



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Alves Monteiro, Tamires; Giachetto Saravali, Eliane

Psicogênese da noção de violência: um estudo evolutivo a partir da perspectiva piagetiana
Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 36, núm. 2, mayo-agosto, 2011, pp. 279-295

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117119168008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Psicogênese da noção de violência: um estudo evolutivo a partir da perspectiva piagetiana

Tamires Alves Monteiro*
Eliane Giachetto Saravali**

Resumo

O artigo apresenta parte de um estudo evolutivo a respeito das ideias de crianças e adolescentes sobre a violência urbana. Participaram deste estudo 40 sujeitos com idade entre 6 e 15 anos, sendo 10 sujeitos de 6 anos, 10 de 9 anos, 10 de 12 anos e 10 de 15 anos, matriculados em duas escolas públicas: uma do interior do estado de São Paulo e outra da grande São Paulo. Os sujeitos foram submetidos a três procedimentos metodológicos: uma entrevista clínica, uma proposta de desenho e a análise de um filme. No presente artigo, são apresentados os dados obtidos a partir da aplicação da entrevista clínica, mais especificamente aqueles referentes ao eixo temático: **definição de violência**. Os resultados indicam que a maioria dos sujeitos apresenta dificuldades em compreender e definir o fenômeno da violência e sua complexidade. Tendem a associá-la somente a aspectos mais visíveis e concretos das situações ou conflitos, concentrando-se no nível mais elementar de compreensão da realidade social. A análise e o referencial teórico da pesquisa baseiam-se na perspectiva piagetiana sobre a construção do conhecimento social. Implicações pedagógicas a partir da realização de estudos psicogenéticos evolutivos, bem como do entendimento dos processos percorridos para a compreensão da realidade social, também são apresentados no artigo.

Palavras-chave: violência, conhecimento social, teoria piagetiana.

Psychogenesis of the notion of violence: an evolutionary study based on the piagetian perspective

Abstract

The paper presents part of an evolutionary study regarding the ideas of children and adolescents on urban violence. The study included 40 subjects aged between 6 and 15; consisting of 10 subjects aged 6; 10 aged 9; 10 aged 12; and 10 aged 15. All subjects were enrolled in two public schools, one located in the interior of São Paulo's State and the other in greater São Paulo. The subjects underwent three methodological procedures: a clinical interview, the drawing of a picture, and the analysis of a movie. In this paper, we present the data obtained from the application of the clinical interview, specifically those concerning the main theme:

* Professora pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília, São Paulo, Brasil.

** Professora doutora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília, São Paulo, Brasil.

Definition of violence. The results indicate that most subjects have difficulties in understanding and defining the phenomenon of violence and its complexity. They tend to associate it only to the most visible and concrete situations or conflicts, focusing on a basic level of understanding of the social reality. The analysis and the theoretical references are based on the Piagetian perspective about the construction of social knowledge. Pedagogical implications based on the evolutionary psychogenic studies as well as the understanding of the processes covered for the understanding of social reality are also presented in the article.

Keywords: violence; social knowledge; piagetian theory.

O presente artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa¹ realizada sob o enfoque da teoria epistemológica de Jean Piaget (1896-1980), mais especificamente as questões envolvendo a construção do conhecimento social na perspectiva construtivista.

Para os construtivistas, a construção do conhecimento social corresponde a um longo trabalho realizado individualmente a partir das trocas estabelecidas com o meio. Dessa forma, os sujeitos não assimilam passivamente as informações provenientes do meio social, como por exemplo, aquelas vindas dos mestres, dos meios de comunicação, das pessoas mais velhas, entre outros. Há uma reelaboração e transformação individuais destes conteúdos, em função das condições de compreensão e interação dos sujeitos.

Juan Delval, um dos maiores pesquisadores na atualidade sobre a construção do conhecimento social a partir do referencial piagetiano, esclarece que ao se tratar do conhecimento social como objeto de conhecimento, estuda-se aquilo que é produzido em um contexto social e que adquire o seu significado no seio das relações com os outros. Esse objeto de conhecimento pode se caracterizar por diferentes dimensões, tais como: o conhecimento do eu e dos outros (conhecimento psicológico ou pessoal), as relações interpessoais, os papéis sociais, as normas que regulam as condutas dentro do grupo social, o funcionamento e a organização da sociedade (DELVAL, 2007).

Ao considerarmos essas diferentes dimensões que compõem o conhecimento social, observamos que as crianças sofrem múltiplas influências sociais por meio de interações entre elas e tudo/todos que fazem parte do ambiente em que estão inseridas, como por exemplo: a linguagem, os valores, as regras e normas sociais do grupo, o exercício dos papéis, etc. É a partir dessas trocas e, sobretudo, da qualidade dessas trocas, que as crianças iniciam a construção de suas representações da realidade social. Enesco e Navarro completam essa ideia:

Isso não significa que as crianças inventem a realidade apoiadas nela, mas constroem representações que não são cópias dela e sim inferências realizadas a partir

**Psicogênese da noção de violência: um estudo evolutivo
a partir da perspectiva piagetiana**

daquelas interações ou observações que, utilizando a terminologia piagetiana, podem assimilar.²

Uma prova de que o conhecimento social é construído é a de que as crianças desenvolvem ideias ou explicações que não foram transmitidas ou ensinadas diretamente pelos adultos. Delval (1990) conta que se surpreendeu a primeira vez que uma criança de 9 anos lhe disse que as pessoas eram pobres porque não tinham dinheiro para comprar trabalho, e continuou a surpreender-se quando percebeu que as crianças da mesma idade de diferentes países e níveis sociais davam respostas semelhantes, dando-lhes um caráter universal. Tais respostas não revelavam uma prática comum na sociedade, tampouco algo que era ensinado às crianças. Nesse sentido, Denegri explica que:

[...] a criança constrói uma representação da organização social a partir dos elementos que são proporcionados pelos adultos, os meios de comunicação de massa, as conversas, as informações que recebe na escola e suas próprias observações. No entanto, ainda que esteja imersa no mundo social desde que nasce, sua experiência é peculiar e distinta do adulto. Em primeiro lugar, trata-se de uma experiência muito mais reduzida que a do adulto, e, além disso, fragmentada. Há muitas coisas e lugares aos quais não têm acesso, não participa da vida política e . ainda que esteja submetida a múltiplas restrições por parte dos adultos . ignora os deveres e direitos e como é exercida a coação e a participação social. Por outro lado, a insuficiência de seus instrumentos intelectuais ainda em desenvolvimento a impedem de organizar as informações que recebe e articulá-las em um sistema coerente. Assim, chega a conformar conceituações próprias ou teorias implícitas que são divergentes das adultas e que, curiosamente, mostram grande semelhança entre crianças de diferentes países e meios sociais. (DENEGRÍ, 1998, p. 45)

Essas conceituações próprias que revelam as crenças espontâneas as quais as crianças vão elaborando acerca da realidade social foram encontradas em diversos trabalhos como as pesquisas de Sierra e Enesco (1993) que realizaram um estudo evolutivo a respeito da compreensão sobre o acesso a distintas profissões; os estudos de Delval e Echeíta (1991) e Delval (2002) que buscaram conhecer a compreensão que crianças e adolescentes tinham em relação ao mecanismo de intercâmbio econômico (compra e venda) e ao lucro, o trabalho de Enesco e colaboradores (1995) que investigou as mudanças evolutivas na representação do funcionamento da sociedade, assim como na compreensão dos elementos que compõem a organização social (riqueza e pobreza, estratificação e mobilidade social, as explicações sobre desigualdade em grupos sociais diferentes, etc.). A respeito desse último trabalho citado, vale

dizer que Denegri (1998) e Navarro e Peñaranda (1998) encontraram resultados semelhantes aos de Enesco e colaboradores (1995) ao trabalharem com crianças chilenas e mexicanas. Temos também os estudos de Amar, Abello e Denegri (2001) sobre o desenvolvimento de conceitos econômicos em crianças e adolescentes colombianos, as pesquisas de Denegri e Delval (2002a, 2002b) sobre o dinheiro, o trabalho de Amar e colaboradores (2006) a respeito das representações referentes a pobreza, desigualdade social e mobilidade socioeconômica de estudantes universitários e o estudo de Delval e Vila (2008) sobre a divindade, as origens da vida e a morte.

No contexto brasileiro, destacamos os trabalhos de Tortella (1996, 2001), que observou a evolução das representações das crianças sobre a amizade; a pesquisa de Godoy (1996) que investigou as ideias infantis sobre a etnia; o trabalho de Saravali (1999) a respeito da evolução do conceito de direito; o estudo de Borges (2001) sobre o conceito de família; os trabalhos de Cantelli (2000, 2009) sobre as representações de escola e sobre a educação econômica; a pesquisa de Baptistella (2001) sobre a compreensão de um comercial televisivo; o trabalho de Braga (2003) sobre as representações acerca do meio ambiente; o estudo de Pires e Assis (2005) sobre a noção de lucro; a pesquisa de Araújo (2007) sobre o desenvolvimento do pensamento econômico e o trabalho de Guimarães (2007) sobre as representações de escola e de professor.

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

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

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

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

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

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

Até a década de 80 do século passado, os estudos sobre a temática da violência concentravam-se na análise da criminalidade nas populações marginais, relacionando a criminalidade e a pobreza como determinantes para o aumento da violência.

Posteriormente, os trabalhos de Adorno (1995), Velho (1996) e Lucinda e colaboradores (1999) demonstraram que a desigualdade social e a pobreza não explicam por si só a violência, mas constituem um dos fatores que a ocasionam. Novos paradigmas passaram a ampliar o conceito de violência, incluindo ações que eram vistas, anteriormente, como rotineiras. A violência deixa de estar vinculada somente à criminalidade, como, por exemplo, o tráfico de drogas, assassinatos, assaltos, etc. e passa a ser relacionada a fatores sociais, como a pobreza, a miséria, o desemprego, a exclusão social (ABRAMOVAY et al., 1999).

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

Michaud (1989) alerta que é um equívoco pensar que se pode explicar a violência de forma imparcial e objetiva, pois a visão e uma possível definição desse fenômeno estão diretamente relacionadas às regras, normas e valores

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

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

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

Metodologia

Participaram da pesquisa 40 sujeitos entre 6 e 15 anos pertencentes a duas escolas públicas: uma localizada no interior do estado de São Paulo e outra numa cidade da grande São Paulo, sendo 10 sujeitos de 6 anos, 10 de 9 anos, 10 de 12 anos e 10 de 15 anos. Esses sujeitos foram submetidos individualmente a três instrumentos metodológicos diferentes: uma entrevista clínica composta por perguntas gerais sobre a violência, uma proposta de desenho em que os sujeitos desenhavam uma pessoa que sofria violência e outra que não sofria violência e a análise de um curta-metragem em forma de desenho, contendo cenas de violência.

A elaboração e aplicação dos instrumentos seguiram os fundamentos do Método Clínico-Crítico Piagetiano (PIAGET, 1979). Nesse sentido, buscou-se, com os instrumentos escolhidos, aproximar-se dos meandros do pensamento, objetivando encontrar aquilo que Piaget apontou como sendo mais interessante no exame clínico: as crenças desencadeadas e as crenças espontâneas dos sujeitos entrevistados. Para tanto, a elaboração da entrevista buscou aproximar-se das concepções sobre violência dos sujeitos mediante perguntas diretas e indiretas; a proposta do desenho, assim como aponta Delval (2002), teve por objetivo promover um momento diferente, no qual os sujeitos poderiam trazer à tona questões ou elementos da realidade social que não trariam na

entrevista, e a análise do filme permitiria observar como os sujeitos interpretariam diferentes manifestações da violência. Passaremos a apresentar aqui os dados do primeiro instrumento.

A entrevista clínica era composta por dez perguntas que tinham como temática a violência, e o objetivo deste instrumento era analisar como os sujeitos viam a violência, suas causas e soluções. Esse instrumento foi elaborado e inicialmente testado num estudo piloto aplicado em crianças de diferentes idades. Assim, a sequência das perguntas, o tipo de pergunta a ser feito e a maneira de se conduzir o interrogatório pode ser analisado de acordo com o proposto por Piaget (1979) para o uso deste tipo de procedimento. A entrevista era composta da seguinte forma:

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

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

- Primeiro eixo temático . avaliação do lugar onde vivem (questões 1, 2, 3 e 4).
- Segundo eixo temático . definição de violência (questões 5, 6 e 7).
- Terceiro eixo temático . opinião sobre a violência (questão 8).
- Quarto eixo temático . causas da violência (questão 9).
- Quinto eixo temático . soluções para a violência (questão 10).

Posteriormente, cada eixo temático foi subdividido em categorias de respostas. Essas categorias de respostas emergiram das respostas dadas durante as entrevistas. A partir dessas categorias, que agrupavam respostas semelhantes que se repetiam em diferentes sujeitos, foi possível observar os níveis de compreensão da realidade social em que os participantes se encontravam.

Após a coleta de dados, as respostas dos sujeitos foram transcritas na íntegra e analisadas quantitativa e qualitativamente. Após o agrupamento por

eixos e a identificação das categorias de respostas obtidas, os dados foram analisados conforme os níveis de compreensão da realidade social.

No presente artigo, apresentaremos somente os dados referentes ao segundo eixo temático **Definição de violência**. Passemos a eles a seguir.

Resultados

EIXO TEMÁTICO . Definição de violência

Para conhecer as ideias que os sujeitos tinham a respeito da violência foram feitas as seguintes perguntas: **“Você já ouviu falar de violência?”**, **“O que é violência?”**, **“Quando eu falo a palavra violência qual é a primeira coisa que você pensa?”**, **“Você já viu alguma violência?”**. As respostas encontradas nesse eixo temático foram agrupadas em cinco categorias, como pode ser visto a seguir.

Categoria 1 **É Algo perigoso e ruim**

Incluimos nessa categoria as respostas que relacionam a violência com algo ruim e perigoso, conforme pode ser visto nos exemplos a seguir:

FEL (6;11) . E quando eu falo para você a palavra violência, qual é a primeira coisa que você pensa? **Eu penso que a violência é uma coisa muito má.**

DUD (9;5) . E você já ouviu falar de violência? (Faz sinal de positivo com a cabeça.) Onde você ouviu falar? **Na televisão e minha mãe sempre me fala.** O que você ouviu na televisão? **Ah! Eu ouvi falar de muitos acidentes, daquela menina que caiu do prédio, a Isabela.** E o que sua mãe fala para você sobre violência? **Ah muitas coisas!** E você lembra de alguma? (Faz sinal de negativo com a cabeça). E o que é violência? **Eu não sei muito bem o que é violência, que é coisa ruim, perigosa.**

EVE (9;11) . E o que é violência? [...] **que violência é muito ruim, que está indo para um caminho muito ruim, não para um caminho bom.**

Categoria 2 **É Ações isoladas**

As respostas que correspondem a esta categoria relacionam a violência a agressões físicas, como brigar e bater; e também a atos criminosos, como, por exemplo, roubar, matar, estuprar, etc. Alguns exemplos:

RYC (6;11) . E o que é violência? **Mata o outro.**

LIN (9;1) . E o que é violência? **Eu acho que é gente batendo na outra pessoa, assim brigando, e só.** E você já viu alguma violência? **Não lembro, mas parece que nunca vi não.**

**Psicogênese da noção de violência: um estudo evolutivo
a partir da perspectiva piagetiana**

TIA (9;3) . Você já ouviu falar de violência? (faz sinal de positivo com a cabeça). E onde você ouviu falar? **Na TV**. E o que você ouviu falar? **De roubar as coisas, de pegar as coisas dos outros, que é a mesma coisa que roubar. Já vi muito negócio de í estupro! (...)**.

DAN (9;8) . E você já ouviu falar de violência? **Já, estou fazendo até o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD)**. E onde você ouviu falar de violência com exceção do PROERD? **Quase nada. Quase não ouvi**. E o que você ouviu falar? **É que não pode ir com essas coisas de violência, senão a gente vai acabar caindo também**. Como assim? **Não sei muito bem explicar**. O que você ouviu no PROERD? **Da violência... A gente estava estudando mais o cigarro**. E o cigarro é uma violência? **É pode fazer como uma violência, mais ou menos, porque pode ficar doidão**. E se ficar doidão o que acontece? **Ah! Que você pode acabar indo preso ou morrer**.

BEA (11;9) . E o que é violência? **Violência é quando alguém agride uma pessoa sem ela ter feito nada**. Como é agredir? **Bater, espancar, socar**.

VIC (14;2) . E você já ouviu falar de violência? **Já, na TV, no jornal, em todos os lugares**. O que você ouviu falar? **Brigas**. E o que é violência? **Uma pessoa batendo na outra**. E você já viu alguma violência? **Já. Vi brigas**. Onde? **Em vários lugares, na escola, aqui no bairro**. E quando eu falo a palavra violência, qual é a primeira coisa que você pensa? **Que tem alguém brigando**.

Categoria 3 – Ações que envolvem diferentes fatores e questões sociais mais amplas

Nas respostas desta categoria, percebemos que os sujeitos acreditam que a violência está relacionada ao tráfico, à prostituição e aos sequestros, apresentando um início de consideração de fatores sociais mais amplos e não questões tão pontuais como aquelas das categorias anteriores. Vejamos alguns exemplos:

DPR (6;6) . E quando eu falo para você a palavra violência, qual é a primeira coisa que vem na sua cabeça? **Eu penso que é tráfico, droga...** (fica pensando).

LUC (12;10) . O que é violência? **Aqui na escola já mostra o que é violência**. Como assim? **Eles brigam, é um batendo no outro**. Para você isso é violência? **Também, mas tem outras coisas, tem violência com pai e mãe, violência contra idoso, essas coisas**. Como assim violência com pai e mãe? **Assim, tem pais e mães que têm filhos e colocam eles para trabalharem**.

FRE (15;8) . E o que é violência? **Olha para mim violência é tudo que está relacionado ao tráfico, arma [...]** E o que é tráfico? **É um grupo de pessoas que vende drogas, armas para as crianças e adolescentes, incentivando eles a estarem se drogando.** E isso é ou não uma violência? **Eu acho que é.** Por quê? **Porque isso incentiva as pessoas a serem violentas.** Como assim? **Tipo uma pessoa que vende arma vai está incentivando as outras a serem violentas.**

JOS (15;1) . E você já ouviu falar de violência? **Já.** Onde? **Lá no centro de São Paulo.** E você lembra o que você ouviu falar? **Ah! De sequestro, pai que mata filho, criança que trabalha na rua.** E o que é violência? **Prostituição, crianças trabalhando nos faróis, brigas, essas coisas.**

Categoria 4 É Tudo que fere o outro (física e psicologicamente)

Nesta categoria foram agrupadas as respostas em que os sujeitos relacionavam a violência com ações que podem ferir uma pessoa, tanto psicológicas como físicas, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

DEU (14;9) . E o que é violência? **Eu defino violência como tudo aquilo que pode agredir, não só fisicamente, mas também verbalmente uma pessoa.**

ACM (15;1) . E o que é violência? **Violência é tudo que...** **Aí essa pergunta é difícil. É assim eu não encaro violência como aquele negócio assim eu vou chegar em você e vou bater, é tudo que diz respeito a uma pessoa.** Me explica melhor isso? **Assim por exemplo, se eu fizer uma coisa para você e você não gostar eu não preciso te bater para ser considerado uma violência. Só o fato de eu fazer e você não gostar já é um desrespeito que está sendo encaminhado para a violência. Porque se eu for falar uma coisa para você e você não gostar, naturalmente você vai falar uma coisa para mim que eu também não vou gostar. E aí já começa desde o começo a violência, não necessariamente que esse debate seja uma violência, mas é o início.**

PAT (15;2) . E o que é violência? **Um ato contra o próximo, algo que possa ferir o próximo.** Como assim? **Violência para mim é qualquer tipo de agressão. Seja ela física ou não, pode ser só verbal.**

Categoria 5 É Outros

Nesta categoria foram inseridas as respostas pouco frequentes que os sujeitos davam ao falarem a respeito do que é violência. Alguns exemplos:

FER (7;1) **É E o que é violência? É ameaçar as pessoas.**

Psicogênese da noção de violência: um estudo evolutivo a partir da perspectiva piagetiana

Como assim? **É você falar que vai fazer alguma coisa e você não faz.** Falar o quê? **Tipo você falar vou te dar um chute e não dar.** Mas se a pessoa der o chute é violência? **Não.**

ACJ (6;7) **É** Mas você sabe o que é violência? **Sei, é tristeza.** Como assim? **Como uma pessoa morre, as outras pessoas ficam tristes.** E quando eu falo para você a palavra violência, qual é a primeira coisa que vem na sua cabeça? **Tristeza.**

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

Tabela I . Distribuição das respostas por categoria e por idade relativa à definição de violência

| Categoria | Idade | | | | % |
|--|-------|----|----|----|------|
| | 6 | 9 | 12 | 15 | |
| Algo ruim e perigoso | 1 | 2 | - | - | 7,5 |
| Ações isoladas | 8 | 9 | 13 | 7 | 92,5 |
| Ações que envolvem diferentes fatores e questões mais amplas | 1 | - | 1 | 3 | 12,5 |
| Tudo que fere o outro (psicologicamente, fisicamente) | - | - | 1 | 5 | 15 |
| Outros | 2 | - | - | 1 | 7,5 |
| Total | 12 | 11 | 15 | 16 | 134 |

Como pode ser visto na Tabela I, a maioria das respostas dos sujeitos concentrou-se na categoria 2, ou seja, a violência está vinculada a atos mais perceptíveis e concretos, como bater, brigar e matar. Esse tipo de resposta, segundo Delval (2002), corresponde ao nível I de compreensão do mundo social, ou seja, os sujeitos centram-se em apenas um aspecto da situação, não conseguindo coordenar outros fatores.⁴

Em seguida, observamos a categoria 4 contendo o maior número de respostas. Nessa categoria, as respostas não relacionam a violência somente aos aspectos concretos, mas também psicológicos. Esse tipo de resposta retrata uma ampliação de aspectos considerados em relação à categoria 2.

Note-se que somente os sujeitos mais velhos conseguem fazer esse tipo de análise.

Os dados obtidos também foram analisados conforme os níveis de compreensão da realidade social, descritos anteriormente. Todavia, para a avaliação do nível em que os sujeitos se encontravam, foram consideradas todas as respostas dadas para a entrevista, isto é, a análise das respostas dos sujeitos em todos os eixos temáticos.

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

| Nível | Idade | | | | % |
|-------|-------|----|----|----|------|
| | 6 | 9 | 12 | 15 | |
| I | 10 | 10 | 9 | 3 | 80 |
| II | - | - | 1 | 4 | 12,5 |
| III | - | - | - | 3 | 7,5 |
| Total | 10 | 10 | 10 | 10 | 100 |

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

Discussões e implicações

O objetivo central de nossa pesquisa era, mediante um estudo evolutivo, analisar as ideias que crianças e adolescentes possuem sobre a violência. Observamos que, conforme o referencial construtivista, os sujeitos vão elaborando sua compreensão sobre a realidade social e, no caso específico da presente pesquisa, sobre um conteúdo bastante conhecido. Dessa forma, podemos notar que há diferenças entre as diversas respostas apresentadas pelos sujeitos, ou seja, podemos afirmar que há uma evolução na noção de violência, seguindo um percurso bastante próximo do descrito nos estudos sobre as diferentes noções sociais.

Mesmo em se tratando de um conteúdo corriqueiro, observamos que ideias peculiares e singulares foram apresentadas quando os sujeitos eram convidados a pensar sobre a violência. Tais ideias e o processo de construção sobre

o tema são, em muitos aspectos, coincidentes com a própria evolução do termo apresentada pela literatura. Nessa evolução percebem-se as dificuldades e as necessidades de inserção de novos elementos e novos enfoques para a definição e interpretação sobre a violência.

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

Embora se trate de um estudo evolutivo psicogenético, é essencial pensar como estas questões são importantes e/ou devem ser consideradas no campo pedagógico ou educativo.

Assim, compreender os processos pelos quais os sujeitos se apropriam dos diferentes conteúdos e entender quais as ideias que elaboram previamente sobre esses assuntos deveriam direcionar as ações pedagógicas. Ou a escola caminha em prol desses processos ou caminha contra. A esse respeito, Delval (1993) afirma que quando a escola negligencia os processos peculiares percorridos pelos sujeitos, corre o risco de que estes estabeleçam na mente dois conhecimentos estanques: um composto por suas próprias representações e outro que acumula as informações provenientes dos mestres, usado somente nas provas e exames. Estes sistemas podem permanecer separados, o que não contribui nem para o desenvolvimento, nem para a compreensão do que a escola ensina.

Os conteúdos sobre o conhecimento social são bastante complexos e, muitas vezes, multifacetados, como é o caso da violência. Não podem, portanto, serem trabalhados somente pela transmissão, supondo-se a passividade intelectual. Os alunos, assim como em outros tipos de conhecimento, precisam agir sobre esses objetos: refletindo, trocando com os pares, reelaborando suas concepções anteriores e construindo novas.

Conhecer a evolução psicogenética das diferentes noções permite aos educadores entender como os indivíduos chegam a construir suas concepções sobre a sociedade, ou seja, como entendem as instituições sociais, as regras e normas vigentes. Além disso, ao conhecermos as ideias que as crianças e adolescentes possuem sobre os diversos assuntos e como elas evoluem, estaremos em melhores condições de auxiliá-los na compreensão dessas questões e, inclusive, de abordar o tema em sala de aula, em atividades específicas.

No caso particular da presente pesquisa, tratamos da evolução sobre a ideia de violência. Um educador de posse dessas informações pode direcionar melhor suas ações ao trabalhar o conceito de violência ou mesmo a ideia de

violência escolar em sala. Terá condições também de compreender melhor questões envolvendo a paz ou projetos de educação para a paz, tão em evidência na atualidade. Sem conhecermos como os alunos pensam essas questões é mais difícil atingi-los.

Assim, aos docentes, não basta compreender bem o mundo social, mas é preciso conhecer como esse mundo é construído pelo seu aluno.

Referências

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

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

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

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

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

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

ARAÚJO, R. M. B. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças**: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

BAPTISTELLA, E. C. F. **A compreensão de um conteúdo de um comercial televisivo na infância**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

BORGES, R. R. **A construção da noção de família em crianças pré-escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

BRAGA, A. **A influência do projeto A formação do professor e a educação ambiental I no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos**

do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003.

CANTELI, V. C. B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2000.

_____. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

COSTA, M. R. A representação da violência em crianças escolarizadas de periferia urbana. In: ARRIETA, G. A.; GROLI, D.; POLENZ, T. (Org.). **A violência na escola: a violência na contemporaneidade e seus reflexos na escola.** Canoas: Editora ULBRA, 2000.

DELVAL, J. La construcción del conocimiento social. 1990 (mimeo).

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

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

_____. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educar em revista.** Curitiba: Editora da UFPR, n. 30, p.45-64, 2007.

DELVAL, J.; ECHEÍTA, G. La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. **Infancia y Aprendizaje**, 54, 71-108. 1991.

DELVAL, J.; VILA, I. **Los niños y Dios** - ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte. México: Siglo Veintiuno Editores, 2008.

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

DENEGRI, M.; DELVAL, J. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. I. Los niveles de comprensión. **Investigación en la escuela**, 48, p.39-54. 2002a.

_____. Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. II. Los tipos de respuestas. **Investigación en la escuela**, 48, p. 55-70. 2002b.

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

ENESCO, I ; NAVARRO, A. El Conocimiento social. **Cuadernos de Pedagogia.** n. 244, p. 69-75, febrero.1994.

Tamires Alves Monteiro . Eliane Giachetto Saravali

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

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

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

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

NAVARRO, A.; PEÑARANDA, A. Qué ES um rico?, y um pobre?: um estúdio evolutivo com niños mexicanos y españoles. **Infancia y Aprendizaje**. Madrid:, n. 13, v.1, p.67-80, 1998.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1979. 318p.

PIRES, L.; ASSIS, O. Z. M. As representações das crianças sobre a noção de lucro: a construção do conhecimento social numa perspectiva construtivista. In: ASSIS, Mucio; MANTOVANI DE ASSIS, Orly. **Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**: Educação e Cidadania. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, p. 471, 2005.

SARAVALI, E.G. **As ideias das crianças sobre seus direitos**: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas. 1999.

SIERRA, P.; ENESCO, I. La comprensión del acceso a distintas profesiones: um estúdio evolutivo. **Infancia y Aprendizaje**. Madrid: 1993. p. 40-61.

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

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

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

Notas

¹ Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo . Fapesp.

**Psicogênese da noção de violência: um estudo evolutivo
a partir da perspectiva piagetiana**

² Esto no significa que los niños inventen la realidad a espaldas de ella, pero si que construyen representa-ciones que no son copias de ella, sino inferências realizadas a partir de aquelas interacciones u observaciones que, utilizando la terminologia piagetiana, pueden asimilar. (1994, p. 72).

³ As questões 2, 3 e 6 foram extraídas de Costa (2000).

⁴ A frequência de respostas (54) não corresponde ao total de sujeitos da pesquisa (40), já que um mesmo sujeito poderá fornecer, em uma mesma resposta, explicações decorrentes de uma ou mais categorias diferentes. Em decorrência disso, o percentual total ultrapassa 100%.

Correspondência

Tamires Alves Monteiro . Universidade Estadual Paulista . Departamento de Psicologia da Educação, Av. Hygino Muzzi Filho, 737, CEP 17525-900, Campus Universitário, Marília, São Paulo, Brasil.

E-mail: tamimonteiro2@hotmail.com . eliane.saravali.unesp.br

Recebido em 10 de dezembro de 2010

Aprovado em 01 de maio de 2011