

# Crenças sobre violência: um estudo brasileiro a partir do referencial piagetiano

Beliefs about Violence: A Brazilian Study from the Piagetian point of reference  
Creencias sobre violencia: un estudio brasilero a partir del referencial piagetiano

Tamires Alves Monteiro, Eliane Giachetto Saravali\*

Universidade de São Paulo (USP)/Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Doi: [dx.doi.org/10.12804/apl33.02.2015.02](https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.02)

## Resumo

O artigo apresenta parte de uma pesquisa ancorada na teoria piagetiana e nas pesquisas referentes à construção do conhecimento social, cujo objetivo central consistiu em investigar as ideias de crianças e adolescentes a respeito da violência. Participaram da pesquisa 40 sujeitos entre 6 e 15 anos e, no presente texto, apresentamos os dados obtidos a partir de um dos instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa: uma proposta de desenho sobre uma pessoa que sofre violência e outra que não sofre. Os resultados indicam que os desenhos da maioria dos sujeitos não conseguem retratar o fenômeno da violência em sua complexidade. Há tendência a associá-la somente a aspectos mais visíveis e concretos das situações ou conflitos retratados, concentrando-se no nível mais elementar de compreensão da realidade social. *Palavras chave:* violência; conhecimento social; teoria piagetiana; desenhos.

## Abstract

The paper presents part of a study substantiated on the Piagetian theory and investigations about the construction of social knowledge, and the study goal is to examine the ideas of children and adolescents about violence. The study was conducted with 40 subjects aged between 6 and 15 years. In this paper we present data obtained from one of the methodological tools used in the research —a drawing of a person who is suffering violence and another one that does not suffer. Results indicate that the drawings of most subjects fail to portray the phenomenon of violence in all its complexity. There is a tendency to associate it with only the most visible and concrete aspects of the situations or conflicts portrayed, focusing on an elementary level of understanding of social reality.

*Key words:* violence; social knowledge; Piagetian theory; drawing.

\* Tamires Alves Monteiro, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo; Eliane Giachetto Saravali, Departamento de Psicologia da Educação, Universidade Estadual Paulista, Brasil.

Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

A correspondência relacionada com este artigo deve ser direcionada a: Eliane Giachetto Saravali, Departamento de Psicologia da Educação, Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Bairro: Mirante, 17.525-000-Marília, SP/Brasil. Correio eletrônico: [eliane.saravali@marilia.unesp.br](mailto:eliane.saravali@marilia.unesp.br)

Para citar este artigo: Monteiro, T. & Saravali, E. (2015). Crenças sobre violência: um estudo brasileiro a partir do referencial piagetiano. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 189-201. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl33.02.2015.02](https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.02)

## Resumen

El artículo presenta parte de una investigación basada en la teoría piagetiana y en las investigaciones referentes a la construcción del conocimiento social, cuyo objetivo central consistió en investigar las ideas de niños y adolescentes con respecto a la violencia. Participaron en el estudio 40 personas entre 6 y 15 años y, en el presente texto, presentamos los datos obtenidos a partir de uno de los instrumentos metodológicos utilizados en la investigación: una propuesta de dibujo sobre una persona que sufre violencia y otra que no sufre. Los resultados indican que los dibujos de la mayoría de los sujetos no logran retratar el fenómeno de la violencia en su complejidad. Hay una tendencia a asociarla solamente con aspectos más visibles y concretos de las situaciones o conflictos retratados, que se concentran en el nivel más elemental de comprensión de la realidad social.

*Palabras clave:* violencia; conocimiento social; teoría piagetiana; dibujos.

O artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa que objetivou investigar as ideias sobre a noção de violência em crianças e adolescentes brasileiros. Parte-se do referencial piagetiano a respeito da construção do conhecimento e das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre a aquisição do conhecimento social.

Para o epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), a interação entre sujeitos e os objetos de conhecimento é o ponto de partida para a construção do conhecimento. Piaget explicava que não somente a experiência do sujeito, mas também seus mecanismos internos são fundamentais para determinar as condições e as interpretações dadas a esses objetos.

Pelas pesquisas desenvolvidas por Piaget e pelos seguidores da escola genebrina (Piaget, 1998; Inhelder & Piaget, 1995; Kamii, 2003), observa-se que a natureza dos objetos de conhecimento pode ser diferente. Há, dessa forma, três tipos de conhe-

cimento: o conhecimento físico, adquirido por meio da ação direta sobre os objetos, isto é, pelo processo de descoberta; o conhecimento lógico-matemático, adquirido a partir da abstração reflexiva/reflexionante que se origina na coordenação das ações que o sujeito exerce sobre os objetos e o conhecimento social, cuja fonte são as pessoas, as interações e as transmissões sociais e culturais.

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

Embora Piaget tenha alguns escritos sobre o conhecimento social, essa bibliografia não é tão vasta quanto as obras a respeito do conhecimento físico e do lógico-matemático. No entanto, podemos encontrar em pesquisadores e seguidores da obra piagetiana inúmeros trabalhos sobre a construção do conhecimento social, como os de Delval (1988, 1989, 2002, 2007), Enesco et al. (1995) e Denegri e Delval (2002).

De acordo com esses autores, a aquisição do conhecimento social depende dos recursos simbólicos e das ideias elaboradas pelo sujeito a partir de seus instrumentos intelectuais. Assim, notamos que os indivíduos não se limitam a reproduzir fielmente as informações provenientes do meio social, mas as reelaboram ativamente a partir de seus instrumentos intelectuais, afetivos e sociais, postos em funcionamento pelos interesses, motivações e necessidades, relacionados ao contexto social em que estão inseridos.

De acordo com Delval (2007), a construção de representações da realidade permite ao sujeito reconstruir em sua mente o mundo que o rodeia e, por consequência, atuar e entender o meio em

que vive. Essa capacidade permite aos sujeitos não apenas dar sentido aos acontecimentos, mas também antecipá-los e atuar de acordo com essas representações.

Nas últimas décadas, muitos autores (Delval, 2002, 2007; Denegri, 2003; Amar, Abello, Denegri, Martinez & Gómez, 2001) têm estudado o processo pelo qual o conhecimento social é estruturado, isto é, o caminho percorrido pelos indivíduos na tentativa de apropriação dos conteúdos da realidade social. Os resultados desses estudos apontam para a existência de ideias bastante singulares e específicas elaboradas pelos sujeitos, bem como a existência de coerência e de evolução entre elas.

Essas conceituações, reveladoras das crenças espontâneas que crianças, jovens e adultos vão elaborando acerca da realidade social, foram encontradas em diferentes autores, como Sierra e Enesco (1998), que realizaram um estudo evolutivo a respeito da compreensão sobre o acesso a distintas profissões; Delval e Echeita (1991), e Delval (2002), que buscaram conhecer a compreensão que crianças e adolescentes tinham em relação ao mecanismo de intercâmbio econômico (compra e venda) e ao lucro; e Enesco et al. (1995), que investigaram junto a sujeitos espanhóis, as mudanças evolutivas na representação do funcionamento da sociedade, assim como na compreensão dos elementos que compõem a organização social (riqueza e pobreza, estratificação e mobilidade social, explicações sobre desigualdade em grupos sociais diferentes).

A respeito do último trabalho citado, vale dizer que Navarro e Peñaranda (1998) encontraram resultados semelhantes aos de Enesco et al. (1995) ao trabalharem com crianças mexicanas. Temos também os estudos de Amar et al. (2001) sobre o desenvolvimento de conceitos econômicos em crianças e adolescentes colombianos; a pesquisa de Denegri e Delval (2002) sobre o dinheiro; o trabalho de Amar, Abello e Denegri (2006) a respeito das representações referentes a pobreza, desigualdade social e mobilidade socioeconômica de estudantes

universitários e o estudo de Delval e Vila (2008) sobre a divindade, as origens da vida e a morte.

No contexto brasileiro, destacamos os seguintes trabalhos: Tortella (2001), que observou a evolução das representações das crianças sobre a amizade; Godoy (1996), que investigou as ideias infantis sobre a etnia; o estudo de Borges (2001), sobre o conceito de família; os trabalhos de Cantelli (2000, 2009), a respeito das representações de escola e da educação econômica; a pesquisa de Araújo (2007) sobre o desenvolvimento do pensamento econômico; o trabalho de Guimarães (2012), referente às representações de noções ambientais; o estudo de Silva (2009), sobre trabalho e gênero; a pesquisa de Pieczarka (2009), a respeito da desigualdade social e da mobilidade sócio-econômica; o trabalho de Araújo e Gomes (2010), sobre a mobilidade social, e o estudo de Mano (2013), sobre conceitos de ciências.

O que se nota em todas essas pesquisas é que os sujeitos apresentam crenças bastante singulares e específicas sobre conteúdos cotidianos do mundo social. Podemos observar que essas crenças trazem elementos diferenciados conforme o ambiente social pesquisado, e compõem o sistema de significação dos sujeitos formando quadros interpretativos regados por elementos específicos condizentes com a realidade e as variações dos sujeitos psicológicos. No entanto, observa-se que a maneira de organizar esses conteúdos e de interpretá-los possui um caráter semelhante, mesmo em se tratando de sujeitos de diferentes culturas.

Sendo assim, podemos observar que as pesquisas realizadas em ambientes e momentos culturais diferentes, tais como as espanholas e mexicanas (mais antigas) e as brasileiras (mais recentes), possuem respostas muito semelhantes entre os sujeitos pesquisados. Esse caráter universal é condizente com a ideia de construção do conhecimento e com os pressupostos do sujeito epistêmico, apontados ao longo da obra piagetiana. Aquilo que se refere aos sujeitos epistemológico e psicológico assume igual importância na compreensão da leitura que

se faz do mundo social vigente, no caso específico do nosso estudo, da violência.

Alguns desses estudos como, por exemplo, os de Amar et al. (2001, 2006) e o de Cantelli (2000), realizados com sujeitos adolescentes, sugerem que muitos desses indivíduos, com idade entre 15 anos ou mais, não alcançam o nível de compreensão da realidade social esperado ou mais avançado, apresentando conceitos e explicações bem rudimentares e simplistas. Essas dificuldades de compreensão demonstram a necessidade da realização de estudos psicogenéticos em diferentes contextos sociais e com diferentes idades.

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

No primeiro nível, as explicações são baseadas nos aspectos mais visíveis da situação, ou seja, em questões observáveis e não em processos ocultos que, muitas vezes, necessitam ser inferidos. Nesse nível, as relações são vistas como pessoais e os sujeitos não reconhecem a existência de relações propriamente sociais. Há, ainda, a dificuldade de considerar a existência de conflitos.

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

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

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

A violência não possui sujeitos reconhecíveis, nem causas facilmente notáveis e simples de serem apontadas; perpassa as diferentes relações sociais e aparece de forma explícita nos meios de comunicação, principalmente na mídia televisiva.

No Brasil, os estudos realizados sobre o fenômeno são, de certa forma, recentes e muitos deles coincidem com o processo de redemocratização da sociedade brasileira. Observamos que, a partir da década de 80 do século passado, houve um considerável aumento nos estudos sobre esta temática. Inicialmente, esses estudos permaneceram sob a ótica da análise da criminalidade nas populações marginais, isto é, esses trabalhos relacionavam a violência somente à pobreza e à criminalidade, como se a pobreza fosse condição determinante para a criminalidade e, por consequência, para o aumento da violência.

Com as transformações ocorridas na sociedade, principalmente com a ampliação das discussões sobre os direitos humanos e a tensão provocada pelo aumento e banalização da violência, houve um crescimento do interesse por estudos sobre o assunto, objetivando melhor discussão e aprofundamento da temática.

Novos paradigmas ampliaram o conceito de violência, incluindo ações que eram vistas, an-

teriormente, como rotineiras. Assim, a violência deixou de estar vinculada somente à criminalidade (tráfico de drogas, assassinatos, assaltos, etc.) e passou a estar relacionada a fatores sociais, como o desemprego e a exclusão social, entre outros, que passaram a ser considerados como violência em si mesmos, uma vez que ferem os direitos humanos dos cidadãos.

Diversos teóricos (Aquino, 1998; Minayo, Assis & Souza, 1999; Candau, 2000; Debarbieux & Blaya, 2002), ao elegerem esse fenômeno como objeto de estudo, enfatizam a complexidade em se atribuir um sentido exato ao termo.

Diferentes abordagens sobre o tema da violência foram e vem sendo adotadas nos últimos anos por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tais como sociólogos, filósofos e psicólogos, levando à multiplicidade de conceitos e definições sobre o fenômeno, transformando-o em um assunto complexo e de difícil definição.

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

Nesse sentido, é possível notar que ao mesmo tempo em que é preciso considerar seus múltiplos significados e aspectos, há também a necessidade de se fazer um recorte para focá-la. Diante disso, este estudo conceberá esse fenômeno como uma construção social que se dá por meio de um conjunto de relações e interações entre os sujeitos e o meio social no qual estão inseridos. Portanto, essa opção teórica se efetiva por ser possível investigar as crenças a respeito da violência sob a ótica psicogenética da construção do conhecimento social. O que interessa aqui é investigar as ideias que os sujeitos possuem sobre a violência, como interpretam esse fenômeno social, que relações estabelecem entre esse assunto e outras questões

sociais e, ainda, que significado dão às questões envolvendo a temática e ao próprio termo violência.

Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa é analisar a construção da noção de violência em crianças e adolescentes: como esses sujeitos a interpretam, que situações elencam, o que consideram como sendo violência, bem como as diferenças que ocorrem conforme a idade pesquisada.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 40 sujeitos entre 6 e 15 anos de idade, pertencentes a duas escolas públicas: uma localizada no interior do Estado de São Paulo, e outra numa cidade da grande São Paulo. As idades dos sujeitos foram definidas da seguinte forma: 10 sujeitos de 6 anos, 10 sujeitos de 9 anos, 10 de 12 anos e 10 de 15 anos. Esse recorte é correspondente ao que recomenda Delval (2002) quando se trata de estudos que pretendem avaliar a construção de uma noção e suas características específicas conforme o desenvolvimento.

É importante ressaltar que a escola localizada no interior do Estado de São Paulo atendia alunos provenientes do ensino fundamental I, e a escola da grande São Paulo alunos do ensino fundamental II e do ensino médio. Ambas as escolas eram localizadas em bairros periféricos cuja população predominante era de nível socioeconômico baixo.

Tanto a seleção dos sujeitos, como das escolas participantes ocorreu por meio de uma amostra por conveniência. Após a coordenação escolar aceitar que a pesquisa fosse realizada em sua instituição, a pesquisadora explicava quais eram os procedimentos e as idades dos sujeitos que pretendia entrevistar. Dessa forma, os professores ficavam responsáveis por selecionar e entregar os termos de consentimento para as crianças e adolescentes.

### Instrumentos

Os participantes foram submetidos, individualmente, a três instrumentos metodológicos diferentes: uma entrevista clínica, composta por perguntas gerais sobre a violência; uma proposta de desenho em que os sujeitos desenhavam uma pessoa que sofria violência e outra que não sofria violência e, por fim, a análise de um curta-metragem em forma de desenho contendo cenas de violência.

A elaboração e aplicação dos instrumentos seguiram os fundamentos do Método Clínico-Crítico Piagetiano (Piaget, 1979). Buscou-se a aproximação aos meandros do pensamento, objetivando encontrar aquilo que Piaget apontou como sendo mais interessante no exame clínico: as crenças desencadeadas e as crenças espontâneas dos sujeitos entrevistados.

A entrevista clínica era composta por dez perguntas que tinham como temática a violência, entre elas: O que é violência? O que você acha da violência? Por que será que a violência existe? Será que tem um jeito de acabar com ela? O curta-metragem exibido é um episódio editado da coletânea Direitos do Coração denominado Jonas e Lisa” (Coté & Schorr, 2006); tem a duração de dez minutos e apresenta, em formato de desenho animado sem falas, a história de duas crianças e um bebê que vivem em um morro carioca e que passam por diversos tipos de violência, desde a pobreza até o trabalho infantil.

O segundo instrumento utilizado, foco do presente artigo, consiste numa proposta de desenho que teve por objetivo analisar como as crianças e adolescentes representavam situações de violência e de não-violência. Para tanto, era oferecida aos sujeitos uma folha de papel sulfite dividida ao meio: numa metade eles deveriam desenhar alguém que estivesse sofrendo violência e na outra alguém que não estivesse sofrendo violência.

### Procedimentos

A pesquisa foi, inicialmente, submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, de forma

que os procedimentos éticos fossem garantidos. Dessa forma, os responsáveis pelos sujeitos receberam todas as informações sobre a pesquisa, bem como assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, cientificando sobre a metodologia da pesquisa da qual participariam.

Os dados foram coletados nas escolas dos participantes por meio de entrevistas individuais, realizadas em salas destinadas ao pesquisador. As entrevistas foram gravadas, inclusive as explicações sobre os desenhos realizados. Após a coleta de dados, as respostas dos participantes foram transcritas na íntegra e analisadas qualitativa e quantitativamente.

A análise qualitativa se deu por meio de categorias de respostas. Essas categorias foram retiradas das respostas dos sujeitos e eram definidas conforme a frequência de vezes em que apareciam, indicando, portanto, uma crença desencadeada ou espontânea que os entrevistados tinham sobre a questão. Assim, quando uma crença aparecia várias vezes, considerávamos como uma categoria de resposta. Em seguida, essas categorias eram submetidas à análise estatística simples, que indicava a frequência com que apareciam nas entrevistas. Posteriormente, as categorias foram interpretadas de acordo com os níveis de compreensão da realidade social, conforme proposto por Delval (2002).

Finalmente, cada entrevista era analisada integralmente, considerando todas as categorias apresentadas e o nível de construção do conhecimento social que os participantes apresentavam em todo o protocolo.

### Resultados

Passaremos à análise das categorias encontradas no desenho.

#### **Categoria 1. Aspectos relacionados a criminalidade e a agressões isoladas**

Nesta categoria, foram incluídos os desenhos em que os sujeitos relacionavam as cenas de violência com fatos mais perceptíveis e concretos, tais como brigar, bater, ameaçar, etc. E também com atos criminosos como, por exemplo, matar e roubar. É o caso de:

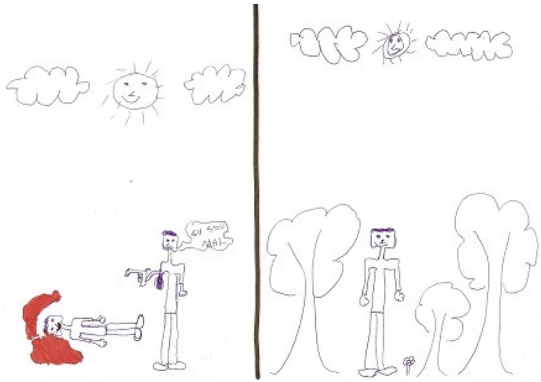


Figura 1. Desenho de BRU (12; 4)

Após o desenho, foi estabelecido o seguinte diálogo entre sujeito e experimentador: Do lado esquerdo, o que foi que você desenhou? *Um cara matando o outro.* E do lado direito? *Aqui um homem numa rua que tem árvores e pessoas do lado, mas eu não desenhei, mas tem. E todo mundo amigo, não sofrendo violência.*

### **Categoria 2. Aspectos relacionados a ações que envolvem diferentes fatores**

Nesta categoria, foram incluídos os desenhos em que os sujeitos relacionam a violência com questões mais amplas, tais como preconceito e discriminação, agressões verbais, trabalho infantil, uso de drogas etc.

Diálogo estabelecido após o desenho: Então queria que você me explicasse o que você desenhou. *Aqui foi uma discriminação porque ele era preto. A polícia era branca viu um preto e quis bater nele.* E tem violência aí? *Tem a discriminação.* E o outro desenho? *Aqui é assim, do jeito que aqui foi discriminação* (aponta para o outro desenho, o

do lado esquerdo) *a menina não achou isso. Aí o menino foi lá e deu uma flor para ela. Não tinha discriminação.*



Figura 2. Desenho de LUC (12; 10)

### **Categoria 3. Aspectos menos perceptíveis, porém mais complexos envolvendo a ideia de violência**

Diálogo estabelecido após o desenho: Agora você pode me explicar seus desenhos? *Posso. Vamos começar por esse de cima. Esse primeiro é uma pessoa sentada no canto, como se a vida fosse escura, sem propósito. Ele sempre está com o pensamento longe, nunca presente, sempre está com medo e por isso procura estar sozinho.* Tem violência nesse desenho? *Sim, um certo tipo de violência, a violência moral. Uma pessoa se achar inferior às outras também é um tipo de violência.* No segundo desenho, o que você fez? *No segundo desenho tem um menino dando joia para as outras pessoas. Ele é uma pessoa mais extrovertida, mais solta, alegre. Ele se sente protegido pelo fato de nunca ter sofrido e de não ter tido contato direto com a violência.* O canto que eu desenhei é o mesmo do primeiro desenho, só que ele está em segundo plano, pois ele não é muito importante. Como assim? *No primeiro desenho é como se o menino estivesse num cubículo, num lugar menor. Como se ele tivesse preso numa jaula. Já no segundo desenho esse espaço se mul-*

*tiplicou e aumentou, como se o menino estivesse livre.*



Figura 3. Desenho de DEU (14; 9)

#### Categoria 4. Outros

Nesta categoria, foi inserida uma resposta que não se enquadrava nas outras categorias e que não apresentava, no desenho, elementos que pudessem definir a percepção do sujeito sobre uma situação de violência e não-violência. Na tabela 1 encontram-se os dados referentes à quantidade de sujeitos inseridos em cada categoria de resposta.

Antes de procedermos à discussão sobre a análise do desenho, é interessante tecermos alguns comentários sobre o que foi encontrado nos outros dois instrumentos utilizados na pesquisa e descritos no item Método do presente artigo.

Na análise das entrevistas, grande parte dos entrevistados (80%) foi enquadrada no nível I de compreensão da realidade social. Esses sujeitos relacionavam a violência a aspectos mais visíveis e concretos, tais como matar e roubar. Também demonstraram desconhecer as causas da violência. Quando apresentavam crenças a esse respeito, geralmente

Tabela 1  
*Distribuição das respostas por categoria e idade relativa à compreensão das situações de violência e não-violência por meio dos desenhos*

Categorias	Idade				%
	6	9	12	15	
1. Aspectos relacionados a criminalidade e a agressões isoladas	8	10	9	8	87.5
2. Aspectos relacionados a ações que envolvem diferentes fatores	1	-	2	4	17.5
3. Aspectos menos perceptíveis, porém mais complexos envolvendo a ideia de violência	-	-	-	1	2.8
4. Outros	1	-	-	-	2.8
Total	10	10	11	13	111.0

*Nota.* A frequência de respostas não corresponde ao total de sujeitos da pesquisa (40), já que um mesmo sujeito poderá fornecer, em uma mesma resposta, explicações características de uma ou mais categorias diferentes. Em decorrência disso, o percentual total ultrapassa 100%.

elas eram respostas artificialistas, demonstrando a presença de um pensamento egocêntrico. Para os sujeitos que apresentavam esse tipo de resposta, a violência existia porque o homem ou mesmo Deus a criaram. Além de não conseguirem pensar a violência de forma mais complexa, os participantes encontravam soluções bastante reducionistas para o fenômeno, tais como matar quem mata, prender os ladrões ou aqueles que cometem violência.

Com relação à apresentação do curta-metragem, notamos respostas com as mesmas características daquelas obtidas nas entrevistas. Dessa forma, 35% dos sujeitos relacionaram a violência a aspectos visíveis e concretos e 20% não a identificaram no filme. A maioria das respostas dos sujeitos participantes, portanto, também concentrou-se no nível I de compreensão do mundo social (75%). Os incluídos nesse nível demonstraram não conseguir notar os diversos tipos de violência presentes no filme ou, quando conseguiam, relacionavam a violência somente aos aspectos mais concretos como bater no



cachorro, ficar bebendo, etc. associando a violência às situações mais evidentes e imediatistas.

Portanto, as respostas dos entrevistados, na entrevista clínica e na interpretação do curta-metragem, mostraram que a maioria deles possui uma visão simplista do que seja a violência, concentrando-se no nível I de compreensão da realidade social. Assim, mesmo entre os sujeitos mais velhos, era comum a ideia de violência ser somente associada a situações mais perceptíveis, tais como matar, xingar, bater, brigar.

Exploraremos agora os resultados obtidos com a análise do desenho. Podemos notar que, em muitos casos, estes retrataram fielmente as ideias apresentadas pelos sujeitos nos outros dois instrumentos da pesquisa, principalmente no que se refere ao percentual das respostas que relacionavam a violência aos aspectos mais perceptíveis e concretos.

Foi possível evidenciar que 87,5% dos sujeitos, distribuídos ao longo das diferentes idades pesquisadas, costumam retratar a violência por meio de cenas que envolvam atos criminosos como, por exemplo, cenas de agressões, pessoas sendo assaltadas e/ou mortas. Esses dados correspondem aos resultados encontrados no estudo de Gonini, Petrenas, Mokwa e Lima (2005). Já as situações de não-violência são todas retratadas por meio de cenas que envolvam a família, amigos, entre outros. Essas pessoas, na maioria das vezes, encontram-se em locais bonitos, geralmente em parques e estão fazendo atividades agradáveis, como brincar e conversar.

As categorias de respostas também foram analisadas conforme os níveis de compreensão da realidade social, apresentados por Delval (2002). Na tabela 2, encontram-se os dados referentes às respostas dos sujeitos com relação a esses níveis, apresentados no desenho.

Em relação aos níveis de compreensão podemos observar que grande parte dos sujeitos se concentra no nível I, demonstrando como eles estão centrados nos aspectos mais aparentes e concretos. Para eles, a violência está vinculada somente a cenas

Tabela 2

*Distribuição dos sujeitos por níveis de compreensão da realidade social no desenho*

Nível	Idade				%
	6	9	12	15	
I	10	10	8	4	80
II	-	-	2	4	15
III	-	-	-	2	5
Total	10	10	10	10	100

que envolvem agressões físicas, assaltos, roubos etc. Mesmo os sujeitos mais velhos, continuam a apresentar noções pouco elaboradas desse complexo conteúdo da realidade social.

Para os sujeitos que se enquadram no segundo nível de compreensão do mundo social, podemos perceber que, embora eles recorram, algumas vezes, a explicações características do nível I, seus argumentos mostram-se mais amplos e elaborados, conseguindo apontar outros fatores que estão relacionados à violência como, por exemplo, o trabalho infantil, a discriminação e o preconceito. Há aqui um início de consideração dos conflitos existentes, característica do nível II.

Já entre os sujeitos pertencentes ao nível III de compreensão podemos notar que, além de haver uma melhora na elaboração dos argumentos, deixando-os mais realistas, os sujeitos não ficam somente numa análise do que é ou não é violência, mas conseguem apresentar discussões a respeito das consequências do fenômeno não só físicas, como também psicológicas.

### Considerações finais

O objetivo central dessa pesquisa foi investigar as ideias que crianças e adolescentes possuem sobre a violência. Observamos que, conforme o referencial construtivista, os sujeitos vão elaborando sua compreensão sobre a realidade social e, no caso específico da presente pesquisa, sobre um conteúdo bastante conhecido e vivenciado.

Embora este estudo pretendesse identificar a psicogênese da noção de violência, encontramos em poucos dos nossos sujeitos respostas mais avançadas sobre o assunto. Mesmo em se tratando de um conteúdo corriqueiro, observamos que ideias peculiares e singulares foram apresentadas quando os sujeitos eram convidados a pensar sobre a violência. Tais ideias e o processo de construção sobre o tema são, em muitos aspectos, coincidentes com a própria evolução do termo apresentada pela literatura. Nessa evolução, percebem-se as dificuldades e as necessidades de inserção de novos elementos e novos enfoques para sua definição e interpretação.

Um conteúdo da realidade social é muito difícil de ser compreendido, requer do sujeito considerações de inúmeras probabilidades e fatores; solicita o pensamento sobre o mundo social e sobre mundos sociais possíveis, bem como a comparação entre eles. Para o sujeito compreender as questões sociais, necessita também ter um raciocínio avançado sobre os papéis sociais e as ações individuais e/ou coletivas daqueles que compõem e transformam a realidade social. É preciso, portanto, tomar consciência de conceitos fundamentais para a vida em sociedade.

A ampliação da compreensão sobre um fenômeno social implica um processo amplo de desequilíbrios contínuos, de assimilações e acomodações. Para construir essa compreensão o sujeito necessita realizar abstrações reflexionantes (Piaget, 1995), isto é, conseguir coordenar as ações que realiza sobre os fenômenos da realidade social. No caso específico do presente trabalho, a ideia de violência, o que a define, suas causas e soluções são conceitos bastante difíceis de serem compreendidos e, como vimos, também evoluem e se modificam ao longo da história da humanidade. Portanto, as considerações dos inúmeros aspectos e questões que estão implicados no conceito de violência necessitam desse processo de abstração reflexionante que vai além do que é dado pelo meio — no caso de um conteúdo da realidade social seriam

as informações, as transmissões culturais — mas parte também das coordenações e reflexões que o próprio sujeito consegue realizar, por isso depende dessas construções individuais.

Por meio do uso do desenho como um instrumento metodológico de pesquisa pode-se explorar outras questões que talvez não apareceriam na entrevista, principalmente com as crianças pequenas, que possuem, muitas vezes, dificuldade em expressar seu pensamento. Como já dito anteriormente, os desenhos, em muitos casos, foram fiéis às ideias apresentadas na entrevista clínica, no entanto, em alguns deles, pode-se perceber outros tipos de relações que os sujeitos faziam com a violência como, por exemplo, a associação que um dos sujeitos fez entre dia, noite e violência.

Observamos, ao longo da coleta dos dados e durante a análise, que os participantes se interessavam pelo desenho mediante a utilização adequada do método clínico. Os menores retratavam sem objeções aquilo que lhes era solicitado no desenho; a realização de desenhos pelas crianças não apresentou resistências como nos participantes mais velhos. Os pequenos gostam de desenhar e realizam a proposta sem maiores questionamentos. Mesmo que, muitas vezes, não conseguissem retratar no papel tudo aquilo que relatavam oralmente, o desenho servia como um pano de fundo para a reflexão sobre elementos da realidade social que eram trazidos.

Os sujeitos mais velhos, entretanto, apresentaram alguma resistência. Por não estarem mais acostumados a esse tipo de atividade, os participantes de 15 anos, de início, alegavam não saberem desenhar e/ou não gostarem. Com a condução da entrevista pelo pesquisador, que procurava informá-los sobre a aceitação do desenho que conseguissem realizar, bem como do interesse em conhecer seus pensamentos e convicções sobre o assunto, os jovens colaboraram e até produziram representações bastante interessantes.

No caso do instrumento apresentado aqui, observamos que a maioria dos participantes mantém ideias elementares sobre a violência, baseadas em

situações mais factuais e perceptíveis, sem a consideração de processos ocultos.

Ao analisarmos a tabela 2 chama-nos a atenção o fato de que mesmo sujeitos mais velhos deram respostas condizentes com os níveis I e II de compreensão da realidade social. Isso indica que, mesmo com o avanço da idade, a compreensão de um conteúdo da realidade social necessita da construção e elaboração de instrumentos específicos. Quando essa construção não ocorre, os indivíduos permanecem com ideias bastante simples e distorcidas sobre o tema.

Esses dados sugerem a necessidade de novas pesquisas abarcando o tema da violência, mediante a participação de sujeitos mais velhos, inseridos em diferentes contextos sociais. Uma pergunta que se coloca é: nesses novos contextos de pesquisa os dados do presente estudo se confirmariam? Dessa forma, poderia ser avaliada a construção dessa noção em culturas diferentes, junto a novos sujeitos a fim de verificar o quanto os dados obtidos aqui são corroborados ou não e como ocorre a construção da noção de violência.

Nesse sentido, a importância na realização de estudos evolutivos se dá à medida que diferentes concepções existentes, bem como sua evolução, são apresentadas pelos dados obtidos. Assim é que, ao sabermos as crenças que são construídas ao longo do desenvolvimento sobre um determinado assunto, teremos condições de compreender melhor as ações realizadas pelos indivíduos, pois essas ações certamente partem destas crenças.

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

No entanto, não se pode chegar a essas ideias diretamente, é necessário construí-las por meio de um processo individual e lento. Nossos dados

apontaram especificidades na maneira como indivíduos de diferentes idades pensam a questão da violência, indicando que, para estes participantes, uma construção mais elaborada da noção ainda precisa ser realizada. Tal fato certamente traz implicações para os campos psicológico, pedagógico e sociológico.

## Referências

- Abramovay, M., Castro, M. G., Pinheiro, L. de C., Lima, F. de S., & Martineli, C. da C. (2002). *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. (Relatório de pesquisa). Brasília: BID, UNESCO Brasil. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>
- Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise de autoridade. *Cadernos Cedes*, 19(47), 7-19.
- Amar, J., Abello, R., Denegri, M., Martínez, M. L., & Gómez, J. G. (2001). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región de Caribe Colombiana. *Investigación y Desarrollo*, 9(2), 592-613.
- Amar, J., Abello, R., & Denegri, M. (2006). Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica en estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Investigación y Desarrollo*, 14(2), 312-329.
- Araújo, R. M. B. (2007). *O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Recuperado de <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000421698>
- Araújo, A. S. & Gomes, L. R. (2010). A noção de mobilidade social em adolescentes. *Educar em Revista*, 38, 193-204.
- Borges, R. R. (2001). *A construção da noção de família em crianças pré-escolares*. Dissertação de

- Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000235176>
- Candau, V. M. (2000). Direitos Humanos, violência e cotidiano escolar. In V. M. Candau (Org.), *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes.
- Cantelli, V. C. B. (2000). *Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado (publicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000308709>
- Cantelli, V. C. B. (2009). *Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Recuperado de <http://www.biblioteca-digital.unicamp.br/document/?code=000468356>
- Coté, Z. & Schorr, D. (2006). Jones e Lisa. [Retirado do DVD *Direitos do Coração*, produzido pelas Edições Paulinas, 2006].
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2002). *Violência nas escolas e políticas públicas*. (Relatório de pesquisa). Brasília: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf>
- Delval, J. (1988). La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza. In F. Huarte (Org.), *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica*. Madrid: Narcea.
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. In E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Org.), *El mundo social en la mente del niño*. Madrid: Alianza.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento da criança*. (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Delval, J. (2007). Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Educar em Revista*, 30, 45-64.
- Delval, J. & Echeita, G. (1991). La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, 14(54), 71-108.
- Delval, J. & Vila, I. (2008). *Los niños y Dios: ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte*. México: Siglo Veintiuno.
- Denegri, M. (2003). *O desenvolvimento de conceitos econômicos na infância: estudo avaliativo com crianças e adolescentes chilenos*. Santiago: Fondecyt.
- Denegri, M. & Delval, J. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero: I. Los niveles de comprensión. *Investigación en la Escuela*, 48, 39-54.
- Enesco, I., Delval, J., Navarro, A., Villuendas, D., Sierra, P. & Peñaranda, A. (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: CIDE.
- Godoy, E. (1996). *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Recuperado de <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000110115>
- Gonini, F. A. C., Petrenas, R. De C., Mokwa, V. M. N. F., & Lima, R. de C. P. (2005). Representações sociais da violência entre alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do interior de São Paulo. In *Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente*. São Paulo, SP. Recuperado de [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000200033&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000200033&script=sci_arttext)
- Guimarães, T. (2012). *Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo. Recuperado de [http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/guimaraes\\_t\\_me\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/guimaraes_t_me_mar.pdf)

- Inhelder, B. & Piaget, J. (1995). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Publicado originalmente em 1947.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget. Publicado originalmente em 1988.
- Mano, A. (2013). *Ideias de estudantes sobre a origem da Terra e da vida e suas relações com o desenvolvimento cognitivo: um estudo psicogenético*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo. Recuperado de [http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mano\\_amp\\_me\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/mano_amp_me_mar.pdf)
- Minayo, M. C. S.; Assis, S. G. & Souza, E. R. (1999). *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. (Relatório de pesquisa). Brasília, DF, Instituto Ayrton Senna, Fundação Ford, Fundação Osvaldo Cruz e Garamond, UNESCO Brasil.
- Navarro, A. & Peñaranda, A. (1998). ¿Qué es un rico?, y ¿un pobre?: un estudio evolutivo con niños mexicanos y españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 1(13), 67-80.
- Piaget, J. (1967). *O raciocínio na criança*. (R. Fiúza, Trad.). Rio de Janeiro: Record. Publicado originalmente em 1924.
- Piaget, J. (1979). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record. Publicado originalmente em 1926.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. Publicado originalmente em 1932.
- Piaget, J. (1995). *Abstração reflexionante: relações lógicas-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas. Publicado originalmente em 1977.
- Piaget, J. (1998). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Publicado originalmente em 1969.
- Pieczarka, T. (2009). *Concepções de desigualdade social e mobilidade socioeconômica de adolescentes de escola pública de Curitiba*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. Recuperado de [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09\\_pieczarka.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_pieczarka.pdf)
- Sierra, P. & Enesco, I. (1998). La comprensión del acceso a distintas profesiones: un estudio evolutivo. *Psicología Educativa*, 4(2), 177-196.
- Silva, M. O da. (2009). *Representações de crianças e adolescentes sobre trabalho numa perspectiva piagetiana*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais. Recuperado de [http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde\\_arquivos/46/TDE-2010-05-21T124825Z-2187/Publico/texto%20completo.pdf](http://www.tede.ufv.br/tedesimplificado/tde_arquivos/46/TDE-2010-05-21T124825Z-2187/Publico/texto%20completo.pdf)
- Tortella, J. C. B. (2001). *A representação de amizade em díades de amigos e não amigos*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. Recuperado de <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000226254>

**Recebido: 1 de fevereiro de 2014**  
**Aprovado: 7 de novembro de 2014**

