

REVISTA CIENTÍFICA



ESFERA ACADÊMICA
HUMANAS

ISSN 2526-1339

REVISTA ESFERA ACADÊMICA HUMANAS

Volume 2, número 1

**Vitória
2017**

EXPEDIENTE

Publicação Semestral

ISSN 2526-1339

Temática: Humanas

Revisão Português

Alessandro Pinto Silva

Capa

Marketing Faculdade Brasileira - MULTIVIX Vitória

Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores e não refletem, necessariamente, os pensamentos dos editores.

Correspondências

Coordenação de Pesquisa e Extensão Faculdade Brasileira – MULTIVIX, Multivix- Vitória

Rua José Alves, 301, Goiabeiras, Vitória/ES | 29075-080

E-mail: pesquisa.vitoria@multivix.edu.br

FACULDADE BRASILEIRA – MULTIVIX-VITÓRIA

DIRETOR EXECUTIVO

Tadeu Antônio de Oliveira Penina

DIRETORA ACADÊMICA

Eliene Maria Gava Ferrão Penina

DIRETOR ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

Fernando Bom Costalonga

CONSELHO EDITORIAL

Alexandra Barbosa Oliveira
Caroline de Queiroz Costa Vitorino
Eliene Maria Gava Ferrão Penina

Karine Lourenzone de Araujo Dasilio
Michelle Moreira
Patricia de Oliveira Penina

ASSESSORIA EDITORIAL

Karine Lourenzone de Araujo Dasilio

Leandro Siqueira Lima
Patricia de Oliveira Penina

ASSESSORIA CIENTÍFICA

Aline Silva Sauer
Andréa Curtiss Alvarenga
Andrielly Moutinho Knupp
Gabriel Ferreira Sartório
Júlia Miranda Falcão
Kirla Cristine A. Dornelas
Lilian Pereira Menenguci
Priscila Alves De Freitas
Sandra L. Moscon Coutinho
Tatyana Lellis da Matta e Silva

SUMÁRIO

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDICO: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DO ANO DE 2017.....	06
---	-----------

Amanda Carolina Ronconi; Denise Simões Dupont Bernini

O AMOR E A REJEIÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE ÁLVARES DE AZEVEDO.....	19
--	-----------

Vitor Siqueira Macieira

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS ELETRÔNICOS PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA EM UMA PERSPECTIVA PIAGETINA.....	25
---	-----------

Jayne Rocha Coelho; Andrea Loss Nunes

CAPITÃES DA AREIA E OUTRAS HISTÓRIAS: RETRATOS DA MARGINALIZAÇÃO JUVENIL CONSTANTE NO BRASIL.....	43
--	-----------

Brunella Venturin Villas

A EQUOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DE AUTONOMIA EM CRIANÇAS AUTISTAS.....	62
--	-----------

Vagner Nunes Peres; Grace Rangel Felizardo Lorencini

APRESENTAÇÃO

Vivemos um momento histórico onde a informação e o conhecimento são elementos vitais na configuração dos novos formatos das relações sociais. Nesse mundo onde as tecnologias e as redes sociais transformam a realidade a cada instante, recai sobre os sujeitos sociais a exigência contínua de uma formação profissional que os torne aptos a atenderem as demandas de um mercado cada vez mais exigente e competitivo.

Nesse “admirável mundo novo”, a informação como ferramenta de criação do conhecimento, torna-se um elemento decisivo na produção de bens materiais que, por consequência, resultarão na melhoria da qualidade de vida das populações.

Ciente de seu papel social e dos desafios impostos pela contemporaneidade, a Faculdade Brasileira – MULTIVIX/Multivix- Vitória insere-se no contexto de transformações das profissões e da sociedade com muita responsabilidade através do registro dos avanços das pesquisas nas diversas áreas.

É com grande satisfação que estamos lançando o primeiro exemplar da Revista Científica ESFERA ACADÊMICA HUMANAS aportando contribuições da área das Ciências Humanas.

Nosso agradecimento à toda equipe que auxiliou na sua produção fortalecendo cada vez mais nossos vínculos institucionais.

Conselho Editorial

Revista Científica ESFERA ACADÊMICA HUMANAS

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDICO: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DO ANO DE 2017

Amanda Carolina Ronconi¹; Denise Simões Dupont Bernini²

¹ Graduada em Medicina e pós-graduanda em Docência e Gestão do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira - MULTIVIX – Vitória, ES. Médica Residente em Clínica Médica no Hospital Estadual Dr. Jayme Santos Neves – Serra, ES.

² Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Paulista (UNIP). Professora da pós-graduação em Docência e Gestão do Ensino Superior da Faculdade Brasileira - MULTIVIX – Vitória, ES.

RESUMO

Durante o curso de graduação, espera-se que o aluno construa sua base teórico-prática para o exercício da futura profissão. Nesse sentido, a metodologia de ensino tradicional, em que o aluno é receptor passivo do conhecimento transmitido pelo professor, torna-se insuficiente para dar conta da formação do profissional que o mercado de trabalho atual exige. As metodologias ativas aparecem nesse contexto como ponto de partida de relaboração de novas práticas. Com o objetivo de verificar o uso e a aplicação de metodologias ativas nos cursos de graduação em medicina no Brasil, realizou-se um estudo bibliométrico das publicações brasileiras sobre o tema na base de dados Scielo entre os meses de janeiro a agosto do ano de 2017. Doze artigos foram encontrados, pertinentes ao tema e ao objetivo do estudo. A aprendizagem baseada em problemas (ABP) e outras metodologias baseadas no estímulo a resolução de problemas figuraram como as principais metodologias ativas aplicadas na atualidade, para atingir a meta da formação de médicos com atitude crítica, reflexiva e pró-ativa, aptos a transformar a realidade. Pode-se então concluir que as metodologias ativas têm influência positiva na formação de um novo perfil dos estudantes de medicina brasileiros, porém pode ser pertinente questionar se apenas a mudança metodológica é suficiente para a consolidação dessa transformação do perfil profissional médico.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Medicina. Ensino. Brasil.

INTRODUÇÃO

Durante o curso de graduação, espera-se que o aluno construa sua base teórica prática para o exercício da futura profissão. Para a aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional é necessário que durante as etapas de formação a aprendizagem se dê num contexto mais próximo das situações reais do cotidiano profissional. (MORÁN, 2015; ANASTASIOU, 2009).

De acordo com relatório do Fórum Econômico Mundial publicado em 2016, entre as habilidades mais exigidas dos profissionais pelo mercado de trabalho até 2020 estão a capacidade de resolução de problemas complexos, a criatividade, pensamento crítico, comunicação clara, capacidade de trabalhar em equipe e flexibilidade cognitiva, entre outras. (PATI, 2016)

Diante dessa questão, surgiu a necessidade de modificar as metodologias de ensino, objetivando a construção de um profissional crítico, reflexivo, criativo e resolutivo para enfrentar novos problemas e possibilidades. As metodologias ativas aparecem nesse contexto como ponto de partida de relaboração de novas práticas. (MORÁN, 2015).

METODOLOGIAS ATIVAS

Metodologias ativas são métodos de ensino que colocam o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, como protagonista da construção do seu conhecimento, sendo o professor o mediador desse processo. Fundamentadas no princípio da autonomia, invocado por Paulo Freire, são metodologias que atribuem ao discente um papel mais ativo, rompendo com a função de simples receptor de informações, e que colaboram com a formação de um aluno capaz de aprender a aprender.

Esse conceito tem seus alicerces nas ideias de John Dewey, que desde a década de 1930, já versava sobre o aluno ativo e a construção do conhecimento em situações que fujam a tradicional aula expositiva, ultrapassando o tradicional processo de reprodução e memorização de informações. O educando e seus interesses e necessidades passam a ser o foco do processo de ensino. Quando se relaciona à educação de adultos, pensando no ensino superior, tem-se em Paulo Freire uma defesa para as metodologias ativas, visto sua afirmação sobre a educação de adultos, na qual o que move a aprendizagem é a superação de problemas, de forma que a construção do novo saber se faz a partir dos conhecimentos e experiências prévios dos estudantes. (BERBEL, 2011)

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO MÉDICA

Em relação aos profissionais de saúde, particularmente médicos, a sociedade moderna exige não mais um profissional que veja e trate o ser humano de forma segmentada em órgãos e sistemas, mas que tenha visão holística, integrando as dimensões biológicas, psíquicas e espirituais do paciente. Sendo assim, há imperiosa necessidade de superação do paradigma chamado “flexneriano”, da abordagem fragmentada do ser humano, passando ao paradigma da integralidade, com vistas à interação e ao equilíbrio entre excelência técnica e relevância social. (FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015.)

No Brasil, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2001, a educação em saúde no ensino superior vem sendo pauta de extensos debates, centrados na necessidade de transformações na formação dos profissionais de saúde, para que se formem

capacitados a transformar uma determinada situação de acordo com a realidade em que se encontram. (MELLO; ALVES; LEMOS, 2014).

As últimas DCNs dos cursos de graduação em Medicina instituídas em 2014 pelo Ministério da Educação preconizam a formação de um profissional com habilidades comunicacionais, apto a tomar decisões após análise crítica do contexto científico, político e social em que se encontra, além de ter capacidade de gerenciamento e liderança, trabalhando em equipe, e com autonomia intelectual para cuidar de sua educação continuada após a graduação.

Nesse cenário as metodologias ativas de ensino aparecem como forma de preparar o discente para que, de maneira criativa e resolutiva, aplique a teoria em sua prática profissional, e desenvolva todas as competências e habilidades preconizadas para o egresso da faculdade de Medicina.

Várias são as metodologias ativas que podem ser aplicadas na educação médica para atingir o perfil do graduado estabelecido pelo MEC em 2014. Porém, algumas se destacam, como por exemplo a aprendizagem baseada em problemas, a problematização e a aprendizagem baseada em equipes. (FARIAS, 2015)

A aprendizagem baseada em problemas (ABP), ou também conhecida como *problem based learning* (PBL), foi criada na década de 60, e aplicada pela primeira vez na Universidade McMaster, no Canadá. Consiste em uma metodologia que trabalha situações-problemas planejadas com base na proposta curricular, em pequenos grupos de estudantes acompanhados do professor-tutor, o que se denomina sessão tutorial. (FARIAS, 2015)

No Brasil, as instituições pioneiras na implantação dessa modalidade de estrutura curricular foram a Faculdade de Medicina de Marília, em 1997, e o Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina, em 1998. No Estado do Rio de Janeiro, o primeiro curso a utilizar a ABP foi o da Fundação Educacional Serra dos Órgãos - FESO -, em 2005. (MITRE et al., 2008)

Já o ensino pela problematização baseia-se na análise de problemas da realidade, porém diferentemente da ABP, as situações a serem analisadas podem ser levantadas pelos próprios estudantes. (BERBEL, 1998)

A aprendizagem baseada em equipes consiste em um método dinâmico, em que a classe é dividida em grupos menores que têm como requisito serem o mais heterogêneo possível. Constitui-se por um conjunto de práticas sequenciadas de ensino-aprendizagem que visa promover o desenvolvimento de equipes de aprendizagem de alto desempenho e fornecer a estas equipes oportunidades para se envolver em tarefas de aprendizagem significativas.

Cada tema a ser trabalhado requer 3 etapas: preparo, garantia do preparo e aplicação dos conceitos. (KRUG et al. 2016)

Com o objetivo de verificar como as metodologias ativas têm sido aplicadas nos cursos de graduação em medicina no Brasil, realizou-se um estudo bibliométrico das publicações brasileiras sobre o uso dessas metodologias em cursos de graduação em medicina brasileiros publicadas na base de dados Scielo entre os meses de janeiro a agosto do ano de 2017. As palavras-chaves utilizadas foram: “medicina”, “metodologias ativas”, “problem based learning”, “aprendizagem baseada em problemas”, “aprendizagem baseada em equipes”, e “Brasil”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Doze artigos foram selecionados a partir da busca realizada na base Scielo, dentro do período analisado. Nas tabelas 1 e 2, foram resumidas as características dos artigos e as principais metodologias ativas abordadas.

Entre as publicações analisadas, cerca de 58% eram artigos originais e 75% dos estudos encontrados eram relacionados a ABP. No quadro 1, foram sumarizados os artigos encontrados. No período e base de dados em que foi realizada a busca, nenhum estudo sobre aprendizagem baseada em equipes (ABE) foi detectado, o que reitera a observação de Krug et al. (2016), sobre o número limitado de artigos nacionais abordando a aplicação da ABE.

Tabela 1 - Caracterização dos artigos publicados

Tipos de artigo	Quantidade
Artigo original	7
Relato de experiência	2
Estudo de caso	3
Total	12
Tipos de estudo	Quantidade
Descritivo/Exploratório	9
Intervenção	2
Ensaio	1
Total	12

Tabela 2 - Metodologias abordadas nos manuscritos

Metodologias utilizadas	Quantidade
ABP	7
Problematização	1
Outros	4
Total	12

Percebe-se que o método mais abordado pelos artigos encontrados é a ABP. A ABP é uma estratégia ativa de ensino baseada filosoficamente no pragmatismo de John Dewey e no cognitivismo de Jerome Bruner. Tem como fundamento o confronto com problemas e a busca pelas soluções, de forma que o docente passa a assumir o papel de provocador do raciocínio do estudante, que de forma autônoma buscará as respostas para os questionamentos em estudo. (TEÓFILO, SANTOS, BADUY, 2017)

Na ABP existe uma sequência de problemas a serem estudados, tendo em vista os objetivos cognitivos previamente definidos. O estudo das situações-problema é realizado no grupo tutorial, formado por um professor-tutor e 8 a 10 alunos, em duas fases: na primeira, o problema é apresentado e são discutidos quais serão os objetivos de aprendizado; na segunda, após cada estudante ter realizado individualmente estudo do caso, o mesmo é rediscutido, dessa vez com aplicação dos novos conhecimentos. Concomitantemente, são organizados momentos para treinamento de habilidades psicomotoras e estágios em vários níveis de complexidade, sobretudo no internato médico, que compreende os dois últimos anos da graduação. (BERBEL, 1998)

A utilização da ABP como eixo estruturante do currículo pode ser verificada em 3 estudos descritivos publicados no Scielo em 2017: no relato de Adler e Gallian (2017), a respeito da criação da faculdade de medicina na UFSCar; na descrição de Melo *et al.* (2017), sobre a criação da escola de medicina multicampi da UFRN e no estudo de Teófilo, Santos e Baduy (2017), acerca de uma graduação em medicina da cidade de Sobral, no estado do Ceará.

No relato de Couto *et al.* pode-se ter um exemplo de situação de treinamento de habilidades psicomotoras em currículo estruturado com a ABP. No estudo, os autores relatam a experiência de inserção de alunos de medicina em uma campanha contra o câncer de mama realizada em uma unidade básica de saúde. Os autores concluíram que a experiência, além de ter permitido o exercício das habilidades relacionadas ao exame clínico, propiciou uma melhor conexão entre teoria e prática, e permitiu que os alunos trabalhassem também a dimensão psicossocial do atendimento médico. (COUTO *et al.*, 2017)

Outra metodologia abordada é a problematização, que por vezes na literatura pode ser encontrada no sentido de sinônimo de ABP. Para Berbel (1998), aprendizagem baseada em problemas e problematização são diferentes caminhos.

A problematização tem como referencial o método do Arco de Charles Maguerez, que se constitui de cinco etapas a serem desenvolvidas a partir de um recorte da realidade: observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade. Berbel propõe o uso dessa estratégia em ocasiões em que os assuntos estejam relacionados à vida em sociedade, pois nesse processo explora-se o potencial ético, político e social dos alunos com o objetivo de formar profissionais que atuem como agentes de mudança social. A escolha do professor em aplicar a problematização para um determinado tema não interfere na organização curricular, diferentemente do que ocorre com a ABP, a qual necessita de um currículo estruturado em torno da metodologia (BERBEL, 1998)

Quadro 1 - Síntese de manuscritos publicados sobre metodologias ativas nos cursos brasileiros de graduação em Medicina (janeiro a agosto de 2017).

Autor/autores	Título	Revista/mês e ano de publicação	Objetivos
Fermozelli, J.A; Cesaretti, M.L.R.; Barbo, M.L.P.	Estratégias de <i>Blended Learning</i> (ensino híbrido) no ensino de patologia geral em um curso de medicina.	Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial. Junho/2017	Avaliar sob a perspectiva dos discentes a motivação e a capacidade de contextualizar promovidas pelo uso do ensino híbrido no ensino de patologia geral.
Adler, M.S.; Gallian, D.M.C.	Escola médica e Sistema Único de Saúde (SUS): criação do curso de medicina da Universidade	Interface - Comunicação, Saúde, Educação. Junho/2017	Apresentar a trajetória de construção do curso de medicina da UFSCar e analisar as percepções de professores e estudantes do

	Federal de São Carlos, SP, Brasil (UFSCar) sob perspectiva de docentes e estudantes.		primeiro grupo de graduados.
Teófilo, TJS; Santos, NLP; Baduy, RS.	Apostas de mudança na educação médica: trajetórias de uma escola de medicina.	Interface - Comunicação, Saúde, Educação. Março/2017	Conhecer práticas de ensino-aprendizagem, arranjos institucionais e a participação de diferentes atores em curso de graduação em medicina na cidade de Sobral, Estado do Ceará (CE).
Lima, VV.	Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem.	Interface - Comunicação, Saúde, Educação. Junho/2017	Apresentar a espiral construtivista como uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem.
Melo, L.P. <i>et al.</i>	A Escola Multicampi de Ciências Médicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, no contexto do Programa Mais Médicos: desafios e potencialidades.	Interface - Comunicação, Saúde, Educação. Agosto/2017	Relatar a experiência institucional e curricular de implantação da Escola Multicampi de Ciências Médicas do Rio Grande do Norte (EMCM), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Rotelli, A.P; Tsujil, M.T.H; Higal, E.F.R.	Currículo Orientado por Competência para a Compreensão da Integralidade.	Revista Brasileira de Educação Médica. Março/2017	Avaliar como o currículo de contribui para a compreensão da integralidade por estudantes de Enfermagem e Medicina.
Couto, V.B.M. <i>et al.</i>	“Além da Mama”: o Cenário do Outubro Rosa no Aprendizado da Formação Médica.	Revista Brasileira de Educação Médica. Março/2017	Relatar a experiência de acadêmicos de Medicina numa ação conjunta com a Equipe de Saúde da Família. no contexto do
Barreto, N.A.P; Xavier, A.R.E.O; Sonzogno, M.C.	Percepção de Tutores quanto a sua Avaliação pelos discentes de um curso médico.	Revista Brasileira de Educação Médica. Junho/2017	Analisar o significado atribuído pelo tutor às avaliações realizadas pelos discentes sobre o seu desempenho profissional.
Lau, F.A. <i>et al.</i>	Implantação de Estratégias de Ensino à Distância durante o Internato: Desafios e Perspectivas	Revista Brasileira de Educação Médica. Junho/2017	Avaliar a percepção de aprendizagem de internos sobre duas atividades em ambiente Moodle.

Machado, M.M.B.C. <i>et al.</i>	Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas). Junho/2017	Compreender o significado de competência na percepção dos docentes.
Anjos, D.R.L; Aguilarda-Silva, R.H.	Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-R): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador.	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas). Junho/2017	Analisar o impacto do currículo inovador na adaptação dos estudantes de medicina e verificar os fatores que interferem na vivência acadêmica.
Chojniak, R. <i>et al.</i>	Mapeamento dos métodos adotados para o ensino de diagnóstico por imagem nas escolas médicas brasileiras.	Radiologia Brasileira. Fevereiro/2017	Mapear os diferentes métodos para o ensino de diagnóstico por imagem nas escolas médicas brasileiras.

A respeito de outras estratégias que atribuem um papel ativo ao discente, uma possibilidade é o ensino híbrido (BL, do inglês, *Blended Learning*). Consiste em uma metodologia que mescla atividades práticas presenciais com professores treinados a situações de aprendizagem em ambiente virtual, utilizando diferentes recursos tecnológicos. No trabalho de Fermozei, Cesaretti e Barbo o método foi associado a técnica de sala de aula invertida (ou FC, do inglês, *flipped classroom*) e aplicado no ensino de patologia geral. Previamente na aula, os alunos tiveram acesso ao conteúdo teórico por meio de ambiente virtual de aprendizagem e, na ocasião da atividade presencial com o professor, atividades práticas foram desenvolvidas em pequenos grupos. Ao final, os autores obtiveram avaliação do método sob o ponto de vista discente e concluíram que o BL proporcionou aos estudantes a integração do conteúdo ensinado a situações da prática, facilitando a aprendizagem dos processos patológicos. Porém, também ponderam que as sessões práticas são mais produtivas quando os alunos realizam o estudo pré-classe do material disponibilizado e que, se por imaturidade ou outros fatores isso não é realizado, qualquer ferramenta ativa de ensino-aprendizagem tende a falhar. (FERMOZELLI, CESARETTI e BARBO, 2017)

Ainda com relação ao uso de tecnologias de informação e comunicação para aplicação de métodos ativos de ensino, Lau *et al.* (2017) avaliaram a perspectiva discente de alunos do internato médico acerca de duas atividades realizadas em ambiente virtual Moodle (*Modular Object-oriented Dynamic Learning Environment*). O internato médico compreende os dois últimos anos da graduação médica, período em que o estudante recebe treinamento intensivo sob supervisão docente em instituição de saúde vinculada ou conveniada à escola

médica; nesse período, a carga horária dispensada a aulas teóricas é minimizada. As atividades propostas pelos autores consistiam em: na primeira atividade, casos clínicos relacionados a doenças infecciosas e parasitárias eram discutidos em fóruns virtuais após o envio prévio do mesmo à plataforma Moodle; na segunda, foi solicitado aos estudantes do estágio em Medicina Social que inserissem no ambiente virtual seu portfólio reflexivo, sob a forma de narrativa livre sobre os aspectos afetivo, emocional e ético em relação aos atendimentos prestados na atenção básica. Ao final, os autores concluem que na avaliação os alunos perceberam-se mais preparados para lidar com atendimentos em atenção primária e/ou secundária, mas também foi apontado pelos discentes o pobre envolvimento dos docentes, pois em várias ocasiões não houve devolutiva das atividades, e quando essa existia, os estudantes sentiam-se mais motivados a participar das atividades. (LAU *et al.*, 2017)

Portanto, o ambiente virtual de aprendizagem se configura como um recurso adicional para a abordagem de referenciais teórico práticos no contexto do internato médico, uma vez que tem impacto positivo na percepção da aquisição de conhecimentos pelos alunos. Porém, os docentes devem ser treinados para que exerçam adequadamente a função de orientadores e estimuladores do processo de aprendizagem. (LAU *et al.*, 2017)

Outro tipo de metodologia ativa que vem sendo utilizada no ensino superior, e também no ensino médico, é a espiral construtivista (EC), explorada no ensaio de autoria da criadora do método. Definida como uma metodologia problematizadora, a autora relata: “utilizei o formato de uma espiral para representar os movimentos recursivos, contínuos, incompletos e inacabados do processo de aprendizagem”. (LIMA, 2017, p.425).

As etapas do método são agrupadas em um momento denominado de “síntese provisória”, que contempla as etapas de identificação do problema, formulação de explicações e elaboração de questões de aprendizagem, e em outro momento chamado de “nova síntese”, abarcando os passos de busca por novas informações, construção de novos significados e avaliação. Das seis etapas da espiral, apenas a fase de busca de novas informações é realizada individualmente, sendo as demais trabalhadas em grupos de 8 a 10 estudantes, auxiliados por um facilitador. (LIMA, 2017)

Diferente da ABP, o disparador da aprendizagem nesse método pode ser uma situação-problema criada pelo professor, mas também podem ser disparadores narrativas de prática produzidas pelos alunos e também produtos da atuação dos educandos em cenários reais ou simulados. Dessa maneira, permite-se trabalhar apenas com problemas neutros, que são imperativos na ABP, e permite trabalhar o processo de aprendizagem sob diversas perspectivas. (LIMA, 2017)

Segundo a autora, a EC vem sendo utilizada desde 2006 no currículo médico de uma universidade federal, e desde 2009 vem sendo aplicada em iniciativas educacionais de aperfeiçoamento e especialização para capacitação de profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS). (LIMA, 2017)

CONCLUSÃO

Na busca para romper com a pedagogia tradicional no ensino superior, em particular nas graduações de medicina, as metodologias ativas mostram-se como recursos importantes para atingir o objetivo que as últimas DCNs propõem: a formação de médicos com atitude crítica, reflexiva e pró-ativa, aptos a transformar a realidade da comunidade onde se encontram inseridos.

Percebe-se que dentre os métodos empregados, aqueles baseados na resolução de problemas, como a ABP, a problematização e a espiral construtivista, são os mais utilizados na tentativa de que o conhecimento se torne significativo para o aluno, facilitando sua compreensão, e de forma a integrar teoria à prática.

Nesse contexto, uma nova função é atribuída aos docentes, que deixam de ser os detentores do conhecimento para serem orientadores e mediadores da busca e construção do aprendizado. Dessa forma, é necessário que os educadores sejam capacitados para a aplicação dos métodos ativos, pois tradicionalmente estão habituados ao papel passivo do aluno no processo de ensino-aprendizagem e como orientadores do processo, necessitam também atuar como agentes motivadores.

Pode-se então concluir que as metodologias ativas têm influência positiva na formação de um novo perfil profissional dos estudantes de medicina brasileiros, porém, pode ser pertinente questionar se apenas a mudança metodológica é suficiente para a consolidação dessa transformação do perfil profissional médico.

REFERÊNCIAS

ADLER, M.S.; GALLIAN, D.M.C. Escola médica e Sistema Único de Saúde (SUS): criação do curso de medicina da Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil (UFSCar) sob perspectiva de docentes e estudantes. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, 2017. Epub ahead of print.

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2009. p.73-107.

ANJOS, D.R.L.; AGUILAR-DA-SILVA, R.H. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-R): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v.22, n.1, p. 105-123, 2017.

BARRETO, N.A.P.; XAVIER, A.R.E.O.; SONZOGNO, M.C. Percepção de tutores quanto a sua avaliação pelos discentes de um curso médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 2, p. 221-230, 2017.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v.2, n.2, p.139-154, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº3, de 20 de junho de 2014. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de junho 2014. Seção 1, p. 8.

CHOJNIAK, R.; et al. Mapeamento dos métodos adotados para o ensino de diagnóstico por imagem nas escolas médicas brasileiras. **Radiologia Brasileira**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 32-37, 2017.

COUTO, V. B. M.; et al. "Além da Mama": o Cenário do Outubro Rosa no Aprendizado da Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 30-37, 2017.

FARIAS P.A.M.; MARTIM, A.L.A.R; CRISTO, C.S. Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: Percurso Histórico e Aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.39, n.1, p. 143-158, 2015.

FERMOZELLI, J. A.; CESARETTI, M. L. R.; BARBO, M. L. P. Blended learning strategies in teaching general pathology at a medical course. **Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 202-209, 2017.

KRUG, R.R. et al. O “Bê-Á-Bá” da Aprendizagem Baseada em Equipe. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.40, n.4, p.602-620, 2016.

LAU, F. A.; et al. Implantação de Estratégias de Ensino à Distância durante o Internato: Desafios e Perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.41, n.2, p. 269-277, 2017.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017.

MACHADO, M. M. B. C. *et al.* Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 85-104, 2017.

MELLO, C. C. B.; ALVES, R. O.; LEMOS, S. M. A. Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 16, n. 6, p. 2015-2028, 2014.

MELO, L. P.; et al. A Escola Multicampi de Ciências Médicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil, no contexto do Programa Mais Médicos: desafios e potencialidades. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, 2017. Epub ahead of print.

MITRE, S.M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas, vol. II. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015.

PATI, Camila. 10 competências que todo profissional vai precisar até 2020. **Exame**, São Paulo, 22 jan. 2016. Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/carreira/10-competencias-que-todo-profissional-vai-precisar-ate-2020/#>> Acesso em: 9 de outubro de 2017.

TAROCO, A. P. R. M.; TSUJI, H.; HIGA, E. F. R. Currículo Orientado por Competência para a Compreensão da Integralidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 12-21, 2017.

TEOFILO, T. J. S.; SANTOS, N. L. P.; BADUY, R. S. Apostas de mudança na educação médica: trajetórias de uma escola de medicina. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 60, p. 177-188, 2017.

XAVIER, L. N.; et al. Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: uma revisão integrativa. **Sanare**, Sobral, v.13, n.1, p. 76-73, 2014.

O AMOR E A REJEIÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE ÁLVARES DE AZEVEDO

Vitor Siqueira Macieira

Graduando em Letras Português – Francês pela Universidade Federal do Espírito Santo; Graduando em Psicologia pela Faculdade Multivix.

RESUMO

O estudo que se pretende desenvolver neste ensaio visa contemplar, a partir da análise de trechos dos poemas *Sonhando* e *No túmulo do meu amigo João Baptista da Silva Pereira Júnior*, aspectos constituintes do fazer literário do autor Álvares de Azevedo, bem como elementos do chamado ultra-romantismo brasileiro. Tomou-se como referência teórica o artigo “Álvares de Azevedo, ou Ariel e Caliban”, de Antonio Candido; “Amor e medo”, de Mário de Andrade; e os livros *Introdução à literatura no Brasil* (1995), de Afrânio Coutinho e *História social de arte e da literatura* (1998), de Arnold Hauser.

INTRODUÇÃO

Ao se propor uma pesquisa científica, leva-se em consideração sua validade acadêmica, tanto quanto sua pertinência social e cultural. Partindo dessa premissa, a reflexão que se pretende desenvolver neste artigo versa não só dos efeitos literários e artísticos que permeiam a produção de Álvares de Azevedo, como também suas ressonâncias na sociedade brasileira do século XVIII e XIX: seja pela herança cultural europeia, seja pelo modo de se fazer a poesia.

Isto posto, ao partir do movimento romântico e, especialmente, da sua segunda geração, nossa análise considerará, além de aspectos específicos da tessitura textual, o modo pelo qual o contexto – socio-histórico-cultural - de inserção e produção possivelmente atravessou obras e autores (as).

Ainda que atentaremos ao caso do escritor Álvares de Azevedo, soaria improdutivo não apontarmos como o modelo literário brasileiro de então refletia o *savoir faire* externo, especialmente europeu; bem como a maneira pela qual tal diálogo exerceu e, possivelmente, ainda o faz, presença na formação da cultura nacional no que tange à literatura. Desta forma, espera-se instigar a curiosidade pelo Romantismo, por Álvares de Azevedo, pela reflexão do enlaçamento, em época primeva, entre política, sociedade e literatura sob a égide da Revolução Francesa.

DESENVOLVIMENTO

A fim de se alcançar um resultado profícuo na empreitada almejada pelo presente artigo, faz-se necessária uma breve contextualização histórica: o movimento romântico, do qual nosso autor fez parte, nascido e desenvolvido na Alemanha e na Inglaterra, acompanhou, ao lado da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, a ascensão da burguesia e a afirmação das Revoluções Liberais. Neste meio, as transformações sociais provocadas pelo declínio da nobreza acarretaram não só uma mudança de paradigma político, como também cultural. O movimento fora traduzido num estilo de vida e de arte que se opôs aos ideais neoclássicos e dominou a civilização ocidental entre a metade do século XVIII e a metade do século XIX.

No que se refere ao contexto nacional, o Romantismo relacionou-se com a configuração do processo político que culminaria na Independência, em 1822, e, ao mesmo tempo, com o processo cultural cujo eixo era a tentativa de estabelecer, a partir das artes, uma produção de caráter verdadeiramente nacional. Isto é, com características voltadas a um fazer literário marcado pela fauna, flora e, invariavelmente, a estrutura social do Brasil de então. Com isso, era esperado o afastamento de uma práxis artística voltada e pautada pelas influências externas, pouco atenta e contemplativa das ressonâncias do cenário brasileiro.

O estado de espírito reformista se estruturaria no imaginário social, especialmente e paradoxalmente burguês, por meio da refutação do intelectualismo, do absolutismo, do convencionalismo clássico e dos temas e formas dominantes até então. Abriu-se espaço para a imaginação e o sentimentalismo subjetivista, conquistando a esfera antes ocupada pela razão. Exalta-se a expressão do eu, o individualismo.

O estado de alma ou temperamento romântico é uma constante universal, oposta à atitude clássica, por meio das quais a humanidade exprime sua artística apreensão do real. Enquanto o temperamento clássico se caracterizava pelo primado da razão, do decoro, da contenção, o romântico é exaltado, entusiasta, colorido, emocional e apaixonado. Ao contrário do clássico, que é absolutista, o romântico é relativista, buscando satisfação na natureza, no regional, pitoresco, selvagem, e procurando, pela imaginação, escapar do mundo real para um passado remoto ou para lugares distantes ou fantasiosos. Seu impulso básico é a fé, sua norma a liberdade, suas fontes de inspiração: a alma, o inconsciente, a emoção, a paixão. O romântico é temperamental, exaltado, melancólico. Procura idealizar a realidade, e não reproduzi-la (COUTINHO, 1995, p. 143).

Enquanto um dos representantes do Romantismo, Álvares de Azevedo situa-se na segunda geração, denominada Mal do Século. Marcados pela necessidade de fugir da realidade, de evadir o mundo, os ultra-românticos ressignificaram a poesia da época ao lançarem mão do lado sentimental, da tensão dramática e da dualidade antitética: “o modo sentimental e intimista, colorido ou não pelo pessimismo mais ou menos satânico, é um tom geral [...]” (CANDIDO, 2010, p. 53).

Ainda segundo Candido (2013, p. 493): “[...] talvez por ter sido um caso de notável possibilidade artística sem a correspondente oportunidade ou capacidade de realização [...]”, nosso autor se enquadraria como um poeta passível de amor ou rejeição. Com produção (in)tensa e subjetiva, Azevedo se destacaria por seus “[...] nítidos traços de perversidade; o desejo de afirmar e submisso temor de menino amedrontado; rebeldia dos sentidos, que leva duma parte à extrema idealização da mulher e, de outra, à lubricidade que a degrada [...]” (CANDIDO, 2013, p. 493).

Encontrar-se-ia, com isso, em sua obra, uma reflexão tangenciando “o cansaço precoce de viver, o desejo anormal do fim [...]” (CANDIDO, 2013, p. 494):

A vida é noite: o sol tem véu de sangue:
Tateia a sombra a geração descrida...
Acorda-te, mortal! é no sepulcro
Que a larva humana se desperta à vida!¹

Neste poema, além do anunciado desejo pela morte, o eu lírico constrói, a partir das antíteses noite-sol, sombra-sol, sepulcro-vida e larva-mortal o dualismo, que ele denominava “binomia”, síntese do espírito individualista romântico, em que coexistem e se chocam os contrários, bem como se reformula a concepção do belo por meio da natureza das imagens (a vida, a morte). Além disso, nota-se, no segundo verso, a marca do descontentamento social (“Tateia a sombra a geração descrida...”) provocado pela desilusão com a Revolução Francesa e seus ideais de *liberté, égalité e fraternité*.

Enquanto atitude de inconformidade, a adesão ao byronismo, reforçada pelos versos pessimistas, angustiantes e, até mesmo, satânicos, influenciou significativamente o produto

¹AZEVEDO, Álvares de. “No túmulo do meu amigo João Baptista da Silva Pereira Júnior”. In.: *Lira dos Vinte Anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000021.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

criativo dos representantes da segunda geração romântica. Manifestava-se, de acordo com Candido, por meio de declarações, citações, epígrafes, pastichos, temas, técnicas e, especialmente, da concepção de vida e o seu peso egocêntrico.

[...] Byron exterioriza e trivializa o problema espiritual do romantismo; faz da desintegração espiritual de seu tempo um modismo social. Através dele, o desassossego e o desnorreio românticos convertem-se numa praga, o “mal do século”; o sentimento de isolamento transforma-se num culto ressentido da solidão, a perda da fé nos antigos ideais redonda num individualismo anárquico e o tédio converte-se num flerte com a vida e a morte. Byron confere um encanto sedutor à maldição de sua geração e converte seus heróis em exibicionistas que expõem ostensivamente suas feridas, em masoquistas que publicamente se carregam de culpa e vergonha, flagelantes que se atormentam com auto-acusações e inquietações de consciência, e confessam suas boas e más ações com o mesmo orgulho intelectual de posse. (HAUSER, 1998, p. 712).

No ensejo provocado pela associação com “[...] herói byroniano [...] concebido de tal maneira que todo jovem desiludido [...] pudesse identificar-se com ele [...]” (HAUSER, 1998, p. 715) a mulher apareceria nos escritos azevedianos como inatingível, simbolicamente aproximada da impossibilidade de concretizar o amor em face da melancolia predominante.

O poema “Sonhando” convida o leitor à contemplação da idealização e fuga da mulher amada do eu poético. Se, por um lado, os versos iniciais apostam na doçura tenra da amada (“Que mimo! que rosa! que filha de Deus!”). Por outro, o desenrolar da tensão dramática reforçará a perda de espaço da fantasia para a realidade impossibilitadora da materialização amorosa (“Não corras na areia,/Não corras assim!”). A morosidade rítmica alternada com as súplicas pela permanência da amada culminou na pergunta marcada pela entristecida perda: “Donzela, onde vais?/Tem pena de mim!”.

Na praia deserta que a lua branqueia,
 Que mimo! que rosa! que filha de Deus!
 Tão pálida – ao vê-la meu ser devaneia,
 Sufoco nos lábios os hálitos meus!
 Não corras na areia,
 Não corras assim!
 Donzela, onde vais?

Tem pena de mim!²

Enquanto cenário de tantos episódios poéticos, a noite se configuraria como uma visão desesperada do amor (“Na praia deserta que a lua branqueia”) freqüentemente associada à morte: “a noite significa não apenas enquadramento natural, mas meio psicológico, tonalidade afetiva correspondente às disposições do poeta, à sua concepção da vida e do amor, aos movimentos turvos do *eu* profundo” (CANDIDO, 2013, p. 502).

Em sua obra de maturidade, a *Lira dos Vinte Anos* (1853), encontra-se uma organização em três partes: a) a primeira em que há a contemplação do amor puro - nunca encontrado - e a valorização da morte; b) a segunda com a representação menos irreal da mulher e do mundo, marcado pela ironia e o sarcasmo; c) e, por fim, a terceira e última etapa como extensão dos temas da primeira. Neste livro de poemas, em síntese, analisar-se-á os eixos fundamentais que nortearam toda a sua produção: a melancolia provocada pela desilusão e, por consequência, a nostalgia do passado; a experiência do erotismo difuso e obsessivo; o namoro com a imagem da morte; a postura egocêntrica como modo de fuga do *status quo*; e a disposição para o macabro.

CONCLUSÃO

Entre amores e rejeições, Álvares de Azevedo e toda sua carga de complexidade impulsionaram a construção de uma figura “de maior relevo do nosso ultra-romantismo” (CANDIDO, 2013, p. 495), pois adentrou “[...] no âmago do espírito romântico [...]” (CANDIDO, 2013, p. 495) ao empregar e valorizar a discordância e o contraste, corporificando tendências sociais e culturais de uma geração.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. “Amor e medo”. In: ___. **Aspectos da literatura brasileira**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1974, p.199-229.

AQUINO, R. S. L. de [et al]. **História das sociedades**: das sociedades modernas às sociedades atuais. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2010.

² AZEVEDO, Álvares de. “Sonhando”. In.: *Lira dos Vinte Anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000021.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

AZEVEDO, Álvares de. **Lira dos Vinte Anos**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000021.pdf> Acesso em: 29 set. 2016.

CANDIDO, A. “Álvares de Azevedo, ou Ariel e Caliban”. In: __. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos 1750 – 1880**. 14 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013, p. 493-508.

CANDIDO, A. **Iniciação à Literatura Brasileira**. 6 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

COUTINHO, A. **Introdução à Literatura no Brasil**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

HAUSER, A. **História social da arte e da literatura**. Trad. Álvaro Cabral. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS ELETRÔNICOS PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA EM UMA PERSPECTIVA PIAGETINA

Jayane Rocha Coelho¹; Andrea Loss Nunes²

¹ Graduação em Pedagogia pela instituição de ensino Faculdade Brasileira - MULTIVIX - FABRA (2012), graduação em Psicologia pela Faculdade Brasileira - MULTIVIX - (2015), especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Internacional de Curitiba FACINTER. E-mail: jayanecoelho@live.com.

² Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (1996) e mestrado em Engenharia de Produção, área Gestão do Conhecimento pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005), Doutoranda em Psicologia, UFES. Tem experiência na área de Psicologia Clínica e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestalt-terapia, Psicopedagogia, Psicossomática. E-mail: lossandrea@hotmail.com.

RESUMO

Estudos que interlaçam os jogos e os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem vem sendo alvo de pesquisas ao longo da história. Hoje, as influências das tecnologias vêm compondo este quadro de estudos. A presente pesquisa propõe analisar a utilização dos jogos eletrônicos, sua importância e implicações no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no espaço escolar, apoiando-se nos pressupostos piagetianos. O trabalho caracteriza-se por ser do tipo exploratório, descritivo e bibliográfico, propondo uma análise qualitativa de dados coletados nas principais bases de pesquisas. Os resultados apontam que a utilização de jogos eletrônicos no espaço escolar viabiliza a aprendizagem autônoma e o desenvolvimento da criatividade das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos Eletrônicos. Desenvolvimento humano. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o jogo é assunto recorrente quando nos referimos a infância em seu contexto familiar ou escolar, mas nem sempre foi assim. A concepção de infância como temos hoje, dotada de valor positivo, não era constituída como tal, pois é uma construção social da modernidade que, ao longo do tempo, foi se transformando através de estudos nas áreas de desenvolvimento, Psicologia, Pedagogia e Educação física.

No final do século XIX, a criança passa a ser vista como um ser em particular diferenciada dos adultos, é analisado também sua forma de ser e estar no mundo, que é permeado pelo universo lúdico (o jogo, o brinquedo e a brincadeira). Sendo esta a maneira da criança se relacionar com a outra e viver, conseqüentemente, sua educação escolarizada também passa a ser composta por esses elementos. (ARIÈS, 1981).

Nesse século, sabemos que com o desenvolvimento da tecnologia, o uso da internet e do computador, as brincadeiras infantis e a forma como as crianças aprendem não são mais as mesmas. Além de correr, pular e entrar no mundo simbólico da fantasia, elas brincam e jogam de novas maneiras, sejam sozinhas ou com seus pares através das mídias digitais.

Esse estudo se propõe a investigar como os jogos eletrônicos podem contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, contribuindo para a área educacional. A visão da criança em relação ao seu jogar e brincar por meio de conteúdos de mídia ou não, deve ser visto de forma séria e com intencionalidade por parte dos educadores no ambiente escolar e não apenas como uma distração.

É relevante o estudo dos jogos eletrônicos, pois faz parte da cultura lúdica da sociedade contemporânea. Analisando sistematicamente e compreendendo essa nova forma de lazer e possibilidade de aprendizagem, é possível construir mais conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma de ser e estar no mundo da criança no século XXI. Contribuindo assim, para o conhecimento científico dessa temática, tendo em vista que ainda são poucos os materiais publicados na presente área de conhecimento. Este trabalho se propõe em analisar a utilização do jogo eletrônico, sua importância e implicações no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, utilizando como referencial teórico a teoria piagetiana.

JOGOS E BRINCADEIRAS: CONTEXTO HISTÓRICO

A importância do jogo para o desenvolvimento humano foi reconhecida há dois séculos, e vem adquirindo sentidos diferentes de acordo com o contexto histórico. No período da idade média, o jogo era julgado como não sério por sua ligação ao jogo de azar, bastante divulgado em sua época. Tal período ajudou a anunciar conceitos de Moral, Ética, e ainda, conteúdos de História, Geografia e outros. A partir do Renascimento, a ludicidade é vista como uma conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender às necessidades infantis, o jogo se torna uma forma adequada para aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino e à palmatória vigente, já falando do século XX, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos (KISHIMOTO, 2011).

Ainda que o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à ludicidade (jogos, brinquedos e brincadeiras) tenham sido emergentes no fim do século XIX, o interesse do homem pelo lúdico o acompanha desde as origens da civilização. “Sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, ou, mais propriamente, para sua educação,

ultrapassa os limites da modernidade” (DONIZETE, 2009, p. 46). Segundo este autor, os gregos Platão e Aristóteles, por exemplo, já consideravam a importância do lúdico para a educação de suas crianças. Porém, segundo Ariès (1981), é a partir do reconhecimento do sentimento de infância, por volta do século XVIII, que “o lúdico é efetivamente associado à educação da criança pequena, tomados como comportamentos naturais da criança, e os jogos e as brincadeiras aos poucos entram nas escolas de educação infantil”. (DONIZETE, 2009, p. 46).

No século XIX, segundo Ariès (1981), predominava a ideia de que a criança era uma miniatura do homem, e portanto, os brinquedos, em particular os bonecos, lembravam os adultos em todos os seus detalhes. Posteriormente, pesquisas nas áreas de Psicologia, Sociologia e Pedagogia, começaram a dar ênfase a este período importante na vida do ser humano, que é a infância.

Essa nova maneira de perceber o jogo está associada com o novo pensamento a respeito da infância que começa a vigorar no Renascimento: a criança atribuída de fator positivo, de uma natureza boa, que se mostra livremente por meio do jogo, perspectiva que irá se fixar com o Romantismo. Esse período produz no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes filósofos e educadores como Jean-Paul Richter, Hoffmann e Froebel, que consideram o jogo como conduta espontânea e livre instrumento para educação da primeira infância (KISHIMOTO, 2011).

Desde então, segundo Donizete (2009), é de suma importância sua associação à educação escolarizada, principalmente para a criança pequena. O progresso da educação em torno da criança, que se difundiu na Europa, nos séculos XIX e XX, não demorou a expandir para vários países, inclusive no Brasil. Segundo Kuhlmann Junior (2001), citado por Donizete (2009), as instituições educacionais começam a se remodelarem a partir da segunda metade do século XIX, apresentando a creche do jardim de infância, escola primária, ensino profissional, educação especial dentre outras modalidades.

Com o desenvolvimento educacional, hoje seu conceito pode ser entendido como um processo de transmissão de conhecimentos que ocorre por meio de fatores sociais e da cultura. Oliveira (2000), ao explicitar a teoria de Vygotsky, afirma que segundo o autor, o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação ao momento e o espaço presente são construídos a partir do contexto sociocultural, que não altera só o modo de vida da sociedade como também as formas de pensamento do

ser humano. Dessa forma, toda conduta humana, incluindo suas brincadeiras, é construída como resultado de processos sociais.

LUDICIDADE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Para Donizete (2009), é uma convenção social atrelada à modernidade reconhecer que o lúdico é um comportamento próprio da criança e está relacionado às suas necessidades e interesses. Campbell (1992), citado por Donizete (2009), comenta que o lúdico traz em seu conteúdo a ideia da realidade, ou seja, a ludicidade é a extensão da vida social da criança, representado através de metáforas. É a razão do simbólico, do faz de conta, do “como se”.

Para Piaget, citado por Alves, Bianchin, Alahmar (2010) e Kishimoto (2011), a atividade lúdica é o princípio obrigatório das atividades intelectuais da criança; é o que as desenvolve para se estabelecer no mundo, não sendo apenas uma forma de entretenimento ou distração para gastar energia, mas meios que contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Ao manifestar um comportamento lúdico, a criança evidencia o nível de seus estágios de desenvolvimento e constrói conhecimentos.

Macedo, Petty, Passos (2005) e Bock (2008) conceituam desenvolvimento como a maturação de aspectos cognitivos, físicos, mentais e sociais que ocorrem por meio da interação com as pessoas com as quais se convive, refere-se a um processo construtivo e dialético. Ao mesmo tempo em que se volta para dentro, amplia-se e se desdobra para fora, criando assim formas de ser e estar no mundo.

Para Piaget (1970), citado por Souza (2007), o desenvolvimento é advindo da maturação biológica. Ele pode até ser estimulado e acelerado pela educação familiar ou pela escola, mas a dependência dos mecanismos maturacionais é a condição prévia para a eficácia de qualquer aprendizado, ou seja, segundo a teoria piagetiana a aprendizagem só acontece porque existe o desenvolvimento. O próprio desenvolvimento é a força propulsora.

Aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire conhecimento ao longo da vida e apresenta mudanças de comportamento. Para Campos (2011), não está apenas relacionada à habilidade de leitura e escrita, pois esta é uma concepção estreita. O processo de aprendizagem vai além disso. As pessoas aprendem valores culturais, aprendem a desempenhar papéis de acordo com o sexo, aprendem a amar, odiar, a temer e a ter confiança em si mesmas; ter desejos, interesses, traços de caráter e personalidade.

O desenvolvimento, assim como a aprendizagem, também é um processo contínuo, embora se desenvolva ao longo da vida. É na infância que se concentra as maiores mudanças de comportamentos, os quais são aprendidos através do lúdico, do jogo, do brinquedo e da brincadeira. Apesar dos significados dados aos termos jogo, brinquedo e brincadeira apresentarem semelhanças, pesquisadores que se dedicam ao seu estudo mostram que existem diferenças caracterizadas a partir de seu uso, da ação contida em cada um e do comportamento que emergem na criança (MARINHO, etal 2007).

A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E SUA RELAÇÃO COM OS JOGOS

A teoria piagetiana teve impacto nos sistemas educacionais da Europa, e dos Estados Unidos durante as décadas de 70 e 80, e estimulou uma abordagem focada na criança. Levou os professores a tratarem as crianças segundo o entendimento de seu universo, e não tentar ensiná-las como adultos, e respeitar a capacidade individual de cada criança. Além de proporcionar várias maneiras de ensinar, defendeu que o processo educacional deve motivar a criação e a inovação, afirmou que o aprendizado acontece de forma ativa, revelando que a criança aprende agindo sobre o objeto de conhecimento (HERMETO, MARTINS, 2012).

Como biólogo, Piaget (2011), ao explicitar o nascimento da inteligência na criança, fez uma analogia com o desenvolvimento do corpo. Assim como o corpo precisa atingir uma evolução estável e maturidade para desenvolver os órgãos, a vida mental também pode ser concebida como evoluindo em uma forma de equilíbrio final, representada pela vida adulta. O desenvolvimento é uma equilibração contínua entre uma passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência é fácil compreender as diferenças entre o pensamento e as ideias infantis em relação as do adulto.

Segundo o autor acima citado, é necessário ressaltar uma diferença essencial entre a vida do corpo e da mente. No final do desenvolvimento biológico quando sua evolução é concluída inicia-se automaticamente uma evolução regressiva que nos leva a velhice. Ao contrário, as funções superiores da inteligência tendem a um equilíbrio móvel, quanto mais estáveis, mais haverá mobilidade. Desse ponto de vista o desenvolvimento mental é contínuo.

Na concepção de Balestra (2007), o interesse de Piaget na observação do universo o levou a pensar que para sobreviver seria necessário conservar o equilíbrio entre o corpo e o meio ambiente. Os seres vivos em geral têm que se adaptar ao meio para sobreviver. Tal

adaptação, o autor conceituou como inteligência, que é estruturar e organizar o universo do próprio sujeito e sua relação com o meio. Essa adaptação é composta por três mecanismos: assimilação, equilibração e acomodação, que são usados para explicar como e por que o desenvolvimento cognitivo ocorre. Wadsworth (1997) explica, com base nos estudos piagetianos, que assimilar é o processo cognitivo em que o sujeito incorpora um dado a outros já existentes, é uma parte do processo pelo qual o indivíduo cognitivamente se adapta ao ambiente e o organiza. As crianças veem coisas novas ou velhas e integram uma nas outras como, por exemplo, ao ver pela primeira vez uma vaca e a chamar de cachorro. Então, a criança tem assimilado que animal de quatro patas é um cachorro, com o passar do tempo através da ação sobre o objeto de conhecimento, neste caso conhecimento sobre animais realizado ao ir a fazendinhas e assistir a filmes etc. Ela cria esquemas para diferenciar entre o que é um e outro, a vaca faz “mon” e o cachorro “au-au”. A assimilação ocorre constantemente, pois, o ser humano é multifacetado e processa vários estímulos de uma só vez.

O mesmo autor comenta que quando a criança é confrontada com um novo estímulo que desconhece, tenta associar a esquemas já existentes. Nem sempre é possível. Nesse momento é necessário, criar um novo esquema para encaixar em um novo estímulo ou modificar um esquema pré-existente para que o estímulo possa ser nele incluído. Ambas as formas são o que chamamos de acomodação, que consistem na mudança de estrutura de um ou mais esquemas. Portanto, a acomodação é a criação de novos esquemas ou modificação dos antigos, resultado da pressão exercida pelo meio exterior (WADSWORTH, 1997).

Todo comportamento é uma combinação de assimilação e acomodação, reflete ambos os processos, o que difere é a intensidade de um ou outro em determinados comportamentos, como por exemplo, no jogo infantil é mais assimilação do que acomodação. Durante a assimilação o sujeito coloca sua estrutura acessível aos estímulos em processamento, ou seja, o estímulo tem que se ajustar a estrutura cognitiva da pessoa. Na acomodação é o inverso. O sujeito é obrigado a mudar seu esquema para acomodar novos estímulos, os quais não conseguia assimilar. Juntos eles explicam o desenvolvimento das estruturas mentais (WADSWORTH, 1997).

O autor explicita que para que o desenvolvimento intelectual seja normal é necessário além de acomodar e assimilar, é preciso equilibrar, visto que, se as pessoas só assimilassem seus esquemas e não fizessem acomodações acabaria com poucos esquemas amplos e não seria capaz de diferenciar as coisas. Do mesmo modo, se fizessem somente

acomodações e não assimilasse o resultado seria um grande número de esquemas com pouca generalização. A maioria das coisas seria vista como diferente. Portanto, um balanço entre acomodação e assimilação é o que Piaget chamou de *equilíbrio*, que consiste em um mecanismo auto regulador para assegurar uma eficaz interação da criança com o meio, ou seja, uma passagem do *desequilíbrio* para *equilíbrio*.

Outro conceito muito importante na teoria piagetiana é o de *estágios*. O conceito de *estágios* remete a ideia de que o desenvolvimento não é algo linear, mas é um desenvolvimento que se dá por saltos rupturas. Os *estágios* representam uma lógica da inteligência que será superada por outra lógica de pensamento, ou seja, a inteligência muda de qualidade. Isso significa que nenhuma etapa pode ser pulada, o desenvolvimento desses *estágios* acontecem como em espiral, a criança só passa de um *estágio* para o outro se já tiver adquirido a lógica de conhecimento do anterior. (COLEÇÃO, cap.3)

Os *estágios* que Piaget dividiu foram três: o primeiro chamado de *sensório motor* (0-2) anos de idade, após este o segundo *pré-operatório* (2-7) anos de idade, após este segundo vem o terceiro, *operatório* (7 anos em diante) dentro do *estágio operatório*, Piaget fez uma divisão entre *operatório*, *concreto* e *operatório formal* (12 anos em diante) que é mais evoluído.

Segundo Piaget e Bärbel (2003) O primeiro *estágio sensório-motor* é assim chamado, pois lhe falta a função simbólica e a linguagem. O bebê ainda não apresenta pensamento, nem representações que permitam evocar pessoas e objetos quando estão ausentes. O desenvolvimento da inteligência antes da linguagem é prática e remete a ação (alcançar objetos afastado, escondidos etc.). Essa construção está relacionada a percepções e movimentos.

O segundo *estágio*, o *pré-operatório* que surge por volta dos 2 anos de idade, apresenta uma nova função. Pode representar alguma coisa, um significado qualquer (objeto, acontecimento etc.), chamada de simbólica, as ações passam a ser interiorizadas pela criança e ganham significação. Sendo assim, já é possível pensar no objeto, mesmo que este não esteja no campo visual. Tal sucesso começa devido a novos esquemas mentais obtidos por meio de ações anteriores, aumentando assim a capacidade de representar. O pensamento simbólico possibilita a criança superar a falta de noção que tinha no *estágio* anterior de tempo e espaço, surgindo também a capacidade imitativa que indica que a criança já faz evocação mental (BALESTRA,2007) e (PIAGET, BÄRBEL,2003).

Balestra (2007) comenta que o terceiro *estágio*, denominado *operatório*, Piaget dividiu em dois: o *operatório concreto* e *operatório formal*. Ambos representam a construção de um

novo raciocínio. Se no estágio sensório-motor a inteligência foi prática e no pré-operatório imitativa, no operatório concreto e formal a inteligência ganha um arcabouço lógico. O pensamento lógico apóia-se em premissas variantes, ou seja, a transformação mental possui reversibilidade (se A é igual a B então B é igual a A). Nessa idade psicológica, a criança é capaz de abstrair reflexivamente, fazer e desfazer mentalmente uma determinada ação, em sentindo contrário daquilo que já foi realizada. Essa aquisição é importante para apreensão do ponto de vista do outro, além de inclusão de classes e etc. Esse avanço em termos de desenvolvimento intelectual, somado aos estímulos do meio, possibilita atingir a capacidade de abstração formal, utilizando o raciocínio hipotético dedutivo.

Piaget (1964) dividiu em quatro os jogos, sendo eles: jogos de exercícios, jogos simbólicos, jogos de estratégia e jogos de regras. Suas características correspondem a dos estágios sensório-motor, pré-operatório e operatório, dividido em formal e concreto. Portanto, a evolução dos jogos pode ser acompanhada paralelamente a sucessão das etapas do desenvolvimento cognitivo, ou seja, cada etapa do desenvolvimento corresponde a um tipo de jogo.

Macedo (1994), citado por Brenelli (2010), defende o uso dos jogos no desenvolvimento das crianças, especialmente o de regras, pois permitem um contexto de observação e diálogo sobre os processos de pensar e construir conhecimentos de acordo com os limites delas. Permite também, uma imersão no mundo mental da criança, por meio da análise e procedimentos utilizados ou construídos no período do jogo.

Brenelli (2010), diz que pensar o jogo de regras em uma perspectiva piagetiana é analisá-lo como uma atividade em que prevalece a assimilação, pois o jogo se reveste de uma atividade funcional, a qual a realidade é incorporada pela criança e muda conforme suas necessidades do eu (jogo simbólico), e também em função das exigências de reciprocidade social (jogo de regras).

Podemos compreender o jogo de regras relacionando-o com o conceito de equilíbrio, que acontece quando a criança se depara com uma situação-problema, gerada pelo jogo, e tenta resolver afim de alcançar seu objetivo (ganhar o jogo), cria mecanismos e estratégias e avalia bons e maus resultados, de acordo com as atitudes que tomar durante determinadas partidas. Quando tentar resolver as situações-problemas e fracassar a criança poderá avaliar e buscar as razões para se desenvolver melhor, ou seja, acontece a tomada de consciência, desencadeando assim mecanismos de equilíbrio, fazendo com surjam novos e mais eficazes meios, afim de alcançar os objetivos propostos pelo jogo (BRENELLI, 2010).

Segundo Piaget (1970), citado por Souza (2007), e Brenelli (2010), os jogos de regras possibilitam a equilíbrio cognitiva, logo torna-se um poderoso meio para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, visto que a aprendizagem está subordinada as leis de desenvolvimento. Entretanto é muito importante salientar que não é o jogo por si que permitirá o desenvolvimento da aprendizagem, mas a ação da criança sobre o jogo, que nesse caso, é o objeto de conhecimento, a compreensão nos jogos de regras é fundamental para o desenvolvimento das ações.

Para Simili e Cabral (2010), Piaget constatou que os sujeitos, dependendo do seu nível de desenvolvimento, se relacionam com as regras de três maneiras diferentes: a anomia, heteronomia e autonomia. A primeira, a anomia, se caracteriza pela ausência da moral, ou seja, os sujeitos que apresentam essa condição não seguem regras coletivas. Crianças pequenas brincam e jogam sem levar em consideração o uso das regras. Na heteronomia o sujeito já apresenta interesse em participar de atividades coletivas e regradas, às vezes as cumpre quando lhe é pedido. Já na autonomia as regras estão embutidas no sujeito. Ele as cumpre, pois já as internalizou. Nesta fase será muito importante o cumprimento das regras referentes às atividades lúdicas por sua parte e também por parte dos colegas.

Melo (1993), comenta que o jogo de regras é um jogo social, já que, segundo o autor, regra remete à obrigação, e para que seja cumprida é necessária a presença de mais de um sujeito. Este jogo social está presente em toda vida adulta e surge por volta dos 7 e 8 anos de idade, nesse período também aparece e se consolida os sentimentos sociais e morais de cooperação que marca a instituição de regra no jogo infantil. A possibilidade de considerar a regra de um jogo como importante surge a medida em que a criança tem interesse maior nas relações sociais, de reciprocidade que substitui aos poucos o egocentrismo. Dessa forma, o jogo de regras apresenta a atividade lúdica do ser socializado, por isso, seu desenvolvimento é tardio e sua prática permanece após a infância (CAIADO, 2009).

Jogos eletrônicos são constituídos por regras, portanto sua utilização efetiva está relacionada a crianças que estejam no estágio definido por Piaget como operatório concreto, visto que esses jogos têm que passar por determinadas etapas para alcançarem seu objetivo.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS ELETRÔNICOS PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Orofino (2005), citado por Ferreira e do Couto (2009, p. 29), "... a escola pode e deve intensificar o diálogo entre a cultura escolar e a cultura midiática ao oferecer oportunidades de produção de narrativas de autoria dos estudantes com o uso de novas linguagens e tecnologias". Tendo em vista que as únicas diferenças dos jogos eletrônicos em relação aos "tradicionais" se encontram na interatividade e na imersão, é possível inseri-los no ambiente escolar e aproveitar toda contribuição que têm a oferecer para o desenvolvimento da aprendizagem (SANTAELLA 2004 apud FERREIRA E DO COUTO 2009).

A interação provida pelas mídias digitais contribui para a constituição da subjetividade dos sujeitos que dela fazem uso, contribuindo assim para novas maneiras de se relacionar com a informação e com o conhecimento. Nesse sentido é imprescindível, por parte da escola, uma reflexão acerca de como as diferentes mídias se inserem nas sociedades contemporâneas. (FERREIRA E DO COUTO 2009).

A tecnologia e a indústria dos jogos eletrônicos datam da década de 1970, quando surgiram os primeiros videogames na área do entretenimento. Com o advento da tecnologia, a cada minuto vêm sendo criados diferentes tipos de jogos cada vez mais presentes em nosso dia, pois atualmente qualquer celular e computador têm acesso a algum tipo de jogo (CORREIA, MARTINS, 2013).

Brandão e Bittencourt (2010), dizem que a geração contemporânea joga futebol, brinca de carrinho, boneca, finge ser polícia e/ou ladrão, gosta de entrar no mundo simbólico e da fantasia, mas também além de participar de jogos e brincadeiras "tradicionais", elas jogam e brincam de novas maneiras, sozinhas ou com seus pares, através das mídias digitais. A invenção do computador introduziu a tecnologia digital, e com ela uma nova maneira de brincar, jogar e se relacionar no meio contemporâneo.

Segundo Abreu (2008), muitos estudos associam o uso de jogos eletrônicos com o desenvolvimento da aprendizagem, como por exemplo, habilidades cognitivas e motoras dentre outras, além de melhorar a capacidade de orientação espacial e facilidade de socialização. Essa é uma realidade que não pode ser negligenciada pela escola, a qual muitas vezes ignora o uso dos jogos eletrônicos ou os mesmos são vistos apenas como agentes que atrapalham o processo de ensino-aprendizagem na educação formal.

Para Barros (1991), Greenfield (1996), e Gros (1998), citados por Magagnin (2010), a educação psicomotora tem interesse em desenvolver os movimentos do corpo da criança de

acordo com sua cultura e seus interesses possibilitando a utilização das funções motoras, cognitivas, perceptivas, afetivas e sócio motoras. Cada jogo eletrônico, conforme suas características, estimula essas habilidades, umas mais e outras menos. Esses jogos impulsionam o desenvolvimento da cognição e do raciocínio. Sua apropriação permite o desenvolvimento da capacidade de reter informações, estimulando também a criatividade. Ao jogar, é necessário planejar situações, formular hipóteses, tomar decisões e conseqüentemente confirmar ou invalidar as hipóteses que o aluno coloca à medida que o jogo se desenrola.

Segundo Magagnin (2010), os jogos eletrônicos são importantes no desenvolvimento das funções motoras, pois algumas soluções apresentadas por ele surgem na forma de um programa de computador que exige raciocínio e motricidade, como saltar, pular, levantar os braços e abaixá-los. Tais movimentos são exigidos por exemplo no vídeo game XBOX na função KINECT, que captura os movimentos do jogador através de um sensor e os mesmos são projetados na tela, ou seja, proporciona procedimentos, que podem possibilitar a interação mediada pelo professor de educação física, se esse jogo for utilizado em determinadas aulas na escola.

Desta maneira, os jogos eletrônicos devem ser importantes recursos didáticos ou instrumentos capazes de promover a aprendizagem. Mas é necessário que o professor se coloque à disposição de pesquisar os diversos jogos eletrônicos e os adequar aos diversos objetivos de ensino. Os jogos de maneira geral, podem trazer muitas contribuições à formação do aluno, propiciando o desenvolvimento de diversas capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Além disso, os jogos eletrônicos proporcionam momentos de lazer e de descontração, fazendo parte das diversas etapas da vida(MAGAGING, 2010).

Araújo Magaging e Monteiro (2010), afirmam que no ambiente escolar o professor não pode ficar desatento e nem ignorar as experiências vividas pelos alunos. Ele precisa conhecer o que desperta interesse e curiosidade a fim de que o aluno venha para a sala de aula com seus conhecimentos adquiridos anteriormente, inclusive os que tenham relação com os jogos eletrônicos.

Ramos (2008), citado por Araújo, Magaging e Monteiro (2010), comenta que os jogos eletrônicos trazem para os professores desafios. Um desses desafios é lidar com a nova geração que nasceu com o “dedo no mouse”. O outro, seria buscar estratégias e recursos que incentivem e despertem o interesse do aluno para aprender e também utilizar recursos de acordo com a realidade dos docentes. Nesse caso, os jogos eletrônicos seriam utilizados

na escola para promoverem a aprendizagem. Dessa forma, não podemos deixar de fora os jogos eletrônicos no planejamento do conteúdo escolar. Com eles podemos problematizar assuntos como violência, competitividade, auxílio no aprendizado de uma língua estrangeira dentre outros.

Kishimoto (1998), e Huizinga (2000), citado por Magagnin (2010), afirma que o jogo possui na educação duas funções: a lúdica e a função educativa. A primeira propicia a diversão e momentos de lazer, e a segunda complementa a aquisição de conhecimentos do conteúdo escolar e a compreensão de mundo do aluno. Sendo assim, não é possível negar a dimensão educativa dos jogos eletrônicos, pois também propiciam o desenvolvimento de habilidades sociais e de atenção, concentração, raciocínio lógico dentre outras.

A presença da tecnologia digital e da internet no cotidiano das crianças e dos jovens é uma cultura produzida no contemporâneo fazendo com que estes expressem o seu modo de ver e sentir as coisas da vida e também de dar sentido a elas. Por meio dos jogos eletrônicos e mídias digitais é possível notar que a capacidade criativa e imaginativa das crianças as leva para uma aprendizagem autônoma ou independente de adultos ou escolas, para interagir com os produtos disponibilizados pela tecnologia digital, a hipermídia e a rede de computadores. (VIANA, 2005).

Para Azevedo (2012), há diversas formas de inserir os jogos eletrônicos na escola, e não está relacionado apenas na utilização propriamente dita dos mesmos. Em sua tese de mestrado, o autor comenta que muitos jogos são inspirados em determinado contexto histórico e os conteúdos dos jogos poderiam ser utilizados como forma de ilustração e/ou conteúdo para aulas de História, Literatura, além de serem levados para aulas de Educação Física, fazendo com que os alunos possam discutir sistemas táticos, passes e jogadas sob outro ponto de vista que ultrapassa as práticas na quadra.

Orofino (2002), citado por Ferreira e Couto (2009), enfatiza a importância do profissional de educação na elaboração de reflexões sobre como as diferentes mídias vêm se inserindo nas sociedades contemporâneas, fazendo com que a prática pedagógica possibilite fomentar discursos para fins emancipatórios. É nesse sentido que a educação intercultural emerge, com a intenção de destacar a relação entre os sujeitos, para que as formas de representação do mundo sejam matriculadas. O desafio para os professores é descobrir, junto aos alunos, a função que a mídia exerce hoje nos diversos contextos culturais, e de que maneira isso influencia nos modos de subjetivação dos novos sujeitos culturais constituídos pela relação com a tecnologia de seu tempo.

No entanto, Azevedo (2012), comenta que existem muitas dificuldades para a utilização dos jogos eletrônicos nas escolas. De maneira geral, está relacionada às características da escola, dos próprios jogos e à cultura da prática pedagógica, que merecem destaque e reflexão para serem mudadas.

Modelos educativos tradicionais podem e devem continuar existindo, mas a educação do século XXI exige que a tecnologia digital e em rede esteja presente nas práticas individuais e coletivas, e seu uso deve estar no conteúdo escolar, seja como disciplina ou como prática coletiva de produção e transmissão de conhecimentos. O uso da tecnologia digital e em rede impõe o exercício entre educadores e educandos de uma construção de novos meios de relacionamento entre si, com a informação, com o conhecimento e sua socialização (VIANA, 2005). Portanto, é muito importante que a área da educação utilize e fique atenta sobre essas práticas, buscando meios para compreender a influência que essa aproximação com as mídias digitais exerce na escolarização dos jovens.

METODOLOGIA

A metodologia deve descrever o modo orientador para a condução da pesquisa (GIL, 2010). Segundo o autor, ela pode ser classificada conforme o objetivo da pesquisa e o tipo de procedimento técnico a ser utilizado. Ao considerar o objetivo dessa pesquisa, entende-se que o estudo é do tipo bibliográfico, uma vez que é pretendido revisar o tema com base em material já publicado. Essa pesquisa possui caráter qualitativo, pois para obter dados descritivos se mantém contato direto com o objeto a ser pesquisado (NEVES, 1996).

O procedimento para a coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado através de levantamento de referencial teórico sobre jogos de regras e jogos eletrônicos relacionados a estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças. As fontes utilizadas para a coleta de dados para o trabalho foram os livros, o portal de periódicos eletrônicos e bibliotecas eletrônicas, tais como: Scielo, PEPSIC dentre outras fontes. Para o levantamento do referencial teórico foram realizadas pesquisas nas fontes acima citadas com material publicado entre os anos de 1993 a 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou a utilização dos jogos eletrônicos, sua importância e implicações no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Nesse estudo, foi possível identificar sua importância para a educação, refletindo a partir da perspectiva piagetiana a importância dessa forma de jogo segundo essa teoria.

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível observar que os jogos eletrônicos contribuem para o desenvolvimento da autonomia, atenção, linguagem, percepção e criatividade dos alunos no ambiente escolar, além de melhorar a comunicação e o relacionamento das crianças em grupo, contribuindo assim, para formação integral das crianças.

A utilização dos jogos facilita o processo de ensino e aprendizagem para crianças que apresentam ou não dificuldades de aprendizagem, além de ser um meio pelo qual elas expressam seus sentimentos e ações, os jogos utilizados com maior frequência nas escolas para esse fim em sua maioria ainda são os “tradicionais”.

A teoria piagetiana enfatiza que os jogos de regras permitem que as crianças pensem e reflitam durante as partidas, fazendo com que construam conhecimentos de acordo com o tempo e seus limites, tendo em vista que os jogos eletrônicos são classificados como jogos de regras, o mesmo se aplica a estes.

Os jogos eletrônicos também podem contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em vista que a única diferença entre os jogos tradicionais e os jogos eletrônicos está na interação e imersão proporcionada ao jogar. Os jogos eletrônicos vão além dos conteúdos escolares, eles promovem o desenvolvimento psicomotor através do pular, correr e dançar no Kinect do Xbox, por exemplo, como também aspectos psicossociais como as questões dos limites, autonomia, capacidade de realização e contato com a frustração.

Jogos eletrônicos também são classificados como jogos de regras, pois essa classificação de jogos aparece e se consolida com a presença de sentimentos sociais morais e de cooperação presente no estágio operatório formal, dessa forma, nessa etapa do desenvolvimento, a lógica e o raciocínio se faz presente, portanto para executar um jogo eletrônico e compreendê-lo, também é necessário atingir essa maturação cognitiva.

Independentemente do tipo do jogo, eletrônico ou “tradicionais”, todos contribuem para o desenvolvimento de aspectos psicossociais e aprendizagem escolar, e para a aprendizagem

autônoma e o desenvolvimento da criatividade das crianças. No entanto, não basta apenas serem inseridos nesse contexto, é necessário que façam parte de um planejamento didático pedagógico para que atinjam seu objetivo. A equipe escolar precisa estar atualizada e treinada com o desenvolvimento de novas tecnologias e atenta ao funcionamento da criança e do adolescente desse século, permeado de necessidades de interação, comunicação e constante interatividade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cristiano Nabuco de et al. Dependência de Internet e de Jogos Eletrônicos: Uma Revisão Rev. **Bras. Psiquiatr.** São Paulo, 30 v., n. 2, p.156-167, junho de 2008. Disponível em:

<http://saudedireta.com.br/docsupload/1332097837Dependencia%20jogos%20eletronicos.pdf>

Acesso em 13 de abr. de 2015.

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa ALAHMAR. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev. psicopedagogia.** São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287 2010. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000200013&script=sci_arttext

Acesso em 23 out. 2014.

ARAÚJO, Helena dos Santos; MAGAGING, Cláudia Dolores Martins; MONTEIRO, Tairine Vieira de Barros. A importância dos jogos eletrônicos na formação dos alunos. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA DA UFG, 2010 Goiânia. **Anais eletrônicos...UFG,2010** Disponível em

https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/Tairine_Vieira_Barros_Monteiro_Cla_dia_Dolores_Martins_Magagnin_e_Cl_udia_Helena_dos_Santos_Ara_ajo.pdf

Acesso em 14 de abr. de 2015.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2º ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, de Abreu Victor. **Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para sua análise pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Florianópolis,2012.

BALESTRA, Maria Marta Mazoro. **Psicopedagogia em Piaget uma ponte para educação da liberdade.** Curitiba: IBPEX,2007.

BOCK, Ana Maria Mercês, FURTADO, Odair, TEIXEIRA, de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma Introdução ao estudo de Psicologia**. 14^o ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRANDAO, Roberta Purper; BITTENCOURT, Maria Inês Garcia de Freitas; VILHENA, Junia de. A mágica do jogo e o potencial do brincar. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 10, n. 3 p. 835-863 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1518-61482010000300007&script=sci_arttext Acesso em 13 abr. 2015.

BRENELLI, Palermo Roseli. (2010). Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar. In FERMINO, Fernandes Sisto. [et al.], (Org.). Uma proposta psicopedagógica com jogo de regras. (pp. 140-162). Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CAIADO, Ana Paula Sthel; ROSSETTI, Claudia Broetto. Jogos de Regras e Relações Cooperativas na Escola: Uma Análise psicogenética **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 87-95, junho de 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572009000100010&script=sci_arttext Acesso em 30 abr. 2015.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 39^o ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COLEÇÃO grandes educadores 1. Direção: Atta mídia e educação. Produção: CEDIC. Belo Horizonte: La guardia digital. 1 DVD (57 min).

CORREA, Andrea Raquel Martins. Jogos eletrônicos, psicodrama e imaginação. **Rev. bras. Psicodrama**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 93-103 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932013000200008 Acesso em 13 abr. 2015.

Donizete Fernando. (2009). (Im) pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa. In: Maria Lúcia de Oliveira (Org.). O lúdico e a educação escolarizada da criança. (pp. 46-71). São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf> Acesso em 12 de abr. 2015.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; DO COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. JOGOS ELETRÔNICOS E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL COM A ESCOLA. 2009.

Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Vertentes/Helenice%20e%20Dilton.pdf> em Acesso em 18 de mai. 2015.

HERMERTO, M. Clara, MARTINS Luisa Ana. **O livro da Psicologia**. São Paulo: Globo, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (2011). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Jogo e a educação infantil** (pp.15-48). São Paulo: Cortez.

MACEDO, L. PETTY, A. PASSOS, N. **Os Jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGAGING, Cláudia Dolores Martins; MONTEIRO. Aprendizagem escolar: os jogos eletrônicos na formação do aluno. In: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISA DA UFG, 2010 Goiânia. **Anais eletrônicos...UFG,2010** Disponível em: https://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.4._52_.pdf Acesso em 28 de abr. de 2015.

MARINHO, H. JUNIOR, M. FILHO, N. FINCK, S. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e Psicomotricidade**. 2º ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

MELO, Elina Costa Maria. **A construção de regras no jogo infantil um estudo em aulas de educação física da primeira e segunda série do primeiro grau**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas,1993. Campinas. 1993.

OLIVEIRA, de Marta Kohl. **Aprendizado e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Scipione, 2000.

PETTY, Lúcia Ana, PASSOS, Christe Norimar. (2010). Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar. In FERMINO, Fernandes Sisto. [et al.], (Org.). **Algumas reflexões sobre jogos de regras** (pp. 163-174). Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança imitação, jogo e sonho imagem e representação**. Rio de Janeiro: LCT,1964.

_____. BÄRBEL, Inhelder. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel,2003.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SOUZA, Marcilio de Lira Filho. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e Vygotsky: dicotomia ou possibilidade? **REV. Diálogo Educacional**, Curitiba, v.8. n. 23, p. 265-275 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1840&dd99=view&dd98=pb> Acesso 12 de mai. de 2015.

VIANA, Claudemir Edson. O lúdico e a aprendizagem na cibercultura: jogos digitais no cotidiano infantil. In: 13º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Curitiba, 2005. **Anais eletrônicos** Disponível em <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/69889948440058341650723118572488370997.pdf> Acesso em 26 mai. de 2015.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5º ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

CAPITÃES DA AREIA E OUTRAS HISTÓRIAS: RETRATOS DA MARGINALIZAÇÃO JUVENIL CONSTANTE NO BRASIL

Brunella Venturin Villas¹

¹ Graduanda em Direito pela Faculdade Multivix

RESUMO

O presente artigo tem a finalidade de vincular Direito e Literatura, com enfoque na criminalização da criança e dos adolescentes brasileiros. Para este propósito, primeiramente será analisado o histórico das leis de responsabilização de crianças e adolescentes que cometam ato infracional, do Código Penal de 1890 até a Proposta de Emenda Constitucional 171 de 1993. Em seguida, será descrita a aplicação da lei pelos responsáveis, principalmente as medidas sócio-educativas privativas de liberdade. Por fim, será realizada a relação entre as duas ciências, Direito e Literatura, com a exploração de obras que demonstram o vínculo pretendido.

PALAVRAS CHAVES: Literatura; Criança; Adolescente; Criminalização.

ABSTRACT

This article is intended to link Law and Literature, focusing on the criminalization of brazilian children and adolescents. For this purpose, will be first examined the history of children's and adolescent's accountability laws, from the 1890 Penal Code to the Proposed Constitutional Amendment 171/1993. Then will be described the law enforcement, mainly about the educational measures that prevented of freedom. Finally, will be held the relationship between the two sciences, Law and Literature, with the exploration of works that demonstrate the desired bond.

KEYWORDS: Literature; Child; Adolescent; Criminalization.

INTRODUÇÃO

A Proposta de Emenda Constitucional 171 de 1993 tem sido assunto constante na mídia, gerando diversas reflexões a respeito da mudança das leis que tratam de punir a criança e o adolescente infrator, e a mudança destes indivíduos desde a publicação da lei que encontra-se em vigor até os tempos atuais. Nesse contexto, como compreender, a partir da Literatura brasileira e sob as críticas da criminologia crítica de Alessandro Baratta e Vera Malaguti Batista, a responsabilização do adolescente e sua aplicação no Brasil?

A discussão torna-se necessária, visto que a Proposta não é aceita por unanimidade entre os brasileiros, por uma série de motivos. São muitas as pessoas que serão afetadas com a possível mudança legislativa, portanto é preciso que se apresente a situação atual e que se explique o que poderá ocorrer no caso da alteração.

Será realizado um estudo cronológico das leis que abordaram a responsabilização de crianças e adolescentes pelos atos infracionais cometidos. Inicia-se no Código Penal de 1980 e segue até a lei atual, o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Por fim, explica-se a Proposta de Emenda Constitucional 171 de 1993, que está em tramitação legislativa.

Uma exploração da aplicação da legislação atual, baseada em documentários, estatísticas e relatórios, será apresentada. Será discutida principalmente a internação, medida sócio-educativa privativa de liberdade mais extrema aplicada ao adolescente infrator.

A concepção de ciência pós-moderna³ define que não devem ser impostos limites entre as ciências, e sim flexibilizá-las, questionando-as de forma interdisciplinar. Assim, traremos a Literatura ao Direito. Serão abordados três livros, de diferentes décadas, que narram a vida de crianças e adolescentes criminalizados: Capitães da Areia, escrito em 1937 por Jorge Amado; Pixote – A Infância dos Mortos, escrito em 1977 por José Louzeiro; Cidade de Deus, escrito em 1997 por Paulo Lins.

Para o presente estudo será utilizado o método dialético, totalizante da realidade, que se mostra interdependente e inter-relacionada entre os fatos e fenômenos que a constitui⁴. A escolha do método se dá pela busca da compreensão dos fatos dentro de um contexto político, social e econômico.

A RESPONSABILIZAÇÃO DO MENOR INFRATOR NO BRASIL

O Código Penal de 1890, definia em seu artigo 27, que não eram criminosos os menores de 9 (nove) anos de idade⁵. Tal determinação permitia que crianças a partir dessa idade fossem tratadas como adultos, tanto no julgamento quanto na aplicação da pena.

³SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. CIÊNCIA PÓS-MODERNA. **A Razão**. Santa Maria. 22 abr. 2004. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/cienciapos-moderna.html>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

⁴DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. O método dialético e suas possibilidades reflexivas. Campina Grande; Natal: Eduep, 2008.

⁵BRASIL. Decreto n. 847, de 11 de outubro de 1890. Código Penal dos Estados Unidos do Brasil.

Lançadas em celas com adultos de diversos tipos, as crianças detidas estavam sujeitas a riscos imensuráveis. O caso do menino Bernardino⁶, em 1926, tornou-se famoso e foi divisor de águas no tratamento de jovens infratores.

Bernardino, engraxate de 12 anos de idade, foi preso após jogar tinta na roupa de um cliente que se recusou a pagar pelo polimento realizado em seus sapatos. Sem possibilidade de um julgamento justo, o menino conviveu com cerca de 20 adultos na cadeia, apanhou e foi violentado. Bernardino acabou em um hospital e sua história ganhou notoriedade pelo depoimento dos médicos que o atenderam, que se revoltaram com a situação.

Pouco mais de um ano depois, em 12 de outubro 1927, foi assinada a primeira lei brasileira dedicada a proteção infância e adolescência, o Código de Menores⁷. O referido código estabeleceu diversas normas de assistência à criança, inclusive a intervenção estatal nas relações familiares, e, em seu Capítulo II, determinou que o jovem é penalmente inimputável até os 17 anos e poderia responder por seus crimes a partir dos 18 anos completos.

O Código de 1927 foi substituído em 1979, por um redigido na ditadura militar. Tanto o código, então, novo quanto revogado tratavam, na maioria de seus artigos, do infrator e das punições a ele impostas⁸. O próprio substantivo "menor" era utilizado de forma pejorativa, era utilizado em contexto que denotava vadio, delinqüente.

Assim seguiu até o surgimento, em 1990, do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990. Abordando direitos, o ECA é voltado para todas as crianças e adolescentes brasileiros, quaisquer sejam suas realidades, respeitando a condição peculiar da pessoa em desenvolvimento⁹. Dentre os direitos elencados, podemos destacar o do devido processo legal, acabando, ao menos formalmente, com a prisão arbitrária dos menores.

A peculiaridade da condição da pessoa, em desenvolvimento, se dá no fato de que crianças e adolescentes estão em situação de maior vulnerabilidade e detêm todos os direitos dos adultos, com as devidas adaptações à idade, ao grau de desenvolvimento físico ou mental e a capacidade de discernimento¹⁰. Essa condição deve ser levada em conta na interpretação de toda a Lei 8.069/1990, sendo frisada em diversos artigos desta, e reforçada no artigo 227

⁶ ARQUIVO S: EM 1927, O BRASIL FIXAVA A MAIORIDADE PENAL EM 18 ANOS. Reportagem de Ricardo Westin. Edição de Maurício Muller. Jornal do Senado, 07 de julho de 2015. (8 min)

⁷ BRASIL. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Código de Menores.

⁸ WESTIN, Ricardo. Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920>> Acesso em 08 de outubro de 2015.

⁹ BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁰ COSTA, Antônio Carlos G. da. A condição peculiar da pessoa em desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/a-condicao-peculiar-da-pessoa-em-desenvolvimento>> Acesso em 15 de outubro de 2015.

da Constituição Federal de 1988¹¹, ao tratar especialmente de medidas privativas de liberdade, *in verbis*:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

(...)

§ 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:

(...)

V - obediência aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, quando da aplicação de qualquer medida privativa da liberdade;

O Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe também, em seu artigo 103, o conceito de *ato infracional*, que é "a conduta descrita como crime ou contravenção penal" praticada por aqueles aos quais se dirige o Estatuto, crianças ou adolescentes. Uma nova nomenclatura trouxe novas sanções, nomeadas *medidas sócio-educativas*. Tais alterações se deram pela necessidade de um tratamento diferenciado à pessoa em desenvolvimento. Afinal, uma penalização rigorosa a um ser humano em formação poderia trazer danos irreparáveis à sua personalidade¹².

O artigo 171 e seguintes da Lei 8.069/1990 definem como deverá ser apurado o ato infracional atribuído a adolescente, definidos por seu artigo 2º, sempre respeitando a ampla defesa e o devido processo legal. Confirmada a prática do ato, passa-se à aplicação das medidas, conforme artigo 112 da mesma Lei.

Destaca-se o §1º do referido artigo, que define que "medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração", dando mais importância às condições pessoais do adolescente que à infração em si.

¹¹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

¹² MINAS GERAIS. Ministério Público de Minas Gerais. Medidas Socioeducativas - Apontamentos sobre a política socioeducativa segundo as diretrizes estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Belo Horizonte: 2014.

A internação, em estabelecimento educacional, disposta no inciso VI, pode ter dupla finalidade, manter a ordem pública ou garantir a segurança pessoal do adolescente¹³. Deve ser aplicada de forma excepcional e nos moldes dos artigos 121 e seguintes da mesma lei, só podendo ser determinada em três situações, definidas no artigo 122: ato infracional cometido mediante grave ameaça ou violência a pessoa; reiteração no cometimento de outras infrações graves; ou descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. Além disso, as unidades de internação "devem ter, em seus quadros, profissionais capacitados a reconhecer e reportar ao Conselho Tutelar suspeitas ou ocorrências de maus-tratos", conforme redação do artigo 94.

O artigo 105, por sua vez, determina que "ao ato infracional praticado por criança corresponderão as medidas previstas no art. 101" da mesma Lei, que trata das medidas de proteção. A criança praticante será encaminhada ao Conselho Tutelar ou, na falta deste, à autoridade judiciária, que definirá a melhor medida a ser aplicada.

A aplicação de medidas de proteção tem por base a noção de que a criança é um ser sem capacidade suficiente de entender o ato cometido.

Isto posto, verifica-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente prevê a responsabilização pelo ato cometido por pessoa até 18 (dezoito) anos de idade, porém com os objetivos específicos de ressocialização, recuperação e proteção do praticante.

Passados três anos da publicação do Estatuto, em 1993, é redigida a Proposta de Emenda Constitucional 171, proposta pelo ex-Deputado Benedito Domingos, que tem como objetivo a alteração do artigo 228 da Constituição Federal, reduzindo a maioria penal de 18 para 16 anos de idade. O autor alega que a fixação da idade de responsabilização penal de 18 anos, determinada no Estatuto Criminal de 1940, está ultrapassada. Defende que um adolescente contemporâneo aos 16 anos já possui plena capacidade de discernimento de seus atos¹⁴.

O então deputado defende, na justificativa da Proposta, que o critério biológico não poderia ser utilizado para a responsabilização por um ato, e sim uma análise mental do jovem infrator. Benedito afirma que "a liberdade de imprensa, a ausência de censura prévia, a liberação sexual, a emancipação e independência dos filhos cada vez mais prematura, a consciência política que impregna a cabeça dos adolescentes", dentre outros, mudaram a

¹³ DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal. Medidas Sócio Educativas. Coleção Conhecendo a 1ª VIJ do DF. Brasília: 2011.

¹⁴ BRASIL. Projeto de Emenda à Constituição N. 171, de 1993 (do Sr. Benedito Domingos). Diário do Congresso Nacional, Brasília, Seção I, 27 de outubro de 1993. p. 23062-23965.

mentalidade do adolescente. Ocorre que, ressalvadas as evoluções tecnológicas e estruturais, a realidade social do adolescente marginal de nosso tempo é extremamente semelhante ao adolescente marginal da década de 1940.

Na apresentação de seus motivos, Benedito tenta convencer seu leitor de que a alteração pretende beneficiar o adolescente.

A presente Proposta de Emenda à Constituição tem por finalidade dar ao adolescente consciência de sua participação social, da importância e da necessidade mesmo do cumprimento da lei, desde cedo, como forma de obter a cidadania, começando pelo respeito à ordem jurídica, enfim, o que se pretende com a redução da idade penalmente imputável para os menores de 16 anos é dar-lhes direitos e conseqüentemente responsabilidade, e não puni-los ou mandá-los para a cadeia. (DOMINGOS, 1993)

Em termos práticos, a proposta pretende alterar a nomenclatura da conduta do maior de 16 (dezesseis) anos, de ato infracional para crime, e, a partir daí, passar a aplicar a esses adolescentes as penas previstas no Código Penal no lugar das medidas sócio-educativas do ECA. As penalidades do referido Código têm característica punitiva e, em geral, são cumpridas em estabelecimento penal, bem diversas da ideia pedagógica de ressocialização e proteção do Estatuto.

A APLICAÇÃO DO ECA NA PUNIÇÃO DO ADOLESCENTE INFRATOR

Analisar a etimologia de "sócio-educativa" é simples. *Socio* vem de social ou sociedade, e nos remete a uma das funções declaradas das medidas, a ressocialização do adolescente infrator. *Educativa*, por sua vez, é adjetivo de educar, do latim *educere*, palavra formada por *ex* (fora) e *ducere* (conduzir), ou seja, "direcionar para fora"¹⁵. Uma medida sócio-educativa, portanto, é uma providência que conduzirá o adolescente ao externo de si, mostrando a problemática de sua conduta e ressocializando-o.

As medidas sócio-educativas são exploradas em diversos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente. Todo o Capítulo IV⁷ do Estatuto se dedica a relacioná-las, descrevê-las e

¹⁵ Dicionário Etimológico, 7Graus. Disponível em <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>>. Acesso em 03 de novembro de 2015.

determinar a forma que deverão ser executadas. Portanto, aparenta ser simples seguir as determinações da Lei e fiscalizar os responsáveis por isso. Deveria ser.

As normas do direito da criança e do adolescente melhoraram muito nas últimas décadas, porém sua aplicação à realidade segue no sentido oposto. A adequação do programa constitucional e legislativo enfrenta "lentidão e obstáculos materiais e ideológicos", segundo Baratta, em prefácio do livro de Malaguti Batista (2003, p. 27). Isso se dá principalmente nas medidas privativas de liberdade.

O Direito da Criança e do Adolescente é ramo jurídico autônomo, porém a cada dia se assimila mais ao Direito Penal. As instituições de cumprimento de medidas privativas de liberdade diferenciam-se de penitenciárias apenas pelo nome e pela idade dos internos. A estrutura precária, a ausência de recursos e o tratamento desumanizador são, infelizmente, características de ambos os sistemas.

Durante a adolescência, há a transformação física e a construção da identidade pessoal do indivíduo¹⁶, e o artigo 17 do ECA⁷ determina que seja respeitada a inviolabilidade da integridade do adolescente, inclusive a preservação de sua imagem, identidade e valores. O respeito, por óbvio, também é direito do adolescente privado de liberdade. Ocorre que, ao chegar à entidade de internação, o adolescente deixa de ser indivíduo. Raspa-se o cabelo, veste-se um uniforme e torna-se uma matrícula¹⁷.

O Conselho Nacional do Ministério Público elaborou, recentemente, relatório¹⁸ a respeito das unidades de internação brasileiras. Os dados colhidos seriam chocantes, não fosse o conhecimento que todos já temos a respeito das instalações, mas insistimos em ignorar.

(...) o cumprimento das medidas sócio-educativas, especialmente as restritivas de liberdade – internação e semiliberdade – está muito longe do modelo do ECA: os espaços que deveriam ser de ressocialização mais se assemelham a presídios e penitenciárias, com altos índices de

¹⁶SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. Estudos de Psicologia, São Paulo, p.107-115, 28 abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

¹⁷O JUÍZO. Direção de Maria Augusta Ramos. Produção de Diler Trindade. Roteiro: Maria Augusta Ramos. Rio de Janeiro: Nofoco, 2007. (90 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3LtzzwxKBiw>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

¹⁸BRASIL. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Um olhar mais atento nas unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Brasília, 2015. 96 p. Resolução 67/2011. Disponível em: <http://www.cnmp.gov.br/portal/images/Um_Olhar_mais_Atento_09.06_WEB.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2015.

superlotação, em alguns Estados, e pouquíssimas oportunidades de formação educacional e profissional. (BRASIL, 2015)

Das 27 unidades federativas brasileiras, o CNMP averiguou¹⁶ que 17 estão com superlotação nas instituições e 19 têm mais de metade delas em condições insalubres. Salas de aula, locais para ensino profissionalizante e espaços reservados para prática de atividades esportivas, culturais e de lazer, também são escassos em grande parte dos imóveis. Em suma, o artigo 124¹⁹, que trata dos direitos do adolescente privado de liberdade, tem todos os seus incisos que tratam das condições de alojamento descumpridos, na maioria do país.

A "rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração", disposta no artigo 123, também não tem sido aplicada nem em unidades de internação nem de semiliberdade. Os responsáveis pelas instituições alegam que a superlotação impossibilita a separação dos adolescentes.

Nas unidades de internação femininas, além da mesma problemática estrutural das masculinas, não há, em esmagadora maioria, espaço reservado a adolescentes lactantes e seus filhos, de até seis meses de idade. Tal fato nos permite dizer que não apenas vários direitos das adolescentes são feridos, como também o dos recém-nascidos de amamentarem e conviverem com a genitora.

Não se pode esperar ressocialização de adolescentes amontoados em alojamentos superlotados, e ociosos durante o dia, sem oportunidade para o estudo, o trabalho e a prática de atividades esportivas. (BRASIL, 2015)

Dentre as diferenças entre um adolescente interno e um presidiário comum está o cálculo do tempo de privação de liberdade. Embora o Estatuto siga o princípio da brevidade, pelo qual a internação será cumprida pelo menor tempo possível, este não possibilita a aplicação de prazo determinado no cumprimento, apenas o mínimo de 6 (seis) meses. O adolescente internado é reavaliado após esse tempo e a cada intervalo de igual período, podendo permanecer em internação por até 3 (três) anos. No Código Penal²⁰, o crime tem prazos claros para cada tipo cometido, com atenuantes, agravantes e progressões de regime definidos. Assim, não são raros os casos de adolescente e adultos que tiveram condutas similares, mas os primeiros permanecem internados pelo prazo máximo enquanto os outros voltam às ruas em relativamente pouco tempo.

¹⁹BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

²⁰BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal.

Após a análise destes resultados, é fácil perceber que a Proposta de Emenda Constitucional 171/1993 apenas formalizará o absurdo já vivido pelo adolescente infrator. A diferença se dará apenas no tipo de companheiro de cela que este terá, adultos de todos os tipos. Uma alteração penal e não necessariamente traz uma alteração social. É preciso tratar a causa da violência e aplicar a legislação já vigente. Criar novos mecanismos de punição não reduz o problema, apenas transfere a responsabilidade do Estado para com o adolescente, passando de educador para punidor.

Diante dos dados colhidos pelo CNMP, resta a certeza de que o Estatuto da Criança e do Adolescente tem uma linda ideologia a respeito da ressocialização do adolescente infrator, porém nunca foi efetivamente implantada. De forma brilhante, no prefácio da obra de Vera Malaguti Batista, Alessandro Baratta sintetiza²¹: no sistema sócio-educativo brasileiro "utopia concreta é a legalidade constitucional, e a realidade material, a defesa com todos os meios do *status quo* das relações sociais, é a subversão, caso esta palavra ainda possua sentido."

O ADOLESCENTE INFRATOR DA LITERATURA BRASILEIRA

A criminalização da criança e do adolescente brasileiro não é um fenômeno recente. E não é preciso ir fundo nas estatísticas para descobriremos que ela sempre teve um padrão.

"(...) os componentes ideológicos, a teoria e os estereótipos - que condicionam a seletividade do sistema e que, com o estudo da jurisprudência da 2ª Vara de Menores da cidade do Rio de Janeiro, podem ser verificados – aparecem da mesma maneira, desde as primeiras décadas do século, seja naquela cidade ou em qualquer outra do país.

"(...) nos processos dos anos 1968-1988, os serviços psicológicos e psiquiátricos do Rio continuam a definir o jovem pobre com as mesmas categorias com que era definido nos anos trinta." (BARATTA, 2003, p. 19)

A literatura de uma época é retrato da sociedade descrita por um contemporâneo, assim, a partir dela, analisaremos a criminalização infantil.

Os contextos históricos de cada década são bem diferentes, no entanto será verificado que os contextos sociais são extremamente semelhantes. Os meninos dos livros estudados

²¹BARATTA, Alessandro. Prefácio. In: BATISTA, Vera Malaguti. *Difíceis Ganhos Fáceis: Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. p.28.

vivem à margem da sociedade e são frequentemente criminalizados, história corriqueira nas grandes cidades modernas.

A LITERATURA NO DIREITO

A união entre as duas ciências amplia a compreensão de ambas. Criadas pelo homem, retratam e acompanham o desenvolvimento da sociedade, refletindo seus costumes e histórias. Podem ser consideradas instrumentos de controle, ao passo que o Direito define permissões e proibições e a Literatura traz experiências, vividas pelas personagens fictícias ou reais, que estimulam ou desestimulam o leitor a tomar certas atitudes.

Ademais, a Literatura antecipa resultados, a partir da prática de suas criaturas, o que é de grande valia ao legislador, visto que a função social do Direito é a prevenção de conflitos, em busca do bem comum. Há o aprendizado de o que pode ou não funcionar, evitando repetir erros. A esse respeito, Alessandro Baratta afirma²² que "(...) o melhor poeta, ao fazer da realidade uma metáfora, nos ajuda a reconhecer o sentido e manter a distância e a liberdade necessárias na luta para melhorá-la(...)".

O Brasil ainda caminha devagar na interdisciplinaridade entre Direito e Literatura, o que torna necessária a ampliação da discussão a respeito.

Arnaldo de Sampaio Moraes Godoy escreveu em *o Direito na Literatura* (2003, p.133):

A tradição literária ocidental permite abordagem do Direito a partir da arte, em que pese a utilização de prisma não-normativo. Ao exprimir visão do mundo, a Literatura traduz o que a sociedade pensa sobre o Direito. A literatura de ficção fornece subsídios para compreensão da Justiça e de seus operadores.

A literatura pode ser admirada por diversos tipos de leitores, provavelmente de forma diferente por cada um, mas sempre levará a uma reflexão. O Direito, no entanto, tem público específico, que o estuda de forma propositada. A presença do Direito na Literatura amplia tanto a disseminação do Direito quanto sua compreensão, visto que a arte literária é a representação do real, mesmo quando fictícia.

²² BARATTA, Alessandro. Prefácio. In: BATISTA, Vera Malaguti. *Díficeis Ganhos Fáceis: Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. p.33.

Além disso, a literatura causa uma comoção que a lei crua não é capaz de atingir, visto que o leitor, mesmo que inconsciente, se coloca no contexto da personagem, dando a esse uma visão macro do problema e trazendo novas possibilidades de solução da lide. Como brilhantemente disse Vera Karam²³, “a literatura surge como uma metáfora que o direito usa para tentar articular uma boa solução para aquilo que é chamado a responder”.

CAPITÃES DA AREIA - 1937²⁴

Capitães da Areia, obra de Jorge Amado, se passa na Bahia da década de 1930 e retrata a rotina de crianças e adolescentes que moram nas ruas de Salvador. Em 1937, ano de publicação da obra, o Brasil entrava no Estado Novo e ainda vigorava o Código de Menores de 1927.

A narrativa descreve a vida de um grupo de meninos na cidade de Salvador, na década de 1930. Meninos comuns, órfãos, abandonados, frutos de famílias sem estrutura.

Não são um bando surgido ao acaso, coisa passageira na vida da cidade. É um fenômeno permanente, nascido da fome que se abate sobre as classes pobres. Aumenta diariamente o número de crianças abandonadas. (AMADO, 1996, p. 389).

(...) vivera sozinho nas ruas da cidade, hostilizado pelos homens que passavam, empurrado pelos guardas, surrado pelos moleques maiores. Nunca tivera família. Vivera na casa de um padeiro a quem chamava meu padrinho e que o surrava. (AMADO, 2008, p.32)

A falta de oportunidade e necessidade de sobrevivência leva as crianças a cometerem pequenos delitos, e à dura sobrevivência nas ruas e nos reformatórios. Os meninos criam uma organização própria, e passam a viver em um velho trapiche abandonado como uma grande família.

Os adolescentes ditos delinquentes no livro seguem o mesmo padrão de hoje. Negros, pobres e errantes. A este respeito, o Juiz de Menores, personagem do livro, demonstra conhecimento das ideias positivistas criminológicas de Cesare Lombroso, o que justifica parcialmente sua conduta ao longo da história.

²³BARAN, Katna. Onde o direito e a literatura se encontram. *Gazeta do Povo*. Curitiba, p. 1-2. 22 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/onde-o-direito-e-a-literatura-se-encontram-b2yn714yocf2hz62cladr6p1q>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

²⁴ AMADO, Jorge. *Capitães da Areia*. 1ª Edição. Brasil: Companhia das Letras, 2008.

É o chefe dos tais de Capitães da Areia. Veja... O tipo do criminoso nato. É verdade que você não leu Lombroso... Mas se lesse, conheceria. Traz todos os estigmas do crime na face. Com esta idade já tem uma cicatriz. Espie os olhos. Não pode ser tratado como um qualquer. (AMADO, 2015, p.176)

O mesmo Juiz comenta, elogiosamente, logo no primeiro capítulo a estrutura dos reformatórios.

Ainda nestes últimos meses que decorreram mandei para o Reformatório de Menores vários menores delinqüentes ou abandonados. Não tenho culpa, porém, de que fujam, que não se impressionem com o exemplo de trabalho que encontram naquele estabelecimento de educação e que, por meio da fuga, abandonem um ambiente onde se respiram paz e trabalho e onde são tratados com o maior carinho. Fogem e se tornam ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau e daninho. (AMADO, 2015, p. 14)

Porém, logo em seguida, é rebatido por uma senhora costureira, que descreve o reformatório em sua realidade.

Eu queria que seu jornal mandasse uma pessoa ver o tal do reformatório para ver como são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma. Meu filho Alonso teve lá seis meses e se eu não arranjasse tirar ele daquele inferno em vida, não sei se o desgraçado viveria mais seis meses. O menos que acontece pros filhos da gente é apanhar duas e três vezes por dia. (...) há de ver que comida eles comem, o trabalho de escravo que têm, que nem um homem forte aguenta, e as surras que tomam. (AMADO, 2015, p. 17)

Na mesma linha da senhora, o Padre José Pedro define.

As crianças no aludido reformatório são tratadas como feras, essa é a verdade. (...) em vez de conquistarem as crianças com bons tratos, fazem-nas mais revoltadas ainda com espancamentos seguidos e castigos físicos verdadeiramente desumanos. Eu tenho ido lá levar às crianças o consolo da religião e o encontro pouco dispostas a aceitá-lo devido naturalmente ao ódio que estão acumulando naqueles jovens corações tão dignos de piedade.

Os reformatórios da ficção em nada devem aos reformatórios da realidade, e muito se assemelham às unidades de internação de nosso tempo.

Já nesta época, a sociedade já desconstruía a criança em monstro. Margarida Santos, personagem do livro, declara: "Isso não são crianças, são ladrões. Velhacos, ladrões. Isso não só são crianças. São capazes até de ser dos Capitães da Areia... Ladrões - repetiu com nojo." (AMADO, 2003)

A opinião da personagem é bastante parecida com parte de nossa sociedade moderna, a exemplo da fala do deputado estadual Coronel Telhada feita em audiência pública da Comissão Especial da Maioridade Penal. “Ninguém aqui está falando em prender meninos e meninas. Esse é um jogo de palavras. Estamos falando de assassinos, estupradores, assaltantes”²⁵.

PIXOTE - A INFÂNCIA DOS MORTOS - 1977²⁶

Pixote foi escrito por José Louzeiro e publicado em 1977. Sua história talvez seja a mais impressionante, mas não pela ficção, e sim pelos fatos que se seguiram após sua publicação.

Os personagens centrais da narrativa também são um grupo de meninos de rua, mas, ao contrário dos Capitães, esses não são tão organizados, apesar de terem um líder, e acabando por envolverem-se com drogas e traficantes adultos. Ao longo da história, os meninos são enviados a reformatórios, onde sofrem diversos tipos de abuso, e muitos acabam morrendo.

A obra fez muito sucesso e foi adaptada para o cinema, em 1981, com o título *Pixote, a Lei do Mais Fraco*²⁷ e direção de Hector Babenco. O personagem principal da película, assim como a maioria das crianças, foi interpretado por Fernando Ramos da Silva, garoto pobre de Diadema - SP.

A fama explosiva do menino ator o ajudou a conseguir papel em uma novela, porém, sem alfabetização, Fernando não conseguia decorar bem o roteiro. E o sucesso durou pouco, restando ao garoto às opções que a periferia oferecia²⁸. Fernando morreria recém-saído da adolescência, aos 19 anos. Em um contexto questionável, a polícia atribuiu a ele e um colega de 16 anos a autoria de um roubo, perseguindo-os e assassinando Fernando²⁹.

²⁵VITAL, Antônio; ASSUMPÇÃO, Regina Céli. Audiência confronto dados sobre crimes praticados por adolescentes.2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/SEGURANCA/487360-AUDIENCIA-CONFRONTA-DADOS-SOBRE-CRIMES-PRATICADOS-POR-ADOLESCENTES.html>>. Acesso em: 04 maio 2015.

²⁶LOUZEIRO, Jose. *Pixote: infância dos mortos*. São Paulo: Agir, 2012.

²⁷PIXOTE, a Lei do Mais Fraco. Direção de Hector Babenco. Produção de Sylvia B. Naves. São Paulo: Embrafilmes, 1981. (128 min.), son., color.

²⁸IMDB. **Pixote: A Lei do Mais Fraco**. Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt0082912/?ref_=ttfc_fc_tt>. Acesso em: 08 nov. 2015.

²⁹DIAS, Paulo Eduardo. Execução do ator Pixote pela PM completa 28 anos. Carta Capital, São Paulo, 28 set. 2015. Editora Confiança. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/execucao-do-ator-pixote-pela-pm-completa-28-anos-3111.html>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

Alguns dias depois, os policiais envolvidos assumiriam o assassinato e confessaram forjar um ataque de Fernando, para justificar o próprio crime.

A perseguição policial aos jovens pobres não é raridade em nosso tempo. São diversas as notícias de adolescentes desaparecidos ou mortos em situações pouco justificáveis.

CIDADE DE DEUS – 1997³⁰

Baseado na experiência do próprio autor, Paulo Lins, Cidade de Deus não aborda um grupo de meninos, e sim a história de um conjunto habitacional homônimo à obra. Nessa comunidade, personagens nascem, crescem, descobrem o crime e, muitas vezes, morrem. Famílias desestruturadas são o padrão na comunidade.

O menino foi criado somente pela mãe — seu avô materno a expulsou de casa quando ela engravidou. A patroa fez a mesma coisa. Desesperada, antes mesmo de dar à luz, caiu na prostituição. (...) Pelé nunca frequentou a escola. Ainda menino já roubava alimentos na feira, batia carteiras dos transeuntes do centro da cidade. (LINS, 2012, p. 73)

As crianças do livro dividem-se entre as brincadeiras de bola e pipa e a tentação de ascender socialmente, no envolvimento com o crime.

Os dois sabiam que, mais dia, menos dia, a boca seria descoberta pela polícia. Por isso aos sábados, dia de maior movimento, pediam a Chinelo Virado, então com dez anos, para colocar uma pipa no alto e debicar para a esquerda caso a polícia aparecesse de repente. (LINS, 2012, p. 77)

Inho gostava de levar as armas até perto do local a ser assaltado e entregá-las aos bandidos. Entretanto, a sua mentalidade de menino de seis anos de idade não discernia o que estava fazendo. Sabia que era errado, mas ter sempre um trocado no bolso para as guloseimas, as figurinhas dos álbuns dos times de futebol, as pipas, a linha, as bolas de gude e o pião valia a pena. (LINS, 2012, p. 116)

Pedi a Otávio, garoto de sete anos de idade, para chamar Pardalzinho e, antes de o garoto largar o pião nas mãos dos amigos, esticou-lhe a mão com uma nota de dez cruzeiros. O menino pegou a nota, sorriu e saiu em disparada. (LINS, 2012, p. 134)

³⁰LINS, Paulo. Cidade de Deus. Rio de Janeiro: Planeta, 2012.

Em uma das passagens do livro, *Filé com Fritas*, uma criança de apenas oito anos discute com Cenoura, o dono da boca.

— Vai formar bonde porra nenhuma! Tu tem que parar com essa onda de roubar e procurar uma escola... Tu é criança, rapá! — disse Bonito.

— Meu irmão, eu fumo, eu cheiro, desde nenenzim que peço esmola, já limpei vidro de carro, já trabalhei de engraxate, já matei, já roubei... Não sou criança não. Sou sujeito homem! (LINS, 2012, p. 233)

"Sujeito homem" é uma expressão constante no texto de Lins. Em uma leitura superficial, pode parecer, simplesmente, sinônimo de adulto. Dentro do contexto social dos personagens, é um claro posicionamento como indivíduo, como ser, como titular de direitos. Não há que se discutir se um indivíduo de oito anos é criança. Seja em sentido biológico, psicológico ou legal. Ocorre que o esquecimento estatal que vivem as sociedades marginais faz com que conceitos sejam distorcidos, tanto para quem está dentro quanto para quem está fora delas. A ver a opinião, já citada, de alguns defensores da PEC 171.

“Sim, é errado uma criança na delinquência, mas muito mais errado é não ter ninguém para dar um dinheirinho para saciar os seus desejos infantis”, disse o delegado na Gávea quando proibiu os detetives de espancá-lo na primeira vez em que fora surpreendido com uma garrucha numa sacola de papel. (LINS, 2012, p. 116)

O tratamento dado pela polícia aos adolescentes é o mesmo presenciado nas outras obras. Abuso de poder, detenções arbitrárias e desrespeito são características marcantes dos personagens policiais da narrativa de Paulo Lins.

Sargento Linivaldo entrou de serviço no outro dia. (..) Pardalzinho, ainda menor de idade, jurara por todos os santos não ser ele o ladrão, mesmo assim apanhou durante os três dias passados ali.

Foi nessa época que prometeu para si mesmo ser bandido quando crescesse e ter motivos verdadeiros para levar porrada da polícia. (LINS, 2012, p. 205)

O caráter ressocializador mostra-se claramente deturpado. Na corrompida aplicação da lei, a criança aprende a cultivar o ódio.

CONCLUSÃO

O sistema sócio-educativo brasileiro apresenta ideal (declarado) de ressocialização e proteção do adolescente infrator. Abrigado em uma entidade, o adolescente crescerá em

um ambiente seguro, com acompanhamento médico e psicológico, ensino escolar e profissionalizante e, principalmente, com respeito aos direitos e garantias dos quais é titular.

O sistema penal atual, por sua vez, pode ser descrito pelos seis princípios da Ideologia de Defesa Social, como descreve Alessandro Baratta em sua obra *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal*. São eles o da legitimidade, que legitima o Estado a reprimir a criminalidade pelo controle social; o do bem e do mal, que determina que a sociedade é o bem e o desvio criminal é o mal; o da culpabilidade, que define o delito como reprovável antes mesmo da sanção pelo legislador; o da finalidade, pelo qual a pena tem também a função de prevenir o crime; o da igualdade, que iguala a lei penal a todos; e o do interesse social; pelo qual os interesses protegidos pelo direito penal são interesses comuns a todos os cidadãos.³¹

Os defensores da Proposta de Emenda Constitucional 171 de 1993 não deixam dúvidas em seus argumentos de que acreditam na Ideologia da Defesa Social e abraçam a situação do adolescente infrator nestes mesmos princípios.

Por meio da análise da obra de Vera Malaguti e das obras literárias, resta demonstrado que, desde a década de 1930, a realidade vivida pelo adolescente infrator, desde sua abordagem até a colocação em instituições de acolhimento, é tipicamente penalista. Sistema nominalmente sócio-educativo é espécie do sistema penal de fato. O discurso pró-adolescente mostra-se meramente declarado, visto que os meninos são lançados a um verdadeiro sistema penal mascarado.

A aprovação da PEC 171/1993 seria apenas a aceitação da situação, erroneamente, já vivida pelo adolescente. Seria tirá-lo de um sistema não eficaz materialmente para colocá-lo em um sistema não eficaz formalmente.

REFERÊNCIAS

7GRAUS. **Dicionário Etimológico.** Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

AMADO, Jorge. **Bahia de Todos os Santos.** 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia.** 1ª Edição. Brasil: Companhia das Letras, 2008.

³¹BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e crítica do Direito Penal:** introdução à sociologia do direito penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002. Tradução de: Juarez Cirino dos Santos.

ARQUIVO S: EM 1927, O BRASIL FIXAVA A MAIORIDADE PENAL EM 18 ANOS. Reportagem de Ricardo Westin. Edição de Maurício Muller. Jornal do Senado, 07 de julho de 2015. (8 min)

BARAN, Katna. Onde o direito e a literatura se encontram. **Gazeta do Povo**. Curitiba, p. 1-2. 22 mar. 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/onde-o-direito-e-a-literatura-se-encontram-b2yn714yocf2hz62cladr6p1q> Acesso em: 05 jun. 2015.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e crítica do Direito Penal**: introdução à sociologia do direito penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002. Tradução de: JUAREZ CIRINO DOS SANTOS.

BARATTA, Alessandro. Prefácio. In: BATISTA, Vera Malaguti. **Difíceis Ganhos Fáceis**: Drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2003. p. 15-41.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Um olhar mais atento nas unidades de internação e semiliberdade para adolescentes**. Brasília, 2015. 96 p. Resolução 67/2011. Disponível em: http://www.cnmp.gov.br/portal/images/Um_Olhar_mais_Atento_09.06_WEB.pdf Acesso em: 06 nov. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Código Penal dos Estados Unidos do Brasil**.

BRASIL. Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. **Código de Menores**.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL. **Projeto de Emenda à Constituição N. 171, de 1993** (do Sr. Benedito Domingos). Diário do Congresso Nacional, Brasília, Seção I, 27 de outubro de 1993. p. 23062-23965.

COSTA, Antonio Carlos G. da. **A condição peculiar da pessoa em desenvolvimento.** Disponível em: <http://www.promenino.org.br/noticias/especiais/a-condicao-peculiar-da-pessoa-em-desenvolvimento> Acesso em: 15 out. 2015.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **O método dialético e suas possibilidades reflexivas.** Campina Grande; Natal: Eduep, 2008.

DISTRITO FEDERAL. TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL. **Medidas Sócio Educativas.** Brasília, 2011. (Coleção Conhecendo a 1ª VIJ do DF).

GODOY, Arnaldo M. Direito e literatura. Brasília, setembro de 2003. Disponível em : <http://www.if.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/573/753> Acesso em 02 de maio de 2015.

IMDB. **Pixote: A Lei do Mais Fraco.** Disponível em: http://www.imdb.com/title/tt0082912/?ref=ttfc_fc_tt Acesso em: 08 nov. 2015.

LINS, Paulo. **Cidade de Deus.** Rio de Janeiro: Planeta, 2012.

LOUZEIRO, Jose. **Pixote: infância dos mortos.** São Paulo: Agir, 2012.

MINAS GERAIS. MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS. **Medidas Socioeducativas - Apontamentos sobre a política socioeducativa segundo as diretrizes estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente.** Belo Horizonte, 2014.

O JUÍZO. Direção de Maria Augusta Ramos. Produção de Diler Trindade. Roteiro: Maria Augusta Ramos. Rio de Janeiro: Nofoco, 2007. (90 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3LtzzwxKBiw> Acesso em: 04 nov. 2015.

PIXOTE, a Lei do Mais Fraco. Direção de Hector Babenco. Produção de Sylvia B. Naves. São Paulo: Embrafilmes, 1981. (128 min.), son., color.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. CIÊNCIA PÓS-MODERNA. **A Razão.** Santa Maria, p. 1-2. 22 abr. 2004. Disponível em: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/cienciapos-moderna.html> Acesso em: 12 nov. 2015.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório.

Estudos de Psicologia, São Paulo, p.107-115, 28 abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf> Acesso em: 05 out. 2015.

WESTIN, Ricardo. **Crianças iam para a cadeia no Brasil até a década de 1920**. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/07/07/criancas-iam-para-a-cadeia-no-brasil-ate-a-decada-de-1920> Acesso em: 08 out. 2015.

A EQUOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DE AUTONOMIA EM CRIANÇAS AUTISTAS

Vagner Nunes Peres¹; Grace Rangel Felizardo Lorencini²

¹ Acadêmico de Psicologia da Faculdade Brasileira - MULTIVIX

² Docente de Psicologia da Faculdade Brasileira - MULTIVIX

Resumo

Desde antiguidade a Equoterapia é usada como meio terapêutico e há estudos que mostram que Hipócrates em 458-370 ou 351 a.C, já indicava a Equoterapia para a regeneração da saúde, sobretudo o tratamento da insônia. Com base nessa perspectiva, o instrumento terapêutico com a utilização do cavalo para o tratamento de doenças na vida humana, é possível devido a uma importante participação no aspecto psíquico, uma vez o indivíduo usa o animal para desenvolver e modificar atitudes e comportamentos pelas contingências estabelecidas na interação com seu ambiente. Desenvolver esse projeto com objetivo nas possibilidades de apresentarem novos modelos psicoterápicos para reforçar repertórios no comportamento das crianças autistas é sem dúvidas um grande passo para informações em futuros projetos empírico. O TEA hoje é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, e suas manifestações que caracterizam seu contexto sintomático são basicamente comportamentais e qualitativas relacionando problemas na interação social e na comunicação verbal. O diagnóstico baseia-se na presença de determinados padrões de comportamento que uma vez identificado os sinais dessa síndrome ou mesmo estabelecido o diagnóstico (precoce), a intervenção é fundamental para a aquisição dos repertórios de comunicação, socialização, autonomia e motricidade, fundamentais para o desenvolvimento da criança autista.

Palavras-Chaves: Equoterapia, Autismo, Autonomia.

Introdução

Este projeto apresenta como objeto de pesquisa o conhecimento na possibilidade do surgimento de novos repertórios de comportamento e fortalecimento da autonomia em crianças autistas. Não destaca aqui relacionar o comportamento autônomo biológico/fisiológico para esse trabalho, visto que, para ter essa interação comportamental com o ambiente essas crianças já tenham passado por processos de aprendizagem anteriores. O foco a ser analisado é pela via do comportamento biopsicossocial dessas crianças, não que em algum momento o texto apresente outros conceitos de autonomia.

A equoterapia é um método terapêutico que utiliza os recursos fornecidos pelo cavalo, em uma abordagem que envolve as áreas da saúde, educação e busca o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo, Walter (2013). Por intermédio do cavalo, o praticante de equoterapia desfruta de uma terapia de autoconhecimento, auxiliado pelo movimento

tridimensional rítmico do andamento do cavalo, que imita a cadência do andar humano, e pelo convívio e manuseio do animal, Brentegani (2000).

Esta terapia costuma ser recomendada para reabilitação nos âmbitos físico, mental, vocacional, e dependências químicas, ou em trabalhos pedagógicos, esta intimamente relacionada a tudo que promove melhoras na qualidade de vida do sujeito. O cavalo é um animal grande e forte que sempre exerceu um inexplicável fascínio sobre o ser humano sendo um misto de temor e atração; porém, depois de superado o medo ele estimula o aumento da auto-estima e da coragem. As atividades com os cavalos favorecem a autoconfiança, aumenta os períodos de atenção e possibilitam maior concentração e melhor disciplina, além de melhorarem postura, equilíbrio, coordenação motora, força e flexibilidade conforme apresentada por Walter (2013). Em confirmação ao efeito benéfico do cavalo como instrumento terapêutico, Espindula (2008), destaca na sua tese de mestrado que o cavalo revelou ser um organizador potente do comportamento de todas as crianças referenciadas em sua pesquisa, por ter sido possível observar no grupo-alvo que os praticantes exibiram manifestações de autoconfiança, capacidade e auto-suficiência, comportamentos esses imprescindíveis para o desenvolvimento de uma vida estável na sociedade.

Além dos benefícios físicos, a equoterapia, como já mencionado, também proporciona melhora psicológica, cognitiva e social, sendo utilizada em todo mundo não somente em tratamento de pessoas com necessidades especiais, mas também em pessoas ditas *saudáveis* (Lima; Motti, 2004). É importante perceber que esse método possui um campo de atuação amplo e que ele precisa ser cada vez mais estudado e explorado. Para Walter (2013 p.11), trata-se de mais um recurso para a saúde e o bem estar do ser humano - num momento em que se reconhece ser de suma importância aumentar a diversidade de recursos terapêuticos e, por meio deles, criarem-se condições para o crescimento e para vida.

Durante toda a história da evolução humana o cavalo foi utilizado para diversos fins, tais como meio de trabalho, lazer, esportes e outros. Na contemporaneidade a equoterapia vem se destacando na reabilitação e tratamento de pessoas com as mais diversas necessidades especiais. No aspecto psicológico, vale lembrar que todos os pacientes apresentam ganhos comportamentais, sociais e cognitivos extremamente relevantes, muitas vezes maiores e de forma mais rápida que os ganhos físicos. Entre as indicações psicológicas, estão comprometimentos sociais (como distúrbios de comportamento, autismo, esquizofrenia, psicose) e emocionais. (Walter, 2013 p12).

Para iniciar o tratamento com a equoterapia é necessário que o paciente apresente diagnóstico médico, exames diversos que comprovem a indicação para usar essa terapia e que o mesmo esteja apto a realizá-la (Walter, 2013 p.13). Devido a sua interdisciplinaridade as equipes que a executam geralmente são compostas por fisioterapeuta, psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo, equitador e o cavalo. Essa equipe de profissionais avaliam individualmente cada caso para traçar um plano terapêutico para o melhor atendimento ao praticante (Medeiros; Dias, 2002). Como já mencionado, dentre as indicações para uso da equoterapia está o tratamento para praticantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista - TEA, comumente chamado apenas de autismo.

O Autismo é considerado como uma síndrome comportamental com característica de um distúrbio de desenvolvimento, podendo ser considerado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), afeta mais de 70 milhões de pessoas no mundo. Devido ao vasto campo teórico sobre o termo Autista, o Diagnóstico de Saúde Mental – DSM – V, propôs agregar as categorias anteriormente empregadas ao DSM – IV (Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo, Transtorno Global do Desenvolvimento) em uma única categoria que é o Transtorno do Espectro do Autismo - TEA (Cosenza, 2014 p.183). As características sintomáticas do TEA são as síndromes comportamentais, as qualitativas, a comunicação verbal, a interação social e a de padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados.

As crianças diagnosticadas dentro do espectro do autismo apresentam muita dificuldade na aprendizagem das atividades de vida diária, ficando dependentes de um adulto por mais tempo do que uma criança com desenvolvimento típico. Esta dificuldade se dá devido às deficiências na área da linguagem e das habilidades sociais. Ou seja, uma criança que não aprendeu a habilidade social de imitar não inicia as atividades rotineiras espontaneamente, imitando os adultos, como as crianças com desenvolvimento típico fazem com tanta naturalidade. Da mesma forma, uma criança que não desenvolveu a linguagem receptiva (compreender o que os outros dizem) não segue as instruções verbais dadas pelos adultos na execução das atividades rotineiras (Mari - Instituto Pensi).

A etiologia do autismo ainda não foi definida. Com os avanços do domínio de neurocirurgia, algumas investigações sugerem que não há um dano físico no sistema nervoso central que desempenhe um papel primário no seu aparecimento. Existem sim, fatores genéticos e ambientais que são considerados como determinantes, embora a maioria dos autores aponte, atualmente, para a multicausalidade (GUPTA, 2006). Portanto, a identificação precoce do autismo tem sido feita basicamente com base em dificuldades específicas na orientação para estímulos sociais. Contato ocular social, atenção compartilhada, limitação

motora e jogo simbólico. E assim, a intervenção precoce tem-se tornado possível graças a sua identificação cada vez mais cedo, a partir dos 18 meses de idade (BARONCOHEN et al., 1992).

Dentre as possibilidades de tratamento para esta síndrome estão: o acompanhamento clínico e a proposta aqui referenciada com o uso da equoterapia na perspectiva da análise do comportamento. O psicólogo que integra as equipes multidisciplinares dos centros de equoterapia deve ficar atento quanto aos comportamentos que os praticantes dessa terapia irão apresentar, pois: este o dará valiosas informações para poder dar sequência e andamento no tratamento.

Objetivo Geral

Investigar com base na Análise do comportamento e na visão do profissional sobre a contribuição da Equoterapia no desenvolvimento (autonomia e habilidades sociais) de crianças autista.

Objetivo Específico

Uma análise sobre as normas e leis que regulamentam a prestação do serviço de equoterapia no país. Identificar junto ao Centro de Equoterapia Mestre Álvaro - CEMA, como é realizado o atendimento as crianças autistas. E a partir de estudos bibliográficos, como a Análise do Comportamento percebe/ou interpreta o desenvolvimento da autonomia e sociabilidade pela Equoterapia.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com intuito de informação em uma técnica muito antiga, porém, pouco explorado no meio terapêutico. Sendo muito mais trabalhadas na fisioterapia, reabilitações motoras e em psicomotricidades. É preciso mais estudos científicos com o tema proposto, devido nas análises dos textos, perceber que os temas referentes à Análise do Comportamento, Comportamento de Autonomia, Autismo e Equoterapia serem encontrados de forma isolados, sendo encontrado maior número de artigos a respeito de Autismo e Autonomia. Para direcionar o referente trabalho de pesquisa sobre o conhecimento como a Equoterapia tem influencia na mudança de comportamento da criança com TEA, foram realizados estudos em revista científica, pesquisa bibliográfica,

artigos online e entrevista com a profissional Fernanda Moscon e Ludimila da Silva Fernandes (TO) profissionais do Centro de Equoterapia Mestre Álvaro – CEMA; Serra – ES.

A Regulamentação da Equoterapia no Brasil

A Equoterapia foi completamente normatizada em 1970 na Europa onde já é amplamente utilizada. No Brasil, foi criada, em 1989, a Associação Nacional de Equoterapia (Ande-Brasil, 2010), com objetivo de aglutinar os centros de equoterapia, fiscalizar os serviços prestados pelos centros equoterápicos e difundir as informações científicas no país.

Hoje, existem atualmente cerca de 320 centros de Equoterapia cujo principal objetivo é sempre fornecer uma melhor qualidade de vida as pessoas que utiliza esse serviço.

Em 1997, a inclusão da equoterapia como método científico passou a ser cogitada pelo o Conselho Federal de Medicina (Walter, 2013).

Que possibilitou no ano de 2012 o projeto de lei, PL - 4761/2012, que atualmente está tramitação, que regulamenta a equoterapia como um dos recursos a serem disponibilizados à população pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (Câmara dos Deputados, 2016). Em 6 de abril de 2016, o parecer de regulamentação da equoterapia foi aprovado pela Comissão de Direitos Humanos e atualmente aguarda a designação do relator da comissão de Assuntos Sociais do Senado Federal (Senado Federal, 2016) (Zamo, 2016).

Atendimento de Equoterapia em Crianças autista no CEMA

A criança (praticante) é encaminhada por médico, terapeutas ou chegam por conta própria dos pais ao Centro de Equoterapia Mestre Álvaro. Na primeira sessão a criança é avaliada por uma equipe multidisciplinar, passa por uma entrevista inicial, com anamnese e avaliação física, normalmente estes primeiros procedimentos são realizados fora do cavalo. Em espaço físico que acomoda bem os praticantes para sentir-se bem à vontade.

A partir desse primeiro contato são realizados procedimentos individualizados para cada criança. A escolha de qual profissional que vai mediar (acompanhar) essa criança, escolha do cavalo para montaria, sendo necessária a repetição do mesmo animal até que possa estar alternando o cavalo para montaria. O ganho no repertório comportamental é bem notável pela equipe e familiares do praticante, o afeto costuma ser o primeiro comportamento modificado na relação ambiental com a equipe multidisciplinar.

Devido à equoterapia trabalhar o sistema vestibular, e possibilitar um processo bem aconchegante a prática da montaria, é confirmada por (Lallery, 1998). Entre os trabalhos

possíveis estão integração sensorial (estimulação das sensibilidades tátil, visual, auditiva e olfativa pelo ambiente e pelo trabalho com o cavalo), integração vestibular (pelos movimentos e atividades proprioceptivas, exteroceptivas e interoceptivas), conscientização da respiração, melhora do equilíbrio e melhora da capacidade respiratória.

No caso de criança com TEA não verbalizada, o comportamento motivacional e a interação com o cavalo é muito mais dinâmico devido o cavalo ser um animal não verbal e ser condicionador de repertório operante, facilitador de contingências reforçadoras e grande mediador entre a criança e equipe multidisciplinar.

No CEMA é utilizado como procedimento principal a técnica da Doma Racional, a comunicação entre cavalo/cavaleiro, se dar por outras vias, não verbalizadas, aprendem a elaborar seus comportamentos pelo sentimento privado do afeto, da motivação, socialização e da autonomia que os mesmo utilizem o comportamento verbal.

As crianças começam a imitar e repetir o mesmo comportamento que esta sendo empregado com o cavalo, por que, o cavalo é um ser intencional e requer um comportamento de tato e mando mais afinado, por ser o intermediador que conduz o caminho do cavalo, o cavalo faz o que o cavaleiro comandar. Na doma racional, o cavalo não aceita a falta de respeito e imoralidade, trabalhando com essa técnica, é possível ensinar o praticante TEA a modelar seu comportamento para fora do ambiente terapêutico.

Comportamento da Autonomia e Sociabilidade na Equoterapia

O conceito de autonomia não é assim tão simples e claro, principalmente quando a criança apresenta um baixo repertório comportamental e um déficit nas habilidades sociais. Afinal, quando se coloca em análise uma criança com desenvolvimento típico, essas sobressaem com um desenvolvimento maior sobre o repertório das habilidades verbais e sociais necessárias para compreenderem o que vêem e o que ouvem no ambiente que interagem, principalmente, apresentam um interesse espontâneo pelos outros indivíduos que torna altamente reforçador fazer igual a eles, parecer-se com eles, estar perto deles e fazer o que eles os pedem. É pela ausência destas habilidades sociais e verbais e pela ausência desta motivação natural por imitar e seguir a instrução de outras pessoas, que o ensino de novos repertórios as crianças com TEA é tão difícil e merece estratégias cuidadosas e muito bem planejadas (Mari, 2017).

Na perspectiva da teoria Comportamental, o comportamento de autonomia pode ser apresentado como a possibilidade do sujeito ser autônomo, tanto que para Nucci (2009), o ser autônomo seria aquele que decide por si e obedece apenas a si mesmo as interações no seu ambiente. Mogilka (1999) considera que autonomia é a capacidade de definir as

suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro; significa que aquele agente é capaz de se auto-regular (p.59). Para Ryan e Deci (2000) autonomia refere-se ao sentimento de que a pessoa é a origem dos seus comportamentos, de que é ela quem os determina, e inclui a capacidade para tomar decisões. Nucci, Killen e Smetana (1996), afirmam que a autonomia se constrói com o surgimento de competências e o estabelecimento de uma área de controle pessoal (COSTA 2009, p.2).

Entretanto, para análise do comportamento, a autonomia do recorte analítico-comportamental diante dos fatos biológicos/fisiológicos: eventos ou condições anatomo-fisiológicas são interdependentes de eventos comportamentais; não se pode falar de uma autonomia dos dois conjuntos de fenômenos. Enquanto nível de análise, porém, fisiologia e análise do comportamento são independentes e complementares na abordagem do fenômeno comportamental. Na medida em que as variáveis internas ao organismo não definem as relações comportamentais e as contingências que são função, sua especificação não é indispensável para a identificação e produção do comportamento (Tourinho, 1999).

Esse tipo de comportamento, constituído pelo indivíduo, deve ser entendido como relação entre organismo e ambiente, ou seja, o intercâmbio que ocorre entre respostas emitidas pelo organismo e aqueles eventos do universo que estão diretamente relacionados a elas (Pessoa; Velasco, 2012). Porque, ora mudarão o repertório do indivíduo, tornando-o diferente; ora evocarão respostas que o indivíduo já aprendeu em sua história (Michael, 1993). Em outras palavras, uma resposta já existente no repertório de um organismo terá sua probabilidade de ocorrer momentaneamente alterada tornando-a mais ou menos provável de acordo com o evento ambiental apresentado.

Pois na história da evolução cultural a probabilidade de alterar o comportamento social do sujeito e de um grupo, possivelmente por trazer consequências reforçadoras comuns a esse grupo e não necessariamente ao indivíduo de forma particular, cultura implica, portanto, comportamento verbal e não verbal adquirido na interação com determinado grupo (Baum, 1999).

Na Equoterapia o cavalo, por si só, é uma presença viva, afetiva e concreta, que evoca sentimentos e emoções, como alegria, serenidade, medo, raiva e tristeza. É um objeto transicional facilitador de novas condições, de novas experiências. A relação com um cavalo é de troca, levando à formação do vínculo afetivo (Winnicott, 1990). Desse modo, a contribuição da equoterapia no desenvolvimento das crianças com TEA não é interessante limitar-se aos estímulos e funções motoras e psicomotoras propiciadas pelo andar a cavalo, mas sim considerar também o componente racional desenvolvido na relação entre pessoa e o animal. É isto que engrandece esse tipo de terapia e a torna um agente facilitador para

intervenção psicoterápica, confirmando a riqueza desse método que trabalha o indivíduo integralmente (Fundação Rancho GG, 2010c).

Segundo Walter (2013), o uso adequado dos recursos oferecidos pelo cavalo leva a alterações internas, construídas passo a passo durante a sessão, e a busca de uma melhora geral. Como destaca Medeiros; Moreira (2008), que os organismos, de acordo com suas espécies, nascem de alguma forma preparada para interagir com seu ambiente. Então, todo o vínculo cavalo-cavaleiro, estabelecido desde as primeiras sessões, desenvolve a afetividade, obtendo-se um ganho geral de autoconfiança e autoestima, condicionado pelas relações afetivas que podem modelar o comportamento ambiental desse indivíduo, há um melhoramento nos outros aspectos, como o senso de limite e responsabilidade, o relacionamento interpessoal e a socialização (Brentegani, 2000).

A prática eqüestre favorece uma sociabilidade sadia, que integra praticante, cavalo e profissionais, pois é um trabalho vasto em possibilidades e extremamente dinâmico, que inclui desde o contato e o vínculo afetivo com o animal até o ato de montá-lo. O cavalo se torna uma contingência reforçadora na ligação entre o praticante e o terapeuta. Aquilo que o praticante com TEA não pode vivenciar no desenvolvimento afetivo biológico em contato com o cavalo, ele irá aprender integrar-se e utilizar na sua estrutura, na sua evolução, melhorando a sua autonomia, independência, auto-estima e autoconfiança (Walter, 2013).

Com isso, revela pertinente o encaminhamento dado por Del Prette (1999), que segundo os quais as habilidades sociais podem ser caracterizadas como conjunto de comportamentos emitidos pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal na qual se maximizem os ganhos e se reduzam as perdas para as pessoas envolvidas numa interação social. Abib (2004), afirma que esse comportamento operante interpessoal característico emitido pelo indivíduo está na origem de práticas que produzem consequências de sobrevivência cultural, pois uma pessoa pode emitir respostas diferentes das do grupo e, então, tal comportamento pode produzir as mesmas consequências reforçadoras para as pessoas que o imitem. Devido às contingências das operações motivadoras, que são de estímulos antecedentes envolvidos em uma relação comportamental e que estão relacionados aos aspectos motivacionais daquele comportamento.

A sessão inicia-se com o propósito de comparecer ao local, sair do mundo externo e entrar no mundo quente e vivo do cavalo. Em algum momento da evolução das espécies (teoria de Charles Darwin), ter respostas emocionais em função da apresentação de alguns estímulos mostrou ter valor de sobrevivência (Moreira, 2008). É necessário saber que as emoções não

surgem do nada. As emoções surgem em função de determinadas situações, de determinados contextos.

Não sentimos medo, alegria ou raiva sem motivo, sentimos essas emoções quando algo acontece. Mesmo que a situação que causa uma emoção não seja aparente, isso não quer dizer que ela não exista, podendo ser até mesmo um pensamento, uma lembrança, uma música, uma palavra, etc.(Moreira; Medeiros, 2008). Assim como nascemos preparados para contrair um músculo quando uma superfície pontiaguda é pressionada contra o braço, nascemos também preparados para termos algumas respostas emocionais quando determinados estímulos surgem em nosso ambiente (Moreira; Medeiros, 2008).

Após a sessão, vivenciar a despedida representada pela perda do conquistado, muitas vezes, é uma perspectiva nada agradável. Durante a terapia, vivenciar-se o reconhecimento das respostas e a oportunidade de transpô-las para o dia a dia, e isso constitui o resultado esperado em uma terapia (Brentegani, 2000). Uma característica das espécies desenvolvidas ao longo de sua história filogenética de grande valor para sua sobrevivência é a capacidade de aprender novos comportamentos, ou seja, a capacidade de reagir de formas diferentes a novos comportamentos. Os novos comportamentos não surgem do nada, como Medeiros (2008) afirma que aos comportamentos novos que aprendemos, surgem a partir de comportamentos, que já existem em nosso repertório comportamental.

Para a Análise do Comportamento, dizemos que essa resposta sobre habilidades sociais e o comportamento de autonomia é encontrada na história de relação do indivíduo com seu ambiente (Nicodemos; Colaboradores, 2012). E que as relações respondentes encontradas nesse ambiente podem ser divididas em duas categorias: incondicionadas e condicionadas. As incondicionadas referem-se aquelas que ainda dependeram da experiência pessoal do sujeito; trata-se daquelas relacionadas á origem filogenética.

As condicionadas são aquelas que se estabeleceram a partir da experiência daquele sujeito, constituindo-se, portanto, em sua história ontogenética (Borges; Casas; Cols, 2012). Mas, se essas relações comportamentais, não se confundem com fatos ou relações ao nível anátomo - fisiológico, justifica-se que o analista do comportamento, ao lidar com o fenômeno comportamental, limite sua análise à relação organismo-meio, na expectativa de que as ciências biológicas especifiquem algumas das condições que tornam aquelas relações possíveis (Tourinho; Teixeira; Maciel, 1999).

Pode-se afirmar que com a prática desse método terapêutico a possibilidade do cavalo ser um instrumento/mediador facilitador para o tratamento de várias doenças, na equoterapia, além de função cinesioterápica, produz importante participação no aspecto psíquico, uma

vez que o indivíduo usa o animal para desenvolver e modificar atitudes e comportamentos, favorecendo a reintegração social, que é estimulada pelo contato do indivíduo com a equipe e com o animal, aproximando-o desta maneira, cada vez mais, da sociedade na qual convive (ESPINDULA, 2008 p. 26).

Porém pela via dos pressupostos que behaviorismo radical anuncia pelo campo das habilidades sociais, acredita-se que essas habilidades e a tendência de ser autônomo possam ser consideradas uma adjetivação de repertórios operantes, sobretudo verbais, pois são respostas seqüenciadas por uma comunidade verbal e também Cultural que podem assumir funções no repertório comportamental do indivíduo tais como mando e tato, mas a título de exemplos, os comportamentos de fazer pedidos e de solicitar mudança de comportamento são seqüenciados por membros de determinada cultura que podem atendê-los (reforçar) ou recusar-se a atendê-los (punir), mantendo-os ou suprimindo-os (Bolsoni – Silva, 2010).

Conclusão

Segundo Freire (1999), montar o cavalo, desde o início da história da humanidade, teve um sentido educativo, pedagógico, terapêutico e recreativo que favorecia o cavaleiro física e psicologicamente. No desenvolvimento deste trabalho com o proposto tema, foi possível concluir, que o cavalo é um forte estímulo intermediador na elaboração de novos repertórios de comportamento de autonomia na sociabilidade de crianças autista na Equoterapia.

Na perspectiva da Teoria Comportamental, o comportamento de autonomia pode ser apresentado como a possibilidade de um indivíduo com o comportamento autônomo. Mesmo, que este apresente dificuldades no comportamento de se relacionar qualitativamente com a sociedade. Nucci (2009), apresenta que o ser autônomo seria aquele que decide por si e obedece apenas a si mesmo as interações no seu ambiente. Como afirma Walter (2013), que o que facilita a ação terapêutica entre o organismo e ambiente é a relação do comportamento não verbal estabelecida entre homem e animal. Que por muitas vezes não condizem com o que a expressão corporal revelada do ser humano, possibilitando contingências que facilita o contato da primeira iniciativa surgir do interesse da criança a deixando dominar a situação.

Em confirmação Nucci; Killen; Smetana (1996), afirmam que a autonomia se constrói com o surgimento de competências e o estabelecimento de uma área de controle pessoal. Nas últimas décadas, a procura de terapias complementares por parte da população tem-se intensificado. Infelizmente, o respeito e reconhecimento concedidos a estas terapias são

ainda limitados, pelo fato de haver pouca clarificação não só nos procedimentos, mas também na credibilidade dos profissionais que as praticam.

As terapias complementares são as terapias que se utilizam de todos os recursos de métodos terapêuticos, não dispensando a importância da medicina convencional e sempre colocando as necessidades individuais do paciente em primeiro lugar e empregando técnicas seguras, com o pleno conhecimento e consentimento do interagente (Medeiros, 2017).

Porém, como toda regra tem suas exceções, foi possível ser observado durante a construção do projeto que não há um investimento maior sobre a Equoterapia, por profissionais da Psicologia em estar se aprofundando nas buscas de mais envolvimento nessa abordagem terapêutica, dada à escassez de alguns materiais teóricos na área num primeiro levantamento bibliográfico.

REFERÊNCIAS

KARINA, Ana, C. R. de-Farias & colaboradores . Análise comportamental clinica [recurso eletrônico]: aspectos teóricos e estudos de caso. – **Porto Alegre**: Artmed, 2010.

BOLSONI, Silva; ALESSANDRA, Turini; CARRARA Kaster. **Habilidades sociais e análise do comportamento**: compatibilidades e dissensões conceitual - metodológicas; Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v.16,n.2,p.330-350, ago.2010.

ESPINDULA, Ana Paula. **Efeitos da equoterapia em praticantes autistas. Tese de pós-graduação** em Patologia. 79 f. (Mestre) - Patologia Geral da Universidade Federal do Triângulo Mineiro Uberaba Minas Gerais, 2008.

FUENTES, Daniel; DINIZ, Leandro F. Malloy; CAMARGO, Candida Helena Pires de; CONSEZA, Ramon M. **Neuropsicologia teoria e Prática**, 2º Ed.-Porto Alegre: Artmed, 2014 Cap 13, p.183.

FREIRE, Heloisa; BRUNA Grubitso; ANDRADE, Paulo Renato de; MOTTI, Glauce Sandim; **Equoterapia como recurso terapêutico no tratamento de crianças autistas**. Multitemas, Campo Grande-MS, n.32, p. 55-66, ago. 2005.Disponível em: <file:///C:/Users/Particular/Downloads/709-1657-1-PB.pdf/> acesso 18/10/2017.

MARI, Jair de Jesus; **Possíveis Causas do Autismo ou Transtorno do Espectro Autista - TEA**; Médico Responsável CRM-30.125; Disponível em:

<http://autismo.institutopensi.org.br/noticias/autismo-estrategias-para-aumentar-a-autonomia-nas-atividades-de-vida-diaria-avds/> acesso 05/11/17.

MEDEIROS, André, **O segredo das terapias complementares**, Junho de 2017; disponível em: <http://www.minhavidacom.br/bem-estar/materias/1311-o-segredo-das-terapias-complementares> acesso: 04/10/2017

NICODEMOS Batista Borges... [ET al.]. **Clínica analítico-comportamental [recurso eletrônico]: aspectos teóricos e práticos**. – Dados eletrônicos. – Porto alegre: Artmed, 2012.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento** – Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 1 p. 25,26 Cap. 3 p. 60.

SILVA, Micaela Costa da. **Comportamento de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória**. Tese mestrado integrado em psicologia 65 f. (Mestre)- Núcleo de Psicologia e doença Universidade de Lisboa, 2009.

TOURINHO, Emmanuel Zagury, **Estudos conceituais na análise do comportamento**. Trabalho apresentado no Simpósio Pesquisa histórica-conceitual e análise do comportamento: Necessidade e perspectivas, XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Campinas-SP, outubro de 1999.

WALTER, Gabriele Brigitte; **Equoterapia – fundamentos científicos**/editor Gabriele Brigitte Walter- São Paulo: Editora Atheneu, 2013 p.07-23.

ZAMO, Renata de Souza; TRENTINI, Clarissa Marceli; Revisão sistemática sobre avaliação psicológica nas pesquisas em equoterapia¹; **Revista Psicologia: Teoria e Prática**; projeto de pesquisa a bolsa de doutorado, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS_Brasil 2016.