta com objetos variados, entre outras atividades que surgem dada a necessidade da turma.

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

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

Assim como a roda de conversa inicial, onde ocorre o planejamento do dia, esse momento de avaliação é de suma relevância na rotina de uma

sala em que são adotados os fundamentos do PROEPRE. Muito além de expressar se gostou ou não do que foi feito num determinado dia, a criança tem a possibilidade de demonstrar seus sentimentos, argumentar sobre seu desempenho e comportamento nas atividades. Ela poderá também retomar acontecimentos vividos, organizando o pensamento e a linguagem a respeito de ações já executadas.

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

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

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

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

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

FIGURA 1 - “LIVRO DOS HERDEIROS DO FUTURO” DE KAR (9;1)⁷.





Fonte: Material coletado na pesquisa.

FIGURA 2 - AVALIAÇÃO FEITA POR KAR (9;1).

AValiação DOS CANTINHOS

VOcÉ GOSTA DOS CANTINHOS?

SIM NÃO

O QUE VOcÉ ACHA DOS CANTINHOS?

Legal porque agente faz coisas diferentes.

QUAL OU QUAI S CANTINHOS VOcÉ MAIS GOSTA E POR QUÊ?

matemática - Ciências.

QUAL CANTINHO DIFERENTE VOcÉ GOSTARIA QUE EXISTISSE? POR QUÊ?

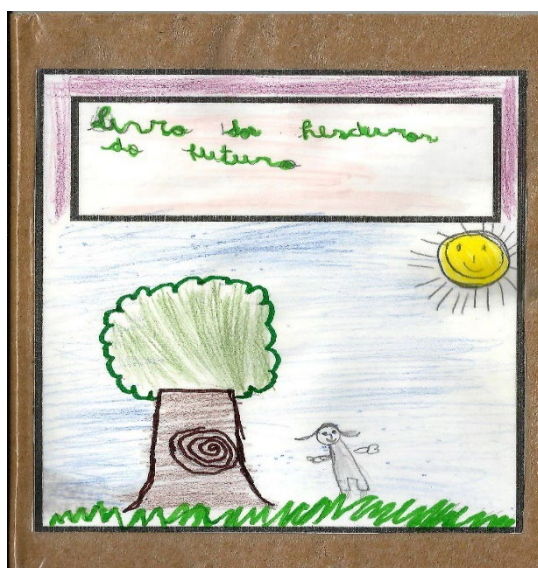
cantinho de dança porque eu gosto de dançar.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

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

Descrição do texto: O que você acha dos cantinhos? KAR (9;1) Legal, porque a gente faz coisas diferentes. Qual os quais cantinhos você mais gosta e por quê? KAR (9;1) Matemática e Ciências. Qual cantinho diferente você gostaria que existisse? Por quê? KAR (9;1) Cantinho da dança, porque eu gosto de dançar.

FIGURA 3 - “LIVRO DOS HERDEIROS DO FUTURO” DE JOS (9;4).





Fonte: Material coletado na pesquisa.

FIGURA 4 - AVALIAÇÃO FEITA POR JOS (9;4).

AVALIAÇÃO DOS CANTINHOS

VOCÊ GOSTA DOS CANTINHOS?

SIM NÃO

O QUE VOCÊ ACHA DOS CANTINHOS?

ELAS SÃO TÃO DIVERTIDAS PRINCIPALMENTE
MENTE O DOS JOGOS

QUAL OU QUAIS CANTINHOS VOCÊ MAIS GOSTA E POR QUÊ?

JOGOS ELAS TEM OS MELHORES JOGOS

QUAL CANTINHO DIFERENTE VOCÊ GOSTARIA QUE
EXISTISSE? POR QUÊ?

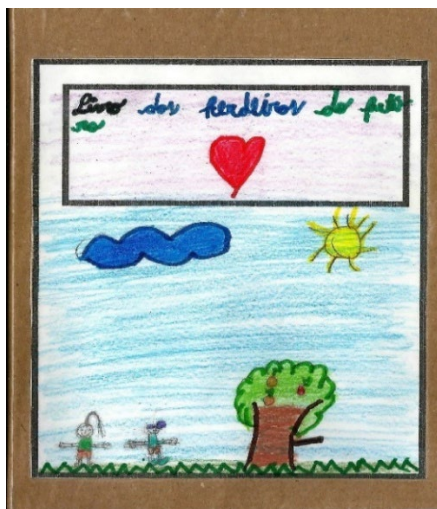
O CANTINHO DA HOT WHEELS CARRINHOS

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: O que você acha dos cantinhos? JOS (9;4) Eles são tão divertidos e principalmente o dos jogos. Qual os quais cantinhos você mais gosta e por quê? JOS (9;4) Jogos, ele tem os melhores jogos. Qual cantinho diferente você gostaria de existisse? Por quê? JOS (9;4) O Cantinho da *Hot Wheels* carrinhos.

Apresentamos exemplo (Figura 5) de um registro feito por ANA (9;4) logo após nossa última avaliação do dia:

FIGURA 5 - “LIVRO DOS HERDEIROS DO FUTURO” DE ANA (9;4).



Fonte: Material coletado na pesquisa.

FIGURA 6 - PRODUÇÃO FEITA POR ANA (9;4).

Semana passada a gente fez uma avaliação e a gente colocou nossos nomes e carinhas. Eu coloquei uma carinha feliz e eu falei assim: eu gostei do cantinho que a gente aprendeu muitas coisas novas e do trabalho da sora Camila que é da faculdade e depois a sora foi falar e ela explicou várias coisas e depois ela trouxe a Gloria e eu tirei que trouxe uma esquinha e depois tudo ali pronto.

SORA CAMILA TEAMO

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Semana passada a gente fez uma avaliação e a gente colocou nossos nomes e carinhas. Eu coloquei uma carinha feliz e eu falei assim: eu gostei do cantinho que a gente aprendeu muitas coisas novas

e do trabalho da sora Camila que é da faculdade e depois a sora foi falar e ela explicou várias coisas e depois ela começou a chorar e eu tive que soltar uma lágrima e depois tudo deu certo.

Após a última atividade da intervenção, como de costume, também realizamos nossa avaliação do dia, momento em que as crianças puderam relatar suas impressões de todas as atividades feitas durante o ano. Em geral, os sujeitos disseram ter gostado e ficado satisfeitos com as atividades nos cantinhos e toda rotina diferenciada no trabalho, bem como de modificações no ambiente da sala de aula.

Todos expuseram com satisfação sua opinião e, os demais, ouviam com bastante atenção e até questionavam os colegas sobre a justificativa de usarem uma carinha ou outra no quadro de avaliação. A grande maioria utilizou a ‘carinha feliz’ (azul) para demonstrar sua satisfação com todo o processo, no entanto, duas crianças utilizaram a ‘carinha intermediária’ (laranja) para descreverem seus sentimentos. Quando questionadas de o porquê da escolha da carinha que não demonstrava uma plena satisfação, as justificativas foram:

KAR (9;1) *Eu gostei, mas é que eu acho que a gente podia ter feito muitas outras atividades nos cantinhos, pra mim foi pouco [...]*

LIV (8;7) *Eu coloquei essa carinha de mais ou menos, porque tinha vez que a gente não prestava muita atenção e aí não dava pra fazer muita coisa nos cantinhos. Eu queria mais tempo pra gente aprender mais [...]*

Sem dúvidas, foi um momento muito marcante para a professora/pesquisadora que pode notar o quanto as crianças, de fato, estavam envolvidas com as modificações propostas e as atividades

desenvolvidas. Houve comoção entre a turma e alguns sujeitos até demonstraram certo descontentamento pelo término de nosso trabalho.

Tal fato demonstrou o quanto a turma aceitou bem as mudanças no ambiente de trabalho. Mostraram-se motivados a se envolverem nas propostas e, mais do que isso, interessados em adotar as modificações que tornou o ambiente, aos poucos, mais interessante e agradável.

Ressaltamos que, no começo, alguns até esboçavam certo estranhamento com o processo de modificação. Enquanto estavam envolvidos no planejamento do dia, na roda de conversa inicial, houve o relato de uma criança questionando a professora/pesquisadora sobre estarem ‘perdendo tempo’.

O comportamento demonstrou o quanto o ambiente escolar se mostrava rígido às crianças que, por vezes, têm poucas ou nenhuma oportunidade de se expressarem e tomarem decisões em sala de aula. Para além disso, a fala da criança mostrou como a proposta de ser ativo em seu processo de aprendizagem era nova, desconhecida e, sobretudo, necessária ao olhar da professora/pesquisadora.

No início desse processo de mudança, verificamos certa resistência por parte da coordenação da instituição escolar que demonstrava estranhamento em relação às propostas didáticas. A avaliação era de que a turma se mostrava muito agitada com a organização em cantinhos e parecia desorganizada nos momentos de execução das atividades.

Os conteúdos referentes ao currículo do 3º ano também eram contestados por serem ‘pouco trabalhados’ pela professora, o que não se efetivava na prática, visto que tanto nos momentos de atividades diversificadas como em atividades coletivas havia a inserção desses conteúdos, sem nenhum prejuízo aos mesmos.

Com o tempo, houve certa compreensão e convencimento para a aceitação do trabalho diferenciado. Contudo, a fiscalização do trabalho diário da professora/pesquisadora era realizada por meio de avaliações semanais e registro no caderno de elaboração das atividades (semanário), nada que impossibilitasse a realização do que se propõe com a metodologia proepreana, sendo necessárias apenas algumas adaptações.

Exemplo dessas adaptações se refere ao uso das fichas prontas de atividades. A escola em que realizamos nossa pesquisa tem a cultura de se trabalhar com os conteúdos da proposta curricular impressos em folhas avulsas. As fichas são elaboradas e impressas semanalmente pelas professoras e, conforme trabalhadas nas aulas são preenchidas e coladas nos cadernos dos alunos.

A partir da adoção da metodologia ativa do PROEPRE houve a redução do uso das fichas em nossa rotina. Só as usávamos quando conveniente, para complementar um conteúdo desenvolvido durante o momento de atividade coletiva ou para nortear as atividades diversificadas nos cantinhos. Com os livros didáticos acontecia o mesmo. Usávamos como material de apoio quando pertinente, de acordo com as atividades coletivas ou diversificadas realizadas em sala e para o dever de casa.

Os livros didáticos geralmente continham atividades bastante direcionadas e instrucionais. Até mesmo quando apresentavam um conteúdo de forma diferente, por meio de um experimento científico, por exemplo, tudo era tão explicado que não permitia que os alunos interagissem e refletissem sobre o conteúdo. Ao invés de utilizarmos esse recurso pronto, as crianças podiam realizar seus próprios experimentos no Cantinho das Ciências e discutir suas descobertas junto com os colegas e a professora/pesquisadora durante as atividades coletivas.

A oferta e o acesso facilitado aos diferentes recursos na sala de aula, a disposição de materiais concretos diferenciados, o incentivo à exploração e à ação sobre e no ambiente foram também características marcantes no processo de ensino pautado nos preceitos proepreanos.

5.1 Atividades e vivências enfocando a construção do conhecimento social: os direitos das crianças na prática

A intervenção pedagógica direcionada ao trabalho com os direitos das crianças foi desenvolvida nesse ambiente modificado. As atividades realizadas dizem respeito aos diferentes direitos tratados nas histórias trabalhadas na fase exploratória e que, ao final da pesquisa foram reaplicadas na fase de avaliação.

As atividades foram planejadas e adequadas à rotina/dinâmica da sala após a implementação das mudanças no ambiente, o que gerou uma dinâmica bastante diferenciada na sala de aula. Em geral, as atividades envolvendo a noção de direito foram exploradas durante a realização de atividades diversificadas e coletivas.

Nos pautamos nos preceitos de organização do ambiente e da rotina de trabalho do PROEPRE para introduzirmos a temática na turma e desenvolvermos atividades que abarcassem o assunto por meio de músicas, vídeos, imagens, histórias, textos de gêneros diferenciados, produções orais e escritas, desenhos, discussões coletivas, entre outras.

Durante todo o período de coleta de dados, notávamos um grande envolvimento da turma. As crianças, em geral, participaram das atividades com entusiasmo e dedicação. Foram participativos, expressaram suas ideias, debateram suas opiniões, questionaram sobre o tema,

argumentaram, à sua maneira, a respeito das situações-problema apresentadas pela professora/pesquisadora referente aos direitos das crianças, em diferentes situações.

As produções suscitadas nos momentos de discussão coletiva demonstraram a dedicação e o envolvimento dos alunos. Muitas vezes, quando representavam algo por meio de expressões gráficas ou escritas se mostravam de maneira singular.

Ressaltamos que mesmo aquelas crianças que em certos momentos de trocas com seus pares se mostravam mais pensativas e não elaboravam sobre o assunto oralmente, aos poucos, passaram a apresentar olhares significativos e únicos a respeito dos direitos e de suas respectivas formas de violação contra a criança.

A turma foi bastante receptiva à temática, no entanto, lembramos que muitos alunos, no início do desenvolvimento da pesquisa, eram irrequietos e até mesmo desatentos às propostas de atividade. Percebemos no decorrer do processo de modificação do ambiente, bem como com o desenvolvimento da intervenção, mudanças paulatinas no comportamento dessas crianças que durante as aulas foram demonstrando maior curiosidade e vontade em saber mais, formulando hipóteses no que se refere aos conflitos abordados em vídeos e histórias e confrontando seus diferentes pontos de vista com os colegas.

Relacionamos tais mudanças ao espaço privilegiada que nossos alunos tinham para se expressar de formas variadas por meio de experiências cooperativas de debate e trocas de opinião com seus pares e a professora/pesquisadora. Buscamos com nossa proposta oportunizar situações e interações que despertassem momentos de reflexão e discussão, a fim de que nossos alunos pudessem ser eles mesmos, isto é,

demonstrando sua forma de pensar e agir, mostrando seus interesses, suas discordâncias, emoções e sentimentos.

A intervenção pedagógica aqui descrita foi composta por 35 atividades variadas que visavam, sobretudo, propiciar a reflexão acerca da temática abordada, inseridas em distintos momentos da rotina. O objetivo desde o início da intervenção era o de ofertar um ambiente rico, profícuo e solicitador para que os sujeitos explorassem o ambiente, os recursos e os materiais disponibilizados com o intuito de pensarem sobre seus direitos.

Ressaltamos que nossa intervenção pedagógica foi pensada e repensada por etapas. No início, tínhamos um planejamento prévio com atividades que pretendíamos desenvolver em diferentes momentos. Entretanto, ainda que tivéssemos pretensões, em nenhum momento, mantivemos nosso planejamento inicial engessado.

Sendo assim, justamente por não se tratar de um projeto ‘pronto e acabado’ ou mesmo um receituário a ser seguido, no decorrer do processo de intervenção, a pesquisadora revia os objetivos das atividades e, quando necessário, modificava, retirava, adaptava ou inseria novas propostas.

A seguir, descreveremos com mais detalhes cada atividade realizada.

Atividade nº 1 – **Música “Herdeiros do Futuro”**

A vida é uma grande	E pra esse futuro ser feliz
Amiga da gente	Vamos ter que cuidar
Nos dá tudo de graça	Bem desse país
Pra viver	Vamos ter que cuidar
Sol e céu, luz e ar	Bem desse país
Rios e fontes, terra e mar	Será que no futuro
Somos os herdeiros do futuro	Haverá flores?

Será que os peixes
Vão estar no mar?
Será que os arco-íris
Terão cores?
E os passarinhos
Vão poder voar?
Será que a terra
Vai seguir nos dando
O fruto, a folha
O caule e a raiz?
Será que a vida
Acaba encontrando
Um jeito bom
Da gente ser feliz?
Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Será que no futuro

Haverá flores?
Será que os peixes
Vão estar no mar?
Será que os arco-íris
Terão cores?
E os passarinhos
Vão poder voar?
Será que a terra
Vai seguir nos dando
O fruto, a folha
O caule e a raiz?
Será que a vida
Acaba encontrando
Um jeito bom
Da gente ser feliz?
Vamos ter que cuidar
Bem desse país
Vamos ter que cuidar
Bem desse país

Autores: Toquinho e Elifas Andreato
Intérprete: Toquinho

As crianças ouviram a música em roda, com a letra nas mãos. Em seguida, foram convidadas a discutir coletivamente acerca do que entenderam, apresentando suas impressões e respondendo aos questionamentos da professora.

A seguir, um trecho da discussão coletiva estabelecida em roda:

O que vocês acharam dessa música? *ALE (8;6) Ela é muito bonita. Por quê? Porque ela fala do planeta e do Brasil.* O que mais? *MAR (9;0) Achei bem legal.* Por quê? *MAR (9;0) Porque ela fala do planeta, do arco-íris, dos pássaros e dos peixinhos.* Mas ela só fala sobre isso? *KAR (9;1) Ela fala do futuro, de cuidar do país, de peixe, mar e arco-íris.* *MAY (8;10) Ela fala do Brasil, do planeta, da água e quase do mundo inteiro.* O que vocês entenderam dessa música? *ALE (8;6) Sobre a vida.* Por que sobre a vida? *ALE (8;6) Porque a vida mostra cores e coisas maravilhosas.* O que mais é importante nessa música? *LIV (8;7) Eu gostei por causa que fala “vamos ter que cuidar bem desse país”.* O que será que isso quer dizer? *LIV (8;7) Porque a gente tem que cuidar dele.* O que a gente tem que fazer para cuidar bem do nosso país? *LIV (8;7) Para de jogar lixo na rua, parar de jogar garrafa.* Por que isso é importante? *MAY (8;10) Porque senão... porque a gente não quer morrer, porque a natureza é nossa vida e para os nossos pais não morrerem.* E o que será que quer dizer “herdeiros do futuro”? Quem são esses herdeiros? *THI A gente. Porque nós é o que fala na música. Fala herdeiro né? E somos nós.* Por que acham que são vocês? *KAI Porque nós trabalha.* Como assim? *ALE (8;6) É porque os herdeiros são os visitantes do mundo.*

Após esse momento coletivo, no Cantinho da Arte, as crianças eram convidadas a fazer um desenho sobre a música. Ao terminar seus desenhos, as crianças os apresentavam à professora, explicando-os.

Alguns exemplos:

FIGURA 7- DESENHO PRODUZIDO POR BRU (9;3)



O que você desenhou? *BRU (9;3) Desenhei minha mãe e meu pai. O que seu desenho tem a ver com a música? BRU (9;3) Na música fala que a gente tem que cuidar bem dos nossos pais. Na verdade, fala que os herdeiros do futuro têm que cuidar do país, o Brasil. Você entendeu isso? BRU (9;3) Então, minha mãe e meu pai estão limpando o rio. Como assim? BRU (9;3) As pessoas jogam lixo, sujeira e eles ficam pegando pra deixar tudo limpinho.*

FIGURA 8 - DESENHO PRODUZIDO POR KAR (9;1)



KAR (9;1) O que você fez? *Eu desenhei o arco-íris, peixe nadando, um menino cuidando do mar e o país.* E o que é mais importante no seu desenho? *KAR (9;1) O país.* O que fala sobre o país? *KAR (9;1) Porque fala vamos ter que cuidar bem desse país.* Como pode cuidar? *KAR (9;1) Não poluindo o lugar que a gente mora.*

Grande parte das crianças se ativeram a desenhar elementos que compõem a natureza, como a flora e a fauna. Muitos ilustraram a destruição do meio ambiente pelos seres humanos, mas não conseguiram retratar formas de cuidar e zelar pelo país para além de questões ambientais.

Atividade nº 2 – **Vídeo/animação “Jonas e Lisa”**⁸

Coleção “Direitos do Coração”

Direção: Zabelle Côté, Daniel Schorr

Produção: Thérèse Descary

Ano: 1995

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i0n4FuEui08>.

FIGURA 9 - CENA DA ANIMAÇÃO “JONAS E LISA”



9

Essa animação retrata a vida de duas crianças, Jonas e Lisa, moradoras de um morro carioca, que vivenciam situações de descaso, maus-tratos, falta de atenção e de cuidados básicos, trabalho infantil, abuso de autoridade, entre outros aspectos que ferem os direitos das crianças. Após muitas situações ofensivas e exploratórias, Jonas foge de casa e passa a morar na rua, como forma de fugir da vida difícil que tem junto aos irmãos.

Depois de exibirmos o vídeo, houve uma discussão em roda sobre o que tinham visto. Seguem alguns excertos dessa discussão:

Vocês gostaram do filme? *ALE (8;6) Não.* Por que não gostou? *ALE (8;6) Porque acontece maltratação com as crianças.* O que significa isso? *ALE (8;6) Que quando a mãe sai pra trabalhar o pai não deve maltratar as crianças.* Por que não deve? *ALE (8;6) Porque as crianças também podem crescer.* E o que pode acontecer quando crescerem? *ALE (8;6) Vai acontecer a mesma coisa.* Como assim? *ALE (8;6) A mãe ia trabalhar e o pai ia maltratar os filhos.* *NIC (8;7) Também porque o filho vai fazer*

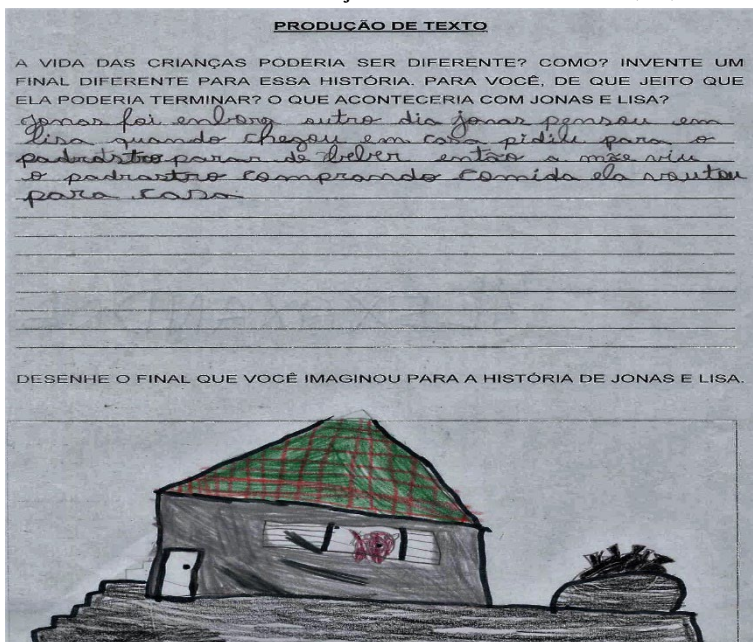
⁹ Disponível em: <http://iddh.org.br/noticias/projeto-educar-realiza-oficina-de-direitos-humanos/>.

a mesma coisa com ele, porque o pai é muito ruim. LOR (8;8) Eu achei o filme triste porque o pai só judia das crianças. Mas por que será que ele faz isso? Você entendeu? LOR (8;8) Acho que as crianças fica só apanhando do pai, a mãe foi trabalhar e o pai fica brigando com as crianças. Por que será que fica brigando? LOR (8;8) É por causa que o pai bebe e ele não gosta das crianças. NIC (8;7) Mas também ele não é o pai, né? O que ele é então? NIC (8;7) O pai adotivo. ANA (9;4) Não é não. Ele é padrasto. Porque o pai dele morreu e quando alguém namora a mãe dele é o padrasto. Mas por que será que o padrasto faz isso? ANA (9;4) Porque ele não gosta das crianças. E será que isso acontece de verdade? MAY (8;10) Até meu padrasto quando ele bebe tem vez que ele me bate, mas tem vez que não. Minha mãe, às vezes, não deixa ele me bater. Ai ele escolhe se bate ou não bate. O que acham da vida do Jonas e da Lisa? LOR (8;8) Muito triste. Os filhos não fazem nada pro pai brigar com os filhos e o que acontece com eles eu não gostaria que acontecesse comigo. GIO (9;2) Isso é muito ruim, porque os pais deles não gostam deles. O que mais vocês não gostaram nesse filminho? JÉS (8;10) Que ele foi embora. Por que isso aconteceu? JÉS (8;10) Porque a mãe deixou eles sozinhos e foi trabalhar, aí o pai ficou batendo neles. Mas por que será que ele decidiu ir embora? JÉS (8;10) Porque ele foi atrás da mãe dele no lugar que ela foi trabalhar. LOR (8;8) Ele foi embora, porque ele não aguentava a vida dele, aí ele foi atrás da mãe, só que ele não achou a mãe dele, aí ele foi morar na rua. Será que isso acontece mesmo? De criança morar na rua? THI (8;9) Ele não foi morar na rua não. Ele foi morar na praia junto com os outros que moram lá também. E será que tem muitas crianças na mesma situação? THI (8;9) Sim, porque eles não aguentam mais os pais deles. Vocês acham que alguém poderia ajudar essas crianças? GIO (9;2) O pessoal que estava passando pela rua. Como poderiam ajudar? GIO (9;2) Falar pro pai dele não tratar ele ruim, porque lá naquela casa ele maltrata todo mundo eu acho. Aquele homem que estava lá batendo nas crianças não pode ficar fazendo isso. Vocês gostaram do final dessa história? LOR (8;8) Eu não gostei do final porque ele foi embora e morar na rua não é bom. NIC (8;7) Não gostei que ele foi embora, porque ele foi morar na rua. E como poderia ser diferente? NIC (8;7) Só se o pai dele parar de bater nele.

Após a discussão, as crianças foram solicitadas a criar, no Cantinho da Escrita um final diferente para a história da animação “Jonas e Lisa”. A ideia era que pudessem coordenar ideias diferentes que pudessem modificar o desfecho do filme e, ao mesmo tempo, transformar a vida das personagens Jonas e Lisa para melhor, considerando as dificuldades que as duas crianças enfrentavam de maus tratos, falta de alimentação adequada, trabalho infantil, abuso de autoridade etc.

Na sequência, alguns exemplos das produções com os finais modificados:

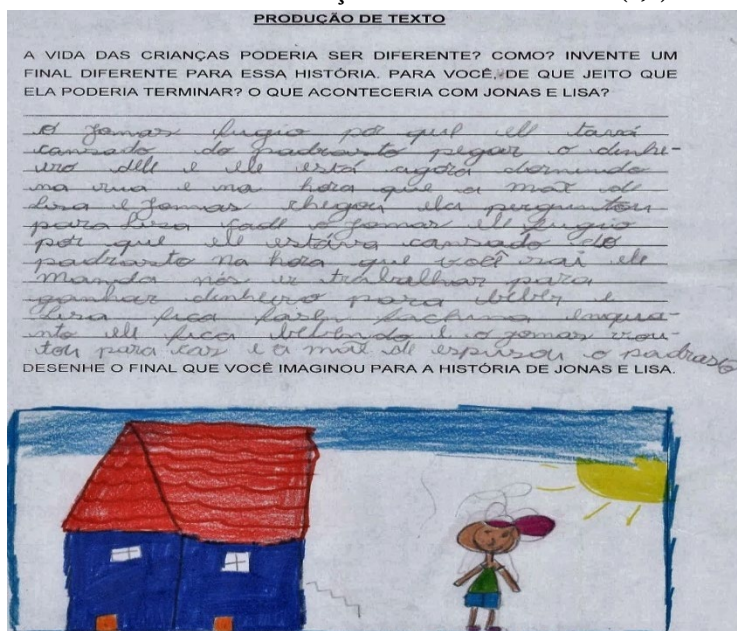
FIGURA 10 - PRODUÇÃO ESCRITA POR ALE (8;6)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Jonas foi embora. Outro dia, Jonas pensou em Lisa. Quando chegou em casa, pediu para o padrasto parar de beber. Então, a mãe viu o padrasto comprando comida. Ela voltou para casa.

FIGURA 11 - PRODUÇÃO ESCRITA POR LIV (8;7)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: O Jonas fugiu, porque ele estava cansado do padrasto pegar o dinheiro dele. Ele está agora dormindo na rua. Na hora que a mãe de Lisa e Jonas chegou, ela perguntou para Lisa: - Cadê o Jonas? - Ele fugiu, porque estava cansado do padrasto. Na hora que você sai, ele manda nós irmos trabalhar para ganhar dinheiro para ele beber. A Lisa fica fazendo faxina, enquanto ele fica bebendo. O Jonas voltou para casa e a mãe expulsou o padrasto.

Os sujeitos demonstraram grande dificuldade em realizar a proposta de um final diferente para a história de Jonas e Lisa. O enfoque das produções foi, sem dúvidas, o maltrato sofrido pelas personagens, tendo o padrasto como malfeitor alterado em virtude do alcoolismo. Pouca atenção foi dada a questão do trabalho infantil, pois para eles, o problema maior de toda situação era o padrasto tirar o dinheiro do enteado e deixá-lo sem nada daquilo que tinha trabalhado para conseguir.

Atividade nº 3 – Música “Bê-a-Bá”

Quando a gente cresce um pouco
É coisa de louco o que fazem com a gente:
Tem hora pra levantar,
Hora pra se deitar,
Pra visitar parente.
Quando se aprende a falar,
Se começa a estudar,
Isso não acaba nunca.
E só vai saber ler,
Só vai saber escrever
Quem aprender o bê-a-bá.
E além do abecedário,
Um grande dicionário
Vamos todos precisar:
Com **A** escrevo amor,
Com **B** bola de cor,

Com **C** eu tenho corpo, cara e coração.
Com **D** ao meu dispor escrevo dado e dor,
Com **E** eu sinto emoção!
Com **F** falo flor,
Com **G** eu grito gol
Com **H** de haver eu posso harmonizar.
Com **I** desejo ir,
Com **J** volto já,
Com **L** tenho luar.
Com **M** escrevo mão, mamãe, manjericão,
Com **N** digo não e o verbo nascer.
Com **O** eu posso olhar,
Com **P** paparicar,

Com **Q** eu quero querer.
Com **R** posso rir,
Com **S** sapoti,
Com **T** tamanduá,
Com **U** urubupungá.

Com **V** juro que vi,
Com **X** faço xixi,
Co fim o **Z** da zebra.

Autores: Toquinho / Elifas Andreato

Intérprete: Toquinho e Elba Ramalho

A turma ouviu a canção com a letra nas mãos. Gostaram, principalmente porque a letra traz palavras, vistas por eles, como engraçadas ou estranhas. Após ouvirem a música, as crianças conversaram em roda. A seguir excerto desse momento:

Quero que me contem o que mais gostaram na música. *MAY (8;10) Eu achei legal porque fala sobre aprender a ler e escrever. E o que você acha sobre isso? MAY (8;10) Eu acho bom, porque assim quando nossos pais perguntarem alguma coisa pra gente, a gente fala. E isso é importante? ALE (8;6) Sim, porque ninguém nasce sabendo e nós aprendemos na escola. NIC (8;7) Porque é muito útil ir na escola pra fazer a formatura e melhorar. KAÍ A gente tem que estudar pra passar de ano e não pode ficar faltando na escola. Mas é importante só para não reprovar? GIO (9;2) Não, pra saber ler e escrever. NIC (8;6) É bom pra aprender, pra poder trabalhar. Por que isso é importante? NIC (8;6) Pra quando crescer, poder comprar comida pros filhos. KAR (9;1) Também é bom estudar, pra fazer faculdade. Assim vai ter serviço e trabalho. Tem diferença entre quem vai à escola e quem não vai? KAÍ Tem diferença no trabalho, pra poder ter um trabalho bom. Como assim? KAÍ Tipo trabalhar na roça. THI Trabalhar de colher café, no caminhão, na máquina. Precisa saber ler e escrever. KAÍ Também ser médico e curar as pessoas, saber fazer um curativo. Na música fala que a gente cresce e tem que fazer algumas outras coisas. Vocês entenderam? KAÍ Cuidar*

dos filhos, fazer comida, lavar louça, varrer a casa. E isso criança não faz?
MAY (8;10) Não criança tem que aprender o abecedário, o alfabeto. ALE
(8;6) Criança tem que ir pra escola, pra aprender o BÊ-A-BÁ.

Considerando a temática da canção, ligada ao abecedário, após a discussão, no Cantinho da Escrita, usando as letras do alfabeto, as crianças deveriam criar duas listas, sendo uma das coisas que mais gostavam no mundo e outra lista das coisas que não gostavam. Depois de criarem suas listas, as crianças deveriam contar à professora/pesquisadora o que tinham feito.

Alguns exemplos:

FIGURA 12 - PRODUÇÃO FEITA POR EST (8;9)

⊗ ESCOLHA 5 LETRAS DO ALFABETO E ESCREVA AS COISAS QUE VOCÊ MAIS GOSTA NO MUNDO E QUE TE DEIXAM FELIZ

BOI
VACA
CAVALO
BONÉ
DADO


⊗ AGORA FAÇA OUTRA LISTA COM O QUE VOCÊ NÃO GOSTA E QUE TE DEIXAM TRISTE. VOCÊ PODE ESCOLHER AS MESMAS LETRAS OU DIFERENTES.

LOIRO
SAPO
GATO
RATO
TAREFA

⊗ DESENHE O QUE VOCÊ ESCREVEU EM CADA LISTA, DE UM LADO E DO OUTRO DO QUADRO.

COISAS QUE GOSTO E QUE ME DEIXAM FELIZ

COISAS QUE NÃO GOSTO E QUE ME DEIXAM TRISTE





Coisas que gosta: BOI, VACA, CAVALO, BONÉ e DADO.

Coisas que não gosta: LOIRO, SAPO, GATO, RATO e TAREFA.

Me conta o porquê desenhou essas coisas que gosta. *EST (8;9) Porque eu gosto muito dos animais da fazenda e também de brincar de jogo aqui na sala. No joguinho tem dado e eu acho legal. Eu também gosto de usar boné. E essas coisas, por que não gosta? EST (8;9) Não gosto de gente assim. Como? EST Loira. Por quê? EST Porque eu acho feio. Gente morena é mais bonita [...]*

FIGURA 13 - PRODUÇÃO FEITA POR MAR (9;0)

<p>⊕ ESCOLHA 5 LETRAS DO ALFABETO E ESCREVA AS COISAS QUE VOCÊ MAIS GOSTA NO MUNDO E QUE TE DEIXAM FELIZ</p> <p>AMIGO</p> <p>BRUNO</p> <p>MARIA EDUARDA</p> <p>ANA</p> <p>LÍVIA</p>	<p>⊕ AGORA FAÇA OUTRA LISTA COM O QUE VOCÊ NÃO GOSTA E QUE TE DEIXAM TRISTE. VOCÊ PODE ESCOLHER AS MESMAS LETRAS OU DIFERENTES.</p> <p>VESTIDO</p> <p>DAMA</p> <p>IGREJA CATÓLICA</p> <p>JABUTICABA</p> <p>SAPO</p>
<p>⊕ DESENHE O QUE VOCÊ ESCREVEU EM CADA LISTA, DE UM LADO E DO OUTRO DO QUADRO.</p>	
<p>COISAS QUE GOSTO E QUE ME DEIXAM FELIZ</p> 	<p>COISAS QUE NÃO GOSTO E QUE ME DEIXAM TRISTE</p> 

Coisas que gosta: AMIGO, BRUNO, MARIA EDUARDA, ANA e LÍVIA.

Coisas que não gosta: VESTIDO, DAMA, IGREJA CATÓLICA, JABUTICABA e SAPO.

Conta pra mim, o que fez aí? *MAR (9;0) Eu gosto muito dos meus amigos [...]* E do outro lado, do que não gosta? *MAR (9;0) Não gosto de usar vestido e nem de jogar dama, é muito chato. Eu também não vou na igreja católica, porque é muito chata e feia. Minha mãe disse que não gosta [...]*

Percebemos que muitas crianças lembraram de aspectos simples que compõem seu dia a dia, como jogos, animais, os colegas de classe etc. No entanto, constatamos que alguns sujeitos apresentaram ideias carregadas de preconceito na lista do que não gostavam. Tal fato nos preocupou bastante e nos levou a pensar em alguma atividade que trabalhasse a questão das diferenças e da diversidade entre as próprias crianças. Assim, elaboramos a atividade apresentada a seguir.

Atividade nº 4 – Livro “Diversidade”

Autora: Tatiana Belinky

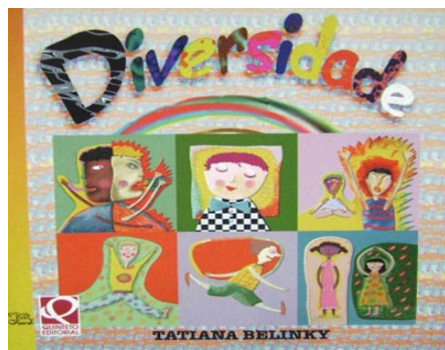
Ilustrações: Fê

Editora: Quinteto Editorial

Ano: 1999

36 páginas

FIGURA 14 - LIVRO “DIVERSIDADE”



10

¹⁰ Disponível em: <http://www.travessa.com.br/diversidade/artigo/6acfd64e-b18f-44ef-be8b-2bdf22f84189/>.

Com a leitura do livro “Diversidade” da autora Tatiana Belinky, objetivamos propor uma discussão coletiva sobre a temática das diferenças.

O livro “Diversidade”, escrito em versos e rimas, objetiva mostrar que não há um único jeito de ser, porque todos somos seres humanos. A autora enfatiza de maneira engraçada e irreverente que apenas reconhecer as diferenças não basta. Afinal, é preciso, sobretudo, respeitarmos uns aos outros no nosso modo de ser e agir, sem preconceito.

A seguir, trechos de nossa discussão sobre o livro:

Quem pode falar algo sobre a nossa leitura? *ALE (8;6) Eu gostei, porque é muito engraçado. Um homem tem um nariz muito grande e o outro parece um macarrão.* E porque será que aparecem tantas imagens diferentes nesse livro? *KAIÍ (8;11) Até gente preta.* Por que será que tem tanta gente diferente? *LOR (8;8) Por causa que tem gente morena e gente branca.* *ALE (8;6) Ninguém é igual ao outro.* O que isso quer dizer? *LOR (8;8) Por causa que gente tem gente forte e magra, gente pequena e alta.* Só tem esse tipo de diferença? *KAR (9;1) Olho puxado, nariz grande, magrelo.* Existem outras diferenças? *LIV (8;7) Ninguém nasce igual e todo mundo é diferente.* Por que será que somos todos diferentes? *GIO (9;2) Porque a gente não é igual ao outro.* O que nos faz tão diferentes? *ALE (8;6) Porque a gente tem o olho diferente, o nariz diferente, a boca diferente, a cor da pele diferente e o cabelo diferente.* Por que será que somos assim? *KAIÍ (8;11) Porque tem uns que ficam muito no sol, professora. Aí vai mudando e vai ficando bem pretinho.* Mas a gente nasce igual? *ALE (8;6) Não, porque nossa mãe, às vezes, é igual a gente. Antes de nascer não sabemos que cor vamos ter. Quando a gente nasce pode ser moreno ou claro.* E só existem esses tipos de diferenças? Só tem diferenças que a gente pode ver? *ALE (8;6) Os nossos ossos e os nossos fígados, porque os nossos fígados são positivos ou negativos.* *KAIÍ (8;11) Não é isso não. É o tipo de sangue.* *NIC (8;6) Tem sangue doce e sangue amargo.* Como assim? *NIC (8;6) Tem gente que pega piolho e piolho só gosta de sangue doce e não de sangue ruim.* Tem outras

diferenças entre a gente? Por exemplo, no nosso jeito? *KAR (9;1) Tem uns que são bravos e outros que são legais ou chatas. ALE (8;6) Todo mundo é gente, humanos e a gente é diferente. ANA (9;4) Ninguém tem o cérebro do outro. Algumas pessoas pensam em coisas mais legais, ou chatas, ou tristes. ALE (8;6) Eu sou tímido e o meu amigo não. Tudo não é igual ao outro. No mundo inteiro tem coisa diferente. E o que será que significa o título do livro “Diversidade”? KAI (8;11) Porque a gente estava aqui se divertindo. Alguém pensa diferente? LIV (8;7) Significa que todo mundo é diferente e ninguém é igual.*

Após a leitura da história, no Cantinho da Arte, as crianças deveriam criar quadrinhas de desenhos, mostrando algumas diferenças existentes que devem ser respeitadas. O desenho era seguido de uma conversa explicativa com a pesquisadora.

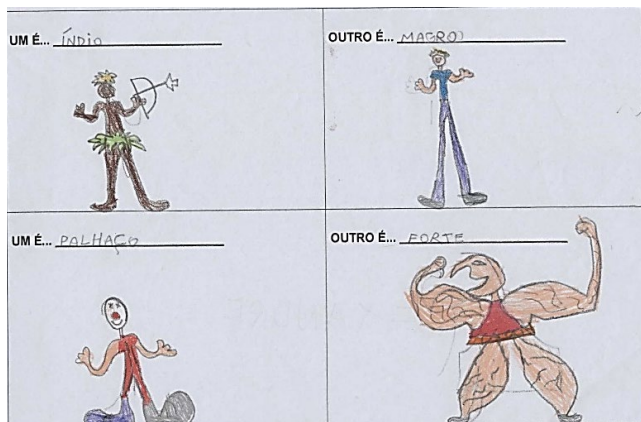
FIGURA 15 - DESENHO PRODUZIDO POR GIO (9;2)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que fez no seu desenho? GIO (9;2) *Que um é bonito e colorido e o outro é feio. Que um é engraçado e o outro é orelhudo. E o que você pensa sobre essas diferenças? GIO (9;2) Que todo mundo é bonito e que ninguém é igual o outro.*

FIGURA 16 - DESENHO PRODUZIDO POR ALE (8;6)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Conta pra mim o que fez. ALE (8;6) *Que um é índio e o outro é bem magro. Que um é palhaço e o outro é forte. O que essas diferenças significam para você? ALE (8;6) Que todo mundo é diferente, tem um trabalho diferente, é de um lugar diferente, mas é importante assim mesmo.*

Atividade nº 5 – **Vídeo/animação “1,2,3 Côco”**¹¹

Coleção “Direitos do Coração”

Direção: Pierre M. Trudeau Produção: Thérèse Descary

Produção: Thérèse Descary

Ano: 1991

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WKrZQbsdaxU>.

FIGURA 17 - CENA DA ANIMAÇÃO “1,2,3 CÔCO”



Fonte: Internet¹²

A animação “1,2,3 Côco” trata do direito da criança à educação, ressaltando que, não basta ter o direito de ir à escola se não houver garantida a efetiva aprendizagem pela criança.

Apresentamos trechos dessa discussão:

O que vocês acharam do filminho que nós vimos? *DAN (9;2) A menina está na escola pra ela aprender a ler. NIC (8;6) Eu achei legal, porque ela vai pra escola pra aprender. O que vocês acham disso? É importante? NIC (8;6) É mas tem criança que não vai, porque a mãe não deixa. Isso é certo? NIC (8;6) Não, criança tem que ir pra escola. ANA (9;4) Porque às vezes o pai deixa a criança em casa pra fazer serviço. E isso pode ser feito? LIV (8;7) É errado, porque criança tem que ir pra escola, pra aprender ler e escrever. ALE (8;6) Não, porque é proibido. Por quê? ALE (8;6) Porque a criança é mais nova. KAÍ (8;11) Se a polícia ver, prende a mãe, porque não é justo deixar o filho em casa. Por quê? GIS (9;5) Porque não é certo, criança tem que ir pra escola. Criança pode ficar fora da escola? LIV (8;7) Não porque se ficar o dia inteiro em casa fazendo faxina, não é certo. Vocês acham que todas as crianças vão pra escola? MAR (9;0) Algumas, porque tem umas que o pai e a mãe não deixam, ficam em casa de castigo. Isso pode ser feito? NIC (8;6) Não, porque não pode ficar*

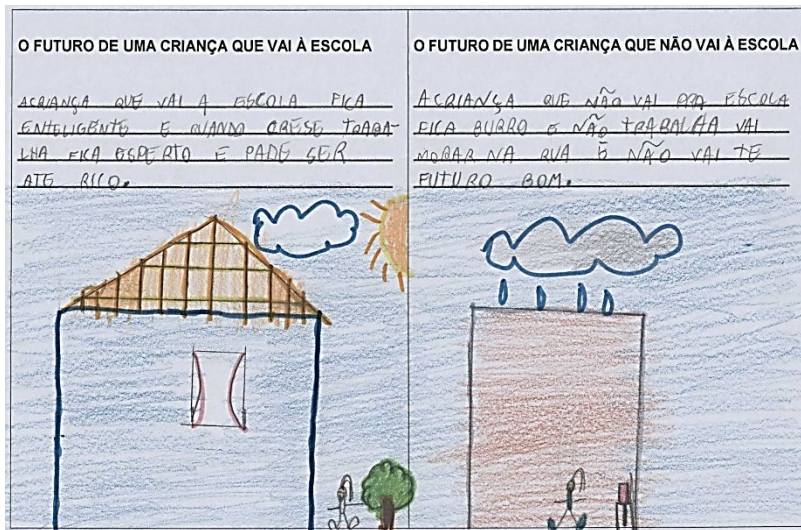
¹² Disponível em: <http://www.pierremtrudeau.com/courts.html>.

em casa, nem de castigo e nem só brincando. A mãe tem que levar pra escola na marra. Uma criança pode ficar sem ir pra escola? DAN (9;2) Não, porque senão não aprende ler e escrever. NIC (8;6) E não vai aprender educação. É diferente o futuro de uma criança que vai pra escola de outra que não vai? MAR (9;0) Quem vai, pode ser médico, dentista, veterinária, várias coisas. E o que acontece com uma criança que não vai à escola? NIC (8;6) Vai ter que ficar trabalhando só na roça, porque não aprendeu educação. LIV (8;7) Quem vai, arranja um trabalho e faz faculdade, MAY (8;10) Quem não vai não arranja serviço. LOR (8;8) Se ela não ir pra escola, ela nunca vai fazer faculdade. Faculdade é importante e a escola também. GIS (9;5) Quem vai, cresce e arruma serviço. E quem não vai não vai poder nem fazer faculdade. E quem não vai? KAR (9;1) Quando cresce trabalha na roça. KAÍ (8;11) Se eles quiserem ser professor, não vão poder. THI Quem vai, pode até ser caminhoneiro e quem não vai, só a roça mesmo.

Após a discussão, no Cantinho da Arte, as crianças foram levadas a pensar em diferentes situações: como seria o futuro de uma criança que tem seu direito à educação garantido e de outra que não tem e, por isso, não vai à escola. O objetivo era perceber se as crianças reconhecem a importância da educação na vida das crianças e o quanto uma criança que não tem esse direito garantido é prejudicada, educacional, social e culturalmente

Alguns exemplos:

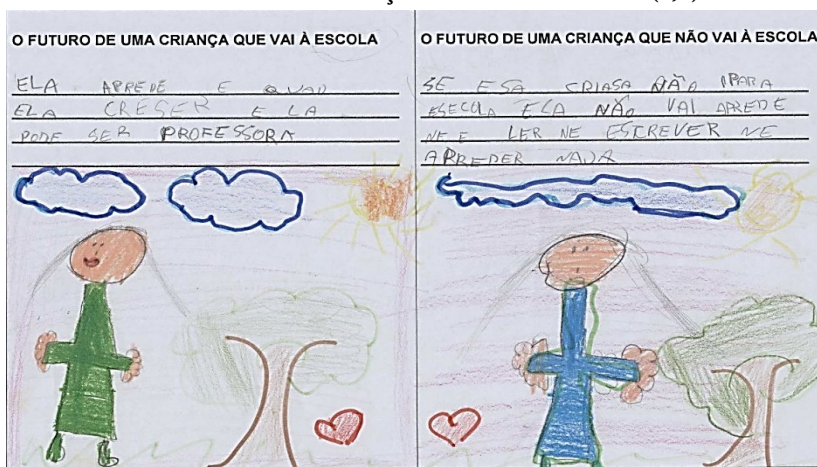
FIGURA 18 - PRODUÇÃO FEITA POR ANA (9;4)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você desenhou? ANA (9;4) *Eu fiz que a criança que vai à escola pode ter um emprego muito bom e até ser rico, porque estudou e aprendeu. Já a outra que não vai, não aprendeu nada que precisava pra arrumar um bom serviço. Ela vai ter um futuro muito ruim e pode até morar na rua, porque não tem dinheiro pra se sustentar.*

FIGURA 19 - PRODUÇÃO FEITA POR MAR (9;0)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Conta pra mim, o que você fez? *MAR (9;0) Eu desenhei uma menininha que cresce e como aprendeu muitas coisas, pode ser professora. E a criança que não vai para escola? MAR (9;0) Essa aí não vai aprender nem ler e nem escrever, não vai saber nada na vida [...]*

As produções nos mostraram que os sujeitos percebem, ainda que de maneira simplista, que uma criança que não frequenta a escola pode ter seu futuro comprometido. Todavia, não questionam o fato de uma criança não ir à escola.

Pudemos perceber que nenhuma criança comentou a situação, contestando ou mostrando estranhamento por uma criança ter seu direito à educação violado. Sequer perguntaram para a pesquisadora os motivos que podem levar uma criança a estar fora da escola, por exemplo.

Atividade nº 6 – Livro “A vendedora de chicletes”

Autor: Fabiano Moraes

Ilustrador: Cláudio Cambra

Editora: Universo dos Livros Editora LTDA.

Ano: 2013

24 páginas

FIGURA 20 - LIVRO “A VENDEDORA DE CHICLETES”



Fonte: Internet¹³

O livro é uma releitura do conto “A vendedora de fósforos”. A história retrata a vida de uma menina que precisa vender chicletes nas ruas para poder sobreviver. Quando não conseguia vender, era maltratada por adultos que queriam seus lucros. Essa criança, sem família, passa grande parte de seus dias na rua. Abandonada, acaba morrendo de frio e de fome. Segundo o autor, a “Vendedora de chicletes” é uma crítica ao modo

¹³ Disponível em: <http://edclaudiorosa.blogspot.com.br/2016/03/a-vendedora-de-chicletes-fabiano-moraes.html/>.

subumano como muitas crianças ainda vivem em nosso país, condenadas pela violência, pelo trabalho infantil, pela carência, fome etc.

Feita a leitura, discutimos a história numa grande roda. A seguir, trechos desse momento:

O que acharam dessa história? LOR (8;8) *Eu não gostei, porque ela mora na rua e não tem nada pra comer.* ALE (8;6) *Eu não gostei, porque a história é muito triste e ela morre no final.* KAR (9;1) *Eu não gostei, porque a mãe dela morre e deixa ela sozinha.* GIS (9;5) *Ela perdeu a mãe dela e mora na rua.* JÉS *Ela não tem nada pra comer.* NIC (8;6) *É chata a história, porque no final ela morreu de fome e de frio.* GIO (9;2) *Também é triste, porque se ela voltar pra casa dela, como não vendeu nenhum chiclete, o pai dela, vai bater nela.* NIC (8;7) *Todo mundo fica maltratando ela.* MAY (8;10) *Ninguém consegue ouvir ela.* Percebi que a maioria de vocês não gostou. O que mais está errado nessa história? KAR (9;1) *É porque ela nem pode ir pra escola.* E isso está certo? ALE (8;6) *O pai dela maltrata muito ela e, ao invés de deixar ela ir pra escola, manda ela trabalhar, vendendo chiclete.* ANA (9;4) *A mãe dela faleceu e o padrasto mandava ir vender na rua. Ela não podia voltar pra casa nem nenhum tostão, senão batia nela.* MAY (8;10) *Ela trabalhava e essa menina não tinha o direito de ir pra escola. Qual direito essa criança tem?* MAY (8;10) *De ir pra escola e aprender, ler e escrever.* Mas isso está acontecendo? MAY (8;10) *Não, mas não é certo, porque ela tem todo direito de ir pra escola, pra aprender, crescer e arrumar um serviço. Os pais têm que deixar os filhos irem pra escola, arrumar dinheiro para comer, almoçar, jantar.* O que vocês gostariam que fosse diferente? LOR (8;8) *Que a vida dela fosse boa e que o pai não batesse mais nela.* ANA (9;4) *Se a mãe dela estivesse viva seria melhor, com comida e outras coisas de bom.* KAÍ (8;11) *A vida dela seria melhor se ela vendesse os chicletes pra comprar comida.* Mas está certo ela vender chicletes na rua? GIO (9;2) *Ela não podia trabalhar, ela tinha que ir pra escola.* NIC (8;7) *Se ela ficar vendendo na rua e levando dinheiro pro padrasto dela, ele nunca vai deixar ela parar. Ela vai ser cada vez mais maltratada. O melhor é que ela fosse adotada por alguém bom.*

As crianças ficaram muito surpresas com o final dessa história. Ao mesmo tempo, se mostraram desapontadas ao perceberem que o final da personagem não foi feliz como era esperado. Considerando o final trágico do livro, no Cantinho de Escrita, as crianças foram convidadas a criarem um final diferente para a pequena vendedora de chicletes.

A seguir, exemplos de produções escritas feitas pelos sujeitos:

FIGURA 21 - PRODUÇÃO ESCRITA POR JOS (9;4)

PRODUÇÃO DE TEXTO – “A VENDEDORA DE CHICLETES”

A VIDA DA PEQUENA VENDEDORA DE CHICLETES PODERIA SER DIFERENTE? INVENTE UM FINAL DIFERENTE PARA ESSA HISTÓRIA. PARA VOCÊ, DE QUE JEITO QUE ELA PODERIA TERMINAR? O QUE ACONTECERIA COM A CRIANÇA?

a minha história poderia ser a vida dela e ela
foi um final feliz e ela foi a
criança brincando com as crianças e
foi em frente à memória para a
marcar junto com a avó e eles
passaram o natal junto com os
colaborar e a avó e todos ficaram
felizes para sempre

DESENHE O FINAL QUE VOCÊ IMAGinou PARA A HISTÓRIA “A VENDEDORA DE CHICLETES”.



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: A menina foi saindo da rua. A avó dela deu a ela um vestido e ela foi à escola, brincar com as outras crianças. Daí em diante, a menina parou a morar junto com a avó e elas passaram o Natal junto com os colegas. Todos viveram felizes para sempre.

FIGURA 22 - PRODUÇÃO ESCRITA POR KAR (9;1)

PRODUÇÃO DE TEXTO – “A VENDEDORA DE CHICLETES”

A VIDA DA PEQUENA VENDORA DE CHICLETES PODERIA SER DIFERENTE? INVENTE UM FINAL DIFERENTE PARA ESSA HISTÓRIA. PARA VOCÊ, DE QUE JEITO QUE ELA PODERIA TERMINAR? O QUE ACONTECERIA COM A CRIANÇA?

Era uma vez uma vendedora de chicletes que vendia chiclete pela a cidade com dinheiro e com os restos de comida que as pessoas jogam fora e em tão os dias furão se passando e ela conseguiu 10 reais e um único dinheiro que ela tinha conseguiu vendendo chiclete e ela se ajoelhou no chão e a mãe dela apareceu levantou a menina do chão levou a vendedora do chão elas foram para a casa. F. VIVERAO

FELIZES PARA SEMPRE!
 DESENHE O FINAL QUE VOCÊ IMAGINOU PARA A HISTÓRIA “A VENDEDORA DE CHICLETES”.



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Era uma vez uma vendedora de chicletes que vendia chicletes pela cidade. Com o dinheiro e com o resto de comida que as pessoas jogam fora. E então os dias foram se passando e ela conseguiu 10 reais, mas passaram vários ladrões e pegaram o único dinheiro que ela tinha conseguido vendendo chiclete. E ela ajoelhou no chão e a mãe dela apareceu, levantou a menina do chão, levou a vendedora do chão e elas foram para casa e viveram felizes para sempre!

Os sujeitos buscaram em suas atividades, aproximar a personagem da história de sua família, sobretudo, a mãe e a avó. Percebemos na produção de KAR (9;1) um indicativo da fabulação que a criança faz para resolver a situação-problema da história. Para ela, bastaria a menina se ajoelhar e interceder para que a mãe aparecesse e a tirasse daquele sofrimento.

Algumas comentaram sobre algumas mudanças na triste rotina da menina, como ir à escola, ser bem alimentada, poder brincar, entre outras.

Atividade nº 7 – Música “Criança não trabalha”

Lápis, caderno, chiclete, pião

Sol, bicicleta, skate, calção

Esconderijo, avião, correria,
tambor

Gritaria, jardim, confusão

Bola, pelúcia, merenda, crayon

Banho de rio, banho de mar,
pula-cela, bombom

Tanque de areia, gnomo, sereia

Pirata, baleia, manteiga no pão

Giz, *merthiolate*, *band-aid*, sabão

Tênis, cadarço, almofada,
colchão

Quebra-cabeça, boneca, peteca,
botão

Pega-pega, papel, papelão

Criança não trabalha, criança dá trabalho

Criança não trabalha...

1,2 feijão com arroz,

3, 4 feijão no prato

5, 6 tudo outra vez...

Criança não trabalha, criança dá trabalho

Criança não trabalha, criança dá trabalho

Lápis...

Banho de rio, banho de mar, pula sela, bombom

Quebra-cabeça, boneca, peteca, botão...

Não trabalha...

Autor: Arnaldo Antunes

Intérprete: Grupo Palavra Cantada

Essa música é bastante conhecida pelas crianças, pois com frequência seu videoclipe era exibido por uma emissora de TV. Desse modo, com a letra em mãos, elas puderam cantá-la e, posteriormente, discuti-la com a pesquisadora, como mostramos a seguir:

O que vocês têm a falar sobre essa música? NIC (8;7) Eu gostei que criança não trabalha, ela dá trabalho. LOR (8;8) Se a criança ficar em casa, ela dá trabalho para a mãe e o pai, ela faz bagunça durante os dias. ALE (8;6) E também não obedece o pai e a mãe. LIV (8;7) Criança não trabalha, ela tem que ir pra escola. Ela dá trabalho, porque é criança e faz um monte de bagunça. KAR (9;1) A música fala que não é certo criança trabalhar. Por que não é certo? KAR (9;1) Porque criança tem que ir pra escola, quando chegar fazer a tarefa e só. MAY (8;10) criança não tem que trabalhar, tem que ir pra escola pra aprender, pra quando crescer, arrumar um serviço. Mas criança não pode trabalhar? ANA (9;4) O trabalho das

crianças, é o direito delas. Que direitos? ANA (9;4) Ir pra escola, estudar, pelo menos arrumar a bagunça dela em casa. LIV (8;7) Trabalho que criança pode fazer, é arrumar a cama. O direito dela é vir pra escola e brincar. GIO (9;2) As crianças podem trabalhar vendendo coisas. Então criança pode trabalhar? ALE (8;6) As crianças só podem vender alguma coisa com a ajuda da professora ou da escola, tipo uma rifa. Que tipo de trabalho que a criança dá, do que fala na música? MAY (8;10) Ah, bagunçar a cama. NIC (8;6) Lugar de criança não é na rua trabalhando. Por que não? NIC (8;6) Porque tem que estar na escola aprendendo. KAR (9;1) Eu acho que pelo menos criança tem que arrumar a cama ou lavar a louça pra ajudar a mãe. Mas isso é um trabalho? GIS (9;5) Não, eu só ajudo. Antes de vir pra escola eu arrumo meu quarto. KAR (9;1) Eu acho que isso pode fazer. Às vezes pode lavar a louça, ou guardar, ou varrer a casa, isso dá pra fazer.

Atividade nº 8 – **Confecção de cartaz sobre a temática “Coisas de criança”**

Considerando a discussão suscitada pela música “Criança não trabalha”, após a grande roda, a pesquisadora solicitou que as crianças buscassem em jornais, livros antigos e revistas, imagens que se caracterizam como “coisas de crianças”, isto é, que fazem parte do universo infantil e, “coisas que não são de crianças”, por exemplo, o trabalho infantil.

A partir das imagens encontradas, junto à professora/pesquisadora, a turma foi desafiada a montar um cartaz mostrando suas descobertas. A intenção era que nessa atividade pudessem contestar as imagens diferentes entre si e conseguissem criar dois grupos, sendo um com aquilo que consideram ser de/para crianças e, num outro grupo, o que não é entendido como algo destinado à criança.

Além disso, cada criança deveria criar uma caricatura própria ligada a um balão de fala que expressasse sua opinião sobre o que são ou não “coisas de crianças”. Nesse momento, a pesquisadora observou não

somente as ideias dos sujeitos a respeito da temática, mas também a autoimagem expressa por cada um.

A seguir alguns detalhes do cartaz confeccionado coletivamente:

FOTO 1 - CARTAZ PRODUZIDO - LADO DAS “COISAS DE CRIANÇAS”



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

Poucos preferiram se expressar em relação às “coisas que não de crianças”. Para eles, pareceu algo difícil buscar imagens e retratar opiniões sobre o que é considerado impróprio para criança.

Algumas “coisas que não são de crianças” destacadas no cartaz:

- Carro não é coisa de criança;
- A eleição não é coisa de criança;
- Trabalho não é coisa de criança;
- Andar de moto não é coisa de criança.

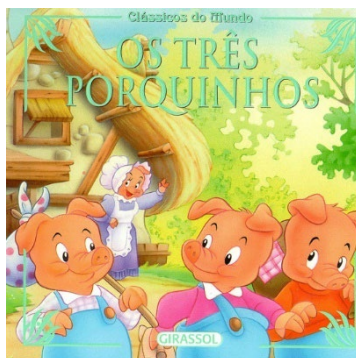
Atividade nº 9 – **História “Os 3 Porquinhos”**

Editora: Girassol (Coleção Clássicos do Mundo)

Ano: 2013

16 páginas

FIGURA 23 - CAPA DO LIVRO “OS 3 PORQUINHOS”



Fonte: Internet¹⁴

¹⁴ Disponível em: <http://www.pontofrio.com.br/livros/LiteraturaInfantojuvenil/Infantil-de4a10anos/Livro-Os-Tres-Porquinhos-Colecao-Classicos-do-Mundo-Girassol-2522679.html/>.

Considerando que muitas crianças têm falado sobre os direitos das crianças e até mesmo utilizam a palavra “direito” com bastante frequência em suas explicações, propomos uma atividade para evidenciar ainda mais a noção “O que é ter direito?”, a fim de criar uma discussão entorno do assunto.

Embasados na proposta que Saravali (1999) utilizou em sua investigação, recorreremos à história “Os 3 Porquinhos”. Fizemos essa escolha porque todas as crianças já a conheciam tanto por escrito como por vídeo. A história, inclusive, estava presente na caixa de livros da turma e várias crianças já a tinham lido sozinhas. Sendo assim, poderiam se sentir mais à vontade para responder à pergunta norteadora da discussão: O lobo mau tinha o direito de destruir as casinhas dos porquinhos? Sim/Não? Por quê?

O que vocês acham, o lobo mau tinha o direito de estragar as casas dos porquinhos? *NIC (8;6) Não, porque eles não estão fazendo nada. Como assim? NIC (8;6) Não estavam fazendo nada pro lobo. Mas e se eles fizeram alguma coisa pra ele? Assim o lobo teria o direito? KAI (8;11) Não pode fazer isso, porque o lobo nem é pai deles. O que isso quer dizer? KAI (8;11) Ele não pode fazer nada pra eles. O que não pode fazer? KAI (8;11) Desmanchar a casinha deles, comer eles. Por que não? LOR (8;8) Se ele fosse pai dos porquinhos, ele também não podia. Ainda mais, porque eles estão felizes. Então o lobo mau não tem o direito? LOR (8;8) Não, ele não pode estragar as casas dos porquinhos. NIC (8;7) Ele não tem esse direito de estragar a casa e devorar eles. Isso é uma coisa muito má. Isso é maldade. O que é maldade? NIC (8;7) Não respeitar o direito dos porquinhos. Por quê? NIC (8;7) Porque os direito deles é construir as casinhas, não serem devorados pelo lobo e viverem em paz. ALE (8;6) É maldade ele querer estragar tudo. Não pode fazer isso com os porquinhos. Por que não? O lobo tem ou não esse direito? ALE (8;6) O direito dele é respeitar os porquinhos. KAI (8;11) Eu acho que o lobo ficou bravo, porque eles ficaram provocando ele e cantando “quem tem medo de lobo*

mau? Lobo mau, lobo mau...”. Mas por isso ele tem o direito de estragar as casinhas? GIO (9;2) Não, porque eles demoraram muito pra construir a casinha deles. Ele ficou irritado, mas não podia fazer essa maldade. LIV (8;7) Pra mim o lobo não tinha que ter derrubado, mesmo que os porquinhos tivessem provocado. Vocês sabem o que significa ter direito? NIC (8;7) O direito é tipo uma coisa que cuida das pessoas. Como assim? NIC (8;7) O direito é uma coisa boa que não pode ser esquecida. É um cuidado de Deus e do amor dele. Isso é direito? GIS (9;5) Direito é deixar as pessoas brincarem e não bater. KAI (8;11) Direito é ir pra escola e estudar. Isso é um direito de quem? KAI (8;11) De todas as pessoas, mas mais as crianças. KAR (9;1) Todo mundo tem direito. Direito de ir pra escola, comer, brincar, dormir. LIV (8;7) Adultos não vão pra escola e nem brinca. LOR (8;8) O direito serve pra todo mundo. Você pode ir pra escola, brincar, comer, escovar os dentes. MAY (8;10) Direito das crianças é ir pra escola e dos adultos é trabalhar. Então são diferentes, os direitos? MAY (8;10) Sim, porque adulto tem que trabalhar. NIC (8;7) Direito da criança é também não apanhar dos adultos sem motivos. Mas como motivos, o adulto pode bater na criança? NIC (8;7) Não, porque adulto não pode ficar maltratando as crianças.

A discussão foi bastante intensa e as crianças expuseram com facilidade suas opiniões. Ao final da troca de ideias, todos demonstraram se opor a questão de o lobo ter o direito de estragar as casas dos porquinhos. A afirmativa é que mesmo sendo lobo, mais forte e estar irritado com os porquinhos, não poderia estragar o trabalho dos irmãos.

Alguns sujeitos tiveram dúvidas quanto à definição do que é ter direito. Ficaram confusos em relação ao significado da palavra, mas demonstraram entendimento, ainda que superficial, do que seriam bons exemplos de direitos, principalmente, das crianças. Falaram do brincar, da escola, da alimentação. Também lembraram que trabalhar não é coisa de criança, mas sim de adulto.

Atividade nº 10 – Chuva de ideias com a palavra “DIREITO”

Considerando as ideias expressas na discussão sobre a história “Os 3 Porquinhos”, as crianças, no Cantinho da Escrita, foram convidadas a criarem uma “chuva de ideias” com a palavra “DIREITO”.

O procedimento consistiu em oferecer uma folha sulfite a cada sujeito e solicitar que escrevessem no centro da folha a palavra “DIREITO” e cercá-la com uma nuvem. Ao redor dessa palavra, deveriam escrever outras palavras e expressões que pudessem ser ligadas a ela, em outras palavras, que tivesse relação com a palavra direitos

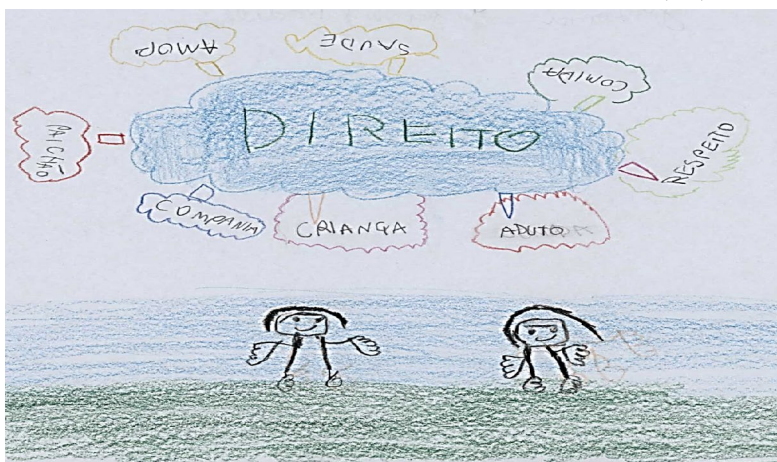
FIGURA 24 - DESENHO PRODUZIDO POR EST (8;9)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você escreveu aí? *EST (8;9) Que toda criança tem direito de brincar de boneca, de bola, de comer, de estudar e também de ter uma professora.*

FIGURA 25 - DESENHO PRODUZIDO POR GIO (9;2)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você fez aí? GIO (9;2) Eu fiz que criança e adulto tem direito de companhia, respeito, comida, saúde, amor e paixão.

Atividade nº 11 – Discussão coletiva sobre a biografia do artista, apreciação e interpretação das obras com a temática “Infância” de Cândido Portinari

Ainda na perspectiva de possibilitar que as crianças percebessem as especificidades da infância e do ser criança, oferecemos um recurso diferente dos livros e vídeos que as crianças já têm acesso na sala de aula. Decidimos, então, apresentar à turma, um artista que tenha se dedicado a mostrar através de sua arte cenas da infância e de diferentes crianças vivendo essa fase.

Desse modo, buscamos e ofertamos aos sujeitos momentos de reflexão a respeito da vida e obra do pintor brasileiro Cândido Portinari

(1903-1962). Candinho, como ficou popularmente conhecido, se tornou internacionalmente conhecido por pintar a realidade brasileira com suas belezas e tristezas.

O artista gostava muito de retratar imagens de sua infância simples na cidade de Brodowski, interior de São Paulo. Pintava crianças em diferentes situações rotineiras, desde suas brincadeiras até o cotidiano dos pequenos trabalhadores.

Antes mesmo de falarmos sobre o artista e suas características, levamos reproduções de pinturas de Cândido Portinari. Optamos por oito imagens, sendo: quatro que retratavam brincadeiras e brinquedos da infância, como brincar de roda, pular sela, plantar bananeira, jogar bola e saltar pipa.

FIGURA 26 - MENINOS BRINCANDO



Fonte: Internet¹⁵

¹⁵ Disponível em: <http://www.portinari.org.br/>.

FIGURA 27 - PULANDO CARNIÇA



Fonte: Internet¹⁶

FIGURA 28 - MENINOS SOLTANDO PIPAS



Fonte: Internet¹⁷

FIGURA 29 - RODA INFANTIL



Fonte: Internet¹⁸

¹⁶ Disponível em: <http://www.portinari.org.br//>.

¹⁷ Disponível em: <http://www.portinari.org.br//>.

¹⁸ Disponível em: <http://www.portinari.org.br//>.

As outras quatro imagens eram de crianças trabalhando, com leiteira na cabeça, carregando utensílios como enxada, jarros, bandejas de madeira etc.

FIGURA 30 - MENINO COM ESTILINGUE



Fonte: Internet¹⁹

FIGURA 31 - MENINO RETIRANTE SEGURANDO BAUZINHO



Fonte: Internet²⁰

¹⁹ Disponível em: <http://www.portinari.org.br//>.

²⁰ Disponível em: <http://www.portinari.org.br//>.

FIGURA 32 - MENINO COM CARNEIRO



Fonte: Internet²¹

FIGURA 33 - MENINO DO TABULEIRO



Fonte: Internet²²

Em roda, fizemos uma discussão sobre as imagens. Perguntamos se as imagens eram iguais ou diferentes e se seria possível separarmos em grupos. Para a atividade de classificação, a professora escreveu na lousa as

²¹ Disponível em: <http://www.portinari.org.br//>.

²² Disponível em: <http://www.portinari.org.br//>.

características ditas pelas crianças, a partir do que podiam observar nas imagens. Decidiu-se coletivamente que as imagens seriam divididas em dois grupos.

Na sequência, fotos desses momentos de discussão e separação das imagens em grupos:

Feita a separação, tivemos as seguintes características ressaltadas:

- De um lado: pinturas de crianças tristes, mal alimentadas e trabalhando.

- Do outro lado: pinturas de crianças felizes, bem alimentadas e brincando.

Feita essa separação, as crianças conversaram sobre os motivos pelos quais haviam separado daquele jeito. Segue parte dessa discussão:

Por que vocês separaram desse jeito? GIS (9;5) Essas crianças que trabalham não tem o direito. Ela fica sem comida e por isso está tão magrinha. LIV (8;7) A maioria dos quadros, são crianças brincando, porque o Candinho fala que quando elas estão brincando, parecem anjos voando. LOR (8;8) Ele gostava de fazer crianças felizes, brincando de pular corda, roda-roda. NIC (8;7) As crianças que trabalham estão segurando coisas na cabeça, uma sacola na mão. Isso é diferente dos outros, porque essas aqui estão brincando, se divertindo. KAR (9;1) Tem umas crianças que trabalham, trabalham e estão magrinhas, porque não tem nada pra comer. As outras eu reparei que já estão mais gordinhas. GIS (9;5) Parece que tem uma que está trabalhando no café, mas isso não é

coisa de criança. Essa criança não tem direito, isso não é coisa de criança. E o que são coisas de crianças? ALE (8;6) As crianças que estão brincando, tem o direito de se divertir. Esse direito não pode ser tirado de nem uma criança. GIO (9;2) As crianças não têm direito de trabalhar, porque elas são muito pequenas pra ficar trabalhando. O direito delas é brincar e dormir. KAI (8;11) As crianças que não tem comida, elas podem ir pro Cantinho, aí eles doam comida, roupa. Elas não precisam trabalhar. Tem criança aí que fica carregando as coisas, estão magras, olha que está aparecendo até os ossos da barriga dela. GIO (9;2) As crianças tem que comer, tem uma criança aí que parece doente. GIS (9;5) Elas mereciam alguma coisa quente para comer e ter o que beber. Isso é muito triste. LIV (8;7) Se for para comparar todos os quadros que eles fez, são muitos, quase cinco mil, porque é tudo que ele vê no mundo de verdade. LOR (8;8) Quando ele começou fazer os desenhos, ele fazia as crianças brincando e soltando pipa. Mas ele também fez criança trabalhando e pegando peso na cabeça. Isso não pode. Por que não pode? GIS (9;5) Porque não é direito dessas crianças carregarem peso. O direito dela é encontrar uma mãe pra cuidar dela direito com comida, cama e outras coisas de crianças.

Pudemos perceber que os sujeitos já identificam com maior facilidade aquilo que para eles é considerado como direito de criança. A atividade de classificação permitiu que os sujeitos escolhessem seus próprios critérios para a separação das imagens em grupos.

Atividade nº 12 – Confecção de bonecos de massa de modelar baseados nas obras de Portinari

Concluída essa etapa, realizamos uma atividade coletiva em pequenos grupos. As crianças escolheram uma das pinturas para recriar com massa de modelar. Conforme mostram as fotos, seguir:

A experiência, de maneira geral, foi muito positiva. As crianças representaram com riqueza de detalhes os bonecos de massa de modelar. Mostraram-se muito empenhados e interessados em criar suas próprias ‘obras de arte’.

As produções evidenciaram o bom trabalho em equipe realizado pelos sujeitos. Se antes, ainda aconteciam desentendimentos em lidar com as ideias dos colegas, a partir desse momento já foi possível verificar que o Cantinho fluíu de uma forma mais harmoniosa e respeitosa. Cada um ajudou da maneira que podia, de acordo com suas facilidades e identificação com a proposta.

Atividade nº 13 – Música “É bom ser criança”

Com o objetivo de perceber o quanto as crianças contemplam seus direitos, apresentamos a elas a canção “É bom ser criança”. Foi entregue a letra da canção a cada uma e elas puderam ouvi-la sentadas em roda.

É bom ser criança	Isso às vezes nos convém
Ter de todos a atenção	Nós temos direitos e gente grande não tem
A mamãe carinho do papai a proteção	Só brincar, brincar, brincar
É tão bom se divertir	Sem pensar no boletim
E não ter que trabalhar	Bem que isso podia nunca mais ter fim
Só comer, crescer, dormir e brincar	É bom ser criança
É bom ser criança	Sem ter que se preocupar

Com a conta do banco	Ter amigos de montão
E ter filhos pra criar	Fazer <i>cross</i> saltando
É tão bom não ter que ter	Tirando as rodas do chão
Prestações para se pagar	Soltar pipas lá do céu
Só comer, crescer, dormir e brincar	Deslizar sobre patins
É bom ser criança	Bem que isso podia nunca mais ter fim.

Autores: Toquinho e Elifas Andreato

Intérpretes: Toquinho

Depois de ouvirem a música, as crianças puderam discutir a temática da canção, como vemos no trecho, a seguir:

Vocês gostaram da música? O que acharam? *NIC (8;6) A música fala que é bom ser criança. ALE (8;6) Fala que a gente não precisa se preocupar com a conta do banco e com filhos pra criar. Por que será? ALE (8;6) Porque a gente não é adulto, isso não é coisa de criança. E o que são coisas de crianças? ALE (8;6) Coisa de criança é brincar, comer, dormir e se divertir. Alguém mais? NIC (8;7) A gente não precisa se preocupar em se machucar, porque tem os pais pra protegerem a gente e dar carinho. O que é tudo isso? O KAI (8;11) Tudo isso é direito da criança. GIS (9;5) Elas também tem que ir pra escola pra aprender. Todas as crianças têm esses direitos? KAR (9;1) Criança tem que ter proteção do pai e da mãe, carinho e cuidado também. Algumas tem, mas têm umas que não tem nem pai e nem mãe. Então nem todas têm direito? LOR (8;8) Toda criança tem direito de comer, ir pra escola e brincar. GIO (9;2) As crianças não podem trabalhar. Por que não? LOR (8;8) Porque quando trabalha, pode se*

machucar. Só os adultos podem trabalhar. Mas por que é bom ser criança? KAR (9;1) É bom ser criança, porque criança não trabalha. Elas têm que ir pra escola. ANA (9;4) É bom ser criança, porque a gente não trabalha, a gente vai pra escola. Os nossos direitos são esses. KAI (8;11) Mas eu faço trabalho em casa. Eu gosto de ajudar meu pai a fazer cerca. Sabe o balancinho? O pau da cerca? Eu coloco aquilo lá. Mas isso é um tipo de trabalho? KAI (8;11) Não eu ajudo ele ao invés de trabalhar. GIS (9;5) Às vezes eu varro a casa e cuido da minha irmãzinha. Será que isso é trabalho? KAR (9;1) Ajudar é uma coisa e trabalhar é outra. Qual a diferença? KAR (9;1) Ajudar é só fazer coisa mais fácil, agora trabalhar é difícil, é coisa de adulto. O que mais é coisa de adulto? KAR (9;1) Adulto tem o direito de dormir, comer, às vezes, brincar com os filhos e trabalhar. GIS (9;5) Igual meu pai, ele tem que trabalhar pra sustentar nós. ANA (9;4) Adulto tem mais direito que criança, porque pode trabalhar, ajudar na casa, receber. Criança tem direito de comer, beber, brincar [...]

A partir da exposição de suas opiniões, percebemos que os sujeitos apresentaram com significativa clareza a existência de diferenças entre os direitos dos adultos e das crianças. A questão de o trabalho ser próprio do adulto é citada pela maioria dos sujeitos que até conseguem diferenciar atividades trabalhistas de formas de ajuda pelas crianças.

Durante a atividade coletiva, as crianças foram convidadas a representar, em pequenos grupos, aquilo que mais havia lhe chamado atenção na música. Percebemos que grande parte delas representou brincadeiras presentes na canção, como por exemplo, andar de *cross*, soltar pipa e deslizar de patins. Nos desenhos sempre há a representação de crianças sorrindo e se divertindo, como nos exemplos:

FIGURA 34 - DESENHO PRODUZIDO POR ANA (9;4), KAI (8;11), ALE (8;6) E LOR (8;8)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que vocês desenharam aí? *ANA (9;4)* Desenhamos coisas de crianças. Como coisas de crianças? *ANA (9;4)* Tipo, criança gosta de andar, skate, soltar pipa, brincar, sabe? [...]

FIGURA 35 - DESENHO PRODUZIDO POR KAR (9;1), GIO (9;2), GIS (9;5) E DAN (9;2)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que desenharam? *KAR (9;1) Desenhamos porque é bom ser criança. E porque acham que bom ser criança? GIO (9;2) Porque criança pode brincar bastante, sem ter com o que se preocupar. DAN (9;2) A gente desenhou um menininho soltando pipa, um trepa-trepa de subir, um balão e uma árvore de frutas, porque criança tem que comer também [...]*

Inicialmente, ponderamos que as representações dos sujeitos tivessem sofrido algum tipo de influência direta da música que haviam acabado de ouvir. Muitos repetiram as brincadeiras, brinquedos e ações realizadas por crianças. Contudo, os discursos nos mostram o quanto os sujeitos têm pensado de maneira mais efetiva sobre os seus direitos.

Atividade nº 14 – Livro “O Castelo dos Sorrisos”

Autor: Aleix Cabrera

Ilustradora: Rosa M. Curto

Editora: Ciranda Cultural (Coleção Direitos das Crianças)

Ano: 2011

24 páginas

FIGURA 36 - LIVRO “O CASTELO DOS SORRISOS”



Fonte: Internet²³

²³ Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br/p/direito-das-criancas-o-castelo-dos-sorrisos-22968228/>.

Para tratar em específico da problemática do trabalho infantil, utilizamos o livro “O castelo dos sorrisos”. A história é inspirada no 9º princípio da *Declaração dos Direitos das Crianças*, isto é, de que sob nenhuma circunstância, a mão de obra infantil deve ser explorada.

O livro conta que um ogro preguiçoso e mesquinho, morador de um grande castelo, sempre tentava fazer as pessoas trabalharem para ele. No dia em que recebeu uma grande encomenda, resolveu enganar todas as crianças e fazê-las trabalharem sem descansar.

Após a leitura da história, as crianças discutiram o assunto do livro:

Sobre o que fala essa história? *KAR (9;1) Direitos. Que direitos? KAR (9;1) De nenhum. Como assim, nenhum? KAR (9;1) Porque trabalhar não é direito das crianças. LIV (8;7) Eu acho que essa história fala sim de direitos. Quais? LIV (8;7) Porque uma parte tem elas estão trabalhando e tem parte que elas estão brincando. E quais são os direitos das crianças? Em que parte aparecem? LIV (8;7) Na parte que elas estão trabalhando. Como assim? LIV (8;7) Porque criança tem direito de brincar, de dormir, de comer e lá elas só trabalhavam. Então quais os direitos que aparecem? LIV (8;7) Que criança não pode trabalhar, isso não é direito de criança. ALE (8;6) Ai fala do direito infantil e do trabalho infantil. O que isso quer dizer? ALE (8;6) Porque crianças não devem trabalhar. Por que não? ALE (8;6) Porque a vida de uma criança trabalhando não é feliz. Por quê? ALE (8;6) Porque senão trabalha, a gente pode brincar, se divertir, mas se trabalhar a gente não pode fazer nada disso. LOR (8;8) Sobre o que a KAR (9;1) falou, criança não pode trabalhar e nem pegar peso, porque elas são muito pequenas. MAY (8;10) O direito das crianças é não trabalhar. Por quê? MAY (8;10) Porque tem criança que não vai pra escola e fica trabalhando. E isso está certo? MAY (8;10) Não, porque criança tem que ir pra escola pra aprender. NIC (8;7) Não está certo, porque Deus não criou elas pra trabalharem, criou elas pra estudarem, ficarem mais inteligentes e crescerem. Os pais não têm esse direito de colocar a criança pra trabalhar sem ela crescer. Mas será que existem crianças*

que trabalham? *MAY (8;10) O ALE (8;6) falou que as crianças têm direito de estudar. Quando você vai trabalhar você não aprende. LIV (8;7) Eu concordo com o NIC (8;7), crianças não devem trabalhar nunca. Elas devem brincar. No caso da história, o ogro obrigou as crianças a trabalhar. Será que isso pode acontecer? LOR (8;8) Não, criança não pode trabalhar e nem pegar peso, porque são pequenas. Eles não podem ficar acordados, tem que dormir e ir pra escola. O serviço deles é ir pra escola. MAY (8;10) Eu queria dizer sobre os direitos dos adultos. Quais são os direitos deles? MAY (8;10) Adulto tem que trabalhar, porque já passou pelo estudo e pela faculdade. ANA (9;4) Um adulto não pode obrigar uma criança trabalhar. Por que não? ANA (9;4) Porque o direito da criança é brincar e ser feliz. Agora, o adulto tem o direito de trabalhar, porque se ele tiver um filho, ele tem que sustentar.*

Terminada a discussão, no Cantinho da Arte, os alunos foram convidados a criarem a partir de desenhos, duas situações distintas: a rotina, dividida em manhã, tarde e noite, de uma criança trabalhadora e a rotina de uma criança que não trabalha. Foi entregue a cada sujeito uma folha sulfite dividida em seis partes iguais, sendo três delas destinadas a cada tipo de criança.

Alguns exemplos das produções:

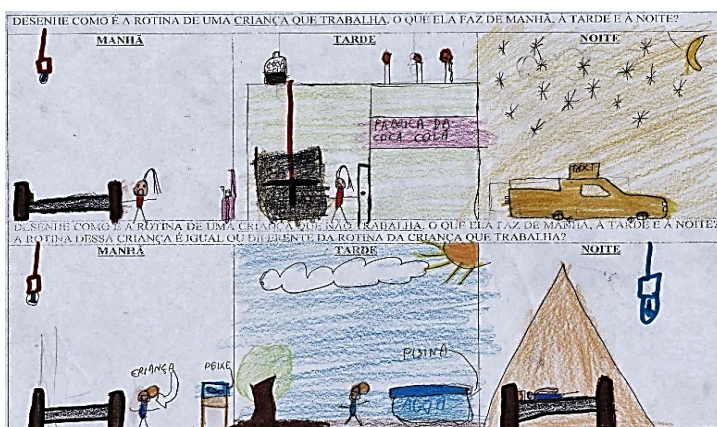
FIGURA 37 - DESENHO PRODUZIDO POR ALE (8;6)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você desenhou? ALE (8;6) *Essa criança fica carregando o carrinho de rolimã cheio de madeira. Depois a criança está construindo uma casa de madeira e à noite ele está com sono [...]. E outra está bebendo leite e comendo bolo. Ai, ele está brincando com o berrante e depois vai dormir, porque está cansado.*

FIGURA 38 - DESENHO PRODUZIDO POR ANA (9;4)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que desenhou aí? ANA (9;4) criança que trabalha, acorda muito cedo. Ela trabalha na fábrica da Coca-Cola e bem tarde, está indo embora de táxi. ANA (9;4) A outra criança... Qual? ANA (9;4) A que não trabalha, acorda e pode cuidar do seu peixinho. Ai ele vai nadar e à noite, vai dormir.

Percebemos que os sujeitos reconheceram e representaram em seus desenhos muitas diferenças entre a rotina de uma criança que trabalha e a de outra que não trabalha. Apontaram como as principais distinções entre elas, as atividades de descanso e lazer que as crianças que não trabalham podem realizar, como por exemplo, dormir, comer, brincar, entre outras. Em contrapartida, destacaram que a criança que trabalha não tem tempo apropriado para descansar, não se alimenta adequadamente, não frequenta a escola, anda sozinha, não tem tempo para se divertir etc.

Atividade nº 15 – **Vídeo/animação “Mudar o Mundo”**²⁴

Coleção “Direitos do Coração”

Direção: Francine Desbiens

Produção: Thérèse Descary

Ano: 1992

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pJ5LjmO9FZ8/>.

FIGURA 39 - CENA DA ANIMAÇÃO “MUDAR O MUNDO”



Fonte: Internet²⁵

Nessa animação, um pequeno garotinho, vê os problemas do mundo da janela de um trem e imagina soluções para promover a felicidade de todas as crianças. Após a exibição do filme, as crianças discutiram em roda, como mostra o trecho:

Contem pra mim, o que acharam do filminho? *KAR (9;1) É legal, porque tem um menino que quer mudar o mundo. Como assim? KAR (9;1) Dar cama pra quem não tem, dar família. MAR (9;0) Eu achei muito triste, porque tem um monte de criança que mora na rua, não tem casa. GIS (9;5) Essas crianças moram na rua, porque não têm dinheiro. E será que têm crianças que vivem assim de verdade? GIS (9;5) Sim, porque tem criança que não tem mãe nem pai. KAI (8;11) Eu não gostei desse filme, porque tem criança estudando na terra, porque não tem escola. Tem criança magra, porque não come. GIO (9;2) Eu não gostei do filme, porque tem um monte de criança que não come direito e estão muito*

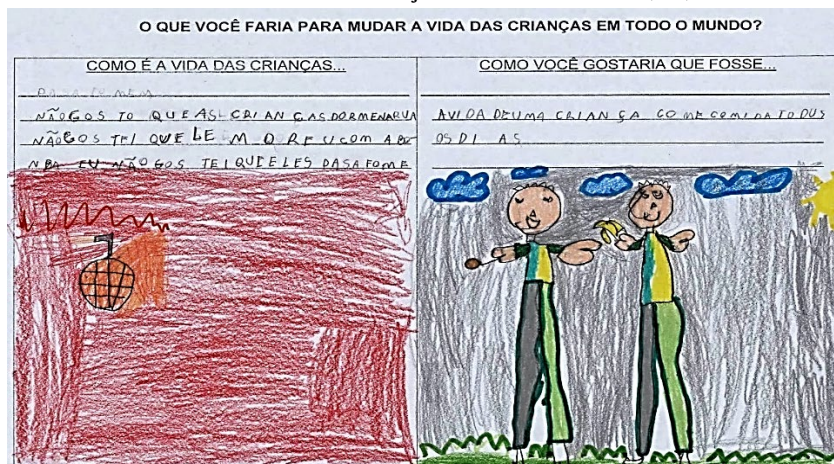
²⁵ Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=pJ5LjmO9FZ8/>>

magras. Elas não têm nem mãe e nem pai. KAI (8;11) Se eles tivessem pai e mãe, eles podiam trabalhar pra cuidar deles. ALE (8;6) Eu achei muito triste, porque tem criança que vai se divertir e as outras pessoas roubam ele, porque ele estava sozinho. Isso não é um direito. Como assim, o que não é direito? ALE (8;6) O direito das crianças é se divertir, mas os pais têm que estar junto pra cuidar deles. A polícia também. NIC (8;6) Eu não gostei, porque tem muita criança que vive na rua. Eles não têm pais, alguém podia adotar eles. Se eles tivessem pais, a vida deles ia mudar. Como mudaria? NIC (8;6) Teriam uma casa e não morariam na rua. Eles iam comprar comida e a mãe deles ia colocar na escola. Quais direitos mais fala no filme? LOR (8;8) O direito das criança é brincar, ir pra escola, tomar banho. As crianças que aparecem no filme também têm esses direitos? ANA (9;4) Não, porque tem pessoa que dorme na rua, tem fome, não vai pra escola. LOR (8;8) Aqui no nosso país todas têm, mas lá em outros países, não tem direito. KAR (9;1) Eu vi no final do filme que estava escrito que todas as crianças do mundo têm os mesmos direitos. Quais direitos todas elas têm? KAR (9;1) Direito de brincar, ir pra escola, comer, dormir. MAY (8;10) Lá é a mesma coisa que aqui, tem os mesmos direitos que aqui. Tudo que a gente tem direito, eles têm também. Mas aqui são poucas pessoas que dormem na rua e lá tem um monte. EST (8;9) Eu achei triste a hora que jogaram bomba no moleque. MAR (9;0) E também é uma tristeza, porque tem criança vendendo jornal. Elas são crianças e não podem trabalhar. GIS (9;5) Isso é coisa de adulto, os pais têm que trabalhar pra sustentar elas. Sem adulto, a gente não pode conviver, porque os pais são muito importantes pra nós. KAI (8;11) Eu já vi criança na rua. E isso pode acontecer? KAI (8;11) Não, porque o direito deles é brincar, descansar, dormir, tomar banho, escovar os dentes. GIO (9;2) As crianças não têm direito de vender jornal, nem chiclete e nem nada. Por que não? GIO (9;2) Porque criança não pode viver assim, trabalhando [...]

Posterior à discussão, as crianças criaram, no Cantinho da Arte, uma representação que consistia em: desenhar de um lado da folha sulfite,

como é a vida das crianças no mundo e como gostariam que fosse. Demonstramos alguns exemplos:

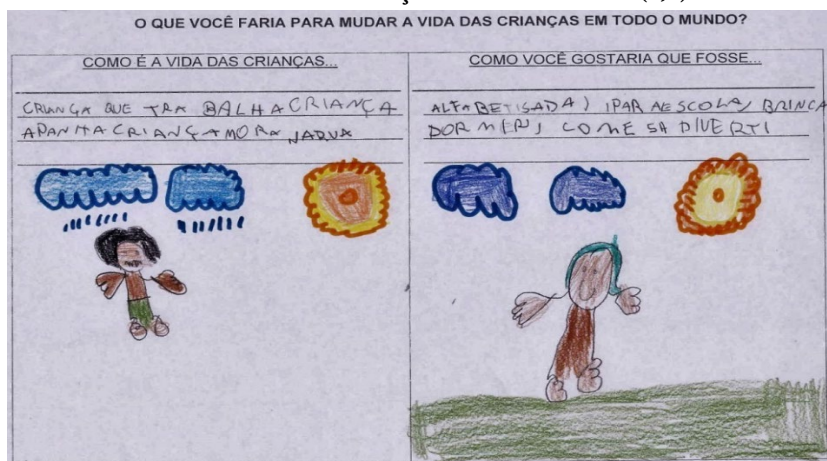
FIGURA 40 - PRODUÇÃO FEITA DE EST (8;9)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

EST (8;9) [...] Não gosto que as crianças dormem na rua. Não gostei que eles morrem com a bomba. Eu não gostei que eles passam fome. O que poderia mudar? EST (8;9) A criança tinha que comer comida todos os dias.

FIGURA 41 - PRODUÇÃO FEITA DE GIO (9;2)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

GIO (9;2) [...] Eu não acho certo criança que trabalha. Criança que apanha. Criança que mora na rua. O que você mudaria? GIO (9;2) A criança tinha que ser alfabetizada, ir pra escola, brincar, dormir, comer e se divertir.

Atividade nº 16 – Texto informativo “Criança de circo passa a vida viajando”

No Cantinho da Leitura, um grupo de alunas se interessou por uma ficha com o seguinte texto informativo: “Criança de circo passa a vida viajando”. Mostraram-se curiosas em lê-lo e, mesmo não sendo uma atividade previamente planejada, pareceu uma boa oportunidade de reflexão e troca de pontos de vista pelas crianças.

A seguir, o texto encontrado que se configurava numa das fichas disponíveis para leitura: “Artistas de circo viajam pelas cidades para apresentar espetáculos. Moram em uma casa chamada trailer, que fica atrás

de um carro. O *trailer* é estacionado onde o circo é montado. Crianças de circo começam a trabalhar cedo. Quando não estão na escola ou ensaiando, brincam no terreno em que o circo fica estacionado.

No circo Vostok, antes do show, vendem pipocas e refrigerantes. Recebem parte do dinheiro que conseguem com as vendas.

O trapezista mais jovem do mundo trabalhou no Grande Circo Popular do Brasil. Além de ser o melhor no trapézio, Serginho Vieira, 9 anos, faz acrobacias. Diego Esbano, 13 anos, que trabalha no circo Beto Carrero, roda laço de fogo e apaga velas com chicote. Diz que gosta desse trabalho.

Uma lei²⁶ obriga as escolas aceitarem as crianças que moram em circos em qualquer época no período de aulas. Elas acham difícil acompanhar aulas e professores tão diferentes em apenas um ano de aula. Jenifer Camego, 5 anos, dança vestida de palhaço no circo Vostok. Ela diz que adora morar no circo, mas tem saudades das amigas das outras escolas.

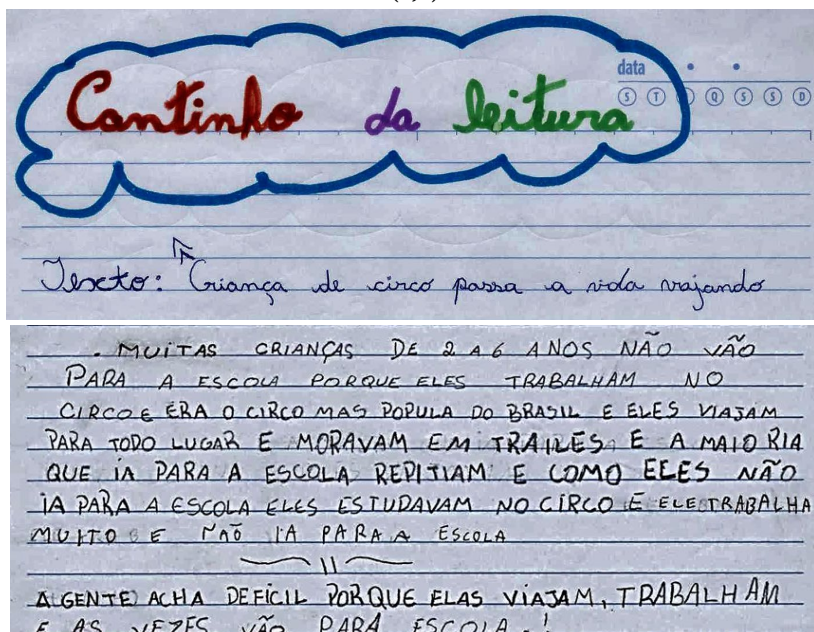
O Grande Circo Popular do Brasil tem professores que dão aulas de reforço para quem não consegue estudar sozinho. As crianças fazem a lição juntas, no *trailer*. O Circo Popular tem também tem pré-escola para crianças de 2 a 6 anos”.

Folhinha, 06 de agosto de 1994.

²⁶ O Ministério da Educação (MEC) homologou a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE/CEB n. 14/2011 que define as diretrizes para o atendimento escolar de crianças em situação de itinerância, caso de famílias ciganas e que trabalham em circo, por exemplo. De acordo com esse parecer, as redes, tanto as públicas quanto as particulares, têm de garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos desses alunos e, inclusive, apresentar estratégias pedagógicas para atender suas particularidades.

Após a leitura compartilhada, o grupo se manifestou em querer escrever sobre o que tinham lido e entendido. A professora/pesquisadora achou bastante interessante e positivo o interesse demonstrado pelos alunos. A seguir, a produção escrita:

FIGURA 42 - PRODUÇÃO FEITA DE GIS (9;5), KAR (9;1), LIV (8;7) E LOR (8;8)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Muitas crianças de 2 a 6 anos não vão pra a escola porque eles trabalham no circo e era o circo mais popular do Brasil e eles viajam para todo lugar e moravam em *trailers* e a maioria que ia para a escola repetia e como eles não ia para escola eles estudavam no circo e eles trabalham muito e não iam para escola. A gente acha difícil porque elas viajam, trabalham e às vezes vão para escola.

Chamou-nos a atenção, o fato das próprias crianças se interessarem pelo texto, colocado na caixa de fichas de leitura sem a pretensão da professora/pesquisadora. As alunas criaram um relato coletivo sobre o texto e até emitiram a opinião do grupo a respeito do material lido e discutido por elas. O grupo demonstrou discordar de o fato de crianças trabalharem, mesmo que num circo, lugar visto por muitos, como apenas mais um espaço de diversão infantil.

Foi, sem dúvidas, um momento marcante para a professora/pesquisadora que pode perceber que alguns sujeitos estão mais atentos às questões relacionadas aos direitos das crianças, por meio daquilo que leem, escutam na mídia ou veem na internet.

Atividade nº 17 – Música “Castigo Não”

Um dia você crescerá,	Não fazem, não.
Será gente grande também.	Não levante a voz
Depois você vai namorar,	Nem levante a mão.
Gostar muito, muito de alguém.	Não bata, não xingue
E quando você se casar	Nem dê beliscão.
Virá com certeza um neném.	Não trate as crianças
Não deixe nunca	Como bem entender.
Seu filho sozinho,	Gritos não vão resolver.
Sem proteção.	Criança que apanha
Castigos não fazem	Não aprende a lição.
Ninguém mais bonzinho,	Com jeito ela vai aprender.

Autores: Toquinho e Elifas Andreato
Intérpretes: Toquinho e Elifas Andreato

A letra da música foi entregue a cada criança que pode acompanhá-la coletivamente. Após esse momento, discutiram sobre o assunto da canção, isto é, criança apanhar, ser castigada pelos pais, sofrer maus-tratos, formas de se educar um filho etc. Na sequência, a discussão:

O que acharam dessa música? GIS (9;5) *Não pode deixar a criança sozinha, porque senão ela faz bagunça e aí põe de castigo.* KAR (9;1) *Eu vi que não pode deixar a criança sozinha, sem proteção. Se bater, ela não obedece.* Por que não pode deixar criança sozinha? LIV (8;7) *Ela pode fazer coisa errada, tipo acender o fogo e outras coisas que só pode fazer se a mãe estiver por perto.* LOR (8;8) *Fala que criança que apanha, não aprende a lição.* O que isso significa? ALE (8;6) *Fala que as crianças não podem ficar sem proteção e que os pais não podem beliscar e nem espancar.* Por que não? ALE (8;6) *Porque não vai ajudar ela ficar mais educada.* Tem outros jeitos de educar sem bater? NIC (8;6) *Conversando.* Por quê? NIC (8;6) *Se bater, vai machucar. Ela vai aprender a ficar educada.* NIC (8;7) *A conversa ajuda, porque a criança não vai chorar. Apanhar dói muito. Ninguém pode bater sem motivo.* Mas se tiver motivo, pode bater? MAY (8;10) *Um dia eu fiz arte e meu pai só conversou comigo. Resolveu mais, porque eu pedi desculpas e ele me perdoou.* GIS (9;5) *Quando os nossos pais eram pequenos, eles apanhavam muito e iam pro castigo.* Hoje em dia é diferente? GIS (9;5) *Agora eles não podem fazer isso com a gente.* LIV (8;7) *Bater na criança, não adianta nada, porque conversar é o jeito mais fácil.* KAI (8;11) *Bater não adianta, porque eles ficam mais bravos ainda e quando crescerem, vão querer bater neles também.* Qual seria o melhor jeito então? KAI (8;11) *Tirar as coisas que eles mais gostam.* Assim é melhor? ANA (9;4) *Bater não adianta, não é certo.* Por que não é certo? LIV (8;7) *Senão ela vai fazer as mesmas coisas com o filho.* NIC (8;6) *Bater em criança é um crime.* Por que acha isso? NIC (8;6) *Porque quem bate vai pra polícia e a criança vai pro Cantinho.* *Aí alguém tem que adotar.* GIO (9;2) *Os pais não tem direito de apanhar e os pais não têm o direito de bater.* Quais os direitos das crianças? NIC (8;7) *As crianças não podem apanhar. Criança tem que ter o direito de ficar feliz.* KAR (9;1) *O direito da criança é não apanhar, porque é menor*

de idade. GIS (9;5) Direito da criança é deitar, dormir, assistir TV. O Cantinho tem o direito de pegar pra cuidar bem [...]

Na discussão, notamos que as crianças se opõem fortemente à questão da violência física contra a criança. Assim, bater e castigar fisicamente lhes parecem ações incorretas de serem praticadas por pais ou responsáveis pelas crianças.

Muitas crianças repetiram várias vezes que a forma mais adequada de se educar uma criança ou corrigir um filho que faz algo errado é punindo-a, por exemplo, tirando dela o que mais gosta, como a possibilidade de poder brincar, se divertir ou perder os brinquedos.

No Cantinho da Arte, as crianças foram convidadas a criarem dois pares de situações, demonstrando formas diferentes de se educar uma criança e os efeitos dessas maneiras sobre o comportamento das crianças no futuro. Nosso objetivo era perceber como os sujeitos percebem a coação adulta, os atos de punição e a reação que tais métodos criam nos indivíduos. A seguir, alguns exemplos:

FIGURA 43 - PRODUÇÃO FEITA DE BRU (9;3)



O que você desenhou? BRU (9;3) O pai batendo no filho com o chinelo, quando cresce o filho também vai bater no filho dele. E do o outro lado? BRU (9;3) O pai está conversando com o filho, aí o filho cresce e também vai conversar com o filho, quando tiver um [...]

FIGURA 44 - PRODUÇÃO FEITA DE GIO (9;2)



Conta pra mim, o que fez aí? *GIO (9;2) O pai está batendo na criança.*
Como a criança fica? *GIO (9;2) A criança fica agitada, bagunçando mais.* E do outro lado? *GIO (9;2) O pai está conversando com a criança.*
A criança respeita muito mais os outros [...]

Pudemos perceber que os sujeitos associam a punição dos pais a comportamento ruins dos filhos. Para eles, se uma criança faz algo considerado errado, o ideal para corrigi-la seria uma boa conversa, explicando, por exemplo, o que é correto de ser feito. Segundo os sujeitos, a criança que apanha e é castigada fisicamente, provavelmente, replicará em seus filhos, essas ações coercitivas. Além disso, o comportamento de crianças que apanham também é influenciado, geralmente, ficam ansiosas e mais agitadas, repetindo os mesmos erros, sem nenhuma melhora ou modificação de comportamento.

Atividade nº 18 – **Livro “Cospe-Fogo, o Dragão”**

Autora: Luciene Regina Paulino Tognetta

Ilustrador: Paulo R. Masserani

Editora: Adonis

Ano: 2012

24 páginas

FIGURA 45 - LIVRO “COSPE-FOGO, O DRAGÃO”



27

Com a intenção de continuarmos nossas discussões sobre os castigos e os maus-tratos contra as crianças, a professora/pesquisadora contou para a turma, a história “Cospe-Fogo, o Dragão”. Nesse livro, um dragão costuma cuspir fogo para todos os lados, porque não sabe demonstrar de outra forma seu nervosismo. Assim, Cospe-Fogo sempre acaba descontando sua raiva em que não tem culpa de nada, destruindo tudo por onde passa. O rumo da história muda quando Cospe-Fogo aprende a controlar seus sentimento e emoções, mudando sua maneira de agir.

As crianças ouviram atentamente à história, apreciaram as ilustrações e, posteriormente, discutiram a temática da história, conforme segue no discurso abaixo:

O que pensam sobre essa história? *KAI (8;11) O dragão taca fogo em tudo, porque ele fica irritado. GIO (9;2) Esse dragão era muito mau,*

²⁷ Disponível em: <http://iddh.org.br/noticias/projeto-educar-realiza-oficina-de-direitos-humanos/>.

porque sai jogando fogo em tudo. ALE (8;6) Que ele queima tudo que vê pela frente, porque todo mundo é menor que ele e tem medo. Isso é pecado, Deus não gosta [...] Como assim? ALE (8;6) É pecado também os pais baterem nos filhos. Por quê? O que acham? NIC (8;6) Porque é um crime. Por que é um crime? KAR (9;1) Os pais são muito mais velhos e podem machucar os filhos que são pequenos. KAI (8;11) Se os pais batem, os filhos ficam roxos. Ai vem pra escola e a professora chama o Conselho Tutelar. O que o Conselho faz? GIS (9;5) O Conselho ajuda a criança quando está machucada de tanto apanhar. Ele dá comida. MAR (9;0) O Conselho toma as crianças dos pais e eles vão presos. E acontece o que com as crianças? MAR (9;0) Ficam lá no Conselho pra ele cuidar. LOR (8;8) As crianças não vão pro Conselho, elas vão pro Cantinho. Ele cuida, aí alguém pega pra cuidar. GIO (9;2) Os pais não têm o direito de bater nas crianças. O que vocês acham sobre o que a GIO (9;2) disse? Os pais têm esse direito? KAI (8;11) Não, tem que colocar de castigo, deixar eles sem o que gostam. Se bater eles vão ficar nervosos e quando crescerem vão querer bater nas pessoas. NIC (8;7) As crianças não podem apanhar, porque é falta de respeito com os filhos. Vocês viram que o dragão aprendeu se controlar, será que os pais também podem fazer alguma coisa diferente? NIC (8;6) Conversar. KAR (9;1) Sempre que faço alguma coisa errada, minha mãe tira alguma coisa que gosto, mas não me bate. MAY (8;10) Os pais não podem bater nas crianças. Meu pai tirou meu videogame e eu fiquei bem triste, aí eu aprendi a lição [...]

As crianças relacionaram, com certa dificuldade, a situação-problema da história com a reação agressiva e violenta que muitos pais têm ao tentarem corrigir seus filhos por algo errado.

Apesar de alguns fazerem comentários em que a fabulação prevalece, dizendo que é pecado um pai bater nos seus filhos, por exemplo, observamos uma discussão intensa entorno da questão de que bater nos filhos é um crime e que o Conselho Tutelar pode intervir em situações de agressão e violência contra a criança, visto que se trata da violação de um direito. Comentaram também que uma criança pode aprender melhor

uma lição positiva se, ao invés de apanhar, ter uma boa conversa com seus pais.

Uma das crianças, espontaneamente, produziu um desenho de sua percepção da história de Cospe-Fogo.



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que desenhou aí? ANA (9;4) Fiz o Cospe-Fogo bem nervoso, estressado, soltando fogo por todo lado, queimando os lugares, as coisas e as pessoas. Depois que ele aprendeu a lição, fez amizade com muitas pessoas e não fazia mais churrasquinho delas. O Cospe-Fogo só soltava fumaça, brincava e se dava bem. A vida dele mudou muito [...]

Atividade nº 19 – Música “Aquarela”

Numa folha qualquer eu
desenho um sol amarelo
e com cinco ou seis retas é fácil
fazer um castelo.
Corro o lápis em torno da mão e
me dou uma luva,
e se faço chover, com dois riscos
tenho um guarda-chuva.
Se um pinguinho de tinta cai
num pedacinho azul do papel,
num instante imagino uma linda
gaivota a voar no céu.
Vai voando, contornando a
imensa curva norte e sul,
vou com ela, viajando, Havaí,
Pequim ou Istambul.
Pinto um barco a vela branco,
navegando, é tanto céu e mar
num beijo azul.
Entre as nuvens vem surgindo
um lindo avião rosa e grená.
Tudo em volta colorindo, com
suas luzes a piscar.
Basta imaginar e ele está
partindo, sereno, indo,
e se a gente quiser ele vai pousar.

Numa folha qualquer eu
desenho um navio de partida
com alguns bons amigos
bebendo de bem com a vida.
De uma América a outra consigo
passar num segundo,
giro um simples compasso e
num círculo eu faço o mundo.
Um menino caminha e
caminhando chega no muro
e ali logo em frente, a esperar
pela gente, o futuro está.
E o futuro é uma astronave que
tentamos pilotar,
não tem tempo nem piedade,
nem tem hora de chegar.
Sem pedir licença muda nossa
vida, depois convida a rir ou
chorar.
Nessa estrada não nos cabe
conhecer ou ver o que virá.
O fim dela ninguém sabe bem
ao certo onde vai dar.
Vamos todos numa linda
passarela
de uma aquarela que um dia,
enfim, descolorirá.

Numa folha qualquer eu
desenho um sol amarelo (que
descolorirá).

E com cinco ou seis retas é fácil
fazer um castelo (que
descolorirá).

Giro um simples compasso e
num círculo eu faço o mundo
(que descolorirá).

Autor: Toquinho, Vinicius de Moraes, M. Fabrizio, G. Morra

Intérprete: Toquinho

Tivemos como objetivo conhecer a maneira como nossos sujeitos concebem o futuro, principalmente, o de crianças que tem seus direitos respeitados. O direito à educação, sobretudo, nos despertava maior interesse, pois pretendemos com essa atividade, perceber se os sujeitos entendiam a importância da escola e da aprendizagem na vida das crianças.

Escolhemos a música “Aquarela”, por já ser bem conhecida dos sujeitos, pela qual demonstravam grande identificação. Mesmo com as diferenças na vida das crianças de todo o mundo, a canção aborda de maneira poética o futuro e as fases da vida.

Cada sujeito recebeu em mãos a letra da música e puderam ouvi-la e cantá-la em roda. Depois, conversamos um pouco sobre o conteúdo da canção:

O que a música fala? *KAI (8;11) De céu, de sol, de mar, de pessoas, de navio, de muitas coisas [...] EST (8;9) Fala da natureza que a gente pode desenhar tudo que a gente quiser [...] Pessoal, alguém conseguiu entender alguma coisa diferente nessa música? MAY (8;10) A música fala sobre a vida. Que criança deve estudar, fazer desenho, brincar. GIO (9;2) Eu gostei muito da música, porque fala o que as crianças podem fazer. Como assim? NIC (8;7) A música ensinou sobre o futuro e o tempo. O que fala? NIC (8;7) No futuro a gente vai crescendo, porque o tempo vai passando. LIV (8;7) Eu entendi que você pode fazer tudo o que você quiser. Como assim? LIV (8;7) Que todas as crianças têm o direito de brincar e não de ficar apanhando. O que essa música tem a ver com os direitos? KAR (9;1) Fala dos direitos dos adultos. O que fala sobre isso? KAR (9;1) Que amanhã a gente vai estar maior e aí a gente não vai ter direito de criança, vamos ter de adultos. Tem diferença? LOR (8;8) [...] as coisas mudam, a gente que constrói. O que isso quer dizer? ALE (8;6) Que a gente vai construir uma família e cuidar dela [...]*

A discussão, como pode ser vista, foi mais sucinta, pois a letra tem um conteúdo mais difícil de ser compreendida., justamente pela linguagem poética que possui, repleta de metáforas que necessitam ser interpretadas para além do que é visível. A discussão se estendeu por um tempo em tratar apenas de aspectos relacionados à natureza, às cores e ao colorido que compõe o mundo.

Depois de algumas provocações da professora/pesquisadora, os sujeitos começaram a refletir sobre o futuro relacionando às crianças, aos seus direitos e também aos adultos. Não alcançamos nosso objetivo inicial de tratarmos o direito à educação, mas nos surpreendemos com a relação que nossos sujeitos fizeram com a vida adulta, suas responsabilidades, direitos e deveres. Comentaram sobre a construção da família, o cuidado com os filhos, por exemplo.

No Cantinho da Arte, convidados aos sujeitos a desenhar o que gostariam de ser quando adultos e o que é necessário ser feito para alcançar tal objetivo. Essa atividade também foi utilizada por Saravali (1999) com objetivos semelhantes, isto é, o de percebermos a importância atribuída pelos sujeitos ao direito à educação, bem como as relações estabelecidas com a escola como uma forma de favorecer o alcance de seus objetivos profissionais.

FIGURA 47 - DESENHO PRODUZIDO POR BRU (9;3)



O que você fez aí? BRU (9;3) *Que quando eu crescer, eu quero ter uma fazenda e trabalhar na minha roça.* E o que você precisa fazer para isso? BRU (9;3) *Tenho que ir pra escola, estudar, fazer atividade, ler e escrever.* Por quê? BRU (9;3) *Pra poder saber fazer as coisas, cuidar das plantações, dos animais e fazer os pagamentos [...]*

FIGURA 48 - DESENHO PRODUZIDO POR JOS (9;4)



O que você desenhou? JOS (9;4) *Eu quero ser guarda florestal para ajudar e cuidar dos bichos, pra isso eu vou precisar fazer faculdade. Para quê? JOS (9;4) Porque na faculdade de guarda, ensina os alunos pra serem guardas florestais. O que ensina? JOS (9;4) Cuidar dos animais da floresta e também da natureza.*

As produções, de modo geral, enfatizaram a necessidade de se frequentar a escola e até a faculdade para poderem se tornar profissionais e trabalharem naquilo que almejam. Destacamos um dado que nos chamou atenção, por conta da realidade que nossos alunos têm, isto é, uma maioria é moradora da zona rural, verificamos um interesse grande em profissões ligadas ao trabalho rural e ao cuidado e preservação do meio ambiente, da fauna e da flora. Mesmo aqueles que desejam trabalhar na roça, por exemplo, atribuem um importante sentido à escola para sua formação.

Atividade nº 20 – **Vídeo/animação “Direitos Humanos para Crianças”**²⁸

Realização: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da
República

Ano: 2008

²⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j33hoi_Cn7Y/.

FIGURA 49 - CENA DA ANIMAÇÃO “DIREITOS HUMANOS PARA CRIANÇAS”



29

Essa animação trata da realidade de quatro crianças que intervêm em diferentes contextos socioculturais para defender e garantir os seus direitos e de outras crianças. As crianças assistiram à animação e depois conversamos em roda sobre as questões abordadas no filme, como mostramos a seguir:

O que vocês viram no filme? ALE (8;6) *Eu gostei muito do filme, porque as crianças mudam tudo com a própria imaginação.* MAY (8;10) *Eu achei bom, porque no começo todas as pessoas estavam tristes. A menina ficava cansada, porque ia a pé pra escola e depois começa ir de ônibus escolar.* GIS (9;5) *O filme era todo sem cor e depois ficou tudo alegre e colorido. Por que será que mudou até a cor do filme? O que isso significa?* GIO (9;2) *Tinha uma menininha que precisou usar o autofalante para falar com o pai e mãe dela, porque eles não escutavam nada que ela falava.* KAI (8;11) *Eu achei mais ou menos, porque primeiro as florestas estão*

²⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j33hoi_Cn7Y/.

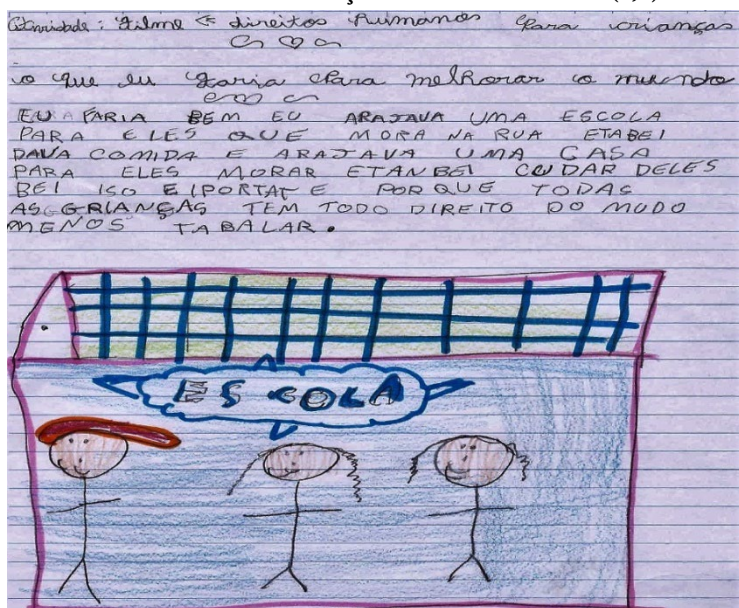
queimando, ninguém está trabalhando, as crianças não estão estudando. Depois muda tudo e fica tudo bem GIS (9;5) Eu achei muito ruim, porque os peixes quase morreram, porque jogaram um monte de coisas do rio. Depois limparam e ficou tudo limpo de novo. MAR (9;0) Primeiro, o pessoal vivia triste e no final o menininho mudou a vida deles, porque todo mundo começou a arrumar serviço e trabalhar. JES (8;10) A menina ajuda aqueles moleques que iam trabalhar, aí ela deu material pra eles estudarem. LIV (8;7) Ela deu o material e elas entraram no ônibus pra ir pra escola junto com ela. Por que isso é importante? MAY (8;10) Antes elas carregavam rastelo, inchada e pá. Depois foram pra escola pra aprender. Vocês acham que isso acontece de verdade? ALE (8;6) Sim, mas as crianças podem fazer do mundo um lugar melhor [...]

As crianças comentaram bastante sobre o antes e depois das realidades que apareceram na animação. Abordaram diretamente as histórias contadas: a de uma criança indígena que vê a natureza sendo destruída; a de uma criança pobre que mora em uma comunidade carente e vê, todos os dias, milhares de pessoas buscando empregos em grandes filas; de uma menina rica que não tem atenção dos pais por causa da rotina intensa de trabalho; a de uma criança da zona rural que precisa ir a pé para a escola que fica longe e percebe muitas outras crianças que não estudam, porque precisam trabalhar.

Os sujeitos demonstraram perceber a existência de distintas realidades para diferentes crianças. A vida, o contexto em que vivem, as dificuldades encaradas são bastante divergentes, mas os personagens encontraram maneiras de ajudar a resolver os conflitos sociais que envolvem suas comunidades.

Propusemos aos sujeitos que produzissem um texto, no Cantinho da Escrita, a fim de que pensassem sobre o que poderia ser feito para mudar e melhorar o mundo de todas as crianças. Seguem algumas das produções:

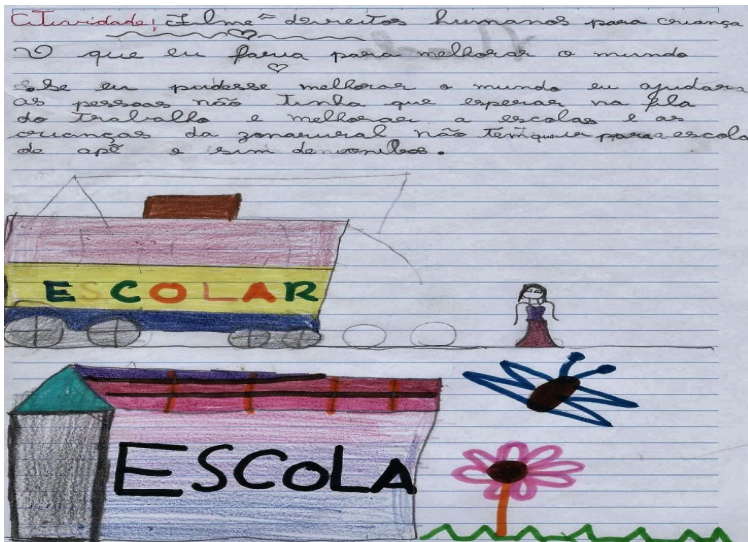
FIGURA 50 - PRODUÇÃO FEITA POR MAR (9;0)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: MAR (9;0) Eu faria o bem eu arranjava uma escola pra eles que moram na rua e também dava comida e arranjava uma casa para eles morarem e também cuidar dele bem isso é importante porque todas as crianças tem todo direito do mundo menos trabalhar.

FIGURA 51 - PRODUÇÃO FEITA POR NIC (8;6)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: NIC (8;6) Se eu pudesse melhorar o mundo eu ajudaria as pessoas que não tinham que esperar na fila do trabalho e melhorar a escola e as crianças da zona rural não tem que ir para a escola a pé e sim de ônibus.

Percebemos, na maioria das produções, que os sujeitos expressaram sua indignação com os problemas relatados na animação. Para eles, parecia inconcebível crianças terem que trabalhar ao invés de estudarem. As questões relacionadas ao transporte e às condições de acesso à escola pelas crianças pareceu incomodar de forma peculiar nossos sujeitos

A partir daqui, da atividade 21 até a 26, oferecemos diferentes livros de Literatura Infantil às crianças que abordavam de maneira mais direta as questões relacionadas aos seus direitos. Os livros foram cuidadosamente selecionados pela professora/ pesquisadora para que ofertassem a mesma qualidade de texto e imagens aos sujeitos.

Gonçalves (2015) realizou um levantamento detalhado de obras infantis que abordam os direitos das crianças e dos adolescentes no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Diante do extenso número de livros infantis encontrados pela autora, selecionamos apenas aqueles não caracterizados como paradidáticos.

No total, escolhemos seis livros de literatura que foram ofertados às crianças no Cantinho da Leitura para que pudessem lê-los em grupos, discutissem a temática e preenchessem uma ficha de leitura, sobre o seu entendimento da obra. Na sequência, apresentamos os livros utilizados nessa atividade, com uma breve descrição feita por cada grupo e sua respectiva ficha de leitura.

Atividade nº 21 – **Livro “De mãos dadas às crianças de toda parte do mundo”**

Autor: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Ilustradora: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Editora: DCL Editora

Ano: 2002

32 Páginas

FIGURA 52 - LIVRO “DE MÃOS DADAS ÀS CRIANÇAS DE TODA PARTE DO MUNDO”



Fonte: Internet³⁰

Esse livro é uma adaptação da Declaração dos Direitos da Criança e tem uma linguagem simples, facilmente compreendida pelas crianças. O grupo leu o livro com atenção e depois discutiram com a professora/pesquisadora o que entenderam e mais gostaram.

Do que a história fala? KAR (9;1) *Dos direitos das crianças. Fala que todas as crianças do mundo tem o direito de estudar, ter carinho e ser protegido. Alguém viu algo diferente? GIS (9;5) As crianças têm direito de estudar, brincar e fazer algumas coisas que gostam. JES (8;10) No livro falou que criança não pode trabalhar e tem que estudar. Por quê? KAR (9;1) Não pode trabalhar, porque ainda são crianças, quando crescerem, no futuro vão poder trabalhar. ANA (9;4) Elas são crianças, elas têm direito de ir pra escola, ser muito bem cuidada, ter alimento na casa a KAR (9;1) falou que criança não pode trabalhar e isso é certo, é o direito dela. GIS (9;5) As crianças não tem direito de trabalhar, porque no futuro elas já vão trabalhar. Por enquanto elas têm que estudar e brincar. E será que*

³⁰ Disponível em: < <http://iddh.org.br/noticias/projeto-educar-realiza-oficina-de-direitos-humanos/>>

todas as crianças têm esses direitos? KAR (9;1) Tem algumas crianças que não tem coisa pra comer, não tem como brincar, não tem mãe, não tem pai e nem como ir pra escola. ANA (9;4) Tem pai e mãe que não trabalham e elas mandam o filho trabalhar, pra ter alimento na casa. Isso não é certo, porque a criança tem o direito de brincar, estudar, ir pra escola. JES (8;10) Eu lembrei daquele livro da vendedora de chicletes, ela vivia na rua, vendia as coisas e acabou morrendo de fome. GIS (9;5) As crianças que moram na rua, não tem coisas pra comer, porque não tem pai e nem mãe. O Cantinho cuida delas, até dos bebezinhos que não têm família. ANA (9;4) Eu lembro do filminho do Jonas e Lisa, os filhos tinham que trabalhar e isso não é o certo. O certo é a criança ter uma casa e ser bem alimentada. Trabalhar é coisa de adulto. E qual desses direitos é o mais importante? ANA (9;4) Que todas as crianças do mundo devem ser bem protegidas. Eu também gostei que se acontecer algum coisa ruim, tipo um incêndio, a gente precisa ser salvo primeiro. KAR (9;1) Eu li aqui, que diz que agora não é hora de trabalhar, é hora de brincar e aprender.

FIGURA 53 - PRODUÇÃO FEITA POR KAR (9;1)

FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: *de mãe dada às crianças de toda parte do mundo*

AUTOR(A): *Ingrid Bieneneyer Bellinghousen*

ILUSTRADOR(A): *Ingrid Bieneneyer Bellinghousen*

EDITORA: *Did* ANO DE LANÇAMENTO: *2011*

O QUE ACHEI DO LIVRO: ELE É... *legal*

O QUE MAIS GOSTEI OU ACHEI MAIS IMPORTANTE NO LIVRO:

no livro eu gostei que será protegido e ajudado sempre e várias outras partes e também fala dos direitos das crianças que são uma escola para você não faltar, se alguma coisa de ruim acontecer será o primeiro a ser salvo, agora não é hora de trabalhar e sim de brincar e estudar e muito mais.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: No livro eu gostei que será protegido e ajudado sempre e várias outras partes e também fala dos direitos das crianças que são uma escola para você não faltar, se alguma coisa de ruim acontecer será o primeiro a ser salvo, agora não é hora de trabalhar e sim de brincar e estudar e muito mais.

Atividade nº 22 – Livro “**Eu tenho o direito de ser criança**”

Autora: Aurélia Fronty

Tradutor: André Telles

Ilustrador: Alain Serres

Editora: Zahar

Ano: 2015

48 Páginas

FIGURA 54 - LIVRO “EU TENHO O DIREITO DE SER CRIANÇA”



Fonte: Internet³¹

Nessa bela obra, Alain Serres e Aurélia Fronty abordam os princípios básicos do documento nascido na Convenção sobre os Direitos da Criança, adotado em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas e assinada por 193 países.

³¹ Disponível em: <http://www.zahar.com.br/livro/eu-tenho-o-direito-de-ser-crianca/>.

O que vocês acharam? LIV (8;7) *Tem vários direitos diferentes e desenhos diferentes, tem gente que é alta, tem gente que é baixa, tem gente que tem o cabelo curto ou grande. Tem uma parte do livro que falou que tem cento e poucos países e você tem que brincar, pular, gritar, você pode fazer o que você quiser, mas também tem que ter direito de respeitar os outros. Respeitar é um direito? Acho que não, é uma obrigação da criança.* MAR (9;0) *Eu achei legal por causa dos desenhos, o que eu mais achei legal era o de uma menininha brincando com um menininho de pular corda.* GIO (9;2) *Eu achei muito legal, porque falava que não importava a cor e mesmo que a gente é preto ou branco, a gente é sempre bonito.* EST (8;9) *Eu achei chato, porque um moleque estava xingando o outro, só porque ele era preto. Aparece isso no livro? EST (8;9) Sim, porque estava xingando o outro de gordo e de preto e isso é errado. Só que fala que não pode fazer isso, é errado.* LIV (8;7) *Eu também não gostei da parte que fala que criança carrega coisa na cabeça quando é de menor.* MAR (9;0) *Eu não gostei, porque não é coisa de criança fazer. Criança tem que brincar e não trabalhar. E o que criança pode fazer? GIO (9;2) As crianças têm que brincar, pular, cantar dançar e não fazer as coisas que os adultos fazem. Trabalhar é coisa de adulto.* LIV (8;7) *As crianças têm direito de comer, beber pra poder crescer.* MAR (9;0) *Quando eu fui pra Valinhos, eu vi três crianças na rua vendendo jornal e criança não pode fazer isso.* GIO (9;2) *As crianças devem ser bem protegidas das guerras, das bombas. As mães e o pais têm que proteger os filhos e também da chuva, dos trovões, dos raios.* LIV (8;7) *Eu gostei da parte da família, toda criança tem direito de ter um nome, um sobrenome, uma família que sorri junto com a criança e não bate nela.* MAR (9;0) *Eu também gostei porque aparece com o pai dele e ela está com a mãe dela e o mais importante de tudo é que eles estão todos juntos.* GIO (9;2) *As crianças têm que estudar e ter uma vida inteligente.* LIV (8;7) *Não importa se fica no hospital ou se está na cadeira de rodas, porque todas as crianças têm os mesmos direitos.*

FIGURA 55 - PRODUÇÃO FEITA POR MAR (9;0)

FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: EU TENHO O DIREITO DE SER CRIANÇA

AUTOR(A): ALAIN SÉPREGÉ

ILUSTRADOR(A): AURÉLIA FROST

EDITORA: PEQUENA SABER ANO DE LANÇAMENTO: 2016

O QUE ACHEI DO LIVRO: ELE É LEGAL

O QUE MAIS GOSTEI OU ACHEI MAIS IMPORTANTE NO LIVRO:

EU GOSTEI DE UMA MEMÓRIA DO LIVRO QUE ELA DASA BOLA E EU ACHO MUITO EM PORTADA REALIZAR O SONHO DE UMA CRIANÇA.

EU NÃO GOSTEI DE UMA PARTE QUE O MENINO ESTÁ TRABALHANDO PORQUE TRABALHAR NÃO É COISA DE CRIANÇA EU ACHO QUE CRIANÇA DEVE BRINCAR PULAR REALIZAR O SONHO DELA CRIANÇA NÃO DEVE TRABALHAR TRABALHAR É PARA ADULTOS NÃO PARA CRIANÇA.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Eu gostei de uma menina do livro que ela dança *ballet* e eu acho muito importante realizar o sonho de uma criança. Eu não gostei de uma parte que o menino está trabalhando, porque trabalhar não é coisa de criança. Eu acho que criança deve brincar, pular, realizar o sonho dela, brincar não deve trabalhar. Trabalhar é para adultos não para criança.

Atividade nº 23 – Livro “UNICEF – Para toda criança”

Vários autores

Vários ilustradores

Editora: Ática

Ano: 2000

28 Páginas

FIGURA 56 - LIVRO “UNICEF – PARA TODA CRIANÇA”



Fonte: Internet³²

O livro foi elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Criança, o UNICEF e, contou com a participação de escritores e ilustradores do mundo inteiro para abordar os direitos das crianças.

Contem pra mim o que acharam do livro. *NIC (8;7) Eu achei muito legal, porque conta sobre os 14 direitos mais divertidos que uma criança pode ter. Quais são eles? NIC (8;7) O direito de viver com a nossa família,*

³² Disponível em: <http://tecnocracia.com.br/shopping/p/115318/livro-para-toda-crianca/>.

o direito da nossa família contar histórias pra gente. DAN (9;2) O direito de ninguém poder bater na gente, nem a nossa mãe e o nosso pai. Qual desses direitos você acharam mais importante? DAN (9;2) O direito de viver com a nossa família. Por quê? DAN (9;2) Porque a família é muito importante pra uma criança. NIC (8;7) Eu gostei que no livro fala que toda criança tem que ter tempo de brincar, mas quando ela está cansada tem que ter tempo pra descansar. Esses direitos existem de verdade? DAN (9;2) Sim, existem. Toda criança tem esses direitos. E você acham que os direitos que me disseram, são respeitados? NIC (8;7) São, a família respeita o direito da criança. Só a família que respeita? DAN (9;2) Não, todas as pessoas têm que respeitar os direitos, porque todo mundo é ser humano.

FIGURA 57 - PRODUÇÃO FEITA POR DAN (9;2)

FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: Rano Toda Criança

AUTOR(A): Constance Costle

ILUSTRADOR(A): 14 Ilustradores

EDITORA: edifício ANO DE LANÇAMENTO: 2000

O QUE ACHEI DO LIVRO: ELE É... ME ASE LEVAR

O QUE MAIS GOSTEI OU ACHEI MAIS IMPORTANTE NO LIVRO:
O DIREITO DA CRIANÇA É MUITO IMPORTANTE DE
COMO BRINCAR E SIDI VETI

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: O direito da criança é muito importante de comer, brincar e se divertir.

Atividade nº 24 – Livro “O livro dos grandes direitos das crianças”

Autor: Marcelo Lourenço

Ilustrador: Hiro Kawahara

Editora: Panda Books

Ano: 2011

48 Páginas

FIGURA 58 - LIVRO “O LIVRO DOS GRANDES DIREITOS DAS CRIANÇAS”



Fonte: Internet³³

³³ Disponível em:

<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI272994-10536,00.html/>.

O livro tem uma linguagem leve, fácil e bem-humorada e é composto por 40 artigos que tratam dos direitos que todas as crianças têm, na visão delas próprias. Depois de realizarem a leitura, o grupo comentou sobre o assunto do livro:

Vocês gostaram dessa história? JOS (9;4) *Sim, porque contam dos artigos da vida de uma criança. Como assim? JOS (9;4) Fala do artigo que a criança tem o direito de viajar num disco voador e der superpoderes. NIC (8;6) Toda criança tem o direito de escolher seu filme preferido, mesmo quando os adultos reclamam. NIC (8;7) Fala que toda criança pode ter um clubinho proibido para adultos. Será que esses direitos existem de verdade? JOS (9;4) Sim, toda criança tem o direito de ter eles. Como assim? JOS (9;4) Ela pode ter o direito de imaginar todos esses direitos. Mas eles existem de verdade? NIC (8;6) Não sei, eles existem na vida das crianças. Então são direitos de verdade? NIC (8;6) Sim, porque são direitos divertidos que todo mundo pode ter, não só as crianças. Os adultos e os adolescente também. Quem criou esses direitos? JOS (9;4) As crianças, acho que saíram dos pensamentos das crianças. Então as crianças que inventaram esses direitos? NIC (8;6) É, eles saíram dos sonhos das crianças [...]*

FIGURA 59 - PRODUÇÃO FEITA POR JOS (9;4)

FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: O LIVRO DOS GRANDES DIREITOS DAS CRIANÇAS

AUTOR(A): HIRO KAWAHARA

ILUSTRADOR(A): HIRO KAWAHARA

EDITORA: PANDA BOOKS ANO DE LANÇAMENTO: 2011

O QUE ACHEI DO LIVRO: ELE É... MUITO LEGAL

O QUE MAIS GOSTEI OU ACHEI MAIS IMPORTANTE NO LIVRO:
Eu gostei de como ele mostra os direitos das crianças
dele não sabemos quem são os adultos e como eles
em uma história de uma criança comum
contar de Bili F/M.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Eu gostei do livro porque fala dos direitos das crianças, ou seja, dormir, brincar, comer, assistir TV, ler uma história, ter medo de alguma coisa, andar de *bike*.

Atividade nº 25 – Livro “Eu me declaro criança”

Autor: Ronaldo Monte

Ilustrador: Cláudio Martins

Editora: Paulus

Ano: 2015

24 Páginas

FIGURA 60 - LIVRO “EU ME DECLARO CRIANÇA”



Fonte: Internet³⁴

Nesse livro, o autor escreve pequenos poemas baseados nos Princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança. Após a leitura, conversamos sobre o que acharam:

³⁴ Disponível em: http://www.paulus.com.br/loja/eu-me-declaro-crianca_p_3207.html/.

Contem pra mim o que acharam desse livro. *THI É um poema que conta os direitos e segurança da criança. KAI Ele fala do direito de brincar, de andar, de ajudar, de ir ao médico. MAY (8;10) Ele fala que a criança tem que ser protegida pelo pai, pela mãe e por qualquer pessoa. Vocês viram que o poema fala sobre os princípios de um documento que se chama Declaração Universal dos Direitos da Criança? Alguém reparou nisso? KAI Eu vi que em cada página tem um princípio. MAY (8;10) E também tem 10 princípios que falam dos direitos das crianças. O que mais chamou a atenção de vocês? THI Uma parte que fala que a criança tem direito a ter educação. Em que princípio fala isso? THI Aqui no 7. Vocês gostaram de algum diferente? MAY (8;10) Eu gostei mais do 8 que fala que a criança deve ter segurança e muita proteção.*

FIGURA 61 - PRODUÇÃO FEITA POR KAI (8;11)

FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: EU E MEUS DIREITOS DA CRIANÇA

AUTOR(A): RONALDO MONTE

ILUSTRADOR(A): CLAUDIO MARTINS

EDITORA: PAULUS MARTINS ANO DE LANÇAMENTO: 2013

O QUE ACHEI DO LIVRO: ELE É... LEGAL

O QUE MAIS GOSTEI OU ACHEI MAIS IMPORTANTE NO LIVRO:
CRIANÇA TEM DIREITO DE BRINCAR, TOMAR DISCAS, BRINCAR E ISSO

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Criança tem direito delas que é brincar, tomar, descansar e é isso.

Atividade nº 26 – Livro **“A gente pode... A gente não pode... com 7 ou 8 anos”**

Autora: Anna Claudia Ramos

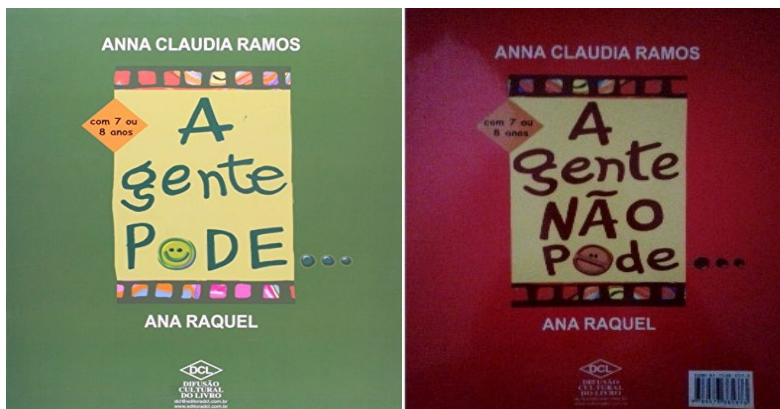
Ilustradora: Ana Raquel

Editora: DCL EDITORA

Ano: 2003

24 Páginas

FIGURA 62 - LIVRO “A GENTE PODE... A GENTE NÃO PODE... COM 7 OU 8 ANOS”



Fonte: Internet³⁵

³⁵

Disponível

em:

http://www.portaldelivros.com.br/default.asp?Pag=5&Destino=Template&Codigo_Produto=58779/.

Esse livro duplo enfoca atividades diárias de crianças tratando dos ‘podes?’ e dos ‘não podem?’ do universo infantil. De um lado trata daquilo que as crianças podem fazer com a idade que têm. Do outro lado, o que ainda não podem por serem crianças. É uma narrativa que abrange tanto os direitos como os deveres das crianças. Feita a leitura, conversamos sobre a temática do livro:

Conta pra mim o que você achou desse livro. *ALE (8;6) Tem dois lados, o de não fazer e o de fazer. Coisas boas e coisas ruins. Você pode me explicar melhor como é isso? ALE (8;6) Fala que a criança não pode abrir a porta pra gente que não conhece, igual alguém que bate palma na frente da casa. Só que fala que a criança pode ajudar a cuidar do irmão menor. O que será que quer dizer ‘Criança pode e criança não pode?’.* *BRU (9;3) Fala do direito que a criança pode e do direito que ela não pode. Como assim? BRU (9;3) Eu acho que criança pode fazer coisas boas, mas não pode fazer o que é ruim. E o que isso tem a ver com os direitos? ALE (8;6) Na vida a gente tem os direitos que são bons pra gente, mas também tem coisa que é ruim e não é direito da criança. Que direitos são esses? ALE (8;6) Direito de brincar, de ser divertir, de ir pra escola, aprender, comer, beber, dormir, essas coisas boas. BRU (9;3) Agora trabalhar, fazer serviço, isso não é coisa que criança pode fazer, está errado.*

FIGURA 63 - PRODUÇÃO FEITA POR ALE (8;6)

FICHA DE LEITURA

NOME DO LIVRO: A gente pode, a gente não pode

AUTOR(A): Cora claudia Roman, Gisele P. Jusu

ILUSTRADOR(A): Cora Paquet

EDITORA: Difusão Cultural do Livro ANO DE LANÇAMENTO: 2002

O QUE ACHEI DO LIVRO: ELE É... o matrimônio

O QUE MAIS GOSTEI OU ACHEI MAIS IMPORTANTE NO LIVRO:

A gente pode, A gente pode estudar, ficar com

a família e nunca sair de casa sem a

família. Somos todos iguais não importa

a nossa cor e moreno(a) ou branquinho(a)

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: A gente pode, a gente pode estudar, ficar com a família e nunca sair de casa sem a família. Somos todos iguais não importa a nossa cor é moreno(a) ou branquinho(a).

Atividade nº 27 – **Confecção de cartazes sobre os livros para os seminários**

Depois de lerem, discutirem e produzirem fichas de leitura, as crianças foram convidadas a confeccionarem cartazes que abordassem a essência dos livros. A ideia era que pudessem apresentar aos colegas os livros que tinham lido na forma de seminários.

Os cartazes foram produzidos no Cantinho da Arte e os sujeitos puderam usar variados recursos para desenho, pintura, recorte, colagem e escrita. A maneira como escreveriam sobre o assunto pode ser escolhida conforme a criatividade e imaginação de cada um.

A professora/pesquisadora não estipulou regras para a criação dos cartazes, pois tinha como objetivo primordial perceber como os sujeitos trabalhariam em grupo no Cantinho da Arte e decidissem a forma como iriam organizar suas ideias para apresentá-las aos demais colegas, a fim de que eles entendessem a mensagem principal da obra.

As crianças ficaram muito envolvidas com a confecção dos cartazes e ansiosos com a proposta de apresentarem suas produções para toda a turma na forma de seminários. Foi uma grande novidade para todos eles e o empenho e motivação eram nítidos naqueles que passavam pelo Cantinho.

Atividade nº 28 – Apresentação de seminários sobre os livros com a temática dos direitos das crianças

Depois de produzirem os cartazes, as crianças puderam apresentá-los, também em grupo. Os grupos eram formados por quantidades de crianças distintas, pois algumas optaram por produzir cartazes diferentes

para um mesmo livro. A decisão da ordem de apresentação foi definida por sorteio, conforme sugestão da turma.

Cada grupo podia mostrar seu cartaz com o apoio do livro lido, comentar sobre o que tinham feito, o que significava a produção, as partes que mais tinham gostado, as ilustrações mais apreciadas, entre outros aspectos. Alguns leram trechos para os colegas e expuseram seus pontos de vista a respeito da leitura.

Todos pareciam muito entusiasmados e orgulhosos de seus trabalhos. Mesmo os mais tímidos, pareciam seguros e interessados em compartilhar sua opinião. O assunto dos livros era o mesmo, mas os cartazes tinham detalhes muito significativos e singulares de cada criança envolvida no processo de criação.

Os sujeitos foram atenciosos na maneira de apresentar os livros aos colegas, demonstravam desejar que toda turma tivesse as mesmas impressões que tiveram ao realizar a leitura do livro escolhido. A turma realmente ficou interessada e ao final das apresentações, uns queriam ler os livros dos outros. A professora/ pesquisadora entrou num acordo com as crianças para que a cada dia pudessem ler os livros no Cantinho da Leitura, assim todos teriam um repertório de leitura ainda maior.

A seguir fotos dos seminários apresentados e dos cartazes produzidos, posteriormente, expostos na sala de aula.

**Atividade nº 29 – Vídeo institucional da Campanha Nacional
“Respeitar, Proteger e Garantir - Todos juntos pelos direitos da criança
e do adolescente.”³⁶**

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VewldMOF4b4/>.

FIGURA 64 - CENA DA CAMPANHA NACIONAL “RESPEITAR, PROTEGER E GARANTIR - TODOS JUNTOS PELOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.”



Fonte: Internet³⁷

Uma das crianças chegou à sala de aula comentando sobre uma propaganda que havia visto na televisão. As outras crianças também disseram que já tinham visto e a professora/pesquisadora considerou como uma boa oportunidade de discutir o conteúdo dessa propaganda. Assim sendo, levamos o vídeo institucional da Campanha Nacional “Respeitar, Proteger e Garantir - Todos juntos pelos direitos da criança e do adolescente” para ser assistido pela turma.

A campanha “Respeitar, Proteger e Garantir” tem como foco a proteção integral das crianças e adolescentes. A campanha faz parte do projeto “Rio 2016: Olimpíadas dos Direitos da Criança e do Adolescente”, uma continuidade da ação promovida para a Copa do Mundo FIFA 2014 que tinha como meta o combate à exploração sexual infantil. A campanha aborda as cinco violações de direitos de crianças e adolescentes consideradas mais recorrentes em grandes eventos: a exploração sexual infanto-juvenil, o trabalho infantil, o uso de álcool e outras drogas, crianças

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VewldMOF4b4/>.

e adolescentes em situação de rua e crianças e adolescentes perdidos ou desaparecidos. A campanha trabalha também na conscientização sobre o Disque 100 e o aplicativo do UNICEF, o Proteja Brasil, canais de denúncia do Sistema de Garantia de Direitos (SGD).

Após assistirem ao vídeo, os sujeitos conversaram sobre as principais questões abordadas na campanha, como vemos a seguir:

O que vocês acharam da propaganda que vimos? *KAR (9;1) Eu entendi que fala do trabalho infantil. O que fala? KAR (9;1) Que a criança não pode trabalhar, porque é criança. Quando ela passar de 18 anos, aí ela vai poder trabalhar. NIC (8;6) Eu entendi que fala dos direitos das crianças e também dos direitos dos adolescentes. O que fala sobre isso? NIC (8;6) Que criança não pode trabalhar, igual a KAR (9;1) falou. Só depois dos 18 anos, mas por enquanto elas não podem. LOR (8;8) Fala que as crianças têm direito de tudo, menos de trabalhar. Que direitos as crianças têm? LIV (8;7) Eu entendi que lá fala que todos têm direito de respeitar, proteger e garantir. O que isso quer dizer? LIV (8;7) Que tem que respeitar, porque senão as crianças vão crescer e vão fazer tudo com os filhos delas e isso nunca vai parar. Como assim? LIV (8;7) Igual quem bate no filho, senão proteger os filhos e respeitar, eles vão querer fazer igual quando crescerem. GIO (9;2) Eu também ouvi que criança não pode ter acesso a bebidas e drogas. Explica pra mim, o que isso significa? GIO (9;2) Que essas coisas são de adultos. Não pode levar a criança no bar. GIS (9;5) O direito das crianças não é fazer coisas de adulto, igual ir no bar. O que pode ser feito se eu ver uma criança num bar? KAI (8;11) Ligar pro Conselho Tutelar e falar que a criança está no bar. O que o Conselho pode fazer? KAI (8;11) Levar ela embora e conversar com o adulto que não pode. MAR (9;0) Eu ouvi que os mesmo direitos têm os mesmos direitos que as crianças. Como assim, são os mesmos direitos? MAR (9;0) Fala que tem que respeitar, garantir e proteger. O que isso quer dizer? KAI (8;11) Tem que respeitar os direitos das crianças e dos adolescentes. JES (8;10) Na propaganda fala que as crianças têm direito de ir pra escola e aprender. NIC (8;7) As crianças têm direito de ficar longe dos adultos que*

batem, porque eles não podem bater. LIV (8;7) A propaganda falou que qualquer violência é pra ligar pro Conselho, ou ligar no Proteja Brasil e disque 100. Para quê? LIV (8;7) Pra denunciar quer estiver fazendo coisa errada. Também falou assim que tem que avisar os pais se acontecer alguma coisa, porque as crianças não vão saber o que fazer. LOR (8;8) Se sua mãe está te batendo, você liga pro Conselho e eles ajudam em tudo. Como ajuda? LOR (8;8) Prendendo os pais [...]

A iniciativa do aluno em relatar aos colegas que havia visto uma propaganda sobre os direitos das crianças, nos mostra que os sujeitos, aos poucos, têm tomado consciência sobre a temática de nossa intervenção.

No entanto, as crianças mostraram que, muitas vezes, veem propagandas e comerciais televisivos, mas sequer têm a oportunidade de refletirem sobre o assunto. Ainda que tenhamos visto a propaganda e discutido coletivamente a temática e as questões abordadas, algumas crianças ficaram confusas quanto ao tema do vídeo.

Os desequilíbrios gerados pelo vídeo demonstraram que as crianças têm pensado mais sobre o assunto dos direitos das crianças. Já questionam com mais facilidade a problemática do trabalho infantil, distinguem situações apropriadas e desapropriadas para crianças como, por exemplo, ter acesso a bebidas e drogas ou frequentar bares, apontam o acesso à escola como um direito básico e fundamental das crianças e, alertam para o Conselho Tutelar como um órgão destinado a garantir o respeito, a proteção e a garantia dos direitos das crianças.

Atividade nº 30 – Leitura de material sobre a “Lei Menino Bernardo/ Lei da Palmada”

Para tratarmos mais especificamente da questão da proteção contra maus-tratos, decidimos abordar a Lei Menino Bernardo, popularmente conhecida como Lei da Palmada, por meio de um material explicativo sobre o direito crianças e adolescentes serem educados sem castigos físicos.

Desde 2014, quando ainda se tratava de um projeto em discussão no Senado Brasileiro (PLC 58/2014), a Lei diverge opiniões sobre a proibição castigos físicos ou tratamentos cruéis ou degradantes na educação de crianças e adolescentes.

FIGURA 65 - MATERIAL EXPLICATIVO SOBRE A “LEI DA PALMADA/LEI MENINO BERNARDO”

Fonte: Internet³⁸

³⁸ Disponível em: <http://senadofederal.tumblr.com/post/87921627502/o-que-realmente-diz-a-lei-que-pro%C3%ADbe-castigos/>.

A cada criança foi entregue uma cópia do material explicativo sobre a Lei Menino Bernardo. Com o material explicativo em mãos, as crianças fizeram a leitura compartilhada e, posteriormente, discutiram as questões lidas. A seguir parte relevante dessa discussão:

O que vocês entenderam sobre isso que lemos e conversamos? *GIS (9;5) Não pode bater numa criança, porque é um crime. Quando machuca uma criança tem que chamar o Conselho pra falar com os pais. Mas para que existe essa Lei? GIO (9;2) Pra proteger as crianças. Proteger de quê? GIO (9;2) Por exemplo, tinha uma menina chamada Isabela que tinha três anos de idade, ela foi na casa do pai e da madrasta num prédio de 45 andares. O pai e a madrasta moravam no último andar. Aí a madrasta e o pai ficaram batendo um monte na menina. Um dia, eles jogaram ela de cima da janela. Ela morreu na hora. O que esse caso que a GIO (9;2) contou tem ver com a Lei? ANA (9;4) A Lei existe pra proteger as crianças. Ano passado a professora contou que a mãe de um aluno batia nele de corrente de bicicleta. A professora falou que tinha que contar pra alguém porque ele apanhava muito. O que a professora fez ou podia fazer? ANA (9;4) Ligar pro Conselho, porque é uma agressão muito forte no menino. KAR (9;1) Hoje cedo eu vi na televisão que um menino de 10 anos foi na diretoria, aí ele voltou pra sala descalço porque a diretora queria castigar ele. Isso está certo? KAR (9;1) Não, né? É um crime [...]*

Com o objetivo de percebermos como os sujeitos haviam entendido a criação da Lei Menino Bernardo e sua importância para a proteção das crianças, após a discussão solicitamos que criassem um desenho mostrando o porquê de a Lei existir e como as crianças se sentem com a existência dessa lei. Apresentamos exemplos dessas produções:

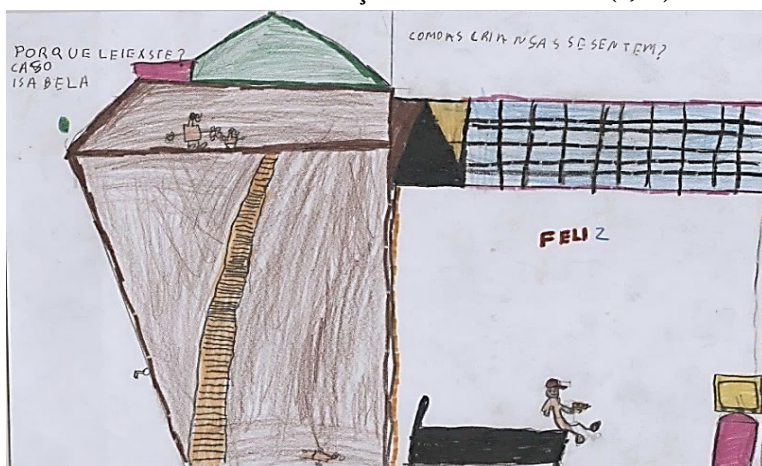
FIGURA 66 - PRODUÇÃO FEITA POR ANA (9;4)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que você desenhou? ANA (9;4) Fiz um menino que a professora do ano passado me contou que apanhava demais da mãe. Na verdade, ele era espancado mesmo, com pedaço de pau, cabo de vassoura e tudo mais. O que a Lei da Palmada tem a ver com esse caso que me contou? ANA (9;4) Eu acho que essa Lei existe para proteger e cuidar de todas as crianças desse mundo. Por que acha isso? ANA (9;4) Porque as crianças se sentem bem e felizes com ela. Elas não ficam assustadas e nem com medo, porque os pais sabem que não podem bater. Tem que conversar e explicar o que pode e o que não pode [...]

FIGURA 67 - PRODUÇÃO FEITA POR KAI (8;11)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

O que fez nesse desenho? KAI (8;11) *Eu fiz que a Lei do Menino Bernardo existe por causa do caso Isabela. Como assim? KAI (8;11) A Isabela morreu porque o pai jogou ela do prédio, mas a Lei tem que cuidar das crianças pra não acontecer mais isso. E como você acha que as crianças se sentem com essa LEI? KAI (8;11) Elas se sentem muito bem e felizes, porque ninguém bate e nem joga do prédio, porque é maldade [...]*

As respostas das crianças nos pareceram muito convincentes a respeito da opinião que têm sobre a Lei e a questão do direito à proteção contra maus-tratos. Essa posição nos leva a acreditar num avanço maior na elaboração das ideias referentes foi o fato de discordarem da atitude dos pais que agredem seus filhos, lembrarem e refletirem sobre casos de violência contra a criança já vistos na mídia. Tal fato demonstra uma maior autonomia intelectual e moral em detrimento do respeito unilateral e coercitivo observado nos discursos da fase exploratória.

Atividade nº 31– **Almanaque da Turma da Mônica “Mundo das Crianças”**

Autor: Mauricio de Souza

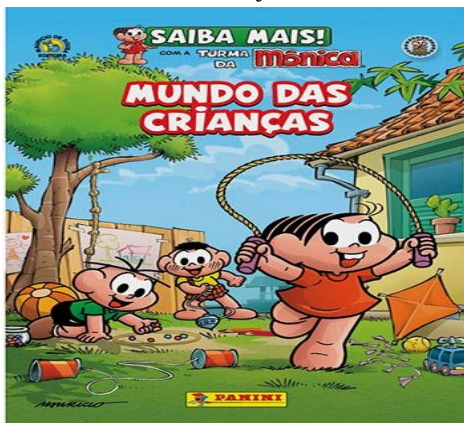
Ilustrador: Mauricio de Souza

Editora: Panini Brasil (Coleção Saiba Mais)

Ano: 2011

144 páginas

FIGURA 68 - ALMANAQUE DA TURMA DA MÔNICA “MUNDO DAS CRIANÇAS”



Fonte: Internet³⁹

Para abordarmos diretamente os direitos das crianças segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, utilizamos o almanaque da Coleção Saiba Mais – Turma da Mônica, intitulado “Mundo das Crianças”.

³⁹ Disponível em: < http://www.comix.com.br/product_info.php?products_id=14668/>

Por meio do gênero história em quadrinhos, bastante apreciado por nossos sujeitos, por se tratar de uma leitura com linguagem simples de ser compreendida, realizamos a leitura novela do almanaque, sendo uma pequena parte em cada dia. A leitura total do volume durou em média 15 dias.

Ao término da leitura, propomos uma discussão aos sujeitos, conforme segue:

O que vocês acharam sobre o almanaque da Mônica que lemos? *ALE (8;6) Eu achei legal e divertido, porque ensina sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. O que ensina sobre os direitos? LIV (8;7) Ensina sobre o direito de estudar, o direito de ter sua opinião, direito de ir ao médico. Alguém mais lembra de outros direitos? KAR (9;1) No gibi, fala também que criança tem o direito de brincar. ANA (9;4) Fala que a Justiça proíbe que os menores trabalhem, dá o direito de os adolescentes poderem votar quando já tem 16 anos. O almanaque cita um documento importante para as crianças e os adolescentes. Qual é? MAY (8;10) A Justiça fala pra Mônica e pro Cebolinha que eles têm direitos de crianças. ANA (9;4) Ah, a Justiça fala do Estatuto da Criança e do Adolescente. O que fala sobre esse documento? NIC (8;7) Fala das crianças poderem escolher a religião que elas querem seguir e do direito de ir pra escola. GIS (9;5) E fala também das crianças deficientes. O que fala sobre as crianças com deficiência? GIS (9;5) Que pra elas estudarem, elas precisam de uma pessoa especial para ensinar e ajudar. ANA (9;4) Os amigos também ajudam essas crianças. Alguém sabia que esse documento existia? KAI (8;11) Não, mas eu gostei que fala que os adultos têm direito de adotar as crianças e também de conseguir a guarda. ANA (9;4) A gente leu aqueles livros que falam do monte de direitos que as crianças têm. Eu não sabia que tinha esse documento da Justiça. LIV (8;7) Eu achei meio difícil lembrar do nome, porque é muito diferente. Ele fala que a criança tem direito a ser livre, ter liberdade e respeito. NIC (8;6) O Estatuto fala que a criança tem direito também de ir ao médico quando está doente e que tem que viver com uma família. Quando a gente quiser falar sobre o*

Estatuto da Criança e do Adolescente, podemos chamá-lo de ECA. É um jeito mais fácil de dizer o nome dele. *GIO (9;2) Eu acho que a gente já ouviu falar então, quando a gente fez aquele monte de apresentações, a gente falou de um monte de direitos que criança tem, até de carinho, de ter uma família carinhosa e de ser feliz, mesmo que seja branco, preto, marrom, essas coisas [...]*

Os sujeitos comentaram sobre aspectos interessantes presentes no Estatuto que até então não tinham falado em nossas discussões. A educação de crianças com deficiência, por exemplo, nos chamou atenção. Outra questão apontada pelas crianças foi a do direito ao voto, permitido para jovens a partir de 16 anos. Lembraram que toda criança, assim como sua família, tem o direito de seguir uma religião pela qual mais se identifique.

O ECA foi relacionado aos livros lidos e seminários realizados, o que nos despertou grande satisfação. A tomada de consciência dos sujeitos e estabelecimento de relações são sinais de um avanço progressivo na construção das noções sociais.

Relembramos que para além das atividades aqui descritas, as crianças tinham a rotina de registro escrito no “Livro dos Herdeiros do Futuro”. O caderno serviu, sobretudo, para que as crianças, tanto as escribas quanto aquelas com mais dificuldade em escrita, em fase de alfabetização, pudessem relatar os novos conhecimentos construídos nas atividades diversificadas ou coletivas.

Sobre a leitura novela do almanaque da Turma da Mônica sobre os direitos das crianças, apresentamos um relato escrito feito no “Livro dos Herdeiros do Futuro”:

FIGURA 69 - “LIVRO DOS HERDEIROS DO FUTURO” DE LAI (9;3)



Fonte: Material coletado na pesquisa.

FIGURA 70 - PRODUÇÃO FEITA POR LAI (9;3)

A PROFESSORA: CAMILA LEU A HISTÓRIA DA
TURMA DA MÔNICA E O ECA.
EU ACHEI LEGAL FALAVA PELO O DIREITO
DA CRIANÇA.
AS CRIANÇAS NÃO PODIAM TRABALHAR

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: A professora Camila leu a história da Turma da Mônica e o ECA. Eu achei legal, falava pelo direito da criança. As crianças não podiam trabalhar.

Os comentários sobre os diferentes assuntos nos mostram o quanto as crianças estão atentas aos diferentes direitos existentes para além daqueles mais comentados por nós no decorrer de nossa intervenção. Entretanto, percebemos que a problemática do trabalho infantil tem sido o foco de muitas de nossas conversas. Em diferentes momentos e atividades, nossos sujeitos sempre comentavam sobre o direito de as crianças não trabalharem, mas sim, de estudarem.

Atividade nº 32 – **Visita de uma conselheira tutelar**

Desde a fase exploratória, as crianças falavam bastante sobre o Conselho Tutelar e suas atribuições. Entretanto, ainda que comentassem sobre o assunto, muitas vezes, pareciam confusos em relação aquilo que pode ser considerada como tarefa do Conselho Tutelar.

Os sujeitos repetem o discurso da escola e da família, atribuindo ao Conselho como um órgão punitivo para as crianças e não de proteção. Assemelham em muitos momentos o trabalho dos conselheiros com o da polícia, como se todos fossem responsáveis por coagir a criança que faz algo considerado errado.

Sentimos a necessidade de convidarmos uma conselheira tutelar do município para nos apresentar seu trabalho e esclarecer as principais dúvidas da turma sobre o Conselho Tutelar. As crianças ficaram muito animadas com a visita da conselheira Regina Cescon, acompanhada pela advogada e professora da Rede Municipal de Ensino, Melissa Gimenez que trabalha as questões relacionadas à proteção da criança e do adolescente com base no ECA na visão do Direito (GIMENEZ, 2014).

O interesse das crianças era nítido e a quantidade de dúvidas era grande. A turma decidiu, juntamente com a professora/pesquisadora, em criar um roteiro com perguntas a serem feitas a conselheira tutelar durante sua visita à escola. Numa roda de conversa, os sujeitos expuseram suas questões, muitas delas eram bem semelhantes. Considerando o tempo curto estimado para a visita, foram eleitas cinco perguntas para representar toda a turma. Foram elas:

- 1) As crianças ficam no Conselho Tutelar?;
- 2) O Conselho Tutelar pega as crianças que faltam muito?;
- 3) As crianças ficam assustadas quando o Conselho pega?;
- 4) As crianças que fazem bagunça vão para o Conselho?;
- 5) Como é cuidar de todas as crianças da nossa cidade?

As perguntas foram registradas na lousa para que a conselheira pudesse lê-las e respondê-las para turma. A conselheira usou uma linguagem muito acessível às crianças, o que despertou uma grande identificação nos sujeitos. Além disso, de forma lúdica, interagiu com a turma fazendo encenações e simulações de problemas atendidos pelo Conselho.

Entendemos a iniciativa do grupo em elaborar questões para serem feitas à conselheira como muito positiva. Os sujeitos apresentaram uma conduta autônoma, ao participarem ativamente do processo de aprendizagem, criando, sugerindo e reinventando a partir das propostas da intervenção.

Os sujeitos foram muito receptivos, permaneceram envolvidos e participativos durante toda a visita. Por iniciativa própria, decidiram que cada um iria ler sua pergunta em voz alta para a conselheira. Aqueles que

não se sentiam seguros para ler, elegeram um colega para representá-lo na leitura da pergunta.

A turma pareceu surpresa com as respostas dadas pela conselheira. Ficaram impressionados ao perceberem que o Conselho Tutelar não retira a criança da família por qualquer motivo, como muitas vezes é falado pela escola e a família. Mostraram-se curiosos pelo processo de investigação narrado pela conselheira, demonstrando que as denúncias feitas pela comunidade são averiguadas por meio de visitas à casa, à instituição escolar, em entrevista com a criança e o adulto envolvidos numa determinada situação. Muitos se admiraram ao saberem que o Conselho não abrigava as crianças vítimas de denúncias em sua sede.

Com certeza, a visita e todo seu conteúdo representou um momento significativo de esclarecimento, descoberta e aprendizagem para os sujeitos.

Atividade nº 33 – **Escrita de roteiros para teatro de fantoches de vara**

Para a finalização das atividades da intervenção, a professora/pesquisadora sugeriu que coletivamente as crianças pensassem num pequeno evento de encerramento. As crianças ficaram livres para decidir o que quisessem fazer na ocasião. Muitas crianças ficaram confusas quanto à definição dessa atividade e não entravam num consenso do que desejavam fazer.

A professora/pesquisadora não queria tomar essa decisão sozinha, então propôs algumas possibilidades: um sarau de textos e poesias, uma apresentação teatral ou a criação de um jogo. Dentre essas, por meio de uma votação, grande parte das crianças optou por criar uma peça de teatro.

Inicialmente, foi decidido que seria realizada um grande teatro com as próprias crianças como personagens. Depois, decidiram que preferiam usar fantoches para a finalidade do teatro, pois gostariam de usar uma ‘casinha de teatro de bonecos’, recurso disponível na escola que despertava a curiosidade e o interesse das crianças.

Finalmente, após verem os fantoches disponíveis na escola, a turma decidiu que preferia criar seus próprios fantoches e que não seria realizado apenas um teatro, mas sim vários, seguindo uma divisão por grupos. Essa proposta nos pareceu muito interessante, principalmente, por ter sido uma decisão das próprias crianças.

Nesse momento, as crianças também precisavam definir que tipos de fantoches iriam confeccionar. Mais uma vez, a professora/ pesquisadora sugeriu algumas opções: fantoches de meia, bonecos de sucata ou fantoches de vara (palitos de madeira). Algumas imagens desses tipos de fantoches e bonecos foram pesquisadas na internet pela professora/ pesquisadora e apresentados à turma para que pudessem escolher. Por unanimidade, a turma optou por confeccionar fantoches da vara.

Sendo assim, no Cantinho da Escrita, os sujeitos foram convidados a criar roteiros para os teatros de fantoches de vara. Ao longo de uma semana, as crianças que passavam por esse cantinho, podiam elaborar coletivamente histórias para serem contadas por meio do teatro. A seguir, apresentamos alguns dos roteiros criados:

FIGURA 71 - ROTEIRO CRIADO POR ANA (9;4), DAN (9;2), GIS (9;5), KAR (9;1)

★

• Era uma 5 meninas muito amigas, 2 gostavam de cantar e 3 de dançar um dia a mãe de Milena a Patrícia a única pessoa que Milena tinha morreu e foi pro conselho tutelar a conselho tutelar ela ligou para o tio e a tia e foi com os tios e as irmãs Manuela e Isabela as órfãs depois de uma semana a mãe de Isabela e Manuela a aparecer mas mesmo assim elas continuaram sendo uma banda e sim elas continuam indo para a escola.

Moral da História: Crianças têm direitos de ter um lar e ir para a escola FIM.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Era umas 5 meninas muito amigas, 2 gostavam de cantar e 3 de dançar. Um dia a mãe de Milena, a Patrícia, a única pessoa que Milena tinha, morreu e foi para o Conselho Tutelar. A conselheira tutelar ela ligou para o tio e a tia e foi com os tios e as irmãs Manuela e Isabela as órfãs. Depois de uma semana a mãe de Isabela e Manuela apareceu, mas mesmo assim elas continuaram sendo uma banda e sim elas continuaram indo para a escola. Moral da história: crianças têm direitos de ter um lar e ir pra escola.

FIGURA 72 - ROTEIRO CRIADO POR JOS (9;4), BRU (9;3), NIC (8;7), KAI (8;11)

Antes da tarde

Era uma vez 4 meninos que iam para o ponto todos os dias a pé e o ônibus atrasava um pouco e chegou 15 minutos mais tarde porque choveu muito e o ônibus escolar chegou 20 minutos mais tarde na escola. A professora não gostava e falou que toda criança tem o direito de ter um transporte na hora certa.

Fonte: Material coletado na pesquisa.

Descrição do texto: Era uma vez 4 meninos que iam para o ponto todos os dias a pé e o ônibus atrasava um pouco e chegou 15 minutos mais tarde porque choveu muito e o ônibus escolar chegou 20 minutos mais tarde na escola. A professora não gostava e falou que toda criança tem o direito de ter um transporte na hora certa.

Os sujeitos elaboraram roteiros muito ricos no que se refere as suas concepções de direitos. As produções envolveram o direito à educação e às condições adequadas de acesso à escola, ao atendimento médico de qualidade, à atuação do Conselho Tutelar como protetor das crianças,

entre outros importantes aspectos ligados à temática dos direitos das crianças discutidos durante toda intervenção pedagógica.

Atividade nº 34 – **Confeção de fantoches de vara para o teatro**

Concluída a confecção dos roteiros e já com os personagens e histórias em mente, os sujeitos, no Cantinho da Arte, criaram fantoches de vara para usarem no teatro.

Além de personagens simulando as próprias crianças, os sujeitos se preocuparam em criar contextos e outros artifícios a fim de atribuírem sentidos às histórias. Confeccionaram escola, hospital, Conselho Tutelar, casa, ônibus de transporte escolar, ambulância, gêneros alimentícios, brinquedos entre outros recursos criados livremente por cada sujeito.

Também ao longo de uma semana, no Cantinho da Arte, foram disponibilizados diferentes materiais de desenho, pintura, recorte e colagem para a confecção dos fantoches.

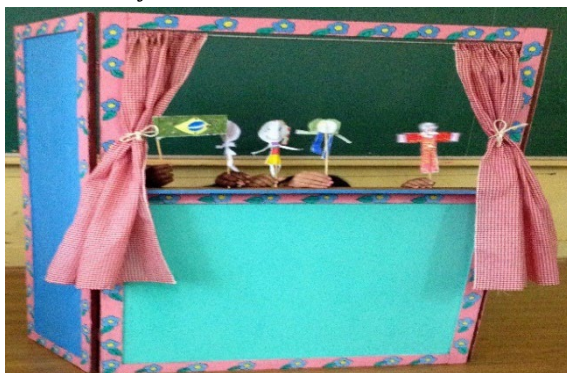
Atividade nº 35 – **Apresentação do teatro com fantoches de vara**

O encerramento das atividades foi, sem dúvidas, um momento muito singular e marcante, tanto para a professora/pesquisadora como para os sujeitos. O dia das apresentações teatrais foi muito esperado pelas crianças que desejavam apresentar suas criações de roteiro e fantoches para toda turma.

Novamente, por meio de uma votação, os sujeitos definiram a ordem das apresentações teatrais. As apresentações foram muito criativas e

cheias de entusiasmo. Enquanto apresentavam os teatros, os sujeitos demonstravam concentração para que tudo corresse bem. Aqueles que assistiam, prestavam muita atenção nos detalhes e se divertiram com as diferentes apresentações.

FOTO 03 - APRESENTAÇÃO DOS TEATROS COM FANTOCHES DE VARA



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

Verificamos do início, em que foram implementadas as primeiras modificações no ambiente e rotina de trabalho, até o final da realização desta pesquisa, com a conclusão e encerramento das atividades, muitos avanços significativos nos sujeitos durante todo o processo.

Destacamos nossa satisfação em notar nos discursos dos sujeitos a presença de uma compreensão maior e mais complexa no que se refere à temática dos direitos das crianças. Tal fato pode ser um indicador da evolução almejada pela intervenção pedagógica diferenciada.

Num primeiro momento, nas entrevistas, poucos conseguiram refletir sobre os conflitos e a própria violação dos direitos das crianças nas histórias contadas. Durante o processo já se mostravam mais pensativos e até incomodados pelo assunto. Isso nos mostra que nossos objetivos foram alcançados, afinal, desequilíbrios cognitivos foram gerados a todo

momento na sala de aula e, por consequência, as crianças participaram de um processo de construção ativa do conhecimento sobre seus direitos.

Capítulo VI

Novas Formas de Pensar os Seus Direitos: Os Olhares das Crianças após o Processo de Intervenção Pedagógica

Ao final de todo processo de intervenção, procedemos com a análise de dados igualmente à primeira fase de execução da pesquisa. O método de coleta de dados foi composto pelas mesmas histórias sobre os direitos das crianças (direito à educação, alimentação, proteção contra maus-tratos), perguntas gerais sobre os direitos e suas respectivas formas de violação.

Na presente análise, as respostas dos sujeitos foram categorizadas segundo os três níveis de compreensão da realidade social, propostos por Delval e equipe (DELVAL; PADILLA, 1997 *apud* SARAVALI, 1999).

No nível I, permaneceram aquelas crianças que mesmo após o período de intervenção, embasaram suas explicações nos aspectos mais visíveis da situação, naquilo que é aparente e possível de ser observado nas histórias. Para eles, não há contestação quanto à violação dos direitos das crianças, pois os conflitos permaneceram pouco perceptíveis e até mesmo insolúveis.

É o caso de MAY (8;10) que, na história sobre o direito à educação, não questiona os pais por estarem violando um direito básico da criança, mas apenas contesta o fato da criança não estar aprendendo a ler e a escrever, centrando sua explicação nos prejuízos da não frequência na

escola para a vida futura da criança, por exemplo, ocasionando um mau emprego etc. Vejamos o excerto:

MAY (8;10) O que você achou dessa história? *Eu acho ruim, porque ele não pode ir pra escola pra aprender a escrever e ler. Isso está certo? Não, porque senão o filho não vai pra escola, só vai ficar fazendo serviço em casa e não vai aprender. Por que não é certo? Senão ele não aprender a ficar inteligente e a arrumar um emprego bom. Será que tem pai que faz isso? Eu acho que sim. Por quê? Porque eles saem pra trabalhar e deixam o filho cuidando da casa. Mas isso está certo? Eu acho que não, porque senão o pai vai deixar ele em casa, fazendo serviço toda hora e ele não aprender nada na escola [...]*

A violação do direito à alimentação também continua a não ser percebida pelos sujeitos. As crianças comentam sobre os motivos que levam as crianças a serem mal alimentadas como, por exemplo, o trabalho mal remunerado dos pais, contudo, não percebem que independente da condição financeira, toda e qualquer criança do mundo, tem direito a uma alimentação apropriada para que possa crescer e se desenvolver adequadamente.

Do mesmo modo, as formas para solucionar o problema da história das crianças que não se alimentam, é facilmente resolvido pela boa vontade das partes, visto que as relações ainda são percebidas como pessoais e não institucionais.

Assim, basta que alguém doe alimentos para a família, dê dinheiro para comprar comida ou arrume um emprego melhor para os pais para que todo problema seja solucionado e os personagens da história passem a viver melhor. A seguir, alguns trechos que exemplificam tais características do nível I:

BRU (9;3) O que você acha dessa história? *Muito triste porque não tem dinheiro pra comprar comida pros filhos, porque o pai não trabalha numa coisa boa.* Você acha que a criança poderia fazer alguma coisa? *Não.* E os pais? *Arrumarem outro emprego pra ganhar mais.* Isso resolveria o problema? *Sim, porque eles iam engordar, porque eles iam comer bastante.* Será que alguém mais poderia ajudar? *Alguma pessoa que é da família dele, a vó.* Como ajudaria? *Comprando algumas coisas, arroz, feijão [...]*

EST (8;9) O que você achou dessa história? *Que eles têm que ganhar mais dinheiro pra poder se alimentar, pra não ficar magrinha e não ficar doente [...]* As crianças poderiam fazer alguma coisa? *Não.* E os pais? *Pedir mais dinheiro pro patrão [...]*

LOR (8;8) O que você achou dessa história? *Eu achei muito triste, por causa que eles não têm nada pra comer, porque não se alimentam. Eles podiam pedir ajuda pelo menos pro vizinho.* Como ajudaria? *Dando um pouco de comida pra eles. [...]* Os pais poderiam fazer alguma coisa? *Pedir comida pros vizinhos do lado ou pra algum caminhão que passam dando coisas.* Que coisas? *Tipo, comida [...]*

Na história sobre o direito à proteção contra maus-tratos, não diferentemente, o fato de uma criança ser punida por algo que fez ou até mesmo que não fez, parece não incomodar os sujeitos desse nível. Bater ou castigar, continua sendo a melhor forma de educar e, os pais, por serem mais velhos e responsáveis pela filha, tem todo o direito de corrigi-la como bem entendem.

DAN (9;2) O que você acha dessa história? *Muito feia, porque o pai dela chega muito bravo e ela não tem culpa, porque ela não fez nada.* Mas e se ela fez alguma coisa errada? *Aí ele pode bater, porque fez bagunça e*

não respeitou o pai e a mãe. Mas isso está certo? Quando faz alguma coisa errada, sim. Você acha que poderia ser algo diferente com a criança? Deixar de castigo por um tempo, pra ela aprender a não fazer mais coisa errada. Como poderia ser? Podia deixar sem sair de casa e nem assistir televisão. Ler pode. Para você o que é mais certo fazer com a filha? Castigo, né? Porque não chora [...]

No que tange as perguntas gerais, os sujeitos até reconhecem a existência de direitos, mas ainda tendem a confundi-los com deveres, responsabilidades ou obrigações. Ao contrário da fase exploratória, em que muitos sequer refletiam sobre o fato de crianças terem direitos específicos que devem ser respeitados, na fase de avaliação, já verificamos concepções de que as crianças têm sim direitos, mas esses se restringem apenas a brincar e se divertir.

Outra forma bastante simplista de conceber o direito da criança, é minimizá-lo à possibilidade de poder ou não fazer algo. Os mais velhos, nesse sentido, têm direitos muito mais importantes que os das crianças, porque podem realizar ações que os pequenos não podem, como por exemplo, sair sozinho, comprar aquilo que tem vontade etc. Na sequência, alguns exemplos:

JES (8;10) [...] *Qual é o direito mais importante que existe? Ela não sair de casa senão ela vai sair pra rua e alguém vai oferecer um doce pra ela, ela vai comer e pode desmaiar. Isso é um direito da criança? É, direito que não pode sair de casa sozinha. Você acha que os direitos dependem da idade? Sim. Os mais velhos têm direitos? Adulto pode sair e ele se cuida sozinho [...]* **Qual desses direitos é o mais importante? O da criança. Por quê? Porque elas são pequenas e não sabem se cuidar ainda e o pai e a mãe precisam proteger, levar na escola e não deixar sair pra rua.**

LAI (9;3) Você já ouviu alguém falar em ter direitos? *Sim*. O que são direitos? *Direito de brincar e de se divertir*. De quem são esses direitos? *Das crianças*. Tem mais algum? *Acho que não*. [...] Qual o mais importante? *É que se a criança quer brincar, os pais têm que deixar. Ai se as crianças não querem brincar, os pais não devem deixar*. Os direitos das crianças são importantes? *São*. Por quê? *Porque criança tem o direito de se divertir [...]*

Acreditamos que os sujeitos que permaneceram no nível I se apropriaram das informações sobre os direitos, mas devido ao processo de tomada de consciência ser lento e gradual, demonstraram dificuldade em interpretar essas informações. Tal fato se justifica na perspectiva piagetiana, pois o sujeito ao receber uma informação não se limita a tão somente absorvê-la.

O sujeito ao receber as informações advindas de diferentes fontes (pessoas, meios de comunicação, entre outras) realiza uma atividade para reconstruí-las a seu próprio modo. Essa reorganização não acontece e nem pode ser adquirida por mera cópia ou transmissão verbal, pois é fruto da ação individual do sujeito que age sobre o conteúdo dessas informações e as interpreta conforme o seu grau de entendimento. Aos poucos, somente após muita reflexão é que conseguem atribuir novos sentidos a esses conteúdos e gerarem explicações.

No nível II, encontramos um número mais significativo de sujeitos. As crianças desse nível, começaram a fazer considerações para além dos aspectos mais superficiais ou evidentes das situações-problema relatadas nas histórias.

As relações passaram a ser sociais ou institucionalizadas e não mais pessoais. Os conflitos passaram a ser mais percebidos e os sujeitos até ponderaram que certos profissionais ou instituições poderiam contribuir

na resolução dos conflitos envolvidos nas histórias, por meio da reivindicação dos direitos ou pela punição do responsável pela violação, por meio da ação policial ou do Conselho Tutelar.

Os sujeitos desse nível reconhecem que um direito é violado quando os pais não permitem que seu filho vá à escola para ficar em casa realizando atividades domésticas. Ao mesmo tempo, explicam que se o direito básico à educação é violado, o responsável pela criança deve ser punido. Alguns exemplos de respostas:

EST (8;9) O que você acha dessa história? *Ele tem que ir pra escola pra aprender e pra estudar tudo. Se ele não for vai ter que chamar o Conselho Tutelar. Por quê? Vai ter que chamar o Conselho e ele tem que ir. [...]* Isso está certo? *Não, porque não pode deixar ele trabalhar.* Por que não pode? *Porque não é direito dele.* Qual é o direito dele? *Brincar, comer, estudar.* Alguém poderia ajudar? *O tio podia chamar o Conselho Tutelar.* Como ajudaria? *Não ia deixar ele trabalhar.* E com os pais o que aconteceria? *Iam presos.* Por quê? *Porque eles estão obrigando o filho a trabalhar e isso não pode. Ele tem que ir pra escola.*

GIO (9;2) O que você achou dessa história? *Triste.* Por quê? *Porque os pais não deixam a criança ir pra escola.* E isso está certo? *Não, porque a criança tem o direito de ir pra escola.* Como assim? *Pra aprender várias coisas.* Toda criança tem esse direito? *Sim.* Esse menino da história também? *Tem.* Mas então o que acontece? *Acontece porque quer maltratar a criança.* [...] A criança poderia fazer alguma coisa? *Chamar o vizinho pra ele ligar pro Conselho Tutelar.* O que poderia fazer pra ajudar? *Conversar e ver se pode pegar a criança pra levar pro Cantinho.* E o que vai acontecer? *Ela vai ficar muito melhor, porque ela só vai ter que ir pra escola e se divertir.* E com os pais, o que aconteceria? *Vão presos.* Por quê? *Porque eles maltratavam a criança, deixando ela limpando casa, sem ir pra escola.*

MAR (9;0) O que você acha dessa história? *Eu acho muito triste, porque os pais tinham que deixar o menininho ir pra escola, pra ele aprender, a escrever, ler e fazer um monte de coisas importantes e não deixar o menino em casa fazendo um monte de serviço. Por causa que serviço é pra adulto e não pra criança. Criança deve brincar e vir pra escola. Será que o pai pode fazer isso? Não, porque criança tem o direito de aprender e não tem o direito de ficar em casa. Por que não? Porque ele tem o direito de aprender, de brincar e essas coisas, não ficar trancado em casa. Será que isso acontece de verdade? Deve ter um monte de pai mal educado com os filhos e não deixam o filho fazer nada, só serviço. [...] Alguém poderia ajudar? O Conselho Tutelar podia prender os pais e levar essa criança pro Conselho, pra ajudar essa criança ir pra escola, aprender a ler [...]*

NIC (8;5) O que você achou dessa história? *Muito triste, porque a criança não pode ir pra escola e só fica trabalhando em casa. Isso está certo? Não, porque não é direito da criança. Como assim, não é direito? Trabalhar, fazer serviço e só. Mas será quem pai que faz isso mesmo? Faz, porque ele quer ficar deitado, assistindo TV e quer que a criança trabalhe. Mas isso pode ser feito? Não, porque não é direito da criança trabalhar. Só os pais que podem trabalhar. A criança poderia fazer alguma coisa? Ou ligar pro Conselho ou conversar com alguém da família. Como o Conselho ajudaria? Falava que os pais não queriam que ele estudasse, só queria que ele trabalhasse. E o que aconteceria? Se conversasse, a criança ia pra escola. Não vai precisar mais trabalhar. E o que aconteceria com os pais? Seriam presos [...]*

No que se refere à história sobre o direito à alimentação, os sujeitos não hesitam em questionar o problema das crianças que não se alimentam adequadamente. O direito já lhes parece algo que sob quaisquer circunstâncias, não pode ser violado. Há a referência de instituições especializadas que podem cuidar das crianças submetidas a situações econômicas difíceis que comprometem sua sobrevivência.

Os sujeitos, nem sempre, conseguem resolver o conflito, pois as situações-problema envolvem aspectos mais complexos do que aqueles percebidos diretamente. É o caso de como LIV (8;7) tenta explicar que apenas doando alimentos para a família não seria uma boa forma de apaziguar o problema, afinal, os alimentos acabariam e as crianças novamente ficariam sem comer.

Além disso, apesar de estarmos focados nos direitos das crianças, nos pareceu bastante interessante a percepção de LIV (8;7) sobre o fato de os pais também precisarem ser alimentados, assim ela infere que além dos filhos, a família como um todo, necessita de ajuda.

ALE (8;6) O que você acha dessa história? *Eu acho triste porque todas as crianças podem e têm o direito de comer. Como assim? Todas as crianças e todos os adultos têm o direito de comer. E também todos os adolescentes. Mas essas crianças da história também têm esse direito? Sim, mas o pai ganha pouco dinheiro, né? Aí compra pouca comida. Tem alguma coisa que as crianças podem fazer? Não, só os pais. O que podem fazer? Podem mudar de trabalho. Por quê? Porque nesse trabalho que eles estão trabalhando, eles ganham muito pouco. Você acha que existe alguém ou algum lugar que possa ajudar? O vizinho. O que poderia fazer? Ligar pra polícia pra ela dar um jeito de ajudar eles. O que a polícia poderia fazer? A polícia podia levar pro Cantinho. O que aconteceria lá no Cantinho? Seria uma vida feliz, porque todos os dias, os pais iam visitar elas [...]*

LIV (8;7) O que você achou dessa história? *Que todas as crianças têm direito à alimentação, mas algumas não tem como, porque os pais ganham pouco e não têm como sustentar os filhos. As crianças poderiam fazer algo? Avisar alguém e dizer que estão passando necessidade. Aí podiam comprar algumas coisas. Mas acho que não ia adiantar, porque quando acabar as coisas, eles vão continuar ganhando pouco. Acho que os dois filhos podiam*

ir pra casa de alguém, até os pais começarem a ganhar bem. Quem poderia ajudar? O Conselho, porque sempre ajuda as crianças e nunca deixa elas de lado. Como poderia ajudar? Levar elas pra casa de algum parente, pra poder ajudar a criança a comer, senão vão morrer de fome. E com os pais o que aconteceria? Vão junto, porque senão também morrem de fome, porque passam necessidade [...]

Na história sobre o direito à proteção contra maus-tratos, houve um avanço significativo nas respostas. Acontece o reconhecimento de que o uso de castigos físicos pode não ser a melhor forma de se educar uma criança. Nesse sentido, argumentam sobre formas alternativas e mais apropriadas para a educação dos filhos.

Os sujeitos desse nível passaram a questionar o direito da criança de não apanhar e a ponderarem que as crianças que sofre algum tipo de violência podem recorrer diretamente ao Conselho Tutelar como instituição protetora das crianças.

GIO (9;2) O que você achou dessa história? *Triste, porque o pai da Priscila chega todo nervoso em casa, brigando com ela, sendo que não foi ela que fez as coisas. Mas e se ela fez alguma coisa? Também não pode. Por quê? Porque ele não tem direito. Por quê? Porque criança não é obrigada a ficar sendo machucada. Que direito ela tem? De não apanhar. A Priscila poderia fazer algo? Podia ir conversar com a Fernanda e chamava o Conselho para falar o pai. Como o Conselho ajudaria? Falar pra ele não chegar e ficar espancando a criança, porque a filha dele não tem direito. Direito de quê? De apanhar. Qual o direito ela tem? De ser muito feliz. O que aconteceria com o pai dela? Ia ser preso, porque ele batia nela. E com a Priscila? Ia ter uma vida muito feliz [...]*

MAR (9;0) O que você acha dessa história? *Ah, eu acho muito chato, porque quando uma criança faz alguma coisa errada, o pai não deve bater, tem que conversar. Por quê? Por causa que se bater, a criança pode chamar*

o Conselho Tutelar e até a polícia. Como assim? Eu vou falar o que eu acho, não pode bater porque quando eles crescerem, vão ter um filho e vão querer bater. Ai o filho vai crescer e também vai querer bater no filho. Mas isso pode ser feito? Não, porque como eu disse, criança tem que brincar, não apanhar dos pais. Criança tem que aproveitar o dia pra brincar. Será que a Priscila podia fazer alguma coisa? Acionar o Conselho. Como? Chamar a polícia pra acionar o Conselho pro lado deles. O que o Conselho poderia fazer? Separar eles. O pai e a mãe podiam ir presos por um bom tempo e tomar a criança deles, pra aprenderem a lição de que não pode bater em criança. E com a menina aconteceria, o quê? Ia ficar no Conselho até o pai sair e aprender a lição de que não pode bater [...]

A amostra demonstrou maior clareza ao afirmar a existência dos direitos das crianças e questiona com mais propriedade a violação desses. Os argumentos começam a exprimir com mais força, o sentimento de revolta em relação ao descumprimento ou desrespeito de um direito básico da criança, como ir à escola, comer, ser bem cuidada, entre outros.

O que percebemos, entretanto, é que muitos, ainda que não confundam direitos com deveres, relacionam a ideia de direito com atividades da vida diária que crianças desempenham corriqueiramente, por exemplo, entre os direitos citados, comentam que tomar banho, escovar os dentes, dormir, descansar, acordar etc.

Exemplos de respostas desse nível podem ser observadas nos trechos, a seguir:

ALE (8;6) *Você já ouviu alguém falar em ter direito a alguma coisa? Já, porque todo mundo tem direito. Como assim? Porque se ninguém tivesse direito, não ia comer, não ia trabalhar e não ia sobreviver. Você já ouviu falar em direitos das crianças? Já. O que você sabe sobre isso? Que criança tem direito de comer, ir pra escola, beber. Qual é o direito*

mais importante? *Comer. Por quê? Porque nenhuma criança sobrevive sem comer. E todas as crianças têm esse direito? Todas têm, só que umas têm pouco dinheiro pra comprar comida. Você acha que os direitos dependem da idade? Sim. Os mais velhos também têm direitos? Sim, mas é um pouco diferente. Como assim? Porque criança tem o direito de não trabalhar e o adulto tem. Qual o direito mais importante que existe? Do adulto e da criança, porque senão existissem os adultos, não ia existir nenhuma criança no mundo.*

GIS (9;5) Você já ouviu alguém falar em ter direitos? *O direito da criança. Quais são? Brincar, tomar banho, dormir e ela ficar se divertindo com a família. Tem um direito que é o mais importante? Sim. Qual é? Vim pra escola, estudar e aprender. [...] Toda criança tem esse direito? Sim, porque senão ela vai pro Conselho Tutelar. Como assim? O Conselho conversa com ela e chama os pais dela e fala que se eles não colocarem ela na escola, não vai aprender nada. Será que os direitos dependem da idade? Sim. Os adultos têm direitos? Tem, eles têm que cuidar das crianças, como alimentar elas. Se não cuidar é um crime e se o pai for preso, lá na cadeia, as crianças vão sentir falta [...]*

KAR (9;1) Você já ouviu alguém falar em ter direito? *Sim. O que são direitos? De proteger as crianças, de dar comida, dar carinho, deixar as crianças brincarem. Qual o direito mais importante das crianças? Brincar, comer e estudar. Tem algum mais importante? As crianças serem felizes. Você acha que os direitos dependem da idade? Sim. Adultos têm direitos? Tem direito, mas não os mesmos que os das crianças. Adulto tem que trabalhar, dar comida pros filhos. Criança tem que brincar, ir pra escola. Qual desses é o mais importante? O da criança. Por quê? Porque criança tem mais direito que adulto. Por que será? Porque o adulto tem o dever de cuidar da criança pra ela ser feliz.*

MAR (9;0) Você já ouviu alguém falar em ter direito? *Já. O que são direitos? Direitos de crianças é brincar, pular, dançar, andar pra lá e pra cá, aproveitar o dia. Não é ficar trancada, é vir pra escola, estudar, aprender. E qual desses direitos é o mais importante? É vir pra escola, aprender, ler e brincar. Por que são os mais importantes? Porque ela vai crescer, vai aprender um monte de coisa, até conseguir um serviço pra trabalhar. Você acha que os direitos dependem da idade? Sim. Qual são os direitos dos adultos? Adulto trabalha quando é grandão e criança brinca. E qual dos direitos é o mais importante? A criança vir pra escola e os pais não baterem na criança. Por que são importantes? Porque se o pai bater na criança, vão separar eles [...]*

Inicialmente, não encontramos nenhum sujeito com respostas enquadradas no **nível III**. Por fim, após reaplicarmos as entrevistas, encontramos um número, mesmo que pequeno, de respostas características do nível III de compreensão da realidade social.

Neste último nível, os sujeitos passaram a levar em conta, em suas respostas, os aspectos e processos ocultos para as explicações dos fenômenos sociais. Do mesmo modo, buscaram encontrar uma coerência entre os diferentes aspectos abordados nas histórias, abordando diretamente os conflitos.

De maneira mais efetiva, identificaram os problemas relatados nas histórias como formas de violação dos direitos fundamentais das crianças. Alguns exemplos:

ANA (9;4) O que você acha dessa história? *Ruim, porque o filho tem que ir pra escola, porque é um direito dele. Como assim? Toda criança tem esse direito, né? Então, ele tem todo direito de ir pra escola e serviço é da mãe e do pai. É importante ele ir pra escola e não ficar lá trabalhando o dia inteiro. Ele gosta de ir pra escola, toda criança gosta e a gente deve ir. Você acha certo os pais fazerem isso? Não, porque os pais que deviam*

estar fazendo isso e não o filho. Por que não, o filho? Porque ele é pequeno, tem direito de brincar, estudar, tomar banho, ser alimentado. [...] Mas essa criança da história, têm direito? Tem, só que os pais não pensam. Eles não querem fazer serviço, mas criança tem que ficar brincando, ir na escola, esse é o direito dela. Você acha que a criança podia fazer alguma coisa? Podia contar pra professora. O que a professora poderia fazer? Ligar pro Conselho, porque isso é importante. Falar que a criança está dentro de casa, fazendo serviço, o pai sai de casa e deixa a criança lá. Isso é um problema, deixar a criança sozinha, fazendo serviço. O que o Conselho poderia fazer para ajudar? Ir lá na casa, conversar com o pai, falar com a criança. Resolveria o problema? Sim, a criança vai pra escola e para de fazer serviço. O que vai acontecer com os pais? O pai vai ter que trabalhar pra ter comida. Um vai ter que trabalhar e o outro tem que ficar em casa pra cuidar da criança, porque não pode deixar ela sozinha.

Para a história sobre o direito à alimentação, houve avanço no sentido de que os sujeitos perceberam mais diretamente a questão relativa a toda criança ter direito a se alimentar adequadamente, mas que algumas, por conta de sua situação financeira, não tem esse direito básico respeitado socialmente.

ANA (9;4) O que você acha dessa história? *Ruim. Por quê? Porque é uma coisa muito grave, os pais não podem comprar comida e eles podem ficar doentes. Você acha que isso pode acontecer de verdade? Eu não tenho certeza, mas eu acho. Não é certo e não pode, pra mim. Por que não? Porque uma criança dessa precisa de ajuda. Criança tem direito e precisa se alimentar. Toda criança tem esse direito? Toda criança tem. E por que será que com essas da história, acontece isso? Eles têm também, mas os pais ganham pouco e é difícil. Você acha que as crianças poderiam fazer alguma coisa? Podiam falar com a professora pra ligar pro Conselho, falar com o Conselho que tá sofrendo e não tá sendo alimentada direito. O que o Conselho poderia fazer? O Conselho podia conversar com os pais pra falar que é importante pra eles se alimentar. Falar que as crianças têm*

direito de se alimentar e vai ver que o Conselho pode até ajudar, vindo um serviço pros pais que ganha mais. Será que mais alguém poderia ajudar? Podia ir pro Cantinho e lá elas são bem tratadas, se alimentam todo dia, de manhã, de tarde e de noite. Assim resolveria o problema? Alguma pessoa que seja responsável pode pegar essa criança, levar pra casa, alimentar ela. E com os pais, o que pode acontecer? Pode ser até preso se alguém denuncia, porque percebe que as crianças estão muito magras e eles vão sofrer, porque todo mundo sabe que é importante pra criança comer e elas precisam se alimentar direito.

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

ANA (9;4) *O que você acha disso? Triste, porque a Priscila está muito triste. O pai dela chega estressado, desconta todas as raivas nela e isso não pode. Por que não pode? Por isso existe a Lei Bernardo que é da Palmada. Que Lei é essa? É que a criança não pode ser batida, machucada, queimada, essas coisas. A criança tem todo o direito de não ser machucada, apanhada e queimada. Você acha que está certo o pai fazer isso? Você acha que a Priscila poderia fazer alguma coisa? Sim, a Fernanda amiga dela podia falar pra mãe, pra ligar pro Conselho pra fazer uma denúncia. Como assim? Denuncia ligando pra polícia e fala o que está acontecendo, aí assim faz a denúncia e fica duro pra eles. Os pais podem ser até presos. Por quê? Por causa que não pode bater em criança, ela tem o direito de não ser batida. É o direito dela. Existe mais alguém que poderia ajudar? O Conselho e a polícia indo até lá ou o Cantinho que pode mandar uma pessoa pra conversar. O que vai acontecer? A criança pode ser até feliz, se*

alguém conversar com o pai, falar direito com ele e ele entender. Ele pode até chegar estressado em casa, mas não descontar as raivas na filha e na mulher dele.

KAR (9;1) O que você achou dessa história? *Triste, porque criança tem que ser respeitada. Como assim? Porque criança não tem direito de apanhar. Por quê? Porque ela é só uma criança. E o que tem a ver ela ser criança? É injusto isso. Como assim, injusto? Injusto porque criança tem que ter respeito. Que tipo de respeito? Respeito dos direitos dela. Quais são os direitos da criança? Comer, brincar, ir pra escola, não apanhar e ser feliz com a família. Para você, Está certo o que pai faz? Não, porque ela é só uma criança e também tem a Lei do Menino Bernardo. O que essa Lei diz? Que criança não pode apanhar. Por quê? Porque isso não é direito da criança. Você acha que isso acontece de verdade? Acontece, porque tem pai que não conhece essa Lei. Se conhecesse não ia bater mais na criança, ia dar carinho. A Priscila poderia fazer alguma coisa? Não. Será que a Fernanda poderia ajudar? Sim, falando pros pais dela, pra ajudar. Como ajudariam? Ligando pro Conselho Tutelar. Como o Conselho ajudaria? Conversando com o pai, falando que não pode bater na criança. Assim resolveria? Sim, porque ia conversar com ele. Se não resolvesse, podia prender o pai. Por quê? Porque não respeitou a Lei do Menino Bernardo e bateu na filha.*

NIC (8;6) O que você achou dessa história? *Também muito triste, porque o pai chega nervoso e desconta toda raiva nela. E isso é certo? Não, porque a Priscila não tem culpa que ele chega bravo. Mas e se ela tiver alguma culpa? Mesmo assim, criança não pode apanhar, porque é crime. Como assim? Igual a Lei Bernardo. O que diz essa Lei? Que a criança e o adolescente não podem apanhar, porque são menores de idade. Será que tem pai que faz isso de verdade? Faz, porque chega nervoso. A Priscila poderia fazer alguma coisa? Não, mas a Fernanda podia. O que faria? Ligava pro Conselho e falar que o pai dela está chegando bravo descontando a raiva e batendo muito nela. Alguém mais poderia ajudar? Acho que só o Conselho que vai levar ela pro Cantinho. Ai chega uma*

familia boa e pega ela e leva embora. Como assim? Adota, sabe? Pra cuidar bem dela. E com o pai o que aconteceria? Seria preso, porque bate muito na filha.

As respostas às perguntas gerais mostraram sujeitos mais reflexivos e ideias mais complexas sobre a temática. Os sujeitos definiram os direitos das crianças com mais propriedade e maior capacidade de argumentação. Apontaram direitos básicos que são específicos das crianças, como também os diferenciaram daqueles pertencentes a outros grupos sociais, como os adultos.

ANA (9;4) Você já ouviu alguém falar em ter direito a alguma coisa? *Sim. O que são direitos? Direito é o que a criança tem. Adulto e adolescente também tem, porque todo tipo de pessoa tem direito. Quais são os direitos das crianças? Direito da criança é ser bem alimentada, ir pra escola, ser educada e cuidada pelos pais e brincar. E qual desses direitos é o mais importante? Não ser batida, queimada, esses são os mais importantes. Ah, a escola é importante também, muito importante. Você pode faltar às vezes, mas tem que ir na escola. Será que os direitos dependem da idade? Alguns, sim. Como assim? Eu acho que adolescente tem quase o mesmo direito que a criança. Adulto já não tem. Eles têm outros tipos que é trabalhar, alimentar seus filhos. Por que será que os direitos mudam? Porque vai crescendo, ficando adulto e tendo um monte de obrigação na vida. É igual pai e mãe da gente. Para você qual de todos os direitos é o mais importante? Da criança, porque ela precisa ser alimentada, bem tratada, cuidada, porque isso é muito importante pra ela.*

LIV (8;7) Você já ouviu alguém falar em ter direito? *Sim. O que são direitos? Direitos são para todos, de criança, de adolescente e de adulto, mas são diferentes. Como assim? Os adultos têm direito de trabalhar, de sustentar, de cuidar, de não bater. E as crianças, têm direitos? De brincar,*

de ir pra escola, alimentação, educação. Todas as crianças têm esses direitos? Sim. E qual é o direito mais importante? O adulto não bater na criança e respeitar. E as pessoas respeitam esses direitos das crianças? Nem todo mundo, porque tem gente que pensa diferente. Por exemplo, se bater na criança, ela vai chorar só um pouco e já vai parar, se deixar ela sem comer, ela não vai passar fome. A maioria pensa diferente. Como assim? Que tem que respeitar todos os direitos, menos o direito da criança apanhar e não trabalhar. Qual desses direitos é o mais importante? Os dois, porque adulto não tem que bater em criança e criança não pode trabalhar, isso é o certo [...]

NIC (8;6) *Você já ouviu alguém falar em ter direitos? Sim. O que são direitos? Das crianças é ir pra escola e comer. Tem mais algum direito das crianças? Brincar é outro direito. Todas as crianças têm esses direitos? Sim, porque criança não tem direito de trabalhar. Isso é um direito dos adultos. O adulto tem que garantir, proteger e respeitar. O que isso quer dizer? Que as crianças e que os adolescentes têm que ter direitos e tem que fazer isso pra eles. Isso o quê? Garantir, respeitar e proteger os direitos das crianças e dos adolescentes. Será que os direitos dependem da idade? Sim. Os adultos têm direitos? Menos direitos que as crianças. Por quê? Porque as crianças são menores de idade e os adultos são maiores de idade não precisam de tantos cuidados assim [...]*

A nosso ver, as diferenças entre os resultados da fase exploratória e da fase de avaliação são decorrentes das alterações na organização da rotina de sala de aula, bem como da adoção de uma postura docente diferenciada, por meio de um trabalho pedagógico provocativo de trocas entre os pares, reciprocidade, respeito mútuo, vivência democrática, valorização de aspectos sociomoraes e construção da autonomia.

Como vimos, o nível I é caracterizado pela falta de compreensão da noção de direito. O direito é relacionado a atividades do cotidiano ou a

coisas que podem ou devem ser feitas. A violação de um direito não é percebida e, por isso, não é questionável. A criança, personagem da história, sempre deve se submeter à decisão do adulto que exerce poder absoluto sobre ela.

Pudemos notar, principalmente no que se refere às perguntas gerais sobre os direitos, que muitos sujeitos permaneceram apresentando respostas condizentes ao nível I de compreensão da realidade social. Apesar de todos os sujeitos, sem exceção, reconhecerem e até citarem os direitos das crianças, é nítida a confusão que fazem com atividades da vida diária, como tomar banho, escovar os dentes, descansar, dormir etc. Tudo que gera bem-estar para a criança, para esses sujeitos, deveria ser considerado como uma forma de direito a ser respeitada.

No nível II, considerado de transição, os direitos e deveres começaram a se diferenciar. A violação do direito passou a ser considerada, assim como a submissão às imposições coercitivas dos adultos. Quanto às soluções propostas para defesa ou garantia do direito, aparecem a denúncia a instituições legais, por exemplo, o Conselho Tutelar e a Polícia. Nossa análise mostra que um número considerável de sujeitos avançou para esse nível de compreensão.

Finalmente, no nível III, direitos e deveres se diferenciam e, ao mesmo tempo, se coordenam de maneira harmoniosa. Além disso, o sujeito é capaz de inferir causas ou motivos para a violação do direito que nem sempre são evidentes na situação relatada. Vários pontos de vista são coordenados e relacionados entre si na tentativa de solucionar a situação.

Como vimos, nossos sujeitos tiveram uma facilidade maior em elaborar representações mais complexas e realistas, pois já não se centram nos dados mais aparentes e explícitos da situação. Diferentemente dos primeiros níveis, não existem soluções mágicas e imediatas.

A denúncia formal e a recorrência à legislação como promotora da justiça são nítidas e incontestáveis nesse nível. O direito é concebido como uma necessidade humana de validade universal, isto é, algo que toda e qualquer pessoa tem, independentemente de suas condições.

Considerações Finais

A problemática central da pesquisa que originou este livro, enfocou a compressão que crianças de um 3º ano do Ensino Fundamental tinham sobre seus direitos, em específico, sobre os direitos à educação, alimentação e proteção contra maus-tratos. O interesse em realizar a investigação nasceu de nossa experiência com professora regular em turmas dos anos iniciais Ensino Fundamental.

No início de nossa trajetória acadêmica, já nos preocupávamos com a maneira tradicional de se ensinar e, ao mesmo tempo, com os efeitos desse ensino passivo sobre nossos alunos. Incomodados, buscamos na teoria piagetiana o alicerce para a transformação do ambiente da sala de aula, pautada em princípios construtivistas, com o objetivo de provocar mudanças nas concepções que as crianças tinham sobre os direitos.

A partir do referencial teórico piagetiano e dos estudos a respeito da construção do conhecimento social podemos perceber que as crianças têm maneiras próprias de ver, de pensar e de sentir diferentes aspectos da realidade. Da mesma maneira, suas ideias e representações sobre o mundo social, nos mostram o quanto são ativas no seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Conhecer as crenças relacionadas a diferentes assuntos do contexto social é importante, pois nos indica o árduo trabalho que percorremos na tentativa de compreender melhor essas questões, bem como atribuir-lhes um significado. Desse modo, a partir do exposto, destacamos novamente a importância de investigações direcionadas a compreender como as

crianças, desde as mais novas, percebem o mundo a sua volta. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas coerentes com o desenvolvimento do aluno devem considerar as características da construção do conhecimento social.

Foram participantes da pesquisa relatada, 19 crianças, entre sete e nove anos de idade, alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior de São Paulo. Os participantes foram escolhidos por se tratar da turma atribuída à pesquisadora como professora regular no ano de 2016.

Os momentos vivenciados durante a pesquisa foram muito proveitosos para os alunos, bem como para a docente/pesquisadora. Ao mesmo tempo, foram desafiadores e demandaram um esforço bastante intenso das crianças no intuito de ressignificarem as informações recebidas decorrentes de diferentes fontes, como as músicas, histórias, textos, vídeos, imagens, entre outras.

Durante a execução da pesquisa aqui apresentada, tivemos como objetivo perceber uma mudança no padrão de respostas dos sujeitos. Objetivávamos verificar uma evolução, mesmo que pontual, sobre o entendimento sobre os direitos. Sabemos que processo de construção do conhecimento social é árduo e paulatino, mas as riquezas das produções das crianças, bem como seus discursos durante as atividades individuais e coletivas nos mostraram o quanto a intervenção auxiliou a promover a construção do conhecimento.

Era de se prever que, mesmo após o processo interventivo, alguns sujeitos continuassem apresentando dificuldades em assimilar as informações discutidas permanecendo enquadrados no mesmo nível de compreensão dessa noção em que se encontravam na primeira fase desta pesquisa, denominada exploratória. Essas crianças, quando indagadas,

apresentaram explicações, ainda restritas, simplistas e até ingênuas, sobre o assunto investigado. Quando tentavam abordar as questões sobre os direitos das crianças e suas respectivas formas de violação, refletiam um pensamento elementar e incompleto.

De modo geral, verificamos nas respostas de nossa amostra avanços marcantes, principalmente, no que se refere à identificação e reconhecimento das diferentes formas de violação dos direitos das crianças. Pareceu-nos interessante, sobretudo, o fato de comentarem sobre a legislação referente à proteção contra os maus-tratos infantil e citarem, quase sempre, o Conselho Tutelar, não mais como órgão punitivo, mas sim de garantia do cuidado para com as crianças. As ideias que tinham a respeito dos direitos foram, aos poucos, desmitificadas e a confusão, num primeiro momento, bastante frequente, com os deveres e regras, na fase de avaliação, demonstra ter sido esclarecida. As histórias lhes pareceram mais verdadeiras e começaram a apresentar ideias, mesmo que confusas, sobre a existência de direitos. Uma pequena, porém, significativa parcela, nos revelou respostas condizentes ao nível III, o que nos gerou grande contentamento considerando nossos objetivos iniciais em perceber uma evolução no padrão de respostas após a intervenção pedagógica construtivista implementada. Nesse nível, a noção de direito apareceu mais clara, houve a diferença entre direitos e deveres e os sujeitos foram capazes de encontrar soluções mais adequadas para os problemas das histórias.

A reflexão a respeito dos direitos das crianças é de suma importância à formação do indivíduo em processo de desenvolvimento. Defendemos que a temática não pode ser simplesmente informada ou divulgada no contexto escolar. Ao contrário, deve ser revista, como forma de possibilitar que os sujeitos pensem sobre as informações que lhe são fornecidas.

Entendemos a não evolução das concepções de alguns sujeitos sobre os direitos das crianças como um importante dado de pesquisa, o qual necessita ser cautelosamente investigado por meio de estudos evolutivos, sob o enfoque da teoria piagetiana sobre o conhecimento social.

O cerne principal de nossa investigação foi propiciar a oportunidades reais de debate, individual, coletivo ou em pequenos grupos, sendo nossos alunos, sujeitos ativos desse processo. Não podemos subestimar a capacidade de nossas crianças de interpretar as informações recebidas do meio. Entendemos que, ainda que certas questões lhes pareçam difíceis de serem compreendidas, é imprescindível que as crianças tenham contato com eles, reflitam, ouçam as opiniões de seus pares, entrando em desequilíbrio com suas próprias ideias e que, enfim, paulatinamente, tomem consciência sobre seus conteúdos.

Não cremos em modelos pedagógicos fechados e tampouco defendemos receituários imutáveis a serem seguidos em sala de aula para se trabalhar a temática dos direitos das crianças, bem como, qualquer outra noção social. Afinal, é precisamente necessária uma reflexão constante sobre as necessidades apresentadas por nossos educandos para assim, oferecermos oportunidades para que aprendam e avancem.

Dessa maneira, defendemos que a escola deveria se atentar à escolha de atividades, bem como à forma de desenvolvê-las, com o objetivo de criar um ambiente verdadeiramente profícuo e solicitador de reflexões e ações sobre os conteúdos da realidade social, evitando-se a priorização da transmissão de informações e a passividade. Sob esse ponto de vista, os desequilíbrios provocados deveriam auxiliar os alunos a pensarem as possibilidades de resolução de conflitos e também a reconhecerem novos elementos e coordená-los.

O abandono de metodologias transmissivas poderia possibilitar maneiras mais humanas de se ensinar e aprender, em que as questões emocionais e afetivas sejam valorizadas e os alunos tenham mais espaço para refletir e discutir sobre problemas e situações do mundo social. Vislumbramos que estudos, como este, de cunho interventivo, podem oferecer condições para a construção e o aprofundamento dessas concepções pelas crianças, bem como contribuir para o avanço das discussões sobre as práticas pedagógicas que envolvem a temática dos direitos e a construção do conhecimento social em sala de aula

Uma prática fundamentada no princípio de que para se desenvolver e aprender o sujeito precisa ser desafiado a agir sobre o meio certamente levaria nossos alunos a uma aprendizagem mais significativa. Assim, ao professor caberia ensinar de uma forma mais humana que não se limita pura e simplesmente à reprodução de modelos prontos, mas sim que permite ao sujeito avançar em seu processo de desenvolvimento com oportunidades reais de elaborar e fazer perguntas, colocar em prática suas escolhas e preferências

Acreditamos que o fato de nosso trabalho ser de natureza interventiva traz contribuições para a Educação Básica, visto que ultrapassa os muros da escola com a possibilidade de o professor ser visto enquanto pesquisador e agente da reflexão da própria prática. Nesse sentido, há de se destacar a importância de pensarmos o lugar que ocupa as discussões sobre a temática dos direitos das crianças nos cursos de formação de professores, seja, inicial ou continuada.

Este livro se encontra na articulação entre os estudos da Didática e da Psicologia da Educação, disciplinas complementares de um campo que merece ser repensado nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Para trabalhos futuros, sugerimos a realização de investigações direcionadas a questionar a relevância que o tema dos direitos das crianças

tem nos currículos dos cursos de licenciaturas, visto que nossa formação inicial mostrou que em raros momentos há espaço para o debate, quiçá o aprofundamento nas questões sobre os direitos humanos.

Desde a Convenção sobre os Direitos da Criança, está expressa a ideia de que a criança não pode ser ignorada em sua opinião. Como os adultos, as crianças também deveriam participar da sociedade e, desde cedo, seriam reconhecidas como cidadãs, detentoras de direitos assim como qualquer outro grupo social.

A educação, segundo a perspectiva piagetiana, não é uma via de mão única e não pode acontecer sem troca, discussão e descentração. Nós, educadores, devemos manter um canal direto de diálogo e escuta atenta às opiniões das crianças. Com certeza, embasar-se em tal perspectiva para pensar a prática docente exige, principalmente, envolvimento e disposição por parte do professor que deverá buscar formas de trabalho em que o sujeito não está limitado a ouvir o que o professor tem a dizer, mas ao contrário, tem possibilidades efetivas de interagir e agir no/sobre o meio que o cerca e do qual faz parte e de se desenvolver em termos psíquicos, cognitivos, intelectuais, sociais e afetivos.

A atualidade desta obra e a relevância de sua concretização se revelam ao entendermos que as informações aqui contidas podem contribuir significativamente com as discussões no campo dos direitos humanos e, em específico, dos direitos das crianças. À medida que transformamos nossa prática de ensino, embasados num processo verdadeiramente construtivista oportunizamos que nossas crianças experienciem ações desafiadoras, organizem e reorganizem seus conhecimentos, estruturem e formulem explicações próprias a partir do vivido.

Enfim, como bem cantou Gonzaguinha (1945-1991): “Eu fico com a pureza da resposta das crianças...”, contudo, nos motiva a ideia de que, por meio de nosso trabalho diário, temos a possibilidade efetiva de levar nossos alunos a alcançarem níveis mais elevados de compreensão da realidade social, por meio de propostas ativas, a fim de que se tornem cidadãos em sua essência, críticos e reflexivos.

Referências

ALVES, Cássia Ferrazza; SIQUEIRA, Aline Cardoso. Perspectiva de adolescentes sobre seus direitos e deveres. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v.3, n. 26, p. 583-593. 2014. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n3/a07v26n3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científico, 1981.

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de; ASSIS, Mucio Camargo (Org.). **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas: Faculdade de Educação: UNICAMP, 2002.

BARROSO, Larissa Machado de Souza. **As ideias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana**. 2000. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BECKER, Fernando. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. *In*: DONGO-MONTOYA, A.O. (Org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 209-229.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia; KAHHALE, Edna Maria Severino Peters. Os direitos da infância sob a perspectiva das próprias crianças: um estudo em Psicologia Sócio-Histórica. **PsicoFAE**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 61-78, 2012. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/rt/printerFriendly/14/0>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.525/2007** – 25 de set. 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/2011**: Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. Brasília, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** – Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, PNAD, 2014a. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149. Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **DATASUS** - Departamento de Informática do SUS, 2014b. Disponível em: <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php?area=0205&id=6937>. Acesso em: 20 mai. 2016.

CANTELLI, Valeria Cristina Borsato. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. 2000. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CASAS, Ferran; SAPORITI, Angelo. **Tres miradas a los derechos de la infancia**: Estudio comparativo entre Cataluña (España) y Molise (Italia). Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. 2005. Disponível em: <http://plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2013/12/Las-tres-miradas-comp2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2016.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite *et al.* A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 104, p. 76-100, jul. 1998. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/163.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Conhecimento social: antigas questões, novos temas. *In*: DONGO-MONTOYA, A. O. (Org.). **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 169-186.

DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

DELVAL, Juan. La representación infantil del mundo social. *In*: TURIEL, Elliot; ENESCO, Ileana; LINAZA, Josetxu (Org.). **El mundo social em la mente del niño**. Madrid: Alianza, 1989. p. 245-328.

DELVAL, Juan. **Crecer y pensar**. Guanajuato: Paidós Mexicana, 1991.

DELVAL, Juan. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Revista de Investigación en Psicología**, Lima, v. 10, n. 1, p. 9-48, 2007. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2348646>. Acesso em: 05 jun. 2016.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, Juan. **A Escola Possível**: Democracia, Participação, Autonomia. Tradução de Carmen Campoy Scriptori. 2. Ed. Mercado De Letras, 2010.

DELVAL, Juan *et al.* ¿Cómo se construye el conocimiento?. **Cooperación Educativa**, Espanha, n. 42-43, p. 44-54, 1997. Disponível em: http://antoniopantoja.wanadooads1.net/recursos/varios/cons_cono.pdf. Acesso em: 18 jul. 2016.

DENEGRI, Marianela. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. *In*: Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: a criança e a escola. 15., 1998. Águas de Lindóia. **Anais...** Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 1998, p. 43-54.

DENIS-PRINZHORN, Marianne. RIZE, J. El método clínico en Pedagogía. In: AJURIAGUERRA *et al.* **Psicología y epistemología genéticas: temas piagetianos**. Buenos Aires: Editorial Proteo, Ed. Original em francés, 1968, em espanhol, 1970.

DISNER, Gabriela da Silva; SARAVALI, Eliane Giachetto. **A construção do conhecimento social em pesquisas realizadas no contexto brasileiro: ESTADO DA ARTE 1994 - 2019**. Relatório técnico final de pesquisa científica. Marília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2020. 25 p.

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

FAGUNDES, Antônio Jayro Da Fonseca Motta. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1981.

GIMENEZ, Melissa Zani. **Cultura da cidadania no ensino fundamental - apontamentos sobre a (in)efetividade do Estatuto da Criança e do Adolescente: uma construção do saber jurídico**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, Centro Universitário Eurípides de Marília, Marília, 2014.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

INHELDER, Barbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** Tradução de Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra. São Paulo, Saraiva, 1977.

KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Tradução Reina A. de Assis. 4. ed. Campinas: Papirus, 1986.

KAMII, Constance; HOUSMAN, Leslie Baker. **Crianças pequenas reinventam a aritmética:** implicações da teoria de Piaget. Tradução Cristina Monteiro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, Raul Aragão. **Intenção e Consequência no Julgamento Moral.** 1986. 76 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Getúlio Vargas, Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais, Rio de Janeiro, 1986.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Relatório de Desenvolvimento Humano Global**, 2014. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2016.

OTHMAN, Zilma Assad Suleiman. **Compreensão da noção de lucro em crianças e adolescentes vendedores e não vendedores de rua de Curitiba.** 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. Ed. Rio de Janeiro, Zahar: BRASÍLIA, 1975a.

PIAGET, Jean. Las tendencias psicobiológicas y las interacciones entre lo general y lo social. *In*: PIAGET, Jean; LAZARSELD, Paul; MACKENZIE, W. J. M. (Org.) **Tendencias de La investigaciones em las ciências sociales**. Alianza: Madrid, 1975b.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. A evolução social e a pedagogia nova (1933). *In*: **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastasia. (Org.). Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Tradução Adail Ubirajara Sobral (colaboração de Maria Stela Gonçalves). Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução da Equipe da livreria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean.; WEIL, Anne-Marie. El desarrollo, em el niño, de la idea de pátria y de las relaciones com el extranjero. Tradução de Ileana Enesco. **Bulletin International des Sciences Sociales**, v. 3, p. 615-621. 1951.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZINI, Irene.; PEREIRA, Luciléia; THAPLIYAL, Nisha. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10 n. 2 p. 164-177, jul.-dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n2/a04v10n2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SANTOS, Gilberto Lima dos; CHAVES, Antonio Marcos. Significados que as crianças atribuem aos seus direitos. **Rev. Bras. Crescimento Desenvol. Hum.**, São Paulo, v. 17. n.2, p.87-97. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/viewFile/19836/21908>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SANTOS, Gilberto Lima; CHAVES, Antonio Marcos. Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 281-290. jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a10v14n2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SARAVALI, Eliane Giachetto. **As ideias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana.** 1999. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SARAVALI, Eliane Giachetto; GUIMARÃES, Taislene; SILVA, Rafaela Carolina da. Pesquisas sobre a construção do conhecimento social no contexto brasileiro: estado da arte 2005-2017. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 33-56, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/41359>. Acesso em: 15 mai. 2021.

SILVA, Camila Fernanda da. **As ideias a respeito do não aprender em crianças e adolescentes com queixas de dificuldades de aprendizagem.** 2014. 231 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

SILVA, Camila Fernanda da. **A construção da noção de direito em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

SILVA, Márcia Onísia da. **Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva piagetiana.** 2009. 283 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

SOUZA, Ana Paula Lazzaretti de. **A visão de adolescentes de diferentes contextos a respeito de seus próprios direitos.** 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. 2008.

SOUZA, Ana Paula Lazzaretti de; LAUDA, Biana Vasconcellos; KOLLER, Silvia Helena. Opiniões e vivências de adolescentes acerca dos direitos ao respeito e privacidade e à proteção contra a violência física no âmbito familiar. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 397-409. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n2/a16v26n2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. **Estrutura de um dia de aula e procedimentos didáticos**. In: Orly Zucatto Mantovani de Assis. (Org.). **Escola, Professor e Aluno: Parceiros na Construção do Conhecimento da Língua Escrita**. 1ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2009, v. 1, p. 165-193.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **A construção do conhecimento social: um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos**. 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Situação Mundial da Infância 2016: Oportunidades justas para cada criança**, 2016. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/SOWC2016_ResumoExecutivo.pdf. Acesso em: 14 out. 2016.

Pareceristas

Este livro foi submetido ao Edital 001/2021 do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, câmpus de Marília e financiado pelo auxílio nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES. Contamos com o apoio dos seguintes pareceristas que avaliaram as propostas recomendando a publicação. Agradecemos a cada um pelo trabalho realizado:

Adriana Pastorello Buim Arena
Alberto Luiz Pereira da Costa
Alexandre Filordi de Carvalho
Américo Grisotto
Ana Claudia Saladini
Ana Maria Klein
Angelica Pall Oriani
Carlos Bauer
Carlota Boto
Celia Regina Rossi
Cinthia Magda Fernandes Ariosi
Claudia Cristina Ferreira
Cristina Maria Carvalho Delou
Daniel Ferraz Chiozzini
Domingos Leite Lima Filho
Erika Porceli Alaniz
Francismara Neves de Oliveira
Genivaldo de Souza dos Santos
Giza Guimarães Pereira Sales
Joana Tolentino

Jose Deribaldo Gomes dos Santos
Lalo Watanabe Minto
Lia Leme Zaia
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
Luciano Mendes de Faria Filho
Márcia Lopes Reis
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
Maria de Fatima Felix Rosar
Maria José Viana Marinho de Mattos
Maria Lucia Marques
Marta Sueli de Faria Sforni
Mauro Castilho Gonçalves
Nadia Aparecida Bossa
Nilza Sanches Tessaro Leonardo
Ofelia Maria Marcondes
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Rita Melissa Lepre
Sandra Aparecida Pires Franco
Simone Wolff
Sonia Bessa da Costa Nicacio Silva
Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Comissão de Publicação de Livros do Edital 001/2021 do
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília
*Graziela Zambão Abdian, Patricia Unger Raphael Bataglia,
Eduardo José Manzini e Rodrigo Pelloso Gelamo*

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Kamila Gonçalves

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro



Camila Fernanda da Silva Bandeira, mãe do Benjamin, graduada em Pedagogia (2013) e mestra em Educação (2017) pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, Câmpus de Marília/SP. Atualmente, cursa o Doutorado em Educação também pela UNESP/Marília. É professora da Educação Básica com experiência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Atuou como docente em cursos de formação de professores. Integra o GEADEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista. Realiza pesquisas no campo da Educação à luz da Epistemologia Genética, sobre os principais temas: desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas, conhecimento social, direitos das crianças e desenho infantil.

Este livro apresenta reflexões teóricas e práticas sobre a construção do conhecimento social à luz da Epistemologia Genética. Os direitos das crianças, enquanto importante temática social presente nos currículos escolares, foi o enfoque principal das discussões a serem aqui apresentadas, através do relato de uma intervenção pedagógica que buscou conhecer, avaliar e colaborar para a construção de noções sociais mais elaboradas por alunos do Ensino Fundamental I. Destaca-se a relevância dos docentes trabalharem com a construção do conhecimento social em sala de aula, e traz contribuições à medida que chama atenção para formas ativas, profícuas e coniventes com o desenvolvimento infantil, de se pensar em um contexto educativo, verdadeiramente, construtivista, preocupado com a formação de crianças cidadãs, na essência, críticas, autônomas e reflexivas.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

