

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - CÂMPUS DO PANTANAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOCIAL

GABRIELLE DE MOURA PACIFICO

**FORMAÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO
DOS SUJEITOS EM ESCOLAS DO PANTANAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Corumbá - Mato Grosso do Sul
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - CÂMPUS DO PANTANAL

GABRIELLE DE MOURA PACIFICO

**FORMAÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO
DOS SUJEITOS EM ESCOLAS DO PANTANAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de conclusão do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação Social Mestrado, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal – UFMS/CPAN, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Social. Discente integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Políticas Públicas, Direitos Humanos, Gênero, Vulnerabilidades e Violências - NEPI/PANTANAL.
Sob orientação da Prof.^a. Dr.^a Cláudia Araújo de Lima.

Corumbá - Mato Grosso do Sul
2023

GABRIELLE DE MOURA PACIFICO

FORMAÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO DOS
SUJEITOS EM ESCOLAS DO PANTANAL DE MATO GROSSO DO SUL

Dissertação defendida no curso de mestrado em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, para obtenção do grau de Mestre, em 26 de junho de 2023, examinada pela banca:

Prof. Dr^a. Cláudia Araújo de Lima (UFMS) – Orientadora

Prof. Dr^a. Simone Gonçalves de Assis (FIOCRUZ) – Examinadora

Prof. Dr^a. Beatriz Rosalia Xavier Flandoli (UFMS) – Examinadora

AGRADECIMENTOS

O tão sonhado momento dos agradecimentos chegou.... Que felicidade!

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, que com sua infinita graça me ajudou desde o processo seletivo até a conclusão desse importante marco em minha vida. Ingressei durante a pandemia e muitas foram as situações que me desanimaram, mas sabia que o Senhor estava comigo em todo tempo. Deus está no controle de cada detalhe.

Agradeço também aos meus pais, Mário e Luciana, por todo apoio, compreensão e incentivo. Sempre com palavras de ânimo e disponibilidade para me ajudar, não medindo esforços. Amo vocês!

Aos meus irmãos, que estavam sempre por perto e me auxiliaram no que era possível.

A minha orientadora, professora doutora Cláudia, por todo incentivo e orientação, desde do TCC e agora na dissertação. Uma parceira muito feliz e produtiva.

Gratidão também aos meus amigos, durante esta trajetória. Agradeço em especial a Daniella, que me acompanha desde a graduação e agora no mestrado criamos um laço muito especial de carinho e apoio (ser mestranda na pandemia não foi fácil). Ao Bruno, que leu esta dissertação e me forneceu contribuições impares, além de estar sempre disponível para me auxiliar.

Aos estudantes e pais que participaram da pesquisa, me ajudando a pesquisar e conhecer mais sobre a realidade das escolas do pantanal de Mato Grosso do Sul.

Agradeço as escolas que me receberam, no qual fui muito bem acolhida pelos funcionários e professores.

Meus agradecimentos ao programa de pós-graduação em Educação Social (PPGE) da UFMS – CPAN. Durante o mestrado participei que aulas maravilhosas e conheci professores humanos, que ensinavam e acolhiam seus alunos. As contribuições de vocês foram de suma importância para a minha trajetória pessoal e profissional.

“(...) quando se trata de conhecer a si próprio, não afirmo que conseguimos sempre, na prática, nos modificamos; (...). Eu digo que mudamos de estatuto, isto é, passamos da subjetividade à objetividade, e que a relação que temos conosco se modifica. ”

Sartre (2015, p.66).

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Diagrama 1 – Os três tipos de violência, seu escopo e a natureza.....	16
Diagrama 2 – Modelo ecológico da violência.....	17
Diagrama 3 – Camadas da violência e seus respectivos tipos.....	32
Diagrama 4 – Níveis de aprendizado.....	38
Figura 5 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	49
Figura 6 – Gráfico dos resultados das escolas antes da intervenção.....	85
Figura 7 – Gráfico dos resultados das escolas após a intervenção.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Modelação do comportamento de violência transgeracional.....	21
Tabela 2 – Formas de <i>bullying</i> relatadas em estudos brasileiros.....	27
Tabela 3 – Quantidade de artigos encontrados e pré-selecionados nas bases de dados.....	41
Tabela 4 – Artigo e dissertação que cumprem os requisitos de seleção.....	42
Tabela 5 – Dados sociodemográficas dos participantes da escola urbana (EU).....	47
Tabela 6 – Dados sociodemográficas dos participantes da escola rural (ER).....	47
Tabela 7 – Dados sociodemográficas dos participantes da escola das águas (EA).....	48
Tabela 8 – Área de localização e critérios para escolha das escolas	48
Tabela 9 – Roteiro de apresentação do conceito de violência.....	51
Tabela 10 – Esquema das etapas e procedimentos na coleta de dados.....	52
Tabela 11 – Organização da Análise de conteúdo (AC).....	54
Tabela 12 – Desenho e análise semiótica da escola urbana (DRP).....	55
Tabela 13 – Desenhos e análise semiótica da escola urbana após a intervenção.....	66
Tabela 14 – Desenho e análise semiótica da escola rural (DRP).....	70
Tabela 15 – Desenhos e análise semiótica da escola rural após a intervenção.....	73
Tabela 16 – Desenho e análise semiótica da escola das águas (DRP).....	78
Tabela 17 – Desenhos e análise semiótica da escola das águas após a intervenção.....	81

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à infância e a Adolescência

AC - Análise de Conteúdo

ASIP - Análise semiótica de imagem parada

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EA – Escola das Águas

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ER – Escola Rural

EU – Escola Urbana

PMEDH - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

ZDR - Zona de Desenvolvimento Real

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

FORMAÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA: CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS EM ESCOLAS DO PANTANAL DE MATO GROSSO DO SUL

RESUMO

A infância é uma etapa de desenvolvimento humano, no qual a aprendizagem está intimamente vinculada. A aprendizagem, que vai além da educação formal, constrói o sujeito e possibilita a formação cidadã da criança. Nesse sentido, entende-se que a compreensão do conceito de violência é de suma importância para a garantia de direitos na infância. Partindo dessa perspectiva, o presente estudo teve como objetivo analisar como é construído o conceito de violência no âmbito escolar, entre crianças de seis a oito anos de idade (1º ano do ensino fundamental I) nas regiões urbana, rural e das águas no Pantanal de Mato Grosso do Sul. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa exploratória, com o intuito de aprofundar a compreensão sobre a temática, a partir do olhar infantil. Considerando que os espaços escolares influenciam e são influenciados pela comunidade em que estão inseridas, cada escola é singular, possuindo suas próprias especificidades. Desse modo, foram selecionadas três escolas, uma de cada região (urbana, rural e ribeirinha) com o intuito de contemplar a riqueza cultural presente no Pantanal. Solicitou-se aos alunos participantes a elaboração de desenhos sobre “o que era violência”. Além disso, houve roda de conversa a partir dos desenhos elaborados, contação de história e intervenção acerca do conceito de violência. A partir dos dados coletados, realizou-se a análise dos mesmos por meio da análise semiótica de imagem parada (ASIP) dos desenhos elaborados e análise de conteúdo (AC) para compreender as informações presentes nos momentos de roda de conversa. Os resultados indicam cenários alarmantes, acerca da compreensão infantil sobre a definição de violência. A palavra “violência” e sua definição propriamente dita era desconhecida por uma parcela significativa dos estudantes, observa-se que os alunos da área rural necessitavam de menos mediação para elaborar desenhos sobre a temática. Já os alunos da área urbana, precisavam de maior mediação, mas ao final da intervenção foi possível constatar que já tinham elementos que possibilitaram a compreensão da definição de violência. Os alunos da área ribeirinha, estavam mais distantes desse processo de construção do conceito trabalhado, pois tiveram muita dificuldade para compreender o que seria violência, mesmo após a intervenção. Compreende-se que a definição de violência é distinta em cada localidade, bem como também o processo de construção simbólica desse conceito e o acesso à informação e aos serviços públicos básicos. Por fim, diante do exposto, fica evidente a necessidade de promover mecanismos que promovam a garantia dos direitos das crianças, de modo a zelar pelo seu pleno desenvolvimento infantil.

Palavras-Chave: Conceito de violência – Violência e percepção infantil – Formação de conceito – Construção do sujeito.

FORMATION OF THE VIOLENCE CONCEPT IN CHILDHOOD: BUILDING INDIVIDUALS IN PANTANAL SCHOOLS, MATO GROSSO DO SUL

ABSTRACT

Childhood is a crucial stage of human development where learning plays a vital role. Education extends beyond formal schooling, shaping individuals and fostering their civic growth. Understanding the concept of violence becomes crucial in safeguarding children's rights during this period. This study aims to examine how children aged six to eight (1st grade of elementary school) in urban, rural, and riverine areas of the Pantanal, Mato Grosso do Sul, Brazil, construct their understanding of violence within the school environment. Employing an exploratory research approach, we delved into children's perspectives to deepen our comprehension of the subject. Recognizing that schools are influenced by the surrounding communities and, in turn, influence them, we selected three distinct schools, each representing the cultural richness of the Pantanal. Participants were asked to draw pictures illustrating "what violence means," followed by group discussions, storytelling, and interventions to define violence. Data analysis involved semiotic analysis of the drawings and content analysis of the group discussions. The results revealed concerning scenarios concerning children's grasp of the violence concept. A significant portion of students had little to no knowledge of the term "violence" and its proper definition. While rural students required less guidance to depict violence in their drawings, their urban counterparts needed more assistance. However, by the end of the intervention, urban students demonstrated increased comprehension. On the other hand, riverine students struggled the most with understanding violence, even after the intervention. It is essential to recognize that the definition of violence differs across localities, as does the symbolic construction process and access to information and basic public services. In conclusion, ensuring children's rights and promoting their holistic development necessitate the implementation of effective mechanisms.

Keywords: Violence concept – Children's perception of violence – Concept formation – Individual development.

FORMACIÓN DEL CONCEPTO DE VIOLENCIA EN LA INFANCIA: CONSTRUCCIÓN DE SUJETOS EN LAS ESCUELAS DEL PANTANAL EN MATO GROSSO DO SUL

RESUMEN

La infancia es una etapa del desarrollo humano, en que el aprendizaje está íntimamente conectado. El aprendizaje, que va más allá de la educación formal, construye el sujeto y posibilita la educación ciudadana del niño. En este sentido, se entiende que para comprender el concepto de violencia es de suma importancia garantizar los derechos de la niñez. En esa perspectiva, el presente estudio tuvo como objetivo analizar cómo se construye el concepto de violencia en el ambiente escolar, entre niños de seis a ocho años (1º año de la Enseñanza Básica I) de las regiones urbana, rural y del agua del Pantanal de Mato Grosso do Sul. Por lo tanto, se utilizó como metodología la investigación exploratoria, con el objetivo de profundizar la comprensión del tema, desde el punto de vista del niño. Considerando que los espacios escolares influyen y son influenciados por la comunidad perteneciente, cada escuela es única, teniendo sus propias especificidades. Así, fueron seleccionadas tres escuelas, una de cada región (urbana, rural y orilha) para contemplar la riqueza cultural presente en el Pantanal. Se pidió a los alumnos participantes que hicieran dibujos sobre “qué era la violencia”. Además, hubo una rueda de conversación a partir de los dibujos e hablando sobre el concepto de violencia. A partir de los datos recolectados, se realizó su análisis mediante análisis semiótico de imágenes fijas (ASIP) de los dibujos dibujados y análisis de contenido (CA) para comprender la información presente en los momentos de la rueda de conversación. Los resultados indican escenarios alarmantes sobre la comprensión de los niños y de la definición de violencia. La palabra “violencia” y su propia definición era desconocida para una parte significativa de los estudiantes. Se observa que los estudiantes del área rural necesitaron menos mediación para realizar dibujos sobre el tema. Los estudiantes del área urbana, por el contrario, necesitaban más mediación, pero al final de la intervención se pudo verificar que ya tenían elementos que permitieron comprender la definición de violencia. Los estudiantes de la zona orilha se mostraron más alejados de este proceso de construcción del concepto trabajado, ya que tenían mucha dificultad para comprender qué sería la violencia, incluso después de la intervención. Se entiende que la definición de violencia es diferente en cada localidad, así como el proceso de construcción simbólica de este concepto y el acceso a la información y servicios públicos básicos. Finalmente, ante lo anterior, se evidencia la necesidad de impulsar mecanismos que promuevan la garantía de los derechos de la niñez, con el fin de asegurar su pleno desarrollo infantil.

Palabras clave: Concepto de violencia – Violencia y percepción infantil – Formación del concepto – Construcción del sujeto.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
1.1 O tema	7
1.2 Objetivo Geral e Objetivos específicos	11
1.3 Localização geográfica do estudo	11
2. MARCO TEÓRICO	13
2.1 Violência e saúde pública	13
2.2 Definição de violência e sua gênese	15
2.3 Infância e violência	18
2.4 Violência social e infância	23
2.5 Educação, escola e violência na infância	25
2.6 Escola como espaço de reprodução ou produção de violência	29
2.7 Processo de Aprendizado e Desenvolvimento	33
2.8 Formação do conceito de violência na infância	37
2.9 Estado da arte – levantamento bibliográfico	42
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO	46
3.1 Desenho do Estudo	46
3.2 População e amostra	47
3.3 Princípios éticos nas pesquisas com crianças	49
3.4 Procedimentos e recursos	50
3.5 Análise dos dados	52
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO	55
4.1 Escola Urbana (EU)	55
4.1.1 <i>Continuação dos desenhos da escola urbana</i>	58
4.2 Escola Rural (ER)	70

4.3 Escola das Águas (EA)	77
4.3.1. <i>Continuação dos desenhos da escola das águas</i>	80
4.4 Panorama geral do estudo	84
5. CONSIDERAÇÕES	88
6. REFERÊNCIAS	91
7. ANEXO A	100
8. ANEXO B	101
10. APÊNDICE A – Sinopse do livro: O segredo de Tartanina	102
11. APÊNDICE B - TCLE	102

1. INTRODUÇÃO

1.1 O tema

O conceito “infância” nem sempre existiu, este é um produto do processo cultural e histórico da evolução da espécie humana que se transformou ao longo dos séculos. Anteriormente as crianças eram tidas como adultos em miniatura, não havendo distinção entre elas, logo as crianças eram obrigadas a trabalhar para sobreviver em um mundo que não lhes oferecia espaço para o desenvolvimento pleno (MAUAD, 2004).

Estudar a temática da infância requer um aprofundamento sobre os elementos que se entrelaçam e compõem essas incontáveis vivências em todas as partes mundo afora. Seria possível pensar em um mundo sem crianças? As crianças influenciam o mundo, ou são influenciadas por ele? Para responder essas e outras perguntas sobre a infância é preciso conhecer a etiologia e história desse fenômeno biopsicossocial.

Este estudo tem como foco analisar como é construído o conceito de violência no âmbito escolar, entre crianças de seis a oito anos de idade (1º ano do ensino fundamental I) nas regiões urbana, do campo e das águas no Pantanal de Mato Grosso do Sul.

Partindo da concepção que violência é: qualquer prática que desconsidera o ser humano como uma pessoa de direitos, mas ao invés disso o trata como objeto passivo e inerte. As práticas de violência exibem uma relação hierárquica de desigualdade com objetivo final de dominação, exploração e opressão (CHAUÍ, 1985).

Para maior compressão do fenômeno a violência contra crianças, é necessário retornar na história dos marcos de desenvolvimentos. Na contemporaneidade as faixas de desenvolvimento humano estão cada vez mais delimitadas, de modo a abranger as especificidades dos grupos, sendo hoje inquestionável as particularidades e desdobramentos da infância, adolescência, fase adulta e fase idosa. Entretanto, essa distinção entre adultos e crianças nem sempre existiu.

Na época medieval o conceito de infância não existia e conseqüentemente o cuidado específico a essa faixa etária também não. A mudança que acelerou a transformação na concepção familiar, no que diz respeito às crianças no continente europeu, ocorreu devido a emergência da vida privada e a valorização da intimidade, esses dois aspectos na concepção de Ariès corroboraram para a supervalorização da criança. (ARIÈS, 1986).

Segundo Piletti; Rossato; Rossato (2014), foi por meio dos filósofos John Locke (exercendo interferência com o pensamento da “tabula rasa”, em que a criança era vista como uma tela em branco que seria escrita ao longo do tempo) e Jean-Jacques Rousseau (com a

consideração que a sociedade era má e propensa a corromper a criança que nascia boa), que no século XVIII, iniciou-se o processo de desconstrução da ideia de que o sujeito nasce naturalmente pronto.

O contexto das crianças brasileiras e sua infância é bem distinto ao longo da história. Enquanto Ariés (1986) aborda o enaltecimento da privacidade e intimidade na Europa que culminaram no processo de escolarização das crianças. No Brasil, a pobreza, o preconceito racial e falta de escolarização teceram a história da infância.

Sanchez e Minayo (2006), apontam que a violência contra criança pode ser definida como parte do processo cultural de dominação da categoria adulta, que se apresenta por meio de atos ou omissões dos responsáveis, das instituições e da sociedade, afetando direta e/ou indiretamente os aspectos físicos, emocionais, sexuais e morais da população infantojuvenil.

Entre as várias formas de violência contra crianças e adolescentes, o trabalho infantil, a exploração sexual e a venda de crianças como escravas eram práticas comuns nas fazendas de café, nas máquinas de tecelagem ou na Guerra do Paraguai. As crianças negras desde a época colonial eram desvalorizadas ao extremo, sendo colocadas literalmente à margem da sociedade. As vidas/mortes dessas crianças não eram vistas com luto ou preocupação, pois logo em seguida seriam substituídas pelo nascimento de outra criança. Por não terem o sentimento de apego pelas crianças, as mesmas viviam pelas ruas e vilas, sendo esses os espaços coletivos de convivência entre elas. O cuidado era quase inexistente. (SCARANO; DEL PRIORE, 2004).

Já no Século XIX as práticas de cuidados em relação às crianças eram consideradas totalmente função da mãe, sendo essa última uma menina que acabara de trocar suas bonecas por um indivíduo de carne e osso. Entretanto, destaca-se que quanto maior a classe social da família mais distantes das crianças os pais estavam, era habitual o uso de mão de obra escrava, para a amamentação e cuidado geral das crianças. Ainda nesse século, estudos estatísticos de criminalidade, apontaram dados de crimes cometidos por crianças do gênero masculino (MAUAD, 2004).

A infância vista naquela época (Século XIX), como possível "semente para o futuro", passou a gerar preocupações devido ao aumento da criminalidade nessa faixa etária e conseqüentemente fomentou a busca por medidas que extinguissem esse problema. Como origem desse aumento na criminalidade, entendeu-se que estava a corrupção da infância, que vinha ocorrendo desde a educação formal (falta de ambientes voltados para a educação) a informal (obtida por meio da convivência familiar e sociedade). Dessa forma, os avanços da

saúde minimizavam as mortes causadas por doenças de desenvolvimento, mas o número de óbitos continuava crescendo. Não bastava cuidar apenas da saúde física para proteger a infância (MAUAD, 2004).

O fenômeno da violência enraizado nas sociedades representa um risco à saúde pública e à sobrevivência. O citado fenômeno acomete todas as classes sociais, todas as faixas de desenvolvimento e possui diferentes formas de manifestação (MINAYO; SOUZA, 1993). Os acidentes e violências são as principais causas externas de mortalidade em crianças de um a nove anos de idade, onde a família quase sempre está presente, seja como autor ou como aqueles que mascaram e omitem informações para solucionar tal situação, denominada de violência familiar (MALTA; et al., 2012).

Cabe ressaltar os esforços da legislação brasileira para enfrentar a problemática. É a partir da metade dos anos de 1980 que há mudanças importantes na preservação dessa condição especial de desenvolvimento, estimulados pela situação de extrema pobreza enfrentado pelo Brasil (SANTOS; et al., 2009).

Rompe-se com a ideologia de crianças sem voz e sem direitos, efetivados concretamente com o estabelecimento de uma legislação única (Estatuto da Criança e do Adolescente). Marco específico à essa população que reconhece o público infantojuvenil como seres políticos, sociais e providos de direitos e deveres, capazes de intervir e modificar suas próprias histórias (SANTOS; et al., 2009).

Ainda assim, isoladamente, apenas os marcos legais não são capazes de efetivar integralmente as ferramentas necessárias para garantir uma boa qualidade de vida para as crianças. É preciso vários elementos para propiciar a esse público boas condições para fazer valer seus direitos como cidadãos.

A ciência, a família, a escola, a comunidade, a política, a legislação, entre outros agentes, precisa unir forças nesse processo de preservação e amparo à infância, levando conscientização a essa população que está em condição especial de desenvolvimento.

O percurso até a escolha dessa temática de estudo é acompanhado das inquietações e questionamentos sobre a violência e seus diversos desdobramentos. Parte destes com origem ainda na graduação, principalmente após a realização de estágios em órgãos públicos (Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e Universidade). Nesses dois espaços, tornou-se nítido que compreender tal fenômeno seria um grande desafio e eram escassos os caminhos.

Nesses e em outros espaços da vida cotidiana, a pesquisadora observou como as diversas violências (negligência, violência estrutural, violência psicológica, entre outras) se

desenvolviam no decorrer das vivências. Foi diante desse contexto que surgiram muitas indagações. A partir delas, inicia-se um estímulo para a construção de um olhar mais amplo, mas, ao mesmo tempo minucioso, menos simplista, direcionado às realidades visíveis e invisíveis do fenômeno global da violência contra crianças.

Desse primeiro contato com o assunto, o desconforto deixou suas marcas e gerou como consequência um trabalho de conclusão de curso, que buscou entender as possibilidades e colaborações da psicologia para a compreensão da violência contra o público infantojuvenil.

Ainda assim, muitas outras dúvidas e incômodos foram catalisados após o contato mais próximo com o tema, produzindo a busca por novos conhecimentos e aprofundamentos acerca dessa temática social tão relevante. Ainda mais, com os agravos durante a pandemia de COVID- 19, que silenciou em grande medida a violência intrafamiliar.

A infância foi selecionada como foco para esse estudo, pois busca-se compreender as percepções iniciais sobre a violência já nos primeiros anos de vida escolar. Dessa forma, talvez poderemos avançar e adiantar a prevenção, pensando em possibilidades e mecanismos de proteção mais eficazes contra esse fenômeno social tão cruel.

Tendo como sustentação às diretrizes do código de ética do Psicólogo, ao afirmar que o profissional de psicologia deve contribuir para a eliminação de qualquer forma de opressão e violência, bem como também, no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que afirma: “Art. 53: a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (BRASIL, 1990)”, que se justifica a elaboração de uma pesquisa voltada para a compreensão do processo de aprendizagem do conceito de violência na infância.

Refletindo sobre o cotidiano e suas mazelas atreladas a formação política e social dos indivíduos, a referida pesquisadora se sentiu instigada a analisar como ocorre o processo de formação do conceito de violência na infância.

Dessa forma, as questões que permeiam este estudo estão ancoradas na interface entre a Psicologia e a Educação podendo nos levar a conhecer o que as crianças têm a dizer sobre violência. A partir dessas questões norteadoras: Como as crianças aprendem a identificar o que é violência? Como acontece esse aprendizado? De que modo acontece a formação do conceito de violência na infância? Que interferência a localização geográfica no pantanal tem na aprendizagem desse importante conceito?

1.2 Objetivo Geral e Objetivos específicos

Objetivo geral:

- Analisar como é construído o conceito de violência no âmbito escolar, entre crianças de seis a oito anos de idade (1º ano do ensino fundamental I) nas regiões urbana, rural e das águas no Pantanal de Mato Grosso do Sul;

Objetivos específicos:

- Analisar o estado da arte sobre a percepção infantil acerca do conceito de violência;
- Conhecer a representação social de crianças do ensino fundamental I sobre o conceito de violência;
- Investigar a apropriação do conceito violência na infância;

1.3 Localização geográfica do estudo

A pesquisa será realizada em uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul, localizada no extremo ocidental de Estado. Corumbá está situada na fronteira Brasil - Bolívia e possui cerca de 112.669 mil habitantes (IBGE, 2021). A leste do referido município está a cidade de Ladário - MS e a oeste os municípios bolivianos de *Arroyo Concepción*, *Puerto Quijarro* e *Puerto Suárez*, em linha e faixas de fronteira. Geograficamente Corumbá abrange a maioria do Pantanal sul-mato-grossense, sendo banhado pelo Rio Paraguai. O município está posicionado a 430 km da capital Campo Grande e 10 km das cidades bolivianas fronteiriças (COSTA, 2013).

Raffestin (1980) aponta que a palavra limite é utilizada para definir um território, já a palavra fronteira na visão do autor:

[...] seria assim a expressão de uma interface biossocial, que não escapa à historicidade e que pode ser modificada ou até mesmo ultrapassada. De fato, desde que o homem surgiu, as noções de limites e de fronteiras evoluíram consideravelmente, sem, no entanto, nunca desaparecerem [...] (RAFFESTIN, 1993).

A fronteira geográfica divide, mas não separa os laços. É comum o deslocamento de pessoas entre Brasil e Bolívia, por meio das cidades de Corumbá- MS e Arroyo Concepción e Puerto Quijarro - BO. Contudo, as crianças bolivianas costumam frequentar as escolas

brasileiras. Segundo Silva e Souza (2012), a principal dificuldade das crianças que residem nessa faixa de fronteira é o idioma. O espanhol falado pelas crianças bolivianas é uma mistura de dialetos indígenas, entretanto, tal barreira é superada pelas crianças bolivianas que conseguem se comunicar e estabelecer contato social.

Dessa forma, ressalta-se que o presente estudo é sobre a percepção da criança sobre a violência, compreendendo esse conceito de forma global sem delimitar nenhum tipo de violência específica, mas sim, buscar entender o que esse o público infantil pensa e tem a dizer sobre essa temática. A intenção é dar voz a elas para expressarem em formas de desenhos e roda de conversa o que entendem sobre a violência (contexto amplo).

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Violência e saúde pública

O subtítulo dessa seção revela uma ligação entre a temática da violência e a saúde pública, porém, considera-se que a primeira é um fenômeno sócio histórico, logo não pertence somente à área da saúde, haja visto que somente um campo não é capaz abranger todas as suas particularidades. Contudo, é possível elencar elementos que denotam seu entrelaçamento com a saúde: (a) produz morte, lesão e traumas (físicos, psicológicos e espirituais); (b) prejudica a qualidade de vida dos indivíduos e da coletividade; (c) solicita novas adequação na organização dos serviços em saúde; (d) insere novos dilemas no atendimento médico curativos e preventivos; (e) indica a demanda de uma atuação interdisciplinar, multiprofissional e também intersetorial, visando atender os desdobramentos decorrentes do citado fenômeno (MINAYO, 2006).

Sabe-se que a violência não é um fenômeno recente, pelo contrário, ela sempre esteve presente nas sociedades. Todavia, não há como aceitá-la como sendo uma condição humana fundamental. Paralelamente as práticas de violência, foram sendo pensados e construídos mecanismos (filosóficos, legais...) e instituições (religiões, comunidades...) que visavam a diminuição e a prevenção desse fenômeno (DALHLBERG; KRUG, 2006).

Alinhada a essa concepção de prevenção e minimização da violência, a saúde pública se envolve na compreensão, nos estudos e em ações voltadas a essa temática. Torna-se importante salientar que de acordo com Minayo e Souza (1999), a inserção da violência no campo da saúde, foi um processo marcado pela imposição, uma vez que foi preciso driblar muitos fatores, dentre eles o modelo biomédico de se conceber a saúde, que impunha restrições de conceitos e determinação positivista do processo de saúde/adoecimento.

Outro fenômeno importantíssimo para a entrada da violência no escopo da saúde pública é o movimento feminista. Sua luta buscava quebrar a concepção totalmente naturalizada do patriarcado, criando uma nova visão, distante da concepção de posse sobre a mulher, acerca da violência de gênero, abusos (psicológico, sexual...) e homicídios. É a partir desse marco que há a ampliação do conceito de saúde, que passa a incorporar a mudança de atitudes e crenças, promovendo cuidado preventivo, indo muito além do diagnóstico e das lesões (MINAYO; SOUZA, 1999).

A partir da década de 1980 que no Brasil a temática da violência entre na pauta para debates e ações, fator esse que se explica pelo afloramento das concepções de cidadania,

consciência de valor a vida e direitos sociais, emergentes nesse período contemporâneo. Possuindo como base a ciência e com abordagem interdisciplinar, a saúde pública reúne diversos profissionais de distintas áreas do conhecimento e se aprofunda na compreensão das facetas da violência (DALHLBERG; KRUG, 2006; MINAYO; SOUZA, 1999).

De acordo com o relatório da OPAS (1994), as diversas formas e expressões da violência realizam pressões cada vez maiores nos serviços de saúde, requerendo uma crescente necessidade de recurso. Dessa forma, entende-se que esse fenômeno carrega consequências a médio e curto prazo, sobrecarregando os serviços de saúde e causando sequelas físicas, psicológicas e sociais às vítimas e conseqüentemente a toda sociedade.

Vale lembrar que o fenômeno da violência é extenso e de origem múltipla, embora seja tratado muitas vezes como uma questão meramente de segurança pública. Minayo (2006), aponta que na contemporaneidade a violência predominante no imaginário das pessoas é a criminal, vinculado ao conceito de moral dominante na cultura social de cada lugar.

Contudo, desde 1994 a OMS (Organização Mundial da Saúde), aborda a violência dentro do campo da saúde. Destaca-se a conferência de 1995, que foi de suma importância para abordar o referido tema. Nela foram discutidos dados epidemiológicos da violência na América Latina e Caribe, onde se evidenciou que as velhas questões e marcas da violência continuavam e agora haviam adquirido nova roupagem, culminando na necessidade de refletir, estudar, conhecer as especificidades históricas e elaborar estratégias de ação (MINAYO; SOUZA, 1999; MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2017).

Na citada conferência foi constatado que a violência se encontrava presente nas sociedades em nível alarmante, ocasionando sérios problemas à saúde:

O setor da saúde é o ponto de encontro onde a maior parte das consequências da violência se converge, seja nos serviços de emergência, de atenção especializada ou nos centros de reabilitação física, psicológica e/ou de assistência social (...). Mediante a discussão e análise dos dados sobre a violência contra as mulheres, as crianças e adolescentes, reconhece que a violência é um problema endêmico de saúde pública, que demanda estratégias urgentes de intervenção (OPAS, 1993, pp. 8 e 35).

Dessa maneira, não há dúvidas que a violência está intimamente vinculada à área da saúde, pois (i) afeta a qualidade de vida do sujeito, em que a consequência danosa da violência desemboca em algum dos níveis de atenção à saúde; (ii) compressão ampliada de saúde. Ainda assim, o fenômeno da violência não se resume a essa área do conhecimento, sendo a mesma pertencente a intersetorialidade, haja visto as múltiplas e complexas facetas que circundam tal processo (MINAYO, 2004).

2.2 Definição de violência e sua gênese

Para cunhar um conceito teórico é necessário postular sua forma, de modo que sua descrição possa abranger a sua complexidade. Existem diferentes conceitos de violência, contudo nesse estudo se utilizará a concepção de violência definida pela OMS em 2002, no Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, no qual define a mesma como sendo:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (OMS, 2002, p.5).

A referida definição busca abranger diversos aspectos (tipos, natureza e consequências) que permeiam esse problema social, que é multicausal e pertence concomitantemente a vários campos e atinge toda sociedade. A violência possui vários tipos de exteriorização, que se relacionam com as consequências. De acordo com Minayo (2009), há a violência criminal, estrutural, institucional, interpessoal, intrafamiliar, autoinfligida, cultural, de gênero, racial e contra pessoa com deficiência.

Acerca dos tipos de violência, a OMS (2002), divide a violência em três grandes categorias, de acordo com as características de quem comete as ações violentas. As categorias são: (I) violência dirigida a si mesmo, também denominada de auto infligida, (II) violência interpessoal; (III) violência coletiva.

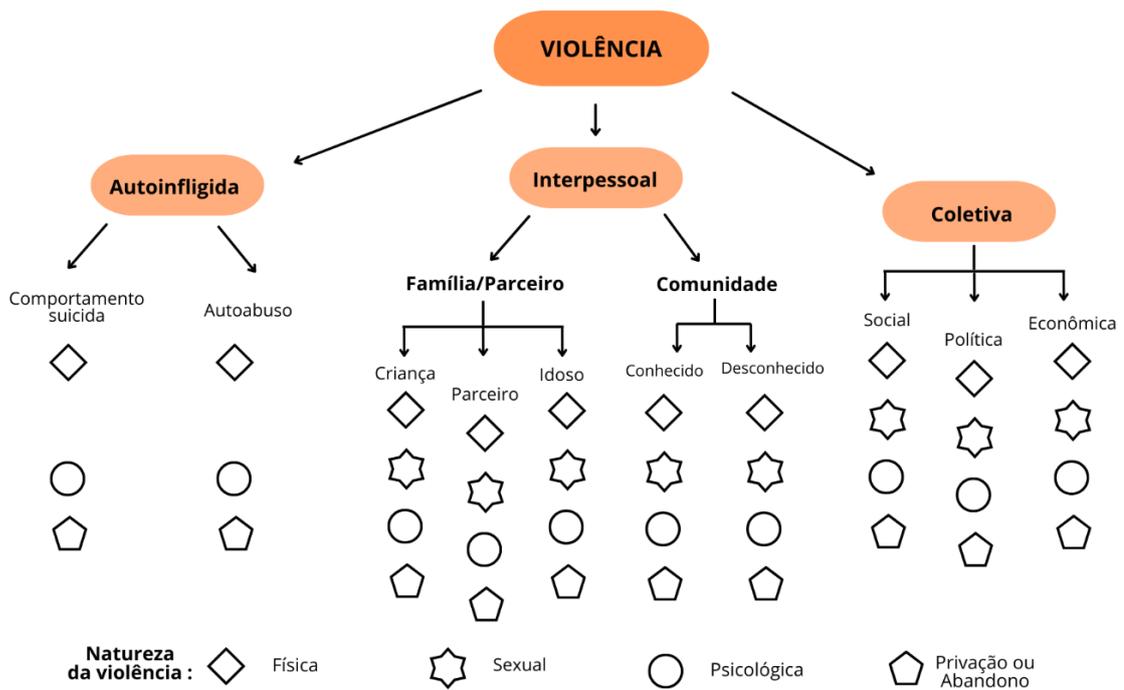
A violência auto infligida é subdividida em comportamento suicida e auto abuso. Inclui-se nessa categoria qualquer comportamento intencional que gere ferimentos ou danos a si próprio, como, por exemplo: autoagressões, automutilações, tentativas de suicídio e morte por suicídio (OMS, 2002).

De acordo com a OMS (2002), a violência interpessoal tem como elemento comum às relações pessoais, sendo dividida em duas subcategorias: (i) violência da família e de parceiro íntimo, isto é, violência que acontece em ambientes familiares, entre membros familiares ou com forte laço afetivo; (ii) violência na comunidade, fenômeno que acontece entre indivíduos sem grau de parentesco, podendo acontecer em espaços mais variados (fora ou dentro de casa).

No que se refere a última tipologia, denominada violência coletiva, a mesma abrange a violência cometida por nações e/ou grandes grupos da teia social, dentro dela há três subdivisões: social, política e econômica (OMS, 2002).

Além das tipologias, a Organização Mundial da Saúde (2002), afirma que os atos de violência também apresentam naturezas de manifestação, sendo classificadas como sendo: (1) física; (2) sexual; (3) psicológica; (4) vinculado a privação e/ou abandono. Os tipos e as diferentes formas de manifestação da violência estão intimamente relacionados. Conforme apresenta o diagrama abaixo.

Diagrama 1 – Os três tipos de violência, seu escopo e a natureza



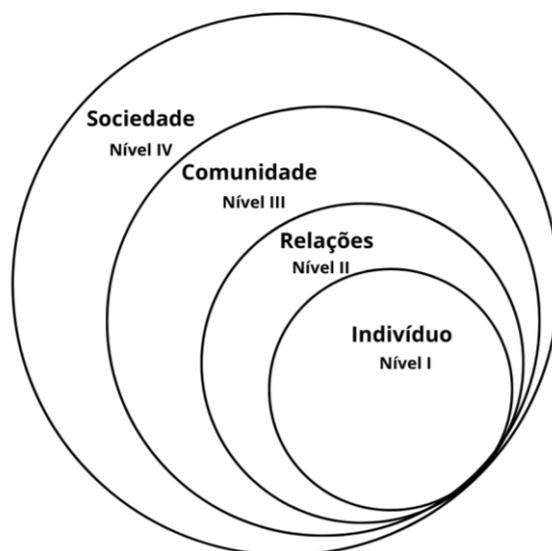
Fonte: Elaborado pela autora, baseado no Relatório da OMS (2002).

O diagrama ilustra de forma didática como a natureza, a abrangência e os tipos de violência se entrelaçam. Entretanto, é importante ressaltar que, na prática não há como ter precisão nas linhas divisórias, pois as mesmas nem sempre são tão nítidas e definidas, muitas vezes há múltiplas combinações das ações violentas.

Ao analisarmos as explicações sobre a origem da violência, ou até mesmo, porque indivíduos se comportam de modo mais violento em alguns países, bairros ou cidade, nos deparamos com muitas questões não respondidas. Mas fato é que o fenômeno da violência é o um complexo resultado da interação de fatores sociais, individuais, culturais, relacionais e ambientais. A causa desse fenômeno não pode ser vista nunca de modo único e isolado (DALHLBERG; KRUG, 2006).

O Relatório da OMS (2002), sugere o modelo ecológico da violência como uma possível explicação para compreender as gêneses dessa problemática. O citado modelo, apresenta a inter-relação entre fatores e contextos que são a base (raiz) para eclosão das ações de violência. Há quatro níveis: Indivíduo; Relações; Comunidade; e Sociedade.

Diagrama 2 – Modelo ecológico da violência



Fonte: Elaborado pela autora, baseado no Relatório da OMS (2002).

Partindo do individual para o coletivo, o primeiro nível busca realizar a identificação dos fatores biológicos e da história pessoal de cada sujeito a fim de compreender seu comportamento, tendo como foco as características particulares que indiquem a probabilidade do indivíduo ser vítima ou agressora. No segundo nível são apontados os fatores relacionais, que incluem todas as interações sociais com pessoas de contato próximo (amigos, membros da família, parceiros, colegas...) que exercem influência na consumação da violência ou na vitimização da mesma (OMS, 2002; MINAYO, 2006).

Já no terceiro nível é apresentado os aspectos relacionados a comunidade, escolas, locais de trabalho e vizinhança, considerando a interferência desses contextos para a existência e propagação da violência. O último nível, dá destaque aos macrossistemas da teia social, são incluídos nele os elementos que favorecem um ambiente de paz ou estimulam um espaço de violência, para isso são consideradas as normas culturais que dão legitimidade para atos de violência, tais como: questões culturais de dominação masculina sobre as mulheres;

movimento de apoio ao excesso de força na atuação dos agentes de segurança pública; entre outras ideologias culturais que permitem a sobrevivência dessa mazela social (OMS, 2002; MINAYO, 2006).

2.3 Infância e violência

Pensar a infância é entender que ela é política, pois ela expressa a maneira de viver com outros indivíduos. Logo, refletir sobre essa fase de desenvolvimento não é tarefa fácil, simples ou sem incômodos, pelo contrário, porém o esquecimento da mesma gera ainda mais consequências, pagando-se um alto preço ao ignorarmos repetidamente sua existência nos muitos afazeres que permeiam o cotidiano (KOHAN, 2010).

Para compreender a infância, é necessário retomar a origem dessa palavra, que deriva do latim *infant*, que significa aquele que não fala, denotando um caráter negativo e de dominação. Nesse conceito está presente a união de diversos atores sociais que estão em constante desenvolvimento, em que os modos de vida exercem grande influência na vivência dessa infância (SARMENTO, 2005).

A partir da conscientização da criança como sujeito em construção, a sociedade, seja nos documentos oficiais e/ou na literatura, passou a enxergar a necessidade de investir em áreas fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Para isso, começou-se a dividir a responsabilidade de cuidar, ensinar e zelar pelo seu bem-estar. O Estado então passou a postular leis e medidas que protegessem as crianças, além de elaborar políticas públicas que garantissem o desenvolvimento desse público alvo (RIZZINI, 2015).

No século XX, por meio de declarações e convenções internacionais, passou-se a reconhecer a criança como sujeito de direito como qualquer outro ser humano. Em 1990, no dia 13 de julho estabeleceu-se no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei 8.069.

No art.3 é possível perceber um pouco da ampla proteção à criança e ao adolescente, como portadores de direitos que devem ser respeitados nos diferentes aspectos.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

O desenvolvimento infantil é objeto de estudo de diversas áreas de conhecimento, desde os aspectos fisiológicos (biologia e medicina) até os fatores cognitivos e sociais

(psicologia, pedagogia e sociologia, antropologia), sua conceituação e delimitação perpassam as epistemologias utilizadas por cada uma dessas áreas estudar e compreender estes. (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2014).

De acordo com o Art. 2 do ECA o período infantil é caracterizado até os doze anos de idade incompleto e a adolescência dos doze até dezoito anos (BRASIL, 1990). Para além dessa demarcação biológica, existem outros autores que tecem estudos acerca desse fenômeno que vai além de meros aglomerados de genes.

Para Bijou e Baer (1980) a infância é um período com características de maturação biológica e história de interação com o ambiente (interno e externo) que ocorre desde a concepção e modelam o comportamento humano.

Na visão de Corsaro (2011), a infância é um período construído socialmente, no qual as crianças se constroem ao mesmo tempo, em que produzem sua própria cultura. O autor afirma que a infância é uma categoria de tempo inventada pela sociedade em que faz parte estrutural da mesma, mesmo que seus indivíduos não tenham consciência desse pertencimento estrutural.

O termo infância permite ainda algumas divisões: primeira infância que se inicia no nascimento e se estende até as primeiras aquisições no campo da linguagem, geralmente em torno de zero a dois anos, sendo o aspecto mais relevante o progresso e não o tempo cronológico; segunda infância que se inicia após os primeiros indícios de linguagem verbal, nesse período ocorrem a elaboração de alguns domínios cognitivos (habilidades intelectuais, como memorizar e pensar) e socioemocionais (relacionamento com outros e consigo mesmo), entre dois a seis anos; terceira infância que abrange o desenvolvimento de seis a doze anos de idade. Cada uma dessas fases vividas traz mudanças em todas as dimensões (biológico, cognitivo e social), sendo papel dos pais, educadores e o Estado assegurar todas as condições para o progresso desses sujeitos (BOYD, 2011).

Já os autores Piletti; Rossato; Rossato; (2014) conceituam infância como um processo plural e único denominado de “infâncias”, isso porque o desenvolvimento da criança perpassa questões como oportunidades/desigualdades no acesso à educação, saúde, alimentação, escolarização entre outros. A ausência/presença dessas questões, influenciam diretamente a formação desse sujeito, uma vez que o mesmo se encontra em processo de crescimento biológico, psicológico e social.

Segundo Vigotsky e Luria (1996), desde o nascimento o bebê passa por estágios de desenvolvimento, sendo possível elencar algumas características de cada fase, contudo, é a

intensificação das relações que o bebê estabelece com seu meio social que contribuirá para um bom desenvolvimento e não sua maturação biológica.

O desenvolvimento humano está intimamente relacionado com os processos de aprendizagem, que necessita da mediação com a cultura. Segundo Piletti; Rossato; Rossato (2014), Vigotsky não estabelece perfis metódicos para o desenvolvimento, portanto, não estabelece fases ou estágios como os demais autores que abordam essa temática. Ao invés disso, propõe um conjunto de atributos esperados para cada idade.

Infelizmente, o cenário mundial não tão atual, mas comum e cotidiano demonstra uma extrema desvalorização do ser humano, onde segundo Bauman (2001), as vinculações são esfaceladas, em uma sociedade que é líquida, fluida demais para se apegar a algo ou alguém. Explicação que descreve bem a realidade que vivenciamos.

Estudos apontam que a violência familiar na civilização ocidental atinge todos os segmentos sociais, especialmente as mulheres e as crianças. O lar, visto como espaço de total segurança é o local onde mais ocorre violação de direitos (violência intrafamiliar), isso porque os cuidadores possuem a concepção de criança vinculada a propriedade dando-lhes o suposto direito de agir de qualquer maneira, com o discurso ideológico de educar e/ou impor limites por meio da violência, sendo manifestada de diferentes formas, desde agressões físicas a violência psíquica. (RICAS; DONOSO; GRESTA; 2006).

Ao abordar a temática da violência é preciso compreender a complexidade desse fenômeno e o quão difícil é limitar sua abrangência. De acordo com Paviani 2016, a etimologia da palavra violência está relacionada à palavra em latim “*violentia*”, que expressa o comportamento de causar dano, prejudicando o direito de liberdade de outrem.

Ainda não existe um campo específico que consiga abarcar tal temática, a ponto de tê-la como objeto de estudo. A (r)existência da violência, sem lugar definido dificulta seu estudo e conseqüentemente ações de intervenção e prevenção, prevalecendo a invisibilidade social de um problema real e cotidiano (SCHRAIBER; D’OLIVEIRA, 1999).

Ao abordar os elementos que põem em risco o desenvolvimento saudável da criança, a violência está presente como um componente entranhado na sociedade, sendo possível elencar os tipos mais comuns que acometem a infância. São eles: negligência que se configura como sendo a omissão dos pais e/ou responsáveis no prover dos aspectos básicos fundamentais para o desenvolvimento global da criança; o abuso físico que é todo ato intencional que tem como meio a força física objetivando ferir ou aniquilar a criança; o abuso sexual que consiste em qualquer ato que busque a estimulação sexual da criança e/ou utilizá-la como objeto para

obtenção da satisfação sexual; o abuso psicológico no qual se configura como toda forma de rejeição, desrespeito, discriminação e utilização da criança para satisfazer aspirações de pais e/ou responsáveis. (JORGE; SOUZA, 2006).

Segundo Pires (1999), o abuso psicológico existe em toda e qualquer manifestação de violência, podendo também ocorrer de maneira isolada. Esse tipo de abuso é danoso para a criança, pois gera consequências negativas (baixa autoestima, depressão, retraimento entre outros), que vão no caminho oposto da proteção à saúde.

Sacramento e Rezende (2006) indicam que a violência que ocorre nas relações familiares é expressa por palavras, atos e pensamentos que diminuem o valor de outrem diante de si ou de demais pessoas. Tal situação é corriqueira nos lares, mas ocorrem em segredo e dificilmente são expressas em boletins de ocorrência policial. Ao senso comum, parece ser difícil associar a palavra violência a agressões verbais, desrespeito e cobranças exageradas. O fenômeno da violência só recebe todo peso da nomenclatura quando aparece nas manchetes que anunciam atos criminais severos, que acontecem em espaços públicos e são cometidas por desconhecidos. Enquanto isso, a lei do convívio familiar impera absoluta e longe de qualquer mácula, fazendo vítimas e mais vítimas.

Segundo Ackerman (1986), família pode ser definida como sendo uma coleção de relações mantidas por pessoas unidas por algum grau de parentesco, no qual o comportamento dos membros se entrelaça.

O nascimento de uma criança é uma etapa que modifica toda organização familiar pré-estabelecida e em alguns casos o desenvolvimento da relação entre pais e filhos é extremamente complexo, de acordo com a literatura apontada por Mayer e Keller (2012), existem alguns fatores de elevam as chances de maus-tratos no contexto familiar, dentre eles a presença de histórico de violência familiar dos progenitores na infância e situações de pobreza ou pobreza extrema.

Em relação a violência sofrida pelos progenitores na infância, é necessário esmiuçar tal processo a fim de entender como se torna um fator de risco. Por fator de risco, entende-se todo e qualquer elemento perturbador, associado a frequência, duração e intensidade gerando agravos à saúde. Em contrapartida, há também os fatores de proteção que visam equilibrar e reduzir os efeitos causados pelos fatores de riscos, são eles: (i) fatores pessoais, componentes biológicos (boas condições de higiene e saúde) e ambiente social contingente; (ii) fatores ambientais, condições socioeconômicas favoráveis e rede de apoio minimamente eficaz (COWAN; COWAN; SCHULZ, 1996).

A partir de uma revisão da literatura sobre práticas educativas e transgeracionalidade¹ Cecconello; Antoni; Koller. (2003), afirmam:

[...] o determinante mais significativo para a prática/criação abusiva é o fato de que pais severos vivenciaram punição quando crianças. Este achado confirma a existência do “ciclo de violência”, ou seja, pessoas tratadas com severidade quando jovens, crescem utilizando prática similar com seus próprios filhos[...] (CECCONELLO; ANTONI; KOLLER, 2003, p.51)

O ciclo de violência é explicado por Moreira e Medeiros (2007), por meio do conceito de modelagem (procedimento no qual um tipo específico de comportamento é reforçado por sua comunidade social), tendo como consequência o estabelecimento de um novo comportamento. A tabela abaixo ilustra a manutenção do comportamento de violência intrafamiliar, Ex: ‘Pais chegam estressados após um longo dia de trabalho.’

Tabela 1 – Modelação do comportamento de violência transgeracional

Estímulo discriminativo²	Resposta³	Consequência⁴
Criança se recusa a fazer a tarefa de casa;	Pais utilizam de punição física	- Diminuição do contato da criança com os pais (podendo gerar medo); - Aumento da frequência de comportamentos de punição física por parte dos pais,

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Moreira e Medeiros (2007).

A literatura aponta três fatores importantes que devem ser considerados ao estudar a violência intrafamiliar. O primeiro fator, expressa as situações ambientais que costumam ser pretextos evocativos para os comportamentos agressivos por parte dos pais. Dentre eles estão presentes algumas etapas do desenvolvimento infantil, como o processo de controle dos esfíncteres ou ainda elementos externos, como estresse no trabalho; o segundo fator está vinculado com as características pessoais dos pais, abrange tanto os pais com dificuldades de conter os impulsos agressivos, como também aqueles que apresentam algum tipo de sofrimento psíquico (ansiedade, depressão, perdas significativas, dentre outros...); o último fator diz respeito às características dos filhos, inclui aqueles que estão passando por algum tipo de sofrimento psíquico e aqueles que possuem algum tipo de deficiência e necessitam

¹Transgeracional: Conceito utilizado para representar algo que acontece há várias gerações.

²Estímulo Discriminativo: variável que antecede a resposta, propiciando condição para que a última ocorra.

³Resposta: comportamento do indivíduo mediante estímulo discriminativo.

⁴Consequência: manutenção de uma determinada classe de comportamento.

maior amparo no dia-a-dia (ANTONI; BARONE; KOLLER, 2007).

2.4 Violência social e infância

Crianças são sujeitos históricos e sociais que atravessam e são atravessados pelas condições e contradições da vida em sociedade. Na concepção de Kramer (2011, pp. 101)

É a criança que reconhece o que é específico da infância - seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira apelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem (KRAMER, 2011).

A autora aponta que para se aproximar da compreensão da infância é preciso ver o mundo pelo ponto de vista da infância e assim poder auxiliar a criança a entender a sua própria realidade. Salienta ainda a impossibilidade de separar a infância do aspecto social. As crianças vivem e sobrevivem em uma sociedade marcada por uma realidade violenta, em que nenhum avanço tecnológico foi capaz de superar a grande necessidade de aprender a lidar com as diferenças culturais, de classe social, religião, gênero e etnia entre outros.

Albuquerque *et al* (2013), apontam que fatores como renda e escolaridade podem estar entrelaçados ao fenômeno da violência:

Pessoas com baixa renda familiar e baixa escolaridade tendem a se tornar mais expostas aos agravos sociais e de saúde, uma vez que esta camada da sociedade torna-se menos favorecida de recursos materiais bem como de informações dos seus direitos sociais. (ALBUQUERQUE *et al*, 2013).

A questão socioeconômica também permeia o universo que cerca o fenômeno da violência intrafamiliar. As condições de pobreza ou pobreza extrema quase sempre se vinculam a falta de acesso à educação formal, que conseqüentemente gera a escassez de oportunidade de emprego e abre a porta dos subempregos, sendo esse último com remuneração muito baixa e condições precárias de trabalho. Esses elementos expõe as famílias a circunstâncias estressoras e desafiadoras. Nessas situações há maior probabilidade de os progenitores utilizarem a violência como forma errônea de expressar sentimentos negativos, de raiva, medo e frustração. Gerando um ambiente conveniente para a instalação do ciclo de violências. Logo, as somas desses fatores de vulnerabilidade são prejudiciais a todas as classes sociais (PIERANTONI, CABRAL, 2009).

Ressalta-se que a estudos científicos que comprovem a relação direta entre violência e condição de pobreza ou extrema pobreza. Os estudos apontam as questões socioeconômicas podem ser um fator de risco/vulnerabilidade para a violência.

Ainda pensando sobre a infância, Sarmiento (2004), afirma que esse termo se refere ao sujeito que participa da categoria geracional, que vai além da classificação etária e abrange um ator social concreto que pertence a uma classe social, um gênero e uma etnia.

Kramer (2006), também corrobora com a concepção de criança associada a variáveis ambientais.

[...] significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto [...] (KRAMER, 2006, p. 79)

O último Mapa da Violência que aborda este problema social (considerando as práticas letais e não letais) na infância foi publicado no ano de 2012⁵ e apresenta os dados do ano anterior (2011). Os mesmos, testificam as categorias de violência mais recorrentes na infância. Conforme os dados, a maior prevalência de violência é a física, que representam um total de 21.279 casos de atendimento no sistema único de saúde (SUS) entre os primeiros meses de vida até dezenove anos, representando um total de (40,5%) dos atendimentos. Em segundo lugar, está a violência sexual com 10.425 (19,9%) de casos atendidos no SUS entre os primeiros meses de vida até dezenove anos. No terceiro lugar destaca-se a violência psicológica com 17% (8.948 casos) dos atendimentos a crianças e adolescentes no SUS. No que tange ao recorte de gênero, o mapa da violência (2012) é claro em expor a vulnerabilidade do gênero feminino. Em todos os recortes etários, a respeito da violência contra crianças e adolescentes o índice de notificação é maior nessa categoria. Na faixa que abrange a referida pesquisa (seis a oito anos), ocorreram 5.685 casos de violência. Sendo 45,9% com meninos e 54,1% com meninas (WAISELFISZ, 2012).

Sobre o local de ocorrência da violência, o mapa (2012) atesta o que a literatura vem apontando. A violência contra as crianças acontece em sua grande maioria no seio familiar (63,1%) (WAISELFISZ, 2012). Perante o exposto, como podemos prevenir a violência contra a criança diante de uma nação marcada pela violência intrafamiliar, como a escola está inserida e comprometida com essa temática? O que ocorre quando a violência familiar chega na escola?

⁵ Em anexo estão as tabelas do Mapa da Violência, descritas no corpo do texto.

2.5 Educação, escola e violência na infância

O processo de educação ocorre desde os primórdios da espécie humana, mais precisamente desde a pré-história, período em que a educação consistia basicamente na transmissão do conhecimento prático que contribuísse para manutenção da vida e sobrevivência do indivíduo e seu grupo social (BARRETO; ROCKENBACK, 2014).

A Idade Antiga é dita como o berço da educação tradicional, esse período é dividido em dois momentos importantes: (i) atribuição de uma pessoa destinada a ensinar crenças e mitos tradicionais da sociedade europeia aos seus cidadãos de classes mais favorecidas; (ii) na Grécia conceito de educação voltado à formação integral do sujeito, para isso era necessário promover o desenvolvimento do corpo e do espírito. É na Grécia que ocorre o nascimento da Pedagogia que conhecemos hoje.

A palavra Pedagogia é derivada do grego *paidagogos*, que significa aquele que conduz a criança ao aprendizado e, de acordo com estes autores a educação escolar, é definida como o processo educacional que ocorre no ambiente escolar, com a finalidade de plena formação do indivíduo, sendo o discente o foco dos esforços de toda comunidade escolar (pais, gestores, professores e demais profissionais que participam da escola) (BARRETO; ROCKENBACK, 2014).

É preciso considerar que educação era vislumbrada até parte do século XX como um elemento primordial para a superação da desigualdade social. A visão otimista e ingênua atribuía à mesma a função de garantir a diminuição da lacuna entre as classes sociais, acreditando que o acesso à educação seria suficiente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Partindo dessa visão, a culpa pelo fracasso educacional e escolar era atribuída aos indivíduos que não conseguiam se adaptar a esse modelo, perpetuando os mesmos ciclos de formação das classes sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A educação é um campo de conhecimento que abarca os aprendizados do senso comum (educação informal) e os fundamentos da educação científica e profissional, ministradas nas escolas e universidades (educação formal).

Ainda refletindo sobre educação e violência, é indispensável abordar a cidadania, que surge a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB). No Art. 22, a cidadania é vista como pertencente ao espaço escolar: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Segundo Gadotti (2009), o direito humano mais fundamental é a informação, pois por

meio dela as pessoas conseguem acessar os demais. Para efetivação desse direito a educação cidadã é extremamente necessária. Gadotti, 2009, p. 57: “A escola pública cidadã é estratégica para diminuir as desigualdades e para colocar o país no rol dos países mais desenvolvidos social e economicamente”. Ainda assim, não é somente responsabilidade do Estado essa educação, visto que todos os cidadãos precisam lutar e defender sua qualidade e existência.

O contexto escolar é um espaço único, no qual os indivíduos vivenciam experiências e se deparam com a pluralidade de pessoas, histórias, construções e costumes. Esse espaço também é uma parcela da sociedade, sendo assim os problemas sociais reverberam no meio escolar.

O termo violência escolar abrange vários aspectos acerca das relações sociais escolares e considera também a destruição do patrimônio escolar. Esse fenômeno na área educacional é definido por Ristum (2001, p. 134), como sendo:

Violência que envolve membros dos corpos docente e/ou discente e/ou técnico e/ou administrativo e/ou direção e/ou pessoal de apoio, referente a questões escolares administrativas, disciplinares e acadêmicas. Nesta categoria foi também incluída a depredação da escola, praticada tanto por elementos externos à escola como pelos próprios alunos da escola. (RISTUM, 2001, p. 134).

Costuma-se pensar que no cotidiano das escolas a violência se apresenta somente por meio da depredação do patrimônio (espaço físico da escola) e que sua manifestação ocorre somente nas relações dentro desse espaço físico escolar (SALLES, 2010). Entretanto há outras formas de manifestação da violência nesse espaço. Destaque-se dois tipos de expressão da mesma no contexto escolar.

Conforme Schilling (2010), a primeira, diz respeito à violência contra a escola, caracterizada por todo e qualquer ação de vise diminuir ou extinguir o bem-estar e a permanência dos estudantes em seu ambiente escolar. Esse tipo de violência engloba tanto as depredações e pichações, quanto os desvios de verba destinados à educação e o descaso com as condições precárias de trabalho e salário de professores e demais funcionários. A segunda é a violência na escola, mais abrangente, é expressa pelos atos de violência física como brigas, roubos e violência psicológica (ameaças). Ocorre entre estudantes e seus pares, entre professores e discentes e também entre os educadores.

De acordo com Abramovay (2005), em seus estudos sobre a violência na escola é perceptível a compreensão naturalista da violência, presente no discurso de alunos e professores, no qual se difunde cada vez mais a percepção de que o espaço escolar é um

território sem proteção.

No que se refere a violência contra a escola é preciso considerar também a forma como esta é vivenciada de acordo com o bairro em que está localizada. Conforme afirma Abramovay:

A associação entre quão violenta se considera a escola e a visão sobre o bairro alinha-se ao antes observado: mútuo condicionamento, levando a ideia de que o modo como se vê o bairro é similar a como se vê a escola em termos de violência, e vice-versa[...] (ABRAMOVAY, 2005, P. 272).

Embora haja essa relação construída socialmente de que bairros com índices mais precários (pouca estrutura e menor acesso a serviços públicos) possuem escolas com mais violência, é preciso ressaltar que as interações que acontecem no meio escolar não são polarizadas (boas ou ruins, harmoniosas ou conflituosas). Ao invés disso, são diversas e múltiplas, apresentando várias combinações (ABROMOVAY, 2012).

Já em relação à segunda forma de manifestação da violência no espaço escolar, há muitas outras relações e interações envolvidas, que somadas a fatores mais amplos (discutidos no primeiro tipo) aparentam causar danos mais rápidos e diretos aos atores escolares.

Exemplo disso é o *bullying*, que nos últimos anos tem se propagado em grande escala no ambiente escolar. Ristum (2010), define *bullying* como:

[...] como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimento de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras (RISTUM, 2010, p.96).

O *bullying* pode ser classificado como violência psicológica, pois ocorre frequentemente insultos, ameaças e humilhações, e também violência física quando acontecem atos como bater, chutar ou ferir com objetos. Ainda de acordo com Lopes Neto (2005), o *bullying* pode ser classificado como direto, quando a vítima é o alvo de provocações explícitas, com o intuito de causar dano direto; ou ainda indireto quando o agressor provoca o isolamento social ou segregação da vítima no espaço escolar.

Todas as pessoas envolvidas no *bullying*, autores, vítimas e testemunhas sofrem consequências negativas a curto e longo prazo. Entretanto, as consequências mais danosas recaem sobre as vítimas, dentre essas pode-se citar: dificuldades no aprendizado, baixa habilidade social e até mesmo baixa autoestima e depressão (LOPES NETO, 2005).

O *bullying* é definido por três características principais, são elas: (i) comportamento

nocivo para com outro, agindo intencionalmente de forma agressiva; (ii) ação repetitiva (comportamento de perseguição); (iii) estabelecimento de uma relação de dominação, o agressor elege atributos próprios como superiores e/ou melhores do que a vítima (RISTUM, 2010).

Segundo Ristum (2008), e a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência), (2003) a palavra de origem inglesa bullying representa na prática os seguintes comportamentos:

Tabela 2 – Formas de bullying relatadas em estudos brasileiros

Colocar apelidos	Zoar	Assediar
Ofender	Encarnar	Aterrorizar
Gozar	Ameaçar	Amedrontar
Humilhar	Fazer sofrer	Ridicularizar
Discriminar	Excluir	Dominar
Isolar	Ignorar	Agredir
Intimidar	Perseguir	Roubar
Quebrar pertences	Ferir	Espalhar boatos pejorativos
Difamar	Xingar	Violência sexual

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Ristum (2008) e ABRAPIA (2003).

Com o avanço da tecnologia o *bullying* começou a se manifestar também no meio digital. Conhecido como *cyberbullying*, tem o mesmo objetivo, causar danos, mas especificamente por meio da violência psicológica, em que utiliza a ameaça para perturbar a vítima.

Nesta modalidade de violência virtual, não há limites geográficos e existem maiores chances de anonimato do agressor. O *cyberbullying* tem o raio de ação ampliado e dificulta ainda mais as ações de prevenção e eliminação dessa forma de agressão (RISTUM, 2010).

Para de diminuir o *bullying* e o *cyberbullying* e promover a difusão do conceito de violência no contexto escolar, institui-se a lei de nº. 13.663 em 14 de maio de 2018, no qual acrescenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a necessidade de promover meios que estimulem a conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violências, principalmente o *bullying*. Além disso, reafirma o dever de favorecer ações que culminem para a construção de uma escola pacífica (BRASIL, 2018).

2.6 Escola como espaço de reprodução ou produção de violência

Partindo da compreensão que a violência é uma construção social, no qual acontece em meio às relações e interações entre os indivíduos, entende-se que ela se manifesta em diferentes contextos da sociedade, sendo a escola uma instituição que vivência de perto essa problemática (ABRAMOVAY, 2005).

A escola é um espaço social reservado para transmitir o conhecimento acumulado pela espécie humana para outras gerações e também observando a amplitude da educação, que deve ser destinada a todos os segmentos sociais e culturais entende-se que:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação (CURY, 2007. p. 486).

Para além dessa função de propagação do conhecimento científico, o espaço escolar tem o compromisso de uma educação voltada para a formação integral. Isso significa que é necessária uma educação em direitos humanos. Desde 2005, foi aprovado o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), no ano seguinte foi aprovado no Brasil o texto final do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Este documento deve ser utilizado como uma ferramenta de orientação para as práticas em educação em direitos humanos, nos diferentes níveis de educação, desde a educação básica, até a superior, passando pela educação não formal e as demais instâncias da sociedade (MOEHLECK, 2010).

Desse modo entende-se que a escola possui um papel primordial na atenção à violência e formação do sujeito. Tal papel é demasiadamente grande para ser realizado de maneira isolada, sendo fundamental que haja um trabalho em rede com os demais participantes da teia social. Por trabalho em rede: “[...] é um mecanismo eficaz para a interrupção da violência, favorece uma visão ampliada das situações, permite que se planejem ações integradas e é uma forma de compartilhar responsabilidades sobre os casos, permitindo que cada setor atue com foco nas questões que lhe cabem [...]” (FERREIRA, 2010, p. 204).

No estudo realizado por Tortorelli; Carreiro; Araújo (2010), as autoras apontam correlações entre a violência familiar e a manifestação desse fenômeno no espaço escolar na cidade de São Paulo. A pesquisa contou com a participação de 501 estudantes entre 10 e 19

anos, que teve por objetivo analisar, por meio de um questionário, a percepção dos estudantes sobre a violência intrafamiliar e verificar a expressão da violência na escola. Os resultados demonstraram que o fenômeno da violência está associado a atos de violência na família. Mas por que isso acontece? A violência é uma expressão isolada?

Para responder estas questões é necessário entender que uma ação de violência envolve toda uma conjuntura social de várias violências. Pensemos no exemplo de um estudante que mora em um bairro periférico, no qual sofre e presencia violência em seu ambiente familiar, além disso, apresenta comportamentos agressivos na escola, com a utilização de ações de violência física e verbal para com pares e professores, bem como também destrói bens da escola. O que pensar desse indivíduo? Qual é o primeiro pensamento que se passa pela cabeça? Arrisca-se a dizer que esse pensamento tem relação direta na culpabilização apenas do estudante por se comportar dessa forma.

Porém, para compreender tal situação é preciso visualizar a complexidade do fenômeno da violência, observando de forma ampliada, fugindo de visões simplistas e reducionistas nos deparamos com as concepções do sociólogo francês Pierre Bourdieu que tece importantes contribuições para o entendimento do citado fenômeno no meio escolar.

Bourdieu incrementa a discussão sobre a definição da violência, a partir da concepção de poder simbólico, definido esse último como um poder invisível, praticado mediante pactuação, consciente ou não, com os dominados. Tal poder, se utiliza dos sistemas simbólicos de conhecimento e comunicação para dar legitimidade a dominação. Nas palavras do autor: “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daqueles que as pronunciam [...]” (BOURDIEU, 1989, p.15).

Como produto do poder simbólico, temos a violência simbólica, estabelecida nas relações sociais por meio do domínio entre indivíduos e instituições, que visam garantir o controle de uma classe social sobre a outra (SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Além dessa forma de violência na escola, há que se considerar as demais camadas de violência, até chegarmos a ação violenta do indivíduo. A violência cultural, segundo Assis e Marriel (2010), é a naturalização da violência, em que as culturas adotam práticas e ações como certas, mesmo que haja opressão e prejuízos a grupos sociais (violência de gênero, violência conjugal e violência contra crianças e adolescentes).

Na segunda camada do exemplo citado percebe-se a violência estrutural. Essa forma de violência tem relação direta com a exclusão social, perpetuando as desigualdades sociais,

culturais e econômicas. Essa forma de violência também é reproduzida no espaço escolar e se evidencia no abismo entre as condições de aprendizagens entre discentes de escolas públicas e privadas e ainda na diferença entre condições de vida, diferenças essas que muitas vezes são elevadas (ASSIS; MARRIEL, 2010).

A violência coletiva, terceira camada, é definida por Zwi, Garfield e Loretta (2002), como sendo, o uso da violência por grupos, nos quais seus membros (transitórios ou permanentes) se unem com o intuito de alcançar objetivos econômicos, políticos ou sociais. Essa forma de violência acontece em guerras, conflitos políticos, crimes organizados (quadrilhas e gangues), além de abranger a violência praticada pelo Estado (genocídio e desrespeito aos direitos humanos).

Já a quarta camada, corresponde a violência que ocorre no espaço sociogeográfico, em que a formação histórica, social, cultural são elementos únicos. Essa forma de violência é conhecida como violência urbana ou rural, no qual cada contexto possui suas próprias especificidades (ASSIS; MARRIEL, 2010).

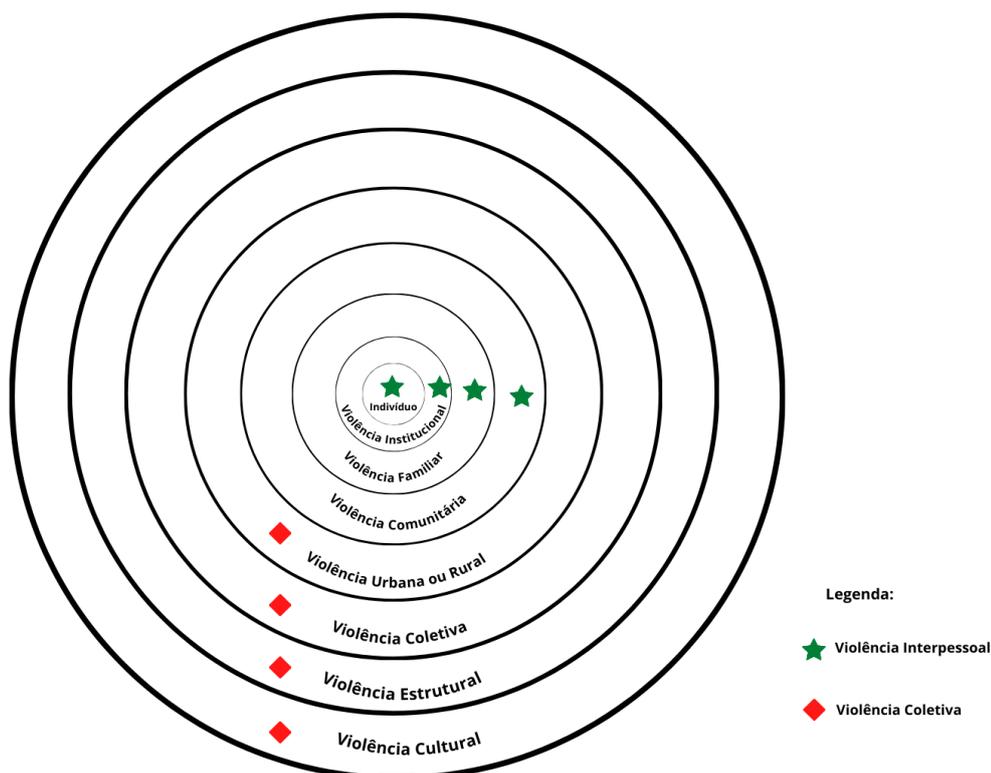
De acordo com Dahlberg, e Krug (2006), a violência comunitária ocorre no ambiente em que a pessoa reside e geralmente acontece com pessoas que não possuem laços de parentesco. É geralmente nesse espaço geográfico que se encontra a escola, que os moradores do bairro frequentam.

A violência familiar representa a sexta camada. Se configura por maus-tratos, negligências e abusos que acontecem em ambiente familiar, com indivíduos que compartilham algum grau de parentesco (MINAYO, 2009).

Na sétima e última camada, nessa construção conceitual aqui apresentada, se localiza a violência institucional, que se utiliza de regras e normas burocráticas para produzir e reproduzir relações injustas dentro das instituições, muito presente nos espaços destinados à educação (ASSIS; MARRIEL, 2010).

É nesse contexto social que se encontram os indivíduos, rodeados de violência por todos os lados, independentemente do contexto que estão inseridos. O exemplo aqui representado é de estudante, mas nem mesmo os adultos não estão ilesos dessas camadas de violência. O diagrama abaixo expõe a relação entre as sete camadas abordadas:

Diagrama 3 – Camadas da violência e seus respectivos tipos



Fonte: elaborado pela autora, baseado em Assis e Marriel (2010).

É preciso considerar que educação era vislumbrada até parte do século XX como um elemento primordial para a superação da desigualdade social. A visão otimista e ingênua atribuía a mesma a função de garantir a diminuição da lacuna entre as classes sociais, acreditando que o acesso à educação seria suficiente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Partindo dessa visão, a culpa pelo fracasso educacional e escolar era atribuída aos indivíduos que não conseguiam se adaptar a esse modelo, perpetuando os mesmos ciclos de formação das classes sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Foi diante desse cenário que Pierre Bourdieu iniciou seus estudos na França, buscando compreender o papel social da escola conservadora e os modos de manifestação da violência simbólica neste espaço. Conforme os estudos do autor, a escola tem sido usada como um mecanismo de conservação e reafirmação das desigualdades sociais. Isso porque o sistema escolar não oferece uma educação pautada na equidade, admitindo como prevalente e hegemônico o capital cultural⁶ da classe dominante, no qual a transmissão desse capital ocorre

⁶ Definido como sendo os saberes e conhecimentos adquiridos pelo sujeito ao longo de sua história.

antes mesmo de frequentar o espaço escolar. Já os estudantes provenientes do proletariado, só iniciam esse processo de aculturação quando adentram a escola, ou seja, é a partir dessa diferenciação não equiparada que dá origem a seleção dos “bons” e “maus” estudantes, vistos até então como processos inatos (BOURDIEU, 1989; BOURDIEU, 2007a).

Esse processo de hierarquização social que se baseia em questões pseudo inatas, atribuídas à inteligência ou habilidade é utilizada para dar legitimidade ao êxito, função que vêm sendo assegurada pela escola, caracterizado como violência simbólica (BOURDIEU, 2007). Sobre a manutenção da hegemonia das classes dominantes ele afirma ainda que:

Os sistemas ideológicos que os especialistas produzem para a luta pelo monopólio da produção ideológica legítima - e por meio dessa luta -, sendo instrumentos de dominação estruturantes pois estão estruturados, reproduzem sob forma irreconhecível, por intermédio da homologia entre o campo de produção ideológica e o campo das classes sociais, a estrutura do campo das classes sociais (BOURDIEU, 1989, p. 12).

Sendo assim, as crianças de origem popular encontram dificuldades em apropriar-se da cultura dominante, visto que, sua bagagem e conhecimento social (*habitus*⁷) não é contemplado no espaço escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu afirma que a escola é um espaço que reafirma as desigualdades existentes, visto que o acesso ao capital cultural é considerado natural e homogêneo a todos, favorecendo com isso o privilégio dos alunos da elite e aumentando o distanciamento dos estudantes das camadas populares a vislumbrar novas possibilidades por meio da educação (SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Nesse sentido, entende-se que o trabalho articulado entre os diferentes setores da sociedade é necessário para que haja uma mudança cultural, no que diz respeito a implantação de uma cultura que valorize a educação pautada nos direitos humanos e na proteção integral ao público infantojuvenil, repudiando qualquer forma de desigualdade. Há que se buscar formas de fomentar mudanças, cavar brechas para modificar essa triste realidade social que todos vivenciam cotidianamente, principalmente nas relações e interações sociais, nos diferentes espaços da sociedade.

2.7 Processo de Aprendizado e Desenvolvimento

O desenvolvimento humano pode ser compreendido e estudado por diferentes

⁷ Semelhante a subjetividade, considera os aspectos sociais e culturais que compõem a formação do indivíduo

perspectivas. Entretanto, para a elaboração desta dissertação, a teoria histórico-cultural será o aporte teórico utilizado para entender o desenvolvimento e a aprendizagem.

Não é possível falar em desenvolvimento humano sem considerar a aprendizagem nesse processo, de acordo com a Psicologia histórico-cultural. Entretanto, salienta-se que o processo de desenvolvimento e de aprendizagem nem sempre coincidem, uma vez que os processos de aprendizagem alavancam o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2001a; PILETTI; ROSSATO, 2021).

De acordo com esta perspectiva, que se entrelaça com o conceito de formação da consciência, o desenvolvimento humano não ocorre em trajetória linear, pelo contrário, é por meio da dialética com o mundo material e cultural que acontece a transformação no campo da aprendizagem e do desenvolvimento (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2014).

Vigotsky, um dos principais autores da teoria histórico-cultural, tem suas raízes epistemológicas no materialismo histórico e dialético proposto por Marx e Engels que definem o trabalho como categoria fundante da consciência humana, logo, é por meio do trabalho que o homem se constrói e é construído. Ambos (Marx e Vygotsky), partem da concepção dialética de agir no mundo social e histórico, e ser mudado nessa interação (MENDES, 2016). O trabalho tem fundamental importância na construção do indivíduo. Codo (2006) propõe que a atividade laboral seja compreendida como uma relação de dupla transformação entre homem e natureza, resultando novos significados para esse indivíduo.

Historicamente, por meio do trabalho o homem modificou sua anatomia cerebral, conseqüentemente a linguagem, os órgãos dos sentidos e o desenvolvimento humano sofreram grandes mudanças também. Devido a isso, é possível afirmar que ao nascer a criança tem condições biológicas para aprender e se tornar indivíduo social e histórico, se distanciando dos outros animais. Como não é possível transmitir geneticamente todo material cultural e intelectual adquiridos pelo homem, foi preciso achar formas de transmitir para as novas gerações os conhecimentos acumulados pela espécie humana aos longos dos anos, de modo a permitir o desenvolvimento humano. (LEONTIEV, 2004).

Corroborando com Leontiev, Mello (2004) e Souza (2016), também pontuam que na referida teoria a criança nasce com potencialidade para aprender inúmeras habilidades. O único elemento inato é o aparato biológico, que garante aos indivíduos a capacidade de sobrevivência. Diferentes dos outros animais que já trazem consigo todas as suas habilidades inatas, ao nascer, os seres humanos precisam desenvolver a maior parte de suas capacidades, principalmente as aptidões que os diferenciam dos demais animais, tais como, linguagem,

escrita, consciência, entre outros.

Esta aprendizagem acontece no meio social por meio da mediação, que pode ser definida como: “[...] a relação do homem com o mundo e com os outros homens (REGO, 1995, p. 50).” Nesta relação está presente a utilização de instrumentos e de signos, que possibilitam o homem se tornar em um ser social, que se difere dos demais animais, posto que este transforma a natureza e ao modificá-la se também se modifica.

As crianças sozinhas não sobreviveriam biologicamente e nem socialmente, pois suas relações com o mundo são sempre mediadas por outros indivíduos. Para o desenvolvimento das aptidões humanas (pensamento, comunicação e intencionalidade...) é preciso de outros humanos para que haja esse aprendizado dos processos humanos (LEONTIEV, 2004).

O conceito de mediação é utilizado na proposição de Vigotsky para compreender a formação da consciência, que está vinculada ao processo de aprendizagem das funções psicológicas superiores e desenvolvimento humano (SOUZA E FREITAS, 2009). Destacamos que as funções psicológicas superiores são aquelas que não são conferidas pela natureza humana, isto é, pela biologia, mas forma desenvolvidas após o desenvolvimento da linguagem. Assim, percepção, memória, imaginação e abstração são exemplos de processos psicológicos superiores ou funções psicológicas superiores

À medida que o indivíduo intensifica suas relações com o mundo, ocorrem transformações permanentes no campo psíquico. Essas transformações psíquicas acontecem por meio da capacidade cerebral de adquirir novas competências e do contexto de desenvolvimento em sociedade, por meio da mediação (PILETTI; ROSSATO, 2021).

Conforme a criança vai se apropriando da bagagem cultural humana acumulada, sua aprendizagem acerca do mundo fornece contorno ao seu desenvolvimento, promovendo o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. A linguagem, função psicológica superior, é um marco importantíssimo no desenvolvimento. De acordo com Vigotsky (2001b), é por meio da linguagem que o pensamento adquire nova forma de organização, resultando em um salto qualitativo, rumo a liberdade e a imaginação.

Ainda assim, entende-se que a imaginação não é uma criação espontânea e natural, pois a atividade criadora (objetos e construções mentais) tem como base a ideia de outros, logo, implica na apropriação cultural e histórica em algum grau. Portanto, o desenvolvimento cultural das crianças é dialético, não linear e necessita do trabalho de construção de outros indivíduos para que a mesma se desenvolva enquanto sujeito (VIGOSTKI, 2009).

É de suma importância que as crianças desde muito cedo tenham a oportunidade de

acesso a aprendizagem, primeiramente com o núcleo familiar⁸ e posteriormente com o processo de escolarização, gerando um ambiente fértil para o processo de mediação. (CARVALHO, 2007).

De acordo com Vigotski (2009), quanto mais experiências a pessoa tem, mais ampla é sua imaginação, pois esta é resultado do acúmulo de vivências. Além disso, quanto mais ricas forem essas experimentações, mais ricas deveriam ser também as imaginações do sujeito.

Antes de ter acesso a escola, a criança começa a conhecer o mundo por meio dos brinquedos e brincadeiras. Na ação de brincar, que é um comportamento aprendido, a criança expressa a percepção que tem do mundo, reproduzindo as vivências e interações sociais que teve até o momento (FACCI, 2004).

A escola é vista como um espaço privilegiado para que a aprendizagem aconteça. A educação formal propicia a intensificação da transmissão dos conhecimentos culturais, sociais e históricos adquiridos pela humanidade. Dessa forma, a educação escolar viabiliza o desenvolvimento psicológico, uma vez que permite o desenvolvimento da consciência social e estabelece condições para o indivíduo construir novas relações consigo, se aproximando e identificando com os demais, mas ao mesmo tempo se diferenciando dos outros (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2014).

No ensino escolar o professor tem o papel de mediador do conhecimento, de modo a estimular a formação das funções psicológicas. Funções essas que nos diferenciam dos demais animais e só acontecem por meio da mediação. Após a promoção dessas funções psicológicas superiores há modificações permanentes na percepção de mundo. Desse modo a atenção, concentração, linguagem, raciocínio, memória e demais funções passam a ter novas configurações, o indivíduo passa a fazer uso de instrumentos para atingir seus objetivos e agora se comporta de forma intencional, se adaptando as atuais exigências do ambiente, que por sua vez, também o transforma (SOUZA, 2016; PILETTI; ROSSATO, 2021).

A educação voltada para o desenvolvimento pleno dos indivíduos: “[...] consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento [...]” (VIGOSTKI, 2009).

Sendo assim, as trocas sociais, culturais e históricas experienciadas pelas crianças são de extrema importância para o seu desenvolvimento e aprendizagem. A qualidade e quantidade dessas vivências também devem ser consideradas, pois:

⁸ Em que acontece o aprendizado dos conceitos espontâneos, caracterizados pela vivência e experiência individual da criança.

Quanto maior o acesso a novos conhecimentos, relativos às coisas do mundo ou às normas e valores da cultura, maior o desenvolvimento das funções psicológicas, que a cada nova aquisição produzem novas relações, ampliando as formas de o sujeito ver e pensar o mundo (SOUZA, 2016).

Além disso, Vigotski (2010), aponta que o desenvolvimento mental da criança corresponde tanto aquilo que a mesma já conhece, como também as possibilidades e capacidades de aprendizagem. Dessa forma, provoca a importância de estimular e provocar o conhecimento

Portanto, baseado na perspectiva histórico-cultural o aprendizado (formal, informal e não formal) é a mola propulsora para o desenvolvimento. A aprendizagem antecede o desenvolvimento, pois é por meio dela que há avanço na formação e constituição da humanidade da criança.

2.8 Formação do conceito de violência na infância

Para que haja a transmissão racional do conhecimento adquirido é preciso um sistema mediador, a linguagem realiza esse importante papel por meio dos signos (sistema de representação de conceitos, palavras e gestos, por exemplos) e significados (explicação/descrição de objetos, comportamentos e conceitos) que compõe a linguagem. Ao longo do desenvolvimento humano as crianças interagem em si com adultos que ensinam esses signos e significados (VIGOTSKI, 2001b; MOREIRA, 1999);

Dessa forma a linguagem é um importante marco no desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois ela permite: (i) a estruturação do pensamento; (ii) o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores; (iii) a ruptura da limitação temporal, pois agora a criança além de entender o presente, consegue acessar eventos passados (por meio da história) e organizar projetos para o futuro (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2014).

A linguagem tem um papel central na formação humana, conforme se pode ver:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. [...] As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 2001b, p. 131-132).

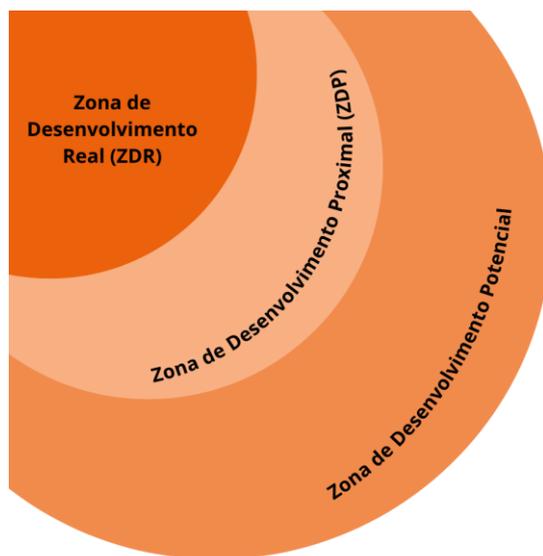
Com o domínio da linguagem é possível realizar abstrações, ou seja, conceituar algo mesmo sem a presença do objeto. De acordo com Facci (2004), por volta dos dois anos de

idade a criança apresenta grande avanço no desenvolvimento da linguagem e por isso ocorre a gênese da formação da consciência humana. É nesse processo de formação que se inicia a diferenciação do “eu” e do “outro”.

Todos esses elementos são essenciais para compreender a maneira como Vigotsky articulou sua teoria da aprendizagem, atrelada ao desenvolvimento humano.

Dessa forma, o conjunto de conhecimentos e aprendizados já adquiridos⁹ pela criança, é nomeado como zona de desenvolvimento real (ZDR). Dessa forma, todos os conhecimentos que a criança vai aprendendo e assimilando são compreendidos por Vigotsky como pertencentes ao nível real. Porém, em seus estudos o autor enfatiza o aprendizado como um processo que está em constante construção. Já a aprendizagem que está prestes a ser consolidada, mas ainda precisa de mediação, é denominada de zona de desenvolvimento proximal ou iminente (ZDP). Esse nível de aprendizagem é caracterizado pela distância entre o conhecimento atual até o nível de desenvolvimento potencial. Logo, a ZDP é um período de transição (VYGOTSKY, 2001; PILETTI; ROSSATO, 2021).

Diagrama 4 – Níveis de aprendizado



Fonte: elaborado pela autora.

O diagrama acima ilustra como os níveis de aprendizagem são considerados por Vigotsky, entre eles, a ZDP é uma faixa de transição entre o que o sujeito já aprendeu o que ele pode alcançar. O que determinará este último nível são as condições sociais, culturais e

⁹ Definido pela capacidade de responder as demandas do meio (nomear, explicar algum conceito) sem a necessidade de ajuda (mediação) nesse processo.

históricas em que se encontra o sujeito.

Assim sendo, de acordo com Piletti e Rossato (2021), a educação escolar deve atuar sobre a ZDP para prospectar o desenvolvimento intelectual e cognitivo, propiciando maior êxito também no desenvolvimento integral da criança.

Interessado em entender como aconteciam a processo de formação de conceitos, Vigotsky e seus colaboradores estudaram experimentalmente crianças, a adolescentes e adultos buscando encontrar resposta sobre o funcionamento dessa função psicológica superior. Enfatizando a aprendizagem escolar nesse processo (MOREIRA, 1999).

Nesses estudos sobre o desenvolvimento mental da criança, Vigotski inicia sua busca por explicações a partir do pensamento e pela formação da linguagem (unidade que constrói o pensamento). Desse modo, divide a aprendizagem em dois grupos: (a) conceitos espontâneos¹⁰ e (b) conceitos científicos¹¹, em que há uma íntima relação entre eles (VIGOSTKI, 2010). Como se pode ver na afirmação:

Os conceitos “científico” e “espontâneo” parecem se encontrar-se em um nível, no sentido de que não se pode separar nos pensamentos da criança os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa (VIGOSTKI, 2010, p. 528) (gritos do autor).

O desenvolvimento dos conceitos científicos é fomentado no espaço escolar, no qual se inaugura uma nova forma de organização de conceitos, que parte do concreto para o abstrato (DIAS *et al*, 2014).

Segundo Vigotski (1991), a formação de conceitos tem sua origem na infância, mas as funções intelectuais e o próprio processo em si só amadurecem posteriormente. Antes desse amadurecimento, ocorre as formações intelectuais (conceitos espontâneos) que realizam funções semelhantes aos verdadeiros conceitos. A formação desses conceitos espontâneos permite que o sujeito elabore a percepção do mundo, de si e do outro, de forma rasa.

Apoiado em seu estudo sobre a formação de conceitos, Vigotsky constatou que esse processo de aquisição de conceitos passa por três estágios, são eles: (i) amontoado, se configura como sendo o processo de desorganização e observação, em que o raciocínio é difuso e as primeiras informações percebidas são vagas; (ii) pensamento por complexos, nesta fase já há um agrupamento das informações, de modo a combinar as impressões e traços e o

¹⁰ Adquiridos antes de acessar a educação formal, aprendidos por meio da observação e imitação em contexto social. Ex: família, colegas e vizinhos.

¹¹ São conceitos mediados pelo processo de educação formal, que ocorre de modo sistematizado e organizado. Ex: Escolas, Faculdade e Curso de idioma.

conhecimento espontâneo auxilia nesse estágio; e o terceiro (iii) conceitos potenciais, é caracterizado pelo resultado dos estágios anteriores, nos quais a criança elabora uma espécie de abstração primitiva e por meio do agrupamento das características há a generalização e com isso um conceito potencial (VYGOTKY, 2001a; VYGOTKY, 2001b).

Em conformidade com a teoria sócio histórica, Dias et al. (2014, p. 497), afirmam que a formação de conceitos é um: jogo mútuo das associações, mas por meio de operações intelectuais em que todas as funções mentais elementares se comunicam numa combinação exclusiva. [...] orientada pela utilização das palavras.

A formação de conceitos demanda que o sujeito estabeleça relação de semelhança, para posteriormente, estabelecer relação de diferenciação (VIGOSTKI, 2010). Fundamentando-se nisso, Moreira e Medeiros (2008), apontam que conceituar é: emitir um comportamento, público ou privado, diante de uma ou mais propriedades de um estímulo, que possuem características comuns, mas também específicas.

Por exemplo, diante de um livro teórico e um livro de histórias, conseguir identificar características semelhantes (capa, lombada, várias folhas juntas, transmitir informações) e também reconhecer as diferenças (*livro infantil*: ilustrações, poucas palavras, letras maiores, poucas páginas e linguagem lúdica; *livro teórico*: letras menores, organização pautada na ABNT, várias páginas e linguagem teórica). Para uma criança que está em processo de formação do conceito livro, esse processo de identificar que ambos são livros é uma construção de semelhanças e diferenças, em que ambos, cada um com suas especificidades, pertencem à descrição livro.

Cabe frisar que a formação de conceitos carece constantemente da mediação. Portanto, a formação de conceito se dá por meio das diferentes funções psicológicas superiores, uma vez que, ocorre a atenção intencional buscando elencar características semelhantes e diferentes (que aproximam mais se diferenciam), no repertório que o indivíduo possui naquele momento da conceituação.

A partir desta compreensão teórica aqui apresentada sobre a aprendizagem por meio da teoria sócio histórica, é preciso expandir o horizonte, buscando entender como a essa teoria se aplica a compreensão sobre a formação do conceito de violência na infância, objeto de análise no referido estudo.

Não há uma literatura sólida sobre a temática, apenas leituras superficiais que tangenciam a temática, mas não abordam com nitidez essa associação entre aprendizado, violência e infância. Entretanto, é possível interpretar que o processo de formação do conceito

de violência na infância (conceito científico), necessita da educação escolar e da mediação para formação do mesmo.

Ao considerarmos o conceito de violência e sua complexidade nos deparamos com uma definição que em primeiro momento parece não haver semelhanças, haja vista que a mesma apresenta diferentes naturezas de manifestação. No entanto, tendo como base a definição de violência da OMS (2002), buscamos os pontos de semelhança que caracterizam a violência nos diferentes tipos. Os elementos de congruência são: (a) intencionalidade, a ação violenta tem intenção, não é realizada por acaso; (b) hierarquização, o agressor estabelece uma relação horizontal com a vítima, tratando a mesma como inferior; (c) dominação, a vítima é aprisionada¹² e o agressor se considera superior; (d) consequências danosas para a vítima, todo comportamento violento gera como produto sofrimento à vítima.

A definição de violência é um conceito científico, logo, para que este seja desenvolvido é necessário que a criança estabeleça um determinado nível nos conceitos espontâneos, já que este último é a base para a formação dos conceitos científicos (VIGOSTKI, 2010). A elaboração dos conceitos científicos têm relação direta com o ensino sistemático proporcionado as crianças. Desse modo, entende-se que é de suma importância que a conscientização da violência esteja inserida dentro da educação formal e que esse espaço forneça uma educação de qualidade, pautada na formação integral do sujeito (PILETTI; ROSSATO, 2021).

¹² Podendo ser fisicamente (privar a pessoa da liberdade) ou psicologicamente (por meio de ameaças ou deteriorando seu potencial individual).

2.9 Estado da arte – levantamento bibliográfico

Com o intuito de conhecer o “estado da arte” sobre a temática pesquisada, realizou-se o levantamento bibliográfico em quatro bases de dados (Scielo; Portal CAPES; BDTD; e BvSalud), tendo como recorte temporal os últimos seis anos (2017 a 2022).

Para o citado levantamento utilizou-se cinco descritores chaves: (1) conceito de violência; (2) violência na infância; (3) violência e desenvolvimento infantil; (4) subjetividade, maus tratos, infância; (5) maus tratos e infância.

Estabeleceu-se, os seguintes critérios de seleção: (a) serem escritos por profissionais da área da saúde e/ou da educação¹³; (b) serem publicados em língua portuguesa e língua espanhola; (c) terem sido publicados entre os anos de 2017 a 2022; (d) abordarem a violência no contexto da infância. Os critérios de exclusão foram: (i) artigos duplicados; (ii) artigos que abordavam a adolescência ou a infância e adolescência; (iii) artigos epidemiológicos.

Nesse levantamento foram encontrados 557 artigos nas quatro bases de dados elegidas. Porém, é importante salientar que os artigos repetidos e duplicados não foram desconsiderados nesse cálculo. A tabela 1 especifica o total de artigos e dissertações encontrados e selecionados.

Tabela 3 – Quantidade de artigos encontrados e pré-selecionados nas bases de dados

Base de Dados	Total	Pré-selecionados
Scielo	67	6
Portal CAPES	216	6
BDTD	28	4
BvSalud	246	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Selecionou-se previamente apenas 16 artigos e 4 dissertações, escolha essa baseada nos critérios de seleção, mediante a leitura dos resumos. No total foram pré-selecionados 20 elementos (artigos e dissertações) para leitura mais aprofundada.

Posteriormente, realizou-se uma leitura mais aprofundada e refinada, sendo utilizado como critério de escolha os artigos e dissertações que abordavam a perspectiva infantil sobre a violência, dentro do rigor científico. Nesse processo, apenas uma dissertação e um artigo

¹³ Devido a área de estudo e formação da pesquisa, Psicologia e Educação.

cumpriram esse critério. São eles: I - Análise das percepções dos alunos de 2 ano do ensino fundamental sobre o *bullying* escolar; II – “Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo: ” violência de gênero a partir do olhar das crianças. Apresentados com mais detalhe na tabela a seguir.

Tabela 4 – Artigo e dissertação que cumprem os requisitos de seleção

Ano	Título	Autor (es)	Instituição do (s) autor (es)	Tipo
2021	Análise das percepções dos alunos de 2 ano do ensino fundamental sobre o bullying escolar	SILVA, A. A. F. da 1 CAMPOS, M. A. S. 2	1 Professora Municipal de Educação (Niterói) 2 Universidad Internacional Iberoamericana (Puerto Rico)	Artigo
2019	“Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo:” violência de gênero a partir do olhar das crianças	MORAES, J. T.	UFRGS	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Com intuito de trazer um panorama dos estudos que traçam os temas violência, infância e percepção do conceito de violência, optou-se por apresentar de forma suscita os escritos científicos que foram publicados nos últimos seis anos.

Análise das percepções dos alunos de 2 ano do ensino fundamental sobre o bullying escolar

Com objetivo de identificar e conhecer as percepções sobre o bullying escolar dos alunos do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Niterói/RJ, foi elaborada uma pesquisa por Silva e Campos (2021).

A pesquisa de abordagem quali-quantitativa, utilizou como técnica o grupo focal com intuito de se aproximar dos participantes e minimizar possíveis tensões, sendo assim participaram 30 alunos de duas turmas de 2ºano. A pesquisa seguiu os seguintes passos, primeiramente houve uma contação de uma história que tinha como tema o *bullying*, após isso, foi feita a interpretação da história e realizou-se a análise dos comportamentos dos personagens presentes na mesma. Diante disso, foi solicitado aos alunos que se posicionassem em relação aos personagens e conceituassem se ali estava presente um episódio de *bullying* ou

não.

O levantamento de dados buscava compreender: (a) como os estudantes fazem ou não a identificação e similaridade entre o conceito de *bullying* e violência como base nos seus próprios conhecimentos acumulados; (b) identificação dos alunos como vítimas ou praticantes do *bullying*; e ainda (c) a percepção da relação entre a prática do *bullying* e a influência da família no comportamento de violência.

Os resultados sobre a similaridade do conceito de *bullying* e violência, apontam que 56,6% dos estudantes encontraram similaridade entre os dois conceitos, já 40% afirmaram que não há e 3,4% não souberam informar. No que se refere a conceituação da violência, foram mencionadas a violência física (66%), a violência física e material (23%) e a violência física e psicológica (6%) e não souberam informar (3%). Sobre a identificação do *bullying* como violência os alunos mencionaram o *bullying* como sendo manifestado por meio da agressão psicológica e da agressão física, dados agrupados em categorias com base nas respostas do relato verbal dos estudantes. A respeito da influência familiar, o relato verbal dos alunos indica que parte das famílias incentivam os mesmos a agredir caso sejam importunados. Em suma, a pesquisa demonstra a partir do relato verbal que os estudantes conhecem a concepção de violência e de *bullying*, bem como também, suas formas de manifestação.

“Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo: ” violência de gênero a partir do olhar das crianças

A dissertação elaborada por Moraes, J. T. (2019), teve por objetivo acolher os relatos que as crianças trazem sobre as relações e situações de violência vivenciados em seus ambientes familiares, principalmente no que se refere a violência de gênero. Além disso, as interpretações e reverberações desse fenômeno na escola (educação infantil), também foram objetos de análise.

Para a citada dissertação foi definida uma turma com 20 alunos com faixa etária de cinco anos de idade de uma escola da educação infantil da rede pública da cidade de Porto Alegre/RS. A turma foi dividida em três grupos e a coleta de dados aconteceu por meio de roda de conversa, observação e gravação de voz. Definiu-se que um cronograma para as intervenções/coleta de dados, no qual estabeleceu-se 6 encontros de 1h cada para cada um dos grupos.

O primeiro encontro teve como objetivo a apresentação da pesquisa e a aceitação em participar da mesma. O segundo encontro teve como objetivo perceber outros tipos de

violência, dando ênfase a violência psicológica e a subordinação como forma de violência contra mulher. O terceiro encontro teve como foco o reconhecimento da violência e a utilização do diálogo como estratégia para mediar os conflitos. No terceiro encontro foi abordado a diferença entre carinho e violência sexual. Já no quarto foi trabalhado o conceito força para além do tipo físico. No quinto e último encontro as questões de gênero (sobrecarga do trabalho feminino, relacionamentos e divisões das atividades domésticas), foram trabalhadas com as crianças por meio de livro infantil.

A pesquisadora aponta os tensionamentos e dificuldades encontrados durante a realização do estudo e expõe que além da violência contra a mulher outros elementos foram observados após transcrição dos encontros, no qual foram agrupados e categorizados do seguinte modo: (a) negligência contra as crianças; (b) masculinidade hegemônica; (c) abuso sexual infantil; (d) violência doméstica e (e) sentimento de tristeza em relação a violência infantil.

O estudo mostrou que os estudantes também vivenciavam diferentes tipos de violências no contexto familiar. Além disso, constatou-se que os meninos possuem maiores dificuldades de demonstrar suas emoções, devido a construção social de gênero (masculinidade hegemônica). Durante a pesquisa as crianças trouxeram de forma naturalizada muitas vivências e relatos de violência presenciadas com suas mães e também consigo mesmas. Dessa forma, a pesquisadora alerta para a necessidade de investimento em uma educação que desnaturalize a submissão da mulher e a presença da violência no seio familiar.

Diante disso, percebe-se que a produção científica sobre a violência contra a criança tem como maior foco o público adulto, uma vez que, a maioria das produções científicas versavam sobre o atendimento diante da violência constatada, estudos de notificações de violência em diferentes regiões do Brasil e a visão de profissionais (professores, psicólogos e pediatras) envolvidos com a temática.

Constatou-se uma grande escassez de pesquisas científicas sobre a percepção infantil acerca da violência, conforme demonstrando nos dados coletados. Destaca-se que é de suma importância estudar como cada grupo percebe e é afetado pelo citado fenômeno, pois desse modo é possível ter uma visão mais holística, permitindo acesso a mais informações que contribuam para elaboração de políticas públicas e estratégias sociais.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO

3.1 Desenho do Estudo

Este estudo é de cunho social, definido como sendo: “ [...] o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social ” (GIL, 2008, p. 26). Além disso, se enquadra no tipo de pesquisa exploratória, estabelecido por Triviños (1987), como uma oportunidade para o investigador se aprofundar em torno de uma problemática.

Quanto a abordagem, a mesma se configura como sendo uma pesquisa qualitativa, apontada como sendo:

“[...] um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo ‘visível’, o transformam em uma série de representações na forma de observações, anotações, gravações e documentos. É *naturalista* (porque estuda os objetos e os seres vivos em seus contextos e ambientes naturais e cotidianos) e *interpretativo* (pois tenta encontrar sentido para os fenômenos em função dos significados que as pessoas dão a eles) (SAMPIERI, COLLADO E LUCIO, 2013, p.35- gritos dos autores).

Para atender os objetivos levantados, serão utilizadas ferramentas lúdicas¹⁴, no sentido de alcançar a compreensão infantil sobre o fenômeno estudado. Uma das ferramentas utilizadas nesse percurso será a fantasia¹⁵, que de acordo com a literatura [BANACO (1997); REGRA (1993 e 1999)] é definida como sendo um relato verbal de uma estória ou situação vivenciada. De acordo com Regra (1993), o uso da fantasia permite que a criança fale de seus sentimentos e vivências, sem que haja medo de reprovação ou punição por parte dos adultos.

As crianças possuem formas diferentes de expressão se comparado como os adultos. Enquanto os adultos conseguem identificar e verbalizar seus sentimentos, vivências e histórias, as crianças necessitam de outras maneiras além do repertório verbal. Essas outras formas estão ligadas ao lúdico e incluem a contação de histórias, brinquedos, desenhos, massa de modelagem, jogos, pinturas, colagens entre outros (REGRA, 2000).

No citado estudo utilizou-se os desenhos como forma de compreender e capturar informações acerca da temática pesquisada. Segundo Grubits (2003), o desenho é a concretização do material inconsciente do indivíduo, no qual muitas vezes é difícil ter acesso por meio das palavras.

Conforme afirma Haber e Carmo (2007), é possível observar parte da realidade da

¹⁴ Recursos que estimulam o interesse da criança, como jogos, estórias, fantoches e brincadeiras.

¹⁵ Capacidade de imaginar e brincar com objetos que simulam situações cotidianas.

criança por meio da fantasia, bem como o comportamento das pessoas que estão presentes em seu ambiente.

Nesse sentido, elegeu-se a criação de desenhos como atividade artística para acessar a percepção infantil sobre o conceito de violência. Assim sendo, utilizou-se desenhos (produzidos pelas crianças participantes), contação de história com fantoches e materiais para colorir.

3.2 População e amostra

Como o propósito de analisar como é construído o conceito de violência no âmbito escolar, definiu-se como população¹⁶ crianças de seis a oito anos de idade, matriculados no 1º ano do ensino fundamental I no município de Corumbá – MS. No que se refere amostra¹⁷, dividiu-se o município em três áreas (urbana, rural e ribeirinha), em que arbitrariamente a pesquisadora elegeu uma escola participante de cada área. No total 18 crianças participaram do estudo, descritas com mais detalhe na tabela abaixo:

Tabela 5 – Dados sociodemográficas dos participantes da escola urbana (EU)

Sigla	Idade	Sexo	Escola
EU- 1	6	M	Urbana
EU- 2	7	M	Urbana
EU- 3	7	M	Urbana
EU- 4	6	M	Urbana
EU- 5	6	F	Urbana
EU- 6	6	F	Urbana
EU- 7	6	F	Urbana
EU- 8	6	M	Urbana
EU- 9	6	F	Urbana
EU- 10	6	F	Urbana

Fonte: Elaborado pela autora.

Na escola urbana, participaram 5 meninas e 5 meninos. As intervenções aconteceram no período matutino e vespertino, já que a escola tinha duas turmas do 1º ano do ensino fundamental I. Observa-se que a maioria dos estudantes possuem 6 anos de idade.

¹⁶ Conjunto definido de elementos que possuem determinadas características (GIL, 2008, p. 89).

¹⁷ Subconjunto da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características dessa população (GIL, 2008, p. 90).

Tabela 6 – Dados sociodemográficas dos participantes da escola rural (ER)

Sigla	Idade	Sexo	Escola
ER- 1	7	F	Rural
ER- 2	6	M	Rural
ER- 3	6	M	Rural

Fonte: Elaborado pela autora.

A escola urbana, contou com a participação de 3 alunos, sendo dois meninos e 1 menina. Destaca-se que a turma na escola rural era pequena, se comparada a escola urbana. A intervenção aconteceu no período matutino.

Tabela 7 – Dados sociodemográficas dos participantes da escola das Águas (EA)

Sigla	Idade	Sexo	Escola
EA- 1	7	M	Ribeirinha
EA- 2	6	M	Ribeirinha
EA- 3	6	F	Ribeirinha
EA- 4	8	F	Ribeirinha
Não desenhou	8	M	Ribeirinha

Fonte: Elaborado pela autora.

Na escola das águas, o ensino é multisseriado e tem maior variação de idade. Participaram 5 estudantes, duas meninas e três meninos. Ressalta-se que um aluno do sexo masculino afirmou não saber desenhar, mesmo com incentivo e orientação verbal, desse modo, não foi definida uma sigla para o mesmo e apenas os dados relativos a rodas de conversa foram incluídos.

Para coletar dados mais compatíveis com a característica social do município, elegeu subgrupos, denominados de área de localização, para obter maior abrangência dos aspectos do município. Portanto, foram estabelecidos critérios que a pesquisadora julgou relevante, buscando abarcar as diversidades culturais, sociais e de acesso as políticas públicas. Desse modo, os parâmetros utilizados para escolha foram:

Tabela 8 – Área de localização e critérios para escolha das escolas

Total/ Alunos participantes	Escolas / Área de localização	Crítérios considerados
20 - 5	Escola Ribeirinha	Maior acessibilidade, via estrada. Localização as margens do rio Paraguai (no meio do pantanal)
12 - 3	Escola Rural	Localização mais próxima da fronteira (Brasil-MS/Bolívia-BO)
41 - 10	Escola Urbana	Localização na região central

Fonte: Elaborado pela autora.

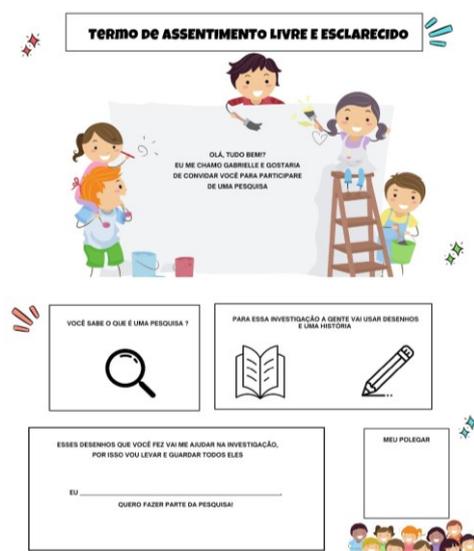
3.3 Princípios éticos nas pesquisas com crianças

Destaca-se que o estudo tem como diretriz os parâmetros éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, sendo submetido ao Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), juntamente com todos os arquivos vinculados com a pesquisa (TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), destinado aos pais e as escolas participantes e o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)). Tendo o parecer aprovado por meio do CAAE: 53125521.0.0000.0021(Anexo B) em acordo com a Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Após a autorização dos responsáveis e escola iniciou-se a intervenção/coleta de dados nas três escolas mencionadas.

Além da solicitação dos pais por meio do TCLE, foi pedido as crianças participantes seu consentimento e desejo de colaborar com o estudo. De acordo com Albres e Sousa (2019), a elaboração de um documento com a linguagem apropriada a faixa etária no qual será realizada a pesquisa é um dever ético do pesquisador, pois assim como os adultos a criança também possui o direito à liberdade e da opinião e expressão, assegurados pelo ECA. As autoras afirmam ainda que: “ além da autorização prévia dos pais, as crianças têm o direito de receber informações sobre a pesquisa da qual participarão, com explicações sobre os procedimentos e sobre a importância de sua contribuição” (ALBRES; SOUSA, 2019, p.3).

Nesse documento, foram inseridos símbolos que representassem por meio da linguagem não verbal, alguns conceitos, como pesquisa, história e desenho, visando complementar a explicação oral destes.

Figura 5 –Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



Fonte: Elaborado pela autora.

3.4 Procedimentos e recursos

Após o contato com as escolas e com os pais, a coleta de dados foi dividida em seis etapas. A primeira iniciou com a pesquisadora se apresentando para as crianças participantes e explicando o TALE, logo após o consentimento das crianças, foi pedido que escrevessem seus nomes e com tinta guache o “desenho do polegar” (carimbo do polegar).

Na segunda etapa, perguntou-se aos participantes se violência era algo bom ou ruim. Logo após isso, foi realizada a primeira investigação sobre a percepção inicial das crianças acerca do conceito de violência, por meio do desenho infantil, solicitado diante da pergunta: “o que é violência”. Quando perguntavam o que era para desenhar, repetia-se a mesma instrução, enfatizando que não teria desenho certo ou errado. Após realizados os desenhos, cada criança colocou um título para sua criação e contou o que havia desenhado. Foi disponibilizado uma folha para registro do desenho, lápis preto, borracha, lápis de cor e giz de cera.

Essa etapa foi importante para constatar o que as crianças sabiam sobre a temática, antes de qualquer intervenção. Sendo assim, utilizou-se o Diagnóstico Rápido Participativo (DRP). De acordo com Antunes *et al* (2018), a DRP é uma metodologia usada para analisar, refletir e atuar junto com a comunidade escolar.

Na terceira etapa, realizou-se a contação de história, baseada no livro “ O segredo de Tartanina, escrito por: Silva; Soma; & Watarai, (2011)¹⁸. Baseado no artigo de Wurtele (2008)¹⁹, as autoras Soma & Williams (2017) realizaram uma pesquisa acerca da avaliação de livros infantis nacionais com abordagem preventiva a violência sexual, estabelecendo como parâmetro os três “Rs” (Reconhecer; Resistir; Relatar). O livro O segredo de Tartanina foi o que obteve o maior número de critérios atendidos (54%) e concomitantemente o menor número de critério não atendidos (17%), tornando-se o livro mais apto a participar dessa pesquisa.

Embora o presente estudo não tenha o foco na violência sexual, mas sim na violência enquanto fenômeno que abrange as diferentes naturezas de manifestação do fenômeno, entende-se que os critérios: reconhecer, resistir e relatar são pertinentes a temática pesquisa. Além disso, o livro segredo de Tartanina possibilita trabalhar os sentimentos diante da

¹⁸ Sinopse do livro no Apêndice A.

¹⁹ WURTELE, S. K. Behavioral approaches to educating young children and their parents about child sexual abuse prevention. **The Journal of Behavior Analysis of Offender and Victim Treatment and Prevention**, 2008. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2014-55084-005.pdf>.

violência (tristeza, medo, culpa e preocupação); os sintomas (isolamento dos amigos), a situação conflituosa de contar ou não o segredo que carregava e como resolveu essa situação (pensamentos da personagem); e rede de apoio e proteção (escola, professora, pais e órgãos de proteção).

Para a quarta etapa, desenvolveu-se uma roda de conversa com as crianças, para falar sobre a história do livro infantil e também explicar o que era violência e seus diferentes tipos. Foi elaborado um planejamento com a explicação utilizada, as tipologias abordadas e alguns exemplos que podem acontecer no cotidiano e são considerados comportamentos de violência. Conforme está especificado na tabela 7.

Tabela 9 – Roteiro de apresentação do conceito de violência (etapa 4)

<i>“Violência: Tudo aquilo que machuca a gente, ou deixa a gente triste, com medo e dizem que é segredo e não podemos falar para ninguém.”²⁰”</i> (explicação usada pela pesquisadora)	
Tipos de violência	Exemplos cotidianos
Física	Bater nos coleguinhas; morder ou bater nos irmãos; jogar objetos em alguém; chutar com vontade de machucar o outro.
Psicológica	Xingar; falar coisas para deixar o outro triste ou com medo; receber xingamentos e palavras que nos deixam tristes
Sexual	Tocar no nosso corpo, nas partes do corpo que ficam cobertas pela roupa, sem nossa permissão; tirar fotos do nosso corpo sem roupa (Tartanina);
Patrimonial	Jogar brinquedos, material da escola, ou qualquer outro objeto no chão com a intenção de deixar nos deixar tristes e com medo

Fonte: Elaborado pela autora, com base em JORGE; SOUZA, 2006; OMS, 2002.

Na penúltima etapa, foi perguntada as crianças novamente se a violência era algo bom ou ruim. Após a resposta delas, solicitou-se novamente que as crianças desenhassem o que era violência para elas. Disponibilizou-se uma folha de registro para o desenho, lápis preto, borracha, lápis de cor e giz de cera e os fantoches a pedido das crianças.

A última etapa, consistiu na contação de uma estória ou relato do desenho elaborado. Foi pedido também que atribuíssem nome para esse desenho criado. O foco dessa etapa foi captar os indícios de compreensão sobre o conceito de violência após o contato direto com a

²⁰ Baseado no conceito de violência da OMS (2002).

temática, explicado pela pesquisadora.

As duas últimas etapas foram conduzidas com maior cuidado, buscando minimizar os riscos, pois os participantes poderiam manifestar nos desenhos e/ou relatos, situações de violência sofrida ou presenciada. Caso, acontecesse alguma situação mobilizadora a pesquisadora que é psicóloga estava apta a realizar esse primeiro acolhimento.

A coleta de dados foi realizada durante o ano de 2022 e teve duração média de quatro horas por escola. Elaborou-se um esquema mais detalhado das etapas de intervenção realizada junto das crianças participantes, conforme consta na sequência.

Tabela 10 – Esquema das etapas e procedimentos na coleta de dados

Etapas	Procedimentos	Recursos
Etapa 1	Apresentação do (TALE) para as crianças;	- TALE impresso - Tinta guache
Etapa 2	Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) (O que é violência para você?)	- Papel, lápis de cor e giz de cera
Etapa 3	Contação da história de ‘Tartanina’;	- Livro: O segredo de Tartanina - Fantoches dos personagens principais
Etapa 4	Roda de conversa sobre o conceito de violência e seus tipos	Roteiro de apresentação (Tabela 7)
Etapa 5	- Atividade: “ o que é violência para você?”	- Papel, lápis de cor e giz de cera
Etapa 6	- Contação de uma estória ou relato do desenho elaborado	--

Fonte: Elaborado pela autora.

3.5 Análise dos dados

Para análise dos dados, utilizou-se como ferramenta, a análise semiótica de imagem parada (desenho) e para compreender os relatos durante as rodas de conversa, a análise de conteúdo.

A análise semiótica de imagem parada (ASIP), tem como objetivo compreender a construção dos signos (verbais e não verbais) da comunicação, sendo comum a presença de metáforas e simbolismos. Nesse tipo de análise há três premissas básicas que auxiliaram na decodificação da imagem e texto verbal levantados na pesquisa. São elas: (a) os conceitos

culturais (signos); (b) as palavras, enquanto código linguístico (significantes); (c) e o contexto de razão e uso (significado). Para isso é necessário “ler a imagem”, ou seja, descrevê-la, para assim obter os significados e significantes ali presentes (PENN, 2002).

A ilustração e a palavra se vinculam obrigatoriamente na comunicação das imagens, Penn (2002, p. 322), declara que:

[...] uma diferença importante entre linguagem e imagens: a imagem é sempre polissêmica ou ambígua. E por isso que a maioria das imagens está acompanhada de algum tipo de texto: o texto tira a ambiguidade da imagem - uma relação que Barthes denomina de *ancoragem*, em contraste com a relação mais recíproca de revezamento, onde ambos, imagens e texto, contribuem para o sentido completo. As imagens diferem da linguagem de outra maneira importante para o semiólogo: tanto na linguagem escrita, como na falada, os signos aparecem sequencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais. (PENN, 2002. p.322).

Dessa forma, no presente estudo a ASIP foi utilizada para descrever os elementos presentes nos desenhos infantis, a fim de complementar a compreensão acerca do objeto estudado (formação do conceito de violência na infância).

A análise das rodas de conversa foi realizada por meio da análise de conteúdo (AC), em que propõe uma forma de organização que busca entender os significados, considerando o contexto das palavras. Segundo Bardin (1988), as palavras utilizadas durante o discurso ou expressas em textos, derivam de memórias, pensamentos e reflexões do sujeito e transmitem diversas informações. Nas palavras de Bardin (1988, p. 42), a AC é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Sendo assim, a AC oferece a oportunidade de investigar mais profundamente a interpretação de textos e falas, dessa forma: [...] um parágrafo fornece a oportunidade para comentários extensos explorando todas as ambiguidades e nuances da linguagem (BARDIN, 2002).

Conforme aponta Bardin (1988), o citado método de análise tem a sintática e a semântica como duas dimensões principais. Os procedimentos de ordem sintática têm como foco as descrições dos meios de expressão do que está sendo transmitido. Desse modo, a frequência de utilização das palavras, a ordem em que são empregadas, sua tipologia e estilos de linguagem são unidades de análise. Já os procedimentos semânticos se referem aos sentidos denotativos e conotativos, se configurando com uma unidade maior do texto, pois

compreende o sentido do conjunto de palavras utilizadas.

A etapa de análise de conteúdo foi dividida em cinco fases. O método é dividido pela autora em cinco fases: (1) organização; (2) codificação; (3) categorização; (4) inferência e (5) tratamento informático). Desse modo, na tabela abaixo estão as fases, com as respectivas definições e o material analisado no presente estudo.

Tabela 11 – Organização da Análise de conteúdo (AC)

Fases da AC	Definição	Material analisado
1. Organização	- Eleger os 3 desenhos de cada escola de acordo com a construção mental do conceito de violência.	Discurso das crianças após a elaboração dos desenhos e roda de conversa (etapas: 2; 4; 5 e 6)
2. Codificação	- Sistematização dos dados brutos; (a) frequência (b) ênfase	Discurso das crianças após a elaboração dos desenhos e roda de conversa (etapas: 2; 4; 5 e 6) • Unidade de registro - Temática: verbos que indicam violência: Listagem: bater; machucar; xingar; matar; roubar; tirar foto sem roupa;
3. Categorização	Classificação e reagrupamento das unidades de registro	Núcleos de análise - Percepção de situações de violência; - Construção individual do conceito de violência; - Tipologia da violência percebida.
Inferência	Deduções realizadas após a análise e categorização dos dados qualitativos	Não se aplica
Tratamento informático	Não se aplica	

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em: BARDIN (1988); JÚNIOR (2005)

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO

4.1 Escola Urbana (EU)

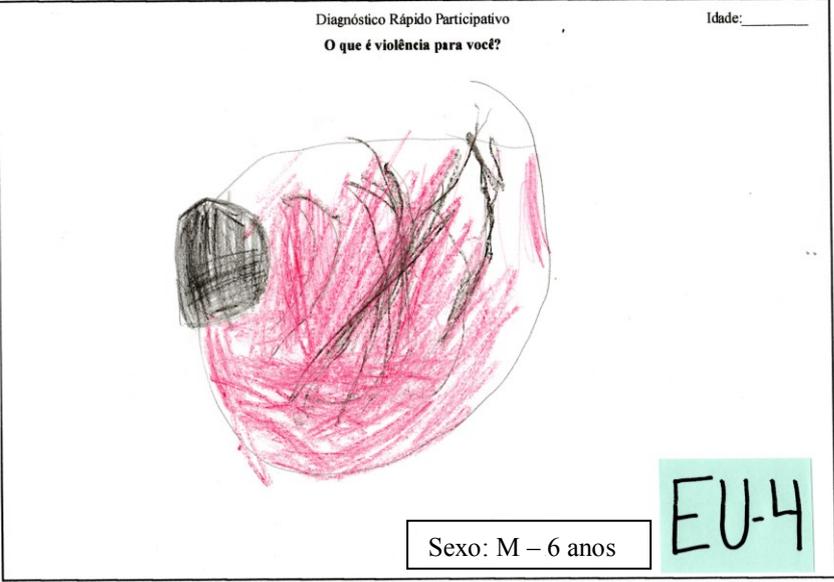
A escola urbana está localizada na região central do município onde foi realizado o estudo e contou com o maior número de participantes, onze crianças no total.

Nessa escola a intervenção junto as crianças participantes ocorreram na biblioteca. Antes de iniciar os desenhos foi perguntado: “violência é uma coisa boa ou ruim? “. Diante deste questionamento, apenas duas crianças nessa escola relatam que a violência era algo ruim, as nove crianças afirmaram ser algo bom. A partir disso, elas desenharam então o que seria violência em suas respectivas visões.

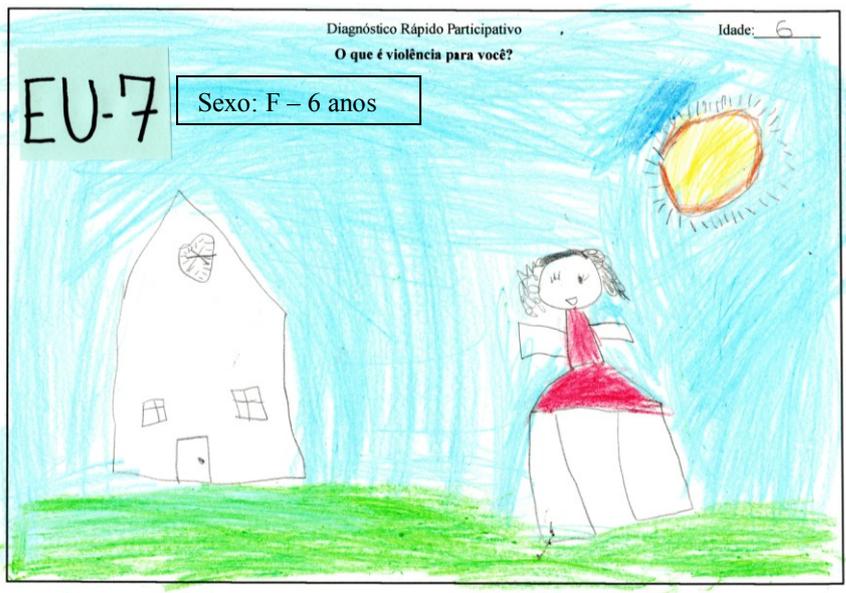
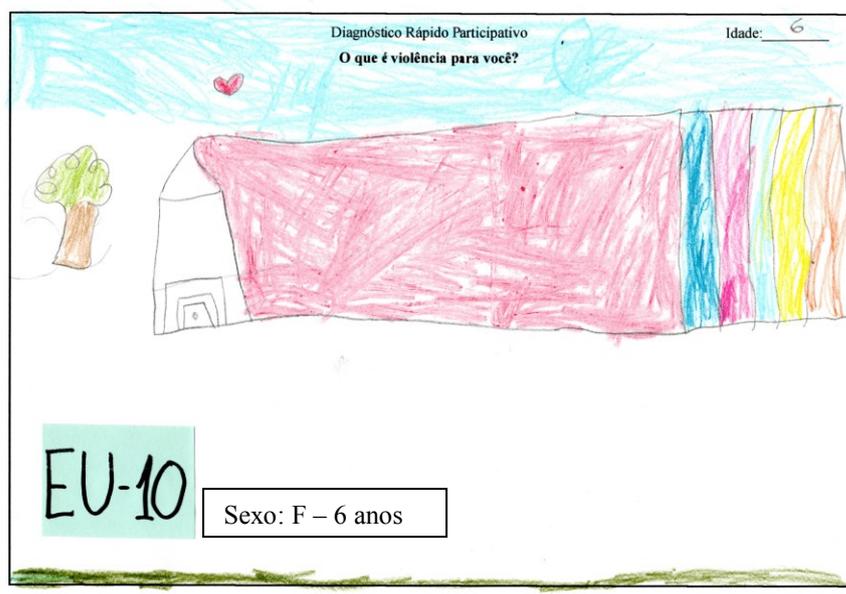
Buscando aprofundar as informações sobre a temática, optou-se por selecionar apenas três estudantes de cada escola para análise ASIP. Os demais desenhos estão logo em seguida.

Na tabela que se encontra a sequência será apresentado os desenhos da etapa de DRP, juntamente com o nome atribuído ao desenho pela criança, a análise semiótica (ASIP) do desenho e as eventuais falas decorrentes dessa pergunta.

Tabela 12 – Desenho e análise semiótica da escola urbana (DRP)

Título e desenho	Descrição ²¹ / Análise Semiótica (ASIP)
<p>Diagnóstico Rápido Participativo</p> <p>Idade: _____</p> <p>O que é violência para você?</p>  <p>Sexo: M – 6 anos</p> <p>EU-4</p> <p>Título: “Pessoas não falem”</p>	<p>“Desenho de uma placa, escrito para não falarem”</p> <p>Elemento: Placa</p> <p>Cores: preto e vermelho</p>

²¹ Realizados pelos estudantes.

<p>Diagnóstico Rápido Participativo O que é violência para você?</p> <p>Idade: 6</p> <p>EU-7 Sexo: F – 6 anos</p>  <p>Título: “Planeta Terra”</p>	<p><i>“Violência é uma menina feliz indo para a escola”</i></p> <p>Elementos: sol, céu, escola, menina e grama.</p> <p>Cores: azul, vermelho, amarelo e verde</p>
<p>Diagnóstico Rápido Participativo O que é violência para você?</p> <p>Idade: 6</p>  <p>EU-10 Sexo: F – 6 anos</p> <p>Título: “Mundo”</p>	<p><i>“Violência é uma casa na árvore e o céu”</i></p> <p>Elementos: árvore, céu, casa, coração.</p> <p>Cores: rosa claro, rosa escuro, azul claro, azul escuro, amarelo, marrom e verde</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A respeito do primeiro núcleo de análise, que se refere a **percepção de situações de violência**, destaca-se que apenas uma aluna soube mencionar uma situação em que uma novela afirmava que bater era violência, essa mesma estudante afirmou que a violência era algo ruim, quando perguntado. Outro estudante relatou a violência como silêncio. Já os demais alunos tiveram muita dificuldade, em relatar ou desenhar alguma situação que representasse algo relacionado ao tema.

Dessa forma, os estudantes da escola urbana apresentaram bastante dificuldade em perceber e relatar situações de violência.

No que diz respeito a **construção individual do conceito de violência**, os desenhos demonstram o quanto o conceito de violência é abstrato e ainda distante cognitivamente dos participantes. De acordo com os desenhos, é possível ver que os estudantes participantes retrataram casa, paisagens, a escola, barco e outros elementos, se distanciando do fenômeno abordado. Apenas uma criança trouxe o silêncio como característica da violência, indicando um processo de construção do conceito.

Por isso, pode-se afirmar que apenas duas crianças estavam mais próximas da construção do que seria violência, as demais estavam bem distantes e até afirmaram: “*nunca ouvi essa palavra*”. Situação que se repetiu com mais de uma criança.

Sobre a **tipologia da violência percebida**, um estudante retratou a violência psicológica por meio do silêncio e a violência física, mencionada por uma estudante. Essa mesma estudante afirmou que a violência era algo ruim e informou que soube disso por meio de uma novela.

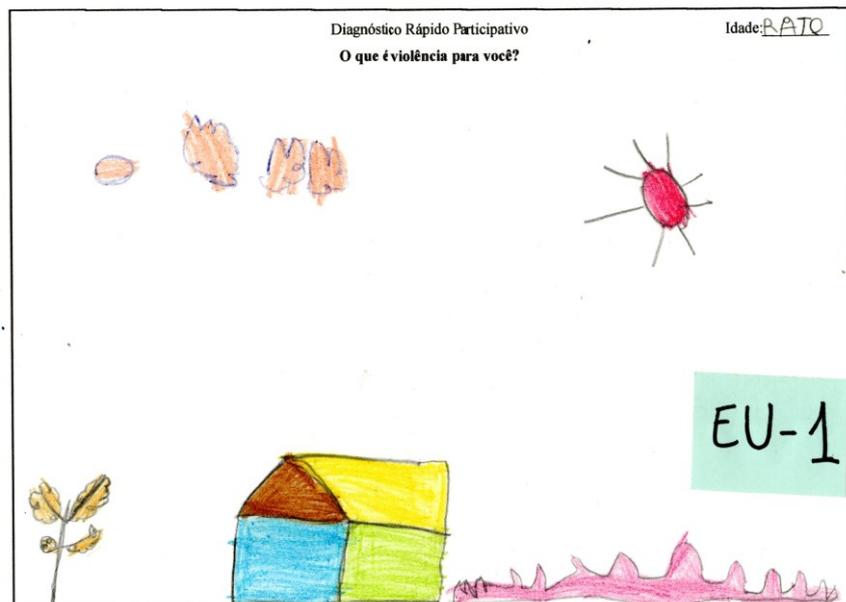
Durante esse momento de sondagem, utilizado para compreender qual era o entendimento das crianças sobre o que seria violência, constatou-se que na escola urbana esse conceito estava bem distante da realidade dos estudantes. Inclusive, durante a elaboração dos desenhos era perguntado mais de uma vez o que era para desenhar, foi necessário auxiliar individualmente alguns estudantes para que eles desenhassem algo mais livre, quando se percebia que o mesmo não relacionava a palavra violência com seu respectivo conceito.

Mas é relevante mencionar que uma criança vinculou a palavra violência com o conceito de silêncio, além de representar isso em seu desenho. Isso nos ajuda a entender que a mesma está em processo de formação do conceito de violência. De acordo com Vigotski, esse dado constata que o estudante está na zona de desenvolvimento proximal, pois se encontra em construção e consolidação desse conceito (VYGOTSKY, 2001).

O estudo não se limitou apenas na investigação do que as crianças sabiam sobre violência, mas também propiciou um momento em que fosse abordado o assunto, conforme está descrito na metodologia.

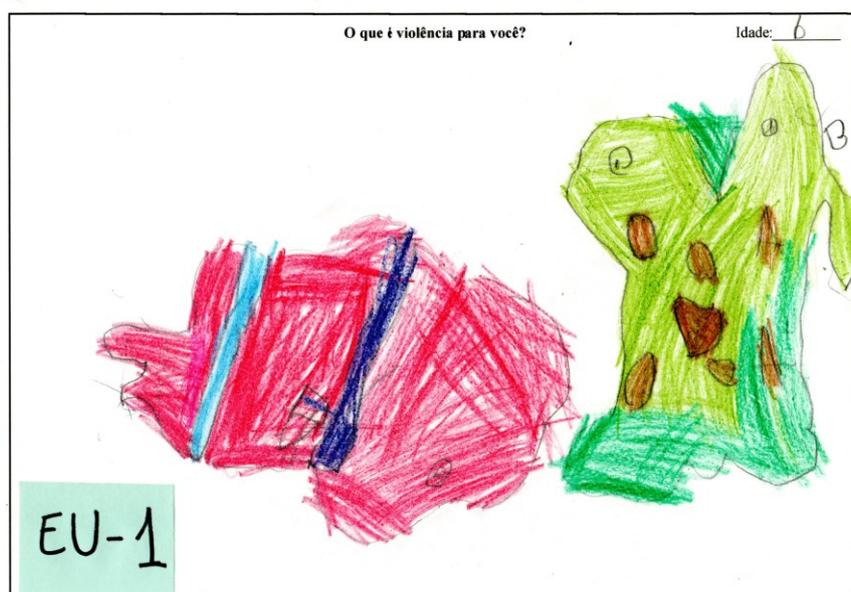
Devido a limitação do estudo os desenhos abaixo foram considerados de forma ampla, para compreender a relação entre a formação do conceito de violência e a localidade da escola. Podendo ser consultado pelo leitor, a fim de conhecer o panorama geral da etapa DRP na citada escola.

4.1.1. Continuação dos desenhos da escola urbana



Título do desenho (atribuído pela criança): "Seu próprio"

Sexo: M – 6 anos



Título do desenho (atribuído pela criança): "Giguitoli"



Título do desenho (atribuído pela criança): "Fantasma"

Sexo: M – 7 anos



Título do desenho (atribuído pela criança): "Fantasma"

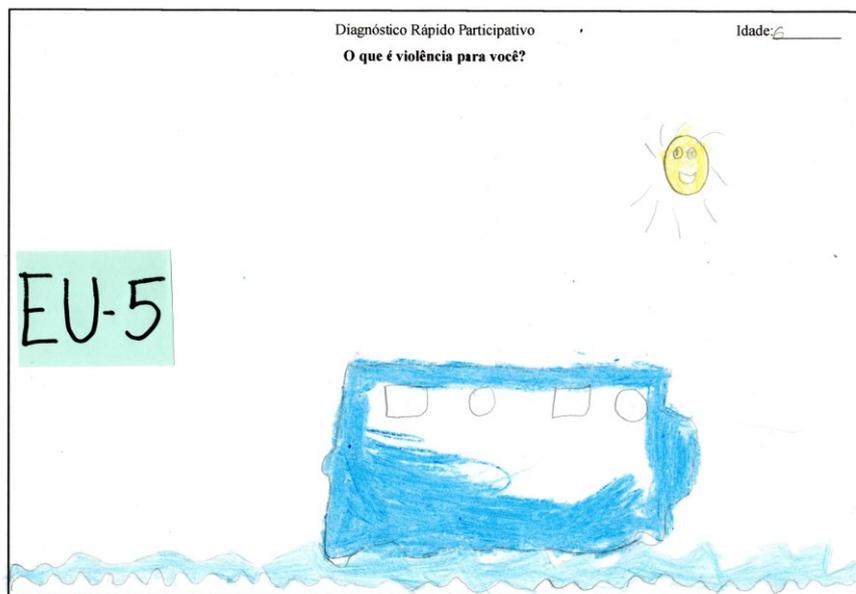


Título do desenho (atribuído pela criança): "Lanterna verde"

Sexo: M – 7 anos

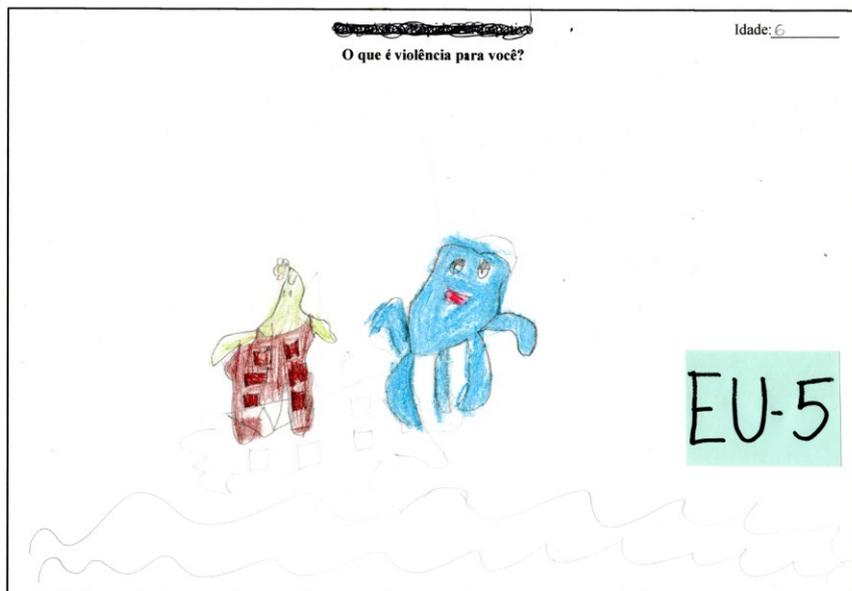


Título do desenho (atribuído pela criança): "Assombração"



Título do desenho (atribuído pela criança): "Luz"

Sexo: F – 6 anos



Título do desenho (atribuído pela criança): "Livros assombração"



Título do desenho (atribuído pela criança): "Mundo"

Sexo: F – 6 anos



Título do desenho (atribuído pela criança): "Maldade"

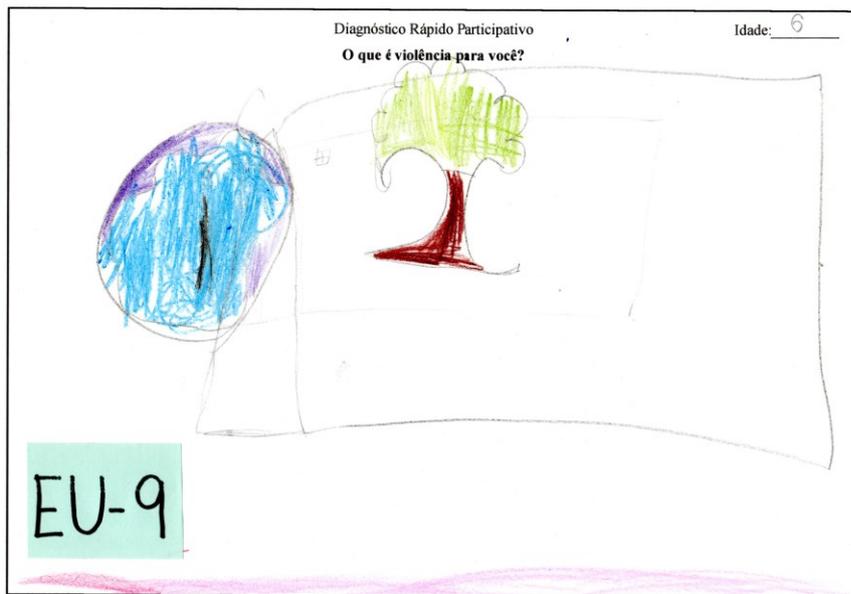


Título do desenho (atribuído pela criança): "Planeta"

Sexo: M – 6 anos



Título do desenho (atribuído pela criança): "Violência"



Título do desenho (atribuído pela criança): "Jardim"

Sexo: F – 6 anos



Título do desenho (atribuído pela criança): "Violência"



Título do desenho (atribuído pela criança): "Planeta"

Sexo: F – 6 anos



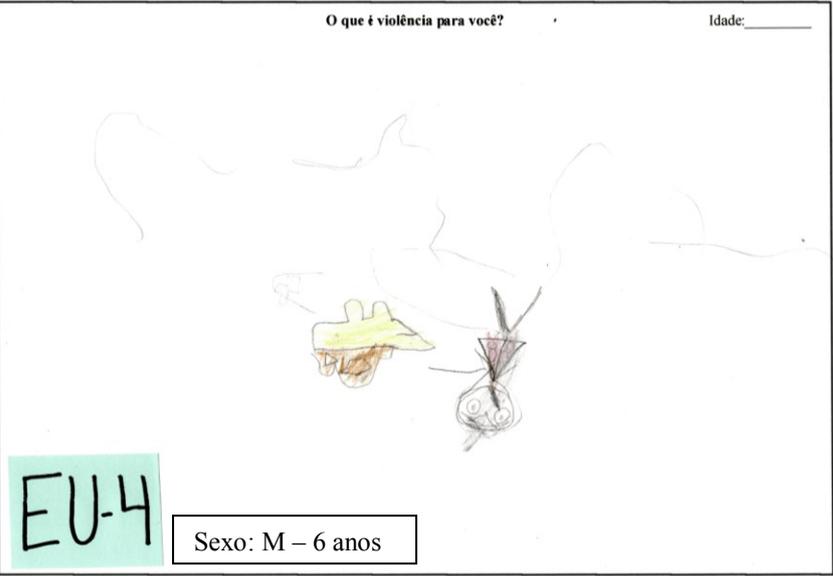
Título do desenho (atribuído pela criança): "Violência"

Após adentrar nessa parte de explanação sobre o que seria violência e seus tipos, por meio da roda de conversa, foi solicitado novamente que os alunos desenhassem o que seria violência.

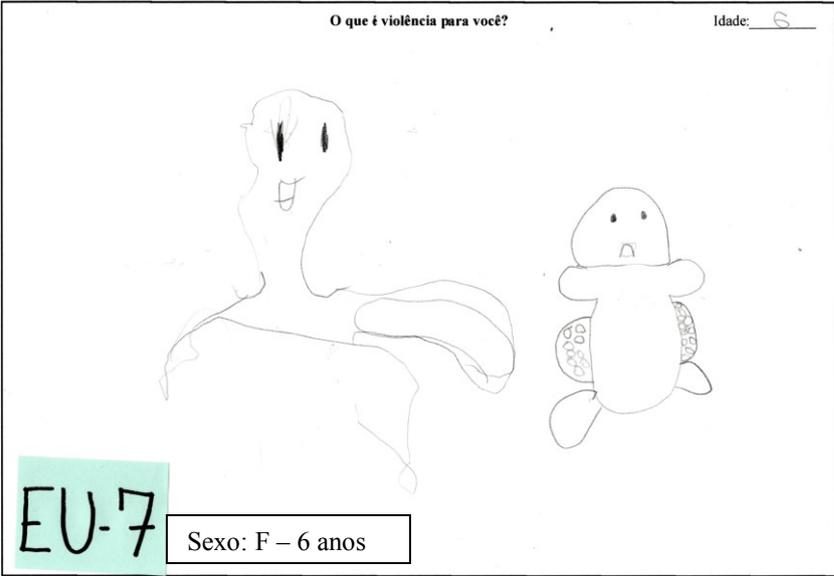
O resultado dessa etapa será apresentado na tabela abaixo e tem o intuito de abordar como as crianças conseguiram ou não iniciar o processo de construção do conceito de violência. Dessa forma, será apresentado as falas durante a roda de conversa, sendo estimuladas por meio dos desenhos elaborados.

Os desenhos analisados nessa etapa, pertencem aos mesmos estudantes que tiveram seus desenhos analisados na etapa anterior (DRP). Assim sendo, conseguiu-se acompanhar o desenvolvimento do mesmo durante todo o estudo, possibilitando a comparação intra-sujeito²².

Tabela 13 – Desenhos e análise semiótica da escola urbana após a intervenção

Título e desenho	Descrição/Análise semiótica (ASIP)
<div style="text-align: center;"> <p>O que é violência para você? Idade: _____</p>  <p>EU-4 Sexo: M – 6 anos</p> </div> <p style="text-align: center;">Título: “Violência Tartaruga”</p>	<p>“Uma menina batendo em uma tartaruga”</p> <p>Elementos: Uma menina, uma tartaruga (ambas de cabeça para baixo)</p> <p>Cores: marrom, verde, rosa.</p>

²² Comparação dos desenhos da mesma crianças, antes e após a intervenção.

<p>O que é violência para você? Idade: <u>6</u></p>  <p>EU-7 Sexo: F – 6 anos</p> <p>Título: “Maldade – Violência”</p>	<p>“O polvo fazendo uma maldade para a tartaruga, tirando a foto sem roupa. O polvo poderia postar, para toda a cidade ver.”</p> <p>Elementos: tartaruga com expressão triste</p> <p>Cores: não coloriu</p>
<p>O que é violência para você? Idade: <u>6</u></p>  <p>Sexo: F – 6 anos EU-10</p> <p>Título: “Maldade”</p>	<p>“O polvo fazendo mal para a tartaruga, tirando foto dela. O polvo não tem coração.”</p> <p>Elementos: Polvo e coração.</p> <p>Cores: azul e vermelho</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a intervenção, a maioria dos estudantes permaneceram concentrados na contação da história e às vezes interrompiam para falar algo que lembravam. Uma pequena parte da turma estava dispersa e prestava atenção em algumas partes desse momento interventivo.

Novamente foi perguntado aos estudantes a classificação da violência (como boa ou

ruim), dessa vez, os mesmos responderam que violência era “algo ruim”. Todos manifestaram a mesma resposta diante da pergunta realizada.

Embora os estudantes participantes tenham tido esse primeiro contato formal com a definição de violência, algumas questões chamaram atenção. Dentre eles, o desenho “EU-10” no qual é representado um coração ao lado do polvo (personagem que pratica a violência na estória apresentada) e a pergunta se o polvo era malvado. Depois do debate sobre o assunto na roda de conversa, ela afirmou: “... ele é mau, não tem coração” (se referindo ao polvo). Logo, não é possível entender com nitidez a relação entre o polvo e o coração desenhado.

De acordo com Oliveira et al. (2017), o coração indica afetos e emoções ligadas ao amor, mas também podem representar que a criança gostaria que o personagem tivesse esse sentimento.

A partir da roda de conversa, depois da intervenção da pesquisadora, algumas questões foram destacadas, conforme os núcleos de análise. Utilizando os desenhos como forma de retomada sobre a temática, perguntou-se o que eles haviam desenhado. Conforme eles falavam sobre as produções, foi viável captar a **percepção de situações de violência; a construção individual do conceito de violência e a tipologia da violência percebida.**

Correlacionando a análise dos desenhos, juntamente com a verbalização dos participantes é plausível afirmar que os três estudantes selecionados conseguiram perceber a situação de violência, dois deles a situação do livro apresentado e um estudante relatou um episódio que não tinha relação com a história apresentada.

Já no que refere a construção do conceito, os estudantes demonstraram que estavam em processo de formação, uma vez que necessitam de mediação para construção/consolidação desse complexo conceito. Eles representaram a violência física e a violência sexual, mas não souberam identificar a tipologia.

Durante a estória apresentada, a personagem vítima carrega um baú, que simboliza o segredo que ela não pode contar (a violência sofrida). A pesquisadora destacou esse elemento durante a contação de estória como um fator de alerta [quando alguém pede para guardar um segredo que não pode contar para ninguém].

Durante a roda de conversa levantou-se esse assunto sobre “pedir para guardar segredos”. A maioria dos participantes relataram que alguns familiares (pai, mãe e irmãos) fazem esse tipo de solicitação aos mesmos.

A prática de solicitar segredo a criança é um fator de risco para a violência, sobretudo quando há dificuldade em diferenciar um ‘segredo bom’ (que não envolve dano ou perigo a

criança ou a pessoas significativas a ela, ex: “segredo sobre qual será a sobremesa no almoço”) de um ‘segredo ruim’ (envolve situações que expõe ao perigo físico e/ou psicológico, que tem como consequência ameaça, ex: “se você contar o que aconteceu aqui nunca mais vou falar com você”).

De acordo com Vigarello (1998), o segredo determina um silenciamento da vítima, em que solicitado pelo agressor gera sentimento de impotência da vítima, que muitas vezes apresenta culpa, vergonha e inferioridade.

Diferentemente do conceito de violência, a formação do conceito de segredo é construída mais precocemente, por volta dos quatro anos de idade a criança já é capaz de compreender a estrutura básica deste conceito, separando dos destinatários e se aproximando dos depositários (LA TAILLE, 1996).

Para finalizar a roda de conversa, a pesquisadora fez um pequeno resumo oral do conceito abordado e pediu a participação dos estudantes para pensar em exemplos, foram citados: xingar palavrão; dois relatos de agressão na escola de um estudante de uma turma mais velha (foi abordado algumas estratégias para lidar com a situação); tirar fotos sem roupa [mencionando a história]; tocar no corpo do outro e deixar estranhos tocar o corpo.

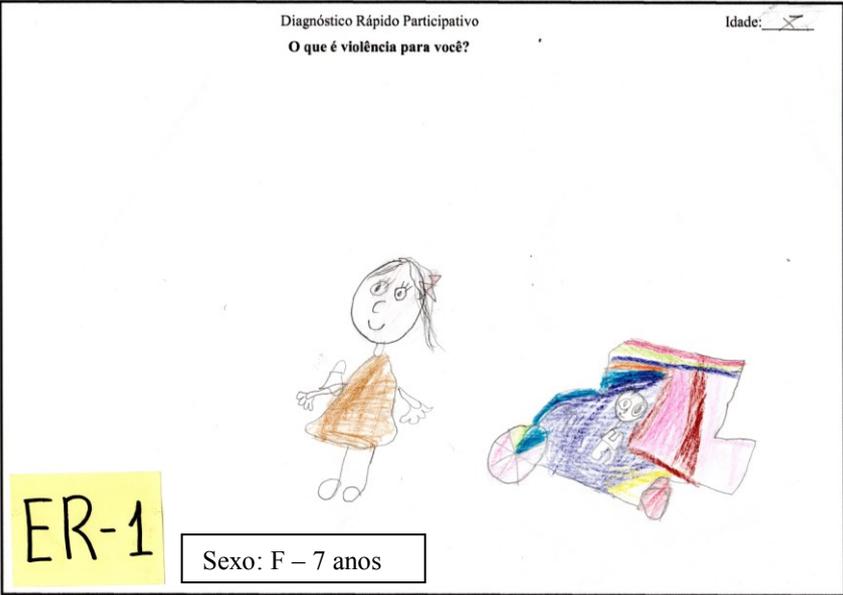
Em síntese, compreende-se que os participantes da escola urbana não tinham a estrutura do conceito de violência organizada, a maioria nem conhecia a palavra. Após a breve apresentação formal (intencional) do conceito, observou-se que os mesmos passaram a discriminar ações e comportamentos que se vinculam com o conceito de violência (bater, xingar, dentre outros), indicando possível processo de construção do conceito abordado.

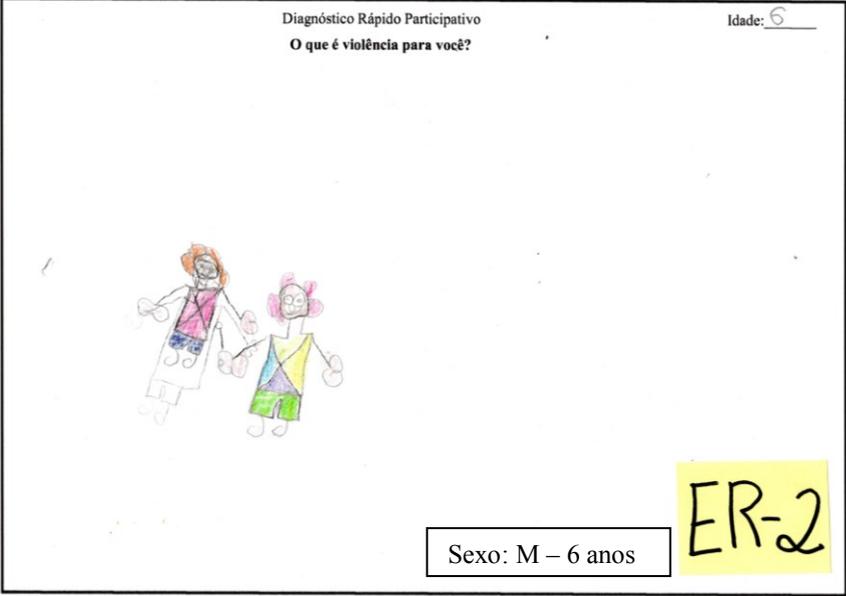
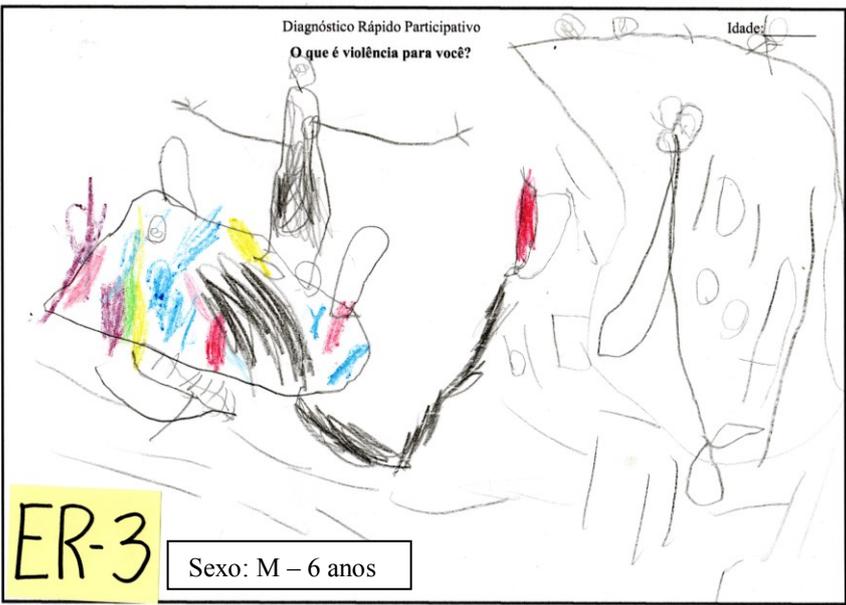
4.2 Escola Rural (ER)

A escola rural urbana está localizada na região fronteira do município, no qual recebe alunos brasileiros e bolivianos. Nesta escola, apenas três alunos tiveram autorização dos responsáveis para participar da pesquisa.

A pesquisa ocorreu na sala de informática da escola. Conforme estruturado na pesquisa, iniciou com a apresentação da pesquisa e logo em seguida foi perguntado aos participantes: “violência é uma coisa boa ou ruim? “. Diante deste questionamento, todos os participantes relatam que a violência era algo ruim, mesmo afirmando que nunca haviam escutado a palavra violência. A partir de suas respostas, ficaram um tempo pensando antes de iniciarem a produção dos desenhos sobre o que seria violência em suas respectivas visões. Todos os desenhos produzidos pelos participantes da escola rural foram analisados.

Tabela 14 – Desenho e análise semiótica da escola rural (DRP)

Título e desenho	Descrição /Análise Semiótica (ASIP)
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>Diagnóstico Rápido Participativo Idade: <u> 8 </u></p> <p>O que é violência para você?</p>  <p>ER-1 Sexo: F – 7 anos</p> <p>Título: “Estrelinha”</p> </div>	<p><i>“O homem roubando a mulher”</i></p> <p>Elemento: mulher, bolsa, homem e carro</p> <p>Cores: Azul claro, azul escuro, marrom, rosa, verde, roxo, amarelo, laranja e vermelho</p>

 <p>Diagnóstico Rápido Participativo O que é violência para você?</p> <p>Idade: 6</p> <p>Sexo: M - 6 anos</p> <p>ER-2</p> <p>Título: “Violência”</p>	<p><i>“Um matando o outro, dois homens”</i></p> <p>Elementos: dois homens e uma faca.</p> <p>Cores: azul claro, azul escuro, rosa, laranja, verde e amarelo</p>
 <p>Diagnóstico Rápido Participativo O que é violência para você?</p> <p>Idade:</p> <p>Sexo: M - 6 anos</p> <p>ER-3</p> <p>Título: “Fúria da noite e soluço”</p>	<p><i>“Banguela, Soluço, Fúria da Luz e a Besta implacável. Todos estão voando”</i></p> <p>Elementos: Dragões em uma batalha.</p> <p>Cores: rosa, azul claro, preto, verde amarelo e roxo</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere ao núcleo **percepção de situações de violência** na etapa do DRP, destaca-se que todos os estudantes desenharam situações que indicam algum episódio violento. Os participantes ER-1 e ER-2 representaram situações diretas de violência (assalto e homem ferindo o outro com uma faca, gerando morte). Apenas o participante ER-3, relatou uma

situação mais fantasiosa, batalha entre dragões, fazendo referência ao filme ‘Como treinar seu dragão²³’, ainda assim, representa uma situação marcada pela violência. Os estudantes dessa escola elaboraram desenhos que indicam maior percepção do conceito de violência, retratando situações que exemplificam a violência física. Além dos desenhos, eles tinham a percepção de que a violência era algo ruim.

Sendo assim, os estudantes da escola rural souberam discriminar o que era violência, embora esta palavra não fazia parte do vocabulário deles. Ainda assim, conseguiram relatar e desenhar episódios de violência, indicando alguma **percepção de manifestação da violência**.

A vinculação de uma palavra com seu significado é de suma importância, pois de acordo com Luria (1996), a palavra tem a função de comunicação e também de regulação das atividades cognitivas. Portanto, é necessário que o conceito esteja vinculado com a palavra que o corresponde para que o indivíduo se familiarize com o mesmo e consiga elaborar uma aprendizagem eficaz e eficiente sobre a definição em questão.

Sobre a **construção individual do conceito de violência**, os desenhos e o relato sobre os desenhos demonstram o quanto o conceito de violência é próximo da consciência infantil dos estudantes, sobretudo na produção dos estudantes ER-1 e ER-2.

Acerca da **tipologia da violência percebida**, foi relatado e desenhado aspectos referentes a violência física, assalto e a morte provocada por faca e a briga. Ressalta-se que os episódios podem estar classificados no nível III e IV (comunidade e sociedade), apresentado no modelo ecológico da violência (p. 17) representados no modelo ecológico da violência como os com abrangência comunitária e social. Os estudantes relataram, mas não mencionaram muitos detalhes do desenho.

No decorrer da sondagem (DRP), observou-se que os estudantes da escola rural tinham a noção da definição de violência, embora este fenômeno não estivesse tão próximo da palavra que o nomeia. Dessa forma, eles conseguiram desenhar e falar sobre o desenho, embora não o vinculasse tão diretamente com a palavra violência.

Tal aspecto é esperado, dado que a aprendizagem ocorre concomitantemente ao desenvolvimento infantil e estes se encontram em processo de maturação biológica e social e cultural. Antes de adentrar na escola (educação formal) a criança já está inserida no mundo que a rodeia e acontece a apropriação da linguagem e outros processos cognitivos. Mas é no

²³ Sinopse do filme:

Solução é um jovem viking que não tem capacidade para lutar contra os dragões, como é a tradição local. Sua vida muda quando ele ajuda um dragão que lhe mostra toda a verdade. Juntos, eles tentam provar que dragões e humanos podem ser amigos.

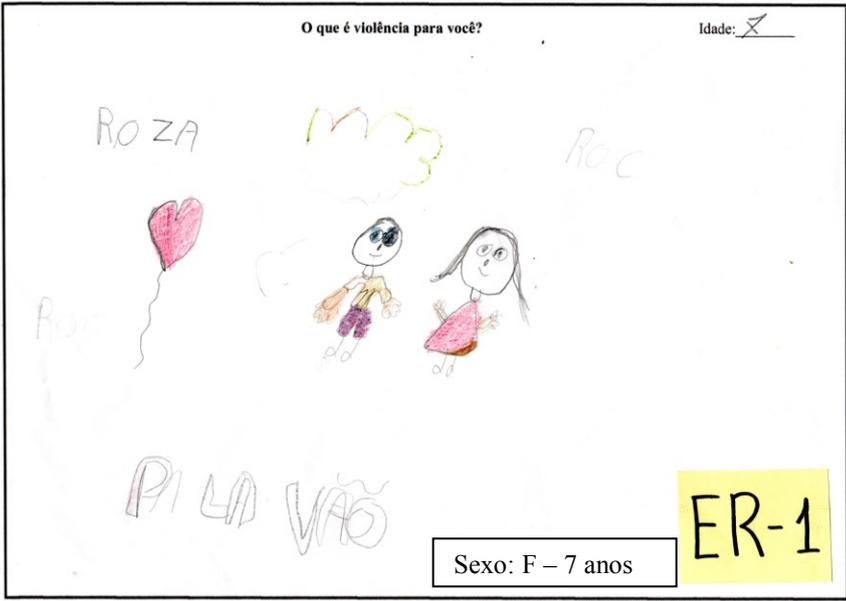
espaço escolar que essa aprendizagem se intensifica e novos conhecimentos são adquiridos e ampliados (VIGOSTKII, 2006).

Após a etapa de DRP e a intervenção e explicação sobre a definição de violência, solicitou-se que os alunos produzissem desenhos sobre o que era violência. Optou-se por não perguntar aos alunos novamente se a violência era boa ou ruim, pois na primeira etapa todos responderam que era ruim.

Desse modo, o resultado da referida etapa está disponível na tabela a seguir, juntamente com a ASIP e a descrição dos desenhos realizados.

O resultado dessa etapa será apresentado na tabela abaixo e tem o intuito de abordar como as crianças conseguiram ou não iniciar o processo de construção do conceito de violência. Dessa forma, será apresentado as falas durante a roda de conversa e a respeito dos desenhos elaborados.

Tabela 15 – Desenhos e análise semiótica da escola rural após a intervenção

Título e desenho	Descrição /Análise Semiótica (ASIP)
 <p>O que é violência para você? Idade: 7</p> <p>ROZA ROCA</p> <p>PALAVÃO</p> <p>Sexo: F - 7 anos ER-1</p> <p>Título: "Palavrão"</p>	<p><i>“O homem e a mulher estão xingando um ao outro e os dois estão sorrindo”</i></p> <p>Elemento: mulher, homem, balão de coração e palavras: palavrão e rosa.</p> <p>Cores: Amarelo, laranja, vermelho, rosa, roxo, marrom e azul</p>

 <p>O que é violência para você? Idade: 6</p> <p>Sexo: M – 6 anos</p> <p>ER-2</p> <p>Título: “Colorido”</p>	<p>“Dois homens, um xingando o outro, o que está sendo xingado está triste e outro bravo”</p> <p>Elementos: dois homens e a palavra: palavrão.</p> <p>Cores: azul, rosa, laranja, verde, roxo, marrom e amarelo.</p>
 <p>O que é violência para você? Idade: 6</p> <p>Sexo: M – 6 anos</p> <p>ER-3</p> <p>Título: “Sairred”</p>	<p>“‘Sairred’ comendo as pessoas, um monstro com alto-falantes na cabeça”</p> <p>Elementos: Dragões em uma batalha.</p> <p>Cores: rosa, azul claro, preto, verde amarelo, marrom e roxo</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudantes foram participativos e prestaram bastante atenção na história contada e na explicação da pesquisadora sobre violência.

Após a intervenção, observou-se ampliação na **percepção de situações de violência**

das crianças participantes. Durante a apresentação dos desenhos e na roda de conversa os participantes relataram com mais detalhes o que estava retratado nos desenhos. Além disso, na roda de conversa uma estudante relatou um episódio que o irmão dela bateu em sua barriga e vinculou essa situação como sendo violência. Essa mesma criança relatou com detalhes um momento em que presenciou uma briga entre os pais. Em seu relato a mãe realizava ameaças de “colocar fogo” em seu pai. Houve tentativas, mas a mãe se acalmou e não aconteceu nada muito grave. Após terminar sua fala sobre o ocorrido afirmou que aquilo era violência, pois poderia machucar.

Moraes (2019), aponta em sua dissertação sobre a violência de gênero na perspectiva infantil, a percepção das crianças sobre a os tensionamentos da violência doméstica. Situação semelhante aconteceu na escola rural com o relato de uma situação de violência familiar presenciada pela estudante.

Cabe ressaltar que pesquisas afirmam que testemunhar violência física entre os pais é um fator de risco, pois fomenta o aparecimento de comportamentos agressivos, além de gerar dificuldade em seguir regras sociais (PESCE, 2009.; FRANCO; ASSIS; PINTO, 2017).

Nesse sentido, a intervenção também auxiliou no processo de **construção individual do conceito de violência**, na medida em que as crianças elaboraram novos desenhos, reproduzindo cenários diferentes de manifestação da violência, se comparados com os desenhos anteriores. Outro aspecto relevante é a forma como os estudantes dialogaram quando o assunto foi órgãos de proteção destinados a elas e profissionais que também podem ajudar (professores, médicos entre outros). Durante a contação de história o livro aborda algumas instituições (delegacia, conselho tutelar...) e profissionais que podem auxiliar as crianças que estão sofrendo de alguma forma.

Dessa forma, a pesquisadora buscou fortalecer e ampliar a noção de rede de proteção, enfatizando a importância de compartilhar o sofrimento e/ou alguma violência sofrida. Mesmo os participantes possuindo conhecimento sobre esses órgãos de proteção, entendeu-se a necessidade de aprimorar os fatores de proteção (conscientização), visando minimizar potenciais situações de violência.

Segundo Brino et al. (2011), os fatores de proteção influenciam e modificam o grau de exposição a algum tipo de risco, logo, esses elementos amenizam a possibilidade de ocorrência de violência, mesmo que haja a presença de fatores de risco.

Sobre o comportamento de ocultar informações em detrimento de solicitação de alguém (segredo), em debate os estudantes afirmaram que não iriam guardar segredo se

fossem a personagem principal da história (Tartarina), pois isso estava machucando ela [percepção dos alunos, ênfase das expressões fácil da tartaruga].

Quanto a **tipologia da violência percebida** pelos estudantes, eles abordaram nos desenhos e também nos exemplos que trouxeram durante a roda de conversa a violência psicológica e física. Durante a manipulação dos fantoches dos personagens da história, uma estudante reproduziu a parte da violência na história de Tartarina (situação em que o polvo fotografou a tartaruga sem o casco).

Dessa maneira, considera-se que os participantes da escola rural estavam mais próximos (ZDP) do processo de construção do conceito de violência, além de demonstrarem interesse na temática, na contação da história e na produção dos desenhos, obtiveram conseqüentemente resultados que indicaram que a intervenção foi eficaz para aprimorar a formação do complexo conceito abordado nesse estudo.

4.3 Escola das Águas (EA)

A escola das águas se localiza a 65 km de distância da parte urbana do município no qual o estudo foi realizado. A estrada é de difícil acesso, com pontes de madeira durante o trajeto, pois passa por afluentes do rio Paraguai. A viagem até lá dura em média 1 hora e meia. A escola está inserida em um espaço improvisado, na beira do rio.

Devido ao difícil acesso, a maioria dos alunos e professores passam toda semana na escola e retornam para casa no final de semana. Como o espaço é pequeno, as salas são multisseriadas e a divisão entre as salas é improvisada (a separação acaba sendo ineficaz, pois o barulho de uma sala interfere diretamente na outra). Além disso, não há hospital, Unidade Básica de Saúde, mercado e outras instalações.

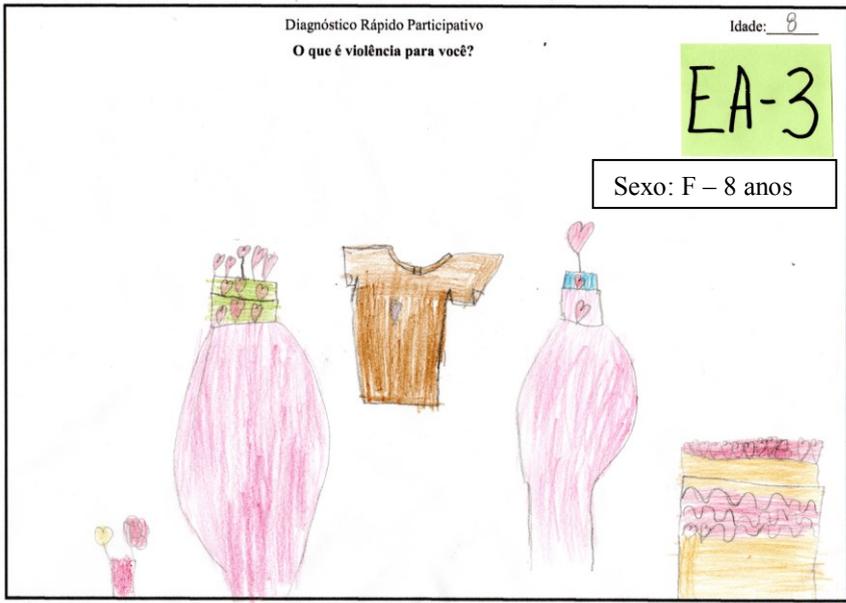
A população ribeirinha, utiliza o rio como meio de subsistência e não tem o mesmo acesso aos serviços públicos, se comparada com as outras localidades do município. Muitos fatores corroboram para isso. Conforme aponta Motisuki *et al.* (2018), os desafios são diversificados, desde o transporte de materiais e profissionais de saúde, até os recursos e equipamentos que auxiliem na garantia de acesso aos seus direitos.

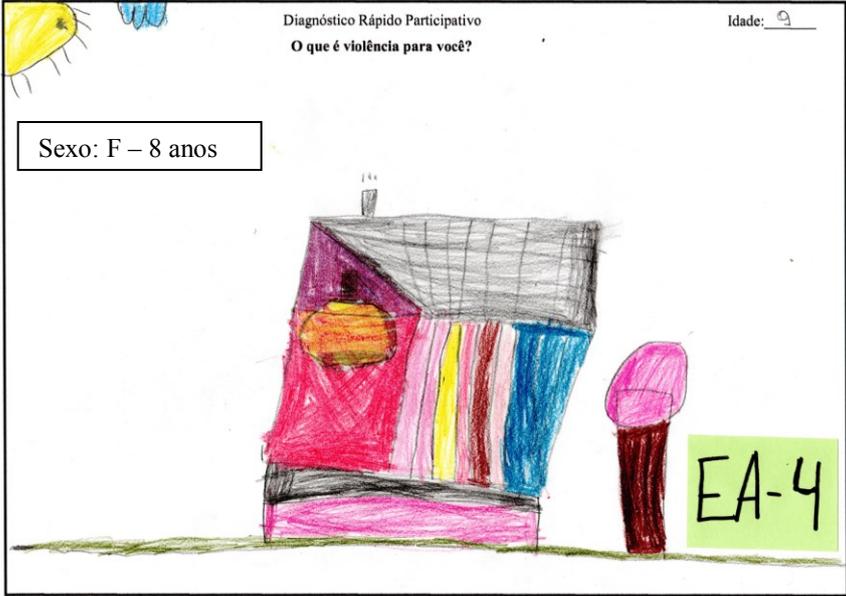
A configuração escolar dessa região é diferenciada das demais, além de turmas multisseriadas, os estudantes passam a semana toda na escola e só retornam para casa no final de semana. A escola tem uma configuração diferente, na qual os alunos passam a maior parte do seu tempo nela. Todas essas características precisam ser consideradas, pois impactante diretamente na forma como percebem o mundo a sua volta e também como são percebidos.

Na citada escola, cinco estudantes participaram das rodas de conversa, mas apenas quatro elaboram os desenhos propostos. A pesquisa foi realizada na sala de aula com os estudantes que possuíam a autorização dos pais.

Após a apresentação da pesquisadora e dos estudantes, explicou-se sobre pesquisa e solicitou-se aos participantes a assinatura do TALE. Posteriormente perguntou-se: “violência é uma coisa boa ou ruim?”. Diante dessa pergunta, três estudantes afirmaram ser algo bom e apenas um disse que a violência era algo ruim. A partir disso, eles começaram a pensar e comentar o que iriam desenhar.

Tabela 16 – Desenho e análise semiótica da escola das águas (DRP)

Título e desenho	Descrição /Análise Semiótica (ASIP)
<div data-bbox="248 459 1098 1064" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Diagnóstico Rápido Participativo O que é violência para você?</p> <p style="text-align: right;">Idade: <u>7</u></p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">Sexo: M – 7 anos</div> <div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; margin: 5px 0;">EA-1</div>  </div> <p style="text-align: center;">Título: “Gabi”</p>	<p>“Dinossauro, pessoas e flores”</p> <p>Elemento: vaso, pessoa, casa e três dinossauros, nuvem</p> <p>Cores: verde, roxo, amarelo, preto e vermelho</p>
<div data-bbox="258 1211 1104 1814" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Diagnóstico Rápido Participativo O que é violência para você?</p> <p style="text-align: right;">Idade: <u>8</u></p> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;">Sexo: F – 8 anos</div> <div style="background-color: #90EE90; padding: 5px; margin: 5px 0;">EA-3</div>  </div> <p style="text-align: center;">Título: “Gabi”</p>	<p>“Bolo, planta e blusa”</p> <p>Elementos: bolo, uma camiseta, corações e vasos de planta.</p> <p>Cores: azul claro, vermelho, rosa, marrom, verde e laranja</p>

 <p>Diagnóstico Rápido Participativo O que é violência para você?</p> <p>Idade: 9</p> <p>Sexo: F - 8 anos</p> <p>Título: "Kelly"</p>	<p><i>“Casa, árvore num dia de sol”</i></p> <p>Elementos: casa, árvore, sol e nuvem</p> <p>Cores: rosa, azul escuro, preto, marrom, cinza, amarelo e roxo.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a etapa de DRP constatou-se que as crianças participantes não tinham repertório sobre a **percepção de situações de violência**, destaca-se que apenas um estudante afirmou que a violência era ruim, os demais classificaram a mesma como ‘boa’. Tanto os desenhos, como os relatos na roda de conversa fornecem sustentação para tal afirmação. Os desenhos elaborados representam objetos do dia a dia, elementos de interesse (dinossauro, flores e bolo).

Em conformidade com Grubits (2003), o desenho infantil narra elementos do presente, integrando com o passado e a história pessoal do sujeito. Dessa forma, a atividade artística tem uma função semiótica, pois por meio de traços transmite um sentido a ilustração, no qual dificilmente é acessível por meio das palavras.

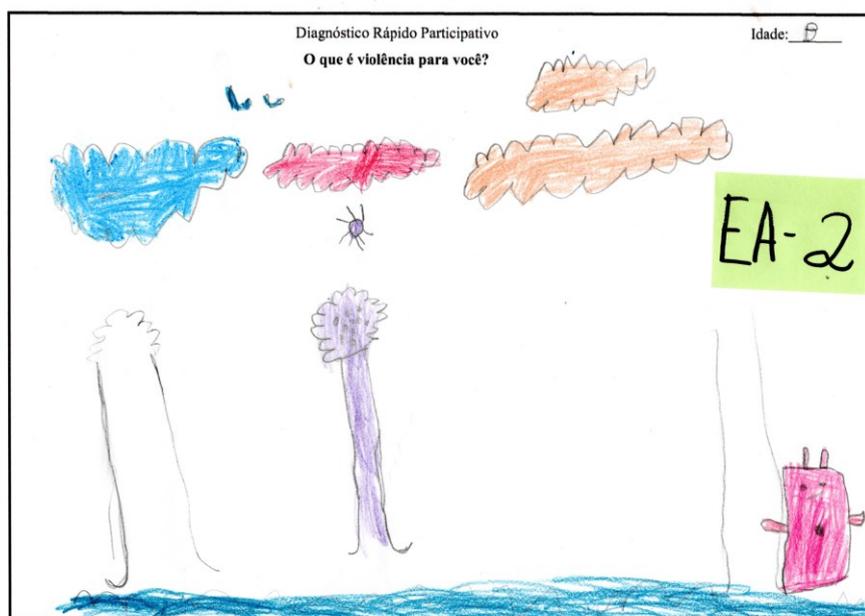
No que se refere a **construção individual do conceito de violência**, os desenhos e os relatos demonstram que esse processo de construção do referido conceito estava distante da consciência infantil dos estudantes, pois a palavra ‘violência’ quando abordada parecia vazia, sem contorno ainda, longe da cognição dos participantes.

Como não ainda não compreendiam o significado do tema não desenvolveram nenhum desenho ou diálogo sobre o tema e nem da **tipologia do citado fenômeno (violência)**.

Além disso, os estudantes estavam dispersos e bastante agitados e tiveram dificuldade

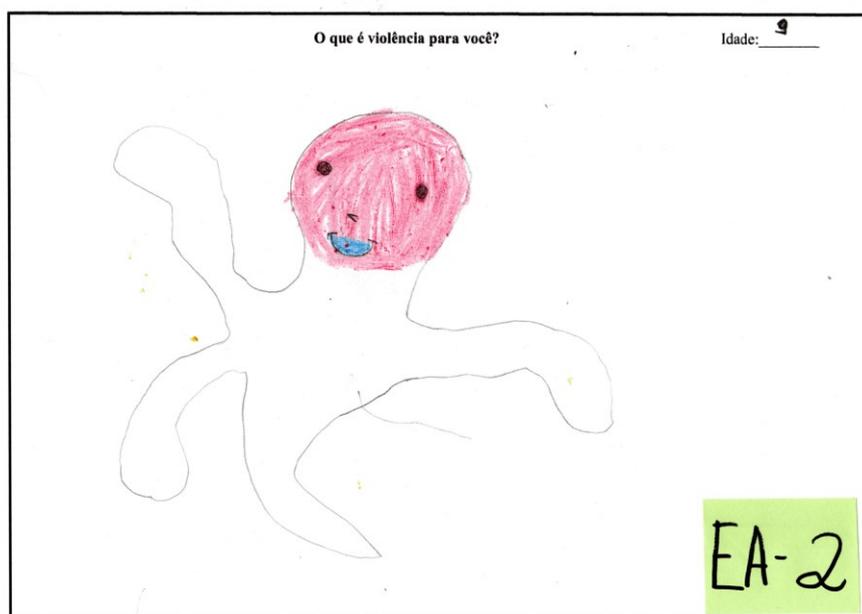
para se engajar nas propostas da pesquisa. Provocavam uns aos outros, cantavam músicas (funk) e a todo momento pediam para utilizar os computadores da sala ao lado. Tornou-se necessário a utilização de muitas estratégias para conseguir prender a atenção dos estudantes na pesquisa. A professora regente não estava na escola (devido a um curso de capacitação do município), fator esse que pode ter contribuído com a grande agitação dos discentes.

4.3.1. Continuação dos desenhos da escola das águas



Título do desenho (atribuído pela criança): "Gabi"

Sexo: M – 7 anos



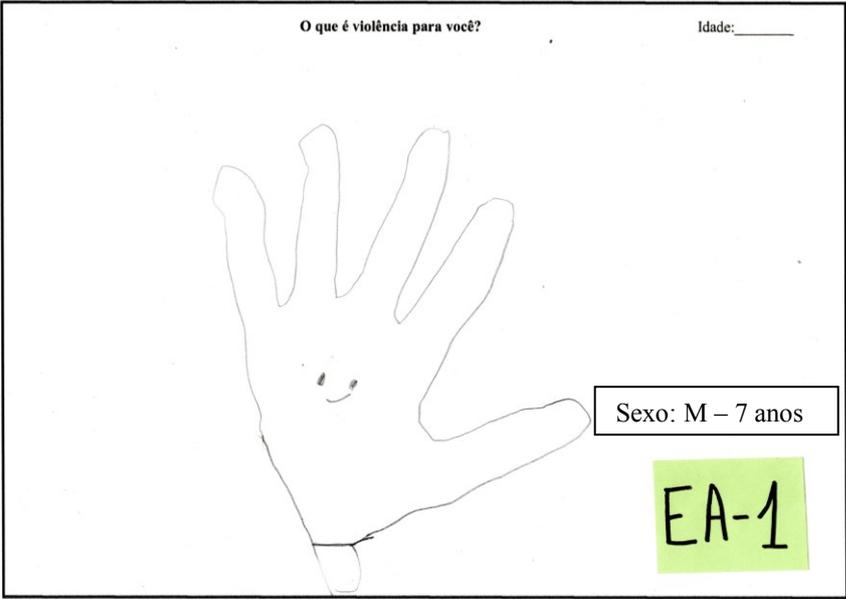
Título do desenho (atribuído pela criança): "Pipa"

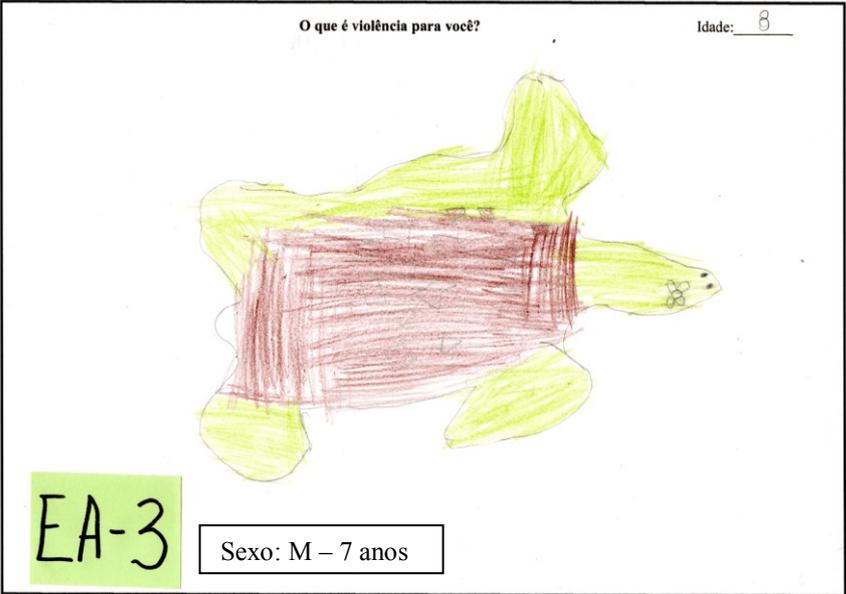
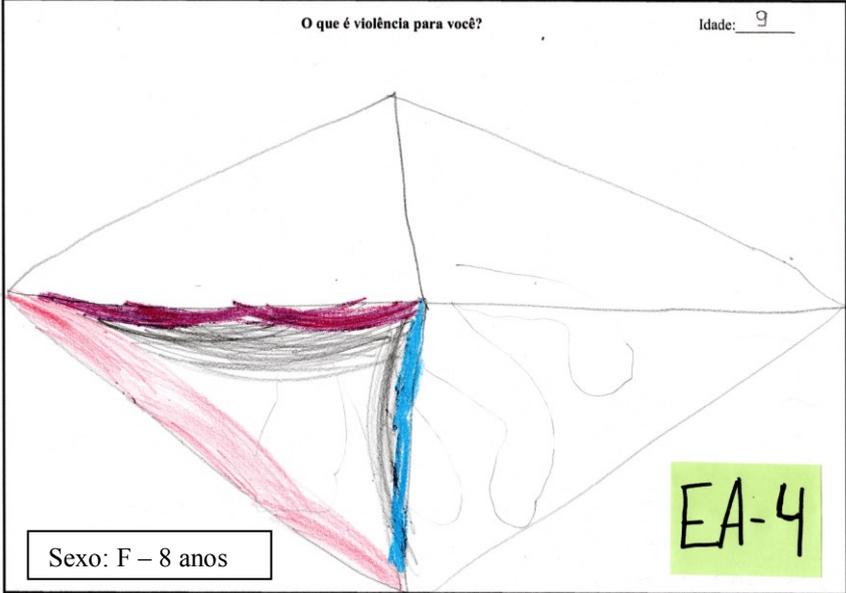
Terminada a etapa de DRP, iniciou-se a etapa de intervenção com a mesma pergunta anterior (“ violência é uma coisa boa ou ruim? ”), os estudantes ficaram divididos nas respostas. Haviam cinco participantes, três responderam que violência era ‘algo bom’, os demais responderam ser ‘algo ruim’.

No momento de contação da história, a maioria dos estudantes estavam dispersos e apresentaram dificuldade em se concentrar na história. Não se sabe as motivações para tal situação, podendo ser desde do desinteresse pela temática ou pelo livro, ou falta de contato com esse tipo de metodologia (contação de história), podendo ainda ser uma dificuldade particular dos alunos.

Como resultado dessa etapa de intervenção, os participantes produziram os respectivos desenhos, que se encontram analisados na tabela abaixo. Ressalta-se novamente a escolha da pesquisadora em selecionar três desenhos de cada escola para realizar a ASIP.

Tabela 17 – Desenhos e análise semiótica da escola das águas após a intervenção

Título e desenho	Descrição/ Análise Semiótica (ASIP)
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center;"> <p>O que é violência para você? Idade: _____</p>  <p>Sexo: M - 7 anos</p> <p>EA-1</p> <p>Título: “Uma mão”</p> </div>	<p>“ <i>Minha mão</i> ”</p> <p>Elemento: mão sorrindo</p> <p>Cores: não coloriu</p>

<p>O que é violência para você? Idade: <u>8</u></p>  <p>EA-3</p> <p>Sexo: M - 7 anos</p> <p>Título: "Seu nome próprio"</p>	<p><i>"A tartaruga estava zangada"</i></p> <p>Elementos: tartaruga, flor.</p> <p>Cores: verde e marrom.</p>
<p>O que é violência para você? Idade: <u>9</u></p>  <p>Sexo: F - 8 anos</p> <p>EA-4</p> <p>Título: "Pipa"</p>	<p><i>"Uma pipa"</i></p> <p>Elementos: Pipa</p> <p>Cores: rosa, preto, azul e vermelho.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do relato e dos desenhos elaborados, entende-se que os participantes não souberam classificar a violência narrada na história e não mencionaram exemplos de situações, ainda que a pesquisadora fornecesse modelos.

Durante o lanche, um estudante cochichou com o outro que iria beijar a pesquisadora

(em tom de segredo), falavam rindo. A temática virou assunto para diálogo na roda de conversa. Sem demonstrar surpresa ou espanto a pesquisadora mencionou a necessidade de solicitar ao outro para tocar, beijar ou abraçar. Além disso, enfatizou com exemplos a importância do consentimento deles diante de qualquer pessoa que se aproxime, peça e/ou ofereça qualquer tipo de toque físico.

Mais tarde, a pesquisadora trouxe uma outra situação semelhante a esse do beijo (história da branca de neve, em que o príncipe a beija sem permissão), mas houve dificuldade de identificar tal comportamento como algo errado. Semelhantemente com a situação anterior, quando a pesquisadora perguntou se xingar e bater eram situação de violência, eles responderam que não era.

Como mencionado os estudantes aparentavam ainda não ter um repertório eficaz, propício para a **construção individual do conceito de violência**, mesmo após a intervenção. Entretanto, vale ressaltar que o primeiro contato formal com a temática foi iniciado, espera-se que tenha contribuído para a formação do conceito de violência, direitos e proteção individual.

O significado da palavra violência faz parte da categoria conceitos científicos, definido por Vygotsky. A aprendizagem dessa categoria é descente (do concreto ao abstrato), não linear e está intimamente ligada com a consolidação e aprendizagem dos conceitos espontâneos. Nesse sentido, compreende-se que os conceitos científicos são organizados em sistemas de interrelações (OLIVEIRA, 2000).

Não foi possível observar nos desenhos e nem nos relatos nenhuma **tipologia da violência**. Os desenhos foram bem diversos, apenas um estudante desenhou a personagem principal da história. Os demais desenhos não pareciam ter ligação com a temática e nem com os assuntos levantados na roda de conversa.

Por ser uma localidade de difícil ingresso, os serviços básicos são escassos e com pouca frequência. Notou-se que os discentes desta região possuíam menor acesso a serviços cruciais, como saúde, transporte público, moradia e saneamento básico. Tais fatores podem indicar vulnerabilidade social ²⁴, afetando consideravelmente o desenvolvimento, a aprendizagem e o acesso aos direitos fundamentais. Portanto, há a necessidade de mais investimento e melhorias para fornecer melhores condições para as crianças atendidas nessa

²⁴ Vulnerabilidade social refere-se ao impacto resultante da configuração de estruturas e instituições econômico-sociais sobre comunidades, famílias e pessoas em distintas dimensões da vida social. Crises econômicas, debilidade dos sistemas de seguridade e de proteção social e fenômenos de precariedade e instabilidade laboral intensificam a dificuldade enfrentada por indivíduos e grupos em sua inserção nas estruturas sociais e econômicas, gerando uma zona instável entre integração e exclusão (XIMENES, 2010).

região.

Com intuito de analisar a vulnerabilidade social de crianças por meio de desenhos, Ribeiro et al. (2017), constatou em seu estudo que crianças com elevada e moderada fragilidade utilizavam mais o espaço disponível na folha de papel, se comparado a crianças com pouca ou nenhuma fragilidade. Observa-se que os estudantes da região das águas, ocuparam a folha de papel com vários elementos e/ou representaram objetos de forma grande.

Assim sendo, considerando todos os aspectos mencionados compreende-se que vários fatores podem ter contribuído para a baixa adesão dos estudantes na pesquisa, bem como também o baixo efeito da intervenção, revelando que o processo de formação do conceito de violência ainda se encontra distante da zona de desenvolvimento proximal.

4.4 Panorama geral do estudo

De acordo com perspectiva histórico-cultural não é possível pensar o desenvolvimento humano como uma linha reta de avanços esperados, muito pelo contrário o desenvolvimento ocorre com progressos e retrocessos, no qual a dialética com o mundo material e cultural que acontece a modificação no campo da aprendizagem e do desenvolvimento (PILETTI; ROSSATO; ROSSATO, 2014).

Esse desenvolvimento não linear também é percebido nos espaços escolares e vida evidente com os dados aqui apresentados a relação dialética existente.

Percebe-se que os espaços escolares têm várias demandas que vão muito além das matérias curriculares. Quando foram iniciados os primeiros contatos com as escolas, para organização dos TCLEs e explicação da pesquisa, houve boa receptividade por toda comunidade escolar, auxiliando no contato com os pais, no suporte da separação de salas para a pesquisa e na acessibilidade para a pesquisadora. A abertura nas escolas foi de suma importância para a concretização do estudo, bem como também a aceitação dos pais e a participação dos estudantes.

Os pais da escola urbana foram os menos aderiram a pesquisa, mostrando maior resistência em acessar esse tipo de assunto/conteúdo, sendo maior também o número de recusa dos responsáveis. As demais responsáveis das crianças que estudavam na região rural e das águas a resistência e recusa foi menor, embora as turmas fossem menos numerosa.

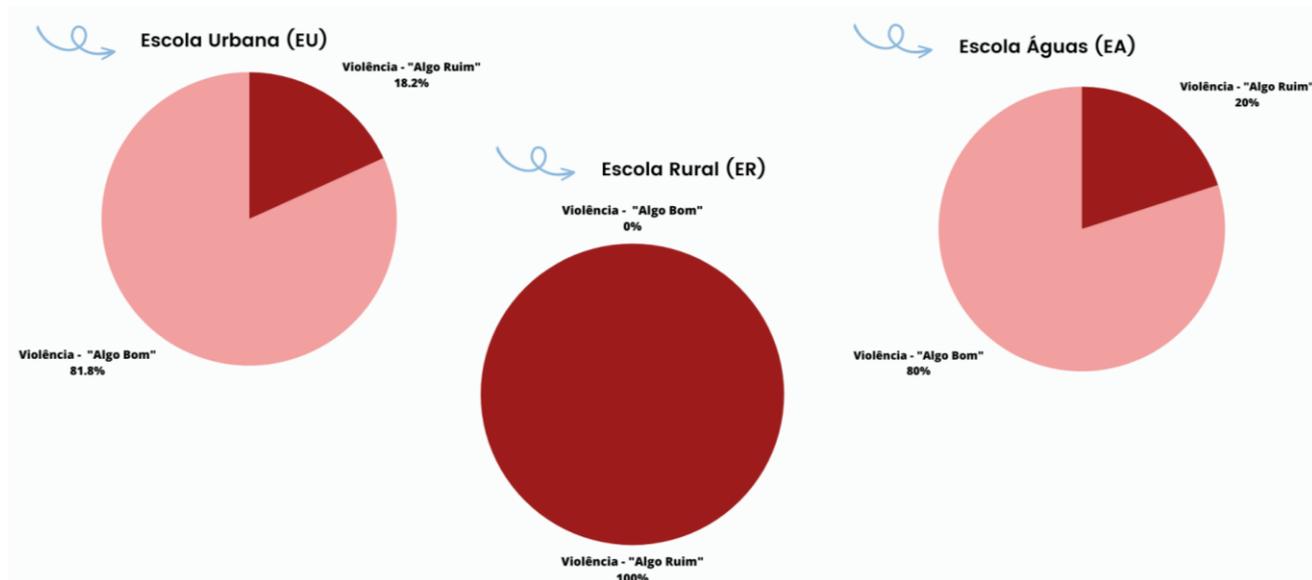
Sobre os desenhos, a maioria utilizou traços simples, com pouca regularidade, ocupando maior parte da folha de papel. Destaca-se que os desenhos em sua grande maioria

retratavam paisagens, que continham casa ou escola. A menos parte dos discentes desenhou pessoas ou figuras humanas. A respeito das cores, observou-se que as cores mais utilizadas foram: azul, vermelho, marrom, amarelo e preto.

Na etapa do DRP os participantes tiveram bastante dificuldade para saber o que desenhar, muitos comentavam em voz alta e esperavam confirmação da pesquisadora. Além disso, é importante frisar que a criança costumeiramente tem o comportamento de copiar imagens ou desenhos de outros, situação que pode ter acontecido durante intervenção.

Diante da pergunta sobre a violência ser algo ‘bom ou ruim’ na etapa 2 de DRP, é possível observar que a maior parte dos estudantes responderam ser ‘algo bom’ (81,8%). Já a escola rural perante essa mesma pergunta, os resultados foram distintos. Todos os participantes afirmaram que a violência era ‘algo ruim’ (100%). Na escola das águas, semelhantemente a escola urbana, a maior parcela dos alunos também respondeu que a violência era ‘algo bom’ (80%). Os resultados dessa etapa estão ilustrados no gráfico a seguir.

Figura 6 – Gráfico dos resultados das escolas antes da intervenção



Fonte: Elaborado pela autora.

Na etapa de intervenção, foi realizada a mesma pergunta anterior, no qual as crianças deveriam atribuir à violência novamente a concepção de bom ou ruim. Os resultados mostram que a curta intervenção gerou impactos positivos, ampliando o processo de construção do referido conceito. Os gráficos a seguir demonstram que houve alteração na percepção do constructo sobre violência. Todos os participantes da escola urbana e rural afirmaram que a violência era ruim após a intervenção, enquanto apenas 40% dos estudantes da escola das águas afirmaram que a violência era ruim.

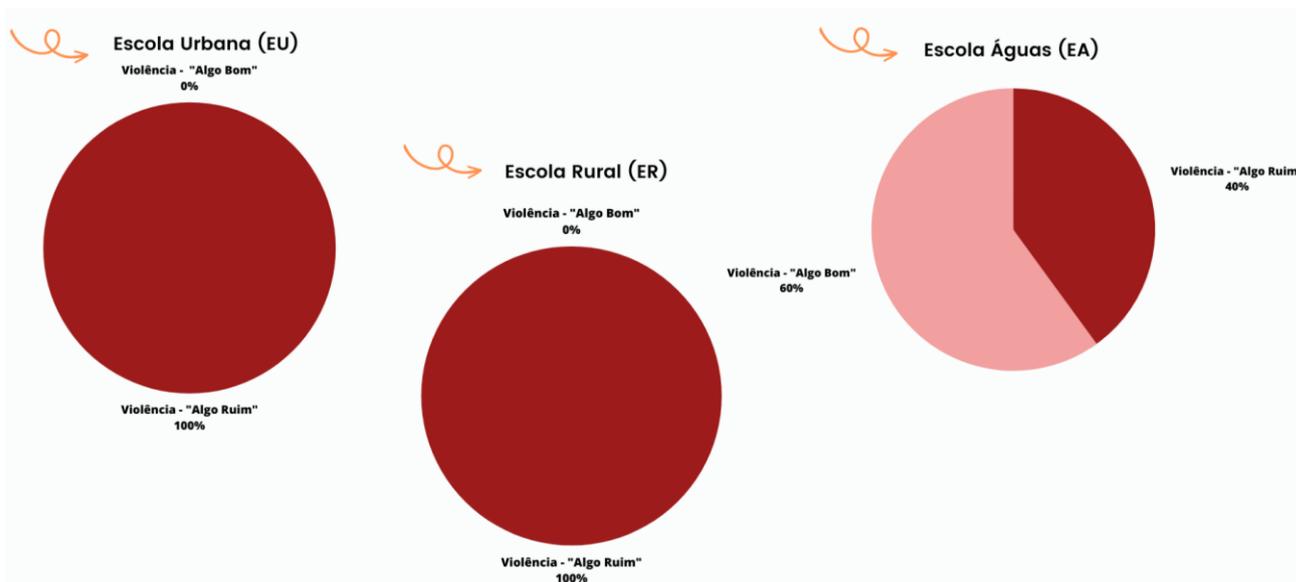


Figura 7 – Gráfico dos resultados das escolas após a intervenção

Fonte: Elaborado pela autora.

Na etapa de elaboração dos desenhos, após a intervenção, destaca-se que os elementos mais desenhados (etapa 5), foram: o polvo, a tartaruga e o peixe. Chama a atenção a presença recorrente do peixe, que representa na história alguém que descobre a violência sofrida pela personagem principal, mas é ameaçada e acaba guardando esse segredo para si. Outro elemento que merece destaque, é a confusão na hora de representar o que seria violência nessa etapa. Alguns estudantes, representaram nos desenhos apenas a vítima de violência (tartaruga) e ou peixe, outros apenas o violentador (polvo) e apenas dois estudantes ilustraram a associação entre vítima e violentador.

No que se refere ao perfil dos discentes, identificou-se que a média de idade das crianças participantes era de 6,5, que oscilavam entre 6 a 8 anos. Sendo dez meninos e oito

meninas no total. Apenas um participante não conseguiu desenhar e por isso apenas seu relato foi considerado nas rodas de conversa. Foram produzidos 36 desenhos no total que estão organizados no corpo do texto na seção das respectivas escolas.

Conforme aponta Cole; Cole (2003), a partir dos 6 anos até os 12 anos de idade espera-se que a criança vá desenvolvendo a capacidade de desenhar da forma como a qual vivencia e/ou visualiza os objetos e acontecimentos. Os autores destacam que o refinamento dos traços de desenhos infantis, são gerados por meio da combinação das habilidades motoras finas, conhecimento da atividade solicitada e da concentração para depositar no papel o que foi elaborado no pensamento.

Além disto, as questões culturais, pessoais, sociais também exercem influência na produção dos desenhos infantis. Logo, os fatores de acesso ou falta de acesso, além da qualidade da educação (conceito amplo) oferecida também interferem no modo como a criança se expressa no desenho (WESCHLER, 2003).

O relato usado para compreensão dos desenhos e ampliação da compreensão sobre a percepção infantil acerca da violência foi de grande relevância e possibilitou uma rica fonte de dados. Desse modo, no relato dos estudantes, as situações de violência que mais apareceram foram violências físicas, com narração de casos que ocorreram na escola e em casa e também episódios de violência psicológica, presenciados na escola, em casa, na rua e na internet.

Em síntese, as crianças de diferentes localidades tinham níveis de percepções diferentes sobre violência, algumas mais próximas do desenvolvimento do citado conceito, outras mais distantes. Vários elementos contribuem para essa diferença no processo de aprendizagem da concepção de violência. Deve se considerar a idade, o sexo, as condições de aprendizagem, bem como também o acesso aos serviços públicos, como saneamento, saúde dentre outros fatores.

5. CONSIDERAÇÕES

Os resultados apresentados, decorrentes da análise dos dados evidenciam um cenário preocupante, a falta de acesso ao conhecimento voltado para a formação cidadã. Várias entidades têm parcela de contribuição para essa problemática. A escola não é a única responsável pela construção cidadã das crianças, toda sociedade tem essa obrigação. Em consequência a este cenário, observou-se que a maioria dos estudantes do 1º ano do ensino fundamental não tinham nenhuma compreensão sobre o significado de violência, muitos mencionaram que nunca haviam escutado a referida palavra.

Ressalta-se a dificuldade em conseguir analisar o universo infantil por meio de um recorte temporal utilizando a produção de desenhos. Dessa forma, é importante salientar que os desenhos produzidos revelam parte do mundo infantil, sendo desenhados pelos estudantes objeto do cotidiano, de interesse próprio, de curiosidade, partes que chamaram atenção na contação de história, entre muitas outras possibilidades.

Embora o estudo em questão aborde o processo de construção de um conceito, vale lembrar que o desenvolvimento de cada indivíduo é único e não linear. Além disso, não é um processo que ocorre de forma espontânea, pois necessidade da mediação do outro, desde livros a pessoas, para a construção da aprendizagem e formulação de uma definição. A dialética com o mundo material, social e cultural tem total influência esse processo.

A respeito do processo de formação do conceito de violência, observa-se que os alunos da área rural necessitavam de menor mediação para elaborar desenhos sobre a temática. Já os alunos da área urbana, precisaram de maior mediação, mas ao final da intervenção foi possível constatar que já tinham elementos que puderam auxiliar na compreensão da definição de violência. Os alunos da área ribeirinha, estavam mais distantes desse processo de construção do conceito trabalhado, pois tiveram muita dificuldade para compreender o que seria violência, mesmo após a intervenção.

Sobre o reconhecimento dos tipos de violência, percebe-se que os estudantes representaram a violência física, psicológica e sexual [retratação da violência narrada na contação de história], contudo, não conseguiram distinguir suas tipologias. Tal dificuldade era esperada, posto que a intervenção ocorreu em um curto período.

Embora o estudo em questão tenha tido um tempo reduzido de intervenção,

compreende-se que o mesmo exerceu considerável influência na aprendizagem desse pertinente conceito. Isso se evidencia nos relatos evocados nas crianças e nas atividades artísticas produzidas.

Respondendo ao objetivo geral levantado, de analisar como acontece o processo de construção do conceito de violência entre os estudantes do 1º ano do ensino fundamental de áreas distintas (urbana, rural e das águas) no Pantanal de Mato Grosso do Sul, partindo da pesquisa exploratória. Constata-se que não há indícios de procedimentos voltados para ensino desse importante conceito. Para a maioria das crianças essa palavra era totalmente desconhecida, sobretudo na área urbana e das águas. Já na área rural, o cenário é um pouco diferente, pois dois alunos apresentavam algum repertório sobre o assunto, ainda assim, não foi possível identificar quais variáveis culminaram para essa aprendizagem.

A ausência de repertório acerca da definição de violência nas crianças, expressa um alarmante cenário, a falta de investimento na área de prevenção a violência. Por conseguinte, a aprendizagem sobre violência acontece de forma indireta, não há uma sistematização voltada ao ensino deste. Esta laguna é o resultado da negligência de vários mecanismos sociais. O estado, os pais, a escola e toda a sociedade tem influência nisso.

Percebe-se que a localização geográfica exerceu certa influência na aprendizagem do conceito de violência. Os estudantes da área urbana apresentavam maior descolamento da realidade cotidiana, levanta-se como hipótese que talvez esse ‘desligamento’ para os acontecimentos da vida real se deva à hiperestimulação ambiental (maior acesso a vídeo game, celular, televisão entre outros).

Os alunos da região rural pareciam vivenciar o contexto real e cotidiano, estavam atentos e concentrados durante toda a intervenção e conseguiram trazer exemplos de violência com maior facilidade, além de conhecerem mecanismos de proteção infantil. Mesmo estando na sala de informática, os computadores não chamaram atenção dos participantes e não foram motivo de disputa de atenção com a pesquisadora.

As crianças da região ribeirinha se desconcentravam com muita facilidade e apresentaram grande dificuldade de compreensão sobre a definição de violência (antes e após a intervenção). Diferentemente das outras regiões o acesso a serviços elementares (educação, saúde, transporte e lazer) é distante, escasso e precário, tais fatores contribuem diretamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Há inúmeros estudos voltados para a identificação de crianças com suspeita de violação de direitos, estudos que apontam as consequências nocivas dos diferentes tipos de

violência, além dos estudos epidemiológicos sobre a violência infantil. Todos esses estudos são muito importantes e devem continuar a ser pesquisados. Mas não há como avançar sem elaborar pesquisas que tratem da temática da prevenção, que estude formas de minimizar a ocorrência de violência e a dificuldade de identificar o que é ou não violência.

O aprendizado só acontece por meio da mediação. É a partir do momento em que acontece a especificação e descrição de um fenômeno ou conceito que ele passa a fazer parte do repertório da criança. Dessa forma ela começa a identificar potenciais situações de violência. Cabe ressaltar que o contato com o tema precisa acontecer mais de uma vez e necessita de aplicabilidade no cotidiano da mesma.

A partir da discriminação do conceito de violência, as crianças conseguem ter uma visão mais crítica sobre sua realidade e tem menor dificuldade de relatar situação de violência, auxiliando na quebra do ciclo de violência, além de possibilitar atendimento especializado mais rápido a vítima.

O desafio que se impõe é a necessidade de abordar a definição de violência nos espaços escolares, nas famílias e demais instituições de proteção as crianças. É imprescindível que a aprendizagem do referido conceito seja difundido para todas as crianças a fim de propiciar maiores condições de uma infância saudável e protegida.

A luta pela a garantia dos direitos das crianças, também passa pela ampliação de políticas públicas que incentivem e propiciem condições para que de fato ensino e aprendizagem de temática seja difundida. Por isso, a infância deve ser zelada, de modo a permitir o pleno desenvolvimento das crianças.

6. REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA MULTIPROFISSIONAL DE PROTEÇÃO À INFANCIA E À ADOLESCÊNCIA (ABRAPIA). **Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**, 2003. Disponível em: Programa de Redução do Bullying (acterj.org.br). Acesso em: 20 de Jul 2022;
- ABRAMOVAY, M. (Coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2005.
- ABRAMOVAY, M. (Coord). **Conversando sobre a violência e convivências nas escolas**. Rio de Janeiro: FLASCO, 2012.
- ACKERMAN, N. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto alegre: Artmed, 1986.
- ALBRES, N. de A.; SOUSA, D.V.C. Termo de assentimento livre e esclarecido: uso da história em quadrinhos em pesquisas com crianças. **Revista Sinalizar**. v. 4, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/57756/33772>. Acesso em: 24 de Set 2021;
- ALBUQUERQUE, J.B.C et al. Violência doméstica: características sociodemográficas de mulheres cadastradas em uma Unidade de Saúde da Família. **Rev. Eletr. Enf.**, p.382-390, 2013. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/revista/v15/n2/pdf/v15n2a10.pdf>. Acesso em: 11 de Out 2020;
- ANTUNES, J.; SILVA, A. F. da; SILVA, A. C. B. de A. ; QUEIROZ, Z. F. de. Diagnóstico rápido participativo como método de pesquisa em educação. **Avaliação**. v.23; n. 03, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/pKcrPQQ9xtxVLq9xBLKqWmp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 de Nov. 2021;
- ANTONI, de C; BARONE, L. R.; KOLLER, S. H. Indicadores de Risco e de Proteção em Famílias Fisicamente Abusivas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v.23, n.2 pp.125 -132, 2007;
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**, Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. ed.2
- ASSIS, S. G de.; MARRIEL, N. de S. M. Reflexões sobre a violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, S. G. (Org). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação: FIOCRUZ, 2010. pp.95-119.
- BANACO, R. A. Fantasia como instrumento de diagnóstico e tratamento: a visão behaviorista radical. In: DELITTI, M. **Sobre Comportamento e Cognição: A prática da análise do comportamento e da terapia cognitiva- comportamental**. Santo André: ARBytes, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARRETO, F. C.; ROCKENBACK, N. J. de A. **Educação escolar**: evolução histórica, teoria, práticas docentes e reflexões. São Paulo: Érica, 2014;

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIJOU, S.W.; BAER, D. M. **O Desenvolvimento da Criança**: Uma Leitura Comportamental. São Paulo: EDU, 1980.

BRINO, R. de F. *et al.* **Combatendo e prevenindo os abusos e maus tratos contra crianças e adolescentes**: o papel da escola. São Carlos: Pedro e João Editores (UFSCar), 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; & CATANI, A. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007^a.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social e julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOYD, D.; BEE, H. **A Criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em : h. Acesso em: 10 Ago 2020.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 4.024, de 20 de Dezembro de 1961: Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 21 Jun. 2021.

BRASIL. **PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.663**, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARVALHO, M. V. C. A construção social, história e cultural do psiquismo humano. **Educativa**. v. 10, n. 1, 2007. . Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/174/137>. Disponível em: 22 Ago. 2022.

CECCONELLO, A. M.; ANTONI, C.; KOLLER, S. H. Práticas educativas parentais e abuso físico no contexto familiar. Maringá: **Psicologia em estudo**, v.8, pp.45-54, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07>. Acesso em: 13 Dez. 2020.

CHAUÍ, M. Participando do debate sobre mulher e violência. *In*: CARDOSO, R. CHAUÍ, M.;

PAOLI, M. C. (Org.). **Perspectivas antropológicas da mulher**. Zahar : Rio de Janeiro, 1985.
CONTE, F. C. S. A terapia de aceitação e compromisso e a criança: uma exploração com o uso da fantasia a partir do trabalho com argila. *In*: KERBAUY, R.R.; WIENSKA, R. C. (Orgs.). **Sobre Comportamento e Cognição: Psicologia Comportamental e Cognitiva**. v.4, pp. 121 - 132. Santo André: ESETec, 1999.

CODO, W. **Por uma psicologia do trabalho**: ensaios recolhidos. Casa do Psicólogo. São Paulo: 2006.

COLE, M.; COLE, S. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. Porto alegre : Artmed, 2011.

COSTA, E. A. Mobilidade e fronteira: as territorialidades dos jovens de Corumbá, Brasil. *In*: **Rev. Transporte y Territorio**. pp.65 - 86. Buenos Aires, 2013.

COWAN, P. A.; COWAN, C. P.; SCHULZ, M. Thinking about resilience in families. *In*: HETHERINGTON, E. M.; BLECHMAN, E. A. **Stress, coping, and resilience in children and families**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1996. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=rAfsAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=thinking+abotu+risk+and+resilience+in+families&ots=FvwOuFfmlT&sig=DoFvpvuTp3wgre cpbs_dOF4KmuE&redir_esc=y#v=onepage&q=thinking%20abotu%20risk%20and%20resilience%20in%20families&f=false. Acesso em: 19 de Dez de 2020.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: 25 Jun. 2021.

DALHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência: um problema global de Saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, pp. 1163-1178, 2006.

DIAS, M. S. de L; et al. A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. **Rev. ABRAPEE** , v. 18, n. 3. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/pXQrsjJKm4TH3hBH9MBVtQP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 Ago. 2022.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 62, p. 66-81, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 Ago. 2022.

FRANCO, L. G.; ASSIS, S. G. de.; PINTO, L. W. Violência e suas manifestações no desenho da família. *In*: ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. **Violências e vulnerabilidades nos desenhos infantis**. FIOCRUZ: Rio de Janeiro, 2017.

GADOTTI, M. Escola cidadã, cidade educadora e educação integral *In*: _____. **Educação Integral no Brasil**: inovações e processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUBITS, S. A Casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. esp., pp. 97-105, 2003.
- HABER, G. M.; CARMO, J. dos S. O fantasiar como recurso na clínica comportamental infantil. **Rev. Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v.9, n.1, pp. 45 - 61, 2007.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População – Corumbá (Panorama)**, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>. Acesso em 22 de Mar. de 2023.
- KOHAN, W. O. Vida e morte da infância: entre o humano e o inumano. **Educação & Realidade**. v. 35, n.3, pp. 125 – 138, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227078008.pdf>. Acesso em: 20 de maio 2022.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, 2006.
- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KRAMER, S.; BAZÍLIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LA TAILLE, Y. de; TAILLE, Y. L. Gênese da noção de segredo na criança, **Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 12, n. 3. 1996.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.
- LOPES NETO. A. A. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. v.81, n.5, 2005. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2020.
- LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- MALTA, D. C. et al. Acidentes e violência na infância: evidências do inquérito sobre atendimento de emergência por causas externas - Brasil, 2009. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2012. pp.2247-2258.
- MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004; pp.137-176.
- MAYER, L. R.; KOLLER, S. H. Rede de apoio social e representação mental das relações de apego de crianças vítimas de violência doméstica. In: HABIGZANG, L. F. *et al.* **Violência contra criança e adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: 2012.
- MELLO, S. A. A escola de Vygostky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- MENDES, L. de C. **Psicologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: UVA, 2016.

MINAYO, M. C. de S; SOUZA, E. R. Violência para todos. Rio de Janeiro: **Cad. Saúde Públ**,1993. pp.65-78

MINAYO, M. C. de S; SOUZA, E. R.. É possível prevenir a violência? **Ciência & Saúde Coletiva**. v.4; n. 1. pp. 07-32, 1999. Disponível em :
<https://www.scielo.br/j/csc/a/NBbqRGwcv7R7XcZSVvKQsL/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 06 jun. 2022.

MINAYO, M. C. de S. A difícil e lenta entrada da violência na agenda do setor saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, 2004. p.646

MINAYO, M. C. de S. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S, F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, 2007.

MINAYO, M. C. de S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K. (Org.) *et al.* **Impactos da violência na saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. pp. 21 – 42.

MOEHLECKE, S. Por uma cultura de Educação em Direitos Humanos. In: ASSIS, S. G. (Org). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação: FIOCRUZ, 2010. pp.95-119.

MORAES, J. T. “**Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo**”: Violências de gênero a partir do olhar das crianças, 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/204968/001110984.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 de Jun. 2022.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EDU, 1999.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MOTISUKI, D. et al. Roda de conversa como estratégia de educação em saúde para a enfermagem. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental**, 2018; v.10 n.2. pp. 379-384.

MYERS, G. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Uma pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. pp. 271 - 292.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, nº 78, 2002. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 de Jun. 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, y. de. *et al. Piaget, Vygotsky, Wallon*. São Paulo: Summus, 2000.

ORGANIZACIÓN PAN-AMERICANA DE LA SALUD (OPAS). **Violência y Salud: resolución no XIX**. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/7012/15685.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jun. 2022.

PAVIANI, J. Conceitos e forma de violências . In: MODENA, M. R. **Conceitos e forma de violências**. Caxias do Sul: Educs, 2016; pp.08-20. Disponível em : https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-conceitos-formas_2.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

PENN, G. Análise Semiótica de Imagens Paradas. In: BAUER, M. W.; GASKELL. G. **Uma pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. pp. 319 - 342.

PESCE, R. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. **Rev. Ciência & Saúde Coletiva**, v.14, n.2. pp.507-518, 2009.

PIERANTONI, L.M. de M.; CABRAL, I.E. Criança em situação de violência de um ambulatório do Rio de Janeiro: conhecendo seu perfil. **Rev. Enferm**, 2009. Disponível em: scielo.br/pdf/ean/v13n4/v13n4a03.pdf. Acesso em: 13 de Jan 2021.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M.; ROSSATO, G. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2014.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto, 2021.

PIRES, J. Violência na Infância: Aspectos clínicos. In: UNICEF. **Violência Doméstica**. Brasília: UNICEF,1999.

PRIORE, M. D. O cotidiano da criança livre no Brasil entre Colônia e o Império. In: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. pp.84-106.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE VIOLÊNCIA E SAÚDE. Organização Mundial da Saúde. **Relatório**. Genebra, 2002.

REGRA, J. A. O uso da fantasia como instrumento de diagnóstico na psicoterapia infantil. **Temas em Psicologia**, n.2, pp. 47- 56, 1993.

REGRA, J. A fantasia e o desenho. In: KERBAUY, R.R.; WIENSKA, R. C. (Orgs.). **Sobre Comportamento e Cognição: Psicologia Comportamental e Cognitiva**. v.4, pp. 105 - 115. Santo André: ESETec, 1999.

REGRA, J. Formas de trabalho na psicoterapia infantil: mudanças ocorridas na terapia comportamental. **Rev. Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. v.2, n.1, pp. 79 - 101, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petropólis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, F. M. L. et al. Vulnerabilidade social na infância e expressão no desenho da família. *In*: ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. **Violências e vulnerabilidades nos desenhos infantis**. FIOCRUZ: Rio de Janeiro, 2017.

RICAS, J. DONOSO, M. T. V., GRESTA, M. L. M. A violência na infância como uma questão cultural. **Texto & Contexto - Enfermagem**. Florianópolis, 2006. pp.151-154.

RISTUM, M. O conceito de violência de professoras do ensino fundamental. **Tese Doutorado** – Faculdade de Educação da UFBA, Salvador, 2001.

RISTUM, M. **Bullying contexto escolar**: práticas e significações. Lisboa, 2008.

RISTUM, M. Bullying Escolar. *In*: ASSIS, S. G. (Org). **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação: FIOCRUZ, 2010. pp.95-119.

RIZZINI, I. PILOTTI, F. J. A. **Arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância do Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SACRAMENTO, L. T.; REZENDE, M. M. Violência: lembrando alguns conceitos. **Aletheia**, n.24, pp.95-104, 2006.

SALLES, L. M. F. Jovens, escola e violência: alguns apontamentos sobre o processo de inclusão e exclusão simbólica de jovens. *In*: SILVA, J. M. A. de P.; SALLES, L. M. F.(Orgs). **Jovens, violência e escola**: um desafio contemporâneo. São Paulo: ABEU, 2010.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas: 2004, vol.26, n.91, pp:361-378 Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> .Acesso em: 05 Dez 2020.

SARTRE, J. P. **O que é subjetividade ?**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013

SANCHEZ, R. N.; MINAYO, M. C. de S. Violência contra crianças e adolescentes: questões histórica, social e de saúde. *In*: LIMA, C. A. de. **Violência faz mal à saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. pp. 29 – 38.

SANTOS, B. R. *et al.* Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros. *In*: SANTOS, B. R. *et al.*, (Orgs). **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009.

SCARANO, J. Criança esquecida das Minas Gerais *In*: PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004; pp.107-136.

SCHRAIBER, L. B.; D'OLIVEIRA, A. F. Violência contra mulheres: **Interfaces- Comunicação, Saúde, Educação**, v.3, n.5, 1999.

SCHILLING, F. Violência na Escola: reflexões sobre justiça, igualdade e indiferença. *In*: HENNING, L. M. P.; ABBUD, M, L, M. (Orgs). **Violência, Indisciplina e Educação**. Londrina: Eduel, 2010. pp.127-137.

SILVA, A. R. S.; SOMA, S. M. P.; WATARI, C. F. **O segredo da Tartarina**: Um livro a serviço da proteção e prevenção contra o abuso sexual infanto-juvenil. Pompéia : Centro Universitário do Distrito Federal, 2011.

SILVA, A. S.; SOUZA, T. F. P. B. Crianças bolivianas na educação infantil brasileira. **TEXTOS & DEBATES**. Boa Vista, 2012. pp. 23-36.

SILVA, L. F.; OLIVEIRA, L. O papel da Violência Simbólica na sociedade por Pierre Bourdieu. **Rev. FSA**, Teresina, v. 14, nº 9, p.160-174, 2017. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1342t>. Acesso em: 05 de Jun. 2021.

SOMA, S.M. P; WILLIAMS, L. C. de A. Avaliação de Livros Infantis Brasileiros sobre Prevenção de Abuso Sexual baseada em Critérios da Literatura. **Temas em Psicologia**, v. 25, nº 3, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v25n3/v25n3a14.pdf>. Acesso em : 22 de Jan 2021.

SOUZA, E. R.; JORGE, M.H.P de M. Impacto da Violência na Infância e Adolescência Brasileiras: Magnitude da Morbimortalidade. *In*: LIMA, C. A. (Coord.) *et al.* **Violência faz mal à Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. pp. 23-28.

SOUZA, S. J.; FREITAS, M. T. de A. Lev Vygotsky e a perspectiva Histórico-Cultural. *In*: TOURINHO, C.; SAMPAIO, R. **Estudos em Psicologia**: uma introdução. Niterói: Proclama, 2009.

SOUZA, V. L. T. de. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. *In*: SOUZA, V. L. T. de; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C de. **A Psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem**. São Paulo: Loyola, 2016.

TORTORELLI, M. F. P.; CARREIRO, L. R. R.; ARAÚJO, M. V. Correlações entre a percepção da violência familiar e o relato de violência na escola entre alunos de São Paulo. **Psicologia: Teoria e Prática**, 2010. pp.32-42.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: : a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGARELLO, G. **História do estupro**: violência sexual nos séculos XVI-XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

VYGOSTKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VYGOSTKY, L. S. Pensamiento y palabra. In: VYGOSTKY, L. S. *Obras Escorrigas, Tomo II- Problemas de psicologia general*. Madri: Visor, 2001b.

VIGOSTKI, L. S. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: VIGOSTKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

XIMENES, D.A. Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012**: Criança e Adolescentes do Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO, 2012.

WECHLER, S. M. **DFH III**: o desenho da figura humana: avaliação do desenvolvimento cognitivo de crianças brasileiras. Campinas: Impressão digital, 2003.

ZWI, A. B.; GARFIELD, R. LORETTI, A. Violência coletiva. In: **RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE VIOLÊNCIA E SAÚDE**. Organização Mundial da Saúde. **Relatório**. Genebra, 2002.

7. ANEXO A

Tabela 7.1.7. Número e % de atendimentos de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) por violências segundo tipo de violência e faixa etária das vítimas. Brasil. 2011.

Tipo de Violência	Faixa etária (anos)											
	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total
Física	1.114	1.549	2.258	5.243	11.115	21.279	29,4	21,7	26,9	36,0	59,6	40,5
Moral	322	874	1796	2965	2991	8.948	8,5	12,3	21,4	20,4	16,0	17,0
Tortura	41	67	170	287	427	992	1,1	0,9	2,0	2,0	2,3	1,9
Sexual	183	1.552	2.542	4.118	2.030	10.425	4,8	21,8	30,3	28,3	10,9	19,9
Abandono	1.893	2.846	1.425	1.281	830	8.275	49,9	39,9	17,0	8,8	4,5	15,8
Outras	240	244	198	667	1.247	2.596	6,3	3,4	2,4	4,6	6,7	4,9
Total*	3.793	7.132	8.389	14.561	18.640	52.515	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: SINAN/SVS/MS *Pode ser indicada mais de uma alternativa

Tabela 7.1.4. Número e % de atendimentos de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) por violências segundo sexo e faixa etária das vítimas. Brasil.2011.

Sexo	Faixa etária (anos)											
	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total
Masculino	1.543	2.569	2.609	3.260	5.577	15.558	48,2	45,2	45,9	32,1	38,5	39,7
Feminino	1.658	3.113	3.076	6.895	8.922	23.664	51,8	54,8	54,1	67,9	61,5	60,3
Total	3.201	5.682	5.685	10.155	14.499	39.222	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: SINAN/SVS/MS

Tabela 7.1.5. Número e % de atendimentos de crianças e adolescentes (<1 a 19 anos) por violências segundo local de ocorrência e faixa etária das vítimas. Brasil. 2011.

Local de ocorrência	Faixa etária (anos)											
	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total	<1	1-4	5-9	10-14	15-19	Total
Residência	1.812	3.884	3.787	5.567	5.991	21.041	67,0	78,1	74,0	62,7	51,4	63,1
Escola	29	140	325	696	373	1.563	1,1	2,8	6,3	7,8	3,2	4,7
Bar	27	10	19	116	458	630	1,0	0,2	0,4	1,3	3,9	1,9
Via pública	207	241	442	1518	3629	6.037	7,7	4,8	8,6	17,1	31,2	18,1
Outros	630	701	547	984	1194	4.056	23,3	14,1	10,7	11,1	10,3	12,2
Total	2.705	4.976	5.120	8.881	11.645	33.327	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: SINAN/SVS/MS

8. ANEXO B



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NOS CONTEXTOS DO PANTANAL DE MATO GROSSO DO SUL

Pesquisador: GABRIELLE DE MOURA PACIFICO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 53125521.0.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.322.904

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa intitulado "O processo de formação do conceito de violência na infância e a construção do sujeito nos contextos do Pantanal de Mato Grosso do Sul" submetido pela pesquisadora Gabrielle de Moura Pacífico parte do pressuposto que na construção dos sujeitos é necessário considerar a violência que está enraizada na sociedade e afeta todas as classes sociais e faixas etárias. Também sublinha que deve-se considerar os marcos do desenvolvimento humano e os aspectos sociais, culturais e políticos que exercem influência na formação dos indivíduos. Nesse contexto, o projeto de pesquisa em análise propõe o desenvolvimento de uma análise de como acontece a aprendizagem do conceito de violência no âmbito escolar, entre crianças de seis a oito anos de idade nas regiões urbana, do campo e das águas no Pantanal de Mato Grosso do Sul. A pesquisadora enfatiza que a pesquisa é de cunho social e do tipo exploratória, pois busca entender de forma mais ampla o processo de aquisição do conhecimento sobre o que é violência, e desse modo, optou pela utilização de uma metodologia lúdica com os estudantes de 6 a 8 anos de três escolas públicas.

Objetivo da Pesquisa:

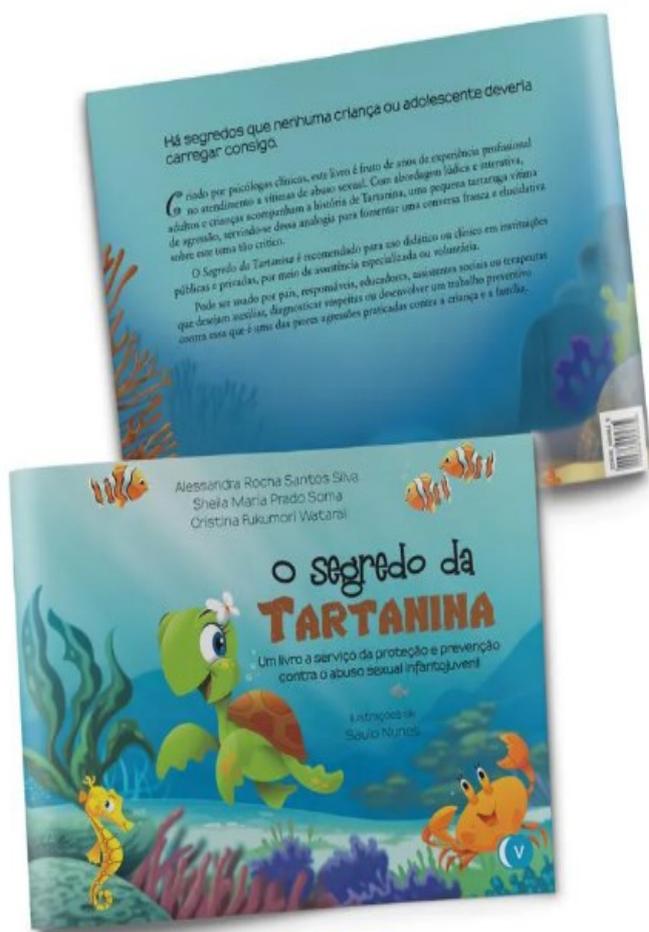
O projeto de pesquisa registra os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar como acontece a aprendizagem do conceito de violência no âmbito escolar, entre crianças

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros, Prédio das Pró-Reitorias, Hércules Maymone, 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

10. APÊNDICE A – Sinopse do livro: O segredo de Tartanina



Autores: SILVA, A. R. S.; SOMA, S. M. P.;
WATARI, C. F. Editora: UDF, 2011.

Tartanina era uma tartaruginha que vivia feliz no oceano. Depois de um tempo sua alegria havia sumido, nadava triste pelo mar e não queria brincar com nenhum de seus amigos. Além disso, passou a carregar um baú para todo lado, que crescia conforme os dias iam passando.

Os amigos de Tartanina acharam muito estranho o novo comportamento de tartaruginha. Foi aí que seu amigo peixinho Glub, seguiu sua amiga, pois achava que ela tinha feito novos amigos, mas ao invés disso descobriu que o polvo Malvo tirava fotos da Tartanina sem o seu casco.

Quando o polvo viu Glub, ameaçou os dois amigos e lhes deu doces e brinquedos para que não contassem a ninguém sobre as fotos. Glub e Tartanina saíram da casa do Malvo muito tristes, com vergonha e medo.

Tartanina estava muito triste e angustiada, pois não sabia o que fazer, se contava ou não e para quem poderia fazer.

Um dia mesmo com muito medo, a pequena tartaruga se encheu de coragem e contou tudo que havia acontecido a professora Baléa, que acionou a rede de proteção a crianças, para garantir que o polvo Malvo não machucasse mais nenhuma criança.

11. APÊNDICE B - TCLE



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade escolar para participar da pesquisa intitulada: **O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA NA INFÂNCIA E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NOS CONTEXTOS DO PANTANAL DE MATO GROSSO DO SUL**, desenvolvida pelas pesquisadoras: Gabrielle de Moura Pacifico, psicóloga, discente de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação (pesquisadora responsável) e a Prof. Dra. Cláudia Araújo de Lima, pedagoga, docente/orientadora, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, a ser realizada no município de Corumbá/MS. O objetivo da pesquisa é analisar como acontece a aprendizagem do conceito de violência no âmbito escolar, entre **crianças de seis a oito anos de idade**, nas regiões urbana, do campo e das águas no Pantanal de Mato Grosso do Sul.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, isto é, não é obrigatória, podendo o (a) senhor (a) solicitar a recusa ou desistência de participação desta, a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou sua família. Esclarecemos, também que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança. Além disso, solicitamos aos pais ou responsáveis pela criança participante o assentimento, ou seja, a informação de que o (a) Senhor (a) está autorizando a participação na pesquisa.

O tempo de duração da atividade de pesquisa deve ser em torno de 2 (duas) horas, posto que, são várias crianças participantes e elaborando desenhos ao mesmo tempo, onde serão respeitadas as suas capacidades.

A participação da criança é muito importante para o desenvolvimento dessa área de conhecimentos e se dará da seguinte forma, após autorização do responsável: (1) apresentação da pesquisadora; (2) solicitação da confecção de um desenho sobre 'o que seria violência?'; (3) contação de uma história infantil e (4) realização de uma oficina de desenhos com giz de cera e lápis de cor. Informamos que não será feito registro em fotos ou gravações de qualquer espécie.

Os desenhos serão digitalizados e somente serão utilizados para as análises e apresentações científicas relacionadas a essa pesquisa. Assim, será solicitado a cada criança que coloque apenas sua

idade nos desenhos confeccionados.

Qualquer dado que possa identificar o participante será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS nº 466/2012.

Esclarecemos ainda, que nem o (a) senhor (a) pais ou responsável e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação na pesquisa. Ainda, informamos que não haverá despesas por parte dos responsáveis ou pela Escola, em decorrência da realização da pesquisa.

O benefício esperado a partir da pesquisa é conhecer o que as crianças têm a expressar sobre a temática da violência e principalmente como percebem as situações de violência.

Quanto aos riscos desta pesquisa, é possível que alguma criança, não queira desenhar, chore por alguma causa ou expresse algum sentimento de tristeza, raiva, constrangimento ou outros. Nesse caso, a pesquisadora responsável, que é psicóloga clínica registrada no Conselho Regional de Psicologia (CRP 14/08696-3), deverá prestar o primeiro atendimento e acionar imediatamente o (a) professor (a) responsável pela turma e a direção da Escola, para os encaminhamentos que se fizerem necessários. Para minimizar os riscos serão tomadas todas medidas que garantirão a ludicidade e o sigilo, bem como também deverá acontecer em ambiente seguro (sala de aula) e contará com a presença do professor (a) responsável pela turma. Caso a criança se recuse a realizar o desenho, seu direito de não participação será preservado.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas aos responsáveis pelo público participante, profissionais de educação e de saúde, artigos científicos e no formato de dissertação de mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do responsável pelo participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto a participação da pessoa pela qual você é responsável, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através do email: gabrielle.pacifico@ufms.br ou claudia.araujo@ufms.br, pelo telefone (67) 992709091 ou por meio do

endereço (profissional) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal – UFMS/CPAN, situada à Av. Rio Branco, n 1.270 - Bairro Universitário – CORUMBÁ-MS

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS (CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900, em Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-33457187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade

Corumbá/MS, _____ de _____ de 2022.

Gabrielle de Moura Pacifico – Pesquisadora Responsável - RGA: 202101458

(NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA/ESCOLA).
Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária das crianças sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.