

Tânia Caroline Augusto Medina

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL**



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2017

Tânia Caroline Augusto Medina

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL**



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2017

Tânia Caroline Augusto Medina

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA
MUDANÇA DO COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL**

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, sob orientação da Professora Doutora Susana Marinho.

Universidade Fernando Pessoa,
Porto 2017

RESUMO

Este estudo incide sobre os comportamentos disruptivos apresentados pelas crianças da pré-escola, as relações familiares conturbadas e muitas das vezes violentas, os ambientes considerados insalubres e inadequados, as condições socioeconômicas e socioemocionais destas famílias, submetendo estas crianças a risco social. Assim abordamos a percepção do comportamento disruptivos, a importância do desenvolvimento das competências sociais, a responsabilidade da família na construção dessas competências e o quanto o ambiente influencia no desenvolvimento destes comportamentos disruptivos, expondo conceitos, teorias, causas e consequências.

Com isso, Educação Ambiental (EA) surge como estratégia possível na mudança de tais comportamentos, já que a mesma trabalha com a valorização do meio e o cuidado e respeito com o ser vivo. Como foco da pesquisa selecionou-se uma escola de periferia e também ambiente de trabalho da investigadora, procurando-se responder à questão “Como a prática da Educação Ambiental promove a mudança de comportamento nas crianças em idade pré-escolar que estão em risco social?” Para orientar a investigação, elencamos os seguintes objetivos: (i) descrever nas crianças em idade pré-escolar as mudanças no comportamento social com a prática da Educação Ambiental; (ii) observar nas crianças que estão em risco social, as mudanças de atitudes e respeito para consigo, com a sociedade (família e comunidade escolar) a qual pertence e com o outro; (iii) perceber nas crianças qual a percepção do meio ambiente e do planeta como um todo.

No estudo empírico, de enfoque qualitativo e abordagem investigação/ação, recorreu-se a entrevista semiestruturada com apoio de vinhetas para melhor entendimento das crianças participantes do estudo. Utilizou-se a estratégia da EA como prática pedagógica para perceber possível mudança de comportamento das crianças em risco social, principalmente para as crianças em idade pré-escolar.

Os resultados obtidos mostram que as crianças participantes, apresentam comportamentos disruptivos em decorrência de relações familiares conturbadas, ambientes inadequados para uma vida saudável e situações socioeconômicas desfavoráveis. Ressalta-se que é necessário pensar na prática da Educação Ambiental como estratégia para perceber a possível mudança de comportamentos disruptivos nas

crianças em idade pré-escolar que se encontram em risco social e promover atividades de intervenção, que possam ressaltar a importância do respeito ao próximo e aos seres que vivem no planeta.

Palavras-Chave: Risco Social, Comportamento, Educação Ambiental

ABSTRACT

This study focuses on disruptive behaviors presented by pre-school children, troubled and often violent family relationships, unsanitary and inadequate environments, socioeconomic and socio-emotional conditions of these families, subjecting these children to social risk. Thus we approach the perception of disruptive behavior, the importance of the development of social competences, the responsibility of the family in the construction of these competences and how much the environment influences the development of these disruptive behaviors, exposing concepts, theories, causes and consequences.

With this, Environmental Education (EA) emerges as a possible strategy in the change of such behaviors, since it works with the valorization of the environment and the care and respect with the living being. As a focus of the research, a periphery school was selected as well as the researcher's work environment, trying to answer the question "How does the practice of Environmental Education promote behavior change in pre-school children who are at social risk?" In order to guide the investigation, we set out the following objectives: (i) to describe in the pre-school children the changes in social behavior with the practice of Environmental Education; (ii) to observe in children who are at social risk, the changes of attitudes and respect towards themselves, with the society (family and school community) to which they belong and with the other; (iii) perceive in children the perception of the environment and the planet as a whole.

In the empirical study, qualitative approach and research / action approach, we used the semistructured interview with support of vignettes for a better understanding of the children participating in the study. The EA strategy was used as a pedagogical practice to perceive a possible change in the behavior of children at social risk, especially for pre-school children.

The results show that the participating children present disruptive behavior due to troubled family relationships, inadequate environments for healthy living and unfavorable socioeconomic situations. It should be emphasized that it is necessary to think of the practice of Environmental Education as a strategy to perceive the possible

change in disruptive behavior in pre-school children who are at social risk and to promote intervention activities that may highlight the importance of respect for the next and the beings that live on the planet.

Keywords: Social Risk, Behavior, Environmental Education

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente ao meu marido Ricardo, que sempre foi um grande incentivador da minha profissão e progresso.

Aos meus filhos, Raphael e Matheus, que sempre me impulsionaram com palavras de carinho e estimulantes para continuar.

As duas amigas e parceiras, Marli e Taciana, que mesmo longe, enviavam mensagens de apoio para nunca desistir.

E por último e não menos importante, dedico aos meus pais, Maria Lúcia (mãe) por repetir diversas vezes do grande orgulho que sente da vida que tenho como profissional e Antônio Miguel (pai), que apesar de não estar mais entre os encarnados, foi um incentivador na busca pelo conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Pela oportunidade do sonho realizado.

À minha orientadora. Dr^a. Susana Marinho pelo apoio e orientação.

À minha família. Que sempre esteve presente.

Às colegas, auxiliares, encarregados de educação e alunos que participaram deste projeto, sem eles este trabalho não seria possível.

A todos o meu muito obrigada!

INDÍCE GERAL

RESUMO.....	VI
ABSTRACT	VIII
DEDICATÓRIA.....	X
AGRADECIMENTOS	XI
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XV

INTRODUÇÃO.....	- 1 -
-----------------	-------

1.1 Contextualização e Pressupostos da Investigação	- 1 -
---	-------

1.2 Problema, Questões de Investigação e Objectivos Processuais.....	- 3 -
--	-------

1.3 Relevância e Contribuição da Investigação	- 4 -
---	-------

1.4 Orientação Metodológica.....	- 4 -
----------------------------------	-------

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 7 -
---------------------------------------	-------

CAPÍTULO I –Comportamento Social	- 8 -
--	-------

1.1. Desenvolvimento Sócio Emocional da Criança.....	- 8 -
--	-------

1.2 Desenvolvimento das Competências Sociais	- 12 -
--	--------

1.3 Relações familiares e comportamento infantil.....	- 15 -
---	--------

1.4 Risco Social da Criança e da Família	- 19 -
--	--------

CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO AMBIENTAL	- 24 -
---------------------------------------	--------

2.1. O que é Educação Ambiental?.....	- 24 -
---------------------------------------	--------

2.2. Educação Ambiental na Escola	- 26 -
---	--------

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	- 37 -
----------------------------------	--------

CAPÍTULO III: O comportamento disruptivo na pré-escola.....	- 38 -
---	--------

3.1 Contextualização dos participantes.....	- 39 -
---	--------

3.2 Problemática.....	- 40 -
-----------------------	--------

3.3 Objectivo do Estudo.....	- 40 -
------------------------------	--------

3.4 Metodologia.....	- 41 -
----------------------	--------

3.5 Caracterização do Espaço Escolar	- 46 -
--	--------

3.6 Participantes.....	- 51 -
------------------------	--------

3.7 Instrumentos Utilizados	- 54 -
-----------------------------------	--------

3.8 Procedimentos.....	- 55 -
------------------------	--------

3.9 Apresentação e Discussão dos Resultados	- 57 -
3.9.1 Planejamento de Atividades Articuladas com os Resultados.....	- 69 -
CONCLUSÃO.....	- 73 -
REFERÊNCIAS	- 78 -
ANEXOS	- 85 -
ANEXO 01 – Carta de Pedido de Autorização para Investigação	- 85 -
ANEXO 02 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO.....	- 87 -
ANEXO 03 – GUIÃO DE ENTREVISTA	- 88 -
ANEXO 05 – VINHETAS	- 92 -
ANEXO 05 – RESULTADO DAS ENTREVISTAS.....	- 96 -

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Fachada da Escola.....	- 47 -
Figura 02: Estrutura Física da Escola.....	- 48 -
Figura 03: Espaço da Educação Infantil.....	- 49 -
Figura 04: Áreas cobertas.....	- 50 -
Figura 05: Espaços diversos da Escola.....	- 50 -
Figura 06: Espaço Infantil e Área verde.....	- 51 -
Figura 07 – Vinheta 01.....	- 57 -
Figura 08 – Vinheta 07.....	- 58 -
Figura 09 – Vinheta 02.....	- 60 -
Figura 10 – Vinheta 05.....	- 61 -
Figura 11 – Vinheta 06.....	- 62 -
Figura 12 – Vinheta 03.....	- 64 -
Figura 14 – Vinheta 04.....	- 66 -
Figura 14 – Vinheta 08.....	- 66 -
Figura 15 – Ambiente chamado Floresta.....	- 69 -
Figura 16 – Ambiente chamado Floresta.....	- 70 -
Figura 17 – A árvore da imaginação.....	- 71 -

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos principais comportamentos dos alunos.....	- 53 -
---	--------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos principais comportamentos para encaminhamento de pesquisa.....	- 52 -
---	--------

LISTA DE ABREVIATURAS

EA	Educação Ambiental
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação do Brasil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCNS	Proposta Curricular Nacional

INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e Pressupostos da Investigação

A presente tese intitulada “*EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Uma estratégia colaborativa para mudança do comportamento de crianças em risco social*” visa investigar a inclusão de práticas da Educação Ambiental como estratégia para perceber a mudança de comportamentos e atitudes nas crianças em idade pré-escolar em risco social. Para um maior entendimento dessa temática, faz-se necessário discursar sobre alguns contextos e conceitos.

Atualmente nas escolas de Educação Infantil públicas, são inseridas crianças com necessidades educativas especiais. Especiais por serem negligenciadas, receberem maus-tratos e por serem abandonadas, como consequência apresentam condutas problemáticas em termos sociais. A necessidade em promover nas crianças uma mudança de comportamento que contemple as suas relações sociais e relações com o mundo passa, para diversos autores, pela Educação Ambiental, considerada uma estratégia de colaboração e ampliação de possibilidades, com vista a favorecer a construção de valores por meios de ações, tendo como consequência a mudança de comportamentos e atitudes.

De acordo com Bairrão (1993), os professores e educadores questionam o que fazer para intervir junto das crianças consideradas em risco, e não encontram respostas nem soluções imediatas. A consideração e o reconhecimento das necessidades de um comportamento desejável das crianças, exige da parte do educador uma mudança profunda de grande complexidade. Essa mudança passa pela percepção dos mesmos face aos programas de intervenção, pelas expectativas quanto ao futuro das crianças e pelo modo como planificam as suas prioridades em termos de intervenção educativa.

Ainda, segundo Bairrão (1993), as escolas devem estar cientes que não podem esperar resolver os problemas sociais e culturais que acompanham as situações de risco de muitas crianças e suas famílias e que existem múltiplas estratégias que são consideradas como favorecedoras para as crianças provenientes de ambientes de risco.

A Educação Ambiental pode ser considerada uma importante estratégia colaborativa, quando se faz uma abordagem ampla e bem articulada para além do meio ambiente, mas conjulgando outras educações tipo: Educação para paz, Educação para os direitos humanos, Educação para cidadania, Educação para o respeito e amor ao próximo e tanta outras (Bairrão, 1993).

Manzochi (1994), coloca que Educação Ambiental é um despertar, levando em consideração que abrange questões ecológicas, sociais e comportamentais. A Educação Ambiental contribui para as crianças que estão em risco, um envolvimento com valores na valorização da vida, não somente dos seres humanos, mas de todos os seres vivos, acarretando como consequência, o respeito e também a valorização de uma vida participativa, trabalhando a construção de uma sociedade justa, equilibrada nos aspectos sociais e ambientais, despontando para valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo, possibilitando a todos um processo democrático e autônomo.

Questões que envolvem o meio ambiente dizem respeito à vida e à sobrevivência de todos os seres do planeta, tais questões e os valores a elas associados, abrangem muito mais que opções ecológicas e sociais. Nesse caso, deve ser explícita a posição em favor das possíveis mudanças de comportamento, que as práticas da Educação Ambiental pode proporcionar, podendo constituir mais uma base possível de trabalho na Educação Infantil, relativo aos comportamentos universalmente desejáveis pela sociedade (Manzochi, 1994).

Cortella (2014), também afirma que a palavra mudança e transformação, requer uma revisão, um olhar de outro jeito o modo como é feito e pensado as práticas, a maneira como o educador busca refletir sobre ela dentro da Educação. Essa palavra “transformação” deve parecer para os educadores, uma rapidez em fazer de outro jeito, de pensar em transformar a prática educativa, para o que realmente é emergência. A Educação Ambiental pode ser uma grande transformação (emergência) para as crianças com necessidades educativas especiais, as negligenciadas e abandonadas por receberem maus-tratos, e que poderão vir a apresentar como consequência, condutas antissociais.

Aguiar (1994), enfatiza também, que a Educação Ambiental pode e deve assumir um compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes. Uma educação que pode proporcionar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, bem como, contribuir para o fortalecimento de uma sociedade de igualdades e de relações de seres humanos melhores e destes com o meio ambiente.

O trabalho de educação ambiental deve ser desenvolvido, a fim de ajudar os alunos a construir uma consciência global das questões relativas ao meio para que possam assumir posições afinadas com os valores referentes à sua proteção e melhoria. Para isso é importante que possam atribuir significado àquilo que aprendem sobre a questão ambiental. E esse significado é resultado da ligação que o aluno estabelece entre o que aprende e a sua realidade cotidiana, da possibilidade de estabelecer ligações entre o que aprende e o que já conhece. A perspectiva ambiental oferece instrumento para que o aluno possa compreender problemas que afetam a sua vida, e de sua comunidade, a de seu país e a do planeta (PCNs, 2000, p. 47).

Bonotto (2008) afirma que a aquisição do conhecimento em Educação Ambiental remete no indivíduo não só o interesse no saber, mas também no querer e no fazer, bem como desperta a construção de um sistema de valores morais à medida que se vinculam os “conteúdos” da natureza. O desafio é grande e não deve ser visto como desanimador ou angustiante.

E embora o educador esteja sempre em aprendizado, já reside, nesse tipo de intervenção, a expressão e o desejo de que crianças em idade pré-escolar, possam construir seguros alicerces de valores e comportamentos, individuais e coletivos, e que, antes de negligenciadas, maltratadas e abandonadas, sejam vistas como seres... e vivos.

1.2 Problema, Questões de Investigação e Objectivos Processuais

A partir do contexto sobre a Educação Ambiental, para orientar a nossa investigação fica a pergunta de partida: *Como a prática da Educação Ambiental promove a mudança de comportamento nas crianças em idade pré-escolar que estão em risco social?*

Nesse ínterim, temos como participantes dessa investigação 14 crianças, de ambos os sexos na faixa etária de 05 a 06 anos, alunos do Pré-escolar e residentes de bairros considerados de alto-risco. O grupo de crianças pertence a uma escola situada num bairro de classe popular, no Município de Belém Estado do Pará, que atende a todos os níveis de ensino: da Educação Infantil ao Ensino Médio, escola está, construída e adaptada para graduandos de diversas licenciaturas desenvolverem seus Projetos de Pesquisa fazendo da mesma um laboratório, por isso, o nome concedido de Escola de Aplicação.

Para orientar o nosso caminho investigativo, elencamos alguns objetivos que busca (i) descrever nas crianças em idade pré-escolar as mudanças no comportamento social com a prática da Educação Ambiental; (ii), observar nas crianças que estão em risco social, as mudanças de atitudes e respeito para consigo, com a sociedade (família e comunidade escolar) o qual pertence e com o outro;(iii) e perceber nas crianças qual a percepção do meio ambiente e do planeta como um todo.

1.3 Relevância e Contribuição da Investigação

A investigação tem uma relevância social importante, pois acredita-se se imprescindível o entendimento da Educação Ambiental e sua grande influência no desenvolvimento do comportamento, bem como na construção de valores do indivíduo, que devem ser proporcionados nas escolas do pré-escolar, com o intuito de formar futuros cidadãos, capazes de transformar a sociedade e a si próprios.

1.4 Orientação Metodológica

A metodologia utilizada nesta investigação adotou a seguinte construção: a abordagem qualitativa que permitiu a construção do saber independente de experimentação, modelagens, mensurações e generalizações garantidas por regularidades matemáticas. O sujeito/observador é parte integrante do processo de descoberta e não neutro isento ou inerte. O grupo implicado nos problemas realmente executa uma ação, e nesta o pesquisador desempenha um papel ativo no equacionamento dos problemas

encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas (Pedrini, 2007).

1.5 Estrutura do Trabalho

No que tange a estruturação dessa dissertação, ela se apresentará em quatro capítulos: o primeiro se refere ao Desenvolvimento do comportamento e Sócio emocional da criança abordando a importância de um ambiente adequado, harmonioso como também a necessidade de um cuidador e ou cuidadores competentes que se preocupem com o bem estar desta criança, e o quanto esse cuidador deve trabalhar para o desenvolvimento das competências sociais deste sujeito, para seu melhor convívio em sociedade, e que para que isso aconteça de forma salutar as relações familiares que esta criança se encontra inserida precisa estar saudável em todos os sentidos tanto no socioeconômico quanto no socioemocional, , bem como, seu ambiente de moradia precisa estar ajustado para as suas necessidades básicas de vida, como: alimentação, higiene, saneamento básico e outros.

O segundo capítulo, apresenta no que consiste a Educação Ambiental e no quanto a EA busca a melhoria da vida das pessoas desvelando os processos de obstrução da vida, os processos de opressão e de exclusão, nesta perspectiva a EA é de suma importância nas escolas transformando em um espaço educativo que possa ajudar as crianças a perceberem as relações dos fatos e a ter uma visão integrada ao mundo, e percebendo as transformações possíveis deste processo no comportamento da criança quando entra em contato direto com a natureza.

Na segunda parte da pesquisa, mostramos nosso estudo empírico sobre os comportamentos antissociais na pré-escola, com recurso a metodologia qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada com análise posterior, do papel da família no desenvolvimento do comportamento da criança e a importância do ambiente saudável e adequado para que a mesma se desenvolva integralmente, e por fim, fazer a aplicação da prática adequada dentro da EA.

E por último, apresentamos nossas conclusões finais e possibilidades de um trabalho futuro utilizando como estratégia a Educação Ambiental.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – Comportamento Social

O comportamento não é mais fácil de definir do que a aprendizagem. Podemos dizer, superficialmente, que comportamento é qualquer coisa que um organismo faça, mas essa definição seria muito abrangente. Embora os fenômenos do comportamento, às vezes, compartilhem nomes em comum, eles são variados, de modo que pode ser melhor considerar alguns exemplos do que tentar elaborar definições (Catania, 2008).

O comportamento não é apenas determinado pelo que as pessoas gostariam de fazer, mas também pelo que elas pensam que devem fazer, isto é, normas sociais, pelo que elas geralmente têm feito, isto é, hábitos, e pelas consequências esperadas de seu comportamento.

1.1. Desenvolvimento Sócio Emocional da Criança

As emoções permitiram nossa sobrevivência e continuam favorecendo a adaptação humana; mas para que o funcionamento seja adaptativo, é preciso que sejam flexíveis os acordos com a situação, e que o nível de ativação emocional seja suficiente para motivar a ação, mas, ao mesmo tempo, manejável e tolerável. São os cuidadores aqueles que fundamentalmente modulam as emoções infantis, embora crianças também adquiram progressivamente um maior controle sobre sua vida emocional (Coll, 2002).

A expressão emocional da criança, depende muito do nível de expressividade emocional do seu cuidador e da exposição a diferentes emoções e intensidades emocionais no contexto familiar. A expressão de alegria nas crianças está muito relacionada à frequência e à intensidade com que os cuidadores expressam alegria, e isso também acontece com a tristeza e com a cólera (Coll, 2002).

A capacidade de interpretar as emoções de seus cuidadores é claramente evidenciada nas crianças. Diante de uma situação ambígua ou nova, as crianças olham seu cuidador e utilizam a informação de sua expressão para avaliar o objeto ou o acontecimento em

questão e para regular sua conduta. A expressão positiva dos familiares, indica que é um objeto agradável; as de medo, asco ou dor, que deve ser evitado (Coll, 2002).

O contexto familiar, intervêm ao proporcionar e regular as oportunidades para experimentar e compartilhar emoções; alguns pais procuram estruturar o ambiente e seu próprio comportamento para evitar que seus filhos experimentem o mínimo possível de ansiedade, de frustração ou de medo, enquanto outros pensam que enfrentar esse tipo de situação é positivo para desenvolver o autocontrole e a tolerância à frustração (Coll, 2002).

Os pais intervêm diretamente com o ensino das regras de expressão, que ditam quando, como e com que intensidade devem expressar as emoções, um tipo de educação emocional muito ligada aos valores da cultura ou subcultura em que a família vive (Coll, 2002). De acordo com o autor (a) as crianças ao reconhecerem as emoções alheias, são capazes de criar empatias, de compartilhar os estados afetivos dos demais. Esta disposição humana é um recurso fundamental das relações sócio-afetivas, motivadora da conduta amigável e da culpa empática e poderosa inibidora da agressão.

Quando a criança sente dor empática com a vítima e se atribui a responsabilidade por ela, a reação emocional consequente é a culpa. Essas reações de empatia e culpa serão potentes inibidoras da agressão. Por outro lado, a culpa empática é a que pode explicar a capacidade das crianças em julgar mais graves as violações morais (quebrar as coisas do outro) do que as convencionais (não agradecer um favor recebido).

O modo como as vítimas reagem, indica ao agressor que as transgressões morais são mais graves que as convencionais. Essa empática reação à aflição da vítima está na base da compreensão moral e das emoções morais; a falta de sentimentos precoces de culpa ou arrependimento tende a ser associada com conduta antissocial (Coll, 2002).

Rubin (1998) relaciona que o modelo interno construído pela criança em interação com suas figuras de referência (cuidadores), influi na sua competência social com seus companheiros e conseqüentemente, na sua conduta para com eles. Citando inclusive três razões para isso acontecer: Primeiro as relações de apego positivas promovem

expectativas sociais positivas na criança; segundo, essas expectativas favoráveis incentivam as crianças a se envolverem ativamente nas interações com os iguais; terceiro, o apego seguro gera um sentimento de autovalorização e auto-eficácia nas relações que ajudam a criança a explorar ativamente o entorno físico e social.

Os conhecimentos, as crenças e as expectativas dos pais sobre o desenvolvimento dos filhos, assim como, a própria capacidade que se atribuem para influir no desenvolvimento infantil, podem facilitar a sociabilidade das crianças, dado que, com frequência, esses aspectos são traduzidos em práticas de criação de estilos educativos (Palácios, 1987).

Os estilos educativos dos pais também estão relacionados à competência social, às habilidades sociais e à orientação social das crianças com seus companheiros. Estimular nas próprias relações paterno-filiais, as características necessárias para o bom funcionamento das relações interpessoais e servir de modelos de aprendizagem adequados (carinhosos, dispostos ao diálogo, coerentes e firmes), com esse procedimento, os pais desenvolvem características relacionais com seus filhos contribuindo para que os mesmos adquiram habilidades sociais do tipo competente e para que sejam aceitos pelo grupo de iguais (Cassidy, 1992).

As crianças se dedicam a explorar o mundo que as rodeia, provando a si mesmas e constatando os limites que o ambiente social põe as condutas. Quando os pais, mesmo dentro de certos limites, favorecem essas iniciativas, as crianças podem desenvolver um verdadeiro sentimento de autonomia (o polo da iniciativa). No caso contrário, quando as restrições e as exigências de autocontrole são excessivas, as crianças desenvolvem um sentimento de culpabilidade relacionado à transgressão das normas estabelecidas (Erikson, 1980).

Percebemos que a crianças no início de seu desenvolvimento, atribui relevância em imitar os adultos que se encontram no seu contexto de relacionamento. Muitos teóricos têm estudado esse modo de desenvolvimento como uma forma importante de desenvolvimento e socialização com o meio. Essa imitação visa muitas vezes a

aprovação e a própria inclusão ao ambiente em que estão inseridos (Moura, e Ribas, 2002).

A forma como os pais manejam a satisfação ou a restrição dos desejos de seus filhos (Freud, 1938), a forma como respondem as suas condutas exploratórias e as suas iniciativas (Erikson, 1980), a forma como agem diante da teimosia ou suas graças, a forma como moldam com reforços diferenciais as condutas sociais de seus filhos (aprendizagem social) são consideradas essenciais no desenvolvimento de um caráter mais acanhado ou mais onipotente, mais seguro de si mesmo ou mais cauteloso, com mais confiança ou mais inseguro (Wallon, 1934).

Autores como Cooley, Mead ou Baldwin insistiram no eu como construção social, enfoque paradigmaticamente refletido na formula de Cooley de “o eu como espelho” (isto é, as pessoas significativas para criança constituem o espelho em que ela se olha para tomar consciência da visão que os demais têm dela, visão que depois ela incorporará como sua própria forma de se ver).

Também são os pontos de vista nitidamente sociogênicos propostos por Wallon (1932), na França (o eu como “bipartição íntima” das relações com outro, com o qual no início se confunde em uma simbiose de “sociabilidade sincrética”) e por Vigotsky (1996), na União Soviética (a individualidade “se refrata através do prisma das relações com outras pessoas”).

Ressaltando o “eu como espelho”, Coopersmith (1967) diz que é comum que crianças de autoestima alta se sintam queridos e aceitos pelas pessoas que as rodeiam, com as quais também mantém algumas relações acolhedoras e positivas, pois para que uma criança se valorize ela precisa se sentir valorizada pelas pessoas próximas.

O desenvolvimento da personalidade e das emoções na infância estão intimamente relacionados com os processos socializadores. Assim, a maior ou menor autoestima de uma criança depende, fundamentalmente, de como ela se sente valorizada pelas pessoas mais significativas para ela; a intensidade de determinadas emoções e a aprendizagem

de sua regulação dependerão de processos de sociabilização e de trocas afetivas que ocorrem no interior da família.

1.2 Desenvolvimento das Competências Sociais

A competência social traduz-se, pois, numa avaliação de um comportamento social enquanto comportamento adequado. Ora, o mesmo comportamento social às vezes é considerado inadequado às circunstâncias, dependendo de variáveis como: quem faz o quê, com quem, como, em que contexto, com que finalidade, com que resultado, uma vez que os padrões de relacionamento interpessoal variam grandemente de cultura para cultura e dentro da mesma cultura com a idade, sexo, estatuto socioeconômico e educação. (Matos & Carvalhosa, 2000, p.43)

O conceito de competência social tem ocasionalmente sido utilizado como equivalente ao de habilidades sociais. No entanto, alguns autores fazem distinção entre ambos, definindo competência social como um termo sumário que reflete julgamento social sobre a qualidade geral da performance individual em uma determinada situação e habilidades sociais como

Um conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas. (Caballo, 1997, p. 6).

Assim, indivíduos com maior grau de habilidades sociais tendem a ser considerados socialmente mais competentes (Silvares, 1999). As aptidões sociais podem definir-se como o repertório de comportamentos socialmente aceitáveis, exibidos por um indivíduo em situações sociais, de modo a conseguir um adequado relacionamento interpessoal (Carrilo & Olivares, cit in Major, 2011).

Comportamentos como partilhar, ajudar, agradecer, pedir desculpa ou dizer “por favor” constituem exemplos expressos de aptidões sociais. As crianças que são capazes de as demonstrar serão bem-sucedidas nas relações que estabelecem. A competência social refere-se a uma dimensão essencial das habilidades humanas (Gresham & Elliott, cit in por Major, 2011, p.104), focando a qualidade do desempenho social de uma pessoa, relativamente à concretização de tarefas sociais específicas em diversos contextos. Uma boa competência social dotará os sujeitos de capacidade de resposta ao requerido pelo

funcionamento quotidiano, tornando-os aptos a contribuírem para o seu próprio bem-estar e daqueles que os rodeiam.

O desenvolvimento de competências pessoais e sociais, abrange todas as vertentes individuais, relacionais e emocionais do indivíduo. Na primeira, através do desenvolvimento da autoestima e do autoconceito, na segunda, através da promoção de comportamentos assertivos e das relações interpessoais e na terceira, através da gestão emocional. A promoção destas competências desenvolve a capacidade de interesse e expectativa pela vida do próprio indivíduo, permitindo encarar o futuro de uma forma mais positiva, com mais confiança e, por conseguinte, com mais sucesso (Calmeiro, 2008).

A família desempenha um papel preponderante no desenvolvimento sócio afetivo e cabe-lhe promover a emergência da consciência social das crianças. No entanto, quando da entrada no nível pré-escolar e à medida que a criança começa a conviver com o grupo de pares vai-se relativizando a influência do ambiente familiar (Pikunas, citado por Silva, 2008).

A criança será agora confrontada com a necessidade de se adaptar ao mundo exterior, enfrentando as exigências das tarefas do meio social extrafamiliar. Na pré-escola, as crianças deparam-se com novos desafios que as preparam para aceitar normas sociais e para desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal. Pela interação com os adultos e seus pares, elas aprendem a corresponder às expectativas, regras e hábitos sociais. De facto, as relações sociais assumem um papel fulcral no desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe a aquisição de um amplo novo mundo de aptidões, como por exemplo, a empatia, a necessidade de ter em conta a perspectiva do outro, a negociação e a cooperação (Major, 2011).

É vital o desenvolvimento de competências sociais no nível pré-escolar, não só por ser aí que as crianças passam grande parte do tempo diário, mas por ser na infância que esta aprendizagem melhor é permeabilizada. Em suma, o ambiente da pré-escola constitui um dos principais recursos de intervenção e a prevenção, para promover um crescimento social saudável das crianças, segundo um enquadramento de estreita

comunicação com a família, (Vale, 2009). Ao nível das competências, a instituição escolar deve ajudar as crianças a desenvolverem atitudes pessoais, valores e competências interpessoais, que as tornem aptas a assumir diferentes papéis enquanto cidadãos e membros ativos na sociedade a que pertencem (Vale, 2009).

O desenvolvimento das competências sociais estando ausentes na vida da criança, podem provocar problemáticas do isolamento social, problemas de comportamento e de relacionamento, podendo estas interferir nas relações interpessoais nos vários contextos em que a criança se inserir.

Em um contexto escolar cabe, pois, ao educador de infância dinamizar e promover o desenvolvimento social das crianças, especificamente as suas competências sociais. Estas devem ter oportunidades de observar e exercer o seu comportamento num ambiente relacional securizante, pautado pela existência de regras claras e eficazes, no qual se sentirão seguras, valorizadas, confiantes e autônomas, de modo a poderem estabelecer relações de empatia com os outros, ao mesmo tempo que consolida a sua autoestima, enfim, um ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças (Kats & McClellan, 2009).

O acesso à escola representa uma enorme mudança na vida da criança e obriga-a a enfrentar, pela primeira vez, as exigências das tarefas do meio social extra-familiar, o que coloca grandes desafios à criança e influencia potencialmente, o seu desenvolvimento social futuro (Campbell, 2002). O fato é que, com a entrada da criança na escola, ela enfrenta dois ajustamentos sócio-comportamentais de relevância extrema: o ajustamento relacionado com educadores, e o ajustamento com os seus pares.

Nesta fase de transição, as relações sociais ocupam um lugar central no desenvolvimento da criança, uma vez que as interações e brincadeiras com os pares lhe permitirão adquirir um vasto leque de aptidões, empatia, ter em conta a perspectiva de outrem, negociação, cooperação e experimentar o sabor da amizade. Por consequente, nesta faixa etária, as crianças vão privilegiando com maior ênfase as relações com os pares, apesar de os pais continuarem a ser figuras centrais na sua vida, nestas interações

as crianças vão aprender muito acerca do comportamento social, com base no que aprendeu no seu meio familiar, (Campbell, 2002; Davies, 2004).

Estudos indicam que as relações entre colegas e com adultos na infância, contribuem significativamente para o desenvolvimento do funcionamento interpessoal e proporcionam oportunidades únicas para a aprendizagem de habilidades específicas que não podem ser obtidas de outra forma, nem em outros momentos, o grupo de pares provê um contexto adicional, único e poderoso que influencia diferenças individuais durante o desenvolvimento social da criança (Snyder, 2002).

Os educadores podem e devem combater a ausência de competências sociais, através de várias dinâmicas de cooperação, de interatividade, de sociabilidade entre as crianças e também de programas específicos de competências sociais.

Alguns dos programas de promoção de competências sociais e pessoais são estruturados, a partir de três vertentes: a) comunicação interpessoal; b) soluções de problemas e gestão de conflitos; c) capacidades sociais e assertividade. Para a aquisição destas competências é contemplada a expressão verbal e a expressão corporal – respectivamente, o tom de voz; expressão facial; o espaço interpessoal; a postura e a gesticulação. Os sinais não verbais são indicadores da atitude emocional, motivacional e cognitiva do indivíduo, e são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem verbal. A competência ao nível da comunicação não verbal é um critério necessário para um comportamento socialmente competente (Matos & Bernardo, 2008).

É importante defender, sem abstrair a relevância da família, que o contexto escolar e o currículo devem atender ao desenvolvimento da competência social das crianças, que a escola deve estar para além do desenvolvimento motor e linguístico, que devem exercer um papel preponderante e emergente nas aptidões sociais e emocionais da criança, e que essa regulação representa um papel fundamental e decisivo na idade pré-escolar.

1.3 Relações familiares e comportamento infantil

O que pensam os pais sobre ser pais: têm determinadas ideias preconcebidas, por vezes não totalmente formadas senão expressas, sobre a natureza das crianças e o papel que os

pais desempenham no seu desenvolvimento, e essas ideias podem revelar interessantes variações de um indivíduo para outro.

Aprendemos muito nos últimos anos sobre como as crianças desenvolvem a sua vinculação primária, normalmente com seus pais, e sobre as diferenças entre crianças na maneira como estas se manifestam. A questão de se a natureza das primeiras relações formadas exerce uma influência igualmente profunda em todas as relações íntimas posteriores, mesmo na idade adulta como a muito o Freud sugeriu (Schaffer,2011).

Todas as relações são tão ricas, complexas e sutis que nos faltam muitas vezes os vocábulos necessários para as descrever. O que é certo é que as relações constituem o contexto no qual se desenvolvem todas as funções psicológicas da criança: é aqui que as crianças têm seu primeiro contato com o mundo exterior, aprendem o que é importante e o que vale a pena conhecer, adquirem rótulos e meios de se comunicar e, ao longo deste processo, desenvolvem maneiras de se verem a si mesmas na sua relação com esse mundo (Schaffer, 2011).

Percebemos as relações a partir de nossas experiências pessoais e todos passamos muito tempo a pensar nelas. O papel do adulto na formação da criança, conduzindo-a a caminhar a partir de um novo panorama do mundo exterior, faz com que ampliem seus conhecimentos em torno da existência. “A criança se dá conta de que há a existência de obstáculos em seu trajeto e que precisa captar maneiras de evitá-los. O caminhar dá autonomia à criança”. (Duarte; Batista, 2015, p.295).

Pensar que a influência familiar se limita à análise das relações didáticas que ocorrem dentro dela é um grande erro ; a análise deve partir de uma concepção sistêmica e ecológica na qual se entende a família como um sistema de relações interpessoais recíprocas; um sistema que, além disso, não está isolado do ambiente que o rodeia, mas que mantém relações com outros contextos importantes para o desenvolvimento de seus membros (o trabalho dos pais, as experiências escolares dos filhos) ao mesmo tempo em que uns e outros se encontram enquadrados dentro de contextos de influências superiores (como o contexto cultural), submetidos a mudanças sociais e históricas (Palácios; Rodrigo, 1998).

O grupo família que constitui o contexto imediato da relação, a individualidade de cada um dos participantes, a sociedade a que pertencem e também o meio físico e estrutura cultural que formam o pano de fundo desta relação inicial. As relações tendem a ocorrer em redes: o que acontece entre marido e mulher tem implicações na relação que cada um deles tem com seus filhos, o que se passa entre irmãos afetará a relação entre mãe e um dos irmãos e assim sucessivamente (Palácios; Rodrigo, 1998).

A primeira experiência de relações das crianças ocorre geralmente no seio da família. Este grupo restrito e íntimo é o enquadramento básico em que a maioria das crianças são introduzidas na vida social, onde são adquiridas as regras de comportamento interpessoal e que continuará a ser para elas uma base segura quando contatam com o mundo exterior, muitas vezes desconcertante. Tendo em considerações as muitas alterações sociais que ocorreram nos últimos 50 anos, divórcio, famílias monoparentais, mães trabalhadoras, troca de papéis entre marido e mulher, casais homo afetivos, famílias recompostas, tornou-se claro que a família deixou de poder ser definida tão restritamente como se assumia outrora, e que as implicações que esta diversidade familiar tem no desenvolvimento das crianças se tornaram latentes (Chaffer, 2011).

Fazendo uma compreensão de todas essas novas estruturas familiares, nomeadamente emerge claramente a de que a estrutura da família desempenha um papel muito menos significativo do que o funcionamento da família, estruturas como o número de pais, o seu sexo, a sua relação biológica com a criança e os papéis que assumem, exercem pouca influência no desenvolvimento psicológico da criança: a natureza humana é flexível e consegue desenvolver-se satisfatoriamente num grande leque de cenários familiares. De muito maior importância é a qualidade das relações que prevalecem entre os indivíduos que constituem o agregado familiar, qualidades como o carinho, o empenho, a compreensão mútua e a harmonia, isto é, todas as características que indicam em que medida o grupo funciona bem como grupo (Schaffer, 2011).

Tem-se afirmado consistentemente que as crianças classificadas como seguras na infância, se revelam mais competentes e maduras em anos subsequentes, num amplo leque de funções psicológicas, cognitivas e socioemocionais, do que as crianças inseridas nas outras três categorias. Existem, de fato, dados sugestivos, que associam a

segurança da vinculação inicial com competência social posterior: latentes seguros, por exemplo, são mais susceptíveis de se tornarem crianças populares entre os seus pares, desde de muito novas elas estão mais frequentemente em companhia de outras crianças do que de adultos. A conclusão mais provável é a de que os pais e os pares preenchem diferentes funções e que os dois têm um papel distinto a desempenhar na satisfação de certas necessidades na vida das crianças (Pinker, 2002).

Alguns fatores atuam como estímulos aversivos, afetando o comportamento e a qualidade das relações familiares e, ao mesmo tempo, criando condições inadequadas para o desenvolvimento. Esses fatores aumentam o risco de surgirem problemas de comportamento durante a infância e conseqüentemente, na adolescência. Também é maior a probabilidade de crianças de famílias desestruturadas apresentarem problemas de comportamento. Masten e Coastworth (1995) citam que a desestruturação ou os conflitos interparentais frequentes, provocam uma mistura complexa de adversidades crônicas, eventos estressores e acúmulo de riscos. Nesse caso, o bom relacionamento dos pais com seus filhos pode ser considerado fator de proteção para o cumprimento das tarefas de desenvolvimento das crianças.

Pensando em problemas de comportamento, a diferenciação entre comportamento adaptativo e mal adaptativo está tanto no contexto individual como no situacional. Segundo Haggerty e colaboradores (2000), de um lado estão os fatores de proteção individuais, como cuidados estáveis, habilidade para solução de problemas, qualidade do relacionamento com pares e adultos, competência, eficácia, identificação com modelos competentes. Por outro lado, fica evidente que a capacidade de proteção se estende às variáveis circunstanciais, envolvendo principalmente os vários níveis de suporte social. A identificação de como e em que fase do desenvolvimento atuam os mecanismos protetores é fundamental para a organização de intervenções efetivas para a redução de problemas de comportamento.

A caracterização das famílias de crianças que apresentam comportamento complicado como apresentando disciplina severa e inconsistente (ou consistentemente inadequada), outros autores como Kazdin (1993), Loeber e Dishion (1983), Patterson, De Baryshe e Ramsy (1989) incluem como fatores relevantes no desenvolvimento desse problema de

comportamento infantil, o pouco envolvimento positivo da família com a criança e o pobre monitoramento e supervisão das atividades desta. Adicionalmente, variáveis perturbadoras estão correlacionadas à prática inadequada de disciplina parental: história de conduta antissocial em outros membros da família, desvantagens no status socioeconômico e estressores como desemprego, violência familiar, conflitos conjugais, divórcio e tantos outros.

A família é o espaço indispensável para garantia da sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais e morais.

1.4 Risco Social da Criança e da Família

Por detrás da criança excluída da escola, nas periferias, no trabalho precoce urbano e em situação de risco, está a família desassistida ou atingida pela política oficial. Está quando existe, é inadequada, pois não corresponde às suas necessidades e demandas para oferecer o suporte básico para que a família cumpra, de forma integral, suas funções enquanto principal agente de socialização dos seus membros, crianças principalmente. Objetivamente, o nível de bem-estar infantil se manifesta de forma precisa, podendo ser medido e percebido através das condições gerais de sobrevivência, consumo de alimentos e grau de nutrição, nível de educação e respeito dos seus direitos humanos básicos, entre os quais o de manter um vínculo estável com a família.

Dentre as diversas situações de risco em que as famílias e por consequência as crianças se encontram, está a violência doméstica, essa definição, constatada nos referidos estudos, consiste em uma tentativa de nortear a compreensão dessa temática, a fim de que ações e diretrizes sejam desenvolvidas e aplicadas no sentido de promover a

conscientização de diversos profissionais quanto às problemáticas envolvendo a violência: vitimização de crianças, adolescentes, mulheres e também idosos em todo o mundo e em diferentes seguimentos da sociedade, causando graves problemas de saúde, desenvolvimento psicológico e social de indivíduos, famílias e comunidades.

Em geral, podemos afirmar que crianças, cujos pais adotam práticas punitivas, físicas ou verbais, tendem a usar esses mesmos recursos quando interagem com outras pessoas. Os pais, que costumam disciplinar os filhos por meio de gritos, castigos e surras estão na verdade “modelando” a agressão como um método natural de lidar com os problemas (Hill & Nathan, 2008). Esses pais, provavelmente agem assim, porque tiveram pais que procediam com eles da mesma forma.

Nesse contexto, merece esclarecimento o fato de que alguns estudos usam a expressão ampla “violência doméstica”, para retratar a violência em relações familiares diversas, praticadas na maioria das vezes por homens da família. Situada no âmbito das relações familiares, essa violência pode se manifestar de maneiras diversas. As condutas agressivas podem ser de natureza física, psicológica, e até mesmo sexual, além da privação ou negligência (Minayo, 2005).

A violência psicológica, uma forma mais subjetiva de violência, frequentemente associada a agressões corporais, configura-se como ações ou omissões que tragam danos à autoestima, identidade ou desenvolvimento da pessoa, sendo uma modalidade que deixa profundas marcas no desenvolvimento humano, comprometendo a vida mental da pessoa pela mesma.

A violência sexual inclui ações em que um indivíduo em situação de poder obriga o outro a realizar práticas sexuais, incluindo desde de carícias, até delitos que incluem extrema violência física associada, ocasionando mesmo o óbito da vítima.

Por fim, a negligência é caracterizada por omissões quanto a cuidados em relação a indivíduos da família que deles necessitem, por estarem em situação de desvantagem, seja devido à idade, seja devido condições físicas ou temporárias, sendo estas falhas não decorrentes de condições de vida de grande pobreza, de uma impossibilidade concreta

da família em prover tais cuidados (Day e Col, 2003).

De maneira geral, a violência familiar ocasiona diversas sequelas imediatas e a longo prazo, nos planos físico, emocional, cognitivo e social (Reichenheim, Hasselmann e Moraes, 1999). São alteradas conforme idade/estado de desenvolvimento da vítima, autor da violência, tipo de violência sofrido, a severidade, frequência, cronicidade dos episódios (Jourdan-ionescu e Palácio-quintin, 1997), sendo que crianças que sofrem situações crônicas de violência, têm maiores chances de desenvolver problemas emocionais como ansiedade e depressão, com tendência a exibir mais comportamentos agressivos e problemas antissociais, do que aqueles que sofrem situações transitórias de violência familiar (Éthier e Lacharité, 2004).

Muitas crianças que são frequentemente vitimadas, acabam igualmente por agredir outras crianças e até mesmo adultos. É a chamada “vítima agressora”, tal como os agressores, estas crianças exibem elevados níveis de agressão física e verbal, bem como, em seu comportamento apresentam grandes modificações. Manifestam, simultaneamente, um significado comportamento externalizado e hiperativo, mas também indicadores de depressão, falta de autoestima, de competência na aprendizagem e aceitação social. Deste modo, percebemos como a vitimização poderá desempenhar um papel importante na ocorrência da violência escolar (Wolke,2001).

Diante do exposto, no que se concerne às condutas agressivas e antissociais, é importante destacar que a violência reativa entre crianças identificada em tais comportamentos pode ser decorrente de alguns fatores de risco como: histórico familiar agressiva, alta incidência de conflitos entre os pais, vivência em comunidade violenta, associação a grupos antissociais (gangues e outros) e distanciamento de pares pró-sociais, evasão e fracasso escolar.

Winnicott, (1995), nos diz que as manifestações da tendência antissocial surgem quando a criança sofre privação, termo usado pelo autor para designar, num grau crescente de complexidade, a perda de “características essenciais da vida familiar”. Sempre relacionada à privação, a tendência antissocial tem um significado, um protesto quanto ao ambiente suficientemente bom perdido. Fala de sinais da privação tão

comuns, que passam como normais num lar também comum, levando os próprios pais a cuidarem da situação apenas com uma dose a mais de dedicação.

A depravação relacionada à tendência antissocial se refere ao sentimento da criança de ter perdido o afeto daqueles que cuidam dela; segundo Winnicott (1995), trata-se de uma *de-privação emocional*. O autor diz:

Quando ocorre a tendência antissocial, aconteceu uma de-privação propriamente dita (não uma simples privação), ou seja, deu-se a perda de algo bom, de caráter positivo na experiência da criança até um certo momento, no qual esse elemento positivo foi retirado (Winnicott, 1995,p.130) .

De acordo com Souza & Teodoro (2012), ambientes domésticos com contextos familiares permeados de agressões e hostilidade, aos quais crianças estão expostas direta ou indiretamente, tendem a serem utilizadas como modelo para resolução de conflitos entre os familiares e os pares na escola. Isso pode se tornar, portanto, um fator propiciador do envolvimento dessas crianças em diferentes tipos de violência e comportamentos antissociais, tanto em curto, médio e longo prazo. Entretanto, em um lar harmonioso, com apoio emocional e regras bem-definidas e negociadas na família e no ambiente doméstico propiciam segurança e novamente, apoio e suporte às crianças, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento psicossocial e biológico.

É abundante a literatura contemporânea a respeito da importância da estrutura familiar equilibrada para o desenvolvimento de crianças. A psicologia demonstra a importância das relações afetivas para obtenção da saúde mental e as ciências sociais indicam que a presença de adultos confiáveis e o exercício da autoridade são indispensáveis para assegurar o convívio democrático entre as pessoas na sociedade.

O consenso a respeito da família como *locus* privilegiado para o adequado desenvolvimento humano, está consagrado em documentos internacionais e, no caso do Brasil, em sua Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Becker (2011), salienta que, a família, como um grupo social, não é percebida como um fim em si mesma, mas pelas suas funções de oferecer condições de desenvolvimento a seus membros, e em especial, às crianças. A criança, para o pleno e harmonioso

desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão.

CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental é recomendada por toda a sociedade planetária nos dias de hoje, é um componente sócio-político de formação de cidadania, de competências e de habilidades, para fortalecer a organização social humana, a produzir conhecimentos comuns e elaborados, condizentes com as necessidades do homem, é uma ação voltada para compreensão da realidade do homem e da sociedade, para fundamentar o pensamento, o diálogo, e a ação nas relações sociais de pessoas com sentimentos de partilha, habilidades de pacificação e comportamentos de solidariedade, para resolução de problemas do cotidiano pessoal, profissional e ambiental.

2.1. O que é Educação Ambiental?

Marconi (2006) relata que a Educação Ambiental é o comportamento moral e ético caracterizado de virtude humana contemporâneo, para fornecer ao homem ferramentas para transformar todas as suas iniciativas em atitudes eminentemente acabativas, é um conhecimento humano de natureza, política, social e cultural de base epistemológica para orientar o homem a utilizar a inteligência para empreender o desenvolvimento político, social e cultural das populações viventes nas terras do mundo. Ele também coloca que a Educação Ambiental tem espaço no tempo existente entre o senso comum e o bom senso para ajudar o homem a responder de forma educada e sustentável o que muda na relação pessoa-comunidade ambiente, conforme as épocas e as necessidades que se impõe.

A Educação Ambiental demanda sensibilidade popular (valoração dos saberes populares) e científica (valoração dos saberes sistematizados) para manusear sustentavelmente os princípios, os fundamentos, os objetivos e as diretrizes de uma estratégia educativa que requer atenção particular para educar o homem local no meio ambiente imediato, para que ele compreenda o homem global e o meio ambiente distante.

Dentre a Educação Ambiental, seus objetivos tratam justamente da melhoria da qualidade de vida, a partir de atividades, de ações educativas que oportunizem

mudanças nas relações entre o ser humano e o meio ambiente. A Educação Inclusiva, por sua vez, acolhe todas as pessoas, sem exceção. A inclusão proporciona aos que de uma forma ou outra são discriminados, o direito a seu espaço na sociedade (Gatto, 2015).

O exercício da Educação Ambiental deve priorizar uma formação qualitativa que fortaleça o homem a adquirir e a aprimorar a educação geral como patrimônio cultural, social, histórico, moral, ético e espiritual, bem como, tem características inter e multidisciplinar como prática educativa capaz de formar sujeitos capazes de viver em grupo social e meio ambiente como a viver no século XXI (Marconi, 2006).

Estas noções, além de mostrar valor de relação íntima com o *saber-fazer* Educação Ambiental, por possuírem características fundamentais para nortear o princípio real da ação de uma Educação Ambiental, facilitam o deslançamento teórico e metodológico da referida ação para aquisição de novos hábitos e atitudes de relação do homem com sua sociedade com seu meio ambiente de vida.

A noção de homem é um conhecimento útil para o exercício da Educação Ambiental. O homem, enquanto espécie dotada de características físicas e biológicas, afastou-se de todas as outras espécies do mundo animal, graças a sua capacidade racional. Ao longo de sua estadia na terra, o homem vem fazendo uso de sua capacidade racional através de vários fenômenos cerebrais, como a inteligência, a fala, a memória, a percepção, a imaginação, a emoção, os sentidos etc.... para se adaptar, construir e transformar o meio ambiente de acordo com suas exigências e necessidades. Esta noção encontra-se epistemologicamente colada à razão do *saber-fazer* Educação Ambiental, (Marconi, 2006).

Krasilchik (2004), descreve que a Educação Ambiental é concebida como um processo permanente no qual indivíduos e a coletividade tomam consciência de seu ambiente e adquirem conhecimentos, valores, competências, experiências e voluntariedade que lhes permitem, agir, individualmente e coletivamente para resolverem os problemas atuais e futuros do meio em que está inserido, seja ele qual for.

Por outro lado, Sauvé (1994) menciona a Educa o Ambiental como atualmente reconhecida em uma dimensão integrante da educa o contemporânea. Mas o que caracteriza a Educa o Ambiental? Longe de se limitar   transmissão de conhecimentos em ecologia ou a prescri o de comportamentos cívicos responsáveis, a Educa o Ambiental aparece como um componente essencial de autêntica forma o fundamental do homem. A Educa o Ambiental, está estritamente direcionada para o processo de aquisi o de valores (sociais, culturais,  ticos, morais e espirituais) relacionadas para a pessoa, a sociedade e a na o.

2.2. Educa o Ambiental na Escola

A escola, considerada por muitos como o espaço por excelência para a divulga o da produ o de conhecimentos (científicos e populares), entre outras fun es possui também o papel de desenvolver o sujeito, capacidades de leitura da sua realidade, integrando-o a essa realidade, e conseqentemente favorecendo a leitura de questões de cunho cotidiano, como possibilidades de explic -la para melhor atendê-las (Gadotti, 2000).

Rousseau (1995)   o pensador do século XVIII que marcado pela valoriza o da natureza e do homem natural, realizou de modo singular, a conexão entre as novas sensibilidades e a esfera pedagógica. Na contracorrente do Iluminismo, que via a natureza como matéria exterior ao sujeito humano e objeto de conhecimento pela razão, Rousseau valorizou-a como dimensão formadora do humano e fonte de vida, a ser apreendida principalmente pelos sentimentos, incluindo-se a  também as experiências penosas que a educa o da natureza tem para ensinar aos humanos. A visão da natureza como ideal de perfei o, degenerado pela a o humana exercida contra a ordem natural, abre seu tratado pedagógico, escrito em 1762, denominado *Emilio*:

Tudo   certo em saindo das mãos do autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra a nutrir as produ es de outra; uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as esta es; mutila seu c o, seu cavalo, seu escravo; transforma tudo, desfigura tudo, ama a desconformidade, os monstros; não quer nada como fez a natureza, nem mesmo o homem. Tem que ensiná-lo para si, como um cavalo de picadeiro, tem que moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim (Rousseau, 1995, p.9).

Para Rousseau (1995), o contato sensorial direto com o mundo natural, tanto na

primeira como na segunda infância, era decisivo para o desenvolvimento da personalidade. Pestalozzi foi similarmemente influenciado por esse sentimento e incorporou importantes elementos da filosofia de Rousseau em seus experimentos didáticos em Burgdorf, 1800-1804 e Yverdun, 1805-1825. Por intermédio de suas lições sobre mapas e confecções de modelos, por exemplo, Pestalozzi foi pioneiro no estudo do “lugar” na infância, fazendo com que seus alunos explorassem o terreno e a topografia de ecossistemas locais (Curtis e Boulton, 1956).

Em *Emilio*, a natureza, enquanto ordem primeira em que está inscrito o humano, também aparece como uma das fontes da educação. Para Rousseau (1995), ao nascer fraco e desprovido de forças, o ser humano tem necessidade de assistência e de educação para sobreviver como adulto.

No entender desse pensador, a natureza constitui uma unidade perfeita e anterior à sociedade. Mas isso não implica uma noção pacificada, tanto que ele próprio destaca as dificuldades na educação da natureza, chamando a atenção para as adversidades representadas pelas doenças e pelos desconfortos do desenvolvimento físico na primeira infância. Não se trata aqui de uma volta à natureza como tal, de uma imersão direta na ordem natural, mas de um aprendizado guiado pelos sentidos, mediante a observação dos fenômenos naturais. Contudo, a consolidação da relação entre criança/natureza de um modo integral coube a um dos alunos mais respeitados de Pestalozzi.

Como o “protegido” mais influente de Pestalozzi, o educador Friedrich Froebel, nascido na Alemanha, desenvolveu ainda mais o relacionamento entre crianças e a natureza, como estabelecido por Pestalozzi e Rousseau, e introduziu nesta mescla uma terceira dimensão ainda mais profunda, a qual envolvia uma conexão tripla entre humanidade, natureza e espírito (Deus). Froebel talvez seja mais conhecido como fundador do “Jardim de Infância”. A educação progressista apropriou-se desse aspecto de sua pedagogia (Kariyer, 1986), mas ignorou os elementos de seu trabalho que se estendiam a partir do campo espiritual e ameaçavam potencialmente uma visão secular de educação. A educação holística, por outro lado, adotou o conceito de espírito de Froebel e desenvolveu-o ainda mais, como a base de uma nova visão do desenvolvimento infantil e da educação.

A teoria do desenvolvimento infantil de Froebel, estava profundamente enraizada no discurso evolutivo, um discurso dirigido por seu conceito do campo espiritual como uma força criativa universal que se manifesta em toda a natureza, incluindo a humanidade. Dentro deste contexto, o entendimento de Deus por Froebel não era cristão no sentido comum, mas ecológico, já que ele percebia toda a natureza como compreendendo a conformação inerente de Deus. Na verdade, Deus era o fator de ligação ou de força unificadora entre a humanidade o equilíbrio da natureza, entre o animado e o inanimado, dando poder tanto à natureza como à mente. Nesse sentido, Froebel afirmou que:

Para o olhar vulgar e superficial, a natureza consiste de muitas coisas diferentes e distintas, cadauma com seu próprio caráter e proposito peculiar e independente, desprovidas de conexões internas...Mas isso não pode satisfazer a mente humana, sequer na infância, já que a mente em si mesma é uma, sem divisões. Assim a criança instintivamente busca a unidade nos diversos objetos que percebe. Ela é gratificada quando começa a encontrar tal unidade, mas apenas quando a compreende plenamente é que seu espirito se mostra realmente feliz (Froebel, 2001, p.102).

Froebel nos alerta, contudo, que sem a orientação adequada do adulto, tudo que o mundo natural oferece de mais importante permanecerá escondido da criança. “É verdade que elas correm pelos campos e pelas florestas”, Froebel (2001, p.101) postula que, por si mesma, elas não “vivem realmente na natureza e com a natureza”. Em vez disso, o papel do adulto é mediar a experiência da criança sobre o mundo natural, de modo a revelar os elementos essenciais da experiência da natureza que devemos desejar cultivar nos jovens. A observação cuidadosa do mundo natural, de acordo com vários esquemas descritivos e informais de classificação dos objetos desenvolvidos pela criança, e a descoberta de relacionamentos entre tais objetos, todas essas estratégias são notadas por Froebel, pois nutrem na criança um forte senso de continuidade com o mundo natural. O estudo cuidadoso da natureza, permite prontamente uma visão espacial da realidade, mas não satisfaz, por si só, os anseios temporais da criança que busca as causas das coisas e tenta estabelecer uma história pessoal para si mesma.

A educação escolar deve ensinar o sujeito a ser pessoa. Pois o fim essencial da educação e do ensino é o desenvolvimento da personalidade, uma educação integral em conhecimentos, em capacidade e valores morais em todos, em todos os campos da vida. Prolongando este pensamento, Paulo Freire (1987) deixou dito na “Pedagogia do Oprimido”, que, ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se

educam entre si, mediatizados pelo mundo, (Moreno, 2001).

Entre essas explicações educacionais, pedagógicas e escolares, a Educação Ambiental, como um conhecimento contemporâneo para explicar a realidade humana, pode ser assumida pela escola como uma política educativa e pedagógica para proporcionar ao sujeito a assunção de competências e habilidades que o dote a viver a contemporaneidade com respeito e justiça.

É considerável pensar, que a escola como um dos agentes socializadores reveja seus métodos, técnicas e concepções de homem e de sociedade. Assim sendo, a discussão sobre a importância da Educação Ambiental no sistema formal de ensino, para consolidação da construção de sujeitos que una homem, sociedade e meio ambiente.

O processo de construção de como o ambiente é percebido, experienciado e compreendido pelos alunos na escola, permite compreender como eles interpretam esse ambiente, possibilitando a escola realizar ações pedagógicas mais reais e voltadas de fato ao desenvolvimento dos alunos em seus aspectos cognitivos, psicológicos e comportamentais. As imagens e percepções que os alunos apresentam podem desvelar ao professor, a noção de meio ambiente e as relações estabelecidas cotidianamente no plano individual e coletivo. No caso do ambiente escolar, esta noção é importante para Educação Ambiental ser interpretada como contemporaneidade e a formação de cidadãos críticos, dotados de sentimentos para viver em coletividade com responsabilidade, solidariedade e pertença (Sauvé, 1994).

Neste contexto, a percepção é um conhecimento utilizado em Educação Ambiental para que o aluno, a partir de seu campo sensorial, compreenda seu ambiente, incorporado não só de saberes e de conhecimentos comuns, mas também de riqueza de vivências e experiências emocionais, individuais e coletivas, que fazem parte de suas relações sócio-ecológicas e sócio-emocionais (Kanashiro, 2003).

A Educação Ambiental tem como premissa, contribuir para uma visão humanista não só para o meio ambiente, como para si e para com os outros, também uma postura ética e para o exercício da cidadania, com base no empoderamento individual e coletivo e por

sua vez, resulta de processos de formação que incitam um posicionamento crítico e a construção compartilhada de um conhecimento transformador das realidades do indivíduo (Gusmão, 2014).

No Brasil a Educação Ambiental já está consolidada na pesquisa, porém na ação pedagógica ainda são necessárias muitas discussões em relação a sua importância para construção do sujeito em seus valores éticos e morais. São muitas e diferentes as formas de considerá-la em prática. Essas diferenças explicitam, de certa forma, um processo de amadurecimento teórico e metodológico inerente aos processos educativos numa sociedade, que, embora problematize cada vez mais a necessidade de atenção à Educação Ambiental, historicamente vem tratando-a como um bem social de menor importância para investimentos sociais e humanos de toda a natureza (Gusmão, 2014).

A educação brasileira é fortemente influenciada pelas transformações econômicas, políticas e tecnológicas que ocorrem no mundo. Tais transformações provocam alterações na nossa relação com o conhecimento, nas nossas relações com os seres humanos. Diante de tantas transformações: globalização, sociedade de consumo, internet, por que a escola ainda se depara com situações que não condizem com o ato educativo, apesar das tentativas para se ressignificar o fazer pedagógico? Muitas vezes, é como se a escola não ouvisse a voz de suas crianças, não tocasse, não percebesse seus corpos, não sentisse que neles palpita vida (Debortolli,2000).

Existem muitos discursos direcionados à educação, como sendo algo fundamental e imprescindível ao homem. No entanto, o que, de fato estamos fazendo com a vida desse sujeito (criança) que é plural que tem história, que faz história? Ser de emoção, de paixão que tem sonhos. O que a escola faz com as experiências de vida desses sujeitos? Sim, pois, mesmo crianças já trazem suas vivências, por que a escola está dissociada da realidade sociocultural desses sujeitos? O que fazemos com suas leituras de mundo? Relembro o pensamento de Paulo Freire (2001).

Refiro-me que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos (Freire, 2001, p.20)

Durante o relacionamento entre crianças, professores e escola como um todo, sujeitos das ações pedagógicas, devem ser estabelecidas situações de boa convivência que vão se aprimorando por meio do diálogo, que dialeticamente no cotidiano escolar vão contribuindo para o crescimento de todos aqueles que participam desse processo. Essa dinâmica aponta para compreendermos as ações dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas, assim como, perceber o valor que lhe é dado no desenvolvimento de suas ações.

Nesse sentido, o ambiente educacional é tão prenhe de significados quanto de urgentes intervenções, um local de aprendizagem e construção de conceitos. É neste espaço que as crianças adquirem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver, onde a dimensão ambiental, a diversidade, a pluralidade cultural, os respeitos às diferenças devem orientar as práticas pedagógicas de sustentabilidade, tomando por base o cotidiano infantil com sua realidade geográfica, histórica, tecnológica e científica.

Neste contexto, o trabalho com a Educação Ambiental nos mostra o respeito à diversidade, a justiça e a equidade socioambiental, e a relação dos seres humanos, com o ambiente e com os outros seres humanos. Ou seja, não há necessidade de adjetivos quando o objetivo maior é educar em conhecimentos, atitudes, valores e relações, para transformar a realidade e diminuir as desigualdades.

Em todas as áreas do conhecimento, o ser humano busca novas informações para mover a infinita vontade de conhecer e entender o mundo que o cerca, com a Educação Ambiental, não é diferente. Além dessa aspiração ao novo, temos também o direito ao acesso do conhecimento nas instituições educacionais, onde se inicia o processo de socialização, que se complementa na família e na sociedade.

A Educação Ambiental não é uma nova modalidade de educação, mas um processo contínuo de aprendizagem em que a família, a escola e a sociedade devem estar envolvidas, Leff (2001, p.221), ressalta que “a Educação Ambiental exige, pois, novas atitudes dos professores e educandos, novas relações sociais para produção do saber e novas formas de inscrição da subjetividade nas práticas pedagógicas.”

A Educação ambiental é uma ferramenta indispensável à construção de novos valores e atitudes, voltados ao desenvolvimento de uma sociedade comprometida com a solução ou minimização de seus problemas ambientais, proporcionando condições adequadas de sobrevivência para a atual e para as futuras gerações, como as crianças em idade escolar.

Paulo Freire, também se preocupou com a compreensão da mediação entre natureza e cultura como condição para o processo de aprendizagem:

E nos pareceu que a primeira dimensão desse novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes ainda de iniciar sua alfabetização, seria o conceito antropológico de cultura, isto é, a distinção entre estes dois mundos: o da natureza e o da cultura; o papel ativo do homem na sua realidade; o sentido de mediação que tem a natureza para as relações e a comunicação do homem; a cultura como acréscimo que o homem faz ao mundo que não criou; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador (Paulo Freire, 1981, p. 70).

A educação acontece como parte da ação humana de transformar a natureza em cultura, atribuindo-lhes sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana de estar no mundo e participar da vida. O educador é por “natureza” um intérprete, não apenas porque todos os humanos o são, mas também por ofício, uma vez que educar é ser mediador, tradutor de mundos.

A Educação Ambiental fomenta sensibilidades afetivas e capacidades cognitivas para uma leitura do mundo, mundo não especificamente apenas o ambiental. Dessa forma, estabelece-se como mediação para múltiplas compreensões da experiência do indivíduo e dos coletivos sociais em suas relações com o ambiente. Esse processo de aprendizagem por via desta perspectiva de leitura, dá-se particularmente pela ação do educador como intérprete dos nexos sociedade, comportamento e ambiente e da Educação Ambiental como mediadora na construção social de novas sensibilidades e posturas éticas diante do mundo em todas as relações.

O que vem a ser a Natureza, que conceito temos sobre ela... “Princípio ativo que anima e movimenta os seres por ela criados e movidos, substância (matéria e forma) dos seres”. (Chauí, 2001; 203). Nesta perspectiva, o ser humano é parte da natureza. Como na filosofia dos pré-socráticos, postula que a natureza é a própria vida, em suas

manifestações físico-afetivas. (Bornheim, 2001).

E as crianças quem são? Elas são a espécie que se renova sobre a terra. Uma espécie que faz história. Portanto, as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres da cultura.

O contato com a terra, os animais, as cores e os sons da natureza, as crianças apuram os cinco sentidos e descobrem novas percepções, reconhecendo a natureza. Tirar o sapato e andar descalço pela grama é diferente do que apenas olhar a grama. Por vivermos em uma sociedade muito visual, é preciso colocar a criança em contato com o mundo para desenvolver a sensibilidade.

Isso porque a criança se apropria da sensação de estar em contato com a natureza e a leva como experiência. Para elas, os benefícios vão além da saúde mental, uma vez que mexer na terra, por exemplo, fortalece o sistema imunológico e auxilia na perda de peso e estimula a independência.

Para se ter uma ideia dessa importância, muitos artistas e pessoas criativas revelam que buscam inspiração em cheiros e contatos com a natureza que tiveram na infância. Entre os benefícios do contato com o verde estão expansão das atividades do cérebro, criação de novas redes neurais e o aumento das conexões entre os neurônios.

A relação do ambiente com aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como diagnosticar a influência dos fatores ambientais nesse processo, faz-se necessário antes de mais nada, a conceitualização da palavra ambiente. Ambiente, segundo o Dicionário Aurélio (1999, p.117) é uma palavra de origem latina, que significa “aquilo que cerca ou envolve os seres vivos ou as coisas; por todos os lados; é o conjunto de condições materiais e morais que envolve alguém.” Para Molden, (1998, p.172), o ambiente consiste no conjunto das substâncias ou condições em que existe determinado objeto ou em que ocorre determinada ação. Já para Foulquié (1976, p.25) em seu “Dicionário de Pedagogia”, ambiente também é a atmosfera moral (alegre, animada ou triste, séria ou frívola, etc.) resultando em uma agrupação humana (ponto de vista social). Segundo o autor, por muitos é dado a educação o nome de ambiente de autoeducação. Nesse viés, o

material autoeducativo constitui para Montessori o meio primordial para estabelecer o ambiente.

No dicionário de ambiente encontra-se a seguinte definição: “Conjunto dos sistemas físicos, ecológicos, econômicos e socioculturais com efeito direto ou indireto sobre a qualidade de vida do homem”. Observando esses conceitos e definições trazidos por diferentes autores de diferentes áreas, é notório a semelhança que ambos apresentam. A palavra ambiente é quase sempre conceitualizada por um conjunto (de condições, de substâncias, de sistemas...) no qual o ser humano faz parte e é parte integrante. E o bom ou mau andamento desse conjunto é o que determina a qualidade de vida do homem, ou seja, os fatores que influenciam a sua vida social, psicológica, cultural, moral, escolar, que constituem, por sua vez, diferentes ambientes.

A qualidade dessas vivências autônomas, para além das dinâmicas e limitações que caracterizam o tempo vivido na escola ou em outros ambientes de cuidado ou aprendizagem é muito especial. Os educadores da área de Educação Infantil são unânimes em mencionar o quanto é fundamental e possível garantir para a criança, no espaço escolar e até fora dele, o brincar livre na natureza e como isso contribui para seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

O contato com o ar livre é consensualmente considerado muito importante para o ser humano, especialmente durante a infância. A proximidade e o contato direto com elementos naturais apresentam estreita relação com uma maior qualidade de vida. Com efeito, as áreas naturais, em um primeiro momento, são primordialmente consideradas redutores do estresse resultante da permanência em ambientes fechados. Acresce-se que o contato com elementos naturais nas dependências da escola parece contribuir decisivamente para a saúde, para um desenvolvimento integral, além de se constituir em experiência, cuja percepção individual faz-se única e enriquecedora. Estudos mostram que crianças que passam mais tempo em contato com áreas naturais apresentam um comportamento mais harmonioso, fantasiam mais, brincam melhor e têm uma melhor percepção do espaço em que vivem (Grahn, 1994; Tiriba, 2005).

Como é possível cogitar-se acerca de Educação Ambiental em um contexto em que as crianças são privadas de contato com o ambiente natural? Entende-se que não seja crível que se defenda algo com o que não se conviva e com o que não se mantém qualquer relação próxima, ou mesmo afetiva. Tornam-se, portanto, inócuas as tentativas de se sensibilizar um aluno ambientalmente se este não tem contato com a natureza. Corroborando tais assertivas (Tiriba, 2005) questiona se é possível, trancados entre quatro paredes, convivendo com representações da vida concreta, tal qual ela se manifesta na natureza, conhecermos em sentido pleno, a natureza, a vida? Não.

Não é possível amar, respeitar, defender algo com o qual não convivemos e não estabelecemos uma relação afetiva, apenas o conhecemos intelectualmente. O amor, o respeito, não se aprendem simplesmente através de teorias. São sentimentos que se constroem, e se incorporam a partir da vivência física com espiritual; através de uma relação inteira de corpo/emoção/razão com o universo maior do qual somos parte. (Tiriba, 2006, p. 9).

Charlot (2000, p.138) traz a relação com o saber e o ambiente social. Afirma que não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Assim: “MUNDO” – Aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “EU” – Sujeito. É um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração, a tornar-se alguém, etc. “O OUTRO” – São os pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou às vezes proferem insuportáveis “palavras de fatalidade”.

Diante destas ideias, dar maior atenção às características sócio-físicas-culturais dos ambientes e às relações entre estes e a criança, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial.

Como as questões envolvidas com o meio ambiente dizem respeito à vida e à sobrevivência de todos os seres do planeta, tais questões, e os valores a elas associados, abrangem muito mais que opções pessoais. Nesse caso, deve ser explícita a posição em favor desses valores, que denomino valores ambientalmente desejáveis, constituindo-se mais uma base possível de trabalho relativo aos valores universalmente desejáveis.

Valorização da vida: não somente a dos seres humanos, mas a de todos os seres vivos. Essa posição acarreta, como consequência, o respeito e valorização da biodiversidade e a necessidade de a sociedade rever sua posição em relação aos demais habitantes com os quais compartilha o planeta.

Valorização da diversidade cultural: ao se valorizar a comunidade dos seres vivos de maneira ampla, incluem-se as sociedades humanas em seus aspectos não somente natural, mas também cultural. Isso se opõe a atitudes de desconsideração de outras culturas que não a nossa.

Valorização de diferentes formas de conhecimento: ao valorizarmos diferentes culturas, também nós abrimos para as diferentes formas de conhecimento ou saberes, por elas estabelecidos. Isso se contrapõe à hegemonia do conhecimento científico, então considerado superior e suficiente para apreender – e dominar – o mundo.

Valorização de uma sociedade sustentável: busca-se um modelo de sociedade baseado na sustentabilidade equitativa e qualidade de vida para todos, no lugar da superprodução e superconsumo para alguns e consequente pobreza para a maioria, o que implica o reajuste dos modelos atuais da economia da tecnologia.

Valorização de uma vida participativa: para a construção de uma sociedade justa, equilibrada, nos aspectos social e ambiental, despontam valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo, possibilitando a todos a participação, em um processo democrático e autônomo, nessa construção.

O conjunto de valores presentes nesses princípios representa nosso grande desafio como educadores interessados em EA, no sentido de sua promoção junto à sociedade. Considera-se, entretanto, ser necessário ainda destacar, para esse conjunto, um item importante: trata-se da valorização estética da natureza.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III: O comportamento disruptivo na pré-escola

Nos últimos anos, verifica-se nas escolas uma crescente preocupação quanto às manifestações de agressividade e violência apresentadas por crianças em idade pré-escolar. Os professores queixam-se do aumento de comportamentos disruptivos, comportamentos agressivos, atitudes desafiadoras, desobediência, não concentração nas tarefas e ausência de auto-regulação por parte das crianças. Eles também manifestam ter dificuldades para lidar de forma efetiva com esses tipos de comportamentos e atitudes das crianças (Del Prette & Del Prette, 2001; Gomide, 2001, 2003; López, 2004; Marinho, 2003).

Alunos de todas as idades ocasionalmente recorrem a comportamentos agressivos para resolver conflitos interpessoais e enfrentar situações estressantes. No entanto, existem crianças que desde a pré-escola apresentam, de forma consistente e intensa, condutas agressivas, manifestações de raiva, irritabilidade, comportamentos desafiadores, de birra, insultos, ameaças, condutas violentas e recusa à obediência. Em geral, as crianças agressivas não só representam uma ameaça para os seus colegas e professores, mas também se colocam em situação de perigo. Esse tipo de agressividade implica, em geral, o aparecimento de sérias dificuldades de relacionamento entre os alunos e seus pais, colegas e professores (Coie & Dodge, 1998).

Atualmente, há um reconhecimento dos avanços quanto ao entendimento da trajetória de desenvolvimento do comportamento agressivo, compreensão das origens e da evolução da agressão. Evidencia-se uma associação entre agressão na primeira infância e comprometimentos do ajustamento social nos períodos posteriores da vida, incluindo violência e delinquência na idade adulta. Os comportamentos agressivos tendem a persistir ao longo do tempo, e os estudos longitudinais descrevem o desenvolvimento e as alterações nas formas de agressão, desde a infância até a adolescência. São intensificadas as mentiras, brigas, lutas na infância, crueldade com os animais, vandalismo e comportamentos criminosos na adolescência (Coie & Dodge, 1998; Patterson, Debarishe, & Ramsey, 1989; Patterson, Reid, & Dishion, 2002).

3.1 Contextualização dos participantes

Dentro deste cenário, em nossas observações com as crianças participantes em contexto profissional, percebe-se comportamentos fora do padrão comum de comportamentos considerados adequados para aquela faixa etária (05 e 06 anos); visualizando isto, iniciou-se registros escritos diários, e constou-se que eram comportamentos constantes, proporcionando inclusive mudanças de ambientes tipo: passeios em museus; encontros em família; piqueniques em bosques. Acredita-se que, dessa forma, aquele comportamento acontecia por alguma “rejeição” ao ambiente escolar, no caso a sala de aula. Verificou-se que tais comportamentos aconteciam independente do ambiente em que estavam inseridos.

Neste contexto observado, foi realizada uma reunião de conselho com a equipa de profissionais que acompanhavam as crianças nas diversas áreas de conhecimentos, e concluímos que os mesmos comportamentos ocorriam com eles também, e foi sugerida a proposta de conversas com as famílias dessas crianças, individualmente. Essas conversas ocorreram com a presença da professora de sala base e a psicóloga da escola, e foram nessas conversas que se constataram as dificuldades e problemas familiares em que as crianças estavam envolvidas como: desemprego, ambientes familiares problemáticos, como: alagamentos, falta de saneamento básico, comunidade violenta, responsáveis alcoólatras, violentos e outros.

Com base nos registros diários, selecionamos os comportamentos apresentados e com que frequência eles aconteciam. Os comportamentos eram: agitação, desobediência, agressividade, falta de limites, mentiras, dificuldade de socialização, rebeldia, dificuldade em aceitar regras, furtos de pequenos objetos, uso de vocabulário de baixo calão, comportamentos desrespeitosos, crises nervosas: gritos, quebrar objetos e outros, maus tratos aos animais e não segue regras de boa convivência; os comportamentos aqui citados ocorriam diariamente, e em qualquer situação proposta pelas professoras.

É importante destacar também que tais comportamentos eram apresentados mais pelos “meninos”; com as “meninas” ocorriam em minoria.

3.2 Problemática

A nossa investigação perpassa pela seguinte pergunta de partida: *Como a prática da Educação Ambiental promove a mudança de comportamento nas crianças em idade pré-escolar que estão em risco social?*

A problemática desta pesquisa surgiu devido a observação de comportamentos fora do padrão envolvendo crianças em idade pré-escolar que se encontram em risco social, devido situações familiares e ambientais consideradas inadequadas para os mesmos.

Uma investigação é um procedimento que procura encontrar qualquer coisa. Quando se parte para uma investigação dever-se-á saber para onde vai, ou seja, o que é que se vai procurar. A formulação do problema é a definição daquilo que se procura: a resposta para esse problema (Sousa, 2005)

Como resolver ou evitar que está problemática continue ou pelo menos ocorra uma diminuição de determinados comportamentos? Buscando perceber a possível mudança desses comportamentos foi utilizada a estratégia de inclusão da prática de EA.

Dada a problemática ser a causadora de tantas inquietações na comunidade escolar, dedicamo-nos sobre este assunto na fase empírica do estudo, analisando os resultados obtidos e as respectivas conclusões para melhor entendermos os comportamentos pelas crianças apresentados.

3.3 Objetivo do Estudo

E é diante desse questionamento que temos como objetivo principal: *Investigar a inclusão de práticas da Educação Ambiental como estratégia para perceber a mudança de comportamentos e atitudes nas crianças em idade pré-escolar em risco social.*

E os objetivos específicos:

- 1) Descrever nas crianças em idade pré-escolar as mudanças no comportamento social com a prática da Educação Ambiental.

- 2) Observar nas crianças que estão em risco social as mudanças de atitudes e respeito para consigo, com a sociedade (família e comunidade escolar) a qual pertence e com o outro.
- 3) Perceber nas crianças qual a percepção do meio ambiente e do planeta como um todo.

3.4 Metodologia

A pesquisa em educação é um percurso privilegiado capaz de reunir pensamento e ação que tem o intuito de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade. Esse conhecimento produzido a partir da pesquisa, é, todavia, fruto de inquietações, uma vez que a investigação nasce sempre com a preocupação de algo que nos instiga e que passamos a questionar.

Thiollent (1985), diz que o tipo de pesquisa com abordagem investigação/ação gera conhecimento articulado e capacidade prática de enfrentar os problemas identificados. A pesquisa é desenvolvida junto ao grupo de pesquisa, as decisões sobre as ações são tomadas coletivamente. O diálogo entre o pesquisador e o grupo, o trabalho participativo, estabelecem uma relação entre o conhecimento popular e o científico, uma troca de saberes Vasconcellos (1998), que garante sentido social à produção de conhecimentos e à ação educativa.

Tozoni-Reis (2005), considera essa metodologia a mais indicada para pesquisas em Educação Ambiental por permitir a participação dos envolvidos por meio de reflexões críticas sobre um problema percebido por todos, potencializando a emancipação e a participação social. O autor destaca ainda que a pesquisa-ação está sendo amplamente difundida e utilizada nos grandes projetos realizados em diversos países europeus onde professores são estimulados a desenvolver atividades em Educação Ambiental nas suas escolas.

De acordo com Tozoni-Reis (2005), a metodologia de investigação-ação em Educação Ambiental está centrada em três “práticas” que se articulam entre si: a produção de conhecimento, ação educativa e a participação dos envolvidos, tomando como ponto de

partida, um problema existente e detectado pelas equipes. Nesta pesquisa, os participantes deixam de ser objeto de estudos para serem pesquisadores e produtores de conhecimento de sua própria realidade, a pesquisa-ação tem como característica principal, a construção coletiva do conhecimento.

Os caminhos para trilhar em um estudo investigativo, podem ser diversos, visto que as opções teóricas que fazemos e os conceitos com os quais trabalhamos vão sendo demarcados e construídos na própria história de interação do pesquisador com a prática científica, o que o induz enquanto pesquisador, a fazer certas escolhas e trilhar por um caminho investigativo e não por outro. Porém, estas escolhas teóricas não são feitas de forma arbitrária, pois são elas que orientam as possibilidades metodológicas do estudo.

Compreender o método como um caminho que deve ser trilhado num processo de encontro entre o sujeito/pesquisador e o sujeito/pesquisado, ou seja, o método não deve se estabelecer numa rígida demarcação se constituir na vivência com o problema investigado, visto que é na interlocução com os sujeitos e nas relações que se vai estabelecendo com o conhecimento é que se delimitam de forma mais clara os contornos da pesquisa. Como bem afirmou, Sarmiento (2003), o método é desse modo, não a garantia da apreensão dos fatos da vida nas grelhas com que o investigador os pretende ler e interpretar, mas o roteiro que reconduz a certeza da possibilidade de um caminho nessa busca, no meio da incerteza e da ambiguidade.

Dessa forma, na trajetória pretendida, optou-se por um trabalho de caráter qualitativo procurando aproximações com a abordagem investigação/ação.

A investigação é, assim, uma demanda daquilo que não se conhece. O investigador vai do que sabe, os vestígios, para o que não sabe, o que os vestígios indicam. Nem se pode dizer que vai para aquilo que procura, pois em verdadeira e radical investigação, não é sequer possível saber o que é que se procura. O termo investigação, da demanda é uma descoberta (Rosa, 1994).

Uma investigação será, portanto, uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido. A investigação científica é uma forma de se descobrir novos conhecimentos científicos.

Os estudos qualitativos envolvem contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, sendo que o material recolhido deve ser rico em descrição. Ressaltam, além disso, que todos os dados da realidade, são considerados importantes, pois o interesse do pesquisador ao estudar um determinado fenômeno é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos, nas interações. Os estudos qualitativos não são feitos com o objetivo de checar questões prévias, ou testar hipóteses, mas o que se quer é “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bokdan & Biklen, 1994).

O termo pesquisa qualitativa pode ser como os outros termos do mesmo gênero, por exemplo, *pesquisa sociológica*, *pesquisa psicológica* ou *pesquisa educacional*. Dentro de sua própria disciplina ou profissão particular, cada termo implica um amplo conjunto de pesquisa, abarcando uma diversidade de métodos altamente contrastantes, (Yin, 2016).

Os métodos qualitativos podem ser usados para explorar áreas substanciais sobre as quais pouco se sabe ou sobre as quais sabe-se muito, para ganhar novos entendimentos. Além disso, métodos qualitativos podem ser usados para obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais” (Stern, 1980).

O processo de investigação consiste essencialmente no estudo de indícios, de vestígios, levantando várias formulações hipotéticas dos seus possíveis significados, procurando verificar qual dessas hipóteses possuirá a explicação mais plausível. Mesmo perante as maiores evidências, os resultados de uma investigação jamais serão definitivos, apontando apenas probabilidades e nunca certezas (Sousa, 2005).

A investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão (Graziano e Raulin, 1989).

A paciência e a perseverança são virtudes indispensáveis ao processo de investigação científica, devendo-se aceitar com naturalidade as falhas e os erros que sempre aparecem, sobretudo, nas primeiras fases do processo, aprendendo-se muitas vezes mais com os erros que se cometem do que com as pequenas descobertas que se vão fazendo. A honestidade é outra virtude muito importante, tendo-se cuidado para resistir a qualquer tentação inconsciente de visão enviesada dos resultados quando estes se

afastam dos eram esperados ou de formular, em entrevistas e questionários, perguntas tendenciosas, em que as respostas terão uma probabilidade maior de ser num sentido do que outro, (Sousa, 2005).

A racionalidade da investigação consiste, por conseguinte, na humildade de não saber, na docilidade em aceitar a manifestação dos vestígios, na honestidade intelectual de enfrentar essa manifestação sem a perverter, na constância e na diligência em prosseguir, de vestígio em vestígio, mesmo quando não se vislumbra um sentido final do percurso...A investigação requer, por conseguinte, uma grande maturidade interior do ser humano. Exige paciência, constância, autoconfiança, humildade, capacidade para enfrentar os próprios erros e corrigi-los tanto quanto para enfrentar a eventual incompreensão dos outros. A somar a isto tudo, não é despreciando um bom capital de esperança (Rosa, 1994).

Juntando a palavra *investigação* (que significa pesquisar, procurar) à palavra *ação* (atuação, desempenho), não obtemos a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com seus alunos. Halsey (1972), refere-a como “*uma intervenção em pequena escala na sala de aula e um estreito exame dos efeitos dessa intervenção*”.

A investigação-ação poderá ser aplicada em quaisquer situações de sala de aula ou de escola em que possam ser aplicados mecanismos de avaliação traduzindo *feedbacks* sobre o sistema.

A investigação-ação baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes contatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata. Possui, por isso uma feição eminentemente empírica (Sousa, 2005).

A investigação-ação não segue, como as outras metodologias de investigação, uma sequência de procedimentos que tem por objetivo procurar a resposta para o *problema central*, que foi colocado como ponto de partida e que permanece inalterável até o final da investigação. O ponto de partida, na investigação-ação é o *objetivo*, ou seja, o que se pretende estudar.

Ao direcionar está pesquisa para o contexto da Educação Infantil problematizando o comportamento antissocial e as possibilidades que as práticas de atividades em EA

oferece para manifestação de situações em contribuir na possível mudança de determinado comportamento e ou atitude, o sentimento é de desafio, a delimitar procedimentos e ações investigativas que auxiliem a olhar mais profundamente a singularidade da prática em EA e a multiplicidade de processos que articulam a relação pedagógica.

A problemática desta pesquisa surgiu frente a dificuldade em resolver situações de comportamentos disruptivos envolvendo crianças do ensino pré-escolar, tendo como objetivo a inclusão de atividades de AE, buscando perceber as possíveis mudanças destes comportamentos.

Com o intuito de garantir a fiabilidade da pesquisa, fazemos aqui uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como a mesma foi efetuada. De forma a garantir a validade interna utilizamos os seguintes métodos de recolha de dados: entrevista semi-estruturada, utilizando vinhetas e ou imagens dos comportamentos apresentados pelas crianças sujeitos da pesquisa; práticas pedagógicas em EA, sendo registradas por fotografias.

Para realização deste estudo foram utilizados alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, uma entrevista semiestruturada, cujo guião se apresenta em Anexo (nº3), com a utilização de vinhetas e/ou contos e imagens com diversos tipos de comportamentos para as mesmas visualizarem e comentarem sobre o que estão vendo e assim introduzirem diálogos sobre o assunto.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bokdan & Biklen, p.134, 1994)

Posteriormente foi construída uma grelha de comportamentos sociais, que se pretende alcançar com os alunos, são elas:

- Expressão dos próprios sentimentos
- Compreensão dos sentimentos dos outros
- Expressão dos sentimentos adequados à situação
- Lidar com a fúria dos outros
- Lidar com seu próprio medo
- Comportamentos agressivos
- Atitudes desrespeitosas, suas e dos outros.

Todas as crianças autorizadas por seus respectivos responsáveis através da prestação de consentimento informado (Cf. Anexo 2), participaram da entrevista semiestruturada (Cf. Anexo 3) com imagens para visualização das mesmas (Cf. Anexo 5) e após a amostragem das imagens foi introduzido pelo investigador um diálogo sobre a apresentação do comportamento sugerido. Esta entrevista foi gravada e/ou filmada para recolhimento de dados, dados estes, que serão utilizados exclusivamente para pesquisa e destruídos logo após a coleta.

3.5 Caracterização do Espaço Escolar

A instituição localizada, no Bairro de Terra Firme considerado periferia, de alto risco e um dos mais populosos do Município de Belém/Pará/Brasil, surgiu no ano de 1963, primeiramente com a denominação de Escola Primária, sendo criada a partir da Lei nº 4440 que incentivava empresas com mais de 100 funcionários a oferecerem escolaridade gratuita aos seus dependentes.

As providências legais para que o funcionamento se efetivasse foram tomadas na gestão do Prof. Dr. José Rodrigues da Silveira Neto, pela resolução de nº 01 de 7 de março de 1963, do Conselho Superior Universitário – CONSUN, com a finalidade de “oferecer gratuitamente o ensino primário aos filhos de servidores de qualquer categoria da Universidade do Pará”. Conhecida como “Escolinha da Universidade”, a Escola Primária atendeu no início do seu funcionamento, crianças do ensino Pré-escolar (jardim e alfabetização) à 5ª série do ensino fundamental. No ano seguinte, 1964, foi criado o Colégio Universitário, para oferecer os cursos de ginásio e científico aos dependentes dos servidores da Universidade.

Em 2006, de acordo com o estatuto da UFPA (artigo 48), em vigor a partir de 12 de julho de 2006, o Núcleo Pedagógico Integrado passou a ser caracterizado como uma unidade acadêmica especial da UFPA e denominada Escola de Aplicação.

Caracterizada como um campo de estágio voltado para experimentação pedagógica a Escola de Aplicação da UFPA, atualmente funciona atendendo quase 2.000 alunos, promovendo todos os níveis de ensino da educação básica: Educação Infantil, Ensino fundamental menor, Ensino fundamental maior, Ensino médio e Educação de jovens e adultos (EJA). A instituição enquanto campo de estágio, atende também mais de uma dezena de cursos de licenciatura em práticas de ensino e estágios supervisionados.

Atualmente a Escola de Aplicação é composta hierarquicamente pelo Conselho escolar, Direção geral, cinco Coordenações executivas: divisão administrativa, coordenação de estágio, coordenação de pesquisa e extensão, coordenadores pedagógicos e coordenações de ensino (educação infantil, ensino fundamental 1º ao 5º ano, ensino fundamental do 6º ao 9º ano, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA).

Figura 1: Fachada da Escola



Figura 2: Estrutura Física da Escola



A educação infantil surgiu juntamente com a criação da escola primário em 1963. Naquela época foi denominada curso pré-escolar, funcionando com turmas de jardim e alfabetização, e estava ligada à escola primária. Tinha a função social de proporcionar ensino pré-escolar aos filhos de professores e funcionários da Universidade.

Até bem pouco tempo, a Educação Infantil esteve ligada a coordenação de ensino do fundamental de 1º ao 5º ano. Em agosto de 2003, durante a gestão 2002/2005 foi criada a coordenação de Educação Infantil, após ampla discussão e avaliação entre a equipe de professores, juntamente com direção da escola e coordenação do fundamental de 1º ao 5º ano, sendo escolhidas para assumir a função, por indicação da própria equipe, duas professoras, pertencentes da equipe de Educação Infantil.

Figura 3: Espaço da Educação Infantil



O corpo docente da Escola de Aplicação é composto por 250 professores, sendo que 13 professores atuam na Educação Infantil, conta ainda com outros profissionais como: médicos (clínica geral e odontologia), enfermeiros, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, bibliotecários, assistentes de alunos e outros funcionários que desempenham suas funções em vários setores da escola.

A escola de aplicação funciona com prédios próprios fora do campus universitário. Seu espaço físico é bem amplo com bastante área livre, na qual existe uma quadra de esporte, três quadras de esportes na área livre, sendo duas cimentadas e uma de areia, três parques um localizado no ensino fundamental menor, um no ensino fundamental maior e outro na educação infantil, pequenas malocas espalhadas no ensino fundamental e educação infantil. Há também duas áreas cobertas chamadas de “salão vermelho” e “salão cinza” onde acontecem as apresentações de atividades coletivas e eventos da escola em geral, onde ficam localizadas também duas cantinas uma em cada “salão”. Há também uma cozinha onde é preparada a merenda escolar e próximo fica o refeitório equipado para atender todos os níveis de ensino.

Figura 4: Áreas cobertas



A escola possui também um complexo artístico com atelier de artes, onde são ministradas as aulas de artes, tendo também neste espaço um anfiteatro para apresentações culturais e pequenas exposições das obras de alunos. Há também, duas salas de dança, uma academia, dois auditórios: um no ensino médio e outro no fundamental, uma biblioteca que atende toda a comunidade escolar, duas salas de vídeo, dois laboratórios de informática, dois de ciências, um de matemática, quatro salas de professores; duas no fundamental, uma no médio e outra na educação infantil; espaços destinados para serviços pedagógicos e atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais (AEE), consultório médico e odontológico, uma secretaria acadêmica, sala da direção, sala das coordenações.

Figura 5: Espaços diversos da Escola



O espaço da Educação infantil é composta por seis salas equipadas e ambientadas para crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, uma brinquedoteca, uma sala de música,

uma sala equipada com jogos e materiais pedagógicos diversos que chamamos de “sala multirecursos”, uma sala de professores, uma cozinha, uma sala de coordenação, uma sala para atendimento aluno/família e três banheiros: dois infantis masculino e feminino com estrutura adequada para crianças nesta faixa etária e um banheiro para adultos.

Figura 6: Espaço Infantil e Área verde



O espaço também contém uma área verde chamada pelas crianças de “floresta”, nessa “floresta” é possível encontrar pequenos animais e insetos tipo: corujas, gaviões, diversos tipos de passarinhos, camaleão, sapos, aranhas, e outros, onde fica localizado também um parque, uma caixa de areia, uma maloca grande para pequenos eventos, três canteiros de jardim, algumas árvores frutíferas e uma horta sensorial.

3.6 Participantes

Os participantes do estudo foram 14 crianças, de ambos os sexos na faixa etária de 05 a 06 anos, alunos do Pré-escolar e residentes de bairros considerados de alto-risco, selecionados por amostragem aleatória simples. O grupo de crianças pertence a uma escola situada num bairro de classe popular, no Município de Belém Estado do Pará, chamada de ESCOLA DE APLICAÇÃO.

Das 14 crianças participantes da pesquisa, 07 eram meninos e 07 meninas. Desses 07 meninos, 06 apresentaram comportamentos de agitação, desobediência e dificuldades em aceitar regras, 02 dificuldades de socialização e rebeldia, 01 apresentou crises nervosas: gritos, chutes, quebrar objetos e outros e não segue regras de boa convivência, 02 apresentaram comportamentos de maus tratos aos animais, 01 apresentou

comportamento de pequenos furtos de alimentos, comportamentos desrespeitosos e vocabulário de baixo calão, apenas 01 não apresentou tais comportamentos e inclusive percebia-se dificuldades em socializar-se com os demais devido não identificar-se com estas atitudes dos colegas.

Das 07 meninas, 04 apresentaram comportamentos de agitação, desobediência e dificuldades em aceitar regras, 01 apresentou comportamentos de pequenos furtos de objetos, 02 apresentaram comportamentos de dificuldade de socialização e rebeldia, 01 apresentou comportamento de mentiras e não segue regras de boa convivência, e 03 não apresentaram comportamentos considerados inadequados e demonstravam suas insatisfações quando as colegas faziam.

Com base nesses registros, foi possível mapearmos os principais comportamentos percebidos na escola e o grau de intensidade que foi mensurado, na qual nomeamos pelas iniciais (N-Nunca/ S –Sempre / A- Às vezes), para assim elencarmos em nossa investigação, conforme ilustra o gráfico abaixo:

Tabela 1: Distribuição dos principais comportamentos para encaminhamento de pesquisa.

	Comportamentos inadequados observados	Frequência com que acontece
1	Agitação	S
2	Desobediência	S
3	Agressividade	S
4	Falta de limites	S
5	Mentiras	V
6	Dificuldade de socialização	S
7	Rebeldia	S
8	Dificuldade em aceitar regras	S
9	Furtos de pequenos objetos	V

10	Uso de vocabulário de baixo calão	V
11	Comportamentos desrespeitosos	S
12	Crises nervosas: gritos, quebrar objetos e outros	S
13	Maus-tratos aos animais	S
14	Não segue regras de boa convivência	S

Legenda: N – nunca; S -sempre –; V – às vezes

É possível identificarmos na tabela 1, que os comportamentos de agitação, de desobediência, agressividade, falta de limites, dificuldade de socialização, rebeldia, dificuldade em aceitar regras, comportamentos desrespeitosos, maus-tratos aos animais, e não seguir regras de boa convivência são os comportamentos que (S) sempre aparecem, e representam, onde foram evidenciados por 5 meninos e 6 meninas correspondem a (79%). Já os comportamentos sobre a mentira, furtos de pequenos objetos e o uso de vocabulários de baixo calão, foram detectados por 3 alunos (21%) (A) as vezes acontecem. E, por último a nomenclatura (N) nunca, essa não foi sequer mencionada em relação a listagem percebida.

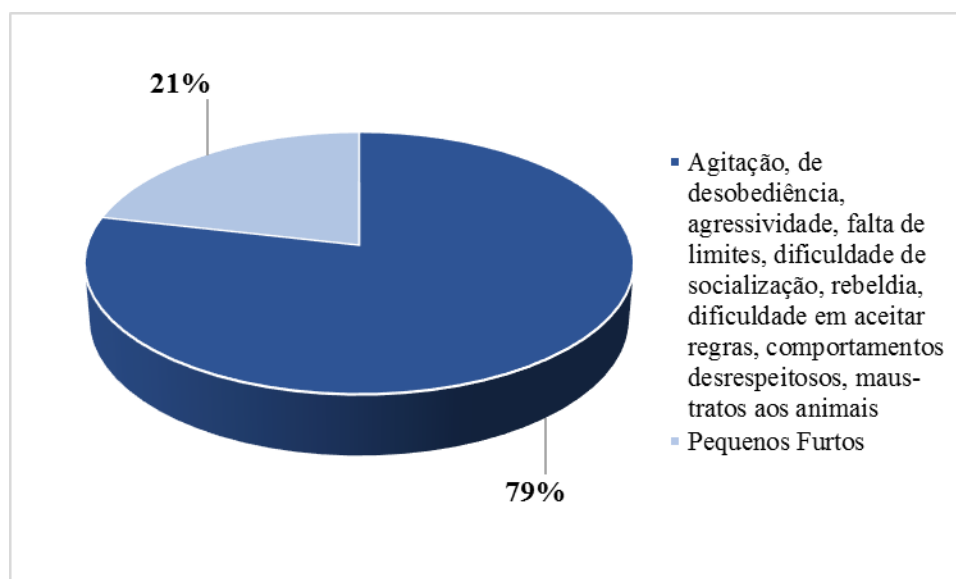


Gráfico 1: Distribuição dos principais comportamentos dos alunos

Esses fatores que permeiam o comportamento de uma criança, estão muito relacionados com o ambiente na qual ela se encontra inserida. Bordin e Offord (2000) vem complementar que

O comportamento disruptivos de crianças e adolescentes tem sido atribuído a fatores constitucionais e ambientais. Historicamente, foi com o estabelecimento de clínicas vinculadas ao juizado de menores que profissionais de saúde mental puderam observar o desenvolvimento do comportamento anti-social na infância e adolescência. Ao constatar-se a grande frequência de problemas familiares e sociais na história de vida dos delinquentes juvenis, formulou-se a hipótese de uma reação às adversidades encontradas tanto no ambiente familiar como na comunidade (Bordin,Offord, 2000, p.22)

Nesse sentido, conforme foi vislumbrado pelos autores, os problemas sociais são uma das maiores causas do comportamento agressivo e antissocial na infância e adolescência.

3.7 Instrumentos Utilizados

As seleções dos instrumentos estão atreladas ao problema estudado, a “escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto de pesquisa e os elementos que possam atingir o campo da investigação” (Lakatos;Marconi, 2016, p.147).

Para realização da nossa investigação foram utilizados alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, uma entrevista semiestruturada (cujo guião se apresenta em Anexo nº 3, com as respostas completas no Anexo nº 6).

A entrevista visa obter informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Lakatos ; Marconi, 2016, p.178).

A entrevista foi realizada juntamente com a utilização de vinhetas e/ou contos e imagens com diversos tipos de comportamentos, para que as crianças pudessem visualizar e comentar sobre o que estão vendo e assim, introduzirem diálogos sobre o assunto.

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto

com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (Bokdan & Biklen, p.134, 1994)

Além da entrevista, utilizamos também como material de recolha de dados um gravador, uma máquina fotográfica A entrevista foi gravada para recolha de dados que foram utilizados exclusivamente para a pesquisa e destruídos logo após a coleta.

Vale ressaltar que todas as crianças envolvidas em nossa investigação, tiveram as devidas autorizações dadas pelos seus responsáveis legais através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo nº 2).

3.8 Procedimentos

A escolha desta escola para realização da pesquisa se deu devido os comentários de angustia dos profissionais de educação e das observações feitas dos comportamentos considerados disruptivos das crianças em idade pré-escolar.

Após aprovação do projeto de investigação pela CE da UFP (Cf. Anexo nº 4), foi realizado um pedido de autorização (Cf. Anexo nº 1) a Direção da escola por escrito, garantindo a discrição absoluta dos sujeitos participantes e dos dados recolhidos, sendo deferido o pedido, a pesquisa foi iniciada, após consentimento informado dos pais/tutores Legais (Cf. Anexo nº 2). A todos os participantes foi dado um formulário de consentimento informado (Cf. Anexo nº 2), que depois de lido e assinado pelos responsáveis dos participantes e investigador, foi guardado para a posteriori comprovar o aceite voluntário na investigação.

Seguimos realizando a entrevista semiestruturada por aluno, apresentando duas vinhetas e ou imagens por dia, com as imagens dos comportamentos apresentados naquele grupo. Optamos por realizar a entrevista individualmente, para evitar respostas influenciáveis e possível timidez de alguns sujeitos.

As entrevistas decorreram na sala base devido a familiaridade da criança entrevistada com o ambiente, nos momentos em que os mesmos estavam participando de atividades

externas, escolhia-se aleatoriamente uma criança, assim ficariam garantidos os ruídos e possíveis interrupções. A duração das entrevistas, foram em torno de 15 minutos a 30 minutos, tendo sido realizadas em agosto de 2017. Devido os entrevistados serem crianças, foram utilizadas além das perguntas, vinhetas com imagens de comportamentos apresentados pelas mesmas em sala.

As vinhetas foram construídas em forma de desenhos e histórias em quadrinhos, contendo três partes de história para fácil percepção das crianças e com situações que ocorriam quase que diariamente em sala, como já foi citado anteriormente: maus tratos aos animais, comportamentos desrespeitosos com os colegas, agressões durante as brincadeiras, pequenos furtos, falta de limites e outros. Com todos os entrevistados, realizamos os registros através de gravador na presença dos mesmos. Sendo garantido aos seus responsáveis o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, bem como, seus descartes após coleta de todos.

Dando prosseguimento, foi feita a transcrição das entrevistas para uma tabela em formato *word 2003* (Cf. Anexo nº 6), . Em seguida foi feita uma leitura com reflexões sobre cada resposta e posteriormente foi construído um gráfico sobre os comportamentos apresentados de acordo com as respostas obtidas de cada sujeito.

De posse desses dados, passamos para uma análise dos dados obtido e partimos para o planejamento das atividades pedagógicas em EA. A análise do conteúdo é uma operação intelectual básica de análise qualitativa dos materiais das entrevistas e consiste em descobrir, objetos pertinentes e ações de pessoas ou acontecimentos. Tem por definir as suas propriedades específicas e conseguir construir um conjunto de relações entre esses objetos. A finalidade da análise é a de desenvolver novos conceitos suscetíveis de explicarem comportamentos de atores situados empiricamente, desenvolver relações entre diferentes conceitos e fornece exemplos empíricos suscetíveis de fundamentarem a sua possibilidade (Allbarello, 2005).

Após a coleta dos dados da pesquisa, foi feita a análise minuciosa das respostas das crianças e posteriormente, transcrevemos conforme o material gravado. O processo de análise, envolveu muitas etapas, tais como:

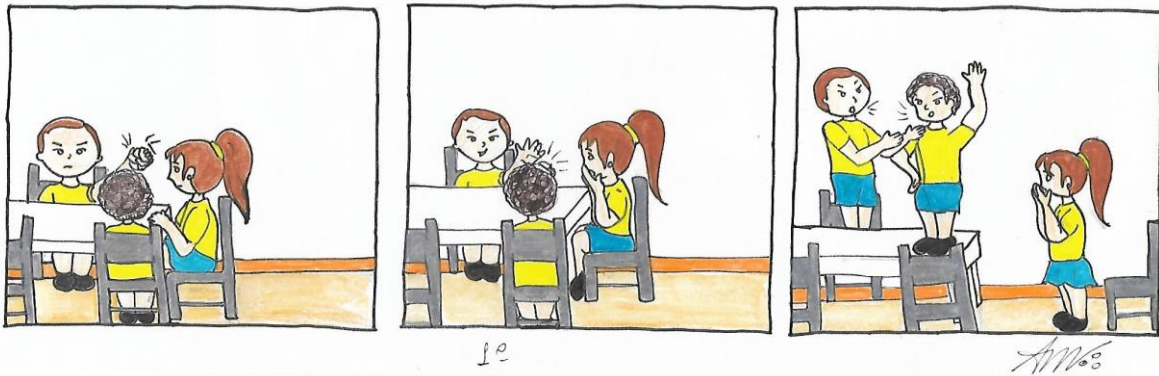
Codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos. Embora todos esses procedimentos só se efetivem após a coleta dos dados, convém, por razões de ordem técnica ou econômica, que a análise seja minuciosamente planejada antes de serem coletados os dados (Gil, 2007, p.113).

Posteriormente, de posse dos resultados das análises das entrevistas, planejamos atividades articuladas com os resultados e incluiu-se pedagogicamente atividades em EA, buscando despertar possibilidades de afetividade e perceber mudanças de comportamentos antissociais, através do cuidado com os animais e preservação do meio ambiente nos sujeitos pesquisados.

3.9 Apresentação e Discussão dos Resultados

Para atender ao nosso primeiro objetivo específico: *Descrever nas crianças em idade pré-escolar as mudanças no comportamento social com a prática da Educação Ambiental.*

Figura 07 – Vinheta 01



Nesta vinheta de nº 1 conseguimos adquirir as seguintes respostas.

O que você está vendo nesta imagem?

- "...risos... todos na bagunça" (ML)
- "... eu acho brincadeiras com bola de papel legal" (TO)
- "...os meninos fazendo bagunça, sempre os meninos" (RA)

Você já fez isso apresentado na imagem?

- "... fiz, todos fazem de brincadeira" (ML)
- "... gosto de brincar, eu faço sim" (TO)

- "... algumas vezes...foi sem querer" (PO)

O que você sentiu quando fez isso?

- "... muito legal!!!!" (TO)

- "... eu gosto, acho legal" (ML)

- "... acho engraçado, eu sei que é feio" (MM)

Com as respostas aqui adquiridas, foi possível concluir que os entrevistados, (ML), (TO), não tem respeito pelo ambiente em que se encontram (escola) e nem pelas pessoas ali presentes (colegas e professores), pois acreditam ser natural, um comportamento de "subir em mesa e jogar bola de papel nas pessoas", o entrevistado (PO) mostrou-se arrependido e a (RA) acredita ser um comportamento inadequado dos meninos. Com isso, , percebe-se que segundo Duarte; Batista (2015, p.295) "A partir dos dois anos a criança torna-se mais independente e autoconfiante, porém é egocêntrica, cabe nesse momento o adulto ensinar a criança a "perceber" a outra, por exemplo, em atividades cooperativas.

Nesse contexto, podemos colocar a EA, como uma estratégia para melhorar este tipo de comportamento, quando trabalhamos o respeito pelo ambiente e animais ali presentes, a Educação Ambiental vai possibilitar a inserção das crianças no ambiente, seja ele num ambiente criado pelo, seja no ambiente natural. Então, ele vai se comportar como qualquer outra espécie que faz parte do ambiente, desde que seja proporcionada essa inserção com orientação adequada pelo educador. Em relação a vinheta 07, podemos conferir na figura 02:

Figura 08 – Vinheta 07



Na apresentação desta vinheta de nº 7, foram feitas as seguintes perguntas:

O que você acha do comportamento apresentado? Apresentaram-se nas respostas de alguns;

- "...era uma brincadeira" (TO),
- "...era apenas guerra de comida" (ML),
- "...guerra de comida é legal, e eu gosto" (CO),

O que você sentiu quando fez isso? Em determinados sujeitos as respostas foram:

- "...se era brincadeira, o que tem fazer?" (LA),
- "...eu fiz, mas sei que não é certo" (MS);

E o que o seu colega sentiu quando você fez isso com ele? respostas adquiridas;

- "...ele chorou, de bobo, era só jogar também" (ML),
- "ele fez em mim, eu fiz nele também" (LA);

O que você sentiu quando fizeram isso com você? Obtivemos as seguintes respostas;

- "...não gostei, isso é muito feio" (MY),
- "...comida não é brinquedo" (RA),
- "...minha mãe diz que, com comida não se brinca" (RN).

Na análise da vinheta 7, evidenciou-se que alguns dos entrevistados, não conseguem discernir o desperdício de comida neste comportamento, bem como, o fato de estar colocando o outro em situação de constrangimento. Percebeu-se também que, com as respostas de ML, TO, LA e CO, de acordo com os contextos familiares dos mesmos, apresentam famílias desestruturadas, crianças em situação de abandono e negligência quando se trata de apoio e acompanhamento de um responsável em suas rotinas diárias e alimentação adequada, em sua maioria são responsáveis desempregados, com problemas de drogas (alcoolicismo) e em condição de presidiário.

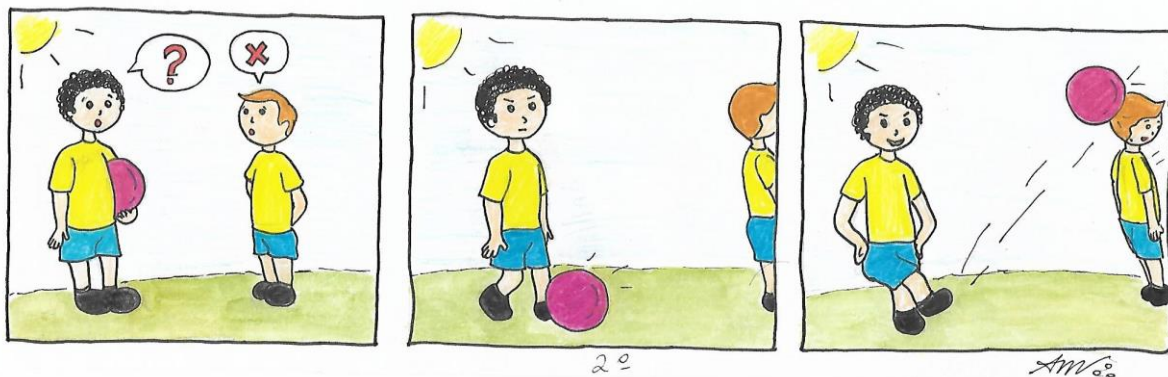
Ainda na análise da vinheta 7, também ficou concluído que nas respostas de RA, RN, MY e MS, foi possível perceber de acordo com os contextos familiares, que são sujeitos com acompanhamento familiar dentro daquilo que se considera adequado para uma criança, com responsáveis cuidadosos quando se trata alimentação apropriada para crescimento e desenvolvimento da criança, e preocupados em reforçar comportamentos

apropriados para os momentos da refeição, o combate ao desperdício e respeito ao outro.

Dentro daquilo que foi apresentado, foi possível constatar o quanto o ambiente familiar e principalmente o acompanhamento da família é importante e influencia no comportamento da criança e como já foi citado anteriormente abordar os problemas familiares em todas as suas dimensões e particularidades constituiu-se em uma tarefa difícil e complexa. A família da forma como vem se modificando e estruturando nos últimos tempos, impossibilita identificá-la como modelo único ou ideal. Pelo contrário, ela se manifesta como um conjunto de trajetórias individuais que se expressam em arranjos diversificados e em espaços e organizações domiciliares peculiares, (Kaloustian, 2011).

Em relação ao nosso segundo objetivo: *Observar nas crianças que estão em risco social as mudanças de atitudes e respeito para consigo, com a sociedade (família e comunidade escolar) a qual pertence e com o outro.*

Figura 09 – Vinheta 02



Nesta vinheta nº 2 adquirimos as seguintes respostas para análise.

Você acha certo este comportamento apresentado na imagem?

- "... É só uma bola...caramba...é muito leve essa bola da escola" (PO)
- "...Na hora do jogo sempre tem bolada" (TO)
- "...Ela fica querendo a bola, bola é coisa de homem" (LC)

Você já fez isso?

- "...Eu fiz no Conrado...ele fez em mim" (LA)

- "...As vezes...só de brincadeira" (ML)
- "...Eu faço sim...no jogo vence quem joga melhor" (TO)

O que você sentiu quando fez isso?

- "... Eu ri, foi só uma brincadeira" (MC)
- "...Não sei...acho que gostei...nem doí" (MV)
- "... É só um jogo...não tem nada" (PO)

Analisando as respostas dos entrevistados nesta vinheta, foi possível perceber o quanto estas crianças, (PO), (TO), (LC), (ML), (MC) e (LA) não tem noção daquilo que é permitido ou não no momento da brincadeira ou jogo, a falta de regras e limites é bem nítido ao analisar as respostas.

Dentro da relação homem-natureza na EA, a ideia de que o homem se relaciona com a natureza de forma que o modifique e transforme, se compõe a ideia de natureza/homem em harmonia, é isso só é possível, seguindo regras e limites do que homem pode usufruir desta natureza seguindo o limite permitido para manter o ambiente sempre cuidado e preservado pelo próprio homem, para que o mesmo, possa usufruir novamente. Esse conceito, pode ser trabalhado dentro da EA como estratégia para se perceber a mudança do comportamento sugerido nesta vinheta. Em relação a vinheta 05:

Figura 10 – Vinheta 05



Na apresentação desta vinheta de nº 5, foram feitas as seguintes perguntas e adquiridas as devidas respostas.

O que você está vendo nesta imagem?

- "...Esse menino é ladrão, ladrão que gosta de roubar" (LC)
- "...Isso não é certo né tia(professora) meu pai está preso, ele roubou...minha mãe disse" (LA)

-“... Menino roubando a boneca da amiga” (TO)

Você acha certo esse comportamento apresentado na imagem?

- “...Não...eu acho que não, e quem não tem brinquedo?” (ML)

- “...Minha mãe disse que meu pai fez errado” (LA)

- “...Não, mas ele só está brincando, depois ele devolve” (MV)

Você acha errado esse comportamento apresentado na imagem?

- “...É errado...tem criança que não tem brinquedo...meu pai disse que não tem dinheiro pra comprar brinquedo, só comida” (ML)

- “...Eu não posso pegar sem pedir né?” (NE)

- “...Ladrão que acha certo fazer isso, eu não sou ladrão” (LC)

Analisando as respostas da vinheta de nº 5, conseguimos verificar que os entrevistados têm a devida noção de que este comportamento é errado e prejudicial para quem comete tal ato, informaram inclusive as consequências que este ato acarreta, no caso (LA), entretanto pelo menos um deles (ML), em sua resposta é possível perceber que o mesmo demonstra compreender o ato, devido a situação sócio/econômica em que sua família se encontra.

É possível novamente constatar que, o ambiente familiar e suas condições sócio/econômicas influenciam nos comportamentos e até nas tomadas de decisões das crianças. As determinações essenciais dos tipos de famílias e das suas oportunidades diferenciais de serem mais ou menos pobres, de satisfazerem mais ou menos suas necessidades sociais básicas, de verem ou não aumentadas as suas chances de escaparem do círculo férreo da reprodução intergeracional da pobreza, torna-se um grande “muro” no desenvolvimento comportamental e emocional da criança, (Lopes & Gottschalk, 1990).

Figura 11 – Vinheta 06



Nesta vinheta de nº 6 foram adquiridas as seguintes respostas.

Você acha certo este comportamento apresentado na imagem?

-“... É só uma brincadeira...todo mundo fica rindo” (TO)

-“... Não, isso é coisa de “mulherzinha” (ML)

-“... Eu sei que é errado...eu nunca fiz e nem vou fazer” (PA)

O que você sentiu quando fez isso?

-“... Nada...foi uma brincadeira” (TO)

O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?

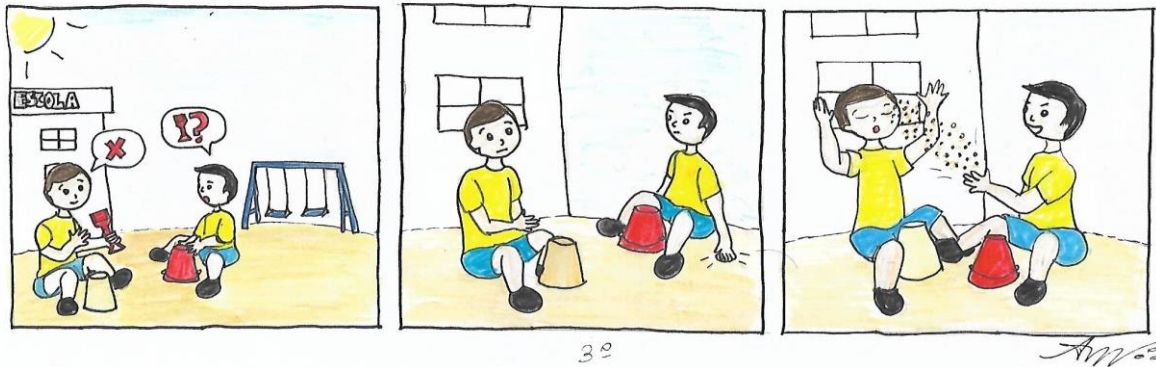
-“... Ele fica me chamando de “mulherzinha”...não sou...sou homem, ficou me batendo, eu fiz ...” (TO)

Percebeu-se na entrevista com esta vinheta, que apenas um participante no caso (TO) fazia a prática deste comportamento por acreditar que desta forma estaria defendendo-se de outros comportamentos considerados inadequados que eram praticados por outras crianças. Este comportamento, inclusive (TO) acredita estar fazendo para defender a sua “masculinidade” agindo desta forma estaria expondo as dos outros também. Enquanto os demais (ML) e (PO), colocam-se na posição de envergonhados por esta atitude do colega.

Nesse contexto, a EA pode ser utilizada como instrumento para se trabalhar as diferenças de gêneros, é possível trabalhar as diferenças entre os animais e insetos, como eles procriam, nascem e morrem, o papel do “macho” e da “fêmea” na sobrevivência dos filhotes e na composição da família, todas estas situações e outras pode-se fazer uma ponte para o trabalho do desenvolvimento das diferenças existentes na sociedade.

E por fim, o terceiro e último objetivo: *Perceber nas crianças qual a percepção do meio ambiente e do planeta como um todo.*

Figura 12 – Vinheta 03



Nesta vinheta de nº 3 analisamos as seguintes respostas.

Você acha errado este comportamento apresentado na imagem?

- “... É legal brincar de areia...se jogar em mim eu jogo também” (LC)
- “... É uma brincadeira de “guerra”...o que é que tem?” (PO)
- “... Não é errado se é uma brincadeira” (TO)

O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?

- “... Ele estava na areia...eu joguei nele...ele que é chorão” (MV)
- “... Só os “chorões” que ficam chorando...parece “mulherzinha”, eu não sou “mulherzinha” nem choro” (ML)
- “... Alguns gostam, outros não...não sei” (PA)

Alguém já fez isso com você?

- “... Eu também faço...eles fazem eu faço é “guerra” (PO)
- “... Já sim, todos os meninos brincam assim” (MM)
- “... Os meninos que fazem isso...eu não sou amiga deles” (RA)

Ao analisar as respostas da vinheta 3, percebe-se que os entrevistados, (LC), (PO), (TO), (MM) E (MV) não conseguem ser sensíveis aos sentimentos dos colegas que estão sendo agredidos, com o que eles chamam de “guerra de areia”, não se colocam no lugar do outro, para perceber que esse comportamento machuca e que este machucado pode ter consequências sérias.

A Educação Ambiental, fomenta sensibilidades afetivas, estabelecendo múltiplas compreensões do indivíduo sobre suas relações com o mundo e com o outro. Diante disso, é possível pensar a prática educativa ambiental como aquela que, juntamente com outras práticas sociais e comportamentais, está ativamente implicada no fazer e produzir valores, saberes, atitudes e sensibilidades, torna-se uma ação educativa primordial para educação básica.

Figura 13 – Vinheta 04



Nesta vinheta de nº 4 foram destacadas as seguintes perguntas e obtidas as seguintes respostas.

Você já fez isso apresentado na imagem?

- "...Eu fiz algumas vezes...ele ia me morder que eu sei" (MV)
- "...Eu só não gosto de animais" (TO)
- "...Eu faço, ele vai me morder mesmo" (ML)

O que você sentiu quando fez isso?

- "...Eu só matei algumas borboletas no parque" (MM)
- "... Não gosto mesmo e pronto" (ML)
- "...Não gosto de cachorro e nem de outro bicho" (TO)

Você já viu alguém fazer isso?

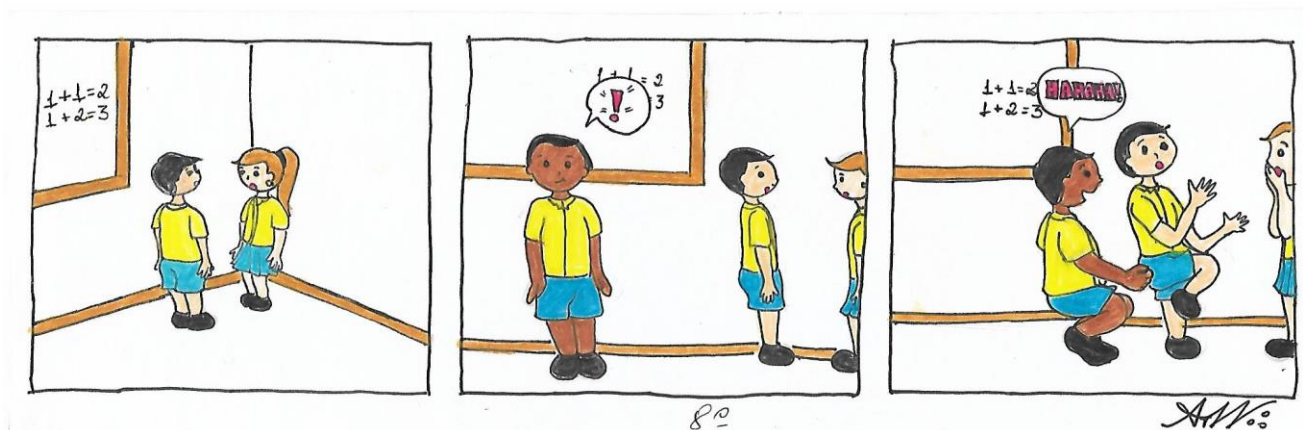
- "...Onde eu moro tem gente que maltrata os bichos...eles batem e chutam" (LA)
- "...Meu pai jogou água quente nos gatos da mulher que mora perto de casa...eles faziam sujeira na nossa garagem" (TO)
- "...Sim, na minha rua um homem chutou um cachorro" (MC)

Ao analisar as respostas adquiridas da vinheta de nº 4, foi percebido que, os entrevistados em questão não constituem nenhum tipo de afetividade pelo animal, nem mesmo o instinto de cuidado com um ser vivo. Observou-se também que, está falta de

afetividade e cuidado se dão devido, o ambiente ao qual estão inseridos, esses comportamentos são comuns e até estimulados.

Dentro deste contexto, temos que ressaltar a importância da prática em EA, buscando nestes sujeitos (crianças) perceber a afetividade e cuidado com qualquer espécie animal. Como as questões envolvidas com o meio ambiente dizem respeito à vida e à sobrevivência de todos os seres do planeta, tais questões e os valores a elas associados abrangem muito mais que opções pessoais. Nesse caso, deve ser explícita a posição em favor desses valores, que se denomina valores ambientalmente desejáveis, constituindo-se mais uma base possível de trabalho relativo aos valores universalmente desejáveis.

Figura 14 – Vinheta 08



Nesta última vinheta apresentada aos participantes adquiriu-se as seguintes respostas.

O que você está vendo nesta imagem?

- “... O menino gay pegando na bunda do outro...ele é homem gay também né?” (LC)
- “... Garoto tocando na “bunda” do outro, isso não é coisa de homem, eu não faço isso”(MV)
- “... É uma brincadeira, meu primo faz isso em mim...beliscar a “bunda” (TO)

Você já fez isso?

- “... Eu não sou homem gay...meu pai disse que ele tem filho homem” (LC)
- “... Eu não, não gosto” (ME)
- “... Eu não...Deus me livre!” (MM)

Alguém já fez isso com você?

- “... Eu não deixo não, meu pai disse pra bater se alguém fizer” (LC)
- “... Não, comigo não” (MV)
- “... O Tassio já fez em mim, eu bati nele” (MM)

Ao analisar as respostas adquiridas com esta vinheta é possível perceber que os participantes (LC) e (MV), sempre remetem este comportamento a alguém que eles chamam de “gay” que na verdade é alguém que para eles é considerado diferente, já os (ME) e (MM) colocam como algo que não concordam e não aceitam que façam com eles, apenas o (TO), acreditou ser algo natural e apenas uma brincadeira. A visão da maioria é que esse é um comportamento que apenas uma categoria de indivíduos, praticam e o qual eles denominaram como “gays”, sem compreender até o que esse termo significa.

Fazendo uma análise das respostas, novamente é possível perceber o quanto a EA pode ajudar ao ser utilizada como estratégia para compreensão de valores sociais e culturais. Dentro da EA tem uma proposta ética de longo alcance que pode reposicionar o ser humano no mundo, com todas as diferenças existentes, fazendo-o refletir e reconhecer seu atos diante da natureza e posteriormente trazer essa reflexão para sua vida nas relações com o outro e com a sociedade como um todo, caracterizando possíveis mudanças em seus comportamentos e atitudes e por fim uma renovação.

Diante o exposto pelas análises feitas através das vinhetas, percebemos que as várias maneiras que a natureza se apresenta, é o que encanta o ser humano que não está habituado a ver e nem apreciar com frequência situações de beleza e encantos sem a interferência do homem, como pássaros alimentando seus filhotes nos ninhos, borboletas em suas cores intensas embelezando um jardim, o coaxar de um sapo, o canto da cigarra, o caminho das formigas carregando seus alimentos, e tantas outras magias que só a natureza pode exibir. O cabedal de conhecimentos que espaços como estes, podem proporcionar é incontável, com oportunidades de vivências e de construção e reconstrução de experiências, espaços que contém todas estes extraordinários acontecimentos sobrevivem ao tempo, e ao homem, com dificuldades, pois, na maioria das vezes é ignorado.

O papel da intervenção no desenvolvimento é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária (Kohl ,2005, p.1).

Como tantos outros profissionais, todos sabem que entre as coisas que são feitas algumas estão bem-feitas, outras são satisfatórias e algumas certamente podem ser melhoradas. Assim, é pela análise que são feitas das práticas e das observações das brincadeiras das crianças nos ambientes externos, fica a dúvida se o que está sendo feito para o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças é o suficiente e adequado, ou melhor, se está sendo levado em conta todas as condições e meios que dispomos.

A busca por um processo educativo que visa formar cidadãos éticos nas suas relações com a sociedade e com a natureza é um compromisso que os educadores de uma forma geral tentam cumprir. Contribuir para que a formação de crianças seja levada a uma reflexão de seus comportamentos de responsabilidade com a natureza, sendo ele parte integrante na busca de soluções. Acredita-se que esse deve ser o papel de todo educador e de todas as escolas de Educação Infantil.

Dessa forma, temos que considerar que a escola é mais um espaço de um conjunto de espaços onde ela interage. Tais espaços, embora estejam sendo cada vez mais valorizados socialmente, ainda são pouco planejados. Na maioria das vezes ou quase sempre, os espaços que não compreendem a sala de aula são considerados apenas como um local onde as crianças ficam quando não estão em sala de aula.

E foi buscando alternativas, ou melhores estratégias para adquirir um melhor aproveitamento no desenvolvimento da criança, principalmente no comportamento como um todo é que organizamos, construímos e desenvolvemos atividades em EA buscando perceber nas crianças envolvidas na pesquisa melhoras no comportamento disruptivo. Tais atividades também foram consideradas devido as crianças apreciarem e gostarem do ambiente externo da escola que inclusive chamam de “floresta”, um ambiente que contém plantas diversas, algumas árvores frutíferas e pequenos animais tipo: pássaros, lagartos, sapos, aranhas, cachorros e gatos e ainda alguns insetos como: abelhas, gafanhotos, borboletas e outros.

3.9.1 Planejamento de Atividades Articuladas com os Resultados

Para dar início as atividades, apresentamos questões em rodas de conversas com as crianças sobre o meio ambiente, o que eles entendiam sobre isso? Qual sua importância? e como poderíamos cuidar deste ambiente? As crianças fizeram suas colocações e questionamentos, em seguida construímos murais com figuras recortadas pelas crianças de revistas e jornais sobre o meio ambiente e como devemos cuidar.

Em uma segunda etapa, as crianças assistiram animações e documentários curtos e de vocabulário compreensivo sobre o meio, o cuidado e sua importância, sendo solicitado as crianças que fizessem um registro em forma de desenhos o que haviam entendido sobre os vídeos.

Na terceira etapa, as crianças foram levadas ao ambiente que chamavam de “floresta” para perceber o que havia de animais, flores e árvores e abrimos depois para discussão o que eles achavam que deveria melhorar? O que poderia ser feito para o local ficar mais bonito e bem cuidado? O que os animais que ali habitavam precisavam e como poderíamos cuidar deles?

Figura 15 – Ambiente chamado Floresta



Seguindo para quarta etapa, as próprias crianças deram como sugestão a revitalização do jardim, foi solicitado através de doações terras tratadas e mudas de plantas diversas, também foi sugerido a revitalização da “maloca” que é utilizada para pequenos eventos na Educação Infantil e também um espaço de brincadeiras para as crianças, essa revitalização foi feita com tintas e as crianças pintando deixando sua marca através da

arte livre no espaço e em relação aos animais, a sugestão foi alimentar os cachorros e gatos com as sobras dos lanches e assim evitar o desperdício e as “guerras de comidas” citadas nas entrevistas e manter o espaço “floresta” sempre limpo e bem cuidado para que os outros animais pudessem circular livremente e nos presentear com suas visitas.

Figura 16 – Ambiente chamado Floresta



Na quinta e última etapa das atividades desenvolvidas, foi construído juntamente com as crianças um espaço de leitura, o qual chamamos de “A árvore da imaginação”, enfeitamos com flores de EVA, colocamos pequenos tapetes coloridos, mesas e cadeiras e também livros e bichinhos de pelúcia para que as crianças brincassem e desenvolvessem o gosto pela leitura em um espaço construído e cuidado por elas.

Figura 17 – A árvore da imaginação



A Educação Ambiental como fonte educativa solicitada e recomendada por toda a sociedade planetária nos dias de hoje, é um componente sócio-político de formação de cidadania, de competências e de habilidades, para fortalecer a organização social humana, a produzir conhecimentos comuns e elaborados, condizentes com as necessidades do homem.

A prática da EA deve ser estabelecida e permanecida como atividade voltada à compreensão da realidade do homem e da sociedade, para fundamentar o pensamento, o diálogo, e a ação nas relações sociais de pessoas com sentimentos de partilha, habilidades de pacificação e comportamentos de solidariedade, para resolução de problemas do cotidiano pessoal, profissional e ambiental.

Com este estudo percebeu-se ainda uma mudança muito discreta nos comportamentos das crianças em questão, porém nos mostra que a ação educativa, a compreensão e a apreensão dos valores vivenciais do senso comum e no bom senso, abrem esperanças, caminhos e perspectivas, para a prática da EA quer seja formal, não formal, não se distanciar ou mesmo fugir daquilo que esses valores empreendem para a formação de pessoas e ou grupos sociais viverem no mundo humano com solidariedade, respeito e afetividade no meio ambiente em que vivem, e construir o alicerce suporte de uma teoria e de uma prática, que os ajude a compreender que a EA como estratégia educativa contemporânea deve ter significados próximos e semelhantes, no que tange estes valores e ou sentidos.

Esse é o grande desafio dos educadores interessados em EA, no sentido de sua promoção diante da comunidade escolar.

E, em consonância com a nossa pesquisa, o objetivo principal: *Investigar a inclusão de práticas da Educação Ambiental como estratégia para perceber a mudança de comportamentos e atitudes nas crianças em idade pré-escolar em risco social. Vem dialogar com a nossa proposta de planificação que será utilizada no próximo ano letivo.*

CONCLUSÃO

Este estudo mostra que ação educativa, a compreensão e a apreensão dos valores vivenciais do senso comum e no bom senso, abrem esperanças, caminhos e perspectivas, para a prática da EA quer seja formal, não formal, não se distanciar ou mesmo fugir daquilo que esses valores empreendem para a formação de pessoas e ou grupos sociais viverem no mundo humano com solidariedade, respeito e afetividade no meio ambiente em que vivem, e construïrem o alicerce suporte de uma teoria e de uma prática, que os ajude a compreender que a EA como estratégia educativa contemporânea deve ter significados próximos e semelhantes, no que tange estes valores e ou sentidos.

A busca das mudanças nos comportamentos das crianças tem sido um desafio para a escola. A todo momento a Educação tem desenvolvido trabalhos que contemplem as relações sociais e a relação com o meio em que as crianças estão envolvidas. E foi através da Educação Ambiental, que os educandos acreditaram ser uma estratégia de colaboração e ampliação de possibilidades, com vista a favorecer a construção de valores por meios de ações, tendo como consequência a mudança de comportamentos e atitudes.

No momento em que damos continuidade as considerações, sobre este trabalho, desejamos de certa forma, retomar algumas questões já apontadas no decorrer dos capítulos que nos permitiram apresentar perspectivas resultantes deste estudo. No entanto, estas não têm a intenção de ser conclusivas, estão aqui colocadas no sentido de um provisório acabamento das várias indagações e reflexões que se fizeram presentes ao longo desta dissertação, provocando idas e vindas constantes ao material empírico analisado e ao referencial teórico orientador desta pesquisa.

Este trabalho teve como foco de investigação o olhar sobre os comportamentos antissociais de crianças em idade pré-escolar. Analisamos os tipos de comportamentos apresentados, os ambientes envolvidos, famílias e situações familiares em que essas crianças estavam inseridas e a influência destes contextos no comportamento das mesmas.

Quanto as questões de investigação que foi proposto dar a resposta, no caso, destacamos a problemática: Como a prática da Educação Ambiental promove a mudança de comportamento nas crianças em idade pré-escolar que estão em risco social? Elencando também alguns objetivos para nossa investigação que, busca descrever nas crianças em idade pré-escolar as mudanças no comportamento social com a prática da Educação Ambiental, observar nas crianças que estão em risco social, as mudanças de atitudes e respeito para consigo, com a sociedade (família e comunidade escolar) a qual pertence e com o outro, e perceber nas crianças qual a percepção do meio ambiente e do planeta como um todo.

Para Manzochi (1994) envolver o meio ambiente em contextos que dizem respeito à vida e a sobrevivência dos seres no planeta, sempre estarão associados a valores e concepções sociais e ecológicas. E, com as práticas voltadas para a Educação Ambiental é possível alcançarmos um sucesso no comportamento do indivíduo.

A partir da aplicação das vinhetas e da atividade posteriormente desenvolvida, foi possível constatar que, as variáveis familiares das crianças participantes da pesquisa, especificamente, o ambiente de moradia considerado insalubre, práticas educativas agressivas, existência de conflitos familiares e situações socioeconômicas inferiores, podem ser considerados fatores para desencadear comportamentos considerados inadequados.

O comportamento do sujeito não tem uma fácil definição, porém, vale ressaltar que a forma no qual os pais educam seus filhos, podem definir quais serão as possíveis reações do sujeito no meio em que se encontra inserido. A competência social, as habilidades sociais e a orientação social das crianças estão intrinsecamente atreladas ao estilo educativo dos pais. E estimular a relação filho-pai/mãe, muitas vezes pode servir de modelo de aprendizagem, contribuindo para que esse indivíduo possa adquirir habilidades sociais para serem aceitos pelos grupos de iguais (Cassidy, 1992).

Portanto, entende-se que o fio condutor para manifestações de comportamentos disruptivos apresentados pelas crianças, se dá muito e repetidamente pela influência das relações familiares em todos os aspectos. Dentre eles, destaca-se o socioeconômico,

compreendendo em como uma criança terá “bons modos” se está preocupada em “matar sua fome”, sendo possível compreender quando a mesma “furta” um pacote de biscoito do colega; destacamos também as práticas educativas que recebem, como exigir de uma criança “boas maneiras” se a mesma foi educada vendo e ouvindo agressões constantes, de pais alcoólatras e ou abusadores em seu ambiente familiar, novamente é possível compreender quando a mesma só resolve seus conflitos com agressões.

As implicações desse resultado apontam para necessidade de implementação de políticas de assistência, de educação, de prevenção e de tratamento destinadas a estas famílias. Entende-se que todos os fatores de risco que as crianças estão suscetíveis, podem ser minimizados ou reduzidos através de intervenções eficientes.

Os PCNs (2000) vêm complementar que a Educação ambiental deve ser desenvolvida nas escolas com o objetivo de contribuir com a construção da consciência global dos alunos e que eles possam assumir valores referente a proteção e melhoria do meio em que estão inseridos. A Educação Ambiental também poderá oferecer ao educando, subsídios para que eles possam enfrentar, inclusive, problemas que venham a afetar a sua vida.

Dentro desta colocação, sugeriu-se a intervenção das práticas em EA, que foram desenvolvidas nesta pesquisa com a intenção de perceber a possível mudança de comportamento antissocial apresentado pelas crianças. Nesse contexto, desenvolveu-se atividades no cuidado e preservação do meio ambiente, construindo pequenos jardins, com plantas doadas pelas próprias crianças, bem como, a responsabilidade em cuidar dos pequenos animais existentes no parque da escola, que é denominado pelas crianças de “floresta”.

Em relação ao primeiro objetivo específico: *Descrever nas crianças em idade pré-escolar as mudanças no comportamento social com a prática da Educação Ambiental.* Foi percebido que as crianças não costumam respeita o meio ambiente, e nem as pessoas de seu convívio, além de desperdiçarem alimentos na hora da refeição. Foi proposto como intervenção, trabalhar com o respeito a natureza, aos animais e a todos

que são incluídos no meio em que vivem e campanhas de combate ao desperdício de alimento. Em relação a esse objetivo, atendemos a nossa meta proposta.

Em função do segundo objetivo: *Observar nas crianças que estão em risco social as mudanças de atitudes e respeito para consigo, com a sociedade (família e comunidade escolar) a qual pertence e com o outro.* Percebe-se que as crianças têm dificuldades em respeitar os limites que são impostos pela sociedade. Limites esses que compõem também as regras de convívio. Algumas crianças não respeitaram as regras do jogo, outras não respeitaram os colegas e tiveram preconceitos em relação ao gênero. Foi proposto também uma atividade que fosse contemplada o respeito com o outro e o limite para usufruir do meio ambiente.

E por fim, o terceiro e último objetivo: *Perceber nas crianças qual a percepção do meio ambiente e do planeta como um todo.* Diante desse questionamento, percebe-se que as crianças não eram sensíveis ao sentimento dos colegas e muito menos, em relação aos animais. Foi observado em seus discursos que o limite, juntamente com o respeito ao próximo não era considerado por eles, um valor. A proposta foi desenvolver um trabalho na qual a criança pudesse conhecer os valores que permeiam a convivência em harmonia e respeito, atrelada aos valores referentes a preservação do meio ambiente e do cuidado com os animais.

Entende-se que práticas de intervenção que pretendem enfrentar efetivamente os problemas de comportamento antissociais em crianças devem atuar em todos os contextos no qual a mesma está inserida. As intervenções a nível individual ou em apenas um ambiente (no caso a escola) não serão efetivas se não se buscar intervir nos diversos cenários em que as crianças se desenvolvem, principalmente a família.

Quanto as limitações deste estudo, é importante assinalar que as práticas em EA que foram desenvolvidas no nosso diagnóstico inicial, não possibilitou perceber as mudanças de comportamento esperadas, devido estas intervenções acontecerem apenas no ambiente escolar, porém, foi possível observar o interesse das mesmas no cuidado com os animais e com isso o sentimento de respeito e cuidado com o ser vivo e automaticamente com o colega.

O exercício da Educação Ambiental deve priorizar uma formação qualitativa que fortaleça o homem a adquirir e a aprimorar a educação geral como patrimônio cultural, social, histórico, moral, ético e espiritual, bem como, tem características inter e multidisciplinar como prática educativa capaz de formar sujeitos capazes de viver em grupo social e meio ambiente como a viver no século XXI (Marconi, 2006).

Finalmente, entende-se que apesar da complexidade dos comportamentos disruptivos os resultados deste estudo contribuem para o entendimento da relação entre as variáveis familiares e a construção de habilidades sociais assertivas dessas crianças. Igualmente, os resultados indicam novos caminhos de investigação que poderão contribuir para compreensão desses comportamentos. Dentre esses, sugere-se pesquisas que envolvam os familiares das crianças e seus contextos, incentivando-os inclusive a trabalhar a educação das mesmas utilizando as práticas em EA.

REFERÊNCIAS

- Aguiar R. A. R. (1994). *Direito do meio ambiente e participação popular*. Brasília: Ibama,.
- Bairrão, J. (1993). *A educação pré-escolar em zonas desfavorecidas. Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian,.
- Becker, M. J. (2011). *A ruptura dos vínculos: Quando a tragédia acontece*. In: Kaloustian, S. M. (Org). *Família brasileira, a base de tudo*. 4 ed. São Paulo: Cortez.
- Bornheim, G. (2001). *A revolução do ócio*. In Para entender o Brasil. Org. Luiz Antonio Aguiar. São Paulo: Alegro.
- Bogdan, R- e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora,
- Bonotto, D. M. B. (2003). *O trabalho com valores em Educação Ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores*. Tese de Doutorado em Educação – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Bordin, I.A e Offord, D.R.(2000). Transtorno da conduta e comportamento anti-social. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. Vol. vol.22 s.2 São Paulo . Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600004>. Acessado em:[25/10/2017].
- Blow, S. (1895). *Introduction: Froebel's philosophy*. In: Froebel, F. The mottoes and commentaries of Friedrich Froebel's mother play. Translated by Henrietta R. Eliot and Susan Blow. New York and London: D. Appleton, p. 1-52.
- Caballo, V. E. (1997). *El papel de las habilidades sociales en el desarrollo de las relaciones interpersonales*. In D. R. Zamignani (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 3, pp. 229-233). São Paulo: ARBytes
- Calmeiro, M. M. e Colaboradores, (2008). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. 4ª ed. Editora: MH edições.
- Carvalho, I. C. M. (2004). *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2004.
- Carrilo & Olivares, citados por Major(2011). *Major, Sofia O. (2011) Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré- Escolar: Retrato das Crianças Portuguesas*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra. Disponível em:< https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf >.[Acessado em: 10/09/2017].

- Campbell, R. et al. (2002) *Evaluating meta-ethnography: a synthesis of qualitative research on lay experiences of diabetes and diabetes care*. *Social Science and Medicine*, 7, 4, 209-215.
- Cortella, (2014). *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. – Editora Cortez
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman
- Coll, C. Palácios, J. Marchesi, A. (2002). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. v.1 Psicologia evolutiva 2. Editora: Artmed
- Charlot, B. (2000). *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p. 47-63.
- Chauí, M. (2001). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- Chauí, M. (1978). *Vida e Obra*. In: ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. (Apresentação, vida e obra de Marilena Chauí) São Paulo: Abril Cultural, (Coleção Os Pensadores).
- Curtis and M.E.A. Boulton. (1956). *A short history of educational ideas / by S.J. d ; with a foreword by Charles Morris*. London : University Tutorial Press.
- Coll, C. Palácios, J. Marchesi, A. Cooley, Mead ou Baldwin. (2002). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. v.1 Psicologia evolutiva (2. Ed) Editora: Artmed.
- Davies, P.T. (2004). *Changing Policy and Practice' in in Dawes*. (eds), *Evidence-Based Practice: A Primer for Health Professionals*, London, Churchill Livingstone, 2nd Edition (in press)
- Day, V. P. et al. (2003). *Violência doméstica e suas diferentes manifestações*. *Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 25, supl. 1, p. 9-21, abr.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z.A.P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Debortoli, J. A. (2000). *Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana*. *Licere*, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 105-117.
- Demo, P. (1989). *Metodologias alternativas: algumas pistas introdutórias*. In: DEMO, P. N. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Dias, G. (2004). *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Global,.
- Dodge, K. A. Coie, J. D. & Brakke, N. P. (1998). *Behavior Patterns of Socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression*. *Journal of abnormal child psychology*, 10, 389-410.

- Duarte, B.S.; Batista, C.V.M.(2015). DESENVOLVIMENTO INFANTIL: Importância das Atividades Operacionais na Educação Infantil . XVI Semana da Educação. VI Simpósio de Pesquisa e Pós graduação em Educação. “Desafios Atuais para a Educação”. Disponível:
<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DESENVOLVIMENTO%20INFANTIL.pdf>>. Acessado em:[25/10/2017].
- Éthier & Lacharité, (2004). *A longitudinal Study of the effects of chronic. Maltreatment on children's behavioral and emotional problems*. Child Abuse and Neglect, 28(12), 1265-1278
- Erikson, E. H. (1987). *Infância e Sociedade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Foulquié, P. (1976). *Dicionário de Pedagogia*. São Paulo: Edit. Oikos Tau.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freinet, E. (1979). *O itinerário de Célestin Freinet*. A livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Freud, S. (1938). *Moisés e o Monoteísmo: Esboço de Psicanálise e outros trabalhos*. (1937 – 1939) – Editora: Imaga – v. XXIII.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.
- Gatto, E. (2015). *Educação Ambiental e Educação Inclusiva: possíveis aproximações* – Paco Editorial.
- Gomide, P. I. C. (2001). *Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social*. In M. L. Marinho e V. E. Caballo (Orgs.). *Psicologia Clínica e da Saúde* (pp. 3353). Londrina: UEL, Granada: APICSA.
- Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette e Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem - Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.
- Grahn, P. G. S. (1994). *The importance for health of nature areas and parks*. European Regional Planning, no 56.
- Gresham & Elliott, citados por Major, 2011:104), Major, Sofia O. (2011) Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré- Escolar: Retrato das Crianças Portuguesas. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra. Disponível em:<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf>.[Acessado em 10/10/2017].

- Gusmão, A. P. & Saito, C. H. (Orgs) (2014). *Paradigmas Metodológicos em Educação Ambiental*– Petropolis, RJ: Vozes.
- Haggerty, R., S. A. McKenna, and L. C. Meigs (2000). *On the late-time behavior of tracer test breakthrough curves*, *Water Resour. Res.*, 36(12), 3467 – 3479.
- Hinde, R.A. (1979). *Towards Understanding Relationships*. Londres: Academic Press. 367p.
- Jourdan-Ionescu, C.; Palacio-Quintin, E. (1997). Effets de la maltraitance sur les jeunes enfants et nouvelles perspectives d'intervention. *Psychologie Française*. (42-3): 217-228.
- Kanashiro, M. (2003). *A cidade e os sentidos: sentir a cidade*. Desenvolvimento e Meio Ambiente, nº. 7. Janeiro/Junho. Pág. 155-160
- Katz, L. G., & McClellan, D. E. (2009). *Fostering children's social competence: The teachers' role*. Washington, DC: NAEYC.
- Kazdin, A. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48, 127-141.
- Krasilchik, M. (2004). *Prática de ensino de biologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Lachrité, C., Éthier L. & Nolin, P. (2004). *Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants*, *Bulletin de Psychologie*, 59(4), 381-394.
- Leff, S. S., Power, T. J., Manz, P. H, Costigan, T., & Nabors, L. A. (2001). School-based aggression prevention programs for young children: Current status and implications for violence prevention. *School Psychology Review*, 30 (3), 344-362.
- Loeber, R., & Dishion, T. J. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- López, F. (2004). Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In C. Coll, A. Marchesi & J. Palacios (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*(pp. 113-146). Porto Alegre: Artmed.
- Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., Reis, C., & Canha, L. (2000). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Lisboa: FMH /PEPT-Saúde.
- Marconi, L. F. M. (2006). *Educação Ambiental . Teoria e prática para as pessoas e as sociedades do século 21* – editora Alves.
- Major, S. O. (2011). *Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré- Escolar: Retrato das Crianças Portuguesas*. Coimbra: Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra. Disponível em:<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/17774/5/Tese_Sofia%20Major.pdf>.[Acessado em: 02/08/2017].

- Manzochi, L. H. (1994). *Participação do ensino de Ecologia em uma Educação Ambiental voltada para a formação da cidadania: a situação das escolas de 2º grau no município de Campinas*. 1994. 544f. Dissertação (Mestrado em Ecologia) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Marinho, M. L. (2003). Comportamento agressivo infantil: Questões teóricas e de pesquisa. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem - Questões conceituais, Avaliação e Intervenção* (pp. 61-81). Campinas, SP: Alínea
- Masten, A. S., & Coastworth, J. D. (1995) *Competence, resilience and sychopathology*. Em D. Cichetti & D. J.
- Menezes, M. E. (1983). *Tendências Educativas em México:1921/1911 - Burgdorf, 1800-1804 & Yverdun, 1805-1825*, Primeira Edicion: Editora Porrúa
- Minayo, M. C. S. (Org.). (1998). *A pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 9 ed. Rio de Janeiro: Petrópolis.
- Minayo, M. C. (2005). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes.
- Molden, D. J.; Sakthivadivel, R.; Perry, C. J.; de Fraiture, Charlotte; and Kloezen, W. H. (1998). *Indicators for comparing performance of irrigated agricultural systems*.
- Research Report 20. Colombo, Sri Lanka: International Water Management Institute.
- Moreno, C. E. (2001) . *Métodos para medir la biodiversidad*. M&T.Manuales y Tesis SEA, vol. 1. Zaragoza, 84 pp.
- Nathan, T., & Hill, N. (2008). *Psychothérapie démocratique*, Paris: Éditions Odile Jacob.
- PCNs, (1998). *terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Pedrini, A. de Gusmão. (Org.). (2007). *Metodologias em Educação Ambiental*. Petrópolis: Vozes.
- Palácios, J. & Rodrigo, M. J. (1998). *La familia como contexto de desarrollo humano*. In: *Familia y desarrollo humano* (pp.25-44). Madrid: Alianza editorial.

- Patterson G.R., Baryshe, B.D. & Ramsey (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329- 335.
- Patterson, G. R., & Dishion, T. J. (1989). *Multilevel Family process models: Traits, interactions, and relationships*. In R. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds), *Relationships within families: Mutual influences* (pp 283-310). Oxford: Clarendon Press.
- Patterson, G. R. Reid, J. B. & Dishion, T. J. (2002). (In press). *Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia
- Pikunas, J. (2008). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo. Mac Graw-Hill do Brasil.1979
- Pinker, S. (2002). *O Instinto da Linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Reichenheim, M. E., Hasselmann, M. H. & Moraes, C. L. (1999). Conseqüências da Violência Familiar na Saúde da Criança e do Adolescente: Contribuições Para a Elaboração de Propostas de Ação. *Ciência e Saúde Coletiva*, 4(1), 109-121.
- Rosi, P. (1994). *The Warbetween the quals and the quants: Is a Iasting Peace possible?* Wen Directions for program Evaluation, 61, 23-36.
- Rousseau, J.J.(1995). *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martin Fontes.
- Sarmiento, M. J. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*, éd. Guérin/Eska, Montréal.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Horizontes
- Silvares, E.F.M. (1999). *Invertendo o caminho tradicional de atendimento psicológico*. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica.
- Schaefer, B. D. (2011). *What Palestinian Membership Means for UNESCO and the rest of the United Nations*- Published by the Heritage Foundation- N 2633 December 12.
- Schiff, M., & BarGil, B. (2004). Children with behavior problems: improving elementary school teachers' skills to keep these children in class. *Children and Youth Services Review*, 26 (2), 207-234.
- Teodoro, M. L. M.; Baptista, M. N.; Andrades, A. A.; Souza, M. S.; Alves, G. (2012). *Família, depressão e terapia cognitiva*. In M. N. Baptista & M. L. M. Teodoro (org.), *Psicologia de família* (pp. 48-58). Porto Alegre: Artmed.

- Tozoni-Reis, M. F. C. (2002). *Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição*. Ciência & Educação, Bauru.
- Thiollent, M. (1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez.
- Thiollent, M. (1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Vale, J. M. (1998). *Educação Científica e Sociedade*. In: NARDI, R. (org) Questões atuais no ensino de ciências. São Paulo: Escrituras.
- Vasconcelos, C. dos S. (1998). *Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo, Libetad.
- Vasconcelos, H. S. R. A. (1997). *Pesquisa-ação em projetos de educação ambiental*. In: . ed. Petrópolis: Vozes.
- Vigotsky, 1996. *A Formação Social da Mente*. Rio de Janeiro, Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A Formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1934). *As Origens do Caráter*. Trad. Heloyza Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- Winnicott, D. W. (1995). *O Ambiente e os Processos de Maturação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Wolke, D. Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(8), 989-1002.
- Yin, R. K. (2016.) *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.

ANEXOS

ANEXO 01 – Carta de Pedido de Autorização para Investigação

Á: COORDENAÇÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORIZAÇÃO

Tânia Caroline Augusto Medina estudante do MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL da Universidade Fernando Pessoa, inscrita no CPF: 395-151-332-20, vem mui respeitosamente solicitar autorização dessa Coordenação, para realizar uma pesquisa acadêmica com o objetivo de ser objeto de estudo de minha dissertação (Stricto Sensu).

A pesquisa se dará com os alunos da turma Pré-II B, da educação infantil, para tanto solicitarei também a autorização dos respectivos pais ou responsáveis.

Ciente da atenção dispensada para esta solicitação agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Tânia Caroline Augusto Medina

Á: DIREÇÃO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

AUTORIZAÇÃO

Eu, Tânia Caroline Augusto Medina, estudante do MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL da Universidade Fernando Pessoa inscrita no CPF: 395-151-332-20, venho mui respeitosamente solicitar sua autorização para dar prosseguimento em minha pesquisa de Pós-graduação (Stricto Sensu), nesta referida instituição de ensino, utilizando o espaço escolar e alunos da mesma como participantes do projeto.

Ciente da atenção dispensada para esta solicitação agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Tânia Caroline Augusto Medina

ANEXO 02 – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Uma estratégia colaborativa para mudança do
comportamento de crianças em risco social**

Eu, abaixo-assinado (nome completo) -----

responsável pelo participante no projecto (nome completo) -----

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/_____/20__

***Assinatura do Responsável pelo participante no
projecto:*** _____

O Investigador responsável:

Nome: Tânia Caroline Augusto Medina

Assinatura:

ANEXO 03 – GUIÃO DE ENTREVISTA

Aos Srs. Pais e/ou responsáveis,

Eu, **Tânia Caroline Augusto Medina**, estudante do MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL da Universidade Fernando Pessoa, venho através desta, esclarecer como se dará a participação das crianças no projeto de pesquisa de Pós-graduação (Stricto Sensu), que irei desenvolver e que segue a linha de “comportamentos inadequados de crianças em idade pré-escolar” onde será utilizada a “Educação Ambiental” como estratégia para possível mudança desses comportamentos.

As etapas serão as seguintes:

1 – Breve entrevista com as crianças com a utilização de imagens e/ou contos sobre diversos tipos de comportamentos ocorridos no ambiente escolar.

Obs. Essas entrevistas serão gravadas e armazenadas aos cuidados da investigadora (eu) e ao termino da pesquisa serão destruídas.

2 – Participação das crianças nas atividades propostas, relacionadas ao tema da pesquisa.

Obs. As atividades serão registradas através de vídeos e/ou fotos e armazenadas aos cuidados da investigadora (eu) e ao termino da pesquisa serão destruídas.

3 – As observações feitas pela pesquisadora (Eu) serão registradas através de relatórios sem a identificação da criança.

Afirmo que, todas as etapas de registro serão confidenciais, sendo utilizadas apenas para pesquisa e ao encerramento desta os registros serão destruídos.

Estou à disposição para qualquer pergunta ou informação que os Srs. Necessitarem sobre a pesquisa aqui informada.

Ciente da atenção dispensada para esta solicitação agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Tânia Caroline Augusto Medina

Celular: 91-98154-0317

Email: taniacarolmedina@gmail.com

Obs: Junto a este informativo segue a Declaração de Consentimento Informado!

GUIÃO DE ENTREVISTA

Distribuição dos principais comportamentos para encaminhamento de pesquisa.

NUNCA – N

SEMPRE – S

AS VEZES - V

1	Comportamentos inadequados observados	Frequência com que acontece
2	Agitação	S
3	Desobediência	S
4	Agressividade	S
5	Falta de limites	S
6	Mentiras	V
7	Dificuldade de socialização	S
8	Rebeldia	S
9	Dificuldade em aceitar regras	S
10	Furtos de pequenos objetos	V
11	Uso de vocabulário de baixo calão	V
12	Comportamentos desrespeitosos	S
13	Crises nervosas: gritos, quebrar objetos e outros	S
14	Maus-tratos aos animais	S
15	Não segue regras de boa convivência	S

Perguntas a serem feitas para as crianças durante a amostragem das imagens.

1	PERGUNTAS	RESPOSTAS
2	O que você está vendo nesta imagem?	
3	Você acha certo este comportamento apresentado na imagem?	
4	Você acha errado este comportamento apresentado na imagem?	
5	Você já fez isso?	
6	O que você sentiu quando fez isso?	
7	O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?	
8	Alguém já fez isso com você?	

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

9	O que você sentiu quando fizeram isso com você?	
10	Já viu alguém fazer isso?	
11	O que você sentiu quando viu alguém fazer isso com o colega?	
12	Você ajudou a pessoa? Por que?	
13	Você gosta de animais? Por que?	
14	Como você se sentiu quando maltratou o animal?	

ANEXO 04 –AUTORIZAÇÃO COMISSÃO DE ÉTICA



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

com conhecimento à
aluna e Orientados (a).
C. Gomes
05/01/2016

Exma. Senhora
Prof. Inês Gomes
Diretora da FCHS

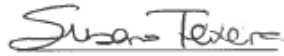
Porto, 29 de Dezembro de 2015

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de investigação de Tânia Caroline Augusto Medina, intitulado "Educação Ambiental: uma estratégia colaborativa para mudança de comportamento de crianças em risco social", nada tem a opor à realização do mesmo.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da
Comissão de Ética


Susana Teixeira Magalhães



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

189, 182 187 182 - Reg. Geral nº 34 - Conservatório de Agrupamento de Escolas do Porto

REITORIA - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais | Faculdade de Ciências e Tecnologia | Praça 9 de Abril, 349 - 4209-004 Porto-Portugal - T. +351 22 567 1300 - F. +351 22 550 8268 - geral@ufp.pt

Faculdade de Ciências da Saúde | Escola Superior de Saúde | R. Carlos Du Mouro, 296 - 4200-150 Porto - Portugal - T. +351 22 537 4130 - F. +351 22 537 4831 - R. D. D. 314 - 4200-153 Porto - Portugal

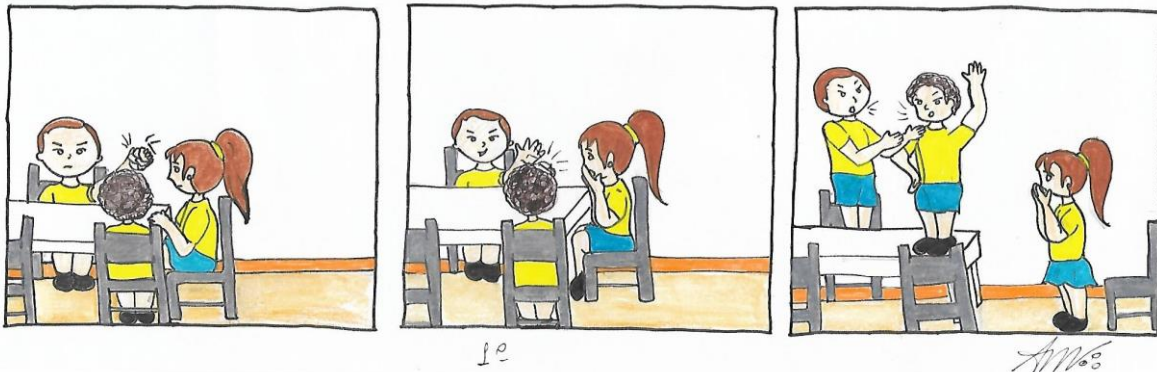
T. +351 22 249 6271 - geral@uaeu.ufp.pt - ua@uaeu.ufp.pt | Rua da Universidade - 4200-378 Porto de Leixões - Portugal - T. +351 258 241 826 - F. +351 258 241 412 - geral@uaeu.ufp.pt

ANEXO 05 – VINHETAS

VINHETAS UTILIZADAS NA INVESTIGAÇÃO

Vinheta 01

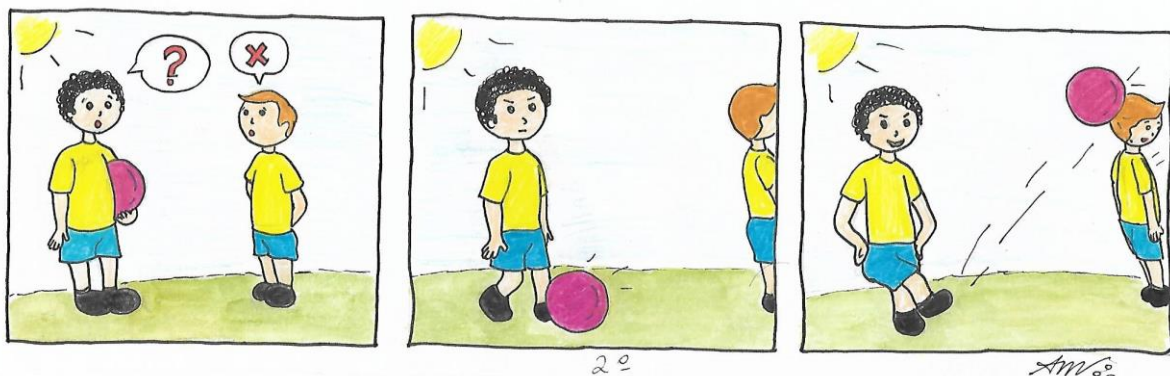
Objetivo: Descrever nas crianças em idade pré-escolar as mudanças no comportamento social com a prática da Educação Ambiental.



1. O que você está vendo nesta imagem?
2. Você já fez isso apresentado na imagem?
3. O que você sentiu quando fez isso?

Vinheta 2

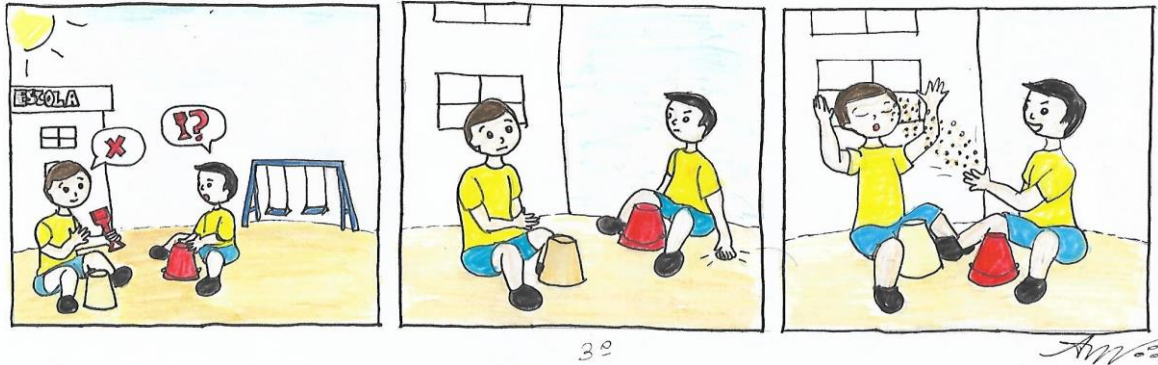
Objetivo: Observar nas crianças que estão em risco social, as mudanças de atitudes e respeito para consigo, com a sociedade (família e comunidade escolar) a qual pertence e com o outro.



1. Você acha certo este comportamento apresentado na imagem?
2. Você já fez isso?
3. O que você sentiu quando fez isso?
- 4.

Vinheta 03

Objetivo: Perceber nas crianças qual a percepção do meio ambiente e do planeta como um todo.



1. Você acha errado este comportamento apresentado na imagem?
2. O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?
3. Alguém já fez isso com você?

Vinheta 04

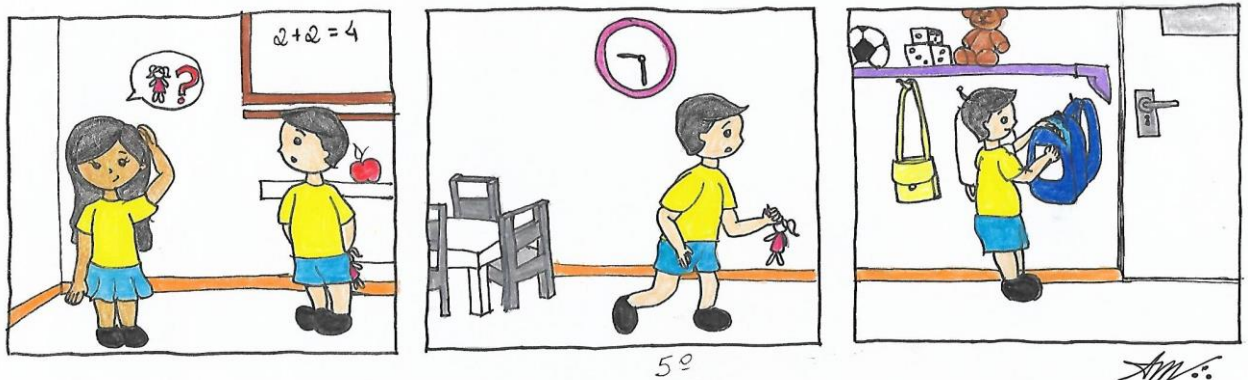
Objetivo: Perceber nas crianças qual a percepção do meio ambiente e do planeta como um todo.



1. Você já fez isso apresentado na imagem?
2. O que você sentiu quando fez isso?
3. Você já viu alguém fazer isso?

Vinheta 05

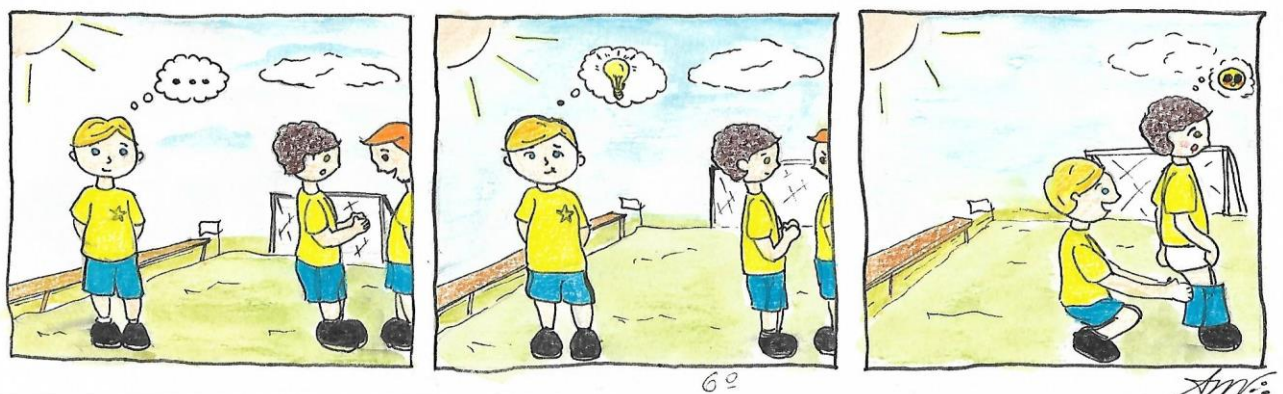
Objetivo: Observar nas crianças que estão em risco social, as mudanças de atitudes e respeito para consigo, com a sociedade (família e comunidade escolar) a qual pertence e com o outro.



1. O que você está vendo nesta imagem?
2. Você acha certo esse comportamento apresentado na imagem?
3. Você acha errado esse comportamento apresentado na imagem?

Vinheta 06

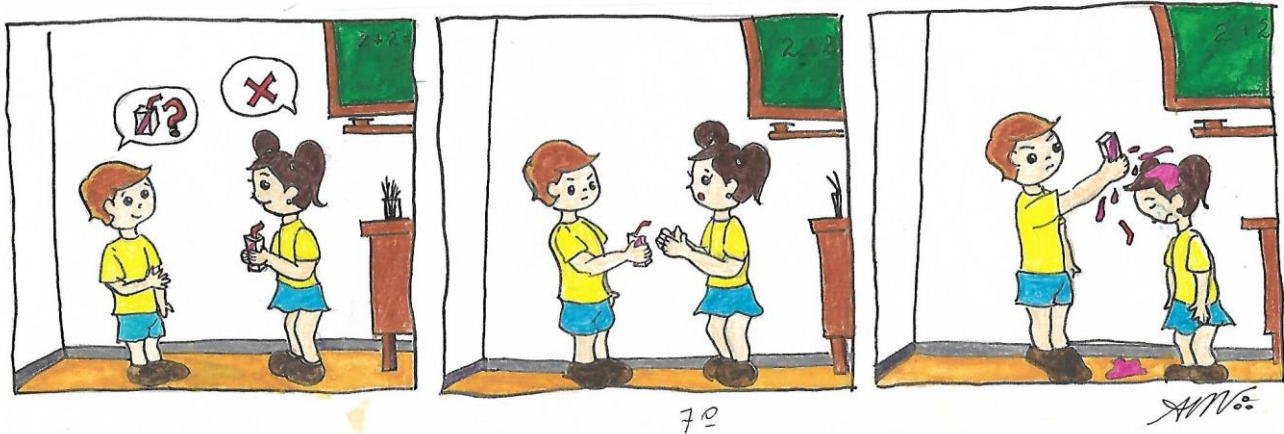
Objetivo: Observar nas crianças que estão em risco social, as mudanças de atitudes e respeito para consigo, com a sociedade (família e comunidade escolar) a qual pertence e com o outro.



1. Você acha certo este comportamento apresentado na imagem?
2. O que você sentiu quando fez isso?
3. O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?

Vinhetas 07

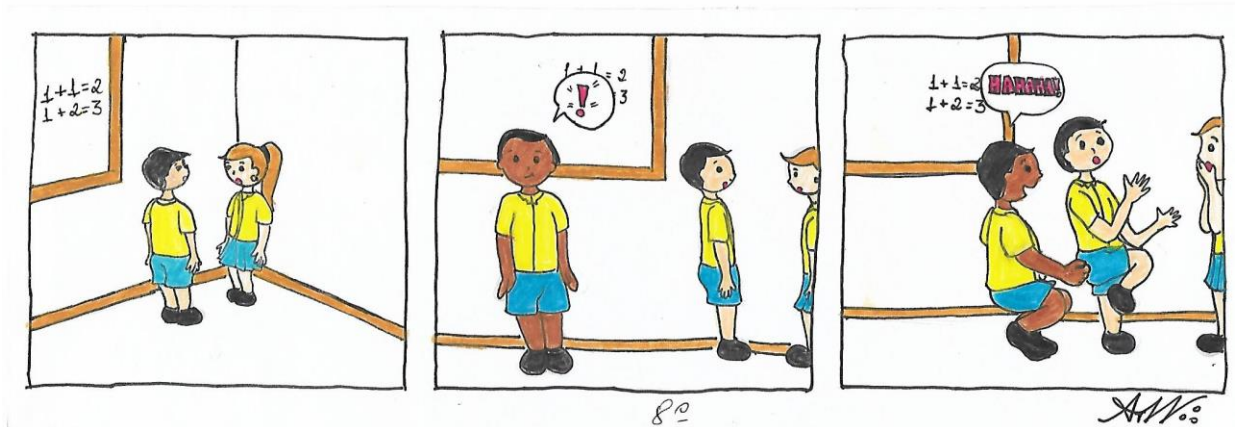
Objetivo: Descrever nas crianças em idade pré-escolar as mudanças no comportamento social com a prática da Educação Ambiental.



1. O que você acha do comportamento apresentado?
2. O que você sentiu quando fez isso?
3. E o que o seu colega sentiu quando você fez isso com ele?
4. O que você sentiu quando fizeram isso com você?

Vinhetas 08

Objetivo: Perceber nas crianças qual a percepção do meio ambiente e do planeta como um todo.



1. O que você está vendo nesta imagem?
2. Você já fez isso?
3. Alguém já fez isso com você?

ANEXO 05 – RESULTADO DAS ENTREVISTAS

Aos Srs. Pais e/ou responsáveis,

Eu, **Tânia Caroline Augusto Medina**, estudante do MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO ESPECIAL da Universidade Fernando Pessoa, venho através desta, esclarecer como se dará a participação das crianças no projeto irei desenvolver e que segue a linha de “comportamentos inadequados de crianças em idade pré-escolar” onde será utilizada a “Educação Ambiental” como estratégia para possível mudança desses comportamentos.

As etapas serão as seguintes:

1 – Breve entrevista com as crianças com a utilização de imagens e/ou contos sobre diversos tipos de comportamentos ocorridos no ambiente escolar.

Obs. Essas entrevistas serão gravadas e armazenadas aos cuidados da investigadora (eu) e ao termino da pesquisa serão destruídas.

2 – Participação das crianças nas atividades propostas, relacionadas ao tema da pesquisa.

Obs. As atividades serão registradas através de vídeos e/ou fotos e armazenadas aos cuidados da investigadora (eu) e ao termino da pesquisa serão destruídas.

3 – As observações feitas pela pesquisadora (Eu) serão registradas através de relatórios sem a identificação da criança.

Afirmo que, todas as etapas de registro serão confidenciais, sendo utilizadas apenas para pesquisa e ao encerramento desta os registros serão destruídos.

Estou à disposição para qualquer pergunta ou informação que os Srs. Necessitarem sobre a pesquisa aqui informada.

Ciente da atenção dispensada para esta solicitação agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Tânia Caroline Augusto Medina

Celular: 91-98154-0317

Email: taniacarolmedina@gmail.com

Obs: Junto a este informativo segue a Declaração de Consentimento Informado!

GUIÃO DE ENTREVISTA

Distribuição dos principais comportamentos para encaminhamento de pesquisa.

NUNCA – N

SEMPRE – S

AS VEZES - V

1	Comportamentos inadequados observados	Frequência com que acontece
2	Agitação	S
3	Desobediência	S
4	Agressividade	S
5	Falta de limites	S
6	Mentiras	V
7	Dificuldade de socialização	S
8	Rebeldia	S
9	Dificuldade em aceitar regras	S
10	Furtos de pequenos objetos	V
11	Uso de vocabulário de baixo calão	V
12	Comportamentos desrespeitosos	S
13	Crises nervosas: gritos, quebrar objetos e outros	S
14	Maus-tratos aos animais	S
15	Não segue regras de boa convivência	S

Questões e respostas das crianças durante a amostragem das imagens.

TIRINHA Nº 1

1 - O que você está vendo nesta imagem?

Criança	Resposta
MC	Um comportamento muito feio dessa criança
ME	O menino fazendo uma bagunça na sala
EM	A turma fazendo bagunça na sala de aula
LC	O menino subindo na mesa da sala
LA	Eles estão fazendo uma bagunça na mesa
MM	O menino fazendo bagunça na escola
MV	O menino fazendo uma “baderna” na sala
ML	Risos... todos na bagunça
NE	Muita bagunça tia(professora)
PA	Todos na maior bagunça... risos
PO	Isso é errado eu sei, mas é legal né
RA	O menino fazendo bagunça, sempre os meninos ne tia(professora)
RN	Muita bagunça tia(professora)
TO	Acho brincadeiras com bola de papel muito legal

2 - Você acha certo este comportamento apresentado na imagem?

Criança	Resposta
MC	Acho que ela está fazendo tolice
ME	Não, é uma coisa muito feia
EM	Isso é muito errado... a professora não gosta disso
LC	Acho que as vezes eu faço isso...
LA	Aqui na sala a gente faz as vezes... a professora briga
MM	Eu não acho certo não...mas acho engraçado
MV	Eu acho engraçado isso
ML	É só uma brincadeira
NE	Eu não, acho muito errado
PA	Brincar não é errado...estão todos brincando na bagunça
PO	Não, eu sei que é errado
RA	Não, é muito feio e falta de educação
RN	Não, é muito errado isso
TO	Não acho nada errado, tudo é errado aqui na escola

3 - Você acha errado este comportamento apresentado na imagem?

Criança	Resposta
MC	Acho sim, minha mãe não gosta de tolice na escola
ME	Mamãe disse que devemos ficar quietos na sala e obedecer a professora
EM	A professora sempre fala que isso não pode
LC	Acho legal
LA	Acho legal a brincadeira...mas a professora sempre briga
MM	Minha avó não gosta quando eu faço isso...é errado
MV	Acho divertido fazer isso
ML	Estão de brincadeira
NE	É sim, minha mãe não gosta e sempre diz que é feio
PA	Não acho não, é só brincadeira, a gente nunca pode brincar... a tia(professora)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

	sempre diz que não pode
PO	É errado sim, a tia(professora) sempre fala
RA	Sim, é sim, minha mãe diz que é falta de educação
RN	É errado sim tia(professora) meu pai não gosta nada disso
TO	Não é errado brincar e se divertir é ?

4 - Você já fez isso?

Criança	Resposta
MC	As vezes
ME	Não
EM	Eu, nunca
LC	As vezes
LA	As vezes...minha mãe disse que a menina deve se comportar
MM	As vezes, eu acho que fiz
MV	Acho que sim...né?
ML	Fiz, todos fazem de brincadeira
NE	Eu não, nunca
PA	Eu faço sim... acho legal brincar
PO	Algumas vezes...foi sem querer
RA	Eu não, nunca fiz nada disso
RN	Eu não, meu pai disse que é muito errado
TO	Gosto de brincar, eu faço sim

5 - O que você sentiu quando fez isso?

Criança	Resposta
MC	Eu acho que gostei
ME	XXXXXXXXXX
EM	XXXXXXXXXX
LC	Achei legal fazer isso
LA	A professora disse que fica muito triste...ela briga comigo
MM	Acho engraçado...eu sei que é feio
MV	Acho que gosto
ML	Acho legal, eu gosto
NE	Não fiz
PA	Toda criança gosta de brincar
PO	Achei legal, mas sei que é errado pra caramba
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	Muito legal!!!!

6 - O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?

Criança	Resposta
MC	Ele chorou e contou para tia(professora)
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXX
EM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	Não sei
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	Não sei não

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

MV	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ML	Já disse... só faço de brincadeira
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	É só brincadeira
PO	Eu só fiz uma vez...ele parece uma “mulherzinha” que fica chorando
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	Todos os meus amigos gostam

7 - Alguém já fez isso com você?

Criança	Resposta
MC	O Conrado e o Matheus
ME	Não
EM	Não
LC	Já, várias vezes
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	Várias vezes, eu bato neles
MV	Os meninos sempre fazem com todo mundo
ML	A gente sempre brinca disso... todos da sala
NE	Não, eu não deixo
PA	Eu não deixo...risos
PO	Comigo não...eu vou dar “porrada”...bater muito...risos
RA	Não, eu não fico perto de criança “danada”, não gosto
RN	Os meninos sempre fazem isso com todo mundo
TO	Eu faço também, não tem problema

8 - O que você sentiu quando fizeram isso com você?

Criança	Resposta
MC	Eu chorei
ME	XXXXXXX
EM	Ninguém fez não
LC	Fiquei com muita raiva
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	AH! Eu bato neles, nem ligo
MV	Eles fazem e eu faço também com eles
ML	Risos... muito legal
NE	Nunca fizeram não tia(professora)
PA	Ninguém faz nada comigo não... eu não deixo
PO	Eu não sou “mulher” ... “mulher” que chora
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	Acho errado... eu não brinco com eles
TO	Eu até que gosto...risos

9 - Já viu alguém fazer isso?

Criança	Resposta
MC	O Conrado e o Matheus
ME	Os meninos são muito danados ne tia(professora)

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

EM	Os meninos sempre fazem isso aqui ne professora?
LC	O Tassio e o Mikael também fazem, já fizeram comigo também
LA	Os meninos sempre fazem...eu também, só as vezes
MM	Todos fazem isso na sala
MV	Todos fazem...é legal
ML	Já disse, todos fazem isso na sala
NE	Os meninos sempre fazem
PA	A gente sempre faz... a tia(professora) sempre reclama
PO	Todo mundo faz isso
RA	Os meninos sempre fazem isso e algumas meninas também
RN	Os meninos sempre fazem
TO	Sempre estão fazendo, eu, o Conrado, Mikael

10 - O que você sentiu quando viu alguém fazer isso com o colega?

Criança	Resposta
MC	Eu contei para tia(professora)
ME	A tia(professora) sempre briga com os meninos que gostam de fazer isso
EM	Eu sempre conto pra minha mãe
LC	Eu só ri ...
LA	Eu não sei, acho que eu gostei e ri
MM	Eu não sinto nada
MV	Não sei, eu só olhei
ML	Só as meninas choronas que falam para tia(professora)
NE	Acho feio, minha mãe disse para eu falar para tia(professora)
PA	Isso é legal... e é só uma brincadeira, todos gostam
PO	Eu também fiz...risos
RA	Eu conto sempre para tia(professora)
RN	Eu corro e conto para tia(professora)
TO	Isso é legal, o que tem demais?

11 - Você ajudou a pessoa? Por que?

Criança	Resposta
MC	Não, eu estava rindo
ME	XXXXXXXXXXXX
EM	Eu ajudo a professora na sala
LC	Acho que não
LA	Não, acho que esqueci
MM	Só fico olhando
MV	Risos... eu não
ML	Risos... eu não é legal
NE	Eu digo pra ela não chegar perto dos meninos
PA	Ajudar pra que? ninguém fez nada
PO	Nem precisa, é só brincadeira
RA	Eu sempre ajudo a tia(professora) e as minhas amigas
RN	Eu sempre ajudo a tia(professora)
TO	Eu brinco junto...vou na onda

12 - Você gosta de animais? Por que?

Criança	Resposta
---------	----------

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

MC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ML	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

13 - Como você se sentiu quando maltratou o animal?

Criança	Resposta
MC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ML	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Perguntas a serem feitas para as crianças durante a amostragem das imagens.

TIRINHA Nº 2

1 - O que você está vendo nesta imagem?

Criança	Resposta
MC	O garoto chutando a bola no outro
ME	O menino jogando a bola na cabeça do outro
EY	O menino jogando a bola no colega
LC	Parece eu chutando a bola na cabeça da Luna...risos
LA	O menino jogou a bola na menina
MM	O menino chutando a bola na cabeça do outro
MV	O menino jogando a bola na cabeça do menino
ML	O menino chutando a bola no outro e depois rindo
NE	O menino chutando a bola na cabeça do amigo
PA	O menino chutando a bola na cabeça do outro...o Conrado sempre faz isso no parque, ele acha que a bola é só dele
PO	O menino jogando a bola na cabeça do "cara"...caramba"
RA	Um menino chutando a bola na cabeça do colega
RN	O menino jogando a bola na cabeça do outro menino

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

TO O menino jogando a bola na cabeça do outro na hora do jogo

2 - Você acha certo este comportamento apresentado na imagem?

Criança	Resposta
MC	Não, é uma coisa muito feia
ME	Não tia(professora), esse menino é malvado
EY	Não pode ficar batendo no colega...
LC	Ela fica querendo a bola, bola é coisa de homem
LA	Os meninos fazem isso comigo... eu só quero jogar também
MM	Não acho não...minha avó diz que é feio bater
MV	Só faço isso com as meninas que ficam pedindo a bola...menina não joga bola
ML	Não sei...eu faço...as vezes
NE	Não acho não...isso é muita malvadeza dele
PA	Não acho não...se ele fizer comigo eu faço também
PO	É só uma bola...caramba...é muito leve essa bola da escola
RA	Não é certo não tia(professora) pode ir para o hospital
RN	Não é não...sempre vejo os meninos fazerem isso no parque
TO	Na hora do jogo sempre tem bolada

3 - Você acha errado este comportamento apresentado na imagem?

Criança	Resposta
MC	Sim, não é certo fazer isso com o colega
ME	Isso é muita maldade
EY	Tem que respeitar o colega
LC	Mulher não joga bola...é errado
LA	Eu não gosto...fico com muita dor na cabeça
MM	Acho sim tia(professora) isso é muito feio
MV	Uma bolada nem dói...a bola e leve
ML	Se for de brincadeira...é sem querer
NE	É muito errado né tia(professora) não pode fazer isso no amigo...você fica sem amigos
PA	Acho errado...mas todo mundo faz
PO	Quando a gente brinca de bola as vezes a bola vai na minha cabeça também
RA	É errado fazer isso no outro
RN	É perigoso e pode até machucar
TO	Na hora do jogo vale tudo...até bolada...risos

4 - Você já fez isso?

Criança	Resposta
MC	As vezes, de brincadeira
ME	Não
EY	Não, não gosto de bater nas pessoas
LC	Já tia(professora) com a Luna...é só brincadeira
LA	Eu fiz no Conrado...ele fez em mim
MM	Só bato se me baterem
MV	Eu acho que sim...algumas vezes
ML	As vezes...só de brincadeira
NE	Eu nunca fiz isso com meus amigos

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

PA	Eu faço com quem faz comigo...risos
PO	Eu faço as vezes na hora do jogo
RA	Eu nem jogo bola tia(professora)
RN	Não jogo bola para não levar bolada
TO	Eu faço sim...no jogo vence quem joga melhor

5 - O que você sentiu quando fez isso?

Criança	Resposta
MC	Eu ri, foi só uma brincadeira
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	Eu sou menino, eu tenho que ficar com a bola
LA	Eu chorei...ele fez em mim
MM	Eu não faço...
MV	Não sei...acho que gostei...nem dói
ML	Foi uma brincadeira, a menina que chorou muito
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	Acho que nada...fez comigo também
PO	É só um jogo...não tem nada
RA	XXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXX
TO	Não tem nada demais....tá no jogo vai levar bolada

6 - O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?

Criança	Resposta
MC	Ele chorou
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	Ela é chata, fica pedindo a bola toda hora
LA	Ela faz em mim...eu faço nele
MM	Ele bateu primeiro...e sempre peço desculpas
MV	Nem dói isso...já falei... elas que são choronas
ML	Menina sempre chora tia(professora), eu pedi desculpas depois
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	Nem doeu ...essa bola daqui é leve...leve
PO	Eu já peguei bolada no jogo, e dou bolada também
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	Eu levei bolada também...eu chuto muito forte...risos

7 - Alguém já fez isso com você?

Criança	Resposta
MC	Não
ME	Já, meus primos grandes, sempre fazem isso comigo
EY	Não
LC	Eu não deixo...se fizer eu devolvo
LA	O Conrado sempre faz...ele é chato e gosta de bater nas meninas
MM	O Matheus Viera e o Mikael gostam de bater
MV	O meu irmão...ele é grande

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

ML	Os meninos sempre fazem na hora do jogo
NE	Eu nunca fico perto de menino que gosta de bater
PA	Os meninos sempre fazem...eu faço de volta
PO	Eles fazem e eu faço...oras, fez comigo eu faço também
RA	Eu nem jogo
RN	Não gosto de jogar bola não tia(professora)
TO	Já levei várias vezes boladas fortes

8 - O que você sentiu quando fizeram isso com você?

Criança	RESPOSTA
MC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ME	Chorei e contei tudo pra mamãe, ela disse para eu não brincar com eles
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	Não faz não...comigo não
LA	Ele faz quando eu quero brincar de bola
MM	As vezes eu choro
MV	Eu bato no meu irmão
ML	Eu fiz também...nem chorei
NE	Não fizeram não tia(professora)
PA	Nada...eu faço também
PO	Eu dou bolada também ...o "cara" fez eu faço
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	Eu chuto também ...e bem forte

9 - Já viu alguém fazer isso?

Criança	Resposta
MC	O Tassio e o Mikael
ME	Sim, os meus primos grandes
EY	Os meninos sempre fazem isso quando estão no parque
LC	Os meninos sempre fazem com as meninas...risos
LA	O Conrado sempre faz comigo e com outras meninas também
MM	O Matehus Vieira e o Mikael
MV	O Conrado faz na Luna
ML	Todos os meninos fazem
NE	No parque os meninos e a Luna sempre fazem com outras meninas, eu nem fico perto da Luna
PA	Todos os meninos que gostam de jogar bola fazem
PO	Todos mundo faz no jogo
RA	Os meninos fazem na hora do parque
RN	Quando eles(meninos) jogam bola na hora do parque
TO	Todos do jogo fazem isso...nada demais

10 - O que você sentiu quando viu alguém fazer isso com o colega?

Criança	RESPOSTA
MC	Eu contei pra tia(professora)
ME	Eu briguei com eles e disse que iria contar para a mamãe
EY	Eu fico olhando e acho isso muito malvado
LC	A bola é nossa

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

LA	Eu faço também...não sei não
MM	Eu aviso a tia(professora)
MV	Nem dói...
ML	Só as meninas que choram...os meninos não
NE	Eu falo para ninguém ficar perto deles
PA	Nada...
PO	Eu hein...sentir o que ?
RA	Eu acho errado e chamo a tia(professora)
RN	Eu não gosto disso
TO	Nada...é só um jogo

11 - Você ajudou a pessoa? Por que?

Criança	Resposta
MC	Eu esqueci
ME	Minha mãe sempre me ajuda, dói muito a cabeça
EY	Eu conto tudo pra professora
LC	Eu não...elas correram...eu disse que a bola é dos meninos
LA	Ninguém me ajuda também...eu choro e a tia briga com eles
MM	Ajuda a tia(professora) a cuidar do outro
MV	A tia(professora) ajudou
ML	A professora sempre vem ajudar
NE	Eu sempre aviso a tia(professora)
PA	A professora ajuda
PO	Não...nem saiu sangue
RA	Eu aviso a tia(professora)
RN	Eu sempre ajudo com a tia(professora)
TO	Não...é só uma bola

12 - Você gosta de animais? Por que?

Criança	Resposta
MC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ME	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
ML	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
NE	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PA	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PO	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RA	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RN	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
TO	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

13 - Como você se sentiu quando maltratou o animal?

Criança	Resposta
MC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ME	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ML	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Perguntas a serem feitas para as crianças durante a amostragem das imagens.

TIRINHA Nº 3

1 - O que você está vendo nesta imagem?

Criança	Resposta
MC	Um garoto jogando areia no outro
ME	O menino jogando areia no olho do outro menino
EY	Olha ai professora...o menino jogando areia no olho do colega...igual o Mikael
LC	O menino jogando areia no outro, no nosso parque tem muita areia, isso sempre acontece
LA	O menino jogando areia no outro
MM	O menino jogando areia no outro...risos
MV	Esse menino jogando areia no outro menino
ML	“Égua” (interjeição coloquial local) o menino jogando areia nesse outro
NE	O menino jogando areia no outro...parece o Mikael né tia(professora)
PA	O garoto jogando areia
PO	Parece a nossa “guerra” de areia no parque...risos
RA	Tia(professora) o menino malvado jogando areia no amigo
RN	O garoto jogando areia no outro garoto
TO	É um garoto jogando areia no outro garoto

2 - Você acha certo este comportamento apresentado na imagem?

Criança	Resposta
MC	Pode cair no olho dele
ME	Não, não acho, isso pode deixar a pessoa cega
EY	Não, isso é muito errado
LC	É só uma brincadeira...acho divertido, ninguém faz de maldade não...
LA	Se é brincadeira, não tem problema né?
MM	Não, pode ficar ferido o olho
MV	Eu acho errado, mas eu faço isso também...risos
ML	Eu já brinquei disso, é “guerra” de areia, é só brincadeira
NE	Não, isso é errado
PA	Não, mas ele só estava brincando de areia
PO	Se ficar de olho fechado, não vai entrar no olho...tá, eu sei que não é certo
RA	Não, isso não se faz com um amigo
RN	Não é certo...muito ruim
TO	Isso não é comportamento...é brincadeira

3 - Você acha errado este comportamento apresentado na imagem?

Criança	RESPOSTA
MC	Se cair no olho, vai ter que ir no hospital
ME	Sim, o menino vai para o médico e ficar cego
EY	Sim, eu acho errado...
LC	É legal brincar de areia...se jogar em mim eu jogo também
LA	É só brincadeira tia(professora)
MM	Sim, vai ficar com o olho inchado e vermelho
MV	Eu já disse que é... não ouviu o que eu disse não?
ML	Não é errado brincar...
NE	É errado sim...
PA	Eu sei que é errado, mas é só não ir pra areia
PO	É uma brincadeira de “guerra”...o que é que tem?
RA	É errado fazer maldade com o nosso amigo
RN	É muito errado fazer isso, muito feio
TO	Não é errado se é uma brincadeira

4 - Você já fez isso?

Criança	Resposta
MC	Não me lembro
ME	Não...nunca fiz
EY	Nunca
LC	Só de brincadeira, junto com o Mikael...risos
LA	As vezes...quando brinco de areia
MM	Às vezes, mas só jogo na cabeça
MV	De novo ...eu fiz sim “égua”(interjeição coloquial local), meu pai até me bateu
ML	Às vezes eu faço...e nem fico chorando
NE	Eu hein...nunca
PA	Não sei...talvez
PO	Só na “guerra” de areia
RA	Eu? Nunca fiz isso, eu gosto dos meus amigos
RN	Nunca fiz nada disso, não gosto
TO	Eu sempre brinco de tudo...isso ai é igual a nossa “guerra” de areia

5 - O que você sentiu quando fez isso?

Criança	Resposta
MC	Não lembro não...
ME	Xxxxxxxxxxxxxxxxxx
EY	Xxxxxxxxxxxxxxxxxx
LC	Gosto de brincar de areia...nem dói, só “besta” que chora...risos
LA	Acho legal brincar de areia...sempre brinco na rua da minha casa
MM	Não sei... Era só brincadeira
MV	Nada, eu só estava brincando
ML	Não sei...não senti nada...eu estava só de brincadeira
NE	Xxxxxxxxxxxxxxxxxx
PA	Não lembro...acho que nada
PO	Nada não...era uma “guerra” só de brincadeira
RA	Xxxxxxxxxxxxxxxxxx
RN	Xxxxxxxxxxxxxxxxxx

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

TO	Eu sou um soldado...soldado vai pra “guerra” lutar...eu sou forte
6 - O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?	
Criança	Resposta
MC	Eu não sei...
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	Ele jogou em mim também depois... eu nem chorei
LA	Os meninos jogam em mim também...todo mundo joga em todo mundo
MM	Ele jogou em mim também e depois ficou chorando
MV	Ele estava na areia...eu joguei nele...ele que é chorão
ML	Só os “chorões” que ficam chorando...parece “mulherzinha”, eu não sou “mulherzinha” nem choro
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	Alguns gostam, outros não...não sei
PO	É “frescura”, eles ficam chorando...eu nem choro
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	Quem está na “guerra” vai sofrer ou morrer

7 - Alguém já fez isso com você?	
Criança	Resposta
MC	Não, não me lembro
ME	Já, o Mikael fez isso uma vez aqui na escola, ele é muito malvado
EY	Não, eu disse pro Mikael que vou contar pra minha mãe isso
LC	Todos fazem...o Matheus também faz
LA	Sempre fazem...eu também, volto pra casa toda suja...risos
MM	Já sim, todos os meninos brincam assim
MV	Todo mundo faz...eu também faço
ML	A gente brinca de “guerra” de areia sempre na hora do parque
NE	Não, eu não fico perto desses meninos
PA	Eu acho que sim...talvez
PO	Eu também faço...eles fazem eu faço é “guerra”
RA	Os meninos que fazem isso...eu não sou amiga deles
RN	Não, eu nem fico com eles, minha mãe disse para não ficar perto deles
TO	O soldado também pode morrer...eu nunca morri...eu sou um super soldado, em mim não pode acertar as “balas” de areia

8 - O que você sentiu quando fizeram isso com você?	
Criança	RESPOSTA
MC	Acho que vai doer
ME	Fui pro médico, meu olho ficou vermelho e eu fiquei chorando
EY	Ninguém fez não tia(professora)
LC	Já disse...nem dói isso
LA	As vezes o olho arde...depois eu lavo e sai tudo
MM	Não gostei...minha avó brigou comigo, mas eu joguei nele também
MV	Eu joguei também...”égua” (interjeição coloquial local)
ML	Eu sou um “polícia” e a areia é uma “bala” tem que jogar nos outros da “guerra”
NE	Não fez não...nunca

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

PA	Não sei se fez...eu joga areia também as vezes
PO	Jogo areia neles também...nem ligo
RA	Ninguém fez isso comigo não
RN	Nunca fizeram não...não fico com eles na hora do parque
TO	Sou um super soldado...não posso morrer

9 - Já viu alguém fazer isso?

Criança	Resposta
MC	Eu vi o Mikael fazer no garoto da outra sala
ME	Já, o Mikael sempre faz isso com os outros
EY	O Mikael sempre faz, a gente sempre fica longe dele
LC	Todos no parque... Matheus, Mikael
LA	Os meninos fazem na hora do parque
MM	Todos que brincam de areia fazem
MV	Todo dia no parque tem “guerra” de areia...risos
ML	Só na hora do parque
NE	No parque os meninos sempre fazem “guerra” de areia
PA	Os meninos fazem “guerra” na hora do parque
PO	Só os meninos que fazem a “guerra”
RA	Na hora do parque os meninos fazem isso
RN	No parque os meninos fazem isso
TO	Todos os soldados da “guerra” fazem

10 - O que você sentiu quando viu alguém fazer isso com o colega?

Criança	RESPOSTA
MC	Eu não sei...eu só ri
ME	Eu disse pra tia(professora) ela brigou com ele
EY	Eu chamo sempre a professora
LC	Nada...eu também joguei, só “mulherzinha” que chora
LA	Acho divertido...a tia(professora) sempre briga, mas é só uma brincadeira
MM	Tem menino que não gosta, então não vai brincar né?
MV	Ele sabe que que na “guerra” é assim...areia em todo mundo
ML	Somos o “clube da guerra” vamos ter que jogar
NE	Eu não fico perto...vou ficar toda suja...minha mãe vai brigar
PA	Eu não vi direito...não sei
PO	Nem foi em mim...não sei
RA	Acho que eles são muito malvados e não gostam dos amigos
RN	Não gosto de brincar assim...é muito ruim...tem gente que chora
TO	Na “guerra” é assim...tem gente que chora

11 - Você ajudou a pessoa? Por que?

Criança	Resposta
MC	Não, a tia(professora) ajudou
ME	A tia(professora) ajudou e levou no médico da escola
EY	Eu ajudei a professora a lavar o olho do menino...ele estava chorando
LC	A tia(professora) sempre ajuda
LA	Não...não sei
MM	Eu não joga no olho...só na cabeça, na cabeça não dói
MV	Não...a tia(professora) que tem que ajudar

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

ML	Não, quem ficar cheio de areia já morreu
NE	Eu sempre ajudo a tia(professora) com as colegas
PA	Eu nem vi nada...risos
PO	Sempre tem uma tia(professora) no parque...elas ajudam
RA	Eu gosto de ajudar os meus amigos...a tia(professora) sempre ajuda
RN	Eu ajudo a professora com os meus colegas
TO	Nas “guerras” tem os médicos pra ajudar

12 - Você gosta de animais? Por que?

Criança	Resposta
MC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ML	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

13 - Como você se sentiu quando maltratou o animal?

Criança	Resposta
MC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ML	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Perguntas a serem feitas para as crianças durante a amostragem das imagens.

TIRINHA Nº 4

1 - O que você está vendo nesta imagem?

Criança	Resposta
MC	Um menino jogando a bola no cachorro

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

ME	Esse menino jogando a bola no coitadinho do cachorro
EY	Coitado tia(professora) ele só quer brincar
LC	É só um menino jogando uma bolinha no cachorro
LA	O garoto jogando a bola no cachorro
MM	Era um menino jogando a bola no cachorro
MV	Menino jogando a bola no cachorro
ML	Um garoto jogando uma bola nesse cachorro
NE	O menino na praça jogando uma bola no cachorro
PA	Aparece um menino jogando uma bola no cachorro
PO	É um menino fazendo coisa ruim com o cachorro
RA	Esse menino está maltratando o cachorro jogando uma bola nele
RN	Um menino malvado que não gosta do cachorro e joga a bola nele e depois fica rindo
TO	Essas bolinhas nem pesam...o cachorro não ficou machucado

2 - Você acha certo este comportamento apresentado na imagem?

Criança	Resposta
MC	Não, o cachorro só queria brincar
ME	Não, nunca devemos maltratar os bichos
EY	Nós devemos cuidar dos animais
LC	Uma bolinha pequena dessa nem dói...
LA	Não é certo maltratar os animais
MM	Acho que ele só estava brincando com o cachorro nessa foto
MV	É melhor jogar a bola antes dele morde né?
ML	A boca do cachorro está aberta, ele vai morder, por isso ele jogou a bola
NE	Não tia(professora), não acho não
PA	Eu sei que é errado
PO	Não acho certo não
RA	Isso é muito errado né tia(professora)
RN	Não é certo não...muita maldade
TO	O que tem demais? Uma bola de nada...e se o cachorro morder?

3 - Você acha errado este comportamento apresentado na imagem?

Criança	RESPOSTA
MC	É sim, o cachorro é bonzinho
ME	Sim os animais são bons
EY	Os animais são carinhosos
LC	Não vejo maldade...ele só jogou uma bola...nem dói
LA	Não se pode fazer isso com os animais
MM	Não está certo...mas acho que é brincadeira do menino
MV	O cachorro podia morder ele, não podia?
ML	Eu joga também, ele pode me morder
NE	Eu amo os animais por isso é errado
PA	É errado sim
PO	Não é certo isso não...ele só queria brincar...coitadinho
RA	É errado sim, o cachorro sofre ne tia(professora)
RN	Coitado do cachorro, isso não é certo
TO	Era só uma bola leve...cachorros podem morder

4 - Você já fez isso?

Criança	Resposta
MC	Não, eu tenho um cachorro...eu cuido dele
ME	Não, nunca
EY	Eu cuido dos bichos
LC	Nem lembro...talvez eu acho
LA	Eu não
MM	Uma vez eu acho
MV	Eu fiz algumas vezes...ele ia me morder que eu sei
ML	Eu faço, ele vai me morder mesmo
NE	Nunca fiz isso tia (professora)
PA	Não
PO	Eu não...nunca
RA	Eu cuido dos bichos da floresta
RN	Eu gosto muito dos animais
TO	Eu só não gosto de animais ...

5 - O que você sentiu quando fez isso?

Criança	Resposta
MC	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
ME	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
EY	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
LC	Eu nem lembro se eu fiz isso...
LA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MM	Eu só matei algumas borboletas no parque
MV	Eu só fiz quando o cachorro tentou me morder...não gosto de cachorro
ML	Não gosto mesmo e pronto
NE	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PO	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RN	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
TO	Não gosto de cachorro e nem de outro bicho

6 - O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?

Criança	Resposta
MC	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
ME	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
EY	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
LC	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
LA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MM	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MV	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
ML	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
NE	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PO	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RN	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

TO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
7 - Alguém já fez isso com você?	
Criança	Resposta
MC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ML	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

8 - O que você sentiu quando fizeram isso com você?	
Criança	RESPOSTA
MC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ML	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

9 - Já viu alguém fazer isso?	
Criança	Resposta
MC	Sim, na minha rua um homem chutou um cachorro
ME	Não, lá em casa todo mundo gosta de animais...grandes e pequenos
EY	Eu não...nem quero
LC	Não, mas já vi isso no filme
LA	Onde eu moro tem gente que maltrata os bichos...eles batem e chutam
MM	Minha mãe não gosta, mas nunca vi ela bater não
MV	Eu já vi um homem gritar com o cachorro que estava latindo
ML	Uma vez eu chutei um cachorro na escola...ele ia me morder
NE	Nunca vi nada disso não
PA	Eu não...nunca vi...ainda bem
PO	Uma vez eu vi o Tassio chutar o cachorro da escola
RA	Eu só vi o Tassio uma vez

	ela disse que eu não sei cuidar
PA	Meu tio uma tartaruga, eu que cuido dela, eu dou comida pra ela e faço carinho também
PO	Eu gosto de bichos, sempre peço um para meu pai, ele disse que quando eu fizer 8 anos ele vai me dar um
RA	Eu gosto de gatos, lá em casa tem 2 gatinhos...são lindos e eu amo
RN	Eu adoro os pássaros tia(professora) meu pai tem vários
TO	Meu pai não gosta de bichos, meu tio não gosta de bichos...ninguém gosta de bichos lá em casa

13 - Como você se sentiu quando maltratou o animal?

Criança	Resposta
MC	Eu nunca vou fazer maldade no cachorro
ME	Eu não gosto de maltratar os bichos, gosto muito de bicho
EY	Eu nunca vou maltratar um bichinho...eu amo os bichinhos
LC	Ele ia me morder...tenho que atacar primeiro
LA	Sempre cuido dos bichos...não vou maltratar
MM	Eu fiz uma vez...eu queria passar e o cachorro estava na frente e não gosto de gatos...tem uma doença que mata, minha mãe disse
MV	Meu pai disse que cachorro é só pra dar trabalho e bicho que tem dente pode morder...não gosto de cachorro perto de mim não
ML	Não gosto de bicho...não quero perto de mim nunca
NE	Nunca vou maltratar os animais tia(professora) é muita maldade
PA	Maltratar os bichos é coisa de gente malvada...não sou malvada não
PO	Eu gosto dos bichos, não vou fazer isso com eles
RA	Tia(professora), nunca vou maltratar os animais
RN	Eu não maltrato os animais nunca
TO	Se algum bicho tentar me atacar eu vou atacar também, ninguém gosta de bicho lá em casa

Perguntas a serem feitas para as crianças durante a amostragem das imagens.

TIRINHA Nº 5

1 - O que você está vendo nesta imagem?

Criança	Resposta
MC	O menino escondendo o brinquedo da menina
ME	Olha tia(professora) é o menino roubando...
EY	Não se pode roubar na professora? Está errado
LC	Esse menino é ladrão, ladrão que gosta de roubar
LA	Isso não é certo né tia(professora) meu pai está preso, ele roubou...minha mãe que que disse
MM	O menino roubando a boneca
MV	O menino escondendo o brinquedo da garota
ML	O menino escondendo brinquedo na mochila dele
NE	O menino levando a boneca da menina
PA	É o menino roubando a boneca
PO	Menino escondendo a boneca na mochila
RA	Esse menino está escondendo a boneca na mochila dele...ele está roubando
RN	Menino roubando a boneca da amiga
TO	Menino roubando a boneca

2 - Você acha certo este comportamento apresentado na imagem?

Criança	Resposta
MC	Ele está só brincando ne? Ele vai entregar depois ne?
ME	Roubar não é certo, é coisa de ladrão
EY	Não, só ladrão que rouba
LC	Só ladrão que rouba...a polícia vai prender
LA	Minha mãe disse que meu pai fez errado
MM	Não está certo não...na rua de casa tem é muito ladrão
MV	Não, mas ele só está brincando, depois ele devolve
ML	Não...eu acho que não, e quem não tem brinquedo?
NE	Eu não acho não...só ladrão que faz isso
PA	Eu não...
PO	É errado isso né? Criança não pode roubar
RA	Não é certo não...muito feio
RN	Não é certo isso
TO	Criança não pode ser ladrão

3 - Você acha errado este comportamento apresentado na imagem?

Criança	RESPOSTA
MC	O brinquedo não é dele, é da menina
ME	Ladrão que gosta de roubar ne tia(professora)?
EY	Esse menino é ladrão...roubou boneco
LC	Ladrão que acha certo fazer isso, eu não sou ladrão
LA	Acho errado...quem rouba é ladrão
MM	Ladrão que fica roubando
MV	Ele deve pedir emprestado né?
ML	É errado...tem criança que não tem brinquedo...meu pai disse que não tem dinheiro pra comprar brinquedo, só comida
NE	Eu não posso pegar sem pedir né?
PA	Sim...
PO	Acho errado
RA	É errado sim
RN	Eu não pego nada
TO	Eu sei que é errado

4 - Você já fez isso?

Criança	Resposta
MC	Só de brincadeira
ME	Eu não... não sou ladrão
EY	Eu não...
LC	Eu não, meu pai disse que queima minha mão se eu roubar
LA	Eu não...não quero ser presa
MM	Eu não...Deus me livre!
MV	Algumas vezes...eu emprestei
ML	Não sei...acho que sim
NE	Nunca eu fiz isso
PA	Eu não...
PO	Não, nunca
RA	Não tia(professora) nunca fiz isso...não pode

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

RN	Não
TO	Eu não, mas já vi outros fazerem

5 - O que você sentiu quando fez isso?

Criança	Resposta
MC	Depois eu devolvi, ela me emprestou e brincamos juntas
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	Eu pedi emprestado...depois eu pequei e guardei sem querer
ML	Eu só pego o biscoito... é só um biscoito, ele traz um montão
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

6 - O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?

Criança	Resposta
MC	Eu disse que era brincadeira, eu pedi desculpas
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	Não sei...ele ficou chorando toda hora
ML	A tia(professora) disse que tenho que pedir...ele não quer me dar
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

7 - Alguém já fez isso com você?

Criança	Resposta
MC	Minha irmã esconde os brinquedos dela, pra "mim" não pegar
ME	Não, não sei...não lembro
EY	Não
LC	Meu pai foi roubado...o ladrão fugiu
LA	Foi meu pai que fez...ele é ladrão
MM	Não
MV	Eu nem tenho brinquedo...não dá pra fazer nada disso
ML	Não...não lembro
NE	Eu não trago minha boneca
PA	Minha mãe não deixa trazer brinquedo

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

PO	Não
RA	Só as vezes que os brinquedos da sala ficam perdidos
RN	Eu nunca vi
TO	Os brinquedos da sala que ficam sumidos

8 - O que você sentiu quando fizeram isso com você?

Criança	RESPOSTA
MC	Eu choro e conto pra mamãe
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	Meu pai disse que se tivesse uma arma, ele matava esse ladrão
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	Não tenho brinquedo...(gritou)
ML	Nem lembro
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PO	Não fez comigo, fez na sala
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	É os brinquedos da sala...não é meu

9 - Já viu alguém fazer isso?

Criança	Resposta
MC	O Tassio faz isso na escola...ele sempre leva os brinquedos da nossa sala
ME	Minha mãe viu um ladrão na rua
EY	Já vi o Mikael esconder a borracha da escola e roubar o lanche dos outros
LC	Não vi, meu pai que contou que roubaram ele
LA	Minha mãe viu o meu pai roubar
MM	Na rua de casa acontece todo dia
MV	O Tassio leva os brinquedos da sala, a tia nem vê...
ML	A professora brigou com a Luna, que levou brinquedo da sala
NE	Já vi o Mikael pegar o lanche da Maria
PA	Eu não
PO	Às vezes...só as vezes que o Tassio pega
RA	Eu nunca vi, mas a tia(professora) briga
RN	A professora sempre briga com o Mikael que pega o lanches das pessoas
TO	Eu nunca vi nada disso...

10 - O que você sentiu quando viu alguém fazer isso com o colega?

Criança	RESPOSTA
MC	A tia(professora) sempre conversa com ele, não pode levar o que não é seu na tia(professora)?
ME	Minha mãe teve medo dele
EY	Eu contei pra professora, ela conversou com ele
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

MM	Eu nunca vi não, mas a gente escuta os tiros...minha mãe fecha todo nossa casa
MV	Não sei...não disse nada
ML	Só olhei
NE	Acho errado
PA	Não vi
PO	Eu não disse nada
RA	Nem vi
RN	É errado, tem que pedir
TO	Eu nem vejo

11 - Você ajudou a pessoa? Por que?

Criança	Resposta
MC	xx
ME	Mamãe disse que não pode fazer nada...pode levar uma bala
EY	xx
LC	Eu nem vi...
LA	Minha mãe disse que não pode ficar perto de ladrão
MM	xx
MV	Eu não falei nada...a tia(professora) sempre briga
ML	A tia(professora) briga
NE	A professora conversa na roda
PA	xx
PO	xx
RA	A tia(professora) fala na sala
RN	xx
TO	A professora sempre fala

12 - Você gosta de animais? Por que?

Criança	Resposta
MC	xx
ME	xx
EY	xx
LC	xx
LA	xx
MM	xx
MV	xx
ML	xx
NE	xx
PA	xx
PO	xx
RA	xx
RN	xx
TO	xx

13 - Como você se sentiu quando maltratou o animal?

Criança	Resposta
MC	xx
ME	xx
EY	xx

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

LC	XX
LA	XX
MM	XX
MV	XX
ML	XX
NE	XX
PA	XX
PO	XX
RA	XX
RN	XX
TO	XX

Perguntas a serem feitas para as crianças durante a amostragem das imagens.

TIRINHA Nº 6

1 - O que você está vendo nesta imagem?

Criança	Resposta
MC	O menino tirou o short do outro e apareceu a cueca...pode isso tia(professora)?
ME	Esse menino tirou a calça do outro
EY	O menino puxando o short do outro
LC	Meu pai disse que, quem faz isso é homem gay
LA	O menino fazendo aparecer a cueca do outro
MM	Eu não gosto disso tia(professora) eu sou homem
MV	O menino tirando o short do outro garoto
ML	O menino puxando o short do outro
NE	“Credo” o menino tirando o short do amigo
PA	Isso é o menino tirando o short do outro no parque
PO	Isso acontece no parque, o Tassio sempre tirar o short do Mateus
RA	Tia isso é falta de educação, tirar o short do colega
RN	Ninguém pode fazer isso com o amigo...ficar tirando o short do colega
TO	É um menino tirando o short do outro não é?

2 - Você acha certo este comportamento apresentado na imagem?

Criança	Resposta
MC	Não pode né tia(professora)?
ME	Não sei...acho que não
EY	Não, isso é feio
LC	Eu não sou mulher
LA	Não é certo ne tia(professora)
MM	Não acho não...o Tassio que faz
MV	Não, eu não faço isso
ML	Não, isso é coisa de “mulherzinha”
NE	Isso é horrível tia...muito horrível
PA	Eu sei que é errado...eu nunca fiz e nem vou fazer
PO	É muito errado
RA	A criança fica com vergonha né tia(professora), não é certo
RN	Não acho certo não
TO	É só uma brincadeira...todo mundo fica rindo

3 - Você acha errado este comportamento apresentado na imagem?

Criança	RESPOSTA
MC	Minha mãe disse que ninguém pode ver minha calça
ME	Minha mãe disse que ninguém pode me ver pelada
EY	Sim, não pode olhar a cueca do colega
LC	O homem gay que faz
LA	Esse menino não é do bem
MM	É errado isso que o Tassio faz...parece mulher
MV	É errado, o Tassio que gosta...risos
ML	Homem não faz isso com outro homem
NE	É claro né
PA	Acho
PO	É sim
RA	É sim tia(professora) falta de educação do menino
RN	Um menino não faz isso com outro menino, tá errado
TO	Se for brincadeira...o que tem?

4 - Você já fez isso?

Criança	Resposta
MC	Não
ME	Minha amiga ficou pelada no banheiro, eu vi...
EY	Eu não
LC	Eu não...o Tassio faz, eu disse que ele parece homem gay
LA	Não...nunca
MM	Eu não...o Tassio fez em mim
MV	Não, só fico olhando
ML	Eu não...não sou mulher
NE	Eu, nunca..."credo"
PA	Não
PO	Eu hein...não
RA	Não tia
RN	Não
TO	Faço de brincadeira com o Mateus...só brincadeira

5 - O que você sentiu quando fez isso?

Criança	Resposta
MC	xx
ME	xx
EY	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
LC	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
LA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MM	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MV	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
ML	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
NE	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PO	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RN	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

TO	Nada...foi uma brincadeira
6 - O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?	
Criança	Resposta
MC	XX
ME	XX
EY	XX
LC	XX
LA	XX
MM	XX
MV	XX
ML	XX
NE	XX
PA	XX
PO	XX
RA	XX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	Ele fica me chamando de “mulherzinha”...não sou...sou homem, ficou me batendo, eu fiz ...

7 - Alguém já fez isso com você?	
Criança	Resposta
MC	Não, eu conto pra mamãe
ME	Minha amiga disse que menina com menina pode... menino com menina não pode
EY	Não, nunca
LC	Eu não deixo...não gosto de homem gay tia(professora)
LA	Não ...
MM	O Tassio sempre faz isso comigo...eu não gosto...já disse que bato nele
MV	Comigo não... só com o Mateus
ML	Não deixo...eu vou chutar e bater
NE	Não...jamais
PA	Nunca
PO	Não
RA	“Deus me livre”, não
RN	Não
TO	Meus primos grandes ficam fazendo lá em casa

8 - O que você sentiu quando fizeram isso com você?	
Criança	RESPOSTA
MC	XX
ME	Eu não tirei a minha calça, só ela
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	Não gosto...sou homem
MV	Ninguém fez...eu hein
ML	Não faz...
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

PO	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RN	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
TO	Eu faço também...faço neles

9 - Já viu alguém fazer isso?

Criança	Resposta
MC	O Tassio faz isso no Mateus
ME	Não, a minha amiga que ficou pelada
EY	O Tassio gosta de fazer isso
LC	O Tassio faz
LA	O Tassio sempre faz isso no Mateus
MM	O Tassio faz
MV	Já vi o Tassio fazer, as vezes
ML	O Tassio, eu disse que ele é uma “mulherzinha”
NE	Eu não
PA	O Tassio que gosta de fazer
PO	Já vi fazerem no parque
RA	Às vezes
RN	Não
TO	Meus primos fazem

10 - O que você sentiu quando viu alguém fazer isso com o colega?

Criança	RESPOSTA
MC	O Mateus já bateu no Tassio
ME	Eu tive medo...não tirei a minha calça
EY	Eu não gosto...contei pra professora
LC	Eu chamo a professora
LA	O Matheus nem gosta disso ne tia(professora)
MM	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MV	Fico só olhando tudo
ML	Eu ri, mas é coisa de mulher
NE	Eu não vi tia(professora)
PA	Eu fiquei vendo
PO	Não sei
RA	Fiquei com medo
RN	Não vi
TO	Já disse que é uma brincadeira...é diversão

11 - Você ajudou a pessoa? Por que?

Criança	Resposta
MC	Contamos para professora
ME	Depois eu contei pra minha mãe
EY	O menino ficou chorando, todos ficaram rindo dele...a tia(professora) veio e ajudou ele
LC	A professora ajudou
LA	A tia(professora) sempre briga
MM	A professora veio

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

MV	A professora viu
ML	Nem vi nada
NE	A professora ajuda sempre
PA	As tias ficam no parque
PO	É só chamar a professora
RA	Professora está lá
RN	A professora sempre ajuda todo mundo
TO	Não é nada....

12 - Você gosta de animais? Por que?

Criança	Resposta
MC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ML	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

13 - Como você se sentiu quando maltratou o animal?

Criança	Resposta
MC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MM	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
MV	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ML	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Perguntas a serem feitas para as crianças durante a amostragem das imagens.

TIRINHA Nº 7

1 - O que você está vendo nesta imagem?

Criança	Resposta
MC	O menino jogando suco na cabeça da menina

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

ME	O menino jogando comida na cabeça da menina
EY	Esse desenho é o menino jogando comida na outra
LC	Esse menino jogou o suco na cabeça da menina
LA	Quando eu fico nervosa eu joga as coisas também né tia(professora), igual no desenho
MM	Menino jogando suco na cabeça da menina
MV	O menino jogando suco na cabeça da menina...parece nossa guerra de comida...risos
ML	Isso acontece aqui às vezes no lanche...guerra de comida... jogamos comida e suco em todos
NE	Um menino jogando suco na menina...ele faz de maldade né tia(professora)
PA	É o desenho de um menino derramando suco na outra
PO	“Caramba” é um menino jogando suco na cara da menina...risos
RA	É o menino jogando suco na menina
RN	Esse menino está jogando suco na colega
TO	É a guerra de comida da escola...suco e comida na cabeça...risos

2 - Você acha certo este comportamento apresentado na imagem?

Criança	Resposta
MC	Eu acho engraçado
ME	Não tia(professora) é muita tolice
EY	Não, a menina está chorando
LC	Eu gosto de guerra de comida
LA	Eu não sei...eu fico nervosa
MM	Acho muito feio tia(professora)
MV	Acho legal...não sei, eu só acho legal quando a gente faz
ML	É uma brincadeira...ninguém pode brincar? Eu brinco sim...
NE	Não tia(professora), comida não é brinquedo
PA	Eu brinco...eu sei que não é certo isso... a tia(professora) já disse
PO	Não acho certo não...eu faço às vezes
RA	Isso é muito errado tia(professora)
RN	Não gosto disso...comida não é pra brincar
TO	Eu não faço isso todo dia...só às vezes...é uma brincadeira de guerra de comida

3 - Você acha errado este comportamento apresentado na imagem?

Criança	RESPOSTA
MC	Gosto de guerra de comida tia(professora)
ME	A menina vai ficar suja e vai contar pra mãe dela
EY	É errado sim
LC	Quando é brincadeira não...acho legal
LA	Eu não sei...eu sempre joga tudo
MM	Não é certo isso
MV	Eu sei que comida não é brincadeira tia(professora)...eu só acho legal brincar de guerra de comida
ML	Guerra de comida é uma brincadeira que eu gosto de brincar...eu gosto “oras”
NE	Eu acho errado tia(professora) meu pai não gosta
PA	É, é sim errado
PO	É errado, a professora sempre briga
RA	Muito feio e falta de educação né tia(professora)
RN	É sim, muito errado jogar comida nas pessoas

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

TO A tia(professora) já disse que é errado, ´só uma brincadeira

4 - Você já fez isso?

Criança	Resposta
MC	...as vezes
ME	Eu não...não faço isso não
EY	Não
LC	Às vezes jogo biscoito na cabeça dos meninos
LA	Muitas vezes, na minha casa eu jogo também
MM	Uma vez eu fiz...joguei biscoito no Mikael...minha avó brigou
MV	AH!! Eu fiz algumas vezes...brincando só
ML	Eu fiz...eu acho...não, eu fiz sim...estava brincando né
NE	Eu não, nunca fiz
PA	Só uma vez tia(professora) eu juro
PO	Fiz uma vez, e não foi suco não, foi só o biscoito que joguei
RA	Nunca fiz isso tia(professora)
RN	Eu não
TO	Eu fiz sim tia(professora) era só uma brincadeirinha

5 - O que você sentiu quando fez isso?

Criança	Resposta
MC	Foi só brincadeira
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	Acho legal
LA	É só quando eu fico com raiva...mamãe diz que sou “nervosa”
MM	Foi só brincadeira
MV	Huuuum... eu acho que gostei
ML	Achei muito legal... gostei
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	Não foi certo
PO	Na hora é legal...
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	Eu estava brincando...foi bom

6 - O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?

Criança	Resposta
MC	Ele chorou
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	Eles jogaram também
LA	Ele chora
MM	Ele fez em mim primeiro
MV	Jogaram todos
ML	Os meninos jogaram também
NE	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
PA	As meninas não jogaram...elas não gostam...eu fiz uma vez viu tia(professora) só uma

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

PO	Eu não joguei em ninguém, só joguei no chão
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	Jogaram em mim também...eu hein

7 - Alguém já fez isso com você?

Criança	Resposta
MC	O Mikael e o Tassio
ME	Não, a comida é pra comer
EY	Não
LC	Os meninos fazem isso
LA	Os meninos jogam pedaços de biscoito em mim
MM	Já, o Mikael
MV	A gente faz guerra de comida, pega em todos
ML	Só os meninos que fazem
NE	Já pegou pedaços de biscoito em mim
PA	Uma vez, o Mikael fez em mim
PO	O Mikael e o Tassio que começam e jogam
RA	Eu não fico perto deles
RN	Comigo não
TO	Na guerra, todos ficam sujos...é uma guerra, as comidas são as armas...risos

8 - O que você sentiu quando fizeram isso com você?

Criança	RESPOSTA
MC	Eu chorei e joguei neles
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	Acho divertido
LA	Eu fico com raiva...muita raivosa
MM	Eu não gostei e joguei nele
MV	Ah! Foi é legal
ML	Risos...ficou todo mundo sujo...risos
NE	Não gostei, chamei a tia(professora)
PA	Ainda bem que foi só biscoito, não sujou muito, eu corri de lá
PO	Eu fiquei sujo e os meninos também
RA	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
RN	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
TO	Eu gostei da brincadeira

9 - Já viu alguém fazer isso?

Criança	Resposta
MC	O Mikael e o Tassio
ME	Não, só o Tassio que jogou comida no chão... isso também não pode na tia(professora)
EY	Já o Tassio jogou água na Luna
LC	Todos os meninos
LA	Os meninos e eu
MM	O Mikael, Conrado
MV	Nos todos

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

ML	Risos...acho que todos
NE	O Mikael e o Tassio
PA	Os meninos que começam
PO	O Tassio sempre que começa
RA	Os meninos, é sempre eles
RN	Eu sempre vejo os meninos fazerem...o Tassio
TO	Todos ficam na brincadeira

10 - O que você sentiu quando viu alguém fazer isso com o colega?

Criança	RESPOSTA
MC	A tia(professora) brigou com eles
ME	Foi no chão...mesmo assim é errado
EY	A Luna ficou toda molhada...e ficou chorando
LC	Eu também jogo
LA	Eu não sei...eu fico raivosa
MM	Achei errado
MV	Todo mundo fez tia(professora)
ML	Todos fizeram isso...só a Luna que chorou
NE	Eu não gosto disso
PA	Eu nem fiquei muito suja não, era biscoito...a Luna ficou molhada e chorou..."coitada"
PO	Eu sei que ficar sujo de comida não é bom
RA	Eu acho errado isso
RN	É muito ruim
TO	Todos fazem

11 - Você ajudou a pessoa? Por que?

Criança	Resposta
MC	Eu fiquei olhando, a tia(professora) ajudou
ME	A professora briga
EY	Eu levei ela pra professora
LC	É só brincadeira
LA	A tia(professora) gosta de ajudar
MM	Chamei a tia(professora)
MV	A tia(professora) viu tudo
ML	A professora mandou pro banheiro limpar a roupa
NE	A tia(professora) teve que trocar a roupa da Luna
PA	A professora limpou todos no banheiro
PO	Foi todos limpar a roupa no banheiro
RA	Eu emprestei uma roupa
RN	A tia(professora) sempre ajuda
TO	Tive que limpar depois a roupa

12 - Você gosta de animais? Por que?

Criança	Resposta
MC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
ME	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
EY	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
LC	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

Criança	Resposta
MC	Não pode ne tia(professora)?
ME	O Tassio gosta de fazer isso no Matheus ne tia(professora), mas o Matheus não gosta...é errado isso
EY	Não professora, é muito feio
LC	Ele faz por que é homem gay tia(professora)
LA	Eu não gosto disso...
MM	Não é certo menino fazer isso em outro menino
MV	Não é coisa de menino...eu não gosto
ML	Homem não faz isso tia(professora)...eu não faço
NE	Não acho certo não...
PA	Isso não é certo
PO	Horrível isso ...”credo”
RA	Não é certo não isso, né tia(professora)
RN	Eu não acho certo
TO	Acho que é uma brincadeira, meu primo faz

3 - Você acha errado este comportamento apresentado na imagem?

Criança	RESPOSTA
MC	É errado ficar pegando na “bunda” do outro
ME	É errado sim...o Tassio não gosta de obedecer
EY	Sim, a professora sempre briga com o Tassio
LC	Homem gay gosta de homem...meu pai falou
LA	Minha mãe disse que homem não faz isso
MM	Menino não faz isso...é feio
MV	É errado sim...já disse para o Tassio, ele é menino...menino não faz isso
ML	Claro que é, menino com menino não pode né?
NE	É errado e muito feio isso
PA	É muito errado isso...o Tassio que fica fazendo
PO	É sim tia(professora) coisa errado
RA	Sim, é errado sim
RN	Muito errado tia(professora)
TO	Não sei, meu primo brinca disso

4 - Você já fez isso?

Criança	Resposta
MC	Eu não
ME	Eu não, não gosto
EY	Eu não
LC	Eu não sou homem gay...meu pai disse que ele tem filho homem
LA	Eu não...
MM	Eu não...Deus me livre!
MV	Eu não...meu pai disse que não sou mulher
ML	“Credo”... eu não
NE	Não...nunca
PA	Eu hein...não
PO	Eu não...só o Tassio
RA	Não, eu não
RN	Nunca
TO	Eu fiz sim...mas só de brincadeira...

5 - O que você sentiu quando fez isso?

Criança	Resposta
MC	Não fiz...
ME	Não fiz isso
EY	Nunca fiz não
LC	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
LA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MM	Não fiz
MV	Eu não fiz
ML	Não fiz nada disso
NE	Nunca fiz
PA	Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PO	Não...não fiz
RA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RN	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
TO	Eu só estava brincando...eu ri

6 - O que você acha que seu colega sentiu quando você fez isso com ele?

Criança	Resposta
MC	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
ME	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
EY	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
LC	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
LA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MM	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MV	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
ML	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
NE	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PO	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RN	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
TO	O Matheus não gosta, mas é só brincadeira sabe ...ele me bateu...eu bati também

7 - Alguém já fez isso com você?

Criança	Resposta
MC	Não tia(professora)
ME	O Tassio queria, eu disse pra ela que não gosto...ele parou
EY	Não, nunca
LC	Eu não deixo não, meu pai disse pra bater se alguém fizer
LA	Não, o Tassio só faz no Matheus
MM	O Tassio já fez em mim, eu bati nele
MV	Não
ML	Não, comigo não
NE	Não
PA	Não, só com o Matheus
PO	Não
RA	Não tia(professora) nunca

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

PA	Eu acho errado...chamei a professora
PO	Eu corri de perto do Tassio e chamei a professora
RA	Eu não vi tia(professora)
RN	Chamo logo a professora...não gosto
TO	Meu primo brinca de “belisca bunda”, é só correr

11 - Você ajudou a pessoa? Por que?

Criança	Resposta
MC	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
ME	Eu sempre falo pra professora
EY	Eu falo pra professora
LC	Eu chamei a tia(professora)
LA	Eu contei pra tia(professora)
MM	Eu chamei a tia(professora)
MV	Chamei a professora
ML	A professora fica perto do parque
NE	A gente sempre avisa a tia(professora)
PA	A tia(professora) sabe de tudo
PO	A professora sempre ajuda
RA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RN	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
TO	Nem precisa é só uma brincadeira mesmo

12 - Você gosta de animais? Por que?

Criança	Resposta
MC	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
ME	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
EY	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
LC	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
LA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MM	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MV	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
ML	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
NE	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
PO	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
RN	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
TO	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

13 - Como você se sentiu quando maltratou o animal?

Criança	Resposta
MC	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
ME	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
EY	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
LC	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
LA	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
MM	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA COLABORATIVA PARA MUDANÇA DO
COMPORTAMENTO DE CRIANÇAS EM RISCO SOCIAL

MV	XX
ML	XX
NE	XX
PA	XX
PO	XX
RA	XX
RN	XX
TO	XX