



Infância e percepção de risco relacionado às inundações*

Childhood and flood-related perception of risk

Bárbara de Lima Capelli¹; Eveline Favero²; Eduardo Gomes Pinheiro³

Resumo

O trabalho objetivou compreender o comportamento das crianças (6-10 anos) frente aos riscos relacionados às inundações, bem como, a forma como percebem tais riscos. Comparou as diferenças por faixa etária, por gênero e local de residência, identificando aspectos do desenvolvimento infantil presentes na fala das crianças. Participaram do estudo 193 alunos pertencentes a duas escolas municipais, uma localizada em Cascavel/PR (área sem ocorrência de inundação) e outra em Francisco Beltrão/PR (área com registros de inundações). Os alunos cursavam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I. Os dados foram coletados através da técnica de Grupo Focal, tendo sido realizados 10 grupos em cada escola, separando as crianças por série e por gênero. Utilizou-se como tema gerador desenhos de crianças brincando ou observando situações de inundação e que ofereciam riscos, tais como: contaminação, choque elétrico, afogamento, traumatismos, ficar preso em cercas e cair em buracos. Os dados foram analisados qualitativamente por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que as crianças (1º e 2º ano) fantasiavam a realidade, levantando hipóteses sobre acidentes, alguns impossíveis de acontecerem. Os alunos do (3º ao 5º ano) utilizavam respostas diretas sobre riscos reais. As meninas entre (3º ao 5º ano) apresentaram maior preocupação em relação à prevenção de acidentes, quando comparadas aos meninos. Por fim, cada criança relatou de forma diferenciada os riscos apresentados em cada imagem, indicando que a percepção de risco está estreitamente relacionada à experiência individual.

Palavras-chave: Percepção de risco. Infância. Inundações.

Abstract

This study had as objective to understand the behavior of children (6-10 years old) regarding risks related to floods, as well as how they perceive such risks. It compared the differences by age group, gender and place of residence, identifying aspects of child development present in the children's speech. There were 193 students participating in the study from two public schools, one located in Cascavel/PR (area without occurrences of flooding) and another in Francisco Beltrão/PR (area with flood records). The students were from the first to fifth year of Elementary School. The data were collected through the focal group technique, with 10 groups at each school, sorting the children by grade and gender. Drawings of children playing or observing flood situations and offering risks such as contamination, electric shock, drowning, traumas, being trapped in fences and falling into holes were used as the generator theme. The data were analyzed qualitatively through the content analysis technique. The results showed that the children (1st and 2nd year) fantasized about reality, raising hypotheses about accidents, some impossible to occur. Students from the 3rd to 5th grades used direct answers about real risks. Girls between the 3rd and 5th grades presented greater concern regarding accidents prevention when compared to boys. Finally, each child reported in a different way the risks presented in each image, indicating that the risk perception is closely related to the individual experience.

Keywords: Risk perception. Childhood. Floods.

* Para citar este artigo, utilize a referência segundo as normas da ABNT: CAPELLI, B. L.; FAVERO, E.; PINHEIRO, E. G. Infância e percepção de risco relacionado às inundações. Revista Mosaicos: Estudos em Governança, Sustentabilidade e Inovação, Curitiba, v.1, n.1, p. 10-25, ago. 2019. Disponível em: <http://revistamosaicis.isaebrazil.com.br/index.php/EGS>. Acesso em: 22 ago. 2019.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail: barbaralima08@hotmail.com

2 Professora Adjunta Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. E-mail: evelinefavero@yahoo.com.br

3 Pós-doutorando em Gestão Urbana pela PUCPR, Oficial do Corpo de Bombeiros do Estado do Paraná. E-mail: egopinheiro@hotmail.com

1 Introdução

Este artigo é o resultado de um estudo que teve por objetivo compreender como as crianças com idade entre seis e dez anos percebem os riscos relacionados às inundações e como afirmam se comportar diante dessas situações. O artigo compara diferenças na percepção de risco por faixas etárias, por gênero e por local de residência (com e sem registros de ocorrência de inundações), bem como, identifica aspectos do desenvolvimento infantil relacionados ao modo de perceber os riscos ambientais, presentes na fala das crianças, tais como aspectos do desenvolvimento cognitivo e do relacionamento com os pares.

O estudo é parte de uma pesquisa intitulada “*Mãe posso brincar lá fora? Análise da Percepção Infantil Sobre os Riscos Relacionados às Enchentes e Inundações*”⁴. Trata-se de um estudo quantitativo e qualitativo, realizado com crianças das cidades de Cascavel/PR e Francisco Beltrão/PR. O presente trabalho tem seu foco apenas na análise dos dados qualitativos coletados durante o desenvolvimento do referido projeto, ou seja, no segundo semestre de 2017.

O interesse pelo estudo do tema surgiu da necessidade de se refletir a respeito do desenvolvimento infantil e, por meio dessa reflexão, identificar características da percepção de risco que as crianças apresentam em diferentes faixas etárias. Enquanto algumas têm noção dos perigos que encontram em certos lugares e ocasiões, outras estão na idade da fantasia, sem compreender o que de fato está acontecendo a sua volta, podendo estar mais vulneráveis aos acidentes.

O estudo possui relevância científica e social, uma vez que se faz importante conhecer como as crianças percebem os riscos ambientais, com a finalidade de subsidiar ações que possam promover comportamentos mais seguros em diferentes faixas etárias. O Marco de Ação de Hyogo (MAH) e o Marco de Sendai são documentos e instrumentos elaborados pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a participação de diversos países, e que têm por objetivo reduzir os riscos de desastres ambientais nos países, e espalhar a resiliência entre as nações. “O Marco oferece assistência aos esforços das nações e comunidades para tornarem-se mais resistentes as ameaças que põem em risco os benefícios do desenvolvimento e para enfrentá-las da melhor forma” (EIRD, 2015, p. 1).

O Marco de Hyogo foi elaborado em 2005, na segunda Conferência Internacional da ONU. Seu período de duração foi de 2005 a 2015 e aponta cinco áreas prioritárias de ação: 1) fazer com que a redução de riscos de desastres seja uma prioridade; 2) conhecer o risco e tomar medidas; 3) desenvolver uma maior compreensão e conscientização; 4) reduzir o risco e 5) estar preparado e pronto para atuar (EIRD, 2015). Nessa perspectiva, todos os setores da sociedade devem estar preparados e a comunidade científica deve contribuir com conhecimentos úteis nas estratégias de prevenção e preparação.

O Marco de Sendai foi elaborado em 2015 na terceira Conferência Internacional da ONU no Japão. Seu período de duração iniciou em 2015 e se encerrará em 2030. Indica quatro áreas prioritárias de ação: 1) compreensão do risco de desastres; 2) fortalecimento da governança para a gestão do risco de desastres; 3) investi-

4 A pesquisa foi financiada pela CHAMADA PÚBLICA 01/2016 – REDUÇÃO DO RISCO DE DESASTRE – REDESASTRE/SANEPAR.

mento na redução do risco de desastres para resiliência e 4) melhoria na preparação para desastres visando o aprimoramento da resposta e uma melhor reconstrução nas etapas de recuperação, reabilitação e reconstrução (VIANA e JOHANSSON, 2017).

O presente estudo nos possibilita obter informações importantes a respeito da maneira como as crianças percebem as ameaças presentes no ambiente em que vivem e como se relacionam com o mesmo. Nesse sentido, a pesquisa contribui na compreensão dos riscos relacionados às inundações e com a melhoria da preparação para desastres, uma vez que as políticas de planejamento urbano devem contemplar aspectos da interação das crianças com o ambiente, nas diferentes etapas do desenvolvimento.

2 Infância e percepção de risco

A percepção de risco está estritamente relacionada às experiências pessoais de cada indivíduo, sendo que alguns possuem uma percepção diferenciada devido às suas vivências, enquanto outros estão habituados a certo risco, tornando um fenômeno que é ameaçador como algo que faz parte do ambiente e naturalizando-o. Nesse sentido, a percepção de risco refere-se à apreciação subjetiva das características e da gravidade de um perigo, em um ambiente socioambiental específico, baseando-se em emoções, atitudes e conhecimento de uma situação (CHOCONi, 2010; MEZA-LOZANO et al., 2016; OMS, 2002; SLOVIC et al. 2004).

Geralmente, o risco está atrelado a algum tipo de problema ou defasagem que pode ser percebido nos diferentes aspectos e ambientes da sociedade, e boa parte deles relacionam-se com a saúde humana. São vários os riscos que o ser humano está propício a enfrentar, eles podem ser não só de origem química ou arquitetônica, causados pelo próprio homem, mas também podem acontecer em forma de desastres “naturais”, podendo atingir a toda população, de todas as faixas etárias e até mesmo os animais em seus habitats naturais (MEZA-LOZANO et al., 2016). O termo “naturais” foi colocado entre aspas, pois mesmo sendo classificados como naturais, os desastres são na verdade socioambientais, uma vez que dependem de um contexto vulnerável para que possam se desenvolver. Todo desastre é um processo, que decorre, por exemplo, da ocupação humana em áreas consideradas inapropriadas, ou da falha nos mecanismos de prevenção e mitigação de suas consequências.

Muitas situações de risco ocorrem e perduram porque soluções não foram pensadas, ou porque políticas públicas eficazes não foram criadas visando o bem-estar da população. Faz-se necessário que a população conheça seus riscos, pois ante a impotência da ciência em mobilizar os poderes públicos a agir em prol das medidas necessárias, torna-se imprescindível inserir a população exposta nessa discussão, para que haja presença suficiente para a mudança (ANDRADE e MORAES, 2013, p. 74).

Não só a população adulta está exposta aos diversos riscos socioambientais, mas, principalmente as crianças, pois muitas vezes elas não têm conhecimento nenhum a respeito do assunto. Nesse sentido, transmitir informações a elas é de fundamental importância, pois assim, faz-se possível reduzir ou amenizar sua exposição a qualquer tipo de perigo, preparando-as melhor e fornecendo conhecimentos que poderão ser utilizados em algum momento de suas vidas (MEZA-LOZANO et al., 2016).

Sabe-se que atualmente o uso da tecnologia por parte das crianças tem crescido a cada dia. Igualmente os

índices de violência na sociedade têm aumentado significativamente em qualquer sentido, seja violência física, sexual, psicológica, entre outras (MORENO, 2009). Desse modo, “as experiências de brincar na rua ou de ir a pé para a escola passaram a ser substituídas por trajetos de carro até locais onde se desenvolvem atividades institucionalizadas, por vezes confinadas a espaços fechados, que limitam os movimentos e as possibilidades de expressão corporal” (NETO, 2005 apud BENTO, 2017, p. 387).

Por sua vez, os desastres socioambientais e a falta de espaços adequados nas cidades podem ser motivo para privar as crianças da ludicidade, especialmente ao ar livre, o que é uma pena, pois a natureza oferece uma série de desafios positivos para o desenvolvimento. Um exemplo são as áreas verdes, que funcionam como ambientes restauradores para o estresse e possibilitam uma variedade de desafios, que favorecem o desenvolvimento cognitivo e motor (ELALI, 2003).

Além das consequências já citadas é possível compreender que, quando a criança é privada de brincar, acaba procurando outros meios para desenvolver isso. Qualquer lugar, objeto ou contextos diferentes podem ser a saída que ela encontra para divertir-se (BENTO, 2017). No entanto, nem todos esses lugares, objetos e contextos são seguros e propícios para a diversão de uma criança, mesmo porque ela pode ou não conhecer os riscos socioambientais. Nesse sentido, o adulto é um elemento chave para orientar a criança.

De acordo com Bento (2017), a influência que o adulto tem sobre a criança é fundamental, pois contribui significativamente para o seu crescimento e amadurecimento, devendo participar de forma a orientar e promover positivamente o seu desenvolvimento. Tanto em relação à violência quanto em relação aos riscos socioambientais, a criança precisa de orientação na família, na escola e em diferentes espaços sociais, sendo os programas de prevenção de fundamental importância para instrumentalizar as diferentes faixas etárias sobre como agir.

2.1 Desenvolvimento infantil na segunda infância

Cada indivíduo é único e ao longo da sua vida passa por diversos processos de desenvolvimento e estabelece relações sociais com os meios e os demais à sua volta. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo da criança se dá de acordo com as interações e estímulos recebidos por seus pares, levando em consideração também o contexto social e cultural onde a criança está inserida (FELDMAN, 2015). Dessa forma, pode-se concluir que o desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como os seus comportamentos e a percepção de risco que elas possuem sejam condizentes com a sua idade, com as experiências vividas, estímulos recebidos e influências externas em seus mais diversos contextos.

Tendo por fundamento os estudos de Papalia, Olds e Feldman (2006) e Cole e Cole (2003), é possível afirmar que o desenvolvimento em si sofre algumas influências, sejam elas por meio do contexto social, da hereditariedade e da maturação. A partir dos três e quatro anos de idade, é possível perceber mudanças não só no aumento da estatura e força das crianças, mas também em seus comportamentos. Antes elas eram restritas somente às suas casas, familiares e cuidados constantes, agora passam a ter mais autonomia em diversos contextos. Nessa faixa etária, algumas delas começam a ter contato com a escola e, deste modo, permite-se uma amplitude e extensão nas relações sociais e culturais.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), a segunda infância se inicia aos três anos perdurando até os seis anos de idade, e dos seis anos aos onze anos é o período da terceira infância. Contudo, para Cole e Cole (2003), a segunda infância inicia-se a partir dos cinco anos de idade perdurando até os doze. É possível perceber divergência entre os autores em relação ao início da segunda infância, porém, nesse período, nota-se que as crianças se tornam mais livres e independentes. A partir desse momento, um leque de descobertas abre-se em suas vidas e elas passam a ter contato com coisas e pessoas até então desconhecidas.

Apesar de algumas diferenças, a começar pela biológica, meninos e meninas são parecidos em sua totalidade, tendo muitas coisas em comum. Suas diferenças e habilidades desenvolvem-se e aparecem conforme o tempo e o crescimento. De acordo Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 320) “a diferença mais clara é que, a partir da idade pré-escolar, os meninos agem de modo mais agressivo do que as meninas, tanto física quanto verbalmente”.

Construir laços de amizade é de extrema importância para o desenvolvimento social da criança e, a partir dos três anos de idade, elas começam a fazer amigos. Para isso procuram alguém para brincar e começa o aprendizado de se relacionar e socializar com os demais, construindo vínculos. No entanto, elas são seletivas nesse processo. Crianças em idade pré-escolar consideram que “[...] as características mais importantes das amizades são fazer coisas juntos, ter afeto, importar-se um com o outro, compartilhar e ajudar-se mutuamente e, em menor medida, morar perto ou frequentar a mesma escola” (PAPALIA, OLDS, e FELDMAN, 2006, p. 347).

Segundo Garcia e Pereira (2008), a amizade é muito importante para o desenvolvimento social da criança, pois a partir do contato com novas pessoas e novos ambientes ela passa a ter novas experiências de vida e passa a conhecer mais sobre si mesma, os outros e os mais diversos lugares a sua volta. Assim, a maioria das crianças gosta de ter amigos, sente-se bem ao lado deles e acha importante essa relação de amizade. Concorde que amigos contribuem com as brincadeiras, momentos de lazer e, principalmente, para que não se sintam só (GARCIA e PEREIRA, 2008).

Para Wisniewski e Tolentino (2011), a relação de amizade que as crianças constroem são meios importantes de socialização, amizades recíprocas influenciam em seu desenvolvimento social e cognitivo. “[...] Quanto maior a qualidade percebida na amizade, mais positivos serão os sentimentos e os pensamentos das crianças sobre si mesmas” (WISNIEWSKI e TOLENTINO, 2011, p. 11244-11245). Assim a amizade contribui para o desenvolvimento individual, social e cognitivo da criança, promovendo maior autoestima e autoeficácia.

3 Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas e aplicada em crianças que frequentam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I. O município de Cascavel foi escolhido devido à baixa incidência de inundações, sendo a amostra de crianças participantes oriunda da Escola Municipal Luiz Vianey Pereira, região sem registros de inundações. Do contrário, o município de Francisco Beltrão foi escolhido devido à alta frequência de inundações, uma vez que o Rio Marrecas passa no meio da cidade. Nesse contexto, a amostra de

crianças participantes foi extraída da Escola Municipal Madre Boaventura, que atende alunos pertencentes a famílias que residem em áreas suscetíveis às inundações. Ao todo, participaram do estudo aproximadamente 193 crianças.

Para a execução da pesquisa, o projeto passou pela aprovação e avaliação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, tendo sido aprovado sob o número 73089017.8.0000.0107 na data de 15 de setembro de 2017. O método utilizado na pesquisa e na coleta de dados foi a técnica do grupo focal, que se trata de uma investigação qualitativa realizada através de entrevista em grupo e que permite interação profunda entre os entrevistados. Segundo Guareschi et al. (2008), o objetivo principal é compreender a opinião e o entendimento que cada participante tem a respeito do assunto abordado, permitindo também conhecer as experiências que o entrevistado teve a respeito do tema, gerando assim um debate que possibilite a cada um expor seu ponto de vista para uma melhor compreensão do tema abordado.

Ao todo foram realizadas 20 entrevistas em grupo. Em cada escola, participaram cinco turmas, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, sendo que, para a realização dos grupos focais ou entrevistas em grupo, as turmas foram separadas por gênero. Em cada escola foram realizados 10 grupos, totalizando 20 grupos focais entre as duas escolas, sendo 10 do gênero feminino e 10 do gênero masculino. Em cada grupo, participaram no máximo 15 crianças e a duração foi de aproximadamente 90 minutos para cada entrevista coletiva.

O grupo focal teve como tema gerador seis desenhos desenvolvidos especificamente para o estudo, os quais apresentavam como conteúdo situações de inundações nas quais havia a presença de diferentes tipos de riscos, bem como de crianças em momentos de brincadeira ou de observação da situação. Os desenhos foram impressos em papel adesivo e colados em uma lâmina plástica para facilitar o manuseio e a apresentação às crianças e, na parte de trás, foi fixado o roteiro de perguntas para o grupo focal, sendo este específico para cada desenho.

Os alunos foram questionados pelos pesquisadores para que falassem sobre o que observavam nos desenhos, um por um e de maneira organizada. O conteúdo das falas foi gravado e transcrito na íntegra para posterior análise. Os temas das imagens eram os seguintes: Lâmina 1 - risco de contaminação por patógenos/ leptospirose; Lâmina 2 – risco de cair em buracos; Lâmina 3 – risco de ficar preso (a) e ferir-se em cercas; Lâmina 4 – risco de choque elétrico; Lâmina 5 – risco de afogamento; Lâmina 6 – risco de traumatismos e ferimentos.

Segue um exemplo de roteiro de perguntas: 1. Observem o desenho e falem sobre o que está acontecendo. 2. Vocês conseguem identificar algum tipo de risco (perigo), nessa situação? 3. O que poderá acontecer se as crianças brincarem em locais como esse? 4. Vocês já brincaram ou já viram alguma criança brincando em um local como esse? 5. Qual a opinião de vocês sobre os riscos decorrentes de brincar com objetos acumulados pelas inundações, como ocorre com as crianças do desenho? 6. O que vocês recomendam para as crianças que moram em áreas onde ocorrem inundações, para que possam prevenir o risco de contaminação e de contrair doenças?

Os dados foram analisados pelo Método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), através da análise temática, que consistiu nos seguintes passos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, interferência e interpretação.

O primeiro passo, a pré-análise, diz respeito à fase de organização do material sistematizando as ideias

iniciais. Essa organização foi composta por quatro etapas, sendo elas: a) leitura flutuante, que é o momento de estabelecimento de contato com o material permitindo um conhecimento e primeiras impressões do mesmo; b) a escolha dos documentos, momento de decisão daquilo que será analisado; c) formulação das hipóteses e objetivos; d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores e a escolha de indicadores tendo referência os dados analisados (BARDIN, 1977).

No segundo passo, a exploração do material, consistiu em separar e postular categorias, identificar e categorizar as unidades encontradas, descrever analiticamente o material, realizando inferências e interpretações. O terceiro e último passo, o tratamento dos resultados, momento de codificar, enumerar e analisar criticamente os dados e resultados encontrados (BARDIN, 1977).

4 Resultados e discussões

As categorias temáticas foram definidas a posteriori e emergiram com base nos dados coletados através dos grupos focais. Denominam-se categorias teóricas, pois apresentam relação com a literatura na área do estudo, partindo da descrição de constructos teóricos, ao mesmo tempo em que refletem a realidade dos dados. Esses, por sua vez, ampliam as discussões teóricas e produzem avanços na literatura sobre o tema em discussão.

4.1 Percepção dos riscos relacionados às inundações

Normalmente, o conceito de risco é visto como expressão semelhante a perigo ou ações de perdas ou danos. Para Peres (2010, p. 135), pode-se entender a percepção de risco “como meio de entendimento de motivações de diferentes grupos populacionais/indivíduos no enfrentamento de situações potencialmente perigosas/danosas”.

Cada indivíduo tem uma forma particular de entender e lidar com um mesmo perigo, visto que a percepção de risco tem base nas experiências particulares, sociais e opiniões próprias já vivenciadas por cada um (PERES, 2010). De acordo com Esteves (2011), a concepção de risco tem ganhado novos significados na sociedade e tem se tornado instrumento para debates, análises e estudos não só no meio acadêmico, mas também no meio governamental e empresarial.

De acordo com Ramos (2013, p. 11), “as inundações são fenômenos hidrológicos extremos, de frequência variável, naturais ou induzidos pela ação humana, que consistem na submersão de uma área usualmente emersa”. As inundações podem ocorrer de diversas formas e por motivos variados. Santos (2012) afirmou que, além das características da bacia hidrográfica da região, o clima também é fator importante para a ocorrência de inundações. No entanto, a ocupação dos leitos dos rios por comunidades ribeirinhas, ou a falta de infraestrutura de drenagem nas áreas urbanas possibilita muitos dos casos de inundações.

A percepção de perigos ou riscos é de caráter particular, e a visão e opinião que o indivíduo terá a respeito desta ação decorre das suas vivências e experiências, envolvendo até mesmo a questão cultural, social e política vivida por ele. Nesse sentido, “[...] quando a população conhece os seus riscos e passa a ter clareza sobre a necessidade de se proteger, abre-se o caminho para a colaboração nas ações de prevenção e proteção” (FAVERO et al, 2016, p. 65).

É de significativa importância compreender que acidentes de todos os modos e proporções podem ocorrer com qualquer pessoa, inclusive com crianças. De acordo com a World Health Organization (2008) os acidentes e lesões infantis são um grande problema que envolve a saúde pública e que requer atenção urgente. Pode-se citar como exemplo de acidentes ou lesões envolvendo crianças, as colisões no trânsito, afogamento, queimaduras, quedas ou envenenamento (WHO, 2008).

Durante o estudo das entrevistas dos grupos focais foi possível perceber que as crianças de todas as idades e ambos os gêneros apresentaram percepção dos riscos relacionados às inundações e, quando questionadas se viam algo de perigoso ou se tinham algum conselho para dar às crianças que estavam representadas nos desenhos, os alunos se manifestaram com afirmações do tipo:

“É muito arriscado, porque eles podiam cair dentro lá do rio e se afogar bastante” (Menina, 1º Ano, Cascavel).

“Eu falava pra eles saírem dali, porque eles podiam se afogar e cair e tomar um choque elétrico” (Menino, 2º Ano, Francisco Beltrão).

“Eu acho que elas não poderiam brincar ali, porque tem muitos lixos e eles podem dar doenças. E um monte de mosquitinhos podem picar elas” (Menina, 3º Ano, Cascavel).

“A minha opinião é que não pode brincar com coisas como essas. Se não você pode se afogar e morrer” (Menino, 4º Ano, Francisco Beltrão).

“A água tá muito suja e o fio tá desencapado, elas podiam tomar um choque. E ali do lado tem uma barrinha de ferro, elas podiam se machucar ali também” (Menina, 5º Ano, Cascavel).

O Quadro 1 apresenta trechos de falas que denotam as diferenças na percepção de risco por gênero. Os meninos afirmaram terem brincado em situações de risco e presenciado outras crianças brincando, enquanto as meninas perceberam mais os perigos relacionados às situações de inundações, trazendo detalhes sobre os riscos de acidentes.

Quadro 1 – Trechos de falas que denotam diferenças na percepção de risco por gênero

Meninos	Meninas
<p><i>“Eu já brinquei numa enchente e eu já vi gente brincando em lugar muito perigoso e todos se afundaram lá”</i> (Menino, 1º Ano, Francisco Beltrão).</p> <p><i>“Eu já no meu vô, só que não tinha choque. Eu tirei minhas bóias pra tentar saber nadar, aí quando eu ia me afogar eu fazia assim e também eu tava pensando que eu podia me afogar.”</i> (Menino, 1º Ano, Francisco Beltrão).</p> <p><i>“Eu já brinquei em locais como esse”.</i> (Menino, 5º Ano, Francisco Beltrão).</p>	<p><i>“Tem ovinho do mosquito da dengue”</i> (Menina, 2º Ano, Francisco Beltrão).</p> <p><i>“Eu vejo uma casa, um rio, uma menina e um menino. Eles podiam se afogar e bater a cabeça e dar choque”</i> (Menina, 1º Ano, Cascavel).</p> <p><i>“Elas poderiam cair dali, pisar em algum fio, morrerem eletrocutadas, se machucar nos arames. É isso”</i> (Menina, 5º Ano, Cascavel).</p> <p><i>“É uma enchente. Todos os bueiros devem estar trancados, por isso a água não está saindo. E elas não poderiam estar brincando ali, porque elas podem pegar algumas doenças”</i> (Menina, 5º Ano, Cascavel).</p>

As falas indicam que os meninos tiveram maior contato com as situações de risco do que as meninas. Normalmente, as brincadeiras entre meninos e meninas têm conotações diferentes, podendo ser esse um fator importante e que contribuiu para esse resultado, visto que os meninos acabam tendo mais liberdade do que as meninas. Essas últimas, muitas vezes não têm liberdade para determinadas brincadeiras, devido às atribuições que recebem de suas famílias, como por exemplo, cuidar dos irmãos e limpar a casa, sendo essa diferença construída socialmente e não biologicamente.

O Quadro 2 apresenta as diferenças na percepção de risco entre os alunos de primeiro e segundo ano em relação aos alunos de terceiro, quarto e quinto ano. Foi possível constatar que as duas primeiras turmas, primeiro e segundo ano, durante a entrevista, ao olharem as imagens, as crianças fantasiavam sobre a realidade, levantando hipóteses sobre diversos tipos de acidentes, alguns até mesmo impossíveis de acontecer.

Quadro 2 – Exemplos que ilustram diferenças na percepção de risco por faixas etárias

Primeiro e segundo Ano (Entre 6-7 anos)	Terceiro, quarto e quinto Ano (Entre 8-10 anos)
<p><i>“O tronco pode vir no dente deles e pode até vir na testa e fazer um galo e sangrar e não tem nenhum papel”</i> (Menina, 1º Ano, Cascavel).</p> <p><i>“Eu tô vendo um tubarão. Um menino na água e um tubarão embaixo da água”</i> (Menina, 1º Ano, Cascavel).</p> <p><i>“Ele pode cair e se derreter por causa do sal”</i> (Menina, 1º Ano, Cascavel).</p>	<p><i>“Ele tá nadando e ele pode se afogar ou cair e se machucar”</i> (Menina, 4º Ano, Francisco Beltrão).</p> <p><i>“Elas não deviam estar aí e deviam voltar pra casa e nunca mais fazer isso”</i> (Menina, 5º Ano, Cascavel).</p> <p><i>“Eles podem pegar doenças e pode passar mal”</i> (Meninos, 3º Ano, Francisco Beltrão).</p>

Em relação às respostas dos alunos do terceiro, quarto e quinto ano, constata-se que eram mais diretas e curtas, apontando de fato o que realmente estavam vendo nas imagens. Também, apresentaram consciência das atitudes que deveriam ou não ser tomadas pelas crianças representadas nos desenhos. Já as crianças do primeiro e segundo ano, não têm uma ideia clara dos fatos, recorrendo à fantasia para atribuir significado aos mesmos.

Por sua vez, o Quadro 3 aponta exemplos sobre as diferenças que as crianças da cidade de Cascavel e Francisco Beltrão percebem em relação às chuvas. As crianças que moram em Francisco Beltrão afirmaram já terem vivido situações de inundações em suas próprias casas ou em casas de conhecidos, diferente das crianças de Cascavel que não mencionaram ocorrer onde residem. As crianças de Francisco Beltrão relataram que na cidade há índices de chuvas intensas e com muita frequência e, devido à presença do Rio Marrecas, que passa pela cidade, a possibilidade de inundação é maior.

Quadro 3 – Diferenças nas falas de crianças de Cascavel e Francisco Beltrão sobre a ocorrência de inundações

Crianças de Francisco Beltrão/PR	Crianças de Cascavel/PR
<p><i>“Pode acontecer perto do Rio Marrecas”</i> (Menino, 5º Ano, Francisco Beltrão).</p> <p><i>“Aqui pode acontecer ali no lado onde o rio é alto”</i> (Menino, 5º Ano, Francisco Beltrão).</p> <p><i>“Lá perto da casa da minha tia sempre quando chove fica alagado”</i> (Menino, 5º Ano, Francisco Beltrão).</p> <p><i>“Eu moro numa casa que não é aqui nesse bairro. Quando vinha a enchente alagava tudo, tinha uma casa na frente e uma atrás”</i> (Menino, 4º Ano, Francisco Beltrão).</p> <p><i>“Por que acontece mais em Beltrão?”</i> (Pesquisadora).</p> <p><i>Por causa que tem muita chuva”</i> (Menina, 2º Ano, Francisco Beltrão).</p>	<p><i>“E em que lugar isso pode acontecer”</i> (Pesquisadora).</p> <p><i>“Em cidades que chove muito, que tem rio perto, ou lagos, tanto faz”</i> (Menina, 5º Ano, Cascavel).</p>

Visto que a percepção de risco advém das experiências e da realidade de cada indivíduo, cada criança apontou de forma diferenciada as situações de perigo que poderiam acontecer nas inundações. Desse modo, a percepção de risco está estreitamente relacionada à experiência individual. Mesmo com as diferenças entre faixas etárias, gênero e localização, foi possível identificar que a maior parte das crianças entrevistadas apresentaram consciência e percepção de ações danosas e perigosas que poderiam ocorrer ou que poderiam ser evitadas em situações de inundações.

4.2 Comportamentos sobre como se proteger em situações de inundações

As inundações e alagamentos são desastres naturais causados pelas precipitações hídricas ou mudanças climatológicas. O Atlas Brasileiro de Desastres Naturais – Volume Paraná (2011), apresenta uma distinção entre os tipos de inundações, existindo dois tipos deles, as inundações bruscas (enxurradas), e as inundações graduais.

As inundações graduais são um pouco mais previsíveis, representam o transbordamento das águas, atingindo a planície de inundação. Quando estas águas extravasam a cota máxima do canal, as enchentes passam a ser chamadas de inundações e podem atingir moradias construídas sobre as margens do rio. Já as inundações bruscas, são provocadas por chuvas intensas e concentradas em locais de relevo acidentado, ou mesmo em áreas planas, caracterizando-se por rápidas e violentas elevações dos níveis das águas, que escoam de forma rápida e intensa (ATLAS BRASILEIRO DE DESASTRES NATURAIS – VOLUME PARANÁ, 2011, p. 31).

Em relação às inundações graduais, o município de Cascavel não foi atingido e não possui nenhuma

ocorrência e registro no período de 1991-2010. O município de Francisco Beltrão teve três registros de inundações graduais durante esses anos. No que se refere às inundações bruscas, o município de Cascavel apresentou a ocorrência de quatro registros ao longo dos anos, já o município de Francisco Beltrão apresentou apenas um registro quanto a esse tipo de inundação, o que revela haver diferenciação entre os tipos de ocorrência nas duas localidades. No mesmo período, os dois municípios registraram ocorrência de ciclones e vendavais (Cascavel 4 registros, Francisco Beltrão 6 registros).

Em relação aos comportamentos adequados em situações de inundações, a Defesa Civil do Paraná (2018, s.d, s.p), publicou uma série de orientações úteis: “Se ficar isolado em local inseguro, acione o Corpo de Bombeiros pelo fone 193 e ou acione a Defesa Civil pelo fone 199; Evite contato com a água da inundação, pois o risco de contaminação é alto e você ainda pode se ferir com galhos, escombros e picada de animais; Evite atravessar as águas com o carro ou a pé, pois há risco de ser arrastado pela correnteza e de cair em bueiros ou em buracos formados pela erosão; Fique longe de postes e linhas de transmissão caídas. Choque elétrico é o segundo maior causador de mortes durante as inundações. A eletricidade é transmitida facilmente pelas áreas alagadas. Se possível, acione a companhia elétrica da cidade para cortar a luz destas áreas inundadas; Se houver infiltração na casa e acontecer rachaduras nas paredes ou escutar algum barulho estranho, abandone imediatamente sua residência; Fique longe das correntes de água, pois ocorrem em grande velocidade e volume, e ainda carregam objetos que podem causar ferimentos; Ande junto a muros e paredes, preferencialmente seguro por cordas ou sendo auxiliado por outras pessoas. A força das águas em locais inclinados é incontrolável; No caso urgente de transpor a água corrente, é importante fazer uma corrente humana ou usar cordas como corrimão para garantir a segurança; Se for ajudar a salvar com uso de uma corda, sempre a use no sentido oblíquo aproveitando a correnteza, e não se esqueça de amarrar a extremidade que você está segurando em um local firme; Caso tenha sido retirado de sua residência (abandono ou salvamento) não volte para casa até as águas baixarem e o caminho estiver seguro”.

A partir da análise do conteúdo das entrevistas grupais percebeu-se que, particularmente as meninas, entre o terceiro e o quinto ano obtiveram uma melhor percepção em relação aos cuidados e a prevenção de acidentes nos momentos de inundação quando comparadas aos meninos. Quando questionadas se teriam algum conselho para dar às crianças que estavam representadas nos desenhos, as alunas se manifestavam com afirmações do tipo:

“Eu falaria pra eles ir pra um apartamento e ficarem lá bem quietinho, que é ‘mais melhor’ porque o apartamento é alto” (Menina, 3º Ano, Francisco Beltrão).

“Que eles saíssem dali e ficassem como a menininha ali sentada esperando alguém, tipo um bombeiro, ou uma pessoa que não está na água, pra ajudar ela” (Menina, 5º Ano, Cascavel).

“Elas deveriam ir pra casa, se não tivesse inundada, ou sair dali e ir pra um lugar alto, afastada da água” (Menina, 5º Ano, Cascavel).

No entanto, a consciência de que alguns comportamentos são mais adequados que outros não é suficiente para que as crianças se comportem de maneira a se protegerem. As ações tomadas variam conforme a perspectiva social e a companhia que cada criança e pré-adolescente têm, sendo que a amizade e os vínculos estabelecidos entre si podem reforçar esse ou aquele comportamento (COLE e COLE, 2004). Segundo Papa-

lia, Olds e Feldman (2006), os amigos começam a reforçar o comportamento aos três anos, e sua influência aumenta com a idade, de modo que a criança na presença dos pares, age de maneira diferente do que se estivesse sozinha.

4.3 Empatia na infância

Segundo Justo, Carvalho e Kristensen (2014, p. 512), ainda não foi possível chegar a uma definição concreta sobre o conceito de empatia. No entanto, é possível concluir que “sentir empatia envolve compreender os sentimentos de outro sujeito, seja pela capacidade de colocar-se no lugar deste ou pela experiência vicária das emoções, porém isto não define como o indivíduo irá reagir a este sentimento”.

A empatia é um elemento fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, pois, por meio dela, as relações interpessoais têm chance de melhorar devido à ação de se colocar no lugar e preocupar-se com o outro. Autores como Pavarino, Prette e Prette (2005) afirmaram que a empatia pode ser considerada como um sentimento pró-social, e o desenvolvimento dela se dá de acordo com as necessidades e experiências particulares do indivíduo ou da cultura na qual ele está inserido.

O desenvolvimento crescente da empatia no ser humano se dá através de estímulos recebidos por aqueles que estão à sua volta, deste modo, as ações, estímulos e incentivos dos pais, principalmente aqueles voltados às questões emocionais, refletem muito na forma como as crianças irão agir, se comportar e se desenvolver futuramente. Para Justo, Carvalho e Kristensen (2014), para que a criança possa saber lidar com as emoções do seu próximo, primeiramente ela precisa conseguir lidar com as suas emoções e sentimentos.

Nesse sentido, “a prática de incentivo à tomada de perspectiva do outro também está relacionada com a empatia parental, a maneira como os pais lidam com o sofrimento do filho, a maneira como o orientam na resolução de problemas e o estilo parental de pais com autoridade. Estas práticas desenvolvem a capacidade de regulação emocional, de resolução de problemas e a empatia cognitiva” (JUSTO, CARVALHO e KRISTENSEN, 2014, p.519).

Entende-se que a presença e direcionamento dos pais são essenciais para a criança, não só para o seu desenvolvimento cognitivo e motor, mas também para o seu desenvolvimento emocional. De acordo com Pavarino, Del Prette e Del Prette (2005), desde o seu nascimento, a criança recebe informações e estímulos através dos adultos que a cercam e convivem com ela, recebendo direcionamento, orientações e princípios morais éticos ela crescerá com comportamentos adequados e conseguirá estabelecer relações com as demais pessoas e em qualquer situação de convívio social.

De acordo com Cole e Cole (2004), entre os seis e nove anos de idade as crianças, além de passarem a compreender melhor que seu próximo possui sentimentos particulares e únicos, compreendem que esses sentimentos resultam de experiências vividas por ele. Nesse sentido, “as crianças nesse estágio começam a se preocupar com as condições gerais dos outros, com sua pobreza, com a opressão, doença ou vulnerabilidade e não apenas com suas emoções momentâneas” (COLE e COLE, 2004, p. 428).

Mediante a análise das entrevistas dos grupos focais constatou-se que as crianças, especialmente os meninos, foram empáticos em relação às crianças representadas nos desenhos, pois, quando questionados “o

que vocês falariam pra crianças que brincam em locais como esse?” (Pesquisador), elas se manifestaram com afirmações do tipo:

“Cuida porque você pode cair daí, pode bater em alguma coisa. Pode se machucar” (Menino, 3º Ano, Francisco Beltrão).

“Eu ia falar cuidado. E, também, eu ia falar “Você que ajuda pra sair daí?” (Menino, 3º Ano, Francisco Beltrão).

“Ele tá pedindo ajuda porque vai se afogar” (Menino, 4º Ano, Francisco Beltrão).

“Eu ia falar pra essas crianças não ir, por causa que elas podem pegar muitas doenças, ir no hospital e a mãe não ter dinheiro pra pagar o hospital” (Menina, 3º Ano, Cascavel).

A empatia trata-se de uma habilidade social que é composta por três elementos: o cognitivo, o afetivo e o comportamental (MOTTA et al., 2006). Mesmo não tendo conhecimento a respeito da vida e história de cada criança entrevistada, foi notável a preocupação que tiveram umas com as outras, expressada por meio de questionamentos, apontando o perigo e manifestando o desejo de oferecer ajuda às crianças representadas nos desenhos e que estavam vivenciando situações de risco. O estabelecimento de vínculos afetivos e boas relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento desse sentimento empático. E é por meio das experiências individuais, estímulos recebidos e semelhanças entre os pares que a empatia se desenvolve, e se expande no indivíduo (MOTTA et al., 2006).

5 Considerações finais

A partir dos resultados, constatou-se que as crianças percebem os riscos relacionados às inundações, mas que a percepção delas varia com a idade. Importante compreender que dos 6-7 anos a fantasia está muito presente, o que exige uma maior atenção dos adultos quanto aos perigos ambientais. Por sua vez, o comportamento de proteger-se está muito relacionado ao gênero da criança. As meninas adotam mais comportamentos de prevenção, enquanto os meninos arriscam-se mais e são muito influenciados pelos pares, já que presenciam outras crianças em situação de risco, devido ao fato de que culturalmente suas brincadeiras acontecem muito ao ar livre.

Nesse sentido, os espaços para a ludicidade devem considerar as necessidades das diferentes faixas etárias, bem como, reduzirem ao máximo os riscos de acidentes para que as crianças possam brincar em segurança. Paralelamente a isso, torna-se importante trazer o tema dos riscos socioambientais para a sala de aula. Da mesma maneira, como é trabalhado o ensino sobre trânsito, dengue, violência, brigadas de incêndio, dentre outros temas, faz-se necessário trazer o risco socioambiental como pauta e, até mesmo, como componente curricular nas escolas.

Nossas crianças precisam ter conhecimento dos perigos a que estão expostas e necessitam de informações e treinamento de como agir para se proteger em caso de perigo. Nem todas as crianças têm acesso a tipos diferentes de lazer. Para muitas delas, o lazer e a diversão estão na rua. Diante disso, é de extrema importância a construção de escolas em lugares seguros e áreas de lazer em espaços apropriados para que as crianças tenham seu direito à infância garantido, sem esquecer, é claro, da moradia adequada.

Faz-se necessário, levar em consideração as questões do desenvolvimento infantil, a importância crucial de entender as diferenças no pensamento da criança em cada faixa etária em relação aos riscos/perigos do ambiente. Seus medos são diferentes, seus vínculos interferem nos próprios comportamentos. Tais fatos se devem à influência social no comportamento infantil que, com o passar da idade, tende a ser cada vez mais relevante.

Por fim, para que programas de redução de risco de desastres funcionem, faz-se necessário contemplar as diferentes realidades sociais e econômicas que interagem com fenômenos geofísicos como as inundações, os quais podem expor crianças e demais grupos sociais a situações de risco socioambiental. Políticas públicas devem ser elaboradas e postas em prática, sempre com a finalidade primordial de proteger e zelar pelo bem-estar das crianças e adolescente, bem como da população em geral.

6 Agradecimentos

Agradecemos ao Centro Universitário de Estudos e Pesquisas sobre Desastres (CEPED/PR) e a Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR), pelo custeio da coleta de dados por meio da Chamada Pública 01/2016 – Redução do Risco de Desastre – Redesastre/Sanepar. Nossos agradecimentos aos bolsistas do projeto Andressa Roseno Ames e Marcelo Honório, por terem contribuído com a coleta de dados e ao bolsista Clóvis Fiirst, por ter contribuído na logística da pesquisa.

Referências

ANDRADE, M. F. DE; MORAES, L. R. S. Contaminação por chumbo em santo amaro desafia décadas de pesquisas e a morosidade do poder público. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, 16(2), 63-80, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2013000200005>.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BENTO, M. G. P. Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. **Revista Brasileira de Educação**, 22(69), p. 385-403, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226920>.

COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ELALI, G. A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, 8(2), 309-319, 2003. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200013>.

ESTEVES, C. J. O. Risco e vulnerabilidade socioambiental: aspectos conceituais. **Ipardes**, 2, p. 62-79, 2011. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/cadernoipardes/article/view/421>.

ESTRATÉGIA INTERNACIONAL PARA A REDUÇÃO DE DESASTRES – EIRD. **Marco de Ação de Hyogo 2005-2015: Aumento da resiliência das nações e das comunidades frente aos desastres**. 2015. Disponível em: <http://www.defesacivil.pr.gov.br/arquivos/File/Marco/MarcodeHyogoPortugues20052015.pdf>.

FAVERO, E. et al. Percepção de risco ambiental: uma análise a partir de anotações de campo. **Revista Interamericana de Psicologia/ Interamerican Journal of Psychology (IJP)**, 50(1), p. 64-74, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/143974>.

FELDMAN, R. S. Desenvolvimento. In: FELDMAN, R. S. **Introdução à psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

GARCIA, A.; PEREIRA, P. C. C. Amizade na infância: um estudo empírico. **Psico**, 9(1), 25-34, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167673142008000100004&lng=pt&nrm=iso.

GUARESCHI, P. et al. Grupos focales en psicologia comunitária. In: SAFORCADA, E.; SARRIERA, J. C. **Enfoques conceptuales y técnicos en psicologia comunitária**. p. 173-178. Buenos Aires: Paidós, 2008.

JUSTO, A. R., CARVALHO, J. C. N.; KRISTENSEN, C. H. Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. **Psicologia, Saúde & Doenças**, 15(2), p. 510-523, 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862014000200014&lng=pt&nrm=iso.

MEZA-LOZANO, B. et al. (2016). Implementación y evaluación de un programa de comunicación de riesgos por exposición a flúor en la comunidad de el fuerte, Santa María Del Río, San Luis Potosí, México. **Revista Internacional de Contaminación Ambiental**, 32(1), p. 87-100. Disponível em: <https://www.revistascca.unam.mx/rica/index.php/rica/article/view/45546>.

MOTTA, D. C. et al. Práticas Educativas Positivas Favorecem o Desenvolvimento da Empatia em Crianças. **Psicologia em Estudo**, 11(3), p. 523-532, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v11n3/v11n3a07.pdf>.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. ed. 8. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARANÁ. COORDENADORIA ESTADUAL DE PROTEÇÃO E DEFESA CIVIL. **Inundações**. (s.d). 2018. Disponível em: <http://www.defesacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=324>.

PAVARINO, M. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **Psico**, 36(2), p. 127-134, 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1382/1082>.

PERES, F. Onde mora o perigo? Percepção de riscos, ambiente e saúde. In: MINAYO, M. C. S.; MIRANDA, A. C. (Orgs.). **Saúde e ambiente sustentável: estreitando nós**. p. 135-148, 2002. Rio de Janeiro: Fiocruz. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/xkvy4/pdf/minayo-9788575413661-08.pdf>.

RAMOS, C. Perigos naturais devido a causas meteorológicas: o caso das cheias e inundações. **e-LP Engineering and Technology Journal**, 4, 2013. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/revistae-lp/article/view/3320>.

SANTOS, K. R. Inundações urbanas: um passeio pela literatura. **Élisée**, 1, p. 177-190, 2012. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/585>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC. **Atlas Brasileiro de Desastres Naturais: 1991 a 2010**. Florianópolis: Centro Universitário de Estudos e Pesquisas Sobre Desastres – CEPED/UFSC, 2011. Disponível em: <http://www.ceped.pr.gov.br/arquivos/File/AtlasParana.pdf>.

VIANA, V. J.; JOHNSON, R. M. F. Redução de riscos e desastres associados a inundações: nova abordagem nas políticas públicas brasileiras. **Semioses**, 11(3), p. 1-14, 2017. <https://doi.org/10.15202/1981996x.2017v11n3p19>

WISNIEWSKI, M.; TOLENTINO, P. C. As relações de amizade na infância: fator de socialização e desenvolvimento pessoal. In: Congresso Nacional de Educação– EDUCERE, 5, Curitiba. **Anais... [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 1-11. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4478_3950.pdf.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **World report on child injury prevention**. 2008. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43851/9789241563574_eng.pdf;jsessionid=992C1B401E63AC7782412D7F80751093?sequence=1.