

ISSN 1519-7786

REVISTA INICIAÇÃO CIENTÍFICA

INCNP

VOLUME 18

© 2019, by Centro Universitário Newton Paiva

Volume 18 | 2019

CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA
PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
REVISTA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO
ESCOLA DE DIREITO
ESCOLA DE ODONTOLOGIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Versão on-line: ISSN 2358-2146
Versão impressa: ISSN 1519-7786

EXPEDIENTE

EDITOR

Profa. Dra. Cinthia Mara da Fonseca Pacheco
Profa. Dra. Eliana de Faria Garcia Horta

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Adriana Gomes Dickman (PUCMINAS)
Dr. Adriano Donizete Pila (FACENS)
Dra. Clarice de Carvalho Veloso (UFAM)
Dra. Cláudia Maria Treumann Rocha (FACENS)
Dr. Douglas Campideli Fonseca (UNILAVRAS)
Dra. Delba Nisi Cosme Melo (FACENS)
Dra. Érica Guilhen Mario (FACSETE)
Dra. Gracielle Teodora da Costa Pinto Coelho (UFLA)
Dr. Laércio Avileis Junior (FACENS)
Dra. Lucirléia Alves Moreira Pierucci (UFVJM)
Dr. Marcos Augusto de Sá (UFMG)
Dra. Maria Cristina Leite Peixoto (FUMEC)
Dra. Micena Roberta Miranda Alves e Silva (UFMG)
Dra. Neiva Schuvartz (Pos Newton)
Dra. Patrícia Gonçalves da Mota (UNIVAÇO)
Dra. Valeska Soares Aguiar (FACENS)

REVISÃO

Maria de Lourdes Soares Monteiro Ramalho

EDIÇÃO

NÚCLEO DE PUBLICAÇÕES ACADÊMICAS DO CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA
<http://npa.newtonpaiva.br/npa>

EDITORA DE ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Ariane Lopes

ESTRUTURA FORMAL DA INSTITUIÇÃO

PRESIDENTE DO GRUPO SPLICE

Antônio Roberto Beldi

REITOR

João Paulo Barros Beldi

DIRETOR ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO

Cláudio Geraldo Amorim de Sousa

SECRETÁRIA GERAL

Denise de Lourdes Oliveira

PROCURADORA INSTITUCIONAL

Gláucia Corrêa

GESTOR DO INSTITUTO DE HUMANAS

Maria Angela Brescia Gazire Duch

GESTORA DO INSTITUTO DE SAÚDE

Marcela Unes Pereira Renno

GESTORA DO INSTITUTO DE EXATAS

Regiane Burger

COORDENADOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO

Leonardo Fernandes Coelho Rezende Santos

COORDENADORA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Eliana de Faria Garcia Horta

REITORIA

Avenida Carlos Luz, 650 - Bairro Caiçaras

Belo Horizonte - Minas Gerais

www.newtonpaiva.br/pesquisa

inc@newtonpaiva.br

APRESENTAÇÃO

A cada edição do Programa de Iniciação Científica da Newton vemos uma transformação no nosso compromisso de solucionar problemas reais que afligem a nossa sociedade. Alcançamos esse compromisso a partir da conexão dos talentos dos nossos alunos com a expertise dos nossos professores. Ao longo dos anos, a Newton tem ampliado os espaços e laboratórios acadêmicos, dando maior suporte às pesquisas e aos nossos pesquisadores.

Um grande pilar do nosso programa é a divulgação científica, representada pela nossa Revista de Iniciação Científica do Centro Universitário Newton Paiva, INCNP. Desde a sua criação, a Revista tem se mantido como uma grande plataforma para divulgar a Ciência, a Tecnologia e a Inovação, além de fomentar a pesquisa científica dentro e fora da Newton.

Criada em 2000 com o objetivo de publicar os artigos resultantes das Pesquisas do Programa de Iniciação Científica, a Revista agrega em um só espaço todas as áreas do conhecimento da Instituição, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Engenharias, Ciências Sociais e Humanas, contemplando os diversos cursos de graduação oferecidos. Atualmente, a Revista está disponível nos formatos impresso e digital e apresenta periodicidade anual. Os trabalhos publicados tratam de temas diversos, consolidando a interdisciplinaridade do conteúdo.

Vários projetos de iniciação científica desenvolvidos na Newton são publicados em outras revistas científicas, em anais de congressos e seminários, e também em outros formatos, que não um artigo científico, como livros, cartilhas, patentes e materiais didáticos/instrucionais. Por isso, foi criado um capítulo à parte na Revista para alocar estas submissões externas.

Espero que esta Revista consiga mostrar a todos vocês a seriedade e a paixão com as quais conduzimos a pesquisa na Newton. Tenham uma boa leitura!

Eliana de Faria Garcia Horta
COORDENADORA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

SUMÁRIO

JOGO DIGITAL PARA REABILITAÇÃO DE AMPUTADOS DE MEMBROS INFERIORES	16 - 20
Professor orientador: Silvana Júnia Roriz	
Alunos: Bárbara Josaphat da Mata, Bruna Lilian Severino Carvalho, Caio Vani Siqueira, Fabiane Gonçalves Nane de Faria, Fernanda Braga Silva, Higor Matas Mena Barreto, Hillary Geordana Vieira Alves, Joyce Franciele Marques de Oliveira	
TOXOPLASMOSE: PERFIL SOROLÓGICO DE UNIVERSITÁRIAS EM IDADE FÉRTIL	21 - 25
Professor orientador: Gisele Santos Gonçalves	
Professor colaborador: Roberta Dias Rodrigues Rocha, Lidiane Aparecida Pereira de Sousa	
Alunos: Rafaela Santos de Araújo, Nathalya Rodrigues Silva Macedo, Victória Starling de Oliveira Pinto	
PRÓTESE AUXILIADORA DO ALEITAMENTO MATERNO EM BEBÊS PORTADORES DE FISSURA TRANSFORAME INCISIVA.....	26 - 30
Professor orientador: Ghisèle Baeta Frota.	
Aluno: Isabella Cristina de Araujo Silva	
AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DE MATERIAIS ALTERNATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE TELHADOS VERDES PARA O CONDICIONAMENTO TÉRMICO DE EDIFICAÇÕES.....	31 - 40
Professor orientador: José Francisco Vilela Rosa	
Alunos: Tadeu Barbosa, Daniella Campos, Mariana Carneiro, Sarah Andrade de Guimarães, Herika Gurgel, Maika Jamila, Paloma Neimara Rosa Lopes, Ana Paula Vieira Machado, Maria Ermilene Silva.	
A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA SOB A PERSPECTIVA DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO	41 - 53
Professor orientador: Michael Cesar Silva	
Alunos: Cristofer Paulo Moreira Rocha Silva, Lucas Ribeiro dos Santos, Luiz Filipe Gomes Castro Salomão, Maria Julia Ribeiro Duarte, Renata Lopes Bertoldo, Simone de Sousa Assunção	
A MEDIAÇÃO COMO MEIO ADEQUADO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE NA ESFERA CRIMINAL: O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA NO SISTEMA DE JUSTIÇA BRASILEIRO.	54 - 68
Professor orientador: Cristian Kiefer da Silva	
Alunos: Alex Luiz Damasceno Xavier, Amanda Joicy de Paula e Silva, Laura Martins Duarte de Lima, Ericka Elizabeth Drury de Melo, Paola Fernanda Pereira de Holanda, Shirley de Souza Alcântara, Wagner Luiz de Araújo Lordeiro, Gabrielle Aparecida Rizardi, Harley Sandro Ferreira de Araújo.	
MICROSSISTEMA NORMATIVO DE FORMAÇÃO DE PRECEDENTES VINCULANTES NO CPC/15: AS TÉCNICAS DE FORMAÇÃO DE PRECEDENTES E TESES JURÍDICAS COMO INSTRUMENTO DE PACIFICAÇÃO SOCIAL, SEGURANÇA JURÍDICA E POLÍTICAS PÚBLICAS	69 - 83
Professor orientador: Bernardo Ribeiro Câmara	
Aluno: Igor de Oliveira Mansur	
O PERFIL DO USO DA TECNOLOGIA E DAS HABILIDADES SOCIAIS EM UNIVERSITÁRIOS	84 - 97
Professor orientador: Riviane Borghesi Bravo	
Professor colaborador: Mônica Freitas Ferreira Novaes	
Alunos: Amanda Oliveira dos Anjos, Tatiana Ferreira da Cruz Silva, Daniella Soares Portes, Dominique Nascimento Coelho, Nuergele Aguiar, Stephanie Soares, Rafael Mauricio Moreira Horta	
O IMPACTO DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS VINCULADAS AO PROGRAMA DA ESCOLA INTEGRADA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO COMPARATIVO	98 - 109
Professor orientador: Eliane Maria Freitas Monken	
Alunos: Ariany Cristina Moreira Bispo, Irinéia Coelho Morais, Márcia Cristina Pereira Galante, Nidia Cristina de Lima Moreira	
O USO DAS LOUSAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	110 - 126
Professor orientador: Ana Paula Campos Cavalcanti Soares	
Aluno: Tatiana Lobato dos Santos Moreira	
FORMAÇÃO MUSICAL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO	127 - 138
Professor orientador: Mirian Lúcia Brandão Mendes	
Professor colaborador: Eliane Maria Freitas Monkey	
Aluno: Ariany Cristina Moreira Bispo	

A PERCEPÇÃO DOS JOVENS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS PARA SUA FORMAÇÃO	139 - 144
Professor orientador: Sérgio Rafacho	
Professor colaborador: Bárbara Batista Noronha e Denis Gregório Batista	
Aluno: Naiara Barcellos Fernandes, Carlos Eduardo de Carvalho, Gabriela de Sousa Rosa, Leticia Ferreira das Dores e Michelle Bruna de Oliveira Lima	

SUBMISSÕES EXTERNAS

PROCESSO NO: BR 102019018077-3 “EXTRATO CARRAPATICIDA DE LANOLINA, SEU USO E PROCESSO DE FABRICAÇÃO, E COMPOSIÇÃO CONTENDO O MESMO”	145
Alessandra Chucri Ayub, Anderson Hollerbach Klier, Leonardo de Rago Nery Alves, Ronize Andréia Ferreira	
“DESAFIOS DA URBANIZAÇÃO DE AGLOMERADOS SUBNORMAIS: ESTUDO DE CASO DO PROJETO VILA VIVA EM BELO HORIZONTE, MG”	146
Alice Beatriz de Medeiros e Castro, Cláudia Teresa Pereira Pires	
“RECUPERAÇÃO DE ÁREA DEGRADADA PARA CRIAÇÃO RPPN EM BALDIM – MG: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL E SOCIOAMBIENTAL”	147
Luciano Emerich Faria, Arthur R. S. Sales, Suellem Santiago Flávio Ferreira Lanza, Thais K. Reis, Daniela Veiga da Costa	
“PROJETO E CONSTRUÇÃO DE UMA PEQUENA ESTAÇÃO DE TRATAMENTO DE ESGOTO USANDO COLETORES SOLARES CONCENTRADORES PARA O CÓRREGO CERCADINHO”	148
Michel Fábio de Souza Moreira, Alípio Monteiro Barbosa, John Marlon de Santos Sousa, Rafael Vinícius Monteiro Bento, Handerson Correa Gomes	
“CLASSIFICAÇÃO E PECULIARIDADES DOS SOLOS TROPICAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NO EMPREGO COMO MATERIAL DE CONSTRUÇÃO”	149
Jaqueline Leite Ribeiro do Vale, Marco Antônio Penido de Rezende, Matheus Gomes Zarista, Hyago Felipe da Cruz Silva Christopher de Paula Alves	
“ENSAIO DE AZUL DE METILENO COMO FERRAMENTA COMPLEMENTAR NO PROCESSO DE CARACTERIZAÇÃO DE SOLO PARA FABRICAÇÃO DE ADOBE”	150
Jaqueline Leite Ribeiro do Vale, Marco Antônio Penido de Rezende, Matheus Gomes Zarista Hyago Felipe da Cruz Silva, Christopher de Paula Alves	
“SMART HEALTHCARE FOR DISEASE DIAGNOSTICS AND PREVENTION”	151
Thiago Mares, Sudip Paul, Dinesh Bhatia, Lucas Gabriel Souza Nasta, Lucas Paglioni Pataro Faria	
“A FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DOS CONTRATOS NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO”	152
Cristofer Paulo Moreira Rocha Silva, Michael César Silva	

JOGO DIGITAL PARA REABILITAÇÃO DE AMPUTADOS DE MEMBROS INFERIORES

Silvana Júnia Roriz¹
Bárbara Josaphat da Mata²
Bruna Lilian Severino Carvalho²
Caio Vani Siqueira³
Fabiane Gonçalves Nane de Faria²
Fernanda Braga Silva²
Higor Matas Mena Barreto²
Hillary Geordana Vieira Alves²
Joyce Franciele Marques de Oliveira²

Resumo: A amputação é a retirada total ou parcial de um membro por diversas causas. Apesar de ser considerado um procedimento salvador, gera declínio funcional e afeta a qualidade de vida das pessoas amputadas. Visando desenvolver a função e melhorar a qualidade de vida, a fisioterapia busca adaptar próteses e treinar os indivíduos amputados para serem independentes. A reabilitação virtual é uma tendência atual que pode auxiliar profissionais e pacientes nesta tarefa. A criação de um jogo específico para amputados pode tornar mais rápido e mais eficiente o processo de adaptação protética. Este projeto tem por objetivo desenvolver um jogo simulado para reabilitação de amputados de membros inferiores compatíveis com dispositivo console do X-BOX por meio de uma parceria entre os cursos de Fisioterapia e Sistemas de Informação do Centro Universitário Newton Paiva. O jogo foi desenvolvido com a intenção de capturar os movimentos do usuário e suas posições durante uma passada e comparar com uma base de dados de posições ideais a serem executadas durante a marcha. Espera-se que com este jogo os índices de reabilitação, funcionalidade e inclusão com a reabilitação virtual sejam mais elevados do que os alcançados por meio da reabilitação tradicional auxiliando muitas pessoas a adquirirem autonomia, independência e uma melhor qualidade de vida.

Palavras-chave: amputação, reabilitação, jogos virtuais.

Abstract: An amputation is a total or partial removal of a limb, for various reasons. Despite being considered a saving procedure, it generates functional decline and affects the quality of life of the amputees. To develop the operation and the quality of life, physiotherapy seeks to adapt the prostheses and train the amputees to make them independent. Virtual rehabilitation is a current trend that can assist professionals and patients in this task. The creation of a specific game for amputees can make the process of prosthetic adaptation faster and more efficient. This project aims to develop a simulated game for rehabilitation of lower limb amputees compatible with the X-BOX console device through a partnership between the courses of Physiotherapy and Information Systems, from Newton Paiva University Center. The game developed captures the user's movements and their positions during a step and compares them with a database of ideal positions to be executed during the march. It is expected that with this game rehabilitation, functionality and inclusion rates with virtual rehabilitation become higher than those achieved through traditional rehabilitation helping many people to gain autonomy, independence and a better quality of life.

Keywords: amputation, rehabilitation, virtual games.

1 INTRODUÇÃO

A fisioterapia tem por objetivo desenvolver ações em todos os níveis de atenção à saúde funcional: prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo, objetivando a reintrodução do indivíduo no seu contexto social antes vivido, ou o mais próximo possível. É de competência do fisioterapeuta avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas, buscando uma melhor maneira de restaurar a funcionalidade do indivíduo, considerando-o como um ser global (COFFITO, Decreto 9.640/84, Lei 8.856/94).

O fisioterapeuta possui o domínio de diversas técnicas e recursos para o manejo do seu tratamento, e, dentre tantas opções, a reabilitação virtual é, atualmente, uma tendência, pois proporciona uma forma lúdica e interativa à reabilitação funcional.

O ambiente virtual promove a interação do paciente por meio de jogos, através dos movimentos causando reações de equilíbrio proporcionadas pela sensação de experimentar uma realidade diferente. Os jogos eletrônicos desenvolvem habilidades como a memória, atenção e raciocínio, desta forma, deixaram de fazer parte apenas do lazer infantil e, hoje, são considerados importantes ferramentas no processo de aprendizagem abstrata, no treinamento de tarefas específicas e na avaliação de desempenho (SANTOS, 2010).

Atualmente, os videogames que utilizam interação física entre usuário e mundo virtual são chamados de “Exergames”, jogos que, ao mesmo tempo, são uma forma de exercício. Segundo Morais et al. (2005), podemos definir várias classificações para os jogos levando em consideração um aspecto discriminante para diferenciar os grupos, como os objetivos, enredo, faixa etária e gênero, evidenciando, desta forma, aquelas que dão ênfase ao elemento mais relevante, que é o objetivo do jogo.

Além de proporcionar uma reabilitação interativa e diferente, os jogos e tecnologias mudaram a forma do paciente enxergar as sessões tradicionais, em que o terapeuta só realiza tarefas, e deixa o paciente mais “inteirado” com o tratamento proposto (DIAS; SAMPAIO; TADDEO, 2009).

A reabilitação virtual vem sendo pesquisada por diversos autores em programas voltados para diferentes tipos de diagnóstico, tais como a reabilitação

neurológica, ortopédica, traumatológica e outras. Através de um estudo, González-Fernández et al. (2010) comprovaram que indivíduos com lesão no sistema nervoso central, usando como objetivo de treinamento uma plataforma do Nintendo Wii, obtiveram resultados promissores no equilíbrio. Como esta, outras abordagens estão sendo realizadas por meio da reabilitação virtual, e estão sendo bem-sucedidas. Sendo assim, realizar a reabilitação de amputados transtibiais pelo ambiente virtual é um desafio.

A amputação é definida como a retirada total ou parcial de um membro. A amputação transtibial é o tipo de amputação mais frequente e, apesar de desenvolver transtornos motores e psicológicos, é considerada um bom nível de amputação, favorecendo a reabilitação e a indicação de próteses, mesmo assim, gera dificuldades importantes de locomoção e interação social (BOTH et al., 2011; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013; MONTEIRO JÚNIOR et al., 2011).

Diante do exposto, e com base nos benefícios da fisioterapia, este estudo objetivou a criação de um jogo de simulação para treinar e adaptar a marcha de amputados de membros inferiores (MMII) transtibial por meio dessa metodologia de modo que o indivíduo realize sua adaptação protética de forma independente como um treinamento complementar.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo experimental realizado por alunos dos cursos de Fisioterapia e Sistemas de Informação do Centro Universitário Newton Paiva. O mesmo foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa do centro Universitário Newton Paiva, sob o parecer nº: 2.133.656 de 22/06/2017.

2.1 Identificação das demandas dos amputados

Na primeira etapa de desenvolvimento do estudo, foram realizadas reuniões entre os alunos dos dois cursos e professores para discutirem as necessidades biomecânicas dos amputados de membros inferiores e que precisariam ser contempladas pelo jogo. Nessa etapa, buscas nas bases de dados Scielo, Pubmed e Lilacs foram realizadas a fim de encontrar estudos semelhantes que servissem de base para a identificação de demandas próprias dos amputados.

2.2 Planejamento inicial a partir da marcha normal

Na segunda fase do projeto, foi iniciada a criação do jogo para o console. Foram elaborados vídeos e slides demonstrativos com todas as fases do ciclo da marcha normal (contato inicial, a resposta à carga, o apoio médio, apoio terminal, pré-balanço, balanço inicial, balanço médio e balanço terminal) com o objetivo de auxiliar na identificação das necessidades do amputado que deveriam ser contempladas no jogo.

2.3 O Jogo

Focando na área de jogos, a empresa Microsoft construiu o Kinect, um sensor de movimento. O sensor capta os movimentos e comando de voz dos usuários que são tratados de forma interativa, executando ações ou comandos em conjunto com uma interface. O sensor oferece recursos como: emissão de luz infravermelho, sensor Red, Green e Blue (RGB), sensor infravermelho, eixo motorizado e microfones (ZHANG, 2012).

Em 2011, a Microsoft disponibilizou gratuitamente um kit de desenvolvimento de software (SDK), permitindo que desenvolvedores possam criar aplicações que comunicam com hardware Kinect.

Utilizou-se o Visual Studio (ferramenta de desenvolvimento da Microsoft) para criar uma aplicação do tipo Windows Presentation Foundation (WPF) e uma biblioteca de classe. O WPF é um conjunto de recursos que compõe o Microsoft.NET Framework que permite a criação de interfaces personalizadas. Na biblioteca de classes, são programadas as configurações da

utilização do Kinect, como os movimentos e gestos que podem ser utilizados dentro da aplicação WPF (MSDN Microsoft, 2017).

Foi utilizado também o livro “Microsoft Kinect – Criando aplicações interativas com o Microsoft Kinect” (CARDOSO, 2013) como base para criar toda a aplicação. Este ensina de forma simplificada cada passo para desenvolver o jogo e descreve as principais funções do Kinect:

- Acelerômetro: sensor para medir a aceleração de um objeto realiza medidas com base em três dimensões.
- Eixo motorizado: peça do Kinect que altera o ângulo de elevação do hardware.
- Fluxo de cor: configurações de cores utilizando o formato RGB.
- Fluxo de profundidade: configurações para detectar usuários e suas distâncias.
- Esqueleto do usuário: é a identificação do usuário transformando cada parte do seu corpo em objetos que podem ser utilizados para a interação.
- Microfones: detectam comandos de voz para interação do usuário.

A aplicação foi desenvolvida com a intenção de capturar os movimentos do usuário e suas posições durante uma passada e comparar com uma base de dados de posições ideais a serem executadas durante a marcha. A partir de um vídeo demonstrativo, o usuário visualiza o movimento que deve ser executado e executa-o da forma como consegue. Nesse momento o jogo verifica se o movimento foi realizado corretamente e o que precisa ser melhorado.

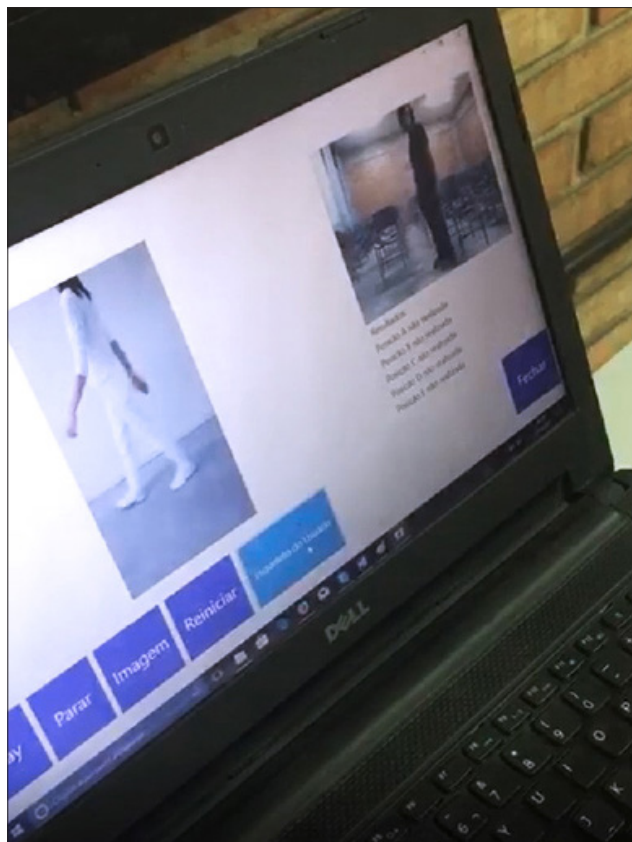
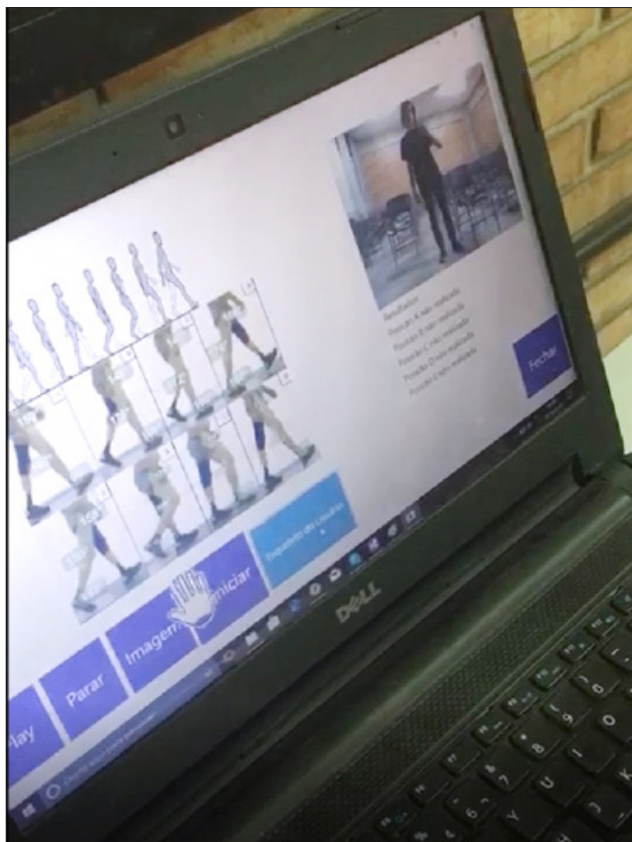
Figura 1 – Tela inicial do jogo digital.



Todas as funcionalidades do jogo digital são acessadas por meio de movimentos manuais permitindo a escolha dos itens sem a necessidade de controles, além da própria

captura da câmera do Kinect para reconhecimento do usuário, sendo possível, também, a visualização do seu esqueleto que é captado pelo hardware.

Figura 2 – Jogo digital em andamento.



3 CONCLUSÕES

Foi desenvolvido um jogo digital de reabilitação, compatível com as necessidades dos amputados de membros inferiores, simples de ser utilizado e que pode ser utilizado em clínicas e unidades de saúde para reabilitação.

No âmbito acadêmico, o desenvolvimento deste trabalho contribuiu positivamente para o aprendizado de novas tecnologias pelos envolvidos e auxiliou a formação de alunos conscientes de seu papel transformador na sociedade que se preocupam com a qualidade de vida e a dignidade humana.

Para o desenvolvimento do jogo houve dificuldades de encontrar trabalhos relacionados ao tema e material de apoio para entendimento da marcha do amputado que pudessem ser utilizados como fonte de informação.

Conclui-se, que o jogo desenvolvido necessita passar por revisões para se tornar uma ferramenta distribuível, porém, no final de 2017, a Microsoft anunciou a descontinuidade do Kinect. Dessa forma, trabalhos futuros nesta área serão possíveis a partir da utilização

de outras plataformas podendo contribuir para a melhoria deste projeto inicial.

Espera-se, que este jogo possa ser uma ferramenta de reabilitação que possibilite amputados de membros inferiores adquirirem autonomia, independência e melhor qualidade de vida. Espera-se, ainda, que os índices de reabilitação, funcionalidade e inclusão com a reabilitação virtual sejam mais elevados do que os alcançados por meio da reabilitação tradicional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Diretrizes de atenção à pessoa amputada* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. 1. ed. 1. reimp. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- BOTH, J.E.; BADKE, M.R.; DAANDEL, S. N.; HEPP, D.R.; SANTOS, A.M. Acompanhamento de paciente com amputação de membro superior: um estudo de caso. *Revista Contexto & Saúde*, v.10, n.20, p.611-615, jan/jun 2011.
- CARDOSO, G.S. *Microsoft Kinect: criando aplicações interativas com o Microsoft Kinect*. São Paulo: Casa do Código, 2013. 188p.
- DIAS, R.S.; SAMPAIO, I.L.A.; TADDEO, L.S. Fisioterapia x wii: a introdução do lúdico no processo de Reabilitação de pacientes em tratamento fisioterápico. In: BRAZILIAN SYMPOSIUM ON GAMES AND DIGITAL ENTERTAINMENT, 8,

2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SB Games, 2009. p. 34-37.

Resoluções do COFFITO. *Decreto 9.640/84, Lei 8.856/94.*

GONZALEZ-FERNANDEZ, M.; GIL-GOMEZ, J.A.; ALCANIZ, M.; NOE, E.; COLOMER, C. eBaViR, easy balance virtual rehabilitation system: a study with patients. *Stud Health Technol Inform*, v.154, p. 61-6, 2010.

JUNIOR MONTEIRO, R.S.; CARVALHO, R.J.P.; SILVA, E.B.; BASTOS, F.G. Efeito da Reabilitação em Diferentes Tipos de Tratamento. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, v.9, n.29, p.56-63, 2011.

MSDN Microsoft. *Introdução ao WPF*. Disponível em: <[https://msdn.microsoft.com/pt-br/library/aa970268\(v=vs.100\).aspx](https://msdn.microsoft.com/pt-br/library/aa970268(v=vs.100).aspx)>. Acesso em: 20 nov. 2017

MORAIS, A.M.; SOUSA, A.S.; MACHADO, L.S.; MORAES, R.M. Tomada de Decisão aplicada à Inteligência Artificial em Serious Games voltados para Saúde. *Labor Tecn Ensin Virt e Estat.*,v.1, n.11, p.1-11, 2005.

SANTOS, F.V. *Video games na saúde e reabilitação*. São Paulo: Schoba, 2010. 96p.

TECH TUDO. *Microsoft anuncia que não irá mais fabricar o acessório Kinect*. Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/noticias/2017/10/microsoft-anuncia-que-nao-ira-mais-fabricar-o-acessorio-kinect.ghtml>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

ZHANG, Z. *Microsoft Kinect Sensor and Its Effect*. *IEEE Multimedia - IEEEEMM*. 19. 4-10. 10.1109/MMUL.2012.

NOTAS

¹ Fisioterapeuta: Mestre em Ciências da Saúde UFMG; Docente do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Newton Paiva

² Discente do Curso de Fisioterapia do Centro Universitário Newton Paiva

³ Discente do Curso de Sistemas de Informação do Centro Universitário Newton Paiva

E-mail de contato: silvana.roriz@newtonpaiva.br

TOXOPLASMOSE: PERFIL SOROLÓGICO DE UNIVERSITÁRIAS EM IDADE FÉRTIL

Rafaela Santos de Araújo²
Nathalya Rodrigues Silva Macedo²
Viktória Starling de Oliveira Pinto²
Roberta Dias Rodrigues Rocha¹
Lidiane Aparecida Pereira de Sousa¹
Gisele Santos Gonçalves¹

Resumo: O *Toxoplasma gondii*, agente etiológico da toxoplasmose, é um parasito intracelular obrigatório, de distribuição geográfica mundial. No Brasil, a soroprevalência para esse parasito varia de 20 a 83%. A infecção é geralmente assintomática, entretanto, a toxoplasmose na mulher é de grande importância em saúde pública, uma vez que a doença aguda na gestação pode acarretar danos irreversíveis ao feto, e até a morte, devido à passagem do protozoário via transplacentária. Mulheres soronegativas para toxoplasma apresentam risco de contrair o parasito na gravidez. Dessa forma, o conhecimento da imunidade ou da susceptibilidade para toxoplasmose em jovens é de suma importância para que se possa implementar a prevenção primária. Apesar dessa relevância, essa infecção não é muito conhecida no meio universitário. O objetivo deste trabalho foi determinar a prevalência da soropositividade de IgG anti *-Toxoplasma gondii* em acadêmicas em idade fértil do Centro Universitário Newton Paiva de Belo Horizonte, Minas Gerais, uma instituição privada de ensino superior. Foi realizado um estudo transversal analítico. Um total de 5mL de sangue foi coletado para a realização do ensaio imunoenzimático por quimioluminescência. Foram avaliadas 187 discentes com uma média de idade de 23 anos. A soroprevalência encontrada foi de 14,4% (27/187). Os resultados obtidos neste estudo mostram baixo índice de imunidade ao *T. gondii* na população estudada e reafirmam a importância de testes sorológicos em jovens em idade fértil para a prevenção da toxoplasmose congênita em uma futura gravidez, bem como ações de educação em saúde no que se refere ao conhecimento sobre o agente etiológico, formas de contágio e medidas de profilaxia.

Palavras-Chave: Toxoplasmose. Soropositividade. Gestante.

Abstract: *Toxoplasma gondii*, a toxoplasmosis etiological agent, is an obligate intracellular parasite with worldwide geographical distribution. In Brazil, the seroprevalence for this parasite varies from 20 to 83%. Although infection is generally asymptomatic, toxoplasmosis in women has great importance in public health, since the acute disease in pregnancy can cause irreversible damage to the fetus and even death due to the protozoan passage via transplacental. Toxoplasma seronegative women are at risk of contracting the parasite in pregnancy. Thus, the knowledge of immunity or susceptibility to toxoplasmosis in young people has huge importance to implement primary prevention. Despite the relevance of this issue, this infection is not very well known among the academical environment. The objective of this study was to determine the prevalence of anti-*Toxoplasma gondii* IgG seropositivity in academics of childbearing age at the Newton Paiva University Center in Belo Horizonte, a Brazilian private institution of higher education. An analytical cross-sectional study was carried out. 5mL of blood was collected for the chemiluminescence immunoenzymatic assay. We evaluated 187 students, with a mean age of 23 years. The seroprevalence found was 14.4% (27/187). The results show a low immunity index to

T. gondii in the considered population and reaffirm the importance of serological tests in youngsters females in fertile age for the prevention of congenital toxoplasmosis in an eventual future pregnancy and the need of health education initiatives to teach about the etiologic agent, forms of contagion and prophylaxis measures.

Key Words: Toxoplasmosis. Seropositivity. Pregnant.

1 INTRODUÇÃO

A toxoplasmose é uma zoonose com distribuição geográfica mundial causada pelo protozoário *Toxoplasma gondii*, que infecta numerosos vertebrados, incluindo o homem (ARAÚJO et al., 2008). No Brasil, a soropositividade para *T. gondii* varia entre 20 a 83% da população, o que pode ser explicado pelo clima e condições socioculturais distintas (VASCONCELOS et al., 2007).

No ciclo biológico completo do parasito, as fases sexuada e assexuada ocorrem apenas em gatos e outros felídeos, caracterizando-os como hospedeiros definitivos. Já em hospedeiros intermediários, como o homem e outros mamíferos, ocorre somente a fase assexuada (AMATO NETO et al., 1995; COSTA et al., 2007). O *T. gondii* é parasito intracelular obrigatório, que se apresenta em três formas evolutivas principais - os taquizoítos, encontrados nos órgãos, sangue e secreções de animais na fase aguda da enfermidade; os bradizoítos, que se agrupam e formam cistos teciduais intracelulares, encontrados nas vísceras, cérebro, musculatura cardíaca e esquelética, podendo causar infecção latente ou crônica; e os oocistos, exclusivamente liberados pelo intestino de gatos e outros felinos, após a multiplicação sexuada, contaminando o ambiente por serem eliminados juntamente com as fezes desses animais (KOMPALIC-CRISTO et al., 2005; ROSSI et al., 2014).

As formas mais frequentes de se adquirir a doença são a ingestão de carne crua ou malpassada, leite não pasteurizado e ovo cru contaminados por cistos do *T. gondii*, que contém os bradizoítos; ingestão de frutas, verduras e água contaminadas por oocistos do parasito; contato com terra no caso de jardinagem ou caixa de areia para dejetos contaminados com oocistos liberados nas fezes dos gatos (MOHAMMADI et al., 2015). A transmissão transplacentária do parasito para o feto se faz na forma de taquizoíto e é denominada transmissão vertical, resultando em toxoplasmose congênita (PORTO; DUARTE, 2010).

A toxoplasmose é frequentemente assintomática em imunocompetentes, entretanto, pode causar sintomas graves e até mesmo levar à morte pessoas

com imunidade comprometida e do feto, no caso da toxoplasmose congênita (COSTA et al., 2007; FERREIRA et al., 2007). O diagnóstico da infecção é realizado por meio da pesquisa de anticorpos específicos contra antígenos de *T. gondii*, presentes no soro de indivíduos infectados. Diferentes testes são disponíveis para diferenciar infecção recente de infecção pregressa, para quantificar anticorpos IgG anti-*T. gondii* nos soros dos pacientes e utilizar os resultados como marcadores de imunidade (UCHÔA et al., 1999).

O conhecimento sobre a prevalência da infecção pelo *T. gondii* nas diversas populações é importante, mas, especialmente em mulheres em idade fértil, é de grande relevância para a saúde pública. Mulheres soronegativas para anticorpos anti-*T. gondii* são consideradas susceptíveis à infecção, e a atenção deve ser maior durante uma futura gravidez devido ao, conseqüentemente, risco de transmissão congênita. Diante desse contexto, o presente trabalho tem por objetivo estimar a prevalência da soropositividade de IgG anti - *Toxoplasma gondii* em acadêmicas em idade fértil do Centro Universitário Newton Paiva de Belo Horizonte, Minas Gerais e, com isso, implementar a prevenção primária desta enfermidade, no que se refere ao conhecimento sobre agente etiológico, formas de contágio, dessa forma, medidas de profilaxia.

2 METODOLOGIA

O presente trabalho aborda um estudo observacional, transversal. Os testes sorológicos foram realizados em 187 universitárias, com idades entre 17 a 43 anos (média de 23 anos), do Centro Universitário Newton Paiva, localizado no município de Belo Horizonte, Minas Gerais. O estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, protocolo n. 2.071.840/17. As mulheres universitárias e/ou seus responsáveis, no caso das menores de 18 anos, selecionadas para participar do projeto foram esclarecidas sobre os objetivos da pesquisa e, aquelas que concordaram em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, antes de se proceder à coleta do material biológico. Foram coletados

5 mL de sangue periférico, por meio de punção venosa de alunas dessa instituição de ensino superior.

Após a coleta sanguínea, o material foi levado ao Laboratório Escola de Análises Clínicas do curso de Farmácia do Centro Universitário para ser centrifugado, para obtenção do soro, alíquotagem e encaminhamento imediato para o Laboratório Geraldo Lustosa - BH/MG onde se realizou pesquisa para detecção dos anticorpos anti-Toxoplasma gondii. Os testes foram realizados durante o período de agosto a outubro de 2017. A ocorrência de anticorpos IgG foi determinada pela reação de quimioluminescência, utilizando o equipamento totalmente automatizado da empresa Siemens Healthcare Diagnostics - Immulite 2000. A quimioluminescência oferece o mais alto grau de sensibilidade disponível. Em muitos casos, a sensibilidade é melhor em várias ordens de grandeza do que aquela obtida com ensaios radiológicos (HENRY, 2008). Na metodologia de ensaio imunométrico de fase sólida, por quimioluminescência, marcado enzimaticamente, a fase sólida é revestida com antígeno de Toxoplasma gondii. A fase líquida consiste em dois reagentes: o primeiro é um tampão de base proteica e o segundo fosfatase alcalina conjugada com anticorpo monoclonal de murino anti-IgG humana. A quantificação é realizada utilizando um substrato de dioxetano para produzir luz, que é

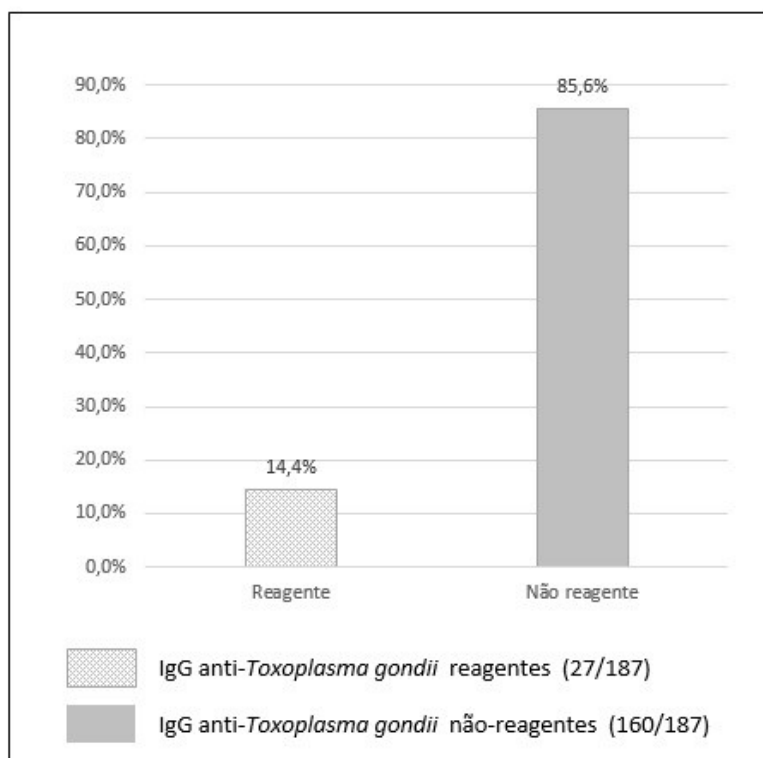
emitida quando o substrato de quimioluminescência reage com a camada de fosfatase alcalina ligada ao IgG humano. A quantidade de luz emitida é proporcional à quantidade de analito inicialmente contida na amostra e os resultados são calculados para cada amostra em contagens por segundo (CPS) - Siemens Healthcare Diagnostics, 1990.

Os resultados foram expressos em unidades internacionais por mililitro (UI/mL). As estudantes analisadas foram consideradas soropositivas para toxoplasmose quando apresentaram IgG reagente. Consideraram-se positivos aqueles com títulos superiores a 5UI/mL (Unidades Internacionais por mililitros) para IgG podendo ser classificados nas seguintes situações: IgG reagente, como estudante imune e IgG não reagente como estudante susceptível.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi avaliado o estado imune de 187 mulheres universitárias, com média de idade de 23,0 anos, em relação à toxoplasmose. Os resultados de soropositividade e soronegatividade da avaliação sorológica das amostras submetidas à pesquisa de IgG anti-Toxoplasma gondii estão apresentadas na Figura 1. Entre as 187 universitárias avaliadas, 27 foram IgG soro reagentes para T.gondii (14,4) e 160 foram IgG soro não-reagentes para T.gondii (85,6%) (Figura 1).

Figura 1 - Relação do percentual de soropositividade e soronegatividade para anticorpos IgG anti-Toxoplasma gondii em 187 amostras de soros de universitárias, em idade fértil.



Os resultados do presente estudo evidenciam que 14,4% (27/187) das estudantes estão imunes, e, portanto, protegidas contra a reinfecções pelo *T. gondii* e 85,6% (160/187) das estudantes não estão imunizadas para o toxoplasma. A baixa positividade sorológica observada no presente estudo remete ao alto índice de mulheres jovens, na idade procriativa, sem imunidade no meio universitário e, portanto, susceptíveis à exposição ao *T. gondii*.

Existem poucos estudos que relatam a soropositividade para o toxoplasma em estudantes universitários. Um estudo realizado com acadêmicos de medicina veterinária de duas universidades, no Rio de Janeiro, encontrou uma soroprevalência de 16,1% (VICENTE et al., 2014). Quanto aos estudantes universitários da cidade de São Paulo, foi observada uma soroprevalência ainda menor, de 12,5% (YAMAMATO; PRESCENDO, 2009). Já na cidade de Ourinhos-SP, a soroprevalência foi maior, 24,5% (SILVA; GATTI, 2013). Um trabalho envolvendo estudantes do curso de Enfermagem e Ciências biológicas, na cidade de Campo Grande-MS, verificou uma soroprevalência mais elevada ainda, 39% (FIGUEIREDO et al., 2010). Portanto, a soroprevalência de 14,4%, encontrada está de acordo com a faixa de soroprevalência observada em estudantes universitários brasileiros, que varia de 12,5 a 39% de acordo com os estudos encontrados na literatura.

A situação ideal seria que todas as mulheres em idade fértil fossem submetidas a uma sorologia para toxoplasmose antes da gravidez para se estabelecer um padrão imunológico em relação à infecção e eventual risco de adquiri-la durante uma futura gestação. Pesquisas mostram que muitas mulheres não sabem como evitar a infecção por *T. gondii*, necessária em especial durante a gravidez, sendo que medidas básicas de higiene e cuidados com a alimentação demonstraram reduzir 63% das chances de infecção por *T. gondii* durante a gravidez (DETANICO; BASSO, 2006). A prevenção da toxoplasmose em mulheres, durante a gestação, é de fundamental importância para se evitar as graves sequelas que podem ocorrer no feto e no recém-nascido, no caso da infecção aguda na gravidez com transmissão transplacentária (MARGONATO, 2007). No Brasil, existem lugares que a triagem sorológica para toxoplasmose não é recomendada na rotina pré-natal, o que é preocupante (MIORANZA, 2008). Nesse contexto universitário, os profissionais e acadêmicos envolvidos no presente estudo abordaram e esclareceram dúvidas e desconhecimentos das estudantes quanto ao tema tratado. O principal esclarecimento realizado foi sobre as formas de prevenção da toxoplasmose. Enfatizou-se às estudantes a importância de lavar as mãos ao manipular

carne crua, evitar o consumo de carne malcozida, água sem tratamento e leite não pasteurizado, assim como de alimentos expostos a moscas, baratas, formigas e outros insetos, sendo preciso, também, evitar contato com gatos, utilizar luvas ao manipular fezes desses animais e ao contato com o solo durante a jardinagem ou lidar com horta e agricultura.

4 CONCLUSÃO

A baixa soropositividade encontrada no presente estudo demonstra que uma grande proporção de jovens universitárias não possui anticorpos protetores para o *T. gondii* sendo assim, essa população universitária apresenta um alto índice de suscetibilidade para adquirir toxoplasmose. Esses dados reafirmam a importância de testes sorológicos em jovens em idade fértil para a prevenção da toxoplasmose congênita em uma futura gravidez, no que se refere ao conhecimento sobre o agente, formas de contágio e, dessa forma, medidas de profilaxia. Como Instituição de ensino da área da saúde, cabe-nos contribuir para a construção deste conhecimento na população estudada.

AGRADECIMENTOS

Às empresas Labtest, pela doação dos tubos de soro para realização das coletas de sangue, e a empresa Siemens Healthineers, pela doação do kit para determinação do IgG anti-Toxoplasma gondii e ao Laboratório Geraldo Lustosa pela realização dos exames.

REFERÊNCIAS

- AMATO NETO, V.; MEDEIROS, E. A. S.; LEVI, G. C.; DUARTE, M. I. S. *Toxoplasmose*. 4.ed. São Paulo: Sarvier, 1995.154p.
- ARAÚJO, P.R.B.; FERREIRA, A.W. Avidity of IgG antibodies against excreted/secreted antigens of *Toxoplasma gondii*: immunological marker for acute recent toxoplasmosis. *Rev. Soc. Bras. Méd. Trop.*, v.41, n.2, p.142-47, mar. 2008.
- COSTA, T.L.; SILVA, M.G.; RODRIGUES, I.M.X.; BARBARESCO, A.A.; AVELINO, M.M; CASTRO, A.M. Diagnóstico Clínico e Laboratorial da Toxoplasmose. *NewsLab.*; edição 85, p. 88-104, 2007.
- FERREIRA, M; BICHERI, M.C.M.; NUNES, M.B.; FERREIRA, C.C.M. Diagnóstico laboratorial da infecção por *Toxoplasma gondii* na gestação. *RBAC*, v. 39, n.1, p. 37-38, set. 2007.
- KOMPALIC-CRISTO, A; BRITTO, C; FERNANDES, O Diagnóstico molecular da toxoplasmose: revisão. *J Bras. Patol Med. Lab.*, v.41, n.4, p. 229-35, ago 2005.
- MOHAMMADI, A., SHOJAEI, S.; SALIMI, M.; ZAREEI, M.; MOHEBALI, M.; KESHAVARZ, H. Seroepidemiological Study of Toxoplasmosis in Women Referred to Arak Marriage Consulting Center during 2012-2013. *Iran J Public Health*, v.44, n.5, p. 654-658, 2015.
- PORTO, L.C.; DUARTE, E.C. *Fatores de risco e marcadores precoces no diagnóstico da toxoplasmose congênita*. [Dissertação] Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde da Universidade de Brasília. Brasília (DF), 2010.

ROSSI, G. A. M.; HOPPE, E. G. L.; MARTINS, A. M. C. V.; PRATA, L. F.; Zoonoses parasitárias veiculadas por alimentos de origem animal: revisão sobre a situação no Brasil. *Arq. Inst. Biol.*, v.81, n.3, p. 290-298, 2014.

UCHÔA, C. M. A. et al. Padronização de ensaio imunoenzimático para pesquisa de anticorpos das classes IgM e IgG anti-Toxoplasma gondii e comparação com a técnica de imunofluorescência indireta. *Rev Soc Bras Med Trop.*, n. 6 v. 32, p. 661-669, nov./dez. 1999.

VASCONCELOS, R.C.; CÂMARA, J.C.; SILVA, D.G.K.C.; VAZ, R.M.; DANTAS, V.C.R.; LIMA, L.R.B.C. et al. Avaliação da eficácia das reações de imunofluorescência indireta e hemoaglutinação indireta na investigação sorológica para toxoplasmose em parturientes e recém-natos. *RBAC*, v.39, n.3, p.205-11, 2007.

HENRY, J. B. *Diagnósticos clínicos e tratamento por métodos laboratoriais*. 20. ed. São Paulo: Manole, 2008. cap. 35. p. 952-982.

DETANICO, L.; BASSO, R.M.C. Toxoplasmose: perfil sorológico de mulheres em idade fértil e gestantes. *RBAC*, v.38, n.1, p.15-18, nov 2006.

FIGUEIREDO, H.R.; FAVERO, S., AMENDOEIRA, M.R.R.; CARDOZO, C. Inquérito soropidemiológico para toxoplasmose e avaliação dos condicionantes para sua transmissão em universitários de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. *Scientia Medica*, v. 20, n.1, p. 71-75, 2010.

MARGONATO, F. B. et al. Toxoplasmose na gestação: diagnóstico, tratamento e importância de protocolo clínico. *Revista Brasileira de Saúde Maternal e Infantil*, v. 7, n. 4, p. 381-386, out-dez, 2007.

MIORANZA, S. L. et al. Evidência sorológica da infecção aguda pelo Toxoplasma gondii em gestantes de Cascavel, Paraná. *Revista Brasileira de Medicina Tropical*, v. 41, n. 6, p. 628-634, nov-dez, 2008.

SILVA, C.; GATTI, L.L. Prevalência de Anticorpos IgG Anti-toxoplasmose em alunos de curso superior. *Revista Paraense de Medicina*, v.27, n.3, p.17-22, julho-setembro 2013.

VICENTE, R.T.; MILLAR, P.R.; NICOLAU, J.L.; SOUZA, M.M.S.S.; KLEIN, C.H.; SUDRÉ, A.P. et al. Seroepidemiology of Toxoplasma gondii infection in students of veterinary medicine and other courses of public universities in Rio de Janeiro state, Brazil. *Rev Patol Trop.*, v. 43, n.3, p.313-322, jul/set. 2014.

YAMAMOTO, Y.M.; PRESCENDO, A.M.; RIBEIRO, F.R.; OLIVEIRA, K.S.; GARCIA, C.B.; LIMA, R.S. Análise soropidemiológica da toxoplasmose em universitários. *RBAC*, v. 41, n.4, p. 299-302, 2009.

NOTAS

¹ Discentes do Curso de Farmácia do Centro Universitário Newton-BH/MG.

² Docentes do Centro Universitário Newton-BH/MG.

E-mail: giselesantos@newtonpaiva.br; roberta.rocha@newtonpaiva.br; Lidiane.sousa@newtonpaiva.br.

PRÓTESE AUXILIADORA DO ALEITAMENTO MATERNO EM BEBÊS PORTADORES DE FISSURA TRANSFORAME INCISIVA

Isabella Cristina de Araujo Silva¹
Ghisèle Baeta Frota²

Resumo: O ensino científico, em áreas estratégicas como química e física, passa atualmente por dificuldades relacionados aos métodos de ensino-aprendizagem, baseados na memorização, o que inibe o senso crítico-criativo do discente. Neste contexto, a defasagem de aprendizado tem reflexo direto no aproveitamento desses discentes em diversos cursos superiores que necessitam de embasamento do ensino científico proveniente do ensino médio. As parcerias entre centros universitários e escolas públicas podem funcionar como ambientes motivadores para a aprendizagem, buscando uma abordagem prática para o aprendizado científico.

Palavras-chave: Fissuras labiopalatais, Amamentação, Prótese, Enfermagem.

Abstract: This study aimed to develop the 3D prototype of a prosthesis coupling to the maternal sinus that provides the cleft of the cleft palate during the breastfeeding of the baby with cleft palate of the incisor type. An initial template was developed by coupling a special bottle tip for cleft palate and a silicone intermediate for breastfeeding, to generate a better visualization of the final product. Then, the possibility of developing the product in three-dimensional modeling was discussed, using a digital manufacturing laboratory, for application of the finite element methodology. The product would be modeled mathematically and its geometric structures would be tested, generating information about the degree of tension and displacement generated in the analyzed tissue. The development of the initial template and the test in AutoCAD 3D showed the feasibility of coupling the two commercially available devices. The contact with the digital manufacturing laboratory and the alternative of using the finite element method (MEF) opened the possibility of carrying out the study without the need for human involvement, shortening the time and bureaucratic procedures. The digital fabrication of the prototype was not feasible, precluding the post-processing phase of the method, in which the results are analyzed and compared.

Keywords: Cleft lip and palate, Breast-feeding, Prosthesis, Nursing.

INTRODUÇÃO

As fissuras labiopalatais são malformações congênicas faciais que se configuram através de aberturas ou rupturas na região do lábio e ou do palato, popularmente conhecidas como lábio leporino (CARRARO; DORNELLES; COLLARES, 2011; KUHN et al., 2012; MONLLEÓ et al., 2014; ROCHA et al., 2015). Essas rupturas são propiciadas pelo não fechamento das estruturas. Ocorrem por volta da 12ª semana de vida intrauterina (DI NINNO et al., 2011; DI NINNO et al., 2011a; ROCHA et al., 2015).

A prevalência dessas ocorrências ainda não foi comprovada por especialistas, porém, estudos demonstram que os casos variam de acordo com regiões geográficas, grupos étnicos, gênero, hábito materno de ingestão de bebidas alcoólicas e fumo durante a gestação, história familiar de fissuras, faixa etária materna e paterna, dentre outros fatores. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) mostram que, no Brasil, há 13,9 casos em cada 10.000 nascimentos, enquanto na América Latina, a incidência é de 11,09 casos por 10.000 nascimentos (CARRARO; DORNELLES; COLLARES, 2011).

A classificação anatômico-descritiva mais utilizada é a de Spina, formulada em 1973, baseada na origem embriológica do defeito. São elas: fissuras pré-forame incisivo; transforame incisivo; pós-forame incisivo; fissuras raras (ROSA; SERRA, 2011). Na classificação de Spina, a fissura transforame incisivo é a de maior complexidade, extensão e gravidade, devido aos defeitos anatômicos, gerando desafios mais penosos ao tratamento e à amamentação (DI NINNO et al., 2011; DI NINNO et al., 2011a; BRANCO; CARDOSO, 2013; MONLLEÓ et al., 2014; ROCHA, et al., 2015).

Crianças com essas alterações congênicas enfrentam obstáculos em relação à pega e à ordenha do leite no seio materno. A amamentação torna-se uma tarefa complexa, devido à dificuldade do bebê fissurado em realizar sucção, por ausência de pressão intraoral, ocasionando extração e ingestão insuficiente de leite. Além disso, provoca asfixia, regurgitação, menor tempo de permanência ao seio, aumento do tempo de mamada, ganho ponderal abaixo do esperado (ROSA; SERRA, 2011; BRANCO; CARDOSO, 2013; BRASIL, 2015).

Estudos concluem que bebês que mamam ao seio apresentam melhor crescimento e desenvolvimento (UNICEF, 2007; BRASIL, 2015) e, também, que crianças que foram amamentadas apresentam menor risco de desenvolver hipertensão, colesterol alto e diabetes (HORTA, 2007), sobrepeso, obesidade (DEWEY, 2003).

Além disso, a mulher que amamenta tem uma diminuição de 15% na incidência da diabetes tipo 2 para cada ano de lactação (STUEBE et al., 2005). Ainda, segundo Horta (2007), há evidências de que o leite materno contribui para o melhor desenvolvimento cognitivo da criança, quando comparada a crianças não amamentadas e com crianças de baixo peso ao nascimento.

Com relação às melhorias para a mãe, o pai e a família, o aleitamento materno promove o aumento dos laços afetivos, a diminuição da chance de nova gravidez, se a mãe ainda não menstruou. Amamentar logo após o parto diminui o sangramento, prevenindo a anemia materna e propiciando o retorno do útero mais rápido ao seu tamanho normal. Diminui também o risco de câncer de mama e de ovários, além de ser econômico e mais prático (UNICEF 2007).

Para que uma alimentação seja denominada satisfatória, ela deve ser adequada, tanto no modo de administração, quanto no seu valor nutricional, possibilitando que o aporte calórico seja suficiente para o crescimento e desenvolvimento da criança. Tal fato se torna especialmente importante nas crianças portadoras de fissuras labiopalatais, nas quais o ganho de peso e as condições de saúde específicas para submissão às cirurgias corretivas são o primeiro passo. (MENDES; LOPES, 2006).

A fenda no palato permite que, durante a sucção, o leite escoe da boca para a cavidade nasal, propiciando aparecimento de infecções respiratórias. Somente se alcançará a vedação do palato após a cirurgia de correção (SOUZA; SANTOS, 2010). Assim, um intermediário que permitisse tal vedação, enquanto a cirurgia não é realizada, seria importante e poderia trazer resultados positivos na amamentação.

Este estudo objetivou desenvolver o protótipo em 3D de uma prótese de acoplamento ao seio materno que proporcione a vedação da fenda palatina durante a amamentação do bebê portador de fissura do palato, do tipo transforame incisivo.

METODOLOGIA

A escolha do método a ser utilizado na pesquisa científica deve ser direcionada para aquele que se adequa mais, de acordo com o objetivo que se quer alcançar (GIL, 2008).

A proposta inicial deste estudo seria desenvolver o protótipo em 3D de uma prótese de acoplamento ao seio materno que proporcionasse a vedação da fenda palatina durante a amamentação do bebê portador de fissura do palato, do tipo transforame incisivo. Para

tanto, seriam realizados testes em bebês portadores dessa patologia, com apoio do CENTRARE – Hospital da Baleia de Belo Horizonte. Foram estabelecidos vários contatos com a Instituição, através do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), além de visitas e entrevistas informais ao serviço para entendimento da viabilidade de aplicação da pesquisa.

Porém, devido às dificuldades éticas, logísticas e à escassez de tempo para a realização do percurso metodológico da pesquisa com mães e bebês e, levando-se em conta a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, orientando a fundamentação em “experimentação prévia, realizada em laboratórios, utilizando-se animais ou outros modelos experimentais e comprovação científica (...)”, optou-se pela utilização do método dos elementos finitos.

O método dos elementos finitos (MEF) é um recurso da engenharia que vem ganhando espaço em áreas onde as propriedades biomecânicas são avaliadas em diversas situações resultantes de estresse, tensão, deformação, deslocamento. O MEF é a simulação matemática de uma estrutura real. O termo “elemento finito” significa um modo de simplificação dessa estrutura, possibilitando, a partir de sua construção, o estudo sobre a mesma (LOTTI et al., 2006).

Avanços na engenharia permitiram o emprego de métodos que não necessitam de organismos vivos para pesquisas distintas, solucionando problemas biomecânicos com veracidade clínica surpreendente. A análise de elementos finitos é um desses métodos e tem sido utilizada, com sucesso, em uma grande gama de pesquisas na área biológica (LOTTI et al., 2006). A utilização desse método somente é possível quando o modelo criado se equivale ao comportamento clínico da estrutura que se deseja estudar.

A execução de sua metodologia pode ser dividida em três etapas principais, que seriam o pré-processamento, resolução e pós-processamento.

O pré-processamento caracteriza-se pela confecção de um modelo experimental e inclusão de suas propriedades físicas, validando-o como um modelo adequado para simulação de uma estrutura real. O início dessa primeira etapa do método insere a obtenção do modelo experimental com a confecção da morfologia

estrutural do modelo e sua subdivisão.

Utilizou-se um molde inicial, desenvolvido por meio da junção de um bico de mamadeira especial para fenda palatina e um intermediário de silicone para amamentação. Os produtos já existem no mercado e foram adquiridos através de pesquisa nos sites especializados. O bico de mamadeira adquirido foi da marca “Nuk MedicPro Látex”, e o intermediário de silicone, da marca “Amamente”. A confecção deste molde possibilitou melhor visualização do produto final, realização de testes virtuais, verificação de dados para a construção do protótipo. Além disso, foram realizados vários testes em autoCAD 3D.

A fase de resolução exige a necessidade do desenvolvimento do produto em modelagem tridimensional. Discutiu-se a possibilidade de se utilizar o laboratório de fabricação digital, localizado em um centro universitário privado de Belo Horizonte, para possibilitar a aplicação da MEF. O produto seria modelado matematicamente e suas estruturas geométricas e morfológicas, depois de adequadas à pesquisa, seriam testadas em um programa específico, subdivididas em inúmeros elementos, chamados elementos finitos, gerando informações do grau de tensão e deslocamento gerado no tecido analisado (LOTTI et al., 2006).

A ideia do projeto foi apresentada ao laboratório de fabricação digital, bem como foram esclarecidas as necessidades envolvidas. A dificuldade maior era a escolha do material a ser utilizado na impressão para que houvesse a possibilidade de avaliação de todas as dimensões, tornando o protótipo o mais fiel possível à realidade a ser analisada. Várias possibilidades foram apresentadas, porém, não foi possível aplicar o molde inicial na construção do protótipo por questões relacionadas ao prazo e à disponibilidade dos materiais.

RESULTADOS PRELIMINARES

O desenvolvimento do molde inicial (figuras 3, 4) e o teste do mesmo em autoCAD 3D mostraram a viabilidade do acoplamento dos dois dispositivos disponíveis no mercado, a saber, o bico de mamadeira especial para fenda palatina (Figura 1) e o intermediário de silicone para amamentação (Figura 2).

Figura 1 – Bico de mamadeira especial para fenda palatina



Fonte: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-894100735-bico-nuk-fenda-palatina-de-latex-_JM

Figura 2 – Intermediário de silicone para amamentação.



Fonte: www.amamar.com.br/Intermediario-Protetor-De-Mamilo-De-Silicone-Amamente-3128.html

Figura 3 – Molde inicial: Junção do bico com o intermediário.



Fonte: Foto do arquivo da autora

Figura 4 – Molde inicial acoplado ao seio.



Fonte: Foto do arquivo da autora

Os contatos realizados com o laboratório de fabricação digital e a alternativa de utilização do método dos elementos finitos (MEF) abriram a possibilidade de realização do estudo sem a necessidade de envolvimento de seres humanos, o que abrevia o tempo e os trâmites burocráticos.

A fabricação digital do protótipo não foi exequível, impossibilitando a fase de pós-processamento do método, na qual os resultados são analisados e comparados. Após todas as etapas de criação do modelo e informação das propriedades físicas relevantes de cada componente da estrutura, realiza-se a aplicação das cargas necessárias e a análise dos resultados da simulação. Uma vez que a análise foi calculada inteiramente pelo computador, todas as características dos resultados podem ser avaliadas (LOTTI et al., 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fissuras labiopalatais são malformações congênitas faciais que se configuram através de aberturas ou rupturas na região do lábio e ou do palato, popularmente conhecidas como lábio leporino.

A fissura transforame incisivo é a de maior complexidade, extensão e gravidade, devido aos defeitos anatômicos, o que gera penosos desafios ao tratamento e à amamentação. A fenda de palato permite que, durante a sucção, o leite escoe da boca para a cavidade nasal, propiciando o aparecimento de infecções respiratórias.

O aleitamento materno é essencial para o desenvolvimento saudável da criança, tanto do ponto de vista nutricional quanto afetivo, imunológico e do neurodesenvolvimento. Além disso, traz benefícios para a mãe, reduzindo a incidência de câncer de mama e útero e, para a família, aumentando o laço afetivo e diminuindo gastos com a alimentação.

Considera-se que um intermediário que permita essa vedação, enquanto a cirurgia não é realizada, seria importante e traria resultados positivos na amamentação possibilitando contato entre mãe e filho e amamentação mais segura, reduzindo riscos de engasgos, aspirações, e consequentes infecções.

A construção de um protótipo e a utilização do Método do Elemento Finito se mostram como importantes ferramentas em pesquisas na área das ciências da saúde. Sua aplicação demonstra ser promissora em um campo onde antes eram desenvolvidas apenas pesquisas envolvendo seres humanos. O MEF, quando bem gerenciado, pode proporcionar diversas vantagens sobre outros métodos convencionais de pesquisa e necessita de suporte para a validação de seus resultados.

A busca por um resultado esperado depende de alguns fatores já discutidos, como um modelo adequado na investigação de respostas aos objetivos da pesquisa, devendo o pesquisador ser bastante criterioso nesse quesito. Uma correta análise deve ser executada por profissionais em uma gama de multidisciplinaridade que o método requisite para que a qualidade do estudo possa ser obtida da melhor forma possível.

REFERÊNCIAS

- BRANCO, L.L.; CARDOSO, M.C. Alimentação no Recém-nascido com Fissuras Labiopalatinas. *Universitas: Ciências da Saúde*, Brasília, v. 11, n. 1, p. 57-70, jan./jun. 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Saúde da criança: aleitamento materno e alimentação complementar*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- CARRARO, D.F.; DORNELLES, C.T.L.; COLLARES, M.V.M. Fissuras Labiopalatinas e nutrição. *Revista HCPA*, v. 31, n. 4, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/hcpa>. Acesso em: março 2018.
- CARVALHO, I.F. *Ortopedia Maxilar Neonatal, Pré e Pós-cirurgia Reparadora em Pacientes Portadores de Fissuras Labiopalatinas*. Monografia. UFCE. Fortaleza, 2008.
- DI NINNO, C.Q.M.S. et al. Levantamento epidemiológico dos pacientes portadores de fissura de lábio e/ou palato de um centro especializado de Belo Horizonte. *Rev. CEFAC*, v.13, n.6, p.1002-1008, jun. 2011.
- DI NINNO, C.Q.M.S. et al. Aleitamento materno exclusivo em bebês com fissura de lábio e/ou palato. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 16, n. 4, p. 417-421, dez. 2011a.
- FREITAS, J.A.S. et al. Rehabilitative treatment of cleft lip and palate: experience of the Hospital for Rehabilitation of Craniofacial Anomalies/USP (HRAC/USP) - Part 1: overall aspects. *J. Appl. Oral Sci.*, v.20, n.1, p. 9-15. Bauru Jan./Feb. 2012.
- GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Atlas, 2008.
- HORTA, B.L. et al. Evidence of the long-term effects of breastfeeding: systematic reviews and metaanalyses. Geneva: WHO, 2007. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43623/9789241595230_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: março 2018.
- KUHN, V.D. et al. Fissura labiopalatais: revisão da literatura. *Ciências da Saúde*. v.13, n.2, p. 237-245, 2012.
- LOTTI, R; MACHADO, A; MAZZIEIRO, E; JÚNIOR, J. *Aplicabilidade Científica do Método dos Elementos Finitos*. Maringá, 2006.
- MENDES, A.L.G.; LOPES, G.S. Fenda de lábio e ou palato: recursos para alimentação antes da correção cirúrgica. *Revista de Ciências Médicas*, v. 15, n. 5, set./out. 2006. Disponível em: <http://www.puccampinas.edu.br/centros/ccv/revicienciasmedicas/artigos/v15n5a08.pdf>. Acesso em: fevereiro 2018.
- MONLLEÓ, I.L. et al. Diagnostic implications of associated defects in patients with typical orofacial clefts. *Jornal de Pediatria*. v. 91, n. 5, p. 485-492, Dez 2014.
- ROCHA, R. et al. Fissuras labiopalatinas: diagnóstico e tratamento contemporâneos. *Orthod. Sci. Pract.*, v.8, n.32, p. 526-540, 2015.
- ROSA, A.C.; SERRA, C.G. Fissuras orofaciais: revisão da literatura. *Tempus Actas de Saúde Coletiva*, v. 5, n. 3, p. 123-130, 2011.
- SOUZA, E.A.N; SANTOS, R.P.F. A Possibilidade de Amamentação de Recém-nascidos Portadores de Fenda Labiopalatina: Revisão da Literatura. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, n. 23, São Paulo, 2010.
- STUEBE, A.M. et al. Duration of lactation and incidence of Type 2 Diabetes. *J.A.M.A.*, v. 294, n. 20, p. 2601-2610, 2005. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16304074>. Acesso em: março, 2018.
- UNICEF. Promovendo o aleitamento materno. 2007. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pdf/aleitamento.pdf>. Acesso em: fevereiro 2018.
- WEHBY, G.L.; CASSELL, C.H. The impact of orofacial clefts on quality of life and healthcare use and costs. *Oral Diseases*, v. 16, n.1, p. 3-10, 2010. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19656316>. Acesso em: fevereiro, 2018.

NOTAS

¹ Graduanda do curso de Enfermagem do Centro Universitário Newton Paiva.

² Professora do curso de Enfermagem do Centro Universitário Newton Paiva, Mestre em Administração, Especialista em Gestão de Pessoas e Enfermagem do Trabalho.

AValiação DA EFicácia DE MATERIAIS ALTERNATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE TELHADOS VERDES PARA O CONDICIONAMENTO TÉRMICO DE EDIFICAÇÕES

Tadeu Barbosa¹
Daniella Campos²
Mariana Carneiro³
Sarah Andrade de Guimarães⁴
Herika Gurgel⁵
Maika Jamila⁶
Paloma Neimara Rosa Lopes⁷
Ana Paula Vieira Machado⁸
Maria Ermilene Silva⁹
José Francisco Vilela Rosa¹⁰

Resumo: Este artigo tem como intuito avaliar a eficácia de materiais alternativos na construção de telhados verdes para o condicionamento térmico de edificações. O uso de telhado verde vem se tornando uma grande alternativa para a construção de edificações e consiste em uma aplicação de uma camada vegetal sobre uma estrutura como casas e prédios. É construído por camadas, desde a impermeabilizante até a camada de vegetação que, além de condicionar termicamente o ambiente, torna-o sustentável, de maior eficiência e menor impacto ambiental, diminuindo os efeitos da ilha de calor e proporcionando liberação de oxigênio na atmosfera. Foram analisadas diferentes combinações de telhados verdes utilizando materiais alternativos, sendo esses comparados aos materiais convencionalmente utilizados. A configuração que gerou os menores índices de temperatura (Temperatura de Globo Negro e Umidade – ITGU e Carga Térmica Radiante – CTR) foi constituída de grama, caixas de ovos, bucha vegetal e embalagens Tetra Pak®. As outras configurações atingiram uma eficiência térmica similar à dos materiais convencionais, demonstrando também bons resultados, já que o baixo custo torna esses sistemas verdes mais acessíveis.

Palavras-chave: Telhado Verde, Sustentabilidade, Eficiência Térmica, Materiais Alternativos.

Abstract: This paper aims to evaluate the effectiveness of alternative materials in the construction of green roofs for the thermal conditioning of buildings. The use of a green roof has become a great alternative for the construction of buildings, which consists of an application of a vegetative layer on a structure such as houses and buildings. It is built up of layers, from the waterproofing to the vegetation layer, which, in addition to allowing the environment to be thermally conditioned, makes it sustainable, with greater efficiency and lower environmental impact, reducing the effects of the heat island and providing oxygen release into the atmosphere. Different combinations of green roofs were analyzed using alternative materials, these being compared to the materials conventionally used. The configuration that generated the lowest temperature indexes (Black Globe Humidity Index – BGHI and Radiante Thermal Load – RTL) consisted of grass, egg boxes, vegetable bush, and Tetra Pak® packages. The other configurations achieved a thermal efficiency similar to that of conventional materials, also showing good results, since the low cost makes these green systems more accessible.

Keywords: Green Roof, Sustainability, Thermal Efficiency, Alternative Materials

INTRODUÇÃO

Cobertura verde, ou também chamado telhado verde ou ecotelhado, é produzida na intenção de melhorar as condições térmicas dentro de alguma edificação ou instalação. Desse modo, o sistema é composto por uma cobertura, seja ela de grama ou árvores de grande porte, com suas devidas camadas de proteção e drenagem, por cima de lajes ou de telhados convencionais. Podem ser usadas camadas adicionais, como barreira de raízes e sistema de irrigação (HENEINE, 2008).

No contexto de sustentabilidade, que hoje tem sido bastante discutido, o uso desse tipo de cobertura é muito adotado em regiões onde o clima é mais quente. Isso acontece devido a sua contribuição significativa para o conforto térmico de edificações, isolamento acústico, retenção de água das chuvas e redução no uso de energia elétrica, além de possuir uma beleza estética marcante com uma aparência verde mais bonita (OLIVEIRA, 2009).

De acordo com Santos (2013), impactos ambientais e socioeconômicos têm sido decorrentes de problemas hidrológicos e, devido a isso, a demanda de busca por soluções alternativas vem aumentando. Essa problematização é caracterizada por causa do aumento das áreas impermeabilizadas e a redução da infiltração da água pluvial no solo, e, através das coberturas verdes, é possível amenizar essa situação de impacto.

Os telhados verdes possuem camadas que auxiliam a eficiência do sistema. Tais camadas envolvem a camada de vegetação, que é responsável pelos processos de evapotranspiração, cuja função é resfriar e liberar oxigênio no ambiente; a camada drenante, que deve ser um material capaz de reter as águas pluviais e a umidade para manutenção do sistema; a camada filtrante, cuja função é filtrar partículas e/ou íons poluentes provenientes da água da chuva; e a camada impermeabilizante que deve impedir infiltrações na estrutura da edificação, evitando acidentes e diminuição da sua vida útil.

A camada filtrante funciona muitas vezes como barreira anti-raízes protegendo não só a estrutura da edificação, mas como o próprio sistema de raízes danosas que podem prejudicar a eficiência dos telhados verdes.

Santos (2013) também relata que uma camada adicional pode ser incluída dependendo da quantidade de radiação solar incidida naquela edificação. Essa camada

é um isolante térmico, capaz de aumentar a eficiência dos telhados, de forma a garantir o condicionamento da estrutura mesmo em situações de maior exposição solar.

Os produtos, a serem utilizados em nosso estudo, terão a finalidade de substituir as principais camadas de uma cobertura verde convencional, e foram construídos três protótipos diferentes. Os materiais são bucha sintética, bucha vegetal, carvão, caixa de ovos, embalagens Tetra Pak, garrafas pet e, também, alternando a vegetação entre gramas e plantas suculentas. Nos protótipos, serão medidas as temperaturas do ar interno e externo, umidade relativa, temperatura de globo negro e velocidade do ar. Com esses dados será possível obter o Índice de Temperatura de Globo Negro e Umidade e a Carga Térmica Radiante para comparação com os sistemas convencionais de construções.

O Índice de Temperatura de Globo Negro e Umidade (ITGU), de acordo com Buffington et al. (1981), leva em consideração efeitos da temperatura de bulbo seco, que é a temperatura do ambiente interno da edificação; e do nível de radiação mensurado através da temperatura de globo negro.

Segundo Kelly e Bond (1971 apud MARCHETO et al., 2002), o globo negro é capaz de fazer medições e indicações de efeitos combinados de temperatura do ar, umidade, temperatura radiante e velocidade do vento para mensurar a sensação de calor no ambiente.

“A carga térmica radiante (CTR) é a radiação total recebida por um corpo de todo o espaço circundante a ele” (KAWABATA et al., 2005) e também leva em consideração parâmetros para estimativa da Temperatura Média Radiante (TMR).

Desse modo, é possível avaliar o conforto térmico das edificações a partir da construção de telhados verdes. De acordo com Lamberts et al. (2005, p.5), define-se conforto térmico como “o estado mental que expressa a satisfação do homem com o ambiente térmico que o circunda”, isso expressa que há um balanço térmico estável entre a taxa de calor produzida pelo corpo e a taxa de calor perdida para o ambiente.

Quando o corpo humano não consegue acompanhar a variação de temperatura à qual estamos expostos, ocorre a sensação de desconforto causada pelo calor ou pelo frio. Segundo Bello (2013), quando há um desconforto térmico, necessita-se de vestimenta adequada e edificações projetadas para auxiliar a regulação da temperatura corporal.

METODOLOGIA

Os materiais utilizados na confecção dos telhados verdes, alternativos e convencionais, foram definidos para melhor se adequarem às camadas existentes nos sistemas verdes. Os materiais convencionais incluem grama (vegetação), argila expandida (camada drenante), manta geotêxtil (camada filtrante) e manta asfáltica (camada impermeabilizante). Os materiais alternativos, substitutos dos convencionais, incluem suculentas de espécies variadas (vegetação); carvão e caixas de ovos (camada drenante); bucha sintética de poliuretano e bucha vegetal (camada filtrante); embalagens PET e embalagens Tetra Pak® (camada impermeabilizante).

Foram construídos três protótipos (Figura 1) com os materiais citados para verificar a influência de cada um nas camadas. Os três protótipos foram analisados por três vezes com combinações de materiais diferentes. No primeiro sistema, o protótipo 1 (P1a) recebeu uma configuração convencional, de materiais utilizados atualmente no mercado (grama, argila expandida, manta geotêxtil e manta asfáltica), o protótipo 2 (P2a) não recebeu nenhum tipo de camada do telhado verde, tendo apenas a laje exposta ao meio ambiente e o protótipo 3 (P3a) foi confeccionado com materiais alternativos (grama, carvão, bucha sintética de poliuretano e embalagens Tetra Pak®); no segundo

sistema o protótipo 2 (P2b) recebeu materiais alternativos (grama, caixas de ovos, bucha vegetal e embalagens Tetra Pak®) e o protótipo 3 (P3b) também foi constituído de materiais alternativos em uma configuração diferente (suculentas, carvão, bucha sintética e embalagens PET); no terceiro sistema, houve comparação de apenas dois protótipos, sendo o protótipo 3 (P3c) constituído de materiais alternativos (suculentas, caixas de ovos, bucha sintética e embalagens Tetra Pak®). O protótipo 1 sistemas permaneceu inalterado nos três sistemas para efeitos de comparação dos materiais alternativos em relação aos convencionais. A figura 2, mostra a parte superior dos protótipos, local que recebia os materiais de cada combinação de materiais para estudo.

Para uma medição mais precisa do interior da superfície da parede do protótipo e da parte de cima do telhado, utilizou-se um termômetro infravermelho portátil TD-950 Icel-Manaus de exatidão de $\pm 2^{\circ}\text{C}$. E para medir a temperatura entre a laje e a primeira camada utilizou-se um termopar Minipa ET-2082C, que é um multímetro com um sensor que possui exatidão de $\pm 5^{\circ}\text{C}$. A umidade relativa utilizada nos cálculos foi coletada utilizando-se um termo-higrômetro digital Minipa MT-240 com exatidão de $\pm 8\%$ e a velocidade do vento foi medida por um anemômetro instrutherm Q-681027.

Figura 1 – Protótipos com espaço destinado ao telhado verde.



Fonte: Próprio autor.

Figura 2 – Parte superior dos protótipos.



Fonte: Próprio autor.

As temperaturas internas e externas dos protótipos foram mensuradas com termômetros de mercúrio, bem como a temperatura de globo negro, cujo termômetro fora fixado em um aparato constituído por um globo de plástico revestido com tinta fosca preta.

Tais dados de temperatura foram coletados durante o dia, de 9h às 17h30min a cada 30 minutos, visto que, nesse período, há maior incidência de radiação solar e, conseqüentemente, maior consumo de energia elétrica oriunda de ar-condicionado.

Nos cálculos realizados para comparação das eficiências térmicas, foram levadas em consideração equações, como o Índice de Temperatura de Globo Negro e Umidade (Eq.1), proposta por Buffington et al. (1981).

$$ITGU = Tgn + 0,36 Tpo + 41,5 \quad (\text{Eq. 1})$$

Em que $ITGU$ é o Índice de Temperatura de Globo Negro e Umidade; Tgn é a temperatura de globo negro aferida pelo globo revestido com tinta preta ($^{\circ}\text{C}$); Tpo é a temperatura do ponto de orvalho ($^{\circ}\text{C}$).

A Carga Térmica Radiante (CTR), bem como o $ITGU$, é uma equação que permite verificar a eficiência térmica dos protótipos, foi proposta por Esmay (1979) e

apresenta-se como na Equação 2.

$$CTR = \sigma (TMR)^4 \quad (\text{Eq. 2})$$

Onde:

$$TMR = 100 \left[2,51 V^{0,5} (Tgn - Tbs) + \left(\frac{Tgn}{100} \right)^4 \right]^{\frac{1}{4}} \quad (\text{Eq. 3})$$

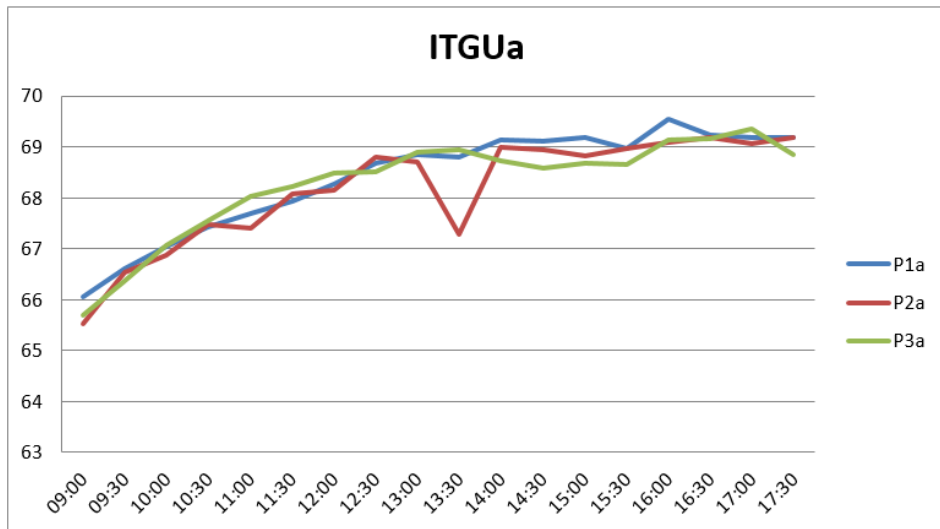
Em que TMR é a Temperatura Média Radiante; V é a velocidade do vento; Tbs é a Temperatura de bulbo seco; σ é a constante de Stefan-Boltzmann ($\text{W/m}^2\text{K}^4$).

Além desses, os dados obtidos a partir das equações de temperatura foram analisados estatisticamente segundo esquema de parcelas subdivididas, em que, nas parcelas, terão os tratamentos (protótipos) e, nas subparcelas, os horários, no delineamento em blocos. Tais dados foram interpretados por meio de análise de variância (ANOVA).

3 RESULTADOS

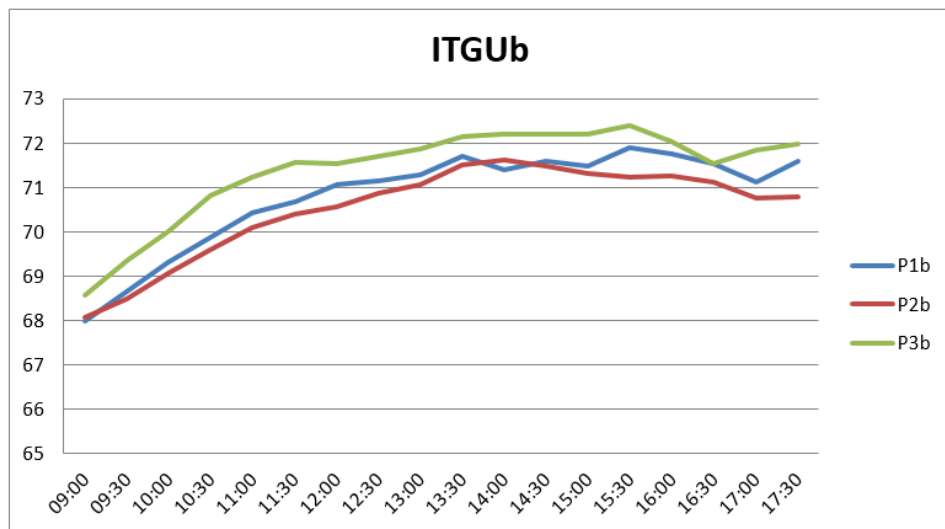
Os Gráficos 01-06 demonstram os índices de temperaturas calculados ($ITGU$ e CTR) para cada sistema de telhados verdes, sendo as letras **a**, **b** e **c**, indicativas do primeiro, segundo e terceiro sistema.

Gráfico 01 – ITGUa (primeiro sistema).



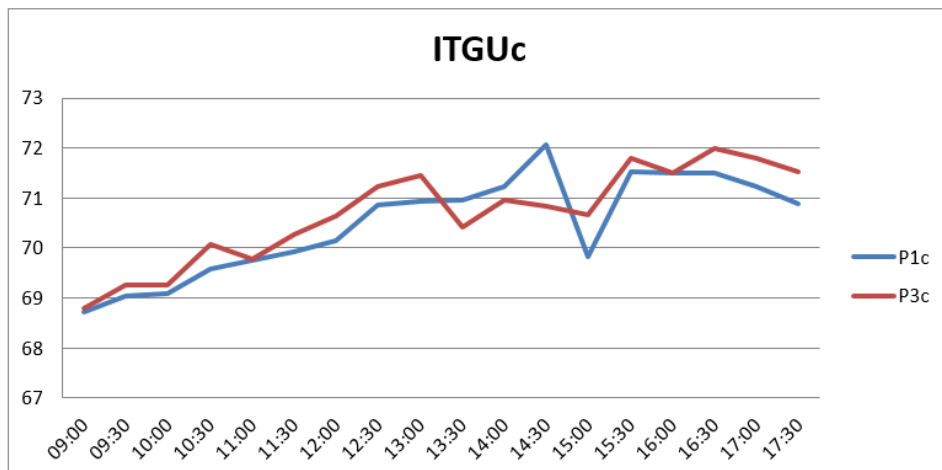
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 02 – ITGUb (segundo sistema).



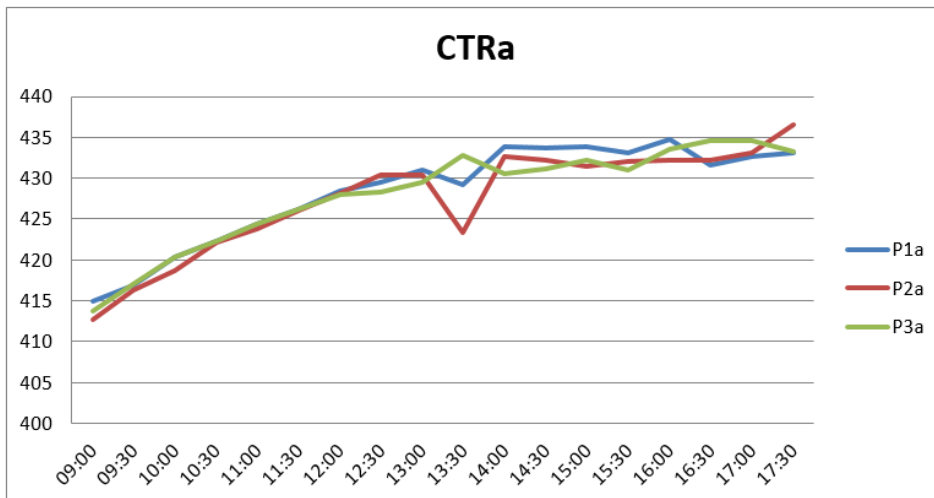
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 03 – ITGUc (terceiro sistema).



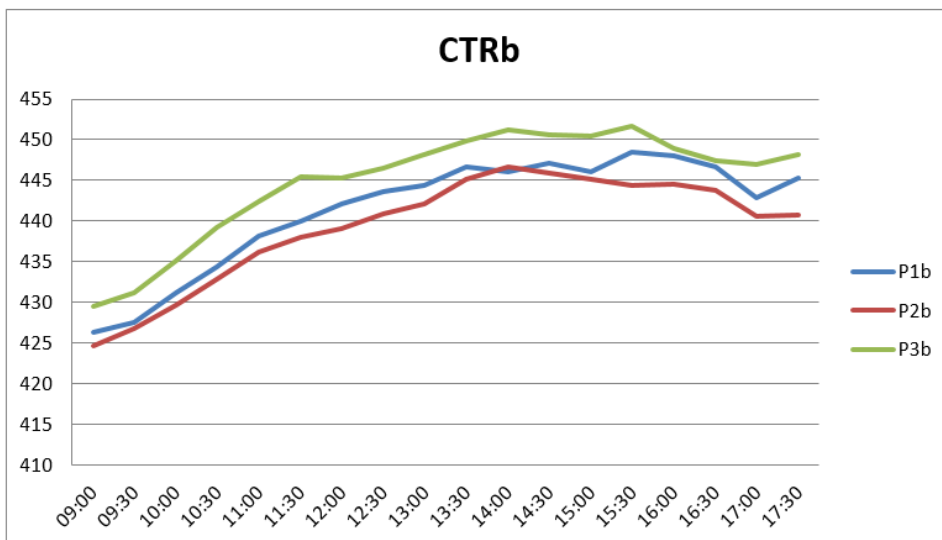
Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 04 – CTRa (primeiro sistema).



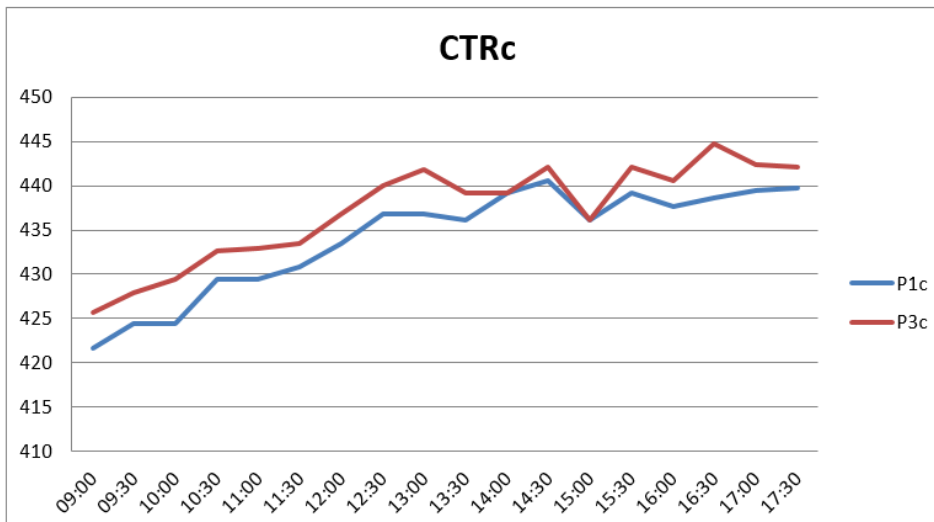
FONTE: Elaborado pelo autor.

Gráfico 05 – CTRb (segundo sistema).



FONTE: Elaborado pelo autor.

Gráfico 06 – CTRc (terceiro sistema).



FONTE: Elaborado pelo autor.

Os índices ITGU e CTR apresentaram pouca variação entre os protótipos e sistemas, como observado nos gráficos. No caso do primeiro sistema, por exemplo, não houve variação significativa do ITGU e do CTR entre o protótipo convencional (P1a), a laje exposta (P2a) e o alternativo (P3a).

No segundo sistema, por sua vez, nota-se uma diferença nos índices, já que dois dos protótipos, P2b e P3b, ambos alternativos, apresentaram os melhores e os piores resultados. Sendo o primeiro (P2b) o que apresenta menor ITGU e menor CTR, e, conseqüentemente, maior eficiência energética em

relação aos demais.

Já no terceiro sistema, o ITGU não apresentou variações significativas entre o protótipo convencional (P1c) e o alternativo (P3c). Entretanto, o CTR, como apresentado na Figura 06, demonstrou que o protótipo convencional, nesse período, tem mais eficiência térmica se comparado ao alternativo, já que possibilita uma menor troca de energia com o ambiente externo.

As Figuras 03-08 apresentam a análise estatística realizada em cada índice de temperatura, ITGU e CTR, para os três sistemas.

ANOVA - ITGUa

<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	0,416562	2	0,208281	0,194717	0,823677	3,178799
Dentro dos grupos	54,55266	51	1,06966			
Total	54,96922	53				

FONTE: Elaborado pelo autor.

Figura 03 – Análise ANOVA para ITGU (primeiro sistema).

ANOVA - ITGUb

<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	7,264979	2	3,63249	3,072129	0,054984	3,178799
Dentro dos grupos	60,30247	51	1,182401			
Total	67,56745	53				

FONTE: Elaborado pelo autor.

Figura 04 – Análise ANOVA para ITGU (segundo sistema).

ANOVA - CTRb

<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	290,5943	2	145,2971	3,089695	0,054129	3,178799
Dentro dos grupos	2398,345	51	47,02637			
Total	2688,939	53				

FONTE: Elaborado pelo autor.

Figura 05 – Análise ANOVA para ITGU (terceiro sistema).

Figura 06 – Análise ANOVA para CTR (primeiro sistema).

ANOVA - CTRc						
<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	0,190396	1	0,190396	0,001415	0,97021	4,130018
Dentro dos grupos	4573,946	34	134,5278			
Total	4574,136	35				

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 07 – Análise ANOVA para CTR (segundo sistema).

ANOVA - CTRb						
<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	290,5943	2	145,2971	3,089695	0,054129	3,178799
Dentro dos grupos	2398,345	51	47,02637			
Total	2688,939	53				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 08 – Análise ANOVA para CTR (terceiro sistema).

ANOVA - CTRc						
<i>Fonte da variação</i>	<i>SQ</i>	<i>gl</i>	<i>MQ</i>	<i>F</i>	<i>valor-P</i>	<i>F crítico</i>
Entre grupos	0,190396	1	0,190396	0,001415	0,97021	4,130018
Dentro dos grupos	4573,946	34	134,5278			
Total	4574,136	35				

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na análise de variância, é observado o $F_{crítico}$. Se tal parâmetro é maior que o F tabelado, tomando como base o número de graus de liberdade (gl) e a Soma dos Quadrados (SQ), rejeita-se a hipótese de ter média homogênea. Ou seja, nas análises realizadas nos índices, todos os $F_{críticos}$ são maiores que F , rejeitando assim, a hipótese de média homogênea, igual a zero, para um α de 5% de probabilidade e 95% de confiança.

Uma forma adicional de se determinar a confiabilidade dos dados é calculando o coeficiente de determinação (R^2). Para isso, são geradas equações a partir dos gráficos projetados dos índices (ITGU e CTR), analisadas como um polinômio e, então, verificada a compatibilidade das curvas com a equação gerada para cada gráfico. Os resultados são apresentados nas Tabelas 01 e 02.

Tabela 01 – Coeficiente de determinação ITGU.

	ITGU	R2
P1a	$y = -0,0181x^2 + 0,5021x + 65,624$	0,9179
P2a	$y = -0,0144x^2 + 0,4482x + 65,592$	0,8584
P3a	$y = -0,0181x^2 + 0,5021x + 65,624$	0,9179
P2b	$y = -0,0265x^2 + 0,6577x + 67,370$	0,9884
P3b	$y = -0,0258x^2 + 0,6454x + 68,290$	0,9488
P3c	$y = -0,0086x^2 + 0,3244x + 68,600$	0,8507

FONTE: Elaborado pelo autor.

Tabela 02 – Coeficiente de determinação CTR.

	CTR	R ²
P1a	$y = -0,1067x^2 + 3,0574x + 411,80$	0,9768
P2a	$y = -0,0789x^2 + 2,6135x + 411,88$	0,8888
P3a	$y = -0,0849x^2 + 2,6763x + 412,50$	0,9687
P2b	$y = -0,1616x^2 + 4,0723x + 419,52$	0,9829
P3b	$y = -0,1622x^2 + 4,0934x + 425,01$	0,9771
P3c	$y = -0,0720x^2 + 2,3025x + 423,73$	0,8870

FONTE: Elaborado pelo autor.

As equações que descrevem o comportamento do P1a são as mesmas para os protótipos P2a e P3a, em ambos os índices, já que permaneceram com configuração de materiais convencionais em toda a coleta de dados.

Tais coeficientes indicam o quão as equações descrevem o modelo dos telhados verdes, sem sofrer desvios. Portanto, quanto mais próximo de 1, mais confiáveis são as equações em relação aos dados e aos gráficos gerados. Sendo assim, observa-se que, em geral, as equações possuem boa compatibilidade com os dados, tornando-os confiáveis pelo fato de o coeficiente de determinação ser próximo de 1, especialmente nos protótipos P1a, P3a, P2b e P3b.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Após análise dos dados e dos resultados obtidos nesta pesquisa de Iniciação Científica, notou-se que os telhados verdes, alternativos ou convencionais, apresentam índices similares de condicionamento térmico. Apesar de tal similaridade, os telhados alternativos apresentam-se como opções viáveis quando o assunto é sustentabilidade e baixo custo.

A proximidade dos dados em relação aos índices de temperatura pôde ser decorrente do período de chuvas, período no qual ocorreu a coleta dos mesmos. Este fato pode contribuir para que as temperaturas e demais parâmetros no decorrer da coleta não tenham levado em consideração os totais efeitos de radiação solar e do verão.

Entretanto, no segundo sistema, os índices térmicos (ITGU e CTR), demonstraram que o telhado verde P2b tem maior eficiência em relação ao protótipo construído com materiais convencionais (P1b) e em relação à outra configuração alternativa (P3b). O baixo valor de ITGU indica que a sensação de calor no ambiente é amenizada, já que leva em consideração efeitos da umidade e radiação. O CTR, por sua vez, indica a menor troca de cargas térmicas, tornando o sistema menos suscetível a mudanças climáticas em decorrência das variações de radiação e temperatura do ambiente externo.

Tal telhado que apresentou maior eficiência possui em sua configuração a grama e os demais materiais, como caixas de ovos na camada drenante, bucha vegetal na filtrante e embalagens Tetra Pak na impermeabilização da estrutura.

Os dados apresentados dos parâmetros estatísticos (95% de confiabilidade) e o cálculo do coeficiente de determinação (próxima de 1) demonstraram que os dados são confiáveis e conseguem representar fielmente o modelo dos telhados propostos.

REFERÊNCIAS

- BELLO, L.G. *Análise do desempenho de conforto térmico de projetos de habitações unifamiliares em Pato Branco, PR*. 2013. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Engenharia Civil) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2013.
- BUFFINGTON, D.E. et al. Black globe-humidity index (BGHI) as comfort equation for dairy cows. *Transaction of the ASAE*, St. Joseph, v. 24, n. 3, p. 711-714, 1981.
- ESMAY, M.L. *Principles of animal environment*. Westport: Avi, 1982. 325 p.
- HENEINE, M.C.A.S. *Cobertura Verde*. 2008. 49f. Monografia (Especialização em Construção Civil) – Departamento Engenharia de Materiais e da Construção Civil, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- KAWABATA, C.Y. et al. Índices de conforto térmico e respostas fisiológicas de bezerros da raça holandesa em bezerreiros individuais com diferentes coberturas. *Engenharia Agrícola*, Jaboticabal, v.25, n.3, p.598-607, set/dez. 2005.
- LAMBERTS, R. et al. *Desempenho térmico de edificações*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.42f. Contém conteúdo para Laboratório de eficiência energética em edificações.
- MARCHETO, F.G. et al. Efeito das temperaturas de bulbo seco e de globo negro e do índice de temperatura e da umidade, em vacas em produção

alojadas em sistema de free-stall. *Braz. J. vet. Res. anim. Sci*, São Paulo, v.39, n.6, p. 320-323. 2002.

OLIVEIRA, E. W. N. *Telhados verdes para habitações de interesse social: retenção das águas pluviais e conforto térmico*. 2009. 87f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, P. T. D. S. et al. Telhado verde: desempenho do sistema construtivo na redução do escoamento superficial. *Ambiente Construído*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 161-174, jan./mar. 2013.

NOTAS

¹ Graduando em Arquitetura e Urbanismo.
Email: tadeu.fsb@hotmail.com

² Graduanda em Arquitetura e Urbanismo.
Email: daniellacamposap@hotmail.com

³ Graduanda em Arquitetura e Urbanismo.
Email: marianaocarneiro_@hotmail.com

⁴ Graduanda em Engenharia Civil.
Email: adgsarah@gmail.com

⁵ Graduanda em Arquitetura e Urbanismo.
Email: herikaarq@gmail.com

⁶ Graduanda em Arquitetura e Urbanismo.
Email: maikajamila@hotmail.com

⁷ Graduanda em Engenharia Química.
Email: paloma_neimara@hotmail.com

⁸ Graduanda em Engenharia Química.
Email: vieirapmachado@gmail.com

⁹ Graduanda em Engenharia Química.
Email: ermillene@hotmail.com

¹⁰ Orientador e Doutor em Engenharia Agrícola.
Email: vilelarosa@newtonpaiva.br

A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA SOB A PERSPECTIVA DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

Cristofer Paulo Moreira Rocha Silva¹
Lucas Ribeiro dos Santos²
Luiz Filipe Gomes Castro Salomão³
Maria Julia Ribeiro Duarte⁴
Michael Cesar Silva⁵
Renata Lopes Bertoldo⁶
Simone de Sousa Assunção⁷

Resumo: A importância da liberdade de expressão deriva, dentre outras razões, de sua indispensável função no sistema democrático e no Estado de Direito. Pressuposto básico dos regimes democráticos, constitui, de igual forma, elemento fundamental para a efetivação dos direitos fundamentais, exercício da cidadania. Funciona, portanto, a liberdade de expressão em uma verdadeira simbiose entre a efetividade da democracia e o pleno exercício da cidadania no Estado Democrático de Direito. O estudo se propõe a realizar a análise dos contornos da liberdade de expressão na contemporaneidade, verificando o seu liame com o exercício da cidadania e de outros direitos fundamentais importantes para a garantia da dignidade do ser humano. Desse modo, a pesquisa analítica aborda a liberdade de expressão pela linha crítico-metodológica, utilizando-se do raciocínio dedutivo, com as investigações seguindo o modelo jurídico-comparativo.

Palavras-chave: Liberdade de expressão; Democracia; Direitos Humanos.

Abstract: The importance of freedom of expression derives, among other reasons, from its indispensable role in the democratic system and the Democratic State of Law. A basic assumption of democratic regimes is also a fundamental element for the realization of fundamental rights, the exercise of citizenship. That way, freedom of expression works in a true symbiosis between democracy's effectiveness and full exercise of citizenship in the Democratic State of Law. The study proposes to analyze the contours of freedom of expression in contemporary times, checking its relationship with the exercise of citizenship and other fundamental rights important for the guarantee of the dignity of the human being. Therefore, the analytical research approaches the freedom of speech through the methodological critic line, using deductive reasoning, with the studies following the juridical comparative model.

Keywords: Freedom of Expression; Democracy; Human Rights.

1 INTRODUÇÃO

A liberdade de expressão é pressuposto e garantia fundamental de qualquer sociedade democrática e do Estado Direito, lidera uma série de outras garantias individuais e coletivas, caracterizando-se como elemento fundamental para a efetivação dos direitos fundamentais e a própria evolução da autonomia humana.

Nesse sentido, a presente pesquisa contempla os fundamentos do Estado Democrático de Direito e seus objetivos no que diz respeito à importância da liberdade de expressão e, sobretudo, sua concepção atual. Pressuposto básico do regime democrático, constitui, de igual forma, elemento fundamental para a efetivação dos direitos fundamentais, o que intitulamos de exercício da cidadania. Funciona, portanto, a liberdade de expressão em uma verdadeira simbiose entre a efetividade democracia e o pleno exercício da cidadania em um Estado garantidor de direitos. Assim, busca-se demonstrar os desdobramentos e contribuição desse direito na formação da autonomia individual e coletiva e na constituição da opinião pública.

Na América Latina, em especial, a função democrática da liberdade de expressão, contribuiu em grande parte, para a derrubada de regimes autoritários, promovendo a valiosa e necessária autodeterminação dos povos, impondo direcionamento aos sistemas democráticos hoje vigentes nos países sul-americanos. Ao mesmo tempo em que contribui para o efetivo exercício da democracia, a liberdade de expressão faz-se indispensável à manutenção e promoção dos direitos fundamentais, necessários ao efetivo exercício na cidadania.

De igual modo, considerando suas características como direito fundamental, em muitas vezes, o direito à liberdade de expressão se confronta a outros direitos igualmente protegidos. Por isso, é fundamental que, ao exercê-lo, o faça de forma consciente e apropriada, na observância da operacionalidade de demais direitos fundamentais.

Por toda a relevância política, jurídica e social da temática aqui compreendida, a proposta deste estudo é desenvolver o conceito e os desdobramentos da liberdade de expressão na ordem jurídica contemporânea, para fins de contribuir para a efetivação dos direitos fundamentais e aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito, com suporte na interpretação do Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos e no entendimento da Corte Interamericana de Direitos Humanos, tendo, ainda, como breve análise algumas questões e experiências importadas do Direito Comparado.

Assim, partiu-se de uma análise do conceito hodierno

e as múltiplas funções da liberdade de expressão exercidas na ordem jurídica, política e social do Estado Democrático de Direito para, em seguida, compreender a interpretação contemporânea e a extensão desse direito dada pelo Marco Jurídico Interamericano e sua aplicabilidade na normativa jurídica de seus Estados membros. Por fim, busca-se lançar luzes sobre a necessidade de estabelecer critérios de compatibilização para o exercício desse direito, especialmente no que doutrina e jurisprudência moderna classificam como discurso do ódio (hate speech).

Trata-se, portanto, de um trabalho analítico, no qual se pretende abordar a temática da liberdade de expressão, segundo a linha crítico-metodológica, acompanhando a teoria do discurso e teoria argumentativa, compreendendo o Direito como uma rede complexa de linguagens e de significados (GUSTIN; DIAS, 2013, p. 21). Para tanto, utiliza-se o raciocínio dedutivo de modo a estabelecer premissas e desenvolver conclusões nelas embasadas. As investigações seguem o modelo jurídico-comparativo na medida em que, com enfoque jurídico e filosófico, examina-se a doutrina e a jurisprudência, sejam do Direito pátrio, sejam do Sistema Interamericano de Direitos Humanos.

2 A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E SUAS FUNÇÕES NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

O Estado Democrático de Direito se traduz na garantia e observância das liberdades civis, o respeito pelos direitos humanos e pelas garantias fundamentais através de um arcabouço de proteção jurídica. Nessa perspectiva, surge a necessidade da análise da liberdade de expressão, a qual deriva, entre outras razões, de sua indispensável função no sistema democrático e no Estado de Direito.

Trata-se, antes de tudo, de um direito individual que reflete a virtude única e preciosa que acompanha os seres humanos, no sentido de pensar o mundo, desde nossas próprias perspectivas, e de comunicar com os outros no objetivo de construir, através de um processo deliberativo, não só o modo de vida que cada um tem direito a adotar, mas, também, um modelo de sociedade em que se busca viver. É o canal em que se materializa a democracia e por isso precisa ser viabilizado de forma inclusiva e efetiva no seio social.

A liberdade de expressão faz parte da tradição constitucional brasileira desde a Constituição do Império, com tristes hiatos, porém, durante o governo Vargas

e, mais tarde, na ditadura militar, nos chamados anos de chumbo. Nos nossos dias, a Constituição de 1988 valoriza a liberdade de imprensa. É atividade preciosa na construção do pluralismo e do debate de ideias, essenciais à democracia. O Brasil deve muito à imprensa. Certamente não teríamos avançado no combate à corrupção, na depuração de certas práticas políticas nefastas, na fiscalização dos atos de interesse público sem sua decisiva vigilância. (...) Os maus políticos, em geral, não costumam temer as punições formais do Estado, mas temem a imprensa (BRAGA NETTO, 2016, p. 198-399, grifo nosso).

Assim, fica clara a ideia de que a liberdade de expressão possui o seu espaço no contexto do Direito pátrio, há considerável período, com exceções pontuais, demonstrando-se a sua relevância como Direito dispensado a todo e qualquer ser humano, contribuindo para a democracia e o controle, ou fiscalização, dos atos praticados por agentes públicos, o que se demonstra nítido quando a mídia expõe o agente público que praticou crimes, ou mesmo, foi contra a expectativa criada pela população. Nesse mesmo sentido, em um cenário no qual, cada vez mais, utilizam-se meios digitais para expressão de seu pensamento, inclusive, com relação aos gestores públicos, as pessoas demonstram para a coletividade as suas insatisfações, aquilo que julgam incoerente e cobram posturas rígidas contra aqueles que desrespeitam o ordenamento jurídico.

Ao pensar na complexidade da liberdade de expressão, que passa, sem dúvidas, pela liberdade de imprensa, é válido o comentário de Sergio Ricardo de Souza (2008, p. 89):

Na perspectiva do Estado Democrático, a imprensa se apresenta como detentora do papel fundamental de servir como meio de informar ao povo o que os seus representantes estão deliberando em seu nome e até mesmo o alcance e significado das decisões tomadas, minimizando, assim, os riscos de desmoralização do regime democrático.

Desse modo, a liberdade de expressão tem a sua funcionalidade democrática demonstrada, em particular, quando a imprensa publicita atos do Estado, que quase sempre não seriam visualizados pelos cidadãos, permitindo-lhes exigir de seus representantes do modo adequado, fiscalizar o que está sendo feito e recordar daquelas situações quando for (ou não) elegê-los.

Aprofundando um pouco mais com relação à relevância da liberdade de expressão, e o contextualizando no cenário brasileiro, Samantha

Ribeiro Meyer-Pflug (2017, p. 72) demonstra que:

O direito à liberdade de expressão do pensamento vem expressamente assegurado na Constituição Federal de 1988, o que representou a volta da democracia no Brasil e o fim do regime militar; portanto, confere especial tratamento ao Estado Democrático de Direito e assegura um amplo rol de direitos e garantias fundamentais. Nesse contexto, atribui amplo tratamento ao direito de liberdade de expressão do pensamento que é um dos alicerces do regime democrático.

Fica nítido, portanto, que a liberdade de expressão não começa em si e acaba em si, mas possui um desencadeamento com relação à proteção de tantos outros direitos e garantias fundamentais, bem como a tutela do Estado Democrático de Direito. Não em vão, Luís Roberto Barroso (2007, p. 2018) leciona que:

A liberdade de expressão é aclamada como um dos direitos mais relevantes da modernidade, por haver desempenhado um papel chave na fundação do Estado Constitucional e por constituir premissa para a manutenção desse mesmo Estado, calcado nos ideais de autogoverno e de realização dos direitos fundamentais.

Nesse mesmo giro, é caro expor a seguinte lição doutrinária, a qual, ao explicitar o conceito de liberdade, explicita que:

A liberdade é condição necessária ao pleno desenvolvimento da natureza humana assim como à integridade e dignidade do indivíduo. Sem a proteção à liberdade todos os demais direitos perdem muito de sua razão de ser. Está relacionada ao desenvolvimento das potencialidades e dos aspectos fundamentais da personalidade do homem (MEYWE-PFLUG, 2009, p. 27-28, grifo nosso).

Logo, a liberdade de expressão constitui um direito individual sem o qual se negaria a primeira e mais importante de nossas liberdades, o direito de pensar por conta própria e compartilhar com os outros nossos pensamentos. Assim, a liberdade de expressão, considerada de forma ampla, está intimamente ligada à formação da autonomia individual. Por meio dela, o indivíduo tem acesso às informações, o que lhe permite formar sua personalidade e, a partir disso, fazer escolhas livres e conscientes (FALSARELLA, 2012, p.151).

Pensar na liberdade de expressão, portanto, é entender que a sua verdadeira importância não reside na faculdade de alguém ter opiniões (ou pensamentos) que lhe pareçam convenientes, sem que chegue a expressá-las ou divulgá-las, mas sim, na possibilidade de exteriorizá-las, de poder manifestá-las e transmiti-las a outras pessoas, inclusive para aquelas que podem

ter ponto de vista diferente (RODRIGUES JUNIOR, 2009, p. 55). Assim, pode-se afirmar que:

A liberdade de expressão, em todas as suas formas e manifestações, portanto, é um direito fundamental e inalienável, inerente a todas as pessoas. E, além disso, é um requisito indispensável para a própria existência das sociedades democráticas (MENDES, 2008, p. 9, grifo nosso).

Em outros termos, toda atividade, individual e coletiva³, depende, fundamentalmente de que se respeite e promova a liberdade de expressão em todas suas dimensões. Acima de um direito, na ordem jurídica contemporânea, referida liberdade, em sentido amplo, concebe um conjunto de garantias fundamentais relacionadas às liberdades fundamentais que devem ser asseguradas simultaneamente, para que dessa forma se garanta a liberdade de expressão em seu sentido total. (MAGALHÃES, 2008, p.74). Desse modo,

[...] é correto dizer que, conexos e intrínsecos à liberdade de expressão, encontram-se também outros direitos, como o direito de informar e de ser informado, o direito de resposta, o direito de réplica política, a liberdade de reunião, a liberdade religiosa, etc. Por conseguinte, a concepção de liberdade de expressão deve ser a mais ampla possível, desde que resguardada a operacionalidade do direito (TÓRRES, 2013, p. 63, grifo nosso).

Fica claro, nas palavras da autora, que a liberdade de expressão se manifesta, se ramifica em vários outros direitos devendo ser tratada com a amplitude necessária para o seu exercício, sem que deixe de permitir a operacionalidade do direito.

Destaca-se, ainda, que:

[...] as liberdades comunicativas não se restringem a viabilizar a participação política da população, mas também tornam possível a livre interação social no que concerne à cultura, à economia, à religião, à educação, etc. Em suma, a liberdade de expressão é condição necessária ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento democrático do Estado, na consolidação de uma sociedade bem informada e coautora de seus sistemas político e jurídico (TÓRRES, 2013, p. 62, grifo nosso).

Percebe-se, portanto, a relação estrutural e conexa da liberdade de expressão e de seu valor como direito fundamental na busca pela efetivação dos princípios da dignidade da pessoa humana no Estado Democrático de Direito. É importante lembrar que foi justamente com a ascensão do Estado Moderno e dos regimes democráticos, que vários autores passaram a justificar a liberdade de expressão como instrumental ao prestígio da democracia (MONCAU, 2015, p. 2).

Nesse paradigma, fica nítido que a liberdade de expressão é mecanismo fundamental no que diz respeito à estrutura democrática, estando diretamente relacionada à garantia de participação popular na esfera pública, individual e coletiva, manifestação e reivindicações políticas, ideológicas e sociais.

Desse modo, é caro entender que "(...) quando se diz liberdade de expressão, não se deve pensar somente na questão ideológica, mas principalmente na participação da sociedade na elaboração das leis e na sua aplicação" (TALLARICO; GOLINI, 2013, p. 23), o que corrobora com a ideia de que a liberdade de expressão possui uma faceta fundamental para a democracia.

Especialmente sobre o direito de participação, o qual é tendência no direito comparado, em particular no âmbito da União Europeia, o direito de os cidadãos acessarem informações da administração e instituições públicas. De modo que:

La idea es que a través de este derecho se garantiza una Administración pública responsable, eficaz, igualitaria en el trato a los ciudadanos, respetuosa y garantista con sus derechos y, sobre todo, transparente y sujeta al principio de publicidad. En la expresión de Dehaussse, una suerte de "gobiernos al sol". Dicho con otras palabras, los principios de publicidad y transparencia, garantizados por el derecho de acceso, se hayan estrechamente vinculados con el sistema democrático.

Esta es la idea que recoge el Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas en el asunto Aldo Kujier (T-211/00, 52), a propósito de una denegación de acceso a un investigador a los documentos sobre los procesos de extradición en la Unión Europea en poder de la Comisión Europea:

El principio de transparencia tiene por objetivo asegurar una mayor participación de los ciudadanos en el proceso decisorio, así como garantizar una mayor legitimidad, eficacia y responsabilidad de la Administración frente a los ciudadanos en su sistema democrático. Contribuye a reforzar el principio de la democracia y el respeto a los derechos fundamentales (DAVID, S/D).

A liberdade de expressão é, então, enaltecida como instrumento que promove o funcionamento e preservação do sistema democrático (o pluralismo de opiniões é vital para a formação de vontade livre). (MENDES; BRANCO, 2016, p.264). Do acesso à informação pública podem-se proteger direitos, prevenir abusos por parte do Estado e combater maus feitos como a corrupção e o autoritarismo.

Portanto, conjuntamente à liberdade de expressão gravitam direta e indiretamente uma série de outros direitos e garantias fundamentais, como o direito

à informação, expressão e difusão do pensamento, comunicação, liberdade de reunião, a liberdade religiosa, de expressão cultural, dentre outros tantos, ajustando perfeitamente ao que se espera dos membros de uma sociedade democrática, plural, complexa e inclusiva, o que faz da liberdade de expressão mecanismo indispensável no Estado Democrático de Direito.

Segundo Luís Roberto Barroso (2005, p.103) a liberdade de expressão, destina-se a tutelar o direito de externar ideias, opiniões, juízos de valor ou qualquer manifestação do pensamento humano.

As liberdades de informação e de expressão manifestam um caráter individual, e nesse sentido funcionam como meios para o desenvolvimento da personalidade, essas mesmas liberdades atendem ao inegável interesse público da livre circulação de ideias, corolário e base de funcionamento do regime democrático, tendo, portanto, uma dimensão eminentemente coletiva, sobretudo quando se esteja diante de um meio de comunicação social ou de massa. (BARROSO, 2005, p.105).

No mesmo sentido, Edilson Farias (2004, p.158), acrescenta que:

Convém enfatizar a imprescindibilidade da liberdade de expressão política para o funcionamento de um autêntico regime democrático. A “freedom of political speech” é pré-requisito para a formação de uma opinião pública independente e pluralista ou para o estabelecimento de um debate público franco e vigoroso. Um regime político no qual os cidadãos estão impedidos de manifestar publicamente as suas opiniões sobre os atos dos responsáveis pelo resguardo da coisa pública ou sobre o desempenho de instituições públicas não passa de um embuste ou arremedo de democracia.

De mesmo modo, particularmente sobre a importância do direito de informação para o perfeito funcionamento das instituições democráticas do Estado, Gustavo Grandinetti e Castanha de Carvalho (1999, p. 54) consideram que:

Aí está a justificativa da função social e política do direito de informação. Imagine o dano à democracia se os órgãos de informação vinculassem informações de modo parcial sobre assuntos de relevância: a opinião pública se formaria em uma base falsa e, conseqüentemente, decidiria equivocadamente.

Para mais, o direito à liberdade de expressão e de informação são especialmente relevantes para a proteção de setores sociais marginalizados ou excluídos, que não só possuem a sua disposição mecanismos de informação sistemáticas e seguras, que permitem conhecer o alcance de seus direitos, mas, que, sobretudo,

permitem torná-los efetivos. Daí deriva a garantia e o exercício pleno da cidadania, que se dá por meio da livre manifestação do pensamento e direito de informação, promovendo democracia e cidadania a setores muitas vezes marginalizados pela sociedade (OEA, 2010).

3 A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

Na democracia, a liberdade de expressão lidera uma série de outras liberdades, possibilitando a participação dos membros da sociedade nos processos de decisões, que se inicia através do direito de expressão, intercâmbio de ideias, opiniões e informação. Com isso, a liberdade de expressão se caracteriza como direito de difundir, publicamente, por qualquer meio e perante quaisquer pessoas, qualquer conteúdo simbólico (SAAVEDRA LÓPEZ, 1987). Portanto, o pleno exercício de um regime democrático passa indubitavelmente pela garantia da liberdade de expressão (SANTOS, 2016).

De mesma importância, a respeito de assuntos de interesse público, a liberdade de expressão promove o controle democrático da gestão pública, como nas lições da Organização dos Estados Americanos (OEA).

O funcionamento da democracia exige o maior nível possível de discussão pública sobre as atividades da sociedade e do Estado em todos os seus aspectos, isto é, sobre os assuntos de interesse público. Em um sistema democrático e pluralista, as ações e omissões do Estado e dos seus funcionários devem estar sujeitas a um escrutínio rigoroso, não só pelos órgãos internos de controle, mas também pela imprensa e a opinião pública. A gestão pública e os assuntos de interesse comum devem ser objeto de controle pela sociedade em seu conjunto. O controle democrático da gestão pública, por meio da opinião pública, fomenta a transparência das atividades do Estado e a responsabilidade dos funcionários públicos sobre suas ações, e é um meio de alcançar o máximo nível de participação cidadã. Decorre disso que o adequado desenvolvimento da democracia requer uma circulação maior de notícias, opiniões e ideias sobre assuntos de interesse público (OEA, 2009, p. 11).

A liberdade de expressão, portanto, é gênero que se divide em espécies, do direito a expressar-se a receber informação, individual e coletivamente, dando, ao mesmo tempo, voz e ouvidos ao cidadão, possibilitando condições políticas, jurídicas e sociais para uma democracia participativa, que fundamentalmente, tem início com as liberdades, em especial, de expressão.

Na discussão acerca da democracia participativa,

pontual é a análise feita por Boaventura de Sousa Santos, em referência aos estudos do filósofo Jürgen Habermas.

A esfera pública é um espaço no qual indivíduos – mulheres, negros, trabalhadores, minorias raciais – podem problematizar em público uma condição de desigualdade na esfera privada. As ações em público dos indivíduos permitem-lhes questionar a sua exclusão de arranjos políticos através de um princípio de deliberação societária que Habermas denomina de princípio D (SANTOS, 2002, p. 52).

Habermas chama a atenção para a prática de uma democracia, por meio de um aspecto participativo e social, em que todos os cidadãos podem ter oportunidade de expressão. Para o autor, é necessário garantir aos cidadãos direitos de comunicação e direitos de participação política visando, inclusive, à própria legitimidade do processo legislativo explicando que, na medida em que os direitos de comunicação e de participação política são constitutivos para um processo de legislação eficiente do ponto de vista da legitimação, esses direitos subjetivos não podem ser tidos como os de sujeitos jurídicos privados e isolados: eles têm que ser apreendidos no enfoque de participantes orientados pelo entendimento, que se encontram numa prática intersubjetiva de entendimento (HABERMAS, 2003).

Para que seja eficiente o processo democrático, a vontade legítima deve emanar de cidadãos politicamente autônomos, em um processo legislativo firmado na integração social. Para Habermas, essa integração social passa pelo processo legislativo, oferecendo espaço a todos os cidadãos – mulheres, negros, minorias raciais, trabalhadores – para que, pelos direitos de comunicação e participação política, tornem-se politicamente autônomos, podendo, então, discutir, na esfera pública, os seus problemas e as suas necessidades tornando-se, assim, parceiros do direito e da própria democracia, e não meros espectadores das questões jurídico-políticas.

Desse modo, por meio desse processo, os cidadãos têm a oportunidade de deliberar a respeito de seus problemas e necessidades sociais, direcionando o poder administrativo e eventuais demandas sociais, considerando sempre que, para a construção de uma democracia representativa forte e efetiva, faz-se necessário que esta se firme na representação de todas as categorias sociais, inclusive, as minorias, possibilitando que, o sentido de democracia, acompanhe as necessidades e anseios de uma sociedade plural.

Lado outro, é através da liberdade de expressão que conflitos, inerentes a cada sociedade, são debatidos

e resolvidos sem destruir o tecido social, mantendo o equilíbrio entre a estabilidade e a mudança. Por isso, precisa, às vezes, curvar-se a outros valores, entre eles a segurança e, talvez, um interesse particular na reputação (DWORKIN, 2005).

Tal como enuncia a Corte Interamericana de Direitos Humanos, a liberdade de expressão permite o debate aberto sobre os valores morais e sociais e facilita o discurso político, essencial para a consolidação da democracia. Sendo assim, quando se obstaculiza a liberdade de expressão, a democracia perde sua dimensão social coletiva e permanente, tornando-se um simples acordo institucional formal no qual a participação social não é efetiva. (CORTE IDH, 2001).

3.1 O contexto brasileiro

O direito à liberdade de expressão, em especial, no Brasil, passou por diferentes concepções e aplicabilidade, quanto a sua garantia e alcance, variações decorrentes de determinados momentos histórico e social no qual se encontrava o país.

A promulgação da atual Constituição da República Federativa do Brasil, representou o fim do regime ditatorial e, por conseguinte, reencontro da nação com a democracia, inaugurando marco sem precedentes na proteção e garantia dos direitos fundamentais.

No que tange à liberdade de expressão, como garantia da dignidade humana e indispensável para a manutenção e fortalecimento democrático, não por acaso, foi alçada a status constitucional, integrando o quadro de direitos fundamentais na Constituição da República de 1988.

Assim, o Título II da Constituição de 1988, que trata dos direitos e garantias fundamentais, no artigo 5^a, dispõe:

Art. 5^o Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

[...]

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; (BRASIL, 1988, online).

No plano nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 5^o, garante a todos os brasileiros e aos estrangeiros residentes no país

a livre manifestação do pensamento, tratando-se de um direito fundamental resgatado com o reencontro do país com a democracia. De acordo com Chaves (2012, p.100):

Dessa forma, o papel da imprensa torna-se fundamental e o direito à liberdade de informação constitui passo importante para construção democrática. Especialmente no caso brasileiro, em que a censura esteve presente, isso se torna importante de se ver resguardado, para que a liberdade de manifestação do pensamento possa se exteriorizar de maneira livre e ampla.

Tratando ainda sobre o tema, a Constituição regulamenta a Comunicação Social em seu artigo 220:

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

§ 1º - Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV.

§ 2º - É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística (BRASIL, 1988, online).

Sobre o tema, ao explicar sobre liberdade de comunicação, José Afonso da Silva (2015, p. 245) ensina que esta:

[...] consiste num conjunto de direitos, formas, processos e veículos, que possibilitam a coordenação desembaraçada da criação, expressão e difusão do pensamento e da informação. É o que se extrai dos incisos IV, V, IX, XII, e XIV do art. 5º combinados com os artigos 220 a 224 da Constituição. Compreende ela as formas de criação, expressão e manifestação do pensamento e de informação, e a organização dos meios de comunicação, esta sujeita a regime jurídico especial.

De modo que, a liberdade de expressão se caracteriza enquanto gênero que dentro de sua classificação como direitos fundamentais se divide em espécies. E, nessa linha de raciocínio, José Luiz Quadros Magalhães (1992, p.49-50), ao lecionar sobre teoria dos direitos fundamentais na constituição brasileira, aponta, dentro do catálogo de liberdade de expressão, outros direitos como liberdade de palavra e de prestar informações, liberdade de imprensa, liberdade de arte, liberdade de ciências, liberdade de culto, sigilo de correspondência, de comunicação telefônica, telegráficas, liberdade de consciência, religiosa, filosófica, política e liberdade de não emitir o pensamento.

A liberdade de expressão implica, portanto, que todas as pessoas devam ter igualdade de oportunidades para receber, buscar e divulgar informação por qualquer

meio de comunicação sem discriminação, por nenhum motivo, inclusive os de raça, de cor, de religião, de sexo, de idioma, de opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, de origem nacional ou social, de posição econômica, de nascimento ou de qualquer outra condição social (MENDES, 2008).

Não obstante, não se pode olvidar que a proteção da liberdade de expressão contida na Constituição de 1988 não se traduz em direito absoluto, uma vez que o próprio texto constitucional impõe restrições em seu exercício, é o caso da vedação ao anonimato, a proteção à imagem, honra e intimidade e o direito de resposta para casos de abuso no exercício desse direito. Isso porque, o exercício da liberdade de expressão implica deveres e responsabilidades para quem expressa, o dever básico de não violar direitos dos demais ao exercer esta liberdade fundamental.

4 A LIBERDADE DE EXPRESSÃO NO MARCO JURÍDICO INTERAMERICANO

A liberdade de expressão enquanto direito humano fundamental é reconhecida e protegida pela ordem jurídica internacional. Ao tratar do tema, os primeiros documentos e tratados evidenciam a intenção e o esforço da comunidade internacional em regular e proteger esse direito.⁹

Consta na própria Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, considerado um dos instrumentos internacionais mais importantes para os direitos humanos, documento que, na ordem jurídica internacional, vincula com status de direito consuetudinário, sintetiza e inspira os demais textos de proteção aos direitos humanos no plano internacional¹⁰, além das Constituições da maioria dos Estados Democráticos. Essa Declaração não deixou de proteger a liberdade de expressão, tamanha a importância e relevância do tema para os direitos humanos. E o fez por meio de seu artigo XIX, estabelecendo que:

Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras (ONU, 1948).

Do mesmo modo e inspirando na referida Declaração, no âmbito do Sistema Interamericano de Proteção aos Direitos Humanos, coube à Convenção Interamericana de Direitos Humanos, o Pacto de San José da Costa Rica, regular e proteger o direito à liberdade de expressão, de

maneira que em seu Artigo 13, dispõe:

Liberdade de pensamento e de expressão:

1. Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento e de expressão. Esse direito inclui a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de qualquer natureza, sem considerações de fronteiras, verbalmente ou por escrito, ou em forma impressa ou artística, ou por qualquer meio de sua escolha.

2. O exercício do direito previsto no inciso precedente não pode estar sujeito à censura prévia, mas a responsabilidades ulteriores, que devem ser expressamente previstas em lei e que se façam necessárias para assegurar:

- a) o respeito dos direitos e da reputação das demais pessoas;
- b) a proteção da segurança nacional, da ordem pública, ou da saúde ou da moral públicas (OEA, 1969).

Depreende da leitura do dispositivo retrocitado que a liberdade de expressão se caracteriza por ser um direito com duas dimensões: uma dimensão individual, que consiste no direito de cada pessoa expressar seus próprios pensamentos, ideias e informações; e uma dimensão coletiva ou social consistente no direito da sociedade procurar e receber qualquer informação, a conhecer os pensamentos, ideias e informações de outros e estar bem informado.¹¹ (OEA, 2004, p. 76).

Tendo em conta a dupla dimensão do direito à liberdade de expressão, os que estão sob a proteção da Convenção têm garantido o direito à liberdade de expressar seu próprio pensamento, bem como, o direito e a liberdade de buscar, receber e difundir informações e ideias de toda natureza. É por essa razão que a liberdade de expressão compreende uma dimensão individual e uma dimensão social, a saber:

esta requer, por um lado, que ninguém seja arbitrariamente prejudicado ou impedido de manifestar seu próprio pensamento e representa, portanto, um direito de cada indivíduo; mas implica também, além disso, um direito coletivo a receber qualquer informação e a conhecer a expressão do pensamento alheio (OEA, 1985, p. 30).

Ademais, é mister ressaltar que, na prática do Marco Jurídico Interamericano, recentemente, a Corte Interamericana de Direitos Humanos, por meio de sua jurisprudência em numerosas oportunidades, concebeu uma nova interpretação ao tema, que estende dessa forma sua finalidade, concluindo que a liberdade de expressão dentro do catálogo dos Direitos Humanos deriva também de sua relação estrutural com a democracia. (OEA, 2006, p. 151). Isso porque, a formação de uma opinião

pública informada e consciente de seus direitos, o controle cidadão sobre a gestão pública e a exigência da responsabilidade dos agentes públicos não seria possível sem a garantia desse direito¹² (OEA, 2010, p. 3).

Especialmente sobre o tema, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA, em relatório especial sobre liberdade de expressão, esclarece que:

Es tan importante el vínculo entre la libertad de expresión y la democracia que, según ha explicado la CIDH, el objetivo mismo del artículo 13 de la Convención Americana es el de fortalecer el funcionamiento de sistemas democráticos pluralistas y deliberativos mediante la protección y el fomento de la libre circulación de información, ideas y expresiones de toda índole.

(...) En efecto, el ejercicio pleno del derecho a expresar las propias ideas y opiniones y a circular la información disponible y la posibilidad de deliberar de manera abierta y desinhibida sobre los asuntos que nos conciernen a todos, es condición indispensable para la consolidación, el funcionamiento y la preservación de los regímenes democráticos (OEA, 2010, p. 3).

Nesse mesmo sentido, tornou pacífica a jurisprudência da Corte IDH no sentido de que a função democrática da liberdade de expressão a converte em uma condição necessária no fortalecimento democrático, promovendo e potencializando a autodeterminação pessoal e coletiva, fato que ganha mais destaque no cenário sul-americano, por questões sociais, políticas e históricas. (OEA, 2009, p. 113).

Ainda para a Corte, ao mesmo tempo em que contribui para o efetivo exercício da democracia, a liberdade de expressão garante de igual forma a manutenção e promoção dos demais direitos humanos fundamentais, caracterizando como mecanismo importante e indispensável para o exercício do direito à participação popular, de liberdade religiosa, educação, identidade étnica, cultural e, igualdade, igualdade essa não só entendida como direito a não discriminação, mas sim como direito de gozar a certos direitos sociais básicos, de onde resulta o aspecto de cidadania da liberdade de expressão.

Desse modo, percebe-se que, uma vez minorada ou ausente a liberdade de expressão, comprometidos estão a ordem dos princípios de dignidade humana, a promoção de outros direitos humanos e por consequência, a manutenção e o pleno funcionamento das instituições e estrutura democrática no Estado de Direito. (OEA, 1997, p. 72). Com efeito, é direito fundamental de elevada importância para se assegurar a pluralidade de pensamentos e evitar o

domínio da tirania (MOTA, 2017, p. 138). De modo que, para Comissão Interamericana de Direitos Humanos, “a falta de liberdade de expressão é uma causa que “contribui para o desrespeito de outros direitos humanos” (OEA, 1997, p. 372).

5 DA POSSIBILIDADE DE RELATIVIZAÇÃO DA LIBERDADE DE EXPRESSÃO DIANTE DO DISCURSO DO ÓDIO (*HATE SPEECH*)

Diante do entendimento de que a liberdade de expressão está inserida no rol de direitos fundamentais, é possível a conclusão de que aquela segue as características destes, entre as quais a relatividade, que vem justamente dizer que tais direitos não são absolutos, encontrando limites em outros direitos tão fundamentais quanto ela (FERNANDES, 2016, p. 338). Cristiano Chaves de Farias e Nelson Rosenvald (2016, p. 191) vêm, inclusive, destacar que “a liberdade de expressão é a regra constitucional, apenas não sendo absoluta”.

Abordando a temática, Christiane Mina Falsarella (2012, p. 153) leciona que:

A regra no direito brasileiro é a liberdade de expressão, sendo vedada a censura prévia. Porém, se alguém for lesado em decorrência do exercício do direito à liberdade de expressão por outrem, fará jus à indenização. Portanto, a liberdade de expressão é amplamente garantida, o que não impede a responsabilização por eventuais danos causados no seu exercício.

Henri Leclerc e Jean-Marc Théolleyre (2007, p. 79) vêm demonstrar, justamente, que a liberdade de expressão não pode ser vista como absoluta, especialmente quando lecionam que:

Se a mídias vigiam os juízes, estes, por sua vez, têm por missão controlar as mídias. A imprensa é livre, mas não há liberdade sem os limites que a definem e delimitam os seus contornos, só o poder judiciário pode preservar essa liberdade, cuidando de suas fronteiras.

Nesse giro, deve-se ter claro que a relativização de um direito fundamental, em especial da liberdade de expressão, será analisada na concretude de um caso, sendo pertinentes as palavras de Zilda Mara Consalter (2017, p. 318) quando diz que “a análise da questão em concreto deve ser acurada e perfunctória, sendo eventual exame superficial um risco a direitos conexos à democracia”.

Uma possibilidade de relativização da liberdade de

expressão que movimenta a doutrina e a jurisprudência é o discurso do ódio (*hate speech*), cuja denominação é amplamente utilizada pela comunidade jurídica, porém, não possui definição legal específica nos Tratados Internacionais (MOTA, 2017, p.140), nem na legislação pátria.

Na tentativa de definição do *hate speech*, Riva Sobrado de Freitas e Matheus Felipe Castro (2013, p. 344) afirmam que o discurso de ódio:

(...) apresenta como elemento central a expressão do pensamento que desqualifica, humilha e inferioriza indivíduos e grupos sociais. Esse discurso tem por objetivo propagar a discriminação desrespeitosa para com todo aquele que possa ser considerado “diferente”, quer em razão de sua etnia, sua opção sexual, sua condição econômica ou seu gênero, para promover a sua exclusão social.

Para David O. Brink (2016, p. 28), “discurso de ódio é a expressão de atitudes discriminatórias que têm histórico longo, feio e algumas vezes violento. Como tais, discursos de ódio são profundamente ofensivos e têm um poder de gerar segregação social”. Desta forma, é cabível a afirmação de que: “A manifestação de ideias de ódio e desprezo a um determinado grupo social se apresenta, num primeiro momento, incompatível com a dignidade da pessoa humana” (MEYER-PFLUG, 2009, p. 98).

Tudo isso vem revelar que o exercício do discurso de ódio é acompanhado de resultados catastróficos para o ser humano, independente do grupo social ao qual se insere, provocando efeitos, inclusive, em sua autoestima, dificultando o pleno exercício de seus direitos, como a cidadania, e a aplicação do princípio da dignidade da pessoa humana, o qual “tornou-se, nas últimas décadas, um dos grandes consensos éticos do mundo ocidental. Ela é mencionada em incontáveis documentos internacionais, em constituições, leis e decisões judiciais” (BARROSO, 2014, p. 952).

Em outro giro, destaca-se que:

Apesar de alguns abominarem o discurso de ódio, a cura parece tão maléfica quanto a doença. A liberdade de expressão está entre as liberdades mais fundamentais. Ideias ofensivas são parte do preço que deve ser pago para que esses direitos constitucionais sejam protegidos (BRINK, 2016, p.28).

Apesar da inegável importância da liberdade de expressão, o Supremo Tribunal Federal não tem “tolerado” tal discurso, entendendo que este constitui crime, não sendo objeto de tutela da liberdade de expressão, de modo a prevalecer os princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade jurídica (MENDES; BRANCO, 2016, p. 274).

Em uma breve exploração do direito comparado, nota-se que os Estados Unidos, por meio de sua Suprema Corte, vêm postulando que a análise deve se dar sobre o caso concreto, ao ponto de privilegiar “a liberdade de expressão no discurso de ódio, desde que ele não resulte em uma ação ilegal imediata” (FERNANDES, 2016, p. 338).

Se de um lado tem-se um modelo estadunidense mais neutro, na outra banda observa-se o modelo europeu, em que pese destacar o Direito Alemão, o qual, em consequência da experiência nazista, decidiu dar tratamento criminal ao discurso de ódio, tido como um insulto e uma difamação coletiva (LEIVAS; SANTOS, 2015, p.147). Seguindo a lógica europeia de criminalização do discurso de ódio, é válida a afirmação de que:

(...) un lugar común en la restricción del discurso del odio tanto en el ordenamiento español como en la tradición europea comparada es su sanción penal con lo que se pretendería proteger ciertos bienes jurídicos como el orden público y la paz social. (...)
(DAVID; DIAS, 2010, p. 11).

Na “sociedade contemporânea – aberta, plural, multifacetária e globalizada -” (FARIAS; ROSENVALD, 2016, p. 184), em que são protegidos, pelo Estado Democrático de Direito, valores como o da dignidade, igualdade e tolerância, os discursos disseminadores de ódio devem ser repelidos, sem que isso constitua ofensa à liberdade de expressão, na medida em que esses nada contribuem para o adequado exercício da democracia e para a discussão de ideias (MOTA, 2017, p. 141).

Outro discurso sobre a relatividade da liberdade de expressão é quando se trata de charges políticas que, por vezes, causam a insatisfação do retratado, sendo capaz de lesar o direito à honra deste.

Aqui, vale salientar a função democrática da liberdade de expressão, sendo justo e natural que haja uma manifestação popular e jornalística sobre os gestores públicos, independente do gênero textual eleito, podendo ser ou não uma charge. Inclusive, destaca-se que o “chargista ao escolher o seu ‘alvo’ prima por personalidades públicas, políticos, artistas, celebridades que estão envolvidas, de alguma forma, em situações de interesse público” (SANTOS, 2015, p. 13). Nesse sentido, fica ainda mais nítida a intenção do autor, que não passa por uma situação meramente particular, mas pública, quando vem a exercer a cidadania, em busca de um aprimoramento do local em que vive.

Complementando essa ideia, tornam-se pertinentes as palavras de Fernanda Nunes Barbosa e Ivana Pedreira Coelho (2016, p. 294):

É pacífico na jurisprudência, sem grandes controvérsias doutrinárias, que os direitos da personalidade da pessoa notória, especialmente dos políticos, dispõem de menor grau de tutela do que aqueles de que dispõe o particular, o anônimo, em razão de interesses superiores que regem as atividades daqueles que foram eleitos para o exercício de função parlamentar ou executiva. No mesmo sentido, os constitucionalistas defendem a intensidade mais branda da proteção da privacidade e honra das pessoas notórias.

Tendo em vista essa perspectiva, Gilmar Ferreira Mendes e Paulo Gustavo Gonet Branco (2016, p. 277) nos demonstram que a charge política tem sido admitida, em princípio, como lícita manifestação da liberdade de expressão. Ao intuito de crítica pelo riso, é ínsita a forma jocosa.

Relacionado à temática das charges políticas, tem-se julgado do Supremo Tribunal Federal que declarou procedente liminar referente a ADI 4.451 MC de relatoria do Ministro Carlos Augusto Ayres Britto, que aborda a possível inconstitucionalidade parcial da Lei nº 9.504/97, quando, por exemplo, em seu art. 45, inciso II, vem proibir que programas de rádio e televisão, em período eleitoral, usem “trucagem, montagem ou outro recurso de áudio ou vídeo que, de qualquer forma, degradem ou ridicularizem candidato, partido ou coligação” (BRASIL, 1997). O STF (2011), por meio do julgado supracitado, apontou que “a locução humor jornalístico enlaça pensamento crítico, informação e criação artística”. Em outro momento foi afirmado que: “não há liberdade de imprensa pela metade ou sob os tenazes da censura prévia, pouco importando o Poder estatal de que ela provenha”.

Diante do estudo de algumas discussões doutrinárias e jurisprudências quanto à possibilidade de relativização do direito à liberdade de expressão, são válidas as palavras de Cristiano Chaves de Farias e Nelson Rosenvald (2016, p. 185), quando afirmam que:

(...) embora a liberdade de expressão também mereça proteção constitucional e diferenciada, protegida com o status de direito fundamental constitucional, não pode o seu exercício ultrapassar o limite bem definido das demais garantias constitucionais. Até porque, como diz o sábio ditado popular, o direito de um termina quando começa o do outro (...). (Grifo nosso).

Portanto, o intérprete, quando, em análise de um caso concreto, se deparar com um exercício da liberdade de expressão ofendendo outros direitos e determinados princípios, deverá aplicar a técnica da relativização, de modo a perceber qual dos interesses está em maior conformidade com o ordenamento jurídico, de modo

geral. Não se pode deixar de destacar, em consonância ao que foi apresentado neste tópico, que, justamente pelo fato da liberdade de expressão ser um direito fundamental, ela não está eximida da relativização, quando analisada na concretude de um caso.

6 CONCLUSÃO

No plano nacional, a Constituição da República 1988 garante a todos os brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a livre manifestação do pensamento, tratando-se de um direito fundamental, resgatado com o reencontro do país com a democracia. Em nível interamericano, esse direito também é ofertado pela Convenção Interamericana de Direitos Humanos, que oferece altíssimo valor à liberdade de expressão, e do mesmo modo protegido pela Corte IDH, responsável por aplicar e interpretar os direitos constantes do Pacto San José da Costa Rica.

Este nível especial de proteção tem como fundamento o conceito de dignidade e autonomia e autodeterminação da pessoa humana, entendidas de maneira ampla, não só como direito derivado da autonomia humana, mas sim, reconhecido como instrumento para o exercício de diversos outros direitos fundamentais e de sua função essencial dentro dos regimes democráticos. Todas essas garantias, em nível nacional e internacional, advêm da relevância e contribuição do tema para com a construção da cidadania e fortalecimento democrático, ações que se intercomunicam ou interagem e se complementam no Estado Democrático de Direito.

A liberdade de expressão apresenta-se, portanto, como mecanismo indispensável no Estado Democrático de Direito, ajustando perfeitamente ao que se espera dos membros de uma sociedade democrática, plural, complexa e inclusiva. No que diz respeito à democracia, é por meio dela que se protegem direitos, previnem abusos por parte do Estado, combatem os maus feitos, tais como, a corrupção e o autoritarismo. De outro lado, é uma ferramenta particularmente útil para o exercício de outros direitos, como os direitos políticos, sociais e econômicos.

Essa situação é especialmente relevante para a proteção de setores sociais marginados ou excluídos, que não só tem a sua disposição mecanismos de informação sistemáticas e seguras, que permitem conhecer o alcance de seus direitos, bem como, torná-los efetivos. Daí deriva a garantia e o exercício pleno da cidadania, que se dá por meio da livre manifestação do pensamento, promovendo democracia e cidadania a setores muitas vezes marginalizados pela sociedade.

Conclui-se por fim, que o direito à liberdade de expressão, assim como os demais direitos fundamentais, segue a regra da relatividade e proporcionalidade, sendo que o exercício desse direito implica em deveres e responsabilidades, é o caso dos chamados discursos de ódio, os quais não estão garantidos pelo direito à liberdade de expressão exatamente pelo fato de afrontar outros direitos fundamentais constituídos no Estado Democrático de Direito. Tal hipótese verifica-se diante da ocorrência do discurso de ódio, o qual não se encontra amparado pela liberdade de expressão.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Fernanda Nunes; COELHO, Ivana Pedreira. *A privacidade da pessoa na produção de diferentes formas literárias: o caso das biografias e das sátiras*. In: TEPEDINO, Gustavo; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado; ALMEIDA, Vitor (Coords.). *O Direito Civil entre o sujeito e a pessoa: estudos em homenagem ao professor Stefano Rodotà*. Belo Horizonte: Fórum, 2016. p.283-304.
- BARROSO, Luís Roberto. A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo. In: LEAL, Pastora do Socorro Teixeira (Coord.). *Direito civil constitucional e outros estudos em homenagem ao Prof. Zeno Veloso*. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2014. p. 951-995.
- BARROSO, Luís Roberto. *A Reconstrução Democrática do Direito Público no Brasil*. Luís Roberto Barroso (org.). Rio de Janeiro, Editora Renovar, 2007.
- BARROSO, Luís Roberto. *Temas de Direito Constitucional – Tomo III*. Rio de Janeiro, Editora Renovar, 2005.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Editora Campus. Rio de Janeiro, 1992.
- BRAGA NETTO, Felipe Peixoto. Imagem e imprensa na sociedade em rede: conexões temáticas na busca de critérios constitucionalmente consistentes de ponderação. In: SAMPAIO, José Adércio Leite (Coord.). *Liberdade de expressão no século XXI*. Belo Horizonte: Del Rey, 2016. p. 397-438.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 4451*. Relator: BRITTO, Carlos Augusto Ayres. Publicado no DJ, 1 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoTexto.asp?id=2874131&tipoApp=RTF>>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- BRINK, David O. Princípios de Millian, liberdade de expressão e discurso de ódio. In: SAMPAIO, José Adércio Leite (Coord.). *Liberdade de expressão no século XXI*. Belo Horizonte: Del Rey, 2016. p. 27-85.
- CHAVES, Glenda Rose Gonçalves; BARBOSA, Nicole Biachi. Liberdade de Imprensa, Direitos de Personalidade e Presunção de Inocência. *Revista Eletrônica de Direito do Centro Universitário Newton Paiva*, n.19, p.95-101, Belo Horizonte, 2012/2. Disponível em: <<http://npa.newtonpaiva.br/direito/?p=787#comments>>. Acesso em: 10 maio 2018.
- CONSALTER, Zilda Mara. *Direito ao esquecimento: proteção da intimidade e ambiente virtual*. Curitiba: Juruá, 2017.
- CORTE IDH. *Caso Baruch Ivcher*, n.74. Sentença de 6 de fevereiro de 2001, p. 143.
- DAVID, Estrella Gutiérrez; DÍAS, Gema Alcolea. El “discurso del odio” y la libertad de expresión en el Estado democrático. Disponível em: <www.derecom.com/.../60_565c430027f15f95d12ef5918957a232>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

- DWORKIN, Ronald. *A virtude Soberana. A teoria e a prática da igualdade*. Del Rey, São Paulo, 2005.
- FALSARELLA, Christiane Mina. A liberdade de Expressão na Jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos. *Rev. Fac. Direito UFMG*, n.61, p. 149-173, Belo Horizonte, jul./dez. 2012.
- FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. *Curso de direito civil: parte geral e LINDB*. 14. ed. Salvador: JusPODIVM, 2016.
- FARIAS, Edilson. *Liberdade de Expressão e Comunicação: teoria e promoção constitucional*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.
- FERNANDES, Bernardo Gonçalves. *Curso de Direito Constitucional*. 8. ed. Salvador: JusPODIVM, 2016.
- FREITAS, Riva Sobrado de; CASTRO, Matheus Felipe de. Liberdade de Expressão e Discurso do Ódio: um exame sobre as possíveis limitações à liberdade de expressão. *Sequência*. v.34, n.66, p.327-355, Florianópolis, jul. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/28064>>. Acesso em: 08 dez. 2017.
- GUSTIN, Myracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. *(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. 4. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2013.
- GRANDINETTI; Luís Gustavo; CARVALHO, Castanho. *Direito de Informação e Liberdade de Expressão*. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. v. 1
- LECLERC, Henri; THÉOLLEYRE, Jean-Marc. *As mídias e a justiça: liberdade de imprensa e respeito ao direito*. Tradução Carlos Aurélio Mota de Souza. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo; SANTOS, Rodrigo Hamilton dos. Discurso de ódio: da abordagem conceitual ao discurso parlamentar. *Revista de informação legislativa*, v. 52, n.207, p.143-158, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/515193>>. Acesso em: 25 fev. 2018.
- MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. *Direito constitucional: curso de direitos fundamentais*. 3. ed. São Paulo: Método, 2008.
- MAGALHÃES, José Luiz Quadros. *Direitos Humanos, na ordem jurídica interna*. Belo Horizonte. Interlivros de Minas Gerais, 1992.
- MENDEL, Toby. *Liberdade de informação: um estudo de direito comparado*. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2009.
- MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, PAULO GUSTAVO GONET. *Curso de Direito Constitucional*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- MENDES, Soraia da Rosa. *A Esfera Pública e o Direito Fundamental à Liberdade de Comunicação: um Estudo a Partir da Radiodifusão Comunitária*. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/33557-43476-1-PB.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro. Liberdade de expressão do pensamento. In: LEITE, George Salomão; LEITE, Glauco Salomão; STRECK, Lenio Luiz (Coord.). *Jurisdição constitucional e liberdades públicas*. Belo Horizonte: Fórum, 2017. p. 71-85.
- MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro. *Liberdade de expressão e discurso do ódio*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.
- MONCAU, Luiz Fernando Marrey. *Liberdade de expressão e direitos autorais*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.
- MOTA, Mariana Munhoz da. Liberdade de expressão, hate speech e a corte europeia de direitos humanos (Corte de Estrasburgo). *Publicações da Escola da AGU*. a. 9, n. 1, p.129-148, Brasília, jan.-mar. 2017.
- OEA. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Marco jurídico interamericano sobre o direito à liberdade de expressão*. Relatoria Especial para a Liberdade de Expressão Comissão Interamericana de Direitos Humanos. Comissão Interamericana de Direitos Humanos. OEA/Ser.L/V/II CIDH/RELE/INF. 2/09 30 de dezembro de 2009.
- OEA. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Convenção Americana Sobre Direitos Humanos*. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- OEA. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. *Marco Jurídico Interamericano sobre El Derecho a la Libertad de Expresión Relatoria Especial para la Libertad de Expresión*. Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2010. Disponível em: <<http://www.cidh.org/relatoria>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- RODRIGUES JUNIOR, Álvaro. *Liberdade de expressão e liberdade de informação: limites e formas de controle*. Curitiba: Juruá, 2009.
- SAAVEDRA LÓPEZ, Modesto. *La Libertad de Expresión en el Estado de Derecho: Entre la Utopia y la Realidad*. Barcelona: Ariel, 1987.
- SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Coleção Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, 1).
- SANTOS, Rosemeri Antunes dos. Charge e Liberdade de Expressão. *Revista Memória e Linguagens Culturais*, ano 4, n. 8, p. 12-16, 2015. Disponível em: <http://www.unilasalle.edu.br/public/media/4/files/2_ROSE.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- SANTOS, Thalyta dos. A Liberdade de Expressão na República Federativa Do Brasil: Aspectos destacados acerca da Ratificação da Convenção Americana Sobre Direitos Humanos pelo Brasil. *Revista Direito UFMS*, Campo Grande, MS. v. 2., n. 1. jul./dez. 2016.
- SILVA, José Afonso. *Curso de Direito Constitucional*. 38.ed. São Paulo: Malheiros, 2015.
- SILVA, José Afonso. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. São Paulo: Malheiros, 2003.
- SOUZA, Sérgio Ricardo de. *Controle judicial dos limites constitucionais à liberdade de imprensa*. Rio de Janeiro: Editora Lumes Juris, 2008.
- TALLARICO, Rafael; GOLINI, Vera Lúcia de Sousa. *A Liberdade de Expressão da Opinião Pública*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2013.
- TÓRRES, Fernanda Carolina. O direito fundamental à liberdade de expressão e sua extensão. *Revista de Informação Legislativa*, ano 50, n. 200, out./dez. 2013. Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/502937>. Acesso em: 13/12/2017.

NOTAS

¹ Graduando pela Escola de Direito de Direito do Centro Universitário Newton Paiva.

² Graduado pela Escola de Direito de Direito do Centro Universitário Newton Paiva. Aluno do Programa Global Study - Newton sem Fronteiras. Intercambista na Facultad de Dret, Economia i Turisme da Universitat de Lleida, Catalunya (Espanha).

³ Graduando pela Escola de Direito do Centro Universitário Newton Paiva.

⁴ Graduanda pela Escola de Direito do Centro Universitário Newton Paiva.

⁵ Doutor e Mestre em Direito Privado pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC Minas. Especialista em Direito de Empresa pela PUC Minas. Coordenador do Programa de Pesquisa da Escola de Direito (PPED) do Centro Universitário Newton Paiva. Líder do Grupo de Pesquisa Perspectivas do Direito Civil-Constitucional na Contemporaneidade. Professor na Escola de Direito do Centro Universitário Newton Paiva. Advogado.

⁶ Graduada pela Escola de Direito do Centro Universitário Newton Paiva.

⁷ Graduada pela Escola de Direito do Centro Universitário Newton Paiva

⁸ Neste ponto, importa trazer à baila importante lição acerca dos direitos fundamentais, de mesma forma que existem direitos fundamentais, cujo exercício e gozo não se podem dar senão de modo individual, existem, por outro lado, direitos e liberdades cuja titularidade pertence a pessoas coletivas. Nas lições de Canotilho, os direitos fundamentais coletivos são direitos das organizações sociais. Isto é, têm por objetivo a tutela de formações sociais garantidoras de espaços de liberdade e de participação no seio da sociedade plural. (CANOTILHO, 2003, p. 424).

⁹ Com isso, os relatores da Liberdade de Expressão da ONU, OSCE e OEA, em sua primeira Declaração conjunta em 1999 assentaram que a liberdade de expressão é um direito humano internacional fundamental, componente básico da sociedade civil baseado nos princípios democráticos.

¹⁰ Esse mesmo direito é previsto na Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (Art. IV), e da Carta Democrática Interamericana, através de seu art. 4º.

¹¹ A Corte Interamericana de Direitos Humanos considera que ambas as dimensões possuem igual importância e devem ser garantidas de forma simultânea para dar efetividade total ao direito à liberdade de pensamento e de expressão nos termos previstos no artigo 13 da Convenção. ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Corte Interamericana de Direitos Humanos Caso "A Última Tentação de Cristo" (Olmedo Bustos e outros) Vs. Chile. Sentença de 5 de fevereiro de 2001. Parr. 76

¹² "Esta relación, que ha sido calificada por los órganos del sistema interamericano de derechos humanos como "estrecha", "indisoluble", "esencial" y "fundamental", entre otras, explica gran parte de los desarrollos interpretativos que se han otorgado a la libertad de expresión por parte de la Comisión I.D.H y la Corte Interamericana en sus distintas decisiones sobre el particular. (OEA, 2010, p. 3).

A MEDIAÇÃO COMO MEIO ADEQUADO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE NA ESFERA CRIMINAL: O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA NO SISTEMA DE JUSTIÇA BRASILEIRO

Cristian Kiefer da Silva¹
Alex Luiz Damasceno Xavier²
Amanda Joicy de Paula e Silva³
Laura Martins Duarte de Lima⁴
Ericka Elizabeth Drury de Melo⁵
Paola Fernanda Pereira de Holanda⁶
Shirley de Souza Alcântara⁷
Wagner Luiz de Araújo Lordeiro⁸
Gabrielle Aparecida Rizardi⁹
Harley Sandro Ferreira de Araújo¹⁰

Resumo: O presente trabalho objetiva analisar a mediação como meio adequado de solução de conflitos de interesse na esfera criminal. Nesse sentido, serão apresentadas soluções mais eficazes ao descrédito da justiça no país, com o intuito de diminuir o índice de reincidência nos delitos de menor potencial ofensivo, bem como respaldar as medidas socioeducativas aplicadas em menores infratores. A Justiça restaurativa apresenta-se como um instrumento de política criminal, em que a reparação do dano se mostra como uma consequência jurídica autônoma do delito, com a potencialização de resolução do conflito voltada para as partes envolvidas. Constatase, pois, que as práticas restaurativas, por meio de seus mecanismos de ações, contribuem de modo eficaz para que a Justiça cumpra o seu papel, transmitindo aos cidadãos valores, possibilitando a todos os participantes o poder de intervir no conflito e a restauração do valor social da justiça.

Palavras-chave: Justiça restaurativa; Mediação e direito penal; Juizado Especial Criminal.

Abstract: This paper aims to analyze mediation as an appropriate mean of solving conflicts of interest in the criminal sphere. In this sense, more effective solutions will be presented to the discrediting of justice in the country, to reduce the rate of recidivism in crimes with less offensive potential, as well as to support socio-educational measures applied to juvenile offenders. The Restorative Justice is an instrument of criminal policy, in which reparation of the damage appears as an autonomous legal consequence of crime, with the potential of resolving the conflict directed to the parties involved. Thus, restorative practices, through their mechanisms of action, effectively contribute to justice, fulfilling its role, transmitting values to its citizens, enabling all participants to intervene in the conflict and restoration of the social value of justice.

Keywords: Restorative justice; Mediation and Criminal Law; Criminal Special Judge.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho irá analisar uma problemática social referente ao alto índice de conflitos que diariamente desaguam no sistema judiciário, situação esta decorrente da judicialização e burocratização na resolução desses conflitos, delimitados, para este estudo, àqueles classificados como de menor potencial ofensivo, abrangidos pela Lei nº 9.099/95.

No âmbito criminal, devem-se abordar as inúmeras alternativas para que se proceda o estancamento dessa ferida que, por muito tempo, foi deixada sem o devido cuidado, traduzido para a nossa sociedade como insatisfação e descrédito no sistema tradicional de Justiça. A solução deve ser dada a partir do chamamento das partes, vítima e ofensor, para o centro de um procedimento distributivo, deixando de lado o modelo dicotômico, e ampliando a visão para além do momento da aplicação da pena, considerando que, tanto vítima quanto ofensor, são seres sociais e por isso participantes do contexto da sociedade. Por essa razão, é preciso que a solução do delito se dê de forma eficaz, tendo em vista que as partes (vítima-ofendido) retornarão para as suas vivências cotidianas, e que a vida pós-conflito se desenvolva de maneira saudável para ambos, haja vista, por muitas vezes, a proximidade das relações entre as partes.

Pois bem, para que se chegue ao objetivo delineado, é preciso resolver de forma eficaz os delitos considerados como de menor potencial ofensivo, de modo a diminuir e encerrar com a reincidência e a escalonada de violência no cometimento das infrações penais por parte do ofensor. É interessante que as partes (vítima-ofensor) participem efetivamente da solução do conflito em que são os atores; o ofensor deve assumir a sua responsabilidade no dano e a vítima deve ser amparada para que possa se recuperar da melhor forma possível do ocorrido, trazendo à tona o diálogo, os seres humanos presentes e suas vidas pós-conflito, criando-se dessa forma um círculo para a resolução dos conflitos existentes.

Assim sendo, o uso da mediação penal pode ser útil para revelar alguns equívocos que bloqueiam a melhor compreensão do problema (crime), pois a opção pela justiça restaurativa confirma, na prática, que a ação dos tribunais não determina o aumento ou decréscimo da criminalidade, e que o controle do crime não é só um problema de polícia, nem tampouco uma questão de aplicação da norma violada.

2 UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Para Myléne Jaccoud (2005), a justiça restaurativa é um modelo consensual de tentativa de reconstrução de uma relação que foi quebrada entre transgressor e ofendido, em consequência de um delito ou ato infracional, para curar os traumas e as feridas deixadas, envolvendo a família e a comunidade em um círculo de soluções.

Com o intuito de entender melhor o que é a justiça restaurativa, é importante analisar o desenvolvimento histórico desse modelo de resolução de conflitos. Encontram-se vestígios desse modelo datados da pré-era cristã, no Código de Hammurabi, de 1.700 a.C, que prescrevia medidas de restituição para os crimes contra bens, ou ainda, o Código Sumeriano, 2.050 a.C, que aplicava a restauração dos laços rompidos nos casos de crimes de violência. (VAN NESS; STRONG apud JACCOUD, 2005, p. 164).

Trazendo a justiça restaurativa para a contemporaneidade, ela está presente há mais de três décadas nos países que adotam a *common law*, como adequação ao fracasso do modelo de Justiça retributiva pautado no estabelecimento de culpa e punição com a aplicação de castigos, demandando vultosos gastos do Estado e baixa prevenção do delito e reintegração do apenado. Os primeiros sinais dessa prática começaram nos Estados Unidos, na década de 70, sob a perspectiva de realização de mediação entre réu e vítima. Posteriormente, desenvolveram-se por toda Europa projetos nesse sentido, em meados de 1990. Com o passar dos anos, outros países como a Nova Zelândia, Chile, Argentina e Colômbia iniciaram seus trabalhos frente a essa caminhada. No Brasil, foi introduzida a partir do final de 2004, por meio do Ministério da Justiça, através de sua Secretaria da Reforma do Judiciário, com a elaboração do projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro e o PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento”, que apoiou três projetos-piloto de Justiça restaurativa.

O conceito desse modelo de justiça se baseia no consenso, em que a vítima, o infrator, pessoas da comunidade e um guardião (intermediador) se reúnem em processos circulares para coletivamente construir soluções, reparações dos traumas causados pelo crime, destacando-se o caráter voluntário e relativamente informal dessa modalidade de resolução do conflito.

Precisamente, utilizam-se de modelos alternativos ao processo judicial, como a mediação, a conciliação e a transação como forma de alcançarem a reintegração social da vítima e do infrator. Citando Renato Campos Pinto de Vitto, em seu artigo *Justiça Criminal, “Justiça Restaurativa e Direitos Humanos”*:

Por fim, o modelo integrador se apresenta como o mais ambicioso plano de reação ao delito. Ele volta sua atenção não só para a sociedade ou para o infrator, mas pretende conciliar os interesses e expectativas de todas as partes envolvidas no problema criminal, por meio da pacificação da relação social conflituosa que o originou. Deste modo, pugna pela restauração de todas as relações abaladas, o que inclui, mas não se limita, à reparação dos danos causados à vítima e à comunidade, a partir de uma postura positiva do infrator. O modelo se corporifica pela confrontação das partes envolvidas no conflito, com a utilização do instrumental da mediação, por fórmulas que devem observar os direitos fundamentais do infrator. Mesmo tratando-se de um modelo incipiente e ainda não concluído, podemos afirmar que traz vantagens para todos os envolvidos no fenômeno criminal. Ao infrator porque enseja seu amadurecimento pessoal, a partir do enfrentamento direto das consequências aproveitadas pela vítima, predispondo-o a comprometer-se na solução dos problemas que causou, o que não ocorre no processo penal tradicional, em que este encontra-se em uma instância distante e alheia ao fato, protegido por uma estratégia ou possibilidade de defesa técnica, que dilui a realidade do dano e neutraliza a vítima, desumanizando a relação social correspondente. No tocante à vítima, o modelo representa claros benefícios, na medida em que devolve-lhe um papel relevante na definição da resposta estatal ao delito e preocupa-se em garantir a reparação dos danos sofridos e minimizar as consequências do fato, o que evita a vitimização secundária. Igualmente, do ponto de vista social, o sistema representa ganho ao caminhar em direção à solução efetiva do conflito concreto confiando no comprometimento das partes na busca de uma solução negociada, o que de certa forma minimiza os efeitos negativos da visão distorcida de vitória do Direito em contraposição à derrota do culpado, e traz um enorme potencial de pacificação social. Por fim, a resposta estatal advinda da correta utilização do sistema ostenta a vantagem de se adaptar perfeitamente à realidade que a provocou, sendo, portanto, potencialmente mais adequada e efetiva. A Justiça restaurativa, na acepção adotada para o presente

artigo, representa a aplicação prática desse modelo, que, em termos teóricos, é o que mais se aproxima do que se deve esperar da intervenção do Estado em reação ao fenômeno delitivo: uma tentativa de conciliar as justas expectativas da vítima, do infrator e da sociedade (VITTO, 2005, p. 3).

Como bem salientou o Asiel Henrique de Sousa, Justiça restaurativa seria “resgatar a convivência pacífica no ambiente afetado pelo crime, em especial naquelas situações em que o ofensor e a vítima tem uma convivência próxima” (PINTO, 2012, p. 32). Sustenta também, Pedro Scuro Neto que:

[...] “fazer justiça” do ponto de vista restaurativo significa dar resposta sistemática às infrações e a suas consequências, enfatizando a cura das feridas sofridas pela sensibilidade, pela dignidade ou reputação, destacando a dor, a mágoa, o dano, a ofensa, o agravo causados pelo malfeito, contando para isso com a participação de todos os envolvidos (vítima, infrator, comunidade) na resolução do problemas (conflitos) criados por determinados incidentes. Práticas de justiça com objetivos restaurativos identificam os males infligidos e influem na sua reparação, envolvendo as pessoas e transformando suas atitudes e perspectivas em relação convencional com sistema de justiça, significando, assim, trabalhar para restaurar, reconstituir, reconstruir, de sorte que todos os envolvidos e afetados por um crime ou infração devem ter, se quiserem, a oportunidade de participar do processo restaurativo. (SCURO NETO, 2000).

Reporta-se, porém, a Renato Sócrates Gomes Pinto para poder se chegar à seguinte indagação: a justiça convencional diz você fez isso e tem que ser castigado. Ao contrário, a justiça restaurativa questiona: o que você pode fazer agora para restaurar isso? Preceitua o referido autor, que o modelo restaurativo parte do pressuposto que as partes estão de acordo em participarem do processo restaurativo (réu e vítima), concordância essa que pode ser revogada por qualquer das partes envolvidas (réu e vítima), pautada sempre no princípio da proporcionalidade. A acolhida ao programa não pode de maneira alguma ser utilizada como meio de prova no processo penal, seja o original ou em algum outro que venha a ser proposto.

A adesão ao processo restaurativo, só é pertinente a partir do momento em que o acusado houver assumido a autoria e houver um consenso entre as partes sobre como os fatos ocorreram. Outrossim, o acordo

restaurativo poderá ter a aprovação do Ministério Público e do advogado e deverá ser homologado, ou não, pelo Juiz. O advogado não é deixado de lado quando da escolha desse programa, posto que ele intervém desde a opção das partes pelo programa até na avaliação de sua validade, sob a ótica jurídica, questionando-a, se julgar necessário. O princípio da inafastabilidade da jurisdição também não é deixado de lado, mesmo porque, além do advogado, o Ministério Público, de ofício ou mediante representação do ofendido, poderá intervir no resultado do acordado pelas partes em juízo.

A audiência restaurativa deverá transcorrer em um ambiente informal, tranquilo, seguro e os facilitadores (guardiões) do círculo devem estar sempre atentos a qualquer clima que atente contra o transcurso normal do processo restaurativo, para que, caso seja necessário, haja a interrupção do procedimento restaurativo, evitando, assim, que os envolvidos se tornem novamente protagonistas de um delito. Referindo mais uma vez ao artigo de Renato Campo Pinto de Vitto:

Há de ser resguardado o sigilo de todas as discussões travadas durante o processo restaurativo, e seu teor não pode ser revelado ou levado em consideração nos atos subsequentes do processo, o que inclui a própria admissão da responsabilidade deduzida com o fim de deflagrar a prática restaurativa. A impossibilidade de obtenção de um acordo restaurativo, igualmente, não pode ser utilizada como fundamento para o agravamento da sanção imposta ao ofensor. (VITTO, 2005 p. 05).

Por fim, cumpre esclarecer que os casos passíveis de inclusão ao programa, após preenchimento dos requisitos estabelecidos, e aceitação do Ministério Público, serão remetidos ao núcleo de justiça restaurativa para realização dos processos circulares e efetivação do acordo, com posterior envio de um relatório técnico desenvolvido pela equipe e um acordo restaurativo escrito pelos envolvidos ao Ministério Público para que, caso seja necessário, inclua cláusulas na sua proposta, para posteriormente ser homologado pelo juiz e, passe à fase de execução, com a fiscalização sobre o cumprimento integral do acordo.

3 PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE SISTEMA RETRIBUTIVO E SISTEMA RESTAURATIVO

Para melhor compreensão do tema em questão, é necessário apresentar as diferenças dos sistemas adotados no país, quais sejam, o Sistema Retributivo e o Sistema Restaurativo.

O Sistema Retributivo é o formalmente utilizado pela Justiça brasileira, sendo aplicado em crimes comuns, sendo esses considerados atos contra a sociedade. No que concerne à punição, o Estado, detentor do dever-punir, utiliza-se de procedimentos formais e rígidos, fazendo o uso estrito da dogmática do Direito Penal. Neste cenário, o foco encontra-se na sanção do infrator, em havendo a responsabilidade individual acerca do ocorrido, com penas predominantemente restritivas de liberdade. Essa metodologia envolve toda uma complexidade procedimental, em que existem apenas as figuras do Juiz, Promotor e os profissionais do direito. No que tange à vítima, sua assistência é precária, pois o cerne deste método é a punição do autor do fato.

Já o Sistema Restaurativo é utilizado nos crimes de menor potencial ofensivo, nos Juizados Especiais, nos casos em que a relação da vítima e do indiciado tem proximidade. No método, o delito é considerado um ato não só contra a comunidade, mas também à vítima e ao próprio infrator. Em se falando do ocorrido, há a responsabilidade social, de forma que o autor do fato não é o único responsável em solucionar a referida contenda, mas a comunidade em si é responsabilizada. O procedimento para tratar a questão é flexibilizado por conta da informalidade em relação à abordagem aos envolvidos, utilizando-se de um(a) conciliador(a) com a intervenção de um(a) assistente social. Nesse caso, há a concentração do intuito de conciliar as partes, trazendo uma assistência maior à vítima, cabendo aos envolvidos a manifestação do interesse de reparação/punição, existindo a predominância da reparação dos danos causados ou da prestação de serviços à comunidade.

Em se tratando dos resultados, a justiça restaurativa tem apresentado desfechos mais satisfatórios, tendo em vista que a expectativa de justiça das partes tem mais possibilidades de ser atendida, permitindo, por exemplo, uma retratação verbal ou formal, a restituição, a reparação do dano causado, inclusive a prestação de serviços à comunidade, tendo em vista a abertura de ambas as partes para o acordo com o objetivo de solucionar o litígio.

Observando a eficácia da justiça retributiva, essa tem se mostrado falha, tendo em vista o centro principal da ação (o infrator), com o objetivo tão-somente de punição, tendo, como sanção, as penas restritivas de liberdade, no intuito de que o acusado tenha receio de executar um novo crime, para, conseqüentemente, trazer segurança à comunidade. Conforme Gomes Pinto,

“as penas muitas vezes, não se mostram eficazes e não cumprem com seu objetivo ressocializador, possuindo um caráter desproporcional, em um regime prisional cruel”. (GOMES PINTO, 2003, p. 17).

Observando a eficiência em relação à vítima, através da Justiça Retributiva, não devem ser destacados, tendo em vista a ausência de assistência psicológica, jurídica ou econômica do Estado, provocando na vítima um sentimento de injustiça em relação ao sistema. A balança entre os sistemas supramencionados demonstram uma grande diferença, haja vista que a ofendida é apresentada como o cerne do procedimento, com participação ativa, obtendo o amparo necessário, e, por fim, compensada em seu dano sofrido.

No que tange às consequências ao autor do fato, classicamente, este é sempre tido como culpado de todo ato e também nas consequências, sendo informado

acerca da ação criminal exclusivamente por seu advogado ou defensor, que, geralmente, não influencia a entender-se com a ofendida. Do contrário, no sistema restaurativo, em se falando das consequências ao infrator, Gomes Pinto alerta o seguinte:

Ao passo que no sistema restaurativo, o infrator é visto como o ser único capaz de responsabilizar-se pelos danos e consequências do delito, participa ativamente de todas as fases processuais, dialoga com a vítima, tem oportunidade de reparar o dano com um pedido efetivo de desculpas, é informado sobre os fatos do processo restaurativo e contribui para a decisão, de acordo com as necessidades das partes e do conflito. (PINTO, 2013, p. 16).

Diante dos conceitos narrados acima, o Quadro 01 demonstra a diferença entre a justiça retributiva e a restaurativa.

Quadro 01 – Diferença entre justiça retributiva e a restaurativa.

	Mediação	Conciliação
Visão do Conflito	É uma relação entre pessoas que deve ser gerida de modo construtivo	É um problema que deve ser resolvido
Tipos	Justiça retributiva	Justiça restaurativa
Delito	Infração da norma	Conflito entre pessoas
Responsabilidade	Individual	Individual e social
Controle	Sistema penal	Sistema penal/comunidade
Protagonistas	Infrator e o Estado	Vítima, vitimário e comunidade
Procedimento	Adversarial	Diálogo
Finalidade	Provar delitos Estabelecer culpas Aplicar castigos	Resolver conflitos Assumir responsabilidades Reparar dano
Tempo	Baseado no passado	Baseado no futuro

Fonte: Highton; Alvarez; Gregório, 2003.

4 OS FUNDAMENTOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

De fato, Zehr descreve a forma como a justiça restaurativa enxerga o delito: “O crime é uma violação de pessoas e relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir os erros. A justiça envolve a vítima, o ofensor e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança” (ZEHR, 2008).

O objetivo da justiça restaurativa não é reduzir a criminalidade, mas sim reduzir o impacto dos delitos

sobre a sociedade. A finalidade deste sistema importa na desjudicialização do conflito; desburocratização; desafogamento do Poder Judiciário; diminuição de custos para a máquina estatal; celeridade; participação direta dos envolvidos (autor e vítima) na resolução do conflito; conscientização da dimensão do valor dos bens jurídicos ofendidos e de suas consequências; reparação do dano; minoração da estigmatização e discriminação do apenado; prevenção; inclusão e pacificação social.

As três principais partes envolvidas/interessadas são as vítimas, os acusados e suas “comunidades”

de assistência, cujas necessidades e objetivos são, respectivamente: a reparação do dano, a conscientização da responsabilidade e a reconciliação. Paul Mccold e Ted Wachtel, registram que “o nível de envolvimento das três determinará o grau em que qualquer forma de disciplina social poderá ser chamada adequadamente de restaurativa” (FULLER, 1978, p. 353).



Fonte: A TIPOLOGIA DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS, 1978.

Diante do exposto, tendo em vista a execução de uma justiça com informalidades e, alinhados com as finalidades supra, infere-se que não é todo delito, nem todo conflito em que a prática restaurativa se encaixa, havendo somente a possibilidade naqueles em que as partes e as “comunidades” afetadas possam se amparar do paradigma restaurativo, ressaltando a recuperação do ofendido e da comunidade acometida pela prática criminosa, com a consequente redução da reincidência criminal.

5 DA EFETIVAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA: PROCESSOS CIRCULARES

Instituído o procedimento restaurativo entre os envolvidos, surgem círculos restaurativos, onde aqueles que estão diretamente envolvidos no confronto, acompanhados de um guardião (será um terceiro, imparcial, que conduzirá a mediação entre

esses), percorrerão uma rota pré-estabelecida, com o fim de desenvolver um ambiente apto para que o guardião auxilie as partes a construírem caminhos para a solução para o porvir.

O procedimento resume-se em três etapas: pré-círculo (é o momento do preparo para os envolvidos se encontrarem); círculo (este é o momento de desenvolvimento do acordo e a própria realização deste); por fim, o pós-círculo (acompanhamento do cumprimento do acordo). O guardião ou conciliador estabelece regras de comunicação durante o encontro, sendo ele a figura que conduzirá de forma a autorizar ou retirar o objeto da fala, a qualquer tempo, a fim de manter a ordem e o respeito entre os envolvidos durante a reunião.

Durante a sessão, será realizada a cerimônia de abertura, em que se dão as boas-vindas aos participantes e estabelecem-se os fundamentos. A partir daí, os envolvidos contam a sua versão do ocorrido, e, então, exploram-se sentimentos, impactos, preocupações, descontentamentos. No segundo giro de conversa, são

estabelecidos os valores, e, nele, cada parte se manifesta no sentido de o que podem oferecer para transformar em um ambiente protegido, estável para que possam expor as suas verdades.

A escritora KayPranis cita alguns pontos sugestivos, em seu livro *Processos Circulares*, a fim de guiar os envolvidos para que se insiram no procedimento, que são eles:

- a. Quando você está sendo humano, no seu melhor, o que você é?
- b. Que valor você quer oferecer ao nosso espaço conjunto?
- c. O que toca seu coração?
- d. O que seria demonstrar respeito?
- e. De acordo com a sua experiência, o que favorece a cura?
- f. O que o sustenta em tempos difíceis?

Na terceira rodada, os envolvidos contam histórias em que protagonizaram conflitos, e descrevem se solucionaram ou não, e, se sim, como chegaram a esse fim, como superaram as barreiras pessoais. As próximas etapas irão depender de como a sessão está progredindo e quais pontos precisam ser apurados através das situações vivenciadas pelas partes, descritas na etapa anterior.

O maior impasse de uma sessão de prática restaurativa está no momento em que os envolvidos se encontram ou se reencontram, e a diferença essencial entre os dois sistemas está em lidar com essa situação. Quando o grupo se der por satisfeito, é necessário elaborar sugestões palpáveis para que possa haver outras maneiras de convivência. Nesse instante, o aprendizado se firma e, com o diálogo estabelecido, é possível transformar o jeito em que se vê e se relaciona com a sociedade, construindo novos caminhos a partir da situação, de modo a produzir resultados baseados na pacificação social. Diante disso, a premissa do “Processo Circular” é de contar situações, e cada uma delas, reflete um ensinamento.

6 DA RESPONSABILIZAÇÃO NA JUSTIÇA RESTAURATIVA

O Sistema de Justiça Restaurativa, ao contrário do método clássico utilizado, caracteriza-se pelo comprometimento voluntário por parte do autor do fato. É materializada, a partir do assentimento de suas atitudes, a transformação da sua conduta a fim de evitar conflitos. No desenvolvimento, a comunidade como um todo (vizinhos, família, escola, professor, autor do

fato) inclui-se como responsável no intuito de trazer à vítima o sentimento de justiça do acordo estabelecido. Considerando que o paradigma de Justiça Criminal, padrão do Direito Penal, encontra-se com inúmeras discrepâncias, Leonardo Sica ensina o seguinte:

A justiça criminal não funciona. Não porque seja lenta ou em sua opção preferencial pelos pobres, seletiva. Mesmo quando rápida e mais abrangente, ela não produz justiça, porque sua medida é o mal que oferece àqueles que praticaram o mal. Esse resultado não altera a vida das vítimas. O Estado as representa porque o paradigma moderno nos diz que o crime é um ato contra a sociedade. Por isso, o centro das atenções é o réu, a quem é facultativo mentir em sua defesa. A vítima não será, de fato, conhecida e o agressor jamais será confrontado com as consequências de sua ação. (SICA, 2007, p. 35).

Ressalta-se, contudo, que é cabível relatar os comentários de Rolim (2006) sobre as dificuldades que são intrínsecas à complexidade das sociedades de hoje.

Entre os aspectos que podemos destacar acerca das sociedades complexas, estão: a) A perda dos referenciais agregadores da sociedade, ocasionada pela pluralidade de significados implícitos nas finalidades sistêmicas e no modo como os sistemas interpretam a sociedade e as relações travadas no seu interior. Com isso, por um lado, os significados se tornaram inacessíveis e incompreensíveis para boa parte dos membros da sociedade; por outro lado, possuem efetividade a ponto de sobrepujar os significados ancorados na tradição ou na religião; b) A limitação crescente do papel e da força dos atores sociais, posto que os sistemas (mercado, política, etc.) adquiriram poder de impor-se ao mundo da vida e colonizar em grande medida os espaços outrora existentes, de sorte que ditam a sua lógica sobre as relações interpessoais e restringem o poder de participação e ação efetiva dos membros da sociedade e c) A reconfiguração das relações sociais, que se pautavam numa base de solidariedade e que foram modificadas *pari passu* na direção da sua formalização e neutralização, através da sofisticação do aparato de legalidade. (ROLIM, 2006).

Diante das reflexões supramencionadas, Rolim (2006) arremata que tal contexto contemporâneo fez com que a Justiça se tornasse algo mais distante das relações cotidianas, posto que a sua compreensão e aplicação fosse atribuída à figura do Estado e de suas instâncias específicas (Executivo, Legislativo e Judiciário). Por conseguinte, a jurisdição, enquanto portadora dos

discursos institucionais que “dizem o direito”, passou a ser a primeira instância de solução de conflitos, ao invés de ser o último recurso para a solução destes.

Influenciada por tantas ideias, aflora em diversas sociedades o movimento de práticas restaurativas. Conforme Pallamolla (2008), as propostas de mudanças no sistema de gestão do crime e da violência foram influenciadas pelo garantismo e no movimento vitimológico iniciado nos anos 80. Tais movimentos defendem um direito penal mínimo que pretende resguardar as garantias individuais do acusado e também das vítimas. No caso específico da Justiça Restaurativa, verifica-se que seus princípios valorizam a participação da vítima na resolução dos conflitos, a reparação dos danos e a responsabilização do ofensor de maneira não estigmatizante e excludente (PALLAMOLLA, 2008, p.4).

Sica (2008) adverte que o objetivo do trabalho será a elaboração de um acordo reparador. Nessa perspectiva, vale dizer que com o uso dos processos circulares a pretensão é desconstruir a dicotomia vítima-ofensor e desfazer os estereótipos relacionados com ambos. É indubitável que, no decorrer de uma sessão, o guardião possa tender a estimular o acordo entre os envolvidos, interferindo no litígio. Sua atuação poderá se aproximar a de um conciliador, e, casualmente, poderá ocorrer a violação de preceitos

fundamentais. Não obstante, convém citar Sica sobre a importância de suas reflexões ao replicar aos críticos sobre o uso de meios autocompositivos de resolução de conflitos na área penal (SICA, 2008).

Quanto às garantias do devido processo legal, do contraditório e da ampla defesa (*nulla culpa sine iudicio, nullum iudicium sine accusatione, nulla accusatio sine probatione, nullaprobatio sine defensione*), são insuficientes, meramente formais e não agregam qualquer potencial preventivo (da violência) num sistema que trabalha com a certeza e a proporcionalidade vertical das penas. De nada adianta a observância formal desses princípios, se só servirem para levar o acusado ao destino certo e “seguro” da punição severa. O sistema garantista, assim visto, constitui um percurso em que, se respeitadas as proteções formais, justifica-se, ou, melhor, obriga-se a imposição da pena cominada. Porém, num quadro emergencial, essas garantias a priori pouco representam (SICA, 2008, p. 22).

Por esse ângulo, convém traçar as peculiaridades entre a mediação e a conciliação, a fim de ressaltar as obrigações ético-profissionais de um mediador. Inclusive, Sica em sua pesquisa “Justiça restaurativa e Mediação Penal”, traz estas discriminações, de modo a demonstrar detalhes que se diferem os dois institutos (Quadro 02).

Quadro 2 - Diferenças entre a Mediação (Método Restaurativo) e a Conciliação.

	Mediação	Conciliação
Visão do Conflito	É uma relação entre pessoas que deve ser gerida de modo construtivo.	É um problema que deve ser resolvido.
Resposta ideal ao conflito	Facilitar o diálogo através do reconhecimento das emoções e dos valores.	Propor um esboço de acordo e orientar a discussão sobre os elementos comuns, de modo a maximizar a vantagem para todos.
Objetivo	Potencializar a capacidade das partes de gerirem os efeitos do conflito.	Solução negociada do conflito.
Papel do mediador (terceiro neutro)	Secundário: as partes são consideradas em condição de gerir as consequências do conflito de modo duradouro.	Diretivo: o conciliador é o expert que conduz o processo de resolução do problema.
Atividade do mediador	Explica o conceito de mediação, esclarecendo que o acordo é só uma das possibilidades resultantes da mediação.	Explica que o objetivo é alcançar um acordo, estabelece as etapas para tal fim e define as regras básicas. Pode propor um esboço do acordo.

Fonte: Sica, 2008.

Sica enfatiza-se em seus comentários que:

Em que pesem os enormes esforços empreendidos nas últimas décadas por grande parte da doutrina e por um pequeno número de operadores, não há como avançar na direção de uma justiça penal mais humana, mais legítima e mais democrática enquanto o atual paradigma permanecer intocado nos seus contornos mais marcantes: o processo penal como manifestação de autoridade, o direito penal como exercício de poder. Tudo isso garantido sob pretextos “nobres”, tais como a prevenção geral, a reinserção social ou, agora e com mais força, a segurança pública e a tranquilidade dos “cidadãos de bem”. Essa equação entre os discursos repressivos de segurança pública e as práticas autoritárias dos operadores é o mecanismo que a mediação penal propõe-se a desconstruir (SICA, 2008, p. 30).

Destarte, entender de maneira profunda as minúcias da justiça restaurativa nos possibilita ponderar sobre seu implemento em Juizados Especiais Criminais, como um caminho para melhorar os resultados. Utilizando-se de meios autocompositivos com a finalidade de transformar comportamentos violentos, é preciso observar as possíveis transformações na dinâmica das relações como estratégias não violentas de resolução de conflitos, comunicação não violenta e negociação.

Consoante Sica (2008), a justiça restaurativa, não sendo vinculada aos rigores das normas processuais e substanciais, consente aos indivíduos reapropriarem-se concretamente de seus conflitos e tornarem-se os sujeitos principais, mas tal potencialidade não é, em absoluto, privada de vínculos. O reconhecimento recíproco que nasce entre as pessoas diretamente envolvidas faz nascer um acordo que até pode ser diverso daquele estabelecido pela lei, mas, por ser relacionado com as expectativas dos indivíduos, deve ser mais equilibrado e congruente do ponto de vista distributivo/compensatório.

7 DAS PECULIARIDADES DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

De acordo com o site do Conselho Nacional de Justiça, a justiça restaurativa¹¹ teve sua origem na cultura anglo-saxã, e que no Brasil, ela ainda está em período de experiência, período este que já completa dez anos. Embora não exista uma lei específica que trate sobre o tema, na prática há metodologias relacionadas a esse procedimento, possibilitando a aplicação da justiça

restaurativa aqui no Brasil.

Todavia, no Brasil, onde se tem como norte o princípio da indisponibilidade e da obrigatoriedade da ação penal pública, à primeira vista, não é visível a abertura para medidas alternativas como a justiça restaurativa. No entanto, apesar de se ver expressamente, esses princípios no art. 42 do CPPB, há na Lei Maior, ainda que não explicitamente, como também na Lei nº 9.099/95, situações em que são utilizados o princípio da oportunidade, relativizando o princípio da indisponibilidade. Dispõe a Constituição República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) em seu art. 98 que:

Art. 98. A União, no Distrito Federal e nos Territórios, e os Estados criarão:

I - Juizados Especiais, providos por juízes togados, ou togados e leigos, competentes para a conciliação, o julgamento e a execução de causas cíveis de menor complexidade e infrações penais de menor potencial ofensivo, mediante os procedimentos oral e sumariíssimo, permitidos, nas hipóteses previstas em lei, a transação e o julgamento de recursos por turmas de juízes de primeiro grau. (BRASIL, 1988).

Abertura essa também vista na Lei 9.099/95, quando prevê sua fase preliminar, nos ensina o seguinte:

Art. 70. Comparecendo o autor do fato e a vítima, e não sendo possível a realização imediata da audiência preliminar, será designada data próxima, da qual ambos sairão cientes.

Art. 72. Na audiência preliminar, presente o representante do Ministério Público, o autor do fato e a vítima e, se possível, o responsável civil, acompanhados por seus advogados, o Juiz esclarecerá sobre a possibilidade da composição dos danos e da aceitação da proposta de aplicação imediata de pena não privativa de liberdade.

Art. 73. A conciliação será conduzida pelo Juiz ou por conciliador sob sua orientação.

Parágrafo único. Os conciliadores são auxiliares da Justiça, recrutados, na forma da lei local, preferentemente entre bacharéis em Direito, excluídos os que exerçam funções na administração da Justiça Criminal.

Art. 74. A composição dos danos civis será reduzida a escrito e, homologada pelo Juiz mediante sentença irrecorrível, terá eficácia de título a ser executado no juízo civil competente.

Parágrafo único. Tratando-se de ação penal de iniciativa privada ou de ação penal pública condicionada à representação, o acordo homologado acarreta a renúncia ao direito de queixa ou representação. (BRASIL, 1995).

Veja-se que não só nos crimes de ação penal privada, mas também nos crimes de ação penal pública condicionada à representação, é possível que as partes optem pela justiça restaurativa para resolver o conflito, não se utilizando da máquina judiciária. Como pode ser notado, a Lei dos Juizados Especiais prevê como medidas alternativas:

- a) A composição civil, no art. 74, parágrafo único;
- b) Transação penal, no art. 76; e
- c) Suspensão condicional do processo, no art. 89.

Ora, a Lei dos Juizados Especiais permite assim o procedimento restaurativo em duas fases, ou seja, durante a sua fase preliminar assim como na fase do procedimento contencioso.

De mais a mais, de acordo com Gomes Pinto (2003), os dispositivos mencionados dos Juizados Especiais esclarecem o rito dos Juizados Especiais, cabendo ao Juiz oferecer aos litigantes a possibilidade da composição civil dos danos e da aceitação da proposta de aplicação imediata de pena não privativa de liberdade (art. 72). Interpretando extensivamente tais dispositivos, com base na diretriz da hermenêutica do art. 5º da Lei de Introdução ao Código Civil, “Na aplicação da lei, o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum”, já é possível se inferir a legitimidade de que esse procedimento pode ser encaminhado a um Núcleo de Justiça restaurativa, posto que é oportunizada às partes a composição civil dos danos como um meio de se chegar ao bem comum e resolver o conflito com resolução do mérito (art. 267, III, CPC).

Desse modo, presentes os pressupostos de admissibilidade do processo restaurativo, seriam os envolvidos encaminhados ao Núcleo de Justiça restaurativa, para uma avaliação pelos profissionais capacitados (psicólogos, assistentes sociais), e, constatando a necessidade e eficácia da utilização do processo, se resolveriam as ações iniciais para o desenvolvimento do processo circular. Nesse sentido, Gomes Pinto destaca que:

Como o acordo extingue o direito de queixa ou representação, e se o infrator descumprir o acordo restaurativo? Como fica o resultado restaurativo estabelecido anteriormente? Teoricamente, então, seria juridicamente inviável o encaminhamento para a mediação restaurativa dos casos de crimes de ação privada ou pública condicionada, o que consubstancia uma gritante incoerência, pois se a mediação restaurativa é viável nos crimes de ação penal pública por que não o seria para os crimes de ação penal pública condicionada ou de ação privada?

Contudo, trata-se de um falso problema, pois não há nenhum impedimento legal para a proposta de encaminhamento desses casos para o procedimento restaurativo, desde que a vítima seja informada de maneira clara e inequívoca de que o acordo importará em renúncia ao direito de queixa ou representação, de sorte que lhe restará apenas a busca da reparação cível negociada. (GOMES PINTO, 2003, p. 17).

Em conformidade com o pensamento do Procurador de Justiça Renato Sócrates Gomes Pinto, outra alternativa para utilização do processo restaurativo seria o benefício da suspensão condicional do processo, previsto para os delitos de menor potencial ofensivo em que a pena mínima cominada não seja superior a 01 (um) ano. Nos termos do mencionado art. 89, da Lei nº 9.099/95, tem-se que:

Art. 89. Nos crimes em que a pena mínima cominada for igual ou inferior a um ano, abrangidas ou não por esta Lei, o Ministério Público, ao oferecer a denúncia, poderá propor a suspensão do processo, por dois a quatro anos, desde que o acusado não esteja sendo processado ou não tenha sido condenado por outro crime, presentes os demais requisitos que autorizariam a suspensão condicional da pena (art. 77 do Código Penal). § 1º Aceita a proposta pelo acusado e seu defensor, na presença do Juiz, este, recebendo a denúncia, poderá suspender o processo, submetendo o acusado a período de prova, sob as seguintes condições:

- I- Reparação do dano, salvo impossibilidade de fazê-lo;
 - II- Proibição de frequentar determinados lugares;
 - III- Proibição de ausentar-se da comarca onde reside, sem autorização do Juiz;
 - IV- Comparecimento pessoal e obrigatório a juízo, mensalmente, para informar e justificar suas atividades.
- § 2º O Juiz poderá especificar outras condições a que fica subordinada a suspensão, desde que adequadas ao fato e à situação pessoal do acusado.
- § 3º A suspensão será revogada se, no curso do prazo, o beneficiário vier a ser processado por outro crime ou não efetuar, sem motivo justificado, a reparação do dano.
- § 4º A suspensão poderá ser revogada se o acusado vier a ser processado, no curso do prazo, por contravenção, ou descumprir qualquer outra condição imposta.
- § 5º Expirado o prazo sem revogação, o Juiz declarará extinta a punibilidade.
- § 6º Não correrá a prescrição durante o prazo de suspensão do processo.
- § 7º Se o acusado não aceitar a proposta prevista neste artigo, o processo prosseguirá em seus ulteriores termos. (BRASIL, 1995).

Portanto, em conformidade com Gomes Pinto, e, à luz do art. 89 da Lei nº 9.099/95, nos delitos em que sejam ofertados aos denunciados o benefício da suspensão condicional do processo, também seria possível a utilização da justiça restaurativa, posto que, além das condições judiciais já previstas em lei, o § 2º do mencionado artigo, oportuniza ao Juiz especificar outras condições judiciais, possibilitando portanto, tais condições serem definidas pelos envolvidos quando da realização dos processos circulares. Gomes Pinto (2003), salienta a importância e necessidade do respeito aos direitos e garantias fundamentais das pessoas envolvidas no litígio, como o princípio da dignidade humana, da razoabilidade, da proporcionalidade, da adequação e do interesse público, sob pena de nulidade do processo. Ressalva ainda, a importância de se questionar ao acusado sobre a concordância em participar e a efetiva vontade dirigida ao acordo e realização do processo restaurativo.

Ademais, com o enunciado na Resolução do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em 13 de agosto de 2002, também foram conceituados os princípios básicos sobre justiça restaurativa:

Programa Restaurativo - se entende qualquer programa que utilize processos restaurativos voltados para resultados restaurativos. 2 Processo Restaurativo - significa que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, participam coletiva e ativamente na resolução dos problemas causados pelo crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. O processo restaurativo abrange mediação, conciliação, audiências e círculos de sentença. 3 Resultado Restaurativo - significa um acordo alcançado devido a um processo restaurativo, incluindo responsabilidades e programas, tais como reparação, restituição, prestação de serviços comunitários, objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das partes e logrando a reintegração da vítima e do infrator. (NAÇÕES UNIDAS, 2002).

Na lei do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), Lei nº 12.594, promulgada em 18 de janeiro de 2012, estão expressamente previstas as práticas restaurativas em medidas socioeducativas para menores infratores:

TÍTULO II - DA EXECUÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

CAPÍTULO I - DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 35. A execução das medidas socioeducativas reger-se-á pelos seguintes princípios:

I - legalidade, não podendo o adolescente receber

tratamento mais gravoso do que o conferido ao adulto;
II - excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos;

III - prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas;

IV - proporcionalidade em relação à ofensa cometida;

V - brevidade da medida em resposta ao ato cometido, em especial o respeito ao que dispõe o art. 122 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - individualização, considerando-se a idade, capacidades e circunstâncias pessoais do adolescente;

VII - mínima intervenção, restrita ao necessário para a realização dos objetivos da medida;

VIII - não discriminação do adolescente, notadamente em razão de etnia, gênero, nacionalidade, classe social, orientação religiosa, política ou sexual, ou associação ou pertencimento a qualquer minoria ou status; e

IX - fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários no processo socioeducativo (BRASIL, 2012).

8 DAS TEORIAS NORTEADORAS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Como esse modelo de justiça ainda não é pautado por teorias próprias, utiliza-se de teorias de outras disciplinas que servem de alicerce. Nesse diapasão, enquadra-se perfeitamente a teoria da vergonha reintegradora de Braithwaite (1989) bem como a teoria da justiça processual de Tyler.

8.1 Teoria da Justiça Processual

Subjacente à teoria da justiça processual, a justiça restaurativa é o meio adequado para desenvolver mecanismos de inclusão social, abordando desequilíbrios de status e poder que afetam a vida do indivíduo envolvido no conflito, principalmente, no que tange ao resultado de comportamentos que prejudicam toda uma coletividade:

A partir de sua teoria de justiça processual, ele mostra que níveis altos de relações cooperativas dentro de instituições são encontrados quando os indivíduos sentem um alto nível de orgulho por serem membros daquela instituição e um alto nível de respeito dentro da instituição (Tyler e Blader, 2000). Assim, o status é importante para entender a dinâmica e os resultados do compromisso social, especificamente a conexão com uma instituição social e o respeito dentro da instituição.

Isto é confirmado pelo resultado da análise do Conselho Nacional de Pesquisa sobre os tiroteios escolares dos anos noventa, que concluiu que preocupações sobre o status social são fundamentais para o entendimento e a prevenção da violência escolar letal (Moore, Petrie, Braga, e McLaughlin, 2002). O Conselho de Pesquisa Nacional recomendou que todos os membros da comunidade escolar estejam atentos, notando e respondendo às ansiedades dos adolescentes, criando oportunidades e caminhos onde as pessoas jovens sentir-se-ão valorizadas, poderosas e necessárias. Se o acesso às oportunidades e caminhos não é criado quando o status de um jovem foi cronicamente ameaçado, eles se retirarão ou contra-atacarão. Deste modo, manter os espaços e os caminhos abertos para os jovens pode ser um modo importante de prevenir a violência (MOORE, 2002, p. 336).

De fato, Newman, à luz da teoria da justiça processual, desenvolve cinco condições justificadoras para o caso de tiroteios em escolas, objetivando o esclarecimento da prática delitiva e reflexões para sua prevenção.

Em outras palavras, enquanto os atiradores escolheram algum objetivo específico, tipicamente por razões simbólicas, o ataque foi na instituição que não dignificou o valor deles como seres humanos. A marginalidade, caracterizada pela falta de respeito e pela falta de pertencer a algo, pode ter consequências institucionais e pessoais devastadoras para as comunidades escolares. (NEWMAN, 2004, p. 229).

A primeira condição advém do fato do atirador perceber como sua atitude é delinquente em uma sociedade que se importa com ele. As demais são: problemas psicossociais que potencializam a prática de delitos, papéis culturais aptos a providenciar os meios de cura dos traumas de frustração, fracasso dos sistemas de guarda especializados na identificação dos estudantes e a disponibilização das armas.

8.2 Teoria da Vergonha Reintegradora

A Teoria da Vergonha Reintegradora preceitua a vergonha humana como forma de minimização de conflitos, posto que visa despertar no indivíduo o sentimento de respeito, respaldado pela reprovação da conduta praticada e o perdão. Assim, através dos processos circulares, a vergonha reintegradora como um dos principais suportes teóricos da justiça restaurativa, busca o meio autocompositivo de resolução de conflitos além da esfera meramente pecuniária, visando sobremaneira, ao diálogo entre as partes, seus familiares e a comunidade para a restauração do litígio,

de modo ao autor entender as consequências do ato praticado, bem como a sua responsabilidade:

[...] discute que a vergonha em relação ao delito é relacionada ao senso de um indivíduo pertencer ao grupo institucional pertinente, como uma família ou escola. A vergonha pode se tornar uma barreira à manutenção das relações sociais saudáveis. Tal vergonha, quando não é descarregada de modos saudáveis, pode levar a pessoa a atacar a si mesma, atacar a outras, evitar contato ou abster-se [...]. O encontro restaurativo é usado para quebrar o ciclo de vergonha e alienação, por um processo de “envergonhamento” reintegrador respeitado pelos outros envolvidos, contrário à vergonha que pela qual a polícia, os juízes ou a opinião pública costumam estigmatizar pessoas. (AHMED; BRAITHWAITE, 2004, p. 299)

Ademais, essa teoria foi aprofundada pelos estudos de Ahmed, onde:

[...] em sua pesquisa com estudantes de escolas primárias na Austrália, ela analisou prognósticos comuns de intimidação escolar dentro de três grandes categorias: a família (por exemplo, desarmonia na família), a escola (por exemplo, discussões escolares) e individual (por exemplo, impulsividade e empatia). Enquanto muitos destes fatores provaram ser um significativo prognóstico de intimidação, o fator de gerenciamento da vergonha era um prognóstico igualmente forte (e mais forte contra vários fatores). A administração da vergonha também mediou muitos dos outros fatores dentro destas três grandes categorias. Ahmed (veja Ahmed et al., 2001) diferencia duas formas de se lidar com a vergonha: deslocamento da vergonha e reconhecimento da vergonha. Em referência à intimidação escolar, o reconhecimento da vergonha é relatado negativamente e o deslocamento da vergonha é relatado positivamente. O reconhecimento da vergonha é associado a assumir a responsabilidade pelo comportamento e fazer as indenizações apropriadas; o deslocamento da vergonha é associado à raiva vingativa, à exteriorização da culpa e ao deslocamento da raiva. Em uma análise adicional, os estilos de disciplina social (punitivo ou reintegrativo) por pais e escolas, estavam associados ao desenvolvimento de intimidação e vitimização na escola. Assim, há evidências de uma relação entre o estilo disciplinar institucional e o desenvolvimento de estratégias de administração da vergonha. De forma interessante, pela instituição da família e escola, a análise mostrou que o estilo disciplinar familiar tinha

mais peso ao classificar os intimidadores, enquanto que variáveis escolares, como controle percebido de intimidação, tinham mais peso para classificar as vítimas (AHMED; BRAITHWAITE, 2004, p. 299).

Nessa articulação, a vítima é também chamada a entender o contexto histórico social do agente infrator. Ao final é acordado pelas partes o meio justo de responsabilizar o delinquente pelo mal causado, conjuntamente com a sua integração na sociedade.

8.3 Teoria da Prevenção Especial

Apesar da Teoria da Prevenção Especial, conhecida na Alemanha desde a época de Von Liszt e em diversos outros países, se dirigir exclusivamente ao indivíduo delinquente, e não a toda uma coletividade, já é possível inferir com a referida teoria preceitos restaurativos, posto a ideia de ressocialização do indivíduo com vista a não reincidência:

A necessidade de pena segundo Von Liszt, mede-se com critérios preventivo-especiais, segundo os quais a aplicação da pena obedece a uma ideia de ressocialização e reeducação do delinquente, à intimidação daqueles que não necessitem ressocializar-se e também para neutralizar os incorrigíveis. (BITENCOURT, 2004, p. 129).

Aludida teoria diferenciava os indivíduos de acordo com sua personalidade no âmbito criminal, variando entre a ressocialização para os delinquentes passíveis de correção e intimidação para aqueles que não era eficaz a correção. Dessa maneira, a teoria é dividida entre a prevenção especial positiva e negativa.

8.3.1 Prevenção Especial Positiva

A prevenção especial positiva determina a ressocialização do agente a partir da correção. Assim, a pena incide em sua personalidade de maneira que o faça não cometer mais delitos. O sujeito é analisado individualmente, com suas peculiaridades, especificidades, para apreender os motivos pessoais que incentivaram o indivíduo a cometer o delito, facilitando, assim, alternativas de substituição de penas, evitando sempre que possível as penas restritivas de liberdade e, objetivando as máximas de ressocialização, reeducação, reinserção, sejam efetivamente cumpridas. Ainda sobre a prevenção especial positiva, leciona Paulo César Buzato que:

[...] parte-se da consideração que o autor de um delito é portador de um desvio social que demanda uma correção. Daí que o discurso da pena se converte na falácia de “corrigir” ou “curar” o criminoso, tarefa já não exclusiva

dos juizes, mas distribuída entre sociólogos, psicólogos, psiquiatras e outros funcionários do sistema penal, todos encarregados da realização de uma espécie de ortopedia moral. A correção que compete à pena como função está relacionada às diferentes características pessoais dos sujeitos. Haverá a possibilidade, então de vários modos de reagir (BUZATO, 2015, p. 763).

8.3.2 Prevenção Especial Negativa

A prevenção negativa, diferente dos preceitos da teoria positiva, visa à prevenção no âmbito da neutralização dos efeitos do mal causado, às custas da inocuidade do agente como um meio de se atingir o bem social e evitar a reincidência em novos crimes. Vai ao encontro desse entendimento a lição de Paulo César Buzato, que coloca que a prevenção especial negativa é:

[...] baseada na ideia de neutralização forçosa dos impulsos criminais de que presumivelmente o autor de delito é portador, mediante a segregação e o afastamento deste do convívio social, (...), incapacitando-o para a prática de outros crimes durante a execução da pena. (BUZATO, 2015, p. 763).

É uma teoria afastada dos preceitos do presente trabalho, cujo objetivo está relacionado à justiça restaurativa, onde é imprescindível o contato com as partes, não podendo excluir nenhuma delas.

9 A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA PRÁTICA: UM NOVO OLHAR E UM NOVO TEMPO

Em entrevista com as técnicas judiciais do setor de serviço social e psicologia do Juizado Especial Criminal de Belo Horizonte, Cleide, Viviane e Rosymar, essas afirmaram que a maioria dos conflitos atendidos no Juizado acontece por falta de diálogo entre os envolvidos, em que através de uma simples conversa todo o problema poderia ser evitado. Dessa forma, as práticas restaurativas, como a mediação e o círculo restaurativo, são colocadas como alternativa para que as partes dialoguem sobre o que deu causa ao problema.

Indagadas ainda sobre como as partes veem que o problema poder ser solucionado, as técnicas relataram que os envolvidos em sua maioria não buscam qualquer tipo de reparação material, mas sim acordos de boa convivência e respeito às divergências de opinião.

De acordo com dados obtidos, entre 2012 a 2014, no Setor Psicossocial do Juizado Criminal de BH (Tabela 01), em 46% dos processos houve desinteresse na ação, já no ano de 2015, 44% dos processos não foram adiante

por conta das práticas restaurativas. Os dados apresentados a seguir são referentes a 98 processos, com 236 partes atendidas, em 2016, no setor de serviço social e psicologia do Juizado Criminal de Belo Horizonte:

TABELA 1 – Dados obtidos no setor de serviço social e psicologia do Juizado Criminal de Belo Horizonte entre 2012-2014.

RESULTADO PRÉ-MEDIAÇÃO DE CONFLITOS	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
NÃO ADESÃO/PROSSEGUIMENTO DA AÇÃO	35	35,7	35,7	35,7
ADESÃO À JUSTIÇA RESTAURATIVA	32	32,7	32,7	68,4
DESINTERESSE DA AÇÃO	22	22,4	22,4	90,8
NÃO COMPARECIMENTO	4	4,1	4,1	94,9
NÃO É CASO DE JUSTIÇA RESTAURATIVA	2	2,0	2,0	96,9
NÃO INFORMADO	2	2,0	2,0	99,0
OUTRO	1	1,0	1,0	100,0
TOTAL	98	100,0	100,0	

Fonte: JECRIM, 2012 a 2016.

TABELA 2- Tempo médio de trabalho com JR.

N	Válido	98
	Omisso	0
Média		51,4 DIAS
Mínimo		1
Máximo		368

Fonte: JECRIM, 2012 a 2016.

Verifica-se que, somando o total de processos onde houve adesão à justiça restaurativa (32,7%), com o número de processos em que houve desinteresse na ação (22,4%), que 55,1% dos 98 processos ou conflitos foram finalizados através da justiça restaurativa, ou seja, mais da metade, isso significa economia processual e celeridade, uma vez que o tempo médio com cada processo é de 51,4 dias. E, o mais importante, significa que o problema apresentado pelos envolvidos realmente foi resolvido de acordo com as suas necessidades.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou a análise da mediação como meio adequado de solução de conflitos de interesse na esfera criminal, delimitando-se a pesquisar sua eficácia no âmbito dos Juizados Especiais Criminais, sendo o principal foco a justiça restaurativa. É de se observar que tal método valoriza o diálogo entre as partes e promove a pacificação entre os litigantes. Sabe-se que o Estado detém o poder/dever punitivo (*ius puniendi*), porém,

através da presente pesquisa chegou-se à conclusão que a justiça restaurativa no Brasil, poderá gerar, a longo prazo, uma pacificação conjunta dos conflitos de interesse na esfera criminal. Por sua vez, por meio da justiça restaurativa, haverá uma real transformação na realidade do nosso sistema judicial que se encontra defasado, desacreditado, principalmente pela morosidade dos procedimentos judiciais.

A justiça restaurativa deve ser aplicada respeitando sempre os princípios e garantias fundamentais das partes envolvidas, tais como: a dignidade da pessoa humana, a razoabilidade, a proporcionalidade, a adequação social e o interesse público esquecidos no atual sistema de justiça retributiva, crítica evidenciada diversas vezes no presente artigo. O sistema retributivo tem como principal foco a sanção do infrator, evidenciada a responsabilidade individual acerca do ocorrido, diferentemente do que ocorre com a justiça restaurativa, na qual a responsabilidade é social, de forma que o autor não é responsabilizado sozinho pelo fato, mas a sociedade também é reconhecida como responsável.

Da mesma forma, a justiça restaurativa é norteada e

pautada por outros princípios, dentre eles: voluntariedade, informalidade, oportunidade, neutralidade e sigilo. Todavia, deve ser destacada, contudo, a relação entre a Justiça Restaurativa e a conciliação e a mediação, que possuem, basicamente, os mesmos princípios.

Essas práticas restaurativas, devem ser implementadas no sistema de justiça criminal com cautela e deverá ser fiscalizada e avaliada pelo Estado. Espera-se, porém, que o debate acerca da introdução e aceitação da justiça restaurativa em nosso sistema de justiça criminal seja produtivo, com ampla participação da sociedade, e que seja definitivamente no Brasil, um parâmetro para a desaceleração do crescimento contumaz de processos na via judicial. Por fim, a justiça restaurativa deve ser utilizada como uma forma adequada de solução dos conflitos de interesse, através de reuniões com as partes, buscando a conscientização das questões em evidência para que obtenham a solução satisfatória por meio do diálogo e do consenso mútuo.

REFERÊNCIAS

- AHMED, E.; BRAITHWAITE, V. *Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools in Social Psychology of Education*, 2004, v. 7.
- AHMED, E.; HARRIS, N.; BRAITHWAITE, J.; BRAITHWAITE, V.. *Shame Management through Reintegration*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ANZILIERO, Dineia. L. *Descaminhos da informalização da justiça penal no Brasil: entusiasmo e crise nos Juizados Especiais Criminais*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Ciências Criminais, PUCRS, Porto Alegre: 2008. BRASIL - Lei nº 9.099 de 26 de Setembro de 1995. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9.099.htm>. Acesso em: 03 abril 2012.
- BITENCOURT, César Roberto. *Tratado de direito penal: parte geral*. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.
- BRAITHWAITE, J. B. *Crime, shame and reintegration*. UK: Cambridge University Press, 1989.
- BRAITHWAITE, J. B., 2002. *Restorative Justice and Responsive Regulation*. Oxford: University Press, 2002.
- DE VITTO, Renato Campos Pinto. *Justiça criminal, Justiça restaurativa e direitos humanos*. In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; PINTO, R. Gomes (Org.). *Justiça restaurativa*. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações para o Desenvolvimento. Disponível em: <<https://www.mj.gov.br/reformajudiciario/publicacoes.htm>>. Acesso em: 05 março 2012.
- FULLER, Lon L. *The Forms and Limits of Adjudication*. 92 Harv. L. Rev, 1978, 353.
- GOMES PINTO, Renato S. *Justiça restaurativa é possível no Brasil?* In: SLAKMON, C.; DE VITTO, R.; PINTO, R. Gomes (Org.). *Justiça restaurativa*. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. Disponível em: <<https://www.mj.gov.br/reformajudiciario/publicacoes.htm>>. Acesso em: 05 março 2012.
- HIGHTON. Elena I.; ALVAREZ, Gladys; GREGÓRIO, Carlos. *Resolución alternativa de conflictos y sistema penal: la mediación penal y los programas víctima-victimario*. Buenos Aires: Ad-Hoc Ediciones, 2003.
- JACCOUD, Mylène. *Princípios, Tendências e Procedimentos que Cercam a Justiça Restaurativa*. In: SLAKMON, Catherine (Org.) et al.. *Justiça Restaurativa*. Brasília, DF: MJ e PNUD, 2005. p. 163-186.
- JECRIM. *Psicologia e Serviço Social do Juizado Especial Criminal de Belo Horizonte/MG*. Dados referentes aos anos 2012 a 2016.
- JECRIM. *Entrevistas realizadas com técnicas judiciais do setor de serviço social e psicologia do Juizado Criminal de Belo Horizonte*. Cleide, Viviane e Rosymar. Outubro, 2017.
- JUSTIÇA 21. Disponível em: <<http://www.justica21.org.br/>>. Acesso em: 05 de março de 2012.
- MOORE, M. H., Petrie, C.V., Braga, A. A., e B. L. McLaughlin. *Deadly Lessons: Understanding Lethal School Violence*. Washington, D. C.: National Research Council, 2002.
- MORRIS. Alisson etal. *Justiça restaurativa: Coletânea de Artigos*. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD, 2005.
- NEWMAN, K. S. *Rampage: The Social Roots of School Shootings* (New York: Basic Books, 2004.
- PALLAMOLLA, Raffaella da Porciúncula. *A Justiça restaurativa da teoria à prática: relações com o sistema de Justiça criminal e implementação no Brasil*. Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/5/TDE-2009-03-05T055242Z-1702/Publico/409552.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.
- SCURO NETO, Pedro. *Manual de Sociologia geral e jurídica*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- PINTO, Renato Sócrates (Org.). *Justiça restaurativa*. Brasília - DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. Disponível em: <<https://www.mj.gov.br/reformajudiciario/publicacoes.htm>>. Acesso em: 05 março 2012.
- ROLIM, Marcos. *A síndrome da rainha vermelha: policiamento e segurança pública no séc. XXI*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Oxford, Inglaterra: University of Oxford, Centre for Brazilian Studies, 2006, p. 233.
- SICA, Leonardo. *Justiça restaurativa e Mediação Penal*. Lúmen Júris, Rio de Janeiro: 2008.
- SICA, Leonardo. *Justiça restaurativa e Mediação Penal*. Lúmen Júris, Rio de Janeiro: 2008.
- Zehr, Howard. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça*. São Paulo: Palas Athena, 2008.

MICROSSISTEMA NORMATIVO DE FORMAÇÃO DE PRECEDENTES VINCULANTES NO CPC/15: AS TÉCNICAS DE FORMAÇÃO DE PRECEDENTES E TESES JURÍDICAS COMO INSTRUMENTO DE PACIFICAÇÃO SOCIAL, SEGURANÇA JURÍDICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Igor de Oliveira Mansur¹
Bernardo Ribeiro Câmara²

Resumo: O presente artigo tem como escopo analisar o microsistema normativo de formação de precedentes vinculantes implantado pelo Código de Processo Civil de 2015, especialmente as técnicas aplicáveis no âmbito dos Tribunais Locais. Por esse motivo, o desenvolvimento do trabalho perpassa por uma análise conceitual da figura dos precedentes judiciais, examinando os principais dispositivos legais previstos no Código sobre a matéria. Posteriormente, busca-se compreender as vantagens da implantação de um sistema de precedentes para, ao final, verificar se as decisões produzidas a partir das técnicas formadoras de precedentes vinculantes possuem aptidão para gerar segurança jurídica, pacificação social e atuar no campo das políticas públicas.

Palavras-chave: Processo; Precedentes, Efeitos.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the normative microsystem of formation of binding precedents established by the Code of Civil Procedure of 2015, especially the techniques applicable in the scope of Local Courts. For this reason, the development of the work goes through a conceptual analysis of the figure of judicial precedents, examining the main legal provisions provided in the Code on the subject. Afterward, it seeks to understand the advantages of implementing a system of precedents to verify if the decisions produced from the techniques for forming binding precedents can generate legal security, social pacification and act in the field of public policies.

Keywords: Process; Precedents, Effects

INTRODUÇÃO

Em 18 de março de 2016, entrou em vigor, sob grande expectativa dos operadores do direito, o Novo Código de Processo Civil, que trouxe consigo inúmeras inovações no sistema processual civil brasileiro.

Dentre as mudanças implementadas pela atual codificação, doravante denominada apenas como CPC/15, podemos citar o novo paradigma principiológico na busca da prestação jurisdicional mais efetiva, a relativização da jurisprudência defensiva com sobreposição do princípio da primazia do mérito, o rompimento do protagonismo judicial em substituição de uma atuação policêntrica e participativa¹, com o contraditório sob a perspectiva de direito de influência, entre outras.

Ainda dentro desse panorama de modificações processuais e, para fins deste estudo, devemos destacar como uma das grandes novidades trazidas pelo CPC/15, a positivação de um microsistema normativo de formação de precedentes vinculantes², com a previsão de novas técnicas de julgamento destinadas a sua formação, como é o caso do Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas.

Sem sombra de dúvidas, o CPC/15 representa um marco para o sistema processual civil brasileiro, pois reafirma uma tendência crescente em nosso ordenamento jurídico, que consiste na valorização do uso de precedentes como forma de resolução de conflitos³.

Não é segredo para nenhum operador do direito, que o judiciário brasileiro enfrenta inúmeros problemas institucionais, tais como a morosidade para o julgamento de causas e a dispersão jurisprudencial, os quais afetam diretamente a vida do jurisdicionado.

Nesse particular, a partir da leitura da exposição dos motivos do CPC/15⁴, é possível constatar que a intenção do legislador de implantar um sistema vocacionado à utilização de precedentes é exatamente consagrar preceitos fundamentais para o nosso ordenamento jurídico, tais como a segurança jurídica e isonomia.

Certamente, a ideia de decidir com base em precedentes propaga a expectativa de maior coesão decisória por parte dos julgadores, evitando-se, assim, que casos idênticos sejam decididos de maneira diametralmente opostas, o que não se coaduna com a ideal de segurança jurídica e isonomia que se espera da atividade judicial⁵.

Com isso, o CPC/15, ao criar no novo diploma processual um sistema de precedentes vinculantes, aumenta a responsabilidade dos Tribunais na

interpretação do direito e produção de julgados⁶, uma vez que as decisões, extraídas a partir das técnicas reconhecidas pelo novo estatuto processual como criadoras de precedentes vinculantes, geram o dever de observância obrigatória aos órgãos inferiores.

Ou seja, não estamos mais diante de uma decisão que solucionará o conflito de interesses existente entre apenas os sujeitos da demanda, mas produzirá efeitos panprocessuais, ditando a resolução de casos futuros semelhantes e, conseqüentemente, afetando terceiros estranhos àquela relação processual que originou a decisão.

Por essa razão, constitui o cerne desta pesquisa estudar os mecanismos de formação de precedentes vinculantes desenvolvidos pelo CPC/15, em especial, o Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas e o Incidente de Assunção de Competência, por serem técnicas de julgamento que podem ser instauradas no âmbito do Tribunal de Justiça de Minas Gerais⁷.

Nesse contexto, a presente pesquisa adota o método dedutivo buscando através de um estudo histórico, estatístico, monográfico e bibliográfico, analisar as referidas técnicas de julgamento e os efeitos produzidos por suas decisões sob o prisma da segurança jurídica, pacificação social e políticas públicas para, ao final da pesquisa, verificar se os institutos estudados podem contribuir para a solução dos problemas que há muito tempo assolam a atividade judicial no Brasil.

DIFERENCIAÇÃO ENTRE PRECEDENTE, JURISPRUDÊNCIA E SÚMULA

Inicialmente, para fins didáticos e para a melhor compreensão do tema que será desenvolvido neste trabalho, torna-se necessário realizar uma distinção, ainda que superficial, sobre a ideia de precedente, jurisprudência e súmula, conceitos que muitas vezes são tratados como idênticos, o que não corresponde à realidade.

Nesse sentido, Lênio Streck e Georges Abboud afirmam categoricamente que:

Obviamente que precedente não é súmula, súmula não é jurisprudência e jurisprudência não é precedente. Contudo, no Brasil, parte considerável da doutrina não tem pensado desse modo. Se tudo fosse igual, não haveria razão para se estudar o *stare decisis*, a diferença entre o sistema inglês e dos EUA e a diferença em relação ao modelo brasileiro vigente e ao modelo a ser instituído pelo CPC (Streck e Abboud, 2016, pg. 1197).

Conforme se observa, ao contrário do que comumente divulgado, precedente, jurisprudência e súmula não são sinônimos, configurando atecnia jurídica sua equiparação conceitual.

Nesse contexto, de acordo com Daniel Amorim Assumpção Neves, precedente⁸ pode ser definido como:

[...] qualquer julgamento que venha a ser utilizado como fundamento de um outro julgamento que venha a ser posteriormente proferido. Dessa forma, sempre que um órgão jurisdicional se valer de uma decisão previamente proferida para fundamentar sua decisão, empregando-a como base de tal julgamento, a decisão anteriormente prolatada será considerada um precedente (Neves, 2017, p. 1388).

Ainda sobre o tema, o doutrinador faz um alerta de que:

[...] nem toda decisão, ainda que proferida pelo tribunal é um precedente. Uma decisão que não transcender o caso concreto nunca será utilizada como razão de decidir de outro julgamento de forma que não é considerada um precedente. Por outro lado, uma decisão que se vale de um precedente como razão de decidir naturalmente, não pode ser considerada um precedente. Por outro lado, algumas decisões não têm potencial para serem considerados precedentes, como aquelas que se limitarem a aplicar a lei (Neves, 2017, p. 1388).

Conforme se depreende, é notório que o conceito de precedente está intimamente associado com a capacidade daquele julgado de produzir efeitos panprocessuais, ou seja, para além do processo, servindo como substrato jurídico para outras decisões⁹.

Por sua vez, na visão de Daniel Amorim Assumpção Neves, a jurisprudência pode ser conceituada como:

[...] resultado de um conjunto de decisões judiciais no mesmo sentido sobre uma mesma matéria proferida pelos tribunais. É formada por precedentes, vinculantes e persuasivos desde que venham sendo utilizados como razões do decidir em outros processos e meras decisões (Neves, 2017, pg. 1390).

Em outro trecho de sua obra, o doutrinador realiza uma distinção entre precedente e jurisprudência asseverando que:

[...] o precedente é objetivo, já que se trata de uma decisão específica que venha a ser utilizada com fundamento do decidir em outros processos. Ainda mais o precedente brasileiro, já que no sistema instituído pelo Novo Código de Processo, diferente do que ocorre com o precedente do direito anglo-saxão, o julgamento já nasce predestinado a se tornar um precedente vinculante. A jurisprudência, por sua vez, é abstrata, porque não vem materializada de forma objetiva em nenhum enunciado ou julgamento,

sendo extraída do entendimento majoritário do tribunal na interpretação e aplicação de uma mesma questão jurídica (Neves, 2017, pg. 1390/1391).

Em outras palavras, pode-se afirmar que a principal diferença entre precedentes e jurisprudência reside na seara quantitativa, sobretudo, porque sob o prisma do CPC/15, a formação dos precedentes se dá muitas vezes a partir do julgamento de apenas um caso¹⁰, o que difere da jurisprudência, que pressupõe uma sequência histórica de decisões, ou seja, é exatamente por meio da reprodução reiterada de um entendimento pelo Tribunal que surge a figura da jurisprudência¹¹.

Derradeiramente, no que diz respeito à súmula, Daniel Amorim Assumpção Neves afirma que essa figura representa:

[...] uma consolidação objetiva da jurisprudência, ou seja, é a materialização objetiva da jurisprudência. O Tribunal, reconhecendo já ter formado um entendimento majoritário a respeito de determinada questão jurídica, tem o dever de formalizar esse entendimento por meio de um enunciado, dando notícia de forma objetiva sobre qual é a jurisprudência presente naquele tribunal a respeito da matéria (Neves, 2017, p. 1390).

Ou seja, as súmulas são verbetes editados pelos Tribunais que expressam o entendimento predominante naquele órgão, servindo como um importante instrumento de orientação para o exercício da atividade jurisdicional¹².

Diante de tais considerações, verifica-se que o conceito de precedente, jurisprudência e súmula não são sinônimos, sendo fundamental a compreensão conceitual dessas figuras para a análise do sistema de precedentes implantado pelo CPC/15.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A ESTRUTURA NORMATIVA DO SISTEMA DE PRECEDENTES NO CPC/15

O CPC/15 dispensa atenção especial no que se refere à regulamentação legal do sistema de precedentes vinculantes, editando inúmeros comandos normativos a respeito da matéria. Dentro desse contexto, cumpre destacar que os artigos 926 e 927 do CPC/15 desempenham um papel fundamental para a consolidação de um modelo precedencialista em nosso ordenamento jurídico.

Por essa razão, teceremos nos tópicos subseqüentes algumas pontuais considerações a respeito dos referidos comandos legais, analisando sua importância para o sistema de precedentes do CPC/15.

3.1. Artigo 926 do CPC/15 – Uma norma principiológica

O CPC/15, demonstrando sua preocupação com a instabilidade decisória dos Tribunais, determina em seu artigo 926, que os Tribunais uniformizem sua jurisprudência e a mantenham estável, íntegra e coerente.

Nas palavras de Humberto Theodoro Júnior:

O novo CPC dispensou grande atenção ao fenômeno jurisprudencial, por reconhecer a relevante influência político-institucional que a interpretação e aplicação do direito positivo pelos órgãos judiciais exercem sobre a garantia fundamental de segurança jurídica, em termos de uniformização e previsibilidade daquilo que vem a ser o efetivo ordenamento jurídico vigente no país.

Entretanto, para que essa função seja efetivamente desempenhada, a primeira condição exigível é que os tribunais velem pela coerência interna de seus pronunciamentos. Por isso, o novo CPC dedica tratamento especial ao problema da valorização da jurisprudência, dispondo, em primeiro lugar que “os tribunais devem uniformizar sua jurisprudência e mantê-la estável, íntegra e coerente (art. 926, caput) (Theodoro Júnior, 2016, p 795).

Acerca do assunto, o doutrinador Elpídio Donizetti explica que “esse dever decorre da adoção do sistema de precedentes e demonstra a necessidade de compatibilizar essas decisões proferidas pelos tribunais e o princípio constitucional da segurança jurídica (2016, p. 1312)”.

Obviamente, o sucesso de um sistema processual pautado pela utilização de precedentes judiciais perpassa, sem sombra de dúvidas, pela estabilidade das decisões proferidas pelos tribunais e, é com base nisso, que o legislador edita o artigo 926, do CPC/15.

No entanto, por mais que pareça óbvio, os conceitos de estabilidade, integridade e coerência não se equivalem, tornando-se fundamental traçar uma distinção entre esses três deveres impostos pelo CPC/15 aos Tribunais.

Em primeiro lugar, acerca do dever de estabilidade, o professor Daniel Amorim Assumpção Neves ensina que:

A estabilidade da jurisprudência impede que os tribunais simplesmente abandonem ou modifiquem sem qualquer justificativa plausível (por vezes até mesmo sem justificativa) seus entendimentos consolidados. Não pode o tribunal sob pena de violar o princípio da isonomia jurídica, e, principalmente, da segurança jurídica, simplesmente deixar de aplicar um entendimento consolidado sem justificativa séria, palatável e devidamente exposta. (Neves, 2017, p. 1394)

Nessa linha, vale ressaltar que o Fórum Permanente de Processualistas Civis (FPPC) já se manifestou sobre o tema, através do enunciado n. 453¹³, que possui a seguinte redação:

453. (arts. 926 e 1.022, parágrafo único I) A estabilidade a que se refere o Caput do art. 926 consiste no dever de os tribunais observarem os próprios precedentes. (Grupo: Precedentes, IRDR, Recursos Repetitivos e Assunção de competência).

A partir das considerações acima, é possível concluir que as decisões proferidas pelos Tribunais geram expectativa no jurisdicionado, por isso o dever da estabilidade, que impõe aos Tribunais a obrigação de manterem seus posicionamentos, salvo a apresentação de justo motivo, já que estabilidade não significa, de maneira alguma, engessamento do direito.

Em relação ao dever de integridade, o professor Daniel Amorim Assumpção Neves preleciona que:

Jurisprudência íntegra é aquela construída levando-se em consideração o histórico de decisões proferidas pelo tribunal a respeito da mesma matéria jurídica, ou seja, para se formar uma jurisprudência íntegra devem ser considerados os fundamentos rejeitados e acolhidos nos julgamentos que versam sobre a mesma matéria (Neves, 2017, p. 1394).

A respeito do dever de integridade, e com objetivo de auxiliar o operador do direito a compreender sua dimensão, o Fórum Permanente de Processualistas Civis (FPPC) editou os enunciados nos. 456 e 457:

456. (art. 926) Uma das dimensões do dever de integridade consiste em os tribunais decidirem em conformidade com a unidade do ordenamento jurídico. (Grupo: Precedentes, IRDR, Recursos Repetitivos e Assunção de competência)

457. (art. 926) Uma das dimensões do dever de integridade, previsto no caput do art. 926, consiste na observância das técnicas de distinção e superação dos precedentes, sempre que necessário para adequar esse entendimento à interpretação contemporânea do ordenamento jurídico (Grupo: Precedentes, IRDR, Recursos Repetitivos e Assunção de competência).

Ainda sobre o tema, o professor Lenio Streck¹⁴ traz importantes lições:

A integridade exige que os juízes construam seus argumentos de forma integrada ao conjunto do Direito, constituindo uma garantia contra arbitrariedades interpretativas; coloca efetivos freios, por meio dessas comunidades de princípios, às atitudes solipsistas-voluntaristas. A integridade é antitética ao voluntarismo, do ativismo e da discricionariedade.

Diante de disso, podemos afirmar que o dever de integridade impõe aos tribunais a obrigação de julgar observando suas decisões anteriores, bem como de forma integrada ao direto, evitando, assim, decisões discricionárias dos julgadores e incompatíveis com aquelas anteriormente prolatadas.

Derradeiramente, no que tange ao dever de coerência dos Tribunais, o professor Daniel Amorim Assumpção Neves explica que:

A coerência exigida pelo art. 926, caput, do Novo CPC, é da própria essência da ideia de uniformização de jurisprudência, porque assegura uma aplicação isonômica do entendimento consolidado em casos semelhantes, ou seja, que versem sobre a mesma questão jurídica. Cria um dever ao tribunal de decidir casos análogos com a mesma interpretação da questão jurídica comum a todos eles (Neves, 2017, p. 1394)

Em outro trecho, o doutrinador conclui:

[...] Uma jurisprudência coerente impede que os sujeitos envolvidos em situações análogas sejam tratados de forma diferente, o que preserva o princípio da isonomia substancial, impedindo decisões construídas de forma solipsista pelo juiz, formadas a partir de seus entendimentos e valores pessoais (“cada cabeça uma sentença”), postura conhecida como voluntarismo judicial que, na verdade, esconde argumentações arbitrárias. (Neves, 2017, p. 1394)

Ainda sobre o tema, cumpre destacar que o Fórum Permanente de Processualistas Civis (FPPC) possui dois enunciados sobre a matéria que possuem a seguinte redação:

454. (arts. 926 e 1.022, parágrafo único, I) Uma das dimensões da coerência a que se refere o caput do art. 926 consiste em os tribunais não ignorarem seus próprios precedentes (dever de autorreferência). (Grupo: Precedentes, IRDR, Recursos Repetitivos e Assunção de competência) [...].

455.(art. 926) Uma das dimensões do dever de coerência significa o dever de não-contradição, ou seja, o dever de os tribunais não decidirem casos análogos contrariamente às decisões anteriores, salvo distinção ou superação. (Grupo: Precedentes, IRDR, Recursos Repetitivos e Assunção de competência).

Nessa linha, o doutrinador Lenio Streck¹⁴ preleciona que:

A coerência assegura a igualdade, isto é, que os diversos casos terão a igual consideração por parte do Poder Judiciário. Isso somente pode ser alcançado por meio de um holismo interpretativo, constituído a partir de uma circularidade hermenêutica. Coerência significa igualdade de apreciação do caso e igualdade de

tratamento. Coerência também quer dizer “jogo limpo”.

Conforme se observa, o dever de coerência estabelece a obrigação de os Tribunais julgarem casos semelhantes da mesma forma, o que significa que estes devem ser solucionados através dos mesmos fundamentos¹⁵.

Portanto, considerando todos os apontamentos feitos, pode-se concluir que os deveres de estabilidade, integridade e coerência, estipulados pelo CPC/15, constituem ferramentas indispensáveis para a consolidação de um modelo de precedentes no sistema processual civil brasileiro.

Artigo 927 do CPC/15 – Da existência de precedentes vinculantes

O CPC/15 estabelece, em seu artigo 927, uma série de provimentos judiciais que devem ser observados pelos Tribunais e Juízes quando do julgamento das ações e recursos. Vejamos o teor de sua redação:

Art. 927. Os juízes e os tribunais observarão:

- I - as decisões do Supremo Tribunal Federal em controle concentrado de constitucionalidade;
- II - os enunciados de súmula vinculante;
- III - os acórdãos em incidente de assunção de competência ou de resolução de demandas repetitivas e em julgamento de recursos extraordinário e especial repetitivos;
- IV - os enunciados das súmulas do Supremo Tribunal Federal em matéria constitucional e do Superior Tribunal de Justiça em matéria infraconstitucional;
- V - a orientação do plenário ou do órgão especial aos quais estiverem vinculados.

Vale destacar que a redação dada pelo legislador ao artigo supramencionado vem suscitando inúmeras discussões no âmbito doutrinário, muitas vezes questionando se o aludido dispositivo legal possui, ou não, autoridade para conferir eficácia vinculante a todos os institutos ali previstos.

Para muitos doutrinadores, o artigo 927 do CPC/15 constitui um dos pilares do sistema de precedentes instituídos pela nova legislação processual, na medida em que é responsável por estabelecer um rol de precedentes vinculantes¹⁶, que devem ser observados por todos os Juízes e Tribunais quando do julgamento de ações e recursos.

Porém, este posicionamento representa apenas uma das correntes doutrinárias que discorrem sobre o artigo 927, do CPC/15. Só para se ter ideia da amplitude da discussão, o doutrinador Ronaldo Cramer (2016, p.183) relata existir pelo menos 5 correntes¹⁷ que debatem sobre a força dos institutos elencados no rol do artigo 927, do CPC/15 (vinculante ou persuasivos),

com algumas, inclusive, defendendo até mesmo a inconstitucionalidade do referido dispositivo legal.

Em que pesem os inúmeros entendimentos acerca da matéria, para efeitos deste trabalho, optamos por nos filiar ao posicionamento adotado por Alexandre Freitas Câmara, que defende que o rol do artigo 927, do CPC/15, contém tanto precedentes de eficácia vinculante como persuasiva.

De acordo com o doutrinador Alexandre Freitas Câmara:

A exigência, contida no caput do art. 927, de que os órgãos jurisdicionais observarão o que ali está elencado indica, tão somente, a exigência de que tais decisões ou enunciados sumulares sejam levados em conta pelos juízes e tribunais em suas decisões. Em outras palavras, o art. 927 cria, para os juízes e tribunais, um dever jurídico: o de levar em consideração, em suas decisões, os pronunciamentos ou enunciados sumulares indicados nos incisos do art. 927. Daí não resulta, porém, qualquer eficácia vinculante. Esta, quando, existente, resultará de outra norma, resultante da interpretação de outro dispositivo legal (e que atribua expressamente tal eficácia) (Câmara, 2015, p.434).

Na concepção do referido doutrinador, somente serão precedentes vinculantes aqueles cuja eficácia esteja prevista no próprio regime legal, não sendo o artigo 927 do CPC/15 capaz de emprestar, por si só, eficácia vinculante ao provimento.

Neste particular, reforçando seu posicionamento, Alexandre Freitas Câmara apresenta, ainda, outro argumento, dessa vez em sua tese de doutoramento:

É preciso, então, ter claro este ponto: nem tudo o que está enumerado no art. 927 do CPC de 2015 tem eficácia vinculante. Há ali, também, o que tenha eficácia meramente argumentativa (ou, como se costuma dizer, persuasiva). E o que legitima a distinção entre precedentes (ou enunciados de súmula) dotados de eficácia vinculante e precedentes (ou enunciados de súmula) dotados de eficácia meramente argumentativa ou persuasiva é a amplitude do contraditório, capaz de assegurar uma participação qualificada em sua formação (Câmara, 2017, p. 182/183)

Diante disso, entendemos que somente possuem eficácia vinculante, por força do próprio regime legal, os institutos previstos nos incisos I, II e III do art. 927 do CPC/15, dentre os quais, o Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas e o Incidente de Assunção de Competência estão inseridos. Os demais institutos previstos nos incisos IV e V do referido comando legal devem ser vistos como precedentes meramente persuasivos¹⁸.

Nessa linha de entendimento, ressaltamos que a eficácia vinculante do Incidente de Assunção de Competência e do Incidente de Demandas Repetitivas são atribuídas por força dos artigos 947, § 3º e 985 do CPC/15.

4. VANTAGENS COM A ADOÇÃO DE UM SISTEMA DE PRECEDENTES VINCULANTES

Após realizar uma distinção conceitual entre precedente, jurisprudência e súmula, bem como discorrer a respeito dos artigos 926 e 927 do CPC/15, oportunidade em que foi destacada a opção por adotar a teoria defendida por Alexandre Freitas Câmara, torna-se necessário analisar as justificativas/fundamentos para a implantação de um sistema vocacionado a utilização de precedentes.

Neste particular, vale ressaltar que a opção do legislador em adotar um sistema de precedentes vinculantes também foi motivo de grande preocupação por parte de alguns doutrinadores, que se mostraram receosos quanto à aplicação e eficácia prática dos precedentes no atual cenário do judiciário.

Entretanto, apesar do sistema de precedentes ainda ser visto com cautela, até mesmo em razão de encontrar-se em fase embrionária, fato é que a sua adoção possui aptidão para trazer inúmeros benefícios para a figura do jurisdicionado.

4.1. Segurança jurídica

A respeito da segurança jurídica, Ronaldo Cramer explica que:

A segurança jurídica constitui um valor inerente ao Estado Democrático de Direito. Para concretizar o convívio social conforme a ordem jurídica, o Estado precisa que essa ordem seja capaz de demonstrar aos indivíduos as consequências jurídicas de seus atos.

O indivíduo precisa ter certeza do que é a ordem jurídica, ter a confiança de que o Estado e os demais indivíduos atuarão conforme essa ordem e saber os reflexos jurídicos de seus atos, a fim de poder conformar a sua conduta (Cramer, 2016, p.54).

Todavia, há muitos anos a instabilidade decisória vem despontando como um dos maiores problemas da atividade judicial no Brasil. É extremamente corriqueiro na prática forense deparar-se com situações em que casos idênticos são solucionados de forma completamente distintas pelos julgadores.

Não se pode negar que este tipo de situação gera um enorme desconforto entre os operadores do direito,

trazendo uma sensação de intranquilidade e de enorme falta de previsibilidade para os jurisdicionados.

Neste particular, o doutrinador Luiz Guilherme Marinoni ao justificar a adoção de um sistema de precedentes, destaca a importância da previsibilidade da seguinte forma:

A previsibilidade é essencial ao Estado de Direito. É preciso que o sujeito saiba o significado das condutas que pode praticar para viver com liberdade e se desenvolver. A previsibilidade efetivamente importa quando se percebe que de um mesmo texto legal podem ser extraídas várias interpretações ou normas jurídicas. A mera publicação da lei, como garante da previsibilidade, deixa de ter qualquer importância ao se saber que de um texto legal pode ser retirada uma pluralidade de significados. Nessa dimensão, bem vistas às coisas, o conhecimento do direito legislado chega a não ter relevância (Marinoni, 2016, p. 110).

Conforme se observa, a ausência de previsibilidade das decisões judiciais enfraquece a segurança jurídica, contribuindo para a sensação de intranquilidade dos jurisdicionados, que muitas vezes ficam à mercê de posicionamentos aleatórios de Tribunais e Juízes.

É por esta razão que a ideia de decidir com base em precedentes vinculantes ganha força na nova codificação processual, já que contribui para a consolidação da segurança jurídica ao gerar o dever de observância obrigatória por parte dos julgadores – tanto de hierarquia horizontal como vertical – criando, assim, previsibilidade.

Acerca do assunto, Ronaldo Cramer assevera que:

[...] o fortalecimento dos precedentes favorece a segurança jurídica, na medida em que cria um estado de previsibilidade, gerando mais segurança para os indivíduos agirem. Logo, evita que o Judiciário seja visto como uma casa de apostas, em que cada órgão julgador pode ter um posicionamento distinto sobre o mesmo caso concreto, independentemente das decisões já proferidas em casos idênticos (Cramer, 2016, p.55).

Diante de tais esclarecimentos, é inegável que a implantação de um sistema legal voltado ao uso dos precedentes como forma de resolução de conflitos contribui para a consolidação da segurança jurídica, preceito fundamental do ordenamento jurídico brasileiro.

4.2. Isonomia

Na hipótese de julgamento de causas idênticas, sempre se espera que o judiciário forneça aos conflitos de interesse a mesma resolução. Porém, na prática, lamentavelmente não é incomum nos depararmos com o oposto, com inúmeras decisões divergentes.

Inclusive, a questão demonstra-se tão grave na atividade jurisdicional que se costuma dizer na prática forense que a distribuição de uma ação equivale a uma aposta na loteria (sorte), na qual o êxito da demanda dependeria, indubitavelmente, da Vara que o feito seria distribuído, já que em muitas vezes, os Magistrados adotam entendimentos distintos sobre a mesma matéria.

A respeito do assunto, o professor Fredie Didier faz um alerta:

Não se pode admitir como isonômica a postura de um órgão do Estado que, diante de uma situação concreta, chega a um determinado resultado e, diante de outra situação concreta, em tudo semelhante à primeira, chega a solução distinta (Didier, 2016, p. 468).

Por certo, este tipo situação se contrapõe ao ideal de igualdade que se espera da atividade judicial, enfraquecendo até mesmo a credibilidade do Poder Judiciário perante o jurisdicionado, que jamais espera ser tratado de maneira desigual na apreciação de sua demanda que envolve a mesma questão de direito. Nas palavras de Ronaldo Cramer “ quando ocorre o julgamento diferente de casos idênticos, a sociedade tem dificuldade de compreender esse resultado, e o Judiciário, por consequência, tem sua credibilidade afetada (2017, p. 63)”.

Sob a perspectiva de um sistema vocacionado, a utilização de precedentes vinculantes, este tipo de percalço tende, pelo menos em tese, a diminuir, já que em razão do caráter vinculante da decisão tida como precedente, os Tribunais e Juízes estariam obrigados a aplicar ao caso o entendimento firmado, evitando-se, assim, o tratamento diferenciado de situações idênticas.

A partir disso, pode-se concluir que a ideia de decidir com base em precedentes, auxilia na consagração da ideia de isonomia, porquanto garante o mesmo tratamento às partes que estejam em situações jurídicas idênticas, proferindo decisões com coerência.

4.3. Duração razoável do processo

Outra contribuição importante trazida pela implantação de um sistema de precedentes reside no aspecto da celeridade processual. A respeito do assunto, Alexandre Freire destaca que:

[...] o respeito a precedentes judiciais funciona perfeitamente como mais um mecanismo para efetivar esse direito, já que o réu ou o autor não precisará percorrer todo o – às vezes, dramático – percurso processual para obter uma resposta quando os tribunais já tiverem decidido questão jurídica semelhante no passado e quando não for uma situação particularizada por hi-

pótese fática distinta a impor solução jurídica diversa (Câmara, 2017, p. 61)

De fato, através de uma análise da estrutura normativa do CPC/15, é possível observar que o legislador, em diversos dispositivos legais, conclama o precedente como mecanismo capaz de assegurar maior celeridade processual.

Para isso, basta considerar a possibilidade de concessão liminar de tutela de evidência na hipótese de existência de tese firmada no julgamento de casos repetitivos ou súmula vinculante (art. 311, inc. II), bem como sobre a possibilidade de improcedência liminar do pedido, independente da citação do réu, quando o objeto da causa envolver tema já decidido em sede de Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas, Incidente de Assunção de Competência, entre outros.

Por sua vez, não obstante os evidentes benefícios trazidos pelo uso dos precedentes no campo da celeridade processual, é importante ressaltar que isso não pode ocorrer em detrimento de determinadas garantias processuais, como o princípio do contraditório. Neste sentido, leciona Ronaldo Cramer:

[...] a celeridade gerada pela aplicação do precedente deve se dar com respeito às garantias processuais, principalmente o princípio do contraditório e o princípio da motivação das decisões. Daí porque não se pode falar simplesmente celeridade processual, mas em duração razoável do processo, que significa rapidez com respeito aos princípios processuais (Cramer, 2016, p.57).

Diante disso, resta claro que uso de precedentes no cenário jurídico brasileiro possui o condão de proporcionar maior celeridade para a resolução das demandas entregues à prestação jurisdicional, o que não significa que, em nome da celeridade processual, princípios e garantias processuais devam ser aviltados.

5. TÉCNICAS DE FORMAÇÃO DE PRECEDENTE UTILIZADAS NO ÂMBITO DOS TRIBUNAIS LOCAIS

Feitas as ponderações a respeito dos precedentes vinculantes no CPC/15, bem como sobre os benefícios trazidos pela instalação de um modelo de precedentes no ordenamento jurídico pátrio, faz-se necessário, para fins desta pesquisa, promover uma análise a respeito das técnicas formadoras de precedentes vinculantes aplicáveis no âmbito dos Tribunais Locais, destacando suas principais características.

Nesse diapasão, dentre os provimentos dotados de eficácia vinculantes previstos CPC/15, apenas o Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas e

o Incidente de Assunção de Competência podem ser instaurados no âmbito dos Tribunais locais, razão pela qual constituem o tema dos próximos tópicos deste trabalho.

6. INCIDENTE DE RESOLUÇÃO DE DEMANDAS REPETITIVAS – ART. 976 A 987 DO CPC/15

6.1 Natureza Jurídica

O Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas, doravante denominado como IRDR, representa uma inovação trazida pelo legislador, que se encontra regulamentada pelos artigos 976 a 987 do CPC/15.

Sobre o instituto, o grande processualista Humberto Theodor Júnior ensina que:

O incidente autorizado pelo art. 976 do NCPC é um instrumento processual destinado a produzir eficácia pacificadora de múltiplos litígios, mediante estabelecimento de tese aplicável a todas as causas em que se debata a mesma questão de direito. Com tal mecanismo se intenta implantar uniformidade de tratamento judicial a todos os possíveis litigantes colocados em situação igual àquela disputada no caso padrão (Theodor Júnior, 2016, p. 913).

Conforme se observa das lições acima, o IRDR consiste em um mecanismo processual capaz de formar precedente vinculante que tem incidência na hipótese de casos repetitivos.

6.2 Cabimento

Pela literalidade do caput do artigo 976, é possível identificar que o cabimento do IRDR está condicionado ao preenchimento de dois requisitos, são eles: (I) efetiva repetição de processos que contenham a mesma controvérsia unicamente de direito e (II) risco de ofensa à isonomia e à segurança jurídica.

Em relação ao primeiro requisito, questão que pode suscitar dúvidas é se a instauração do IRDR exige uma grande quantidade de demandas versando sobre o mesmo assunto. Entretanto, tal questão já foi objeto de discussão do Fórum Permanente de Processualistas Cíveis, o que culminou na edição do enunciado 87. Vejamos:

Enunciado nº 87 do FPPC: A instauração do incidente de resolução de demandas repetitivas não pressupõe a existência de grande quantidade de processos versando sobre a mesma questão, mas preponderantemente o risco de quebra da isonomia e de ofensa à segurança jurídica.

Logo, para a instauração do IRDR não é necessária a existência de grande quantidade de causas, bastando apenas o risco de ofensa à isonomia e à segurança jurídica.

Nessa linha, é oportuno ressaltar que outra polêmica envolvendo a instauração do IRDR versa sobre a possibilidade de sua instauração sem que haja processo pendente no âmbito do Tribunal Local.

Ao analisar este questionamento, o Fórum Permanente de Processualistas Civis firmou o entendimento de que é indispensável a existência de processo pendente no âmbito do respectivo Tribunal Local, inclusive, este é o teor do enunciado n. 334 do FPPC, que assim dispõe: “ a instauração do incidente pressupõe a existência de processo pendente no respectivo Tribunal.

Apesar do teor do enunciado, na prática, alguns Tribunais vêm admitindo a instauração do IRDR em caráter preventivo. Sobre o assunto, o professor Dierle Nunes relata em seu livro que:

O TJRJ admitiu um IRDR preventivo para discutir a constitucionalidade e legalidade dos atos governamentais para postergar o pagamento de vencimentos, proventos e pensões e do arresto de verbas públicas estaduais e para garantir o pagamento de servidor público, aposentado ou pensionista, em datas anteriores às estabelecidas por esses atos governamentais (Nunes, 2017, pg. 286).

Prosseguindo com suas reflexões sobre o tema, o professor Dierle Nunes fez observações extremamente relevantes sobre a instauração preventiva do IRDR ressaltando que (2017, p. 287):

[...] a adoção preventiva do incidente induz uma padronização de entendimentos sem divergência prévia e que poderá claramente esvaziar o papel dialógico que o devido processo constitucional e o acesso à justiça democrático garantem, tornando difícil a prolação de um julgado hábil a servir de precedente pela incapacidade de se vislumbrar todos os argumentos relevantes (favoráveis e contrários – art. 984, § 2º) antes da efetiva divergência interpretativa que a tramitação de casos até atingir sua tramitação no Tribunal poderá viabilizar (Nunes, 2017, p. 287).

De fato, a instauração precoce do IRDR, sem que já tenha havido espaço para divergência, afigura-se medida temerária, pois contribui para a formação de um precedente sem a devida discussão sobre a matéria.

Por fim, § 4º do artigo 976 do CPC/15, ainda traz um requisito de natureza negativa, já que dispõe que o IRDR somente é cabível no âmbito do Tribunal Local quando a matéria não estiver sendo tratada pelas Cortes Superiores.

6.3 Objetivos

Segundo as lições do professor Humberto Theodoro Júnior, a instauração do IRDR persegue dois objetivos, são eles:

Abreviar e simplificar a prestação jurisdicional, cumprindo os desígnios de duração razoável dos processos e de observância dos princípios de economia e efetividade da prestação jurisdicional, já que, uma vez resolvida pelo tribunal a questão de direito presente em todos os múltiplos processos individuais, a solução destes simplifica, podendo rapidamente ser definida; Uniformizar a jurisprudência, de modo a garantir a isonomia e proporcionar efetividade à segurança jurídica, tornando previsível a postura judicial diante da interpretação e aplicação da norma questionada (Theodoro Júnior, 2016, p. 916/917)

Nessa mesma linha, Sofia Temer destaca que:

Os pilares do incidente – que justificam sua existência e, ao mesmo tempo, norteiam sua aplicação – são: a isonomia, que determina o tratamento e solução uniforme às mesmas questões; segurança jurídica, estampada na previsibilidade e uniformidade das decisões judiciais; e a duração razoável do processo (Temer, 2017, pg. 39)

Conforme se nota, a utilização correta do IRDR pode contribuir significativamente para a solução dos graves problemas da atividade judicial, na medida em que garante mais segurança jurídica, isonomia e celeridade processual.

7. INCIDENTE DE ASSUNÇÃO DE COMPETÊNCIA – ART. 947 DO CPC/15

7.1 Natureza jurídica

O Incidente de Assunção de Competência, doravante chamado apenas de IAC, não se trata propriamente de uma novidade trazida pelo CPC/15, pois já havia previsão no antigo artigo 555, § 1º do CPC/73, o que o legislador fez, na verdade, foi apenas atribuir uma nova roupagem legal ao instituto, valorizando sua aplicação. Atualmente, o IAC é disciplinado pelo artigo 947 do estatuto processual.

Sobre o IAC, o professor Fredie Didier destaca que:

O incidente de assunção de competência, previsto no artigo 947 do CPC, é uma reformulação do incidente previsto § 1º do art. 555 do CPC-73. Além de ser aplicável quando ocorrer relevante questão de direito a respeito da qual seja conveniente a prevenção ou composição de divergência entre câmaras ou turmas do tribunal (CPC,

art. 947, § 4º) é admissível quando o julgamento do recurso, da remessa necessária ou de processo de competência originária envolver relevante questão de direito com grande repercussão social, sem repetição em múltiplos processos (Didier, 2016, p. 652).

Conforme se observa das lições acima, o IAC pode ser instaurado diante do risco de divergência, assumindo, pois, um caráter preventivo na contenção da dispersão jurisprudencial.

Sobre o papel preventivo do IAC, importantes são as observações extraídas da obra *Comentários ao Código de Processo Civil* (2016, p. 1225):

O incidente de assunção de competência tem a finalidade de prevenir a controvérsia sobre determinada matéria, conferindo ao Poder Judiciário, de forma geral, orientações sobre a interpretação de determinados textos normativos, objetivando maior racionalidade no julgamento de demandas não representativas de feitos múltiplos.

Em tese, a possibilidade de instauração preventiva do IAC poderia ser apontada como uma das grandes diferenças entre o IRDR, no entanto, conforme visto no item 5.2 deste trabalho, os tribunais também vêm admitindo a instauração preventiva da referida técnica de julgamento.

Por tais considerações, verifica-se que, após o advento da nova codificação processual, o IAC foi alçado a outro patamar, sendo que a decisão extraída de seu julgado é considerada um provimento de autoridade vinculante, incorporando, portanto, o microsistema normativo de precedentes vinculante do CPC/15, daí sua incontestável relevância para a nova sistemática processual.

7.2 Cabimento

De uma simples leitura do artigo 947 do CPC/15, é possível identificar que a instauração do IAC demanda o preenchimento dos seguintes requisitos: (I) existência de questão relevante de grande repercussão social; (II) ausência de repetição em múltiplos processos e; (III) conveniência de prevenção e composição da divergência entre as câmaras do Tribunal.

7.3 Objetivos

O IAC encontra-se alinhado aos objetivos pretendidos pelo legislador ao introduzir um sistema vocacionado à utilização de precedentes vinculantes, tendo claramente o propósito de garantir maior isonomia e segurança jurídica dos provimentos judiciais, até por isso, um de seus requisitos de instauração consiste

na conveniência de prevenção e composição de divergência entre as câmaras do Tribunal.

Sobre o tema, o professor Humberto Theodoro Júnior destaca que:

O incidente mostra-se em consonância com o espírito do NCPD de uniformizar a jurisprudência, a fim de garantir a segurança jurídica e a previsibilidade da interpretação do ordenamento jurídico vigente no país, evitando que matérias semelhantes sejam decididas de formas conflitantes nos diversos Tribunais (Theodoro Júnior, 2016, p. 811).

Por esta razão, o IAC representa uma importante ferramenta dentro do microsistema normativo de formação de precedentes vinculantes instituído pelo CPC/15, sendo caracterizado por ser uma ferramenta que dispensa a existência de multiplicidade de demandas.

8. EXEMPLOS CONCRETOS

Após analisar os institutos dotados de eficácia vinculante previstos na legislação processual que possuem aplicação no âmbito dos Tribunais locais, ocasião em que foram destacadas algumas de suas principais características, torna-se necessário o enfrentamento de casos práticos e a consequente análise dos resultados dos julgamentos no campo da pacificação social, segurança jurídica e políticas públicas.

8.1. Dados estatísticos

No início desta pesquisa, isto é, em 10/02/2017, foi realizado um levantamento junto ao Tribunal de Justiça de Minas Gerais, buscando apurar o número de IRDR's e IAC's de natureza cível instaurados no âmbito do referido Tribunal.

Naquela oportunidade, constatou-se que havia cerca de 42 IRDR's instaurados no âmbito do Tribunal de Justiça de Minas Gerais, sendo que 9 já haviam sido admitidos. Por sua vez, foi identificada a existência de apenas 1 IAC durante a realização do levantamento estatístico naquela época.

Em 28/02/2018, data de conclusão desta pesquisa, e apenas 1 ano após o referido levantamento, o número de IRDR's instaurados no âmbito do TJMG aumentou consideravelmente, passando para 101¹⁹ IRDR's, dentre os quais, 34 foram admitidos. Nesse mesmo período, o número de IAC's também sofreu um significativo aumento, alcançando a marca de 9 incidentes instaurados, dos quais, 2 foram admitidos.

Com base nessas informações, pode-se concluir que as técnicas processuais de formação de precedentes que constituem o objeto deste estudo vêm se consolidando

no cenário processual civil brasileiro como ferramentas essenciais para a resolução de conflitos.

8.2. Análise de julgados para demonstrar a potencialidade dos precedentes como instrumento de pacificação social, segurança jurídica e políticas públicas

8.2.1 Julgamento do IRDR n. 1.0000.16.016912-4/002 – O emblemático caso da UBER

Em sessão de julgamento, realizada no dia 16/08/2017, o TJMG submeteu a julgamento o IRDR n. 1.0000.16.016912-4/002, que tinha como objetivo discutir se “ o transporte individual privado e remunerado de passageiros, realizado por meio de automóvel e mediante a utilização do aplicativo UBER, expõe-se à Lei nº 10.900/2016 e ao Decreto Municipal nº 16.195/2016, ambos do Município de Belo Horizonte, e ao Código de Trânsito Brasileiro (art. 231, VIII). ”

Grosso modo, os referidos comandos legislativos buscavam implementar uma regulamentação ao serviço prestado pelo aplicativo de transporte particular da UBER, estabelecendo o dever de cadastro dos motoristas junto à Bhtrans e, até mesmo, impondo sanções que iam de penas pecuniárias até a apreensão do veículo dos motoristas que não cumprissem com as novas regras estipuladas.

Por envolver uma temática polêmica, o julgamento foi precedido de grande expectativa por parte dos interessados, inclusive, havendo grande pressão por parte dos taxistas, que realizaram inúmeras manifestações²⁰ pela cidade, defendendo a necessidade de regulamentação do serviço prestado pelo aplicativo de transporte UBER.

Ao final do julgamento do IRDR, os desembargadores da 1ª Seção Cível decidiram por bem firmar a tese de que:

São ilegais, por violarem o art. 3º, §2º, III, da Lei n. 12.587/12, e o art. 2º, da Lei n. 12.468/11, o §1º, do art. 2º, os incisos I e II, do art. 3º, bem como o art. 4º e seu parágrafo único, da Lei Municipal n. 10.900/16; - o vício de ilegalidade que macula as normas insertas na Lei n. 10.900/16, do Município de Belo Horizonte (artigos 2º, §1º, 3º, incisos I e II, e 4º, caput e parágrafo único), desautoriza que se obriguem os prestadores desta modalidade de serviço (transporte individual privado de passageiros exercido por intermédio do aplicativo UBER) ao cumprimento das exigências nela constantes, com a consequente vedação à aplicação, aos atores acima indicados, das penalidades previstas nos artigos 5º e 6º,

da norma acima citada, bem como na Lei Municipal n. 10.309/2011 e no decreto regulamentador; - a referida modalidade de transporte, na seara intermunicipal, não justifica a imposição de qualquer sanção pelo Estado de Minas Gerais, com base no Código de Trânsito Brasileiro.

Em suma, a 1ª Seção Cível entendeu que o serviço de transporte oferecido pelo aplicativo UBER é de natureza individual privada, afastando as exigências previstas na Lei Municipal n. 10.900/16.

Ou seja, na prática, a partir da decisão proferida em sede de IRDR, o serviço de transporte oferecido pela UBER não está obrigado a cumprir determinados requisitos como a realização de cadastro dos motoristas perante a Bhtrans, instalação de dispositivos de segurança que identifiquem o motorista, entre outros.

Atualmente, o IRDR ainda se encontra na pendência de julgamento de Embargos de Declaração, razão pela qual os feitos que versam sobre a matéria continuam suspensos aguardando o desfecho final da controvérsia, para aplicação da respectiva tese firmada na técnica processual.

Esta decisão, conforme dispõe o artigo 985 do CPC/15, possui natureza vinculante sendo aplicável a todos os casos presentes e futuros que versarem sobre idêntica questão de direito.

Por isso, os impactos trazidos pelo julgamento do referido IRDR são evidentes, afetando diretamente os motoristas prestadores do serviço, que não precisarão cumprir os requisitos exigidos pela Lei Municipal 10.900/16 para o desenvolvimento da atividade.

Dentro desse contexto, por tudo que se viu neste tópico, resta claro que o IRDR desempenha um papel essencial no novo cenário processual, servindo como um importante instrumento para pacificação de conflitos e garantia da segurança jurídica, já que a tese, firmada a partir de seu julgamento, será aplicada a todos os casos pendentes e futuros que versem sobre a mesma matéria.

8.3. Julgamento do IRDR n. 1.0024.13.077602-4/002– Pagamento de horas extras aos policiais civis do Estado de Minas Gerais

Ainda nessa linha de julgamentos emblemáticos submetidos às técnicas de julgamento de formação de precedentes, prevista no CPC/15, podemos citar o IRDR n. 1.0024.13.077602-4/002, que possui como objeto a discussão de tese acerca da “ existência de direito subjetivo, por parte dos policiais civis do Estado de Minas Gerais ao recebimento do adicional de horas extras”.

O referido incidente foi admitido por meio de decisão publicada no dia 07/04/2017, na qual foi reconhecida a presença dos requisitos necessários para sua admissão. Vejamos trecho da decisão de lavra da Desembargadora Albergaria Costa:

[...] configurada a ausência de pacificação da tese jurídica e demonstrada a necessidade de criação de precedente vinculativo que afaste o risco à isonomia e à segurança jurídica, haja vista a repercussão da matéria para todos os policiais civis do Estados de Minas Gerais, somando-se ao fato de que a Coordenação do Núcleo de Repercussão Geral e Recursos Repetitivos não localizou recursos afetados nos tribunais superiores definindo tese sobre questão idêntica aqui abordada, tenho como configurados os pressupostos para a admissão do presente Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas

De fato, a questão referente ao recebimento de horas extras por parte dos policiais civis de Minas Gerais envolve o interesse de inúmeros sujeitos, havendo risco de ofensa à segurança jurídica e isonomia no caso de decisões conflitantes a respeito da matéria, daí a necessidade de instauração do incidente.

No dia 21/02/2018, a 1ª Seção de Cível do TJMG realizou o julgamento do referido IRDR, ocasião em que decidiu firmar a tese de que “os policiais civis do Estado de Minas Gerais possuem direito à remuneração devida pelo serviço extraordinário”.

Novamente, a importância do resultado do julgamento é evidente. Isso porque, a tese firmada legitima a pretensão de todos os policiais civis que buscam o recebimento das horas extras trabalhadas.

Diante disso, resta claro importante papel desempenhado pelas técnicas de formação de precedente previstas no CPC/15, que certamente possuem aptidão para mais isonomia e segurança jurídica ao jurisdicionado.

9. DECISÕES ESTRUTURANTES

9.1 Conceito

Há no direito brasileiro uma corrente doutrinária que estuda as chamadas decisões estruturantes. A respeito do tema, Fredie Didier²¹ define decisões estruturantes da seguinte forma:

[...] decisão estrutural é, pois, aquela que busca implantar uma reforma estrutural (structural reform) em um ente, organização ou instituição, com o objetivo de concretizar um direito fundamental, realizar uma determinada política pública ou resolver litígios complexos. Por isso, o processo em que ela se constrói é

chamado de processo estrutural. Parte-se da premissa de que a ameaça ou a lesão que as organizações burocráticas representam para a efetividade das normas constitucionais não pode ser eliminada sem que tais organizações sejam reconstruídas.

Prosseguindo seus ensinamentos, o professor enumera alguns exemplos de decisões estruturantes:

Como exemplos, podemos citar a decisão que, visando à concretização do direito de locomoção das pessoas portadoras de necessidades especiais, estabelece um plano de adequação e acessibilidade das vias dos logradouros, dos prédios e dos equipamentos públicos de uma determinada localidade. A decisão que visando assegurar o direito à saúde e considerando o crescimento do número de casos de microcefalia numa determinada região e da sua possível relação com o zika vírus, estabelece impositivamente um plano de combate ao mosquito *aedes aegypti*, prescrevendo uma série de condutas para autoridades municipais. Ou ainda a decisão que, buscando salvaguardar direitos de minorias, impõe a inclusão, na estrutura curricular do ensino público, de disciplinas ou temas relacionados. A história dos povos africanos ou dos povos indígenas.

Diante de tais ensinamentos, podemos conceituar processo estrutural como uma figura jurídica de caráter coletivo que busca a produção de um provimento judicial (decisão estrutural), que possui aptidão para modificar uma situação fática concreta existente no contexto social²², com a finalidade de consagrar direitos fundamentais, políticas públicas etc.

9.2 Exemplo do potencial uso do precedente vinculante como instrumento capaz de criar decisões estruturais

A partir da definição conceitual de decisões estruturais, é possível observar que a ideia de um sistema voltado à utilização de precedentes vinculantes, pode contribuir para a consolidação desse tipo de decisão no ordenamento jurídico pátrio.

Isso porque, não se pode negar a possibilidade de um precedente vinculante carregar conteúdo estrutural, criando um modelo decisório que deverá ser adotado por todos os julgadores quando do julgamento de casos futuros que envolvam questão idêntica de direito.

A título ilustrativo, ainda que extrapolando o campo de precedentes produzidos em Tribunais Locais, podemos citar o Resp 1.657.156/RJ, afetado para julgamento sob rito dos recursos especiais repetitivos, no qual se discute a “obrigatoriedade de fornecimento de medicamentos não contemplados em lista do SUS”.

Definitivamente, a decisão produzida a partir do

juízo do referido recurso especial carregará uma forte natureza estrutural, tendo, inclusive, a capacidade de ditar a política de saúde pública do país.

Diante disso, torna-se claro que a ideia de processo estrutural ganha força com o advento do CPC/15, principalmente em razão da adoção de um sistema de precedentes vinculantes, capaz de criar um padrão decisório que pode ser aplicado em procedimentos de natureza estrutural.

10. CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível constatar que o CPC/15 valoriza, sobremaneira, o uso dos precedentes como uma importante ferramenta de resolução de conflitos.

Inclusive, visando consagrar o uso dos precedentes em nosso sistema judicial, o CPC/15 estabelece comandos normativos dirigidos aos Tribunais, para que mantenham sua jurisprudência estável, íntegra e coerente (art. 926 do CPC/15), o que demonstra, mais uma vez, a sua preocupação com o assunto

Ademais, a nova codificação processual, criou técnicas processuais aptas a gerarem precedentes de eficácia vinculante, tornando obrigatória a sua observância por parte dos Tribunais e Juízes quando do julgamento de recursos e causas. Dentre as referidas técnicas, podemos citar o caso do Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas e o Incidente de Assunção de Competência, institutos que foram analisados nos itens 5 e 6 desta pesquisa.

A respeito da eficácia vinculante dos institutos prevista no artigo 927, foi destacado durante o desenvolvimento deste trabalho a opção por adotar o entendimento de que o rol previsto no artigo 927 possui tanto institutos de natureza vinculante como persuasiva, até porque, os institutos previstos no CPC/15, que carregam eficácia vinculante por força do seu próprio regime legal, possuem rito especial para sua formação, caracterizado pela ampla divulgação da matéria submetida a julgamento e pela possibilidade de efetiva participação de terceiros interessados no julgamento do caso.

Neste trabalho, também foi possível verificar que a instalação de um sistema de precedentes traz inúmeros benefícios para a figura do jurisdicionado, contribuindo para o fortalecimento de preceitos fundamentais do ordenamento jurídico, garantindo maior isonomia, segurança jurídica e celeridade processual.

Mais que isso, a eficácia vinculante provocada pelo precedente formado, não apenas permitirá tornar efetiva a regra processual de uma decisão

íntegra, coerente e estável (art. 926 do CPC/15), mas, também poderá servir como instrumento de processos estruturais e como mecanismos de pacificação social, segurança jurídica e políticas públicas.

Diante de tais esclarecimentos, pode-se concluir que as técnicas formadoras de precedentes vinculantes que integram o CPC/15, constituem uma importante ferramenta para o judiciário, tendo a aptidão de gerar a pacificação dos conflitos, segurança jurídica e até mesmo atuar no campo das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Sérgio. *Processos Estruturais no Direito Brasileiro: reflexões a partir do caso da ACP do carvão*. Disponível em: <http://revistadeprocessocomparado.com.br/>

CÂMARA, Alexandre Freitas. *O novo processo civil brasileiro*. São Paulo: Atlas, 2015.

CÂMARA, Alexandre Freitas. *Novo CPC reformado permite superação de decisões vinculantes*. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2016-fev-12/alexandre-camara-cpc-permite-superacao-decisoes-vinculantes>> Acesso em: 29 de outubro de 2017

CÂMARA, Alexandre Antonio Franco Freitas. 2017. 373f. *Por um modelo deliberativo de formação e aplicação de padrões decisórios vinculantes: análise da formação e aplicação dos padrões decisórios vinculantes a partir do conceito de contraditório como princípio da não-surpresa e da exigência de deliberação qualificada pelos tribunais*. Tese (Doutorado) - PUC MINAS, Belo Horizonte, 2017.

CRAMER, Ronaldo. *Precedentes judiciais: teoria e dinâmica*. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

CÂMARA, Bernardo Ribeiro; GÁRCIA DE LIMA; Rogério Medeiros. *Mediação no Novo CPC: O fortalecimento procedimental das técnicas alternativas de resolução de conflito no CPC/2015 como instrumento validador dos novos princípios da novel legislação processual*.

DANTAS, Bruno. *Teoria dos recursos repetitivos: tutela pluri-individual nos recursos dirigidos ao STF e STJ (art. 543-b e 543-c do CPC)*. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2015.

DIDIER JR, Fredie. BRAGA, Paula Sarno. OLIVEIRA, Rafael Alexandria. *Curso de direito processual civil: teoria da prova, direito probatório, ações probatórias, decisão, precedente, coisa julgada e antecipação dos efeitos da tutela*. 10. ed. Salvador: Ed. Jus Podvív, 2015.

DONIZETTI, Elpidio. *Curso Didático de direito processual civil* - 19. ed. Revisada e completamente reformulada conforme o NOVO CPC – Lei 13.105, de 16 de março de 2015 e atualizada de acordo com a Lei 13.256, de 04 de fevereiro de 2016 – São Paulo: Atlas, 2016.

DONIZETTI, Elpidio. *A Força dos Precedentes do Novo Código de Processo Civil*. Disponível em: <<https://elpidiodonizetti.jusbrasil.com.br/artigos/155178268/a-forca-dos-precedentes-do-novo-codigo-de-processo-civil>> Acesso em: 05 de agosto de 2017

FERNANDES, Francis Ted. *O sistema de precedentes do novo CPC, o dever de integridade e coerência e o livre convencimento do juiz*. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI248774,81042-O+sistema+de+precedentes+do+novo+CPC+o+dever+de+integridade+e>>. Acessado em: 15 de novembro de 2017

FILHO, Alberto Mendonça de Melo. *A teoria do precedente e o reforço do ativismo judicial*. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2017-ago-27/alberto-mendonca-teoria-precedente-reforco-ativismo-judicial>> Acesso em: 23 de outubro de 2017

FLUMIGNAM, Silvano José Gomes. *Novo CPC exige conceito técnico do que significa precedente*. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2015-jul-11/cpc-exige-conceito-tecnico-significa-precedente>> Acesso em: 23 de outubro de 2017

GONÇALVES, Marcus Vinícius Rios. *Direito processual civil esquematizado*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2017

KREBS, Hélio Ricardo Diniz. *Sistema de precedentes e direito fundamentais*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

MACHADO, Daniel Carneiro. *A (in) compatibilidade do incidente de resolução de demandas repetitivas com o modelo constitucional de processo*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2017.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. *Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas: a luta contra a dispersão jurisprudencial excessiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. *Sistema brasileiro de precedentes: natureza: eficácia: operacionalidade*. 2 ed. ver. atual. e ampl. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2016.

MARINONI, Luiz Guilherme. *A ética dos precedentes: justificativa do novo CPC*. 2. ed. rev. atual e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

MEDINA, José Miguel Gárcia. *Direito processual civil moderno*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

MELLO, Patrícia Perrone Campos. *Como se opera com precedentes segundo o Novo CPC?*. <<https://jota.info/artigos/como-se-opera-com-precedentes-segundo-o-novo-cpc-22032016>> Acesso em: 03 de novembro de 2017.

MELLO, Patrícia Perrone Campos; BARROSO, Luís Roberto. *Trabalhando com uma nova lógica: a ascensão dos precedentes no direito brasileiro*. Disponível <https://www.conjur.com.br/dl/artigo-trabalhando-logica-ascensao.pdf> Acesso em: 08 de agosto de 2017

NETO, Ivan Ferreira Gomes. *Aplicabilidade da Teoria do Precedente Judicial no direito brasileiro*. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI225971,71043-Applicabilidade+da+Teoria+do+Precedente+Judicial+no+direito+brasileiro>. Acesso em: 15 de novembro de 2017

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. *Manual de direito processual civil*. 9ed. Salvador: Ed. JusPodvm, 2017.

NUNES, Dierle; MENDES, Aloísio; JAYME, Fernando. *A nova aplicação da jurisprudência e precedentes no CPC/15*. São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais, 2017.

ROSSI, Júlio César. *Precedente à brasileira: a jurisprudência vinculante no CPC e no Novo CPC*. São Paulo: Atlas, 2015.

STRECK, Lenio Luiz. Art. 489. In: 927; NUNES, Dierle; CUNHA, Leonardo (orgs.). *Comentários ao Código de Processo Civil*. São Paulo: Saraiva, 2016. p.1197.

STRECK, Lênio Luiz. ABOUD, Georges. *O que é isto — o sistema (sic) de precedentes no CPC?* Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2016-ago-18/senso-incomum-isto-sistema-sic-precedentes-cpc>> Acesso em: 10 de outubro de 2017.

STRECK, Lênio Luiz. *Jurisdição, fundamentação e dever de coerência e integridade no novo CPC*. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2016-abr-23/observatorio-constitucional-jurisdicao-fundamentacao-dever-coerencia-integridade-cpc>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

TALAMINA, Eduardo. *O que são os “precedentes vinculantes” no CPC/15*. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI236392,31047-O+que+sao+os+precedentes+vinculantes+no+CPC15>> Acesso em: 8 de outubro de 2017

TEMER, Sofia. *Incidente de Resolução de Demandas Repetitivas*. 2 ed. rev atual. e ampl. Salvador: Ed. JusPodivm, 2017.

THEODORO, Humberto. *Curso de Direito Processual Civil*. Execução forçada,

processo nos tribunais, recursos e direito intertemporal – v. III / 49. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

THEODORO, Humberto. NUNES, Dierle. BAHIA, Alexandre Melo Franco Bahia. PEDRON, Flávio Quinaud. *Novo CPC fundamentos e sistematização*. 2 ed. rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

VIANA, Antônio Aurélio de Souza; NUNES, Dierle. *Precedentes: a mutação do ônus argumentativo*. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

WABIER, Teresa Arruda Alvim. *“Brazilian precedentes”*. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI203202,31047-Brazilian+precedentes>> Acesso em: 17 de setembro de 2017

NOTAS

¹ Graduando em Direito e membro bolsista da iniciação científica do Centro Universitário Newton Paiva, na modalidade aluno proponente.

² Advogado, Mestre em Direito Processual pela Puc Minas e Professor do Centro Universitário Newton

³ GÁRCIA DE LIMA; Rogério Medeiros; CÂMARA, Bernardo Ribeiro. *Mediação no Novo CPC: O fortalecimento procedimental das técnicas alternativas de resolução de conflito no CPC/2015 como instrumento validador dos novos princípios da novel legislação processual.*

⁴ O professor Dierle Nunes emprega em seu livro o termo microsistema de litigiosidade repetitiva, que é composto pelos institutos previstos no artigo 928 do CPC/15, isto é, o incidente de resolução de demandas repetitivas e recursos especial e extraordinário repetitivos. (JÚNIOR, Humberto Theodoro. NUNES, Dierle. BAHIA, Alexandre Melo Franco Bahia. PEDRON, Flávio Quinaud Novo CPC fundamentos e sistematização– 2 ed. rev., atual. e ampl. – Rio de Janeiro: Forense, 2015 p. 327)

⁵ Ademais, a expressão microsistema de formação de precedentes empregada neste artigo pode ser vislumbrada nos enunciados 459 e 460 do FPPC (Fórum Permanente de Processualistas Cíveis). A título exemplificativo, vejamos o enunciado 459: (arts. 927, §1º, 489, §1º, V e VI, e 10). As normas sobre fundamentação adequada quanto à distinção e superação e sobre a observância somente dos argumentos submetidos ao contraditório são aplicáveis a todo o microsistema de formação dos precedentes.(Grupo: Precedentes, IRDR, Recursos Repetitivos e Assunção de competência) (grifos nossos)

⁶ O professor Dierle Nunes ressalta em seu livro que “Há algum tempo vivenciamos no Brasil um fortalecimento do uso das decisões passadas dos Tribunais (especialmente superiores) como fundamento para decisões judiciais, conduzindo a um peculiar movimento de convergência entre nosso civil law com o common law, e seu uso de precedentes. (JÚNIOR, Humberto Theodoro. NUNES, Dierle. BAHIA, Alexandre Melo Franco Bahia. PEDRON, Flávio Quinaud Novo CPC fundamentos e sistematização– 2 ed. rev., atual. e ampl. – Rio de Janeiro: Forense, 2015. Pg. 345)

⁷ Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/512422/001041135.pdf?sequence=1>

⁸ De acordo com Marcus Vinícius Rios Gonçalves “O CPC reiterou a adesão predominante ao sistema da civil law, mas manifestou grande preocupação com a uniformidade e a estabilidade da jurisprudência, já que a proliferação de decisões judiciais divergente a respeito do da mesma questão jurídica pode prejudicar a isonomia e segurança jurídica.”

⁹ Neste sentido José Miguel Gárcia Medina leciona que “um modelo precedentalista depende, sobretudo, da mudança de atitude dos juizes, não no sentido de se dever obediência ao precedente, mas, especialmente, no sentido de se produzir julgados modelares, que sirvam de referência, que gerem confiança dos cidadãos. Esse é o ponto de partida: decisões fundamentadas”. MEDINA, José Miguel Gárcia. *Direito processual civil moderno*. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2017. 6 Mb; PDF. Pg. 898.

¹⁰ Este estudo limitou-se aos precedentes formados no TJMG, em razão de uma pesquisa específica feita neste trabalho envolvendo os casos instaurados em Minas Gerais até 28/02/2017.

¹¹ Para fins deste trabalho, é importante ressaltar que os precedentes podem ser classificados conforme sua eficácia, sendo divididos em precedentes vinculante e persuasivos. Para Ronaldo Cramer (2016, p.116) "Persuasivo é o precedente que não vincula os demais casos, mas apenas é utilizado como reforço de argumentação seja pela parte, seja pelo magistrado, para demonstrar o acerto do discurso jurídico. Ainda para o doutrinador, precedente vinculante é "aquele vincula os julgamentos futuros, não dando alternativa ao julgador são aplicá-lo. "Diante de um precedente vinculante, o julgado pode não o seguir, se houver distinção entre o caso concreto e o caso do precedente, ou se o precedente tiver sido superado por outro precedente" (CRAMER, Ronaldo. Precedentes judiciais: teoria e dinâmica – 1 ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2016. p. 105)

¹² Fredie Didier, afirma que precedente " é a decisão judicial tomada à luz de um caso concreto, cujo elemento normativo pode servir como diretriz para o julgamento posterior de casos análogos. (DIDIER JR, Fredie. BRAGA, Paula Sarno. OLIVEIRA, Rafael Alexandria. Curso de direito processual civil: teoria da prova, direito probatório, ações probatórias, decisão, precedente, coisa julgada e antecipação dos efeitos da tutela – 10 ed. – Salvador: Ed. Jus Podvium, 2015. p. 441)

¹³ Ao analisar o precedente brasileiro e o formado na matriz teórica da *commow law*, Alexandre Freitas Câmara afirma que " no direito processual civil a situação é diferente. É que a lei já estipula, com antecedência, quais são as decisões judiciais que terá eficácia de precedente vinculantes" (CÂMARA, Alexandre Freitas. O novo processo civil brasileiro – São Paulo: Atlas, 2015. p. 439)

¹⁴ De acordo com Alexandre Freitas Câmara " há uma diferença quantitativa fundamental entre precedente e jurisprudência. É que falar sobre precedente é falar de um decisão judicial, proferida em determinado caso concreto (e que servirá de base para a prolação de futuras decisões judiciais). Já falar de jurisprudência é falar de um grande número de decisões judiciais, que estabelecem uma linha constante de decisões a respeito de certa matéria, permitindo que se compreenda o modo com os tribunais interpretam determinada norma jurídica" (CÂMARA, Alexandre Freitas. O novo processo civil brasileiro – São Paulo: Atlas, 2015. p. 426)

¹⁵ Alexandre Freitas Câmara explica que " Uma vez identificada uma linha de jurisprudência firme, constante, a respeito de algum tema, caberá ao tribunal que a tenha firmado editar um enunciado de súmula (art. 926, 1º). A súmula de jurisprudência dominante é um resumo da jurisprudência dominante de um tribunal. Tal resumo é formado por verbetes ou enunciado, os quais indicam o modo como aquele tribunal decide certas matérias. " (CÂMARA, Alexandre Freitas. O novo processo civil brasileiro – São Paulo: Atlas, 2015. p. 429)

¹⁶ Disponível em: <https://www.novocpcbrasileiro.com.br/enunciados-interpretativos-sobre-o-novo-cpc-do-fppc/>

¹⁷ Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2016-abr-23/observatorio-constitucional-jurisdicao-fundamentacao-dever-coerencia-integridade-cpc>

¹⁸ Segundo lições de Alexandre Freitas Câmara " A ideia central de um ordenamento íntegro e coerente é a concretização da isonomia substancial, impedindo-se deste modo decisões construídas de forma solipsista pelo juiz, a partir de seus próprio e pessoais valores (decidindo conforme sua consciência). A decisão deve ser a respeito daquela mesma matéria (integridade), de forma a assegurar que em casos análogos se apliquem os mesmos princípios (coerência). Só assim se terá observado de forma plena a exigência, constante do caput do art. 926, de que a jurisprudência, além de estável, seja íntegra e coerente (CÂMARA, Alexandre Freitas. O novo processo civil brasileiro – São Paulo: Atlas, 2015.p. 433).

¹⁹ Para Fredie Didier " No Brasil, há precedentes com força vinculante – é dizer em que a ratio decidendi contida na fundamentação de um julgado tem força vinculante. Estão eles enumerados no art. 927, CPC. (DIDIER JR, Fredie. BRAGA, Paula Sarno. OLIVEIRA, Rafael Alexandria. Curso de direito processual civil: teoria da prova, direito probatório, ações probatórias, decisão, precedente, coisa julgada e antecipação dos efeitos da tutela – 10 ed. – Salvador: Ed. Jus Podvium, 2015.p. 455)

²⁰ Para Ronaldo Cramer " o art. 927 do NCPC abriga uma relação de precedentes vinculantes" (CRAMER, Ronaldo. Precedentes judiciais: teoria e dinâmica – 1 ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2016. p. 191)

²¹ Para Fredie Didier O precedente persuasivo (persuasive precedem) não tem eficácia vinculante; possui apenas força persuasiva (persuasive authority), na medida em que constitui "indício de uma solução racional e socialmente adequada". Nenhum magistrado está obrigado a segui-lo; "se o segue, é por estar convencido de sua correção" (DIDIER JR, Fredie. BRAGA, Paula Sarno. OLIVEIRA, Rafael Alexandria. Curso de direito processual civil: teoria da prova, direito probatório, ações probatórias, decisão, precedente, coisa julgada e antecipação dos efeitos da tutela – 10 ed. – Salvador: Ed. Jus Podvium, 2015.p. 456)

²² Disponível em: http://www4.tjmg.jus.br/juridico/sf/consulta_nugep.jsp

²³ Disponível em: <https://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/justica-de-minas-autoriza-uso-do-uber.ghtml>

²⁴ Disponível em: https://classactionsargentina.files.wordpress.com/2017/08/zaneti-didier-cpr-2017_notas-sobre-ad-decisoes-estruturantes.pdf

²⁵ Sergio Arenhart afirma que o "Nesses processos, objetiva-se decisões que almejam a alteração substancial, para o futuro, de determinada prática ou instituição. As questões típicas de litígios estruturais envolvem valores amplos da sociedade, no sentido não apenas de que há vários interesses concorrentes em jogo, mas também de que a esfera jurídica de vários terceiros pode ser afetada pela decisão judicial"

O PERFIL DO USO DA TECNOLOGIA E DAS HABILIDADES SOCIAIS EM UNIVERSITÁRIOS

Amanda Oliveira dos Anjos¹
Tatiana Ferreira da Cruz Silva²
Daniella Soares Portes³
Dominique Nascimento Coelho⁴
Nuergeli Aguiar⁵
Stephanie Soares⁶
Riviane Borghesi Bravo⁷
Mônica Freitas Ferreira Novaes⁸
Rafael Mauricio Moreira Horta⁹

Resumo: As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vêm, ao longo dos anos, desenvolvendo um papel cada vez mais crucial na vida dos indivíduos. Tal papel tem sido frequentemente questionado porque muitos acreditam que o uso da tecnologia e seus dispositivos acarretam déficits em diferentes setores da vida humana, dentre os quais destacamos as Habilidades Sociais (HS), que são fundamentais para o contexto social. Diante disso, o objetivo do presente artigo, que faz parte do projeto de Iniciação Científica intitulado *O uso da tecnologia em universitários: a relação entre o uso dos smartphones e as Habilidades Sociais*, é apresentar, a partir de dados preliminares, o perfil do uso da tecnologia e das HS em universitários. Para tanto, este estudo segue uma abordagem quantitativa, de cunho bibliográfico e descritivo, no qual foram utilizados um questionário sociodemográfico, desenvolvido pelos próprios pesquisadores, e o QHC-Questionário de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários. Logo, a relevância deste estudo está em contribuir para um melhor entendimento acerca do uso do smartphone, principalmente por ser a tecnologia mais utilizada pelos estudantes e oferecer dados sobre as relações sociais.

Palavras-chave: Habilidades Sociais. Smartphones. Tecnologia. Universitários.

Abstract: Information and Communication Technologies (ICT) have been playing an increasingly crucial role in individuals' life over the years. Such a role has frequently been questioned because many people believe that the use of technology and its devices bring deficits in different sectors of human life, among which we highlight the social skills, which are fundamental to social context. Thus, the aim of this paper, which is part of the research project *Undergraduates' technology use: the relationship between the use of smartphones and the social skills*, is to present undergraduates' technology use and social skills profile from preliminary data. To do so, this study follows a quantitative, descriptive and bibliographic approach, in which a sociodemographic questionnaire, developed by the researchers themselves, and the Questionnaire on Social Skills, Behaviours, and Contexts for Undergraduates (QHC – Undergraduates) have been used. The relevance of this study is to contribute to a better understanding of smartphone use and mainly because it is the most used technology by students and offers data on social relations.

Keywords: Smartphones. Social skills. Technology. Undergraduates.

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vêm, ao longo dos anos, desenvolvendo um papel cada vez mais crucial na vida dos indivíduos. Não é difícil depararmos com pessoas que fazem uso da tecnologia, visto que a mesma está cada dia mais presente no nosso cotidiano, seja por meio de computadores, tablets, videogames ou, mais precisamente, de smartphones e seus aplicativos. No meio acadêmico, a utilização de dispositivos eletrônicos e suas tecnologias tem, por exemplo, contribuído para o enriquecimento/compartilhamento de informações e a agilidade nos trabalhos que são desenvolvidos. É comum observarmos que jovens universitários e profissionais os têm como suporte para o aprendizado e para estabelecer relações interpessoais, o que faz com que os modos de estudo e relacionamento estejam mudando em relação ao padrão que se tinha anteriormente. Por isso, muito ainda se discute sobre o uso da tecnologia e os possíveis déficits que a mesma acarreta aos mais variados setores da vida humana, dentre os quais destacamos as Habilidades Sociais (HS), que são fundamentais para o contexto social.

Diante disso, nós nos propusemos a verificar se o uso da tecnologia realmente afeta as HS, por meio de um projeto de Iniciação Científica intitulado O uso da tecnologia em universitários: a relação entre o uso dos smartphones e as Habilidades Sociais, submetido e aprovado pela Comissão do 18º Programa de Pesquisa e Iniciação Científica do Centro Universitário Newton Paiva. Neste projeto, o objetivo foi investigar a relação entre o uso da tecnologia nos smartphones e seus impactos nas HS de estudantes universitários do primeiro e último ciclos do curso de Psicologia. No entanto, como obtivemos apenas dados preliminares, o objetivo do presente artigo é apresentar o perfil do uso e das HS desses estudantes. Para tanto, este estudo segue uma abordagem quantitativa, de cunho bibliográfico e descritivo, no qual foram utilizados um questionário sociodemográfico, desenvolvido pelos próprios pesquisadores, e o QHC-Questionário de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários. Logo, a relevância deste estudo está em contribuir para um melhor entendimento acerca do uso do smartphone e seu impacto nas HS, visto que a relação entre esses dois temas ainda tem sido pouco explorada.

2. HABILIDADES SOCIAIS E O USO DA TECNOLOGIA EM UNIVERSITÁRIOS

O século XX foi testemunha de profundas transformações em diferentes aspectos que tocam a humanidade e cujas consequências ainda respigam de forma perene no século XXI. De acordo com Cotanda (2009, p. 1), o século XX “pôs em movimento experiências sociais, culturais e políticas em quantidade e velocidade nunca experimentadas anteriormente”. Tais experiências, ainda de acordo com Cotanda (2009, p. 1), trouxeram “mudanças profundas nas relações de e no trabalho [que] tiveram implicações marcantes sobre a subjetividade e sociabilidade humana.”

Giddens (2012) assevera que a globalização contemporânea acelerada, no último século, pelo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), além de tornar os seres humanos mais interconectados e informados, tem inevitavelmente forçado os mesmos a responder e a se adaptar a um ambiente inconstante. Isso implica em uma “redefinição de aspectos íntimos e pessoais de nossas vidas, como família, papéis dos gêneros, sexualidade, identidade pessoal, nossas interações com outras pessoas e nossas relações com o trabalho.” (GIDDENS, 2012, p. 116). Diante disso,

Viver em uma era de informação [...] significa maior reflexividade social. A reflexividade social refere-se ao fato de que temos constantemente que pensar, ou refletir, sobre as circunstâncias em que vivemos nossas vidas. Quando as sociedades eram mais voltadas para costumes e tradições, as pessoas podiam seguir maneiras estabelecidas de fazer as coisas, de um modo irrefletido. Para nós, muitos aspectos da vida que, para as gerações anteriores, eram considerados simplesmente dados, tornaram-se questão de decisão (GIDDENS, 2012, p. 83).

Diante da complexidade do mundo contemporâneo, Del Prette, Del Prette e Barreto (1998, p. 219) afirmam que “cada vez mais, exige-se que as pessoas, independentemente de suas atividades profissionais, apresentem também desempenhos sociais aceitáveis e mais bem elaborados.” Corroborando com os pesquisadores supracitados, Bandeira e Quaglia (2005, p. 45) observam que “a sociedade vem requerendo cada vez mais das pessoas desempenhos sociais competentes”.

Moreno-Jiménez et al. (2009), por sua vez, destacam que hoje, competência técnica e esforço, por si só, não são suficientes no ambiente de trabalho, sendo necessárias outras competências, tais como a interpessoal e a social. Faulx e Peters (2011) sustentam que, no mundo do trabalho contemporâneo, quase a grande maioria das posições ou funções envolve comunicação e interação e, para tanto, é fundamental desenvolver as competências sociais. Contudo, Murakami et al. (2009) observam que, apesar de sua importância para a compreensão dos desdobramentos de uma carreira profissional, a Competência Social (CS) é ainda frequentemente subestimada no processo de desenvolvimento adulto, ficando seu estudo confinado, muitas vezes, nos ciclos de vida iniciais.

Além da CS, outro termo que tem ganhado cada vez mais destaque é Habilidades Sociais (HS). É importante ressaltar que a CS é um construto avaliativo que destaca a “capacidade de o indivíduo expressar-se honestamente, defender direitos, atingir objetivos próprios e de outrem, maximizando as consequências positivas e com perda mínima de reforçadores.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012, p. 47-48). As HS, por outro lado, são um construto descrito, utilizado para designar “o conjunto dos desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal, considerando-se a situação em sentido amplo.” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012, p. 47). Dentro dessa perspectiva, esses termos não podem ser tomados como sinônimos.

Em consonância com Del Prette e Del Prette (2012), Bolsoni-Silva (2002, p. 236) afirma que a CS é um termo empregado para “qualificar o nível de proficiência com que os comportamentos são ou deveriam ser emitidos, bem como sua congruência e adequação às dimensões pessoal e situacional”. Logo, esse termo “inclui ocorrência de HS em contextos apropriados, maximizando a obtenção de sucesso nas interações sociais” (BOLSONI-SILVA et al., 2010, p. 64). Destarte, as HS se referem a “um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interações sociais” (BOLSONI-SILVA, 2002, p. 234). Diante disso, é possível perceber que as HS “aludem ao repertório de habilidades do indivíduo, enquanto a CS se refere aos efeitos desses comportamentos sociais” (FERREIRA; OLIVEIRA; VANDENBERGHE, 2014, p. 73).

Sem fazer necessariamente uma clara distinção entre CS e HS, Caballo (2016, p. 6), outro grande pesquisador desses temas, afirma que

[...] o comportamento socialmente hábil é esse conjunto de comportamentos emitidos por um

indivíduo em um contexto interpessoal que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos [...] de modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimizando a probabilidade de futuros problemas.

Caballo (2016, p. 4) observa ainda que a noção de “uma resposta competente” está intrinsecamente ligada àquilo que as pessoas julgam como adequado para um indivíduo em uma dada situação e é exatamente por esse motivo que não existe uma resposta “correta de se comportar que seja universal, mas uma série de enfoques diferentes que podem variar de acordo com esse mesmo indivíduo.” Assim, é possível concluir que não existe uma regra incondicional de HS. Logo, tanto a CS, quanto as HS, possuem um número diversificado de conceitos que ora são discordantes, ora são complementares, pois ambas podem ser estudadas segundo pontos de vista e abordagens diversos, não havendo um consenso (CABALLO, 2016; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012; RIBEIRO; BOLSONI-SILVA, 2011). Neste trabalho, focaremos as HS a partir do arcabouço teórico dos estudos de Bolsoni-Silva e Del Prette e Del Prette.

Em termos históricos, é necessário destacar também que o campo das HS “foi construído de forma eclética, com maior influência por parte das abordagens cognitivas e comportamentais” (FERREIRA; OLIVEIRA; VANDENBERGHE, 2014, p. 73). A origem desse campo remonta principalmente a três fontes: (1) os trabalhos de Salter (1949), “influenciado, por sua vez, pelos estudos de Pavlov sobre a atividade nervosa superior” e de Wolpe (1958), “o primeiro autor a empregar o termo ‘assertivo’”; (2) os trabalhos de Zigler e Phillips (1960, 1961) sobre CS, desenvolvido em adultos hospitalizados; e (3) o “conceito de ‘habilidade’, aplicado às interações homem-máquina, em que a analogia com esses sistemas implicava características perceptivas, decisórias, motoras e outras relativas ao processamento da informação”, podendo ser encontrado particularmente nos trabalhos de Argyle (1967, 1969) (CABALLO, 2016, p. 2). Destarte, “a pesquisa sobre as HS teve origem diferente nos Estados Unidos (as duas primeiras fontes) e na Inglaterra (a terceira fonte).” (CABALLO, 2016, p. 2). Ademais, a ênfase dada foi distinta, apesar de verificarmos uma convergência significativa nos temas, métodos e conclusões desses dois países (CABALLO, 2016).

Em terras brasileiras, o avanço do “campo conceitual das HS foi tardio e tende a integrar diversos desenvolvimentos anteriores na literatura internacional”, tendo como percussores Del Prette e

Del Prette na década de 1990 (FERREIRA; OLIVEIRA; VANDENBERGHE, 2014, p. 73). Entretanto, muitos outros pesquisadores têm se dedicado a esse tema, tais como Bolsoni-Silva. Para ilustrar, a pesquisadora em questão e seus colaboradores fizeram, em 2006, um levantamento sobre a produção acadêmica relacionada às HS no Brasil no intuito de caracterizá-la, identificando seus hiatos e tendências. De acordo com esse levantamento, dos 55 estudos empíricos analisados até 2004, 11 deles, ou seja, 20% foram conduzidos em universitários, o que revela um interesse por essa população (BOLSONI-SILVA et al., 2016). Tal interesse, a propósito, permanece, pois é fácil encontrar estudos empíricos publicados a respeito nos últimos cinco anos.

No estudo de Cunha, Peuker e Bizarro (2012, p. 291), por exemplo, o objetivo central era “investigar a relação entre consumo de álcool de risco, incluindo padrão binge, e repertório de HS em uma amostra de universitários” Essa amostra foi composta por 113 participantes, de ambos os sexos, sendo que a maioria cursava Comunicação Social, e os instrumentos utilizados foram um questionário sociodemográfico, o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) e o Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT), da Organização Mundial da Saúde (OMS), já traduzido e validado para a língua portuguesa (CUNHA; PEUKER; BIZARRO, 2012). Os resultados mostraram que 46% (n=52) dos participantes apresentaram um padrão binge para o consumo de álcool, 29,2% (n=33) apresentaram um prejuízo nas HS e 26,5% (n=26) apresentaram um beber problemático (CUNHA; PEUKER; BIZARRO, 2012). Além disso, os resultados discretamente indicaram a possibilidade de “haver alguma frequência de associação entre beber problemático e padrão binge com o déficit em HS.” (CUNHA; PEUKER; BIZARRO, 2012, p. 295).

Bolsoni-Silva e Loureiro (2015), por sua vez, verificaram os valores preditivos das HS, variáveis sociodemográficas e características de cursos de graduação para a depressão e transtornos de ansiedade. A amostra foi composta por 1282 estudantes, de ambos os sexos, oriundos das áreas de ciências biológicas, exatas e humanas, de uma universidade pública, e distribuídos ao longo de todo o período de graduação (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015). Para a coleta de dados, Bolsoni-Silva e Loureiro (2015) utilizaram o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), o QHC-Questionário de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários

(QHC-Universitários), o Inventário de Depressão de Beck (BDI) e a versão reduzida do Inventário de Fobia Social (Mini-Spin). Os resultados revelaram que as HS juntamente com a forma de acomodação dos estudantes (o fato de morarem sozinhos, com suas famílias, etc.) eram preditivas para a depressão (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015). Por outro lado, as HS e os cursos das áreas de exatas e humanas eram preditivos para a ansiedade (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015).

Em outro estudo, Soares et al. (2017) tiveram, como objetivos, identificar e relacionar os construtos de HS, expectativas acadêmicas e adaptação à universidade, além de investigar a existência de um impacto das variáveis HS e expectativas acadêmicas nesse processo de adaptação. Para tanto, participaram 177 universitários, de ambos os sexos, provenientes de instituições públicas e privadas (SOARES et al., 2017). Os pesquisadores utilizaram, como instrumentos, o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), o Questionário de Envolvimento Acadêmico (QEA) versão A e o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r) (SOARES et al., 2017). Os resultados mostraram que há uma “relação preditiva entre os escores totais de HS e expectativas acadêmicas que juntos explicam 4.8% da adaptação acadêmica.” (SOARES et al., 2017, p. 286). Isso significa que as “HS e expectativas acadêmicas juntas proporcionam consideravelmente melhores resultados na adaptação dos estudantes.” (SOARES et al., 2017, p. 286). Os resultados mostraram ainda que “expectativas mais realistas dos universitários podem facilitar a adequação das habilidades pessoais (envolvimento institucional, vocacional, social e curricular) necessárias para abrandar as dificuldades da adaptação ao novo ambiente.” (SOARES et al., 2017, p. 286).

Cabe pontuar que esse interesse pelo papel das HS em graduandos pode ser explicado pelo fato de a universidade ter “como produto a formação de cidadãos, o que implica na articulação de objetivos acadêmicos e sociais para o estabelecimento de práticas interacionais.” (CORRÊA, 2008, apud BORRO, 2016, p. 13). A universidade surge então “como alvo de novas demandas de conhecimentos, saberes, habilidades e competências.” (GERK; CUNHA, 2006, apud CARNEIRO; TEIXEIRA, 2011, p. 44). Por outro lado, Bolsoni-Silva, Loureiro e Oliveira (2010, p. 63) asseveram que as HS, no meio acadêmico, não estão apenas “relacionadas ao desempenho profissional e ao ajuste do indivíduo na instituição, mas também ao bem-estar físico e psicológico dos estudantes universitários.” Isso, conseqüentemente, pode assegurar “um processo de socialização saudável e satisfatório” aos universitários

(BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; OLIVEIRA, 2010, p. 63), visão esta corroborada anteriormente pelo estudo de Bandeira e Quaglia (2005).

Entretanto, no que diz respeito à capacitação interpessoal relacionada às HS, Lopes et al. (2017, p. 56) afirmam que “a universidade ainda precisa assumir um papel mais ativo na formação de profissionais, de modo a atender às novas demandas do mercado de trabalho.” A CS também parece ser pouco explorada pelos cursos de graduação. Para ilustrar, em um artigo de 1992, Del Prette, Del Prette e Branco já assinalavam que os cursos de graduação em Psicologia têm negligenciado essa área.

Mais recentemente, Carneiro e Teixeira (2011), investigando as HS dos estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), buscaram conhecer o que estes pensavam sobre a promoção de CS por parte da instituição. Para tanto, 24 participantes, matriculados no primeiro, segundo, terceiro, quinto, sétimo e nono períodos, responderam o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) e um questionário de promoção de Desenvolvimento de Habilidades Sociais (DHS) (CARNEIRO; TEIXEIRA, 2011). Surpreendentemente, os resultados revelaram que os estudantes dos períodos iniciais apresentavam um repertório de HS mais elaborado que os estudantes do meio e do final do curso (CARNEIRO; TEIXEIRA, 2011). Ademais, os estudantes intermediários demonstraram menor necessidade de treinamento em HS do que os concluintes (CARNEIRO; TEIXEIRA, 2011). Os resultados indicaram também que

[...] ensino teórico e prático da graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão não tem contribuído de maneira suficiente para a formação de respostas sociais adequadas em seus alunos, esquecendo-se muitas vezes de que o desenvolvimento de habilidades para lidar com situações de interação social é tão importante quanto os conhecimentos técnicos a serem ensinados (CARNEIRO; TEIXEIRA, 2011, p. 54).

Pereira, Wagner e Oliveira (2014), por sua vez, buscaram avaliar a ansiedade social e as HS de estudantes de Psicologia, estudando ainda a relação entre esses conceitos. Foram selecionados 69 graduandos, oriundos de duas instituições privadas do estado do Rio Grande do Sul, e foram aplicados o Cuestionário de Ansiedad Social para Adultos (CASO-A30) para a população brasileira e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette) (PEREIRA; WAGNER; OLIVEIRA, 2014). Os resultados, nesse estudo, mostraram que 43,5% dos estudantes apresentavam déficits nas HS em pelo menos um dos fatores avaliados pelo HS-Del-Prette e que 23% deles apresentavam indícios de Transtorno

de Fobia Social (PEREIRA; WAGNER; OLIVEIRA, 2014). Assim, além de revelar as dificuldades de grande parte desses estudantes, os resultados apontaram para a necessidade de universidades darem maior atenção para o desenvolvimento de HS, fomentando estratégias a fim de que os mesmos pudessem aprender a lidar com a ansiedade social (PEREIRA; WAGNER; OLIVEIRA, 2014).

Por fim, Borro (2016, p. 35) buscou “caracterizar e comparar dados sociodemográficos e psicossociais de estudantes universitários da área da saúde (Odontologia e Fonoaudiologia)” relativos a suas HS e saúde mental. Para tanto, participaram 186 graduandos, de ambos os sexos, do primeiro ao último ano (BORRO, 2016), os quais foram submetidos aos seguintes testes: Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), QHC-Questionário de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários (QHC-Universitários), Inventário de Depressão de Beck (BDI), Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) e a versão reduzida do Inventário de Fobia Social (Mini-Spin). Os resultados mostraram que o grupo clínico apresentava médias superiores para “dificuldades”, ao passo que o grupo não clínico, isto é, saudável, possuía melhor repertório comportamental (BORRO, 2016). Os resultados indicaram também “a necessidade de voltar a atenção aos primeiros anos dos cursos estudados”, visto que, ao contrário do estudo de Carneiro e Teixeira (2011), os estudantes dos anos iniciais apresentaram um repertório de HS mais restrito, tornando-os mais vulneráveis ao desenvolvimento de transtornos mentais (BORRO, 2016, p. 88).

Apesar de todo o interesse dessas e de outras inúmeras pesquisas por estudar as HS de universitários relacionadas aos mais variados aspectos que reverberam na vida da referida população, durante o levantamento bibliográfico para esta pesquisa, encontramos poucos artigos que versavam sobre as HS e o uso das TIC, sobretudo, no que diz respeito ao uso da internet, especificamente por meio dos smartphones. Esse dado é curioso, visto que, de acordo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016, p. 42), 102,1 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade, isto é, 57,5% da população utilizaram a internet em 2015, sendo que “dentre os domicílios com acesso à Internet por meio de equipamentos diferentes do microcomputador, 92,1% (36,2 milhões) tinham acesso por meio de telefone móvel celular.”

Além disso, a PNAD (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016) apontou ainda uma retração no uso do computador para acesso à internet a partir de 2013 e, em contrapartida, foi observado um

aumento no uso de outros dispositivos, principalmente do celular, para a realização desse acesso. Nesta pesquisa, foi observada também que, entre os anos de 2013 e 2015, “a posse de celular apresentou comportamento crescente, atingindo seu máximo no grupo de 25 a 29 anos de idade, decrescendo a partir de então” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016, p. 56). Depois deste, o grupo que mais tinha um celular para uso pessoal foi o de indivíduos entre 20 e 24 anos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016). Isso mostra o quanto esse dispositivo está cada mais presente na vida dos brasileiros e, em particular, na vida dos universitários, pois, em 2014, por exemplo, dentre os estudantes de 18 a 24 anos, 58,5% frequentavam o ensino superior (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2015).

É importante esclarecer, no entanto, que existem várias pesquisas nacionais e internacionais acerca do uso da internet, acessada por meio de dispositivos diversos, e seus impactos em universitários. Para ilustrar, Silva e Vizzotto (2013) fizeram um levantamento do perfil dos mesmos, no Brasil, e observaram que este é caracterizado por ter em média 23 anos, estar ativo no mercado de trabalho, ser solteiro e predominantemente feminino. Para tanto, os pesquisadores analisaram uma amostra de 99 participantes, composta por estudantes do curso de Psicologia (45,45%) e de Biomedicina (54,55%), de ambos os sexos (SILVA; VIZZOTTO, 2013). Os resultados mostraram ainda que o celular era o dispositivo mais utilizado por 94,9% dos participantes, com uma média de nove horas diárias, sendo que 33% alegaram utilizá-lo somente para o lazer e 31% para lazer, trabalho e estudo (SILVA; VIZZOTTO, 2013). Além disso, 56,5% dos entrevistados afirmaram usar o celular em todos os lugares, 39,5% se privaram de suas necessidades fisiológicas para manter-se mais tempo utilizando tecnologia e 35% revelaram que já se prejudicaram, em algum momento, pelo uso da tecnologia (SILVA; VIZZOTTO, 2013). Silva e Vizzotto (2013, p. 53) consideram ainda os dois últimos dados preocupantes e, diante disso, assinalam que mais pesquisas precisam ser feitas, visto que o tema do uso de tecnologias implica em “modificações tanto no *modus vivendi* das pessoas, quanto em possíveis modelos de aprendizagem”.

Deniz e Geyik (2015) também fizeram um levantamento do uso da internet por estudantes universitários em Istambul, Turquia. Participaram, desse estudo, 148 estudantes, de ambos os sexos, de diferentes cursos de graduação (DENIZ; GEYIK, 2015). Os dados foram colhidos a partir de um questionário desenvolvido pelos

próprios pesquisadores, o qual abordava, entre outras questões, o perfil sociodemográfico, a disponibilidade de internet, o seu tempo e frequência de uso, os fins e os principais impactos desse uso na vida estudantil (DENIZ; GEYIK, 2015). Dentre os resultados encontrados, destacamos que grande parte dos estudantes usava a internet por mais de 10 horas por semana (54%), via computador, laptop ou tablet (59%) para conversar e ser membro de redes sociais (16,2%), sendo que a mais utilizada era o Facebook (56,4%) (DENIZ; GEYIK, 2015). Ademais, os resultados mostraram que, mesmo preferindo a educação presencial (77%), os estudantes preferiam conversar com os professores e tutores através de redes sociais e websites (41,8%) (DENIZ; GEYIK, 2015). Diante disso, os pesquisadores asseveram que a internet desempenha um papel fundamental no cotidiano dos estudantes universitários, mesmo que a maioria não a use para leituras relacionadas ao curso e necessidades de pesquisa (DENIZ; GEYIK, 2015).

Torres-Díaz et al. (2016), por sua vez, analisaram a influência do uso da internet no sucesso acadêmico de 4697 estudantes, de ambos os sexos, de cinco universidades do Equador. Para tanto, os pesquisadores construíram um instrumento baseado nos questionários usados no Proyecto Internet Cataluña (UOC, 2003) e no Digital Literacy in Higher Education Project (DLINHE, 2011) (TORREZ-DÍAZ *et al.*, 2016). Além disso, os itens do instrumento versavam acerca de dados sociodemográficos, o uso da *internet* para atividades acadêmicas e para entretenimento (TORREZ-DÍAZ *et al.*, 2016). Embora o uso da tecnologia na realização de atividades acadêmicas determine apenas 3% do desempenho acadêmico, seu efeito é visível dependendo do tipo de uso (TORREZ-DÍAZ *et al.*, 2016). Destarte, os resultados mostraram, por exemplo, que a probabilidade de reprovação em uma disciplina diminui 1,53 (1 0,65) vezes quando o aluno possui um perfil dedicado, ao passo que a probabilidade de reprovação aumenta 1,37 vezes quando o aluno possui um perfil passivo. Os resultados mostraram também que os graduandos que tinham atividades interativas com colegas e professores, ou utilizavam a internet de forma equilibrada, buscando materiais educacionais para os seus cursos, tendiam a ter maior sucesso acadêmico. Em relação ao uso da internet para entretenimento, os resultados mostraram ainda um impacto positivo no sucesso acadêmico (TORREZ-DÍAZ *et al.*, 2016).

Por outro lado, Vidyachathoth, Kumar e Pai (2014) avaliaram a correlação entre afeto e dependência da internet em um grupo de 90 estudantes, de ambos os sexos, do primeiro ano do curso de Medicina. Esses

foram submetidos a dois questionários: Young's Internet Addiction Test (IAT) e Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) (VIDYACHATHOTH; KUMAR; PAI, 2014). Os resultados indicaram uma forte correlação positiva entre afetos negativos e os resultados dos testes de dependência na internet (VIDYACHATHOTH; KUMAR; PAI, 2014). Além disso, o estudo demonstrou uma forte correlação entre o número de horas de uso da internet por dia e o afeto negativo (VIDYACHATHOTH; KUMAR; PAI, 2014). A partir desses resultados, os pesquisadores assinalaram que os perigos do uso das novas tecnologias devem ser reconhecidos, estudados e examinados e destacaram a necessidade de se propor intervenções com vistas a maximizar a utilidade dessas tecnologias, minimizando os danos potenciais ao indivíduo e à sociedade (VIDYACHATHOTH; KUMAR; PAI, 2014).

Por fim, como dito anteriormente, poucos estudos tratam do uso da internet, especificamente por meio dos smartphones, e sua relação com as HS dos universitários. Dentre eles, destacamos dois. O estudo de Brown (2013), realizado com 112 estudantes, de ambos os sexos, de um curso de graduação em uma universidade americana, teve, como objetivo, examinar a relação entre as HS desse grupo e a comunicação através mensagens instantâneas, Facebook e e-mails. Para tanto, Brown (2013) investigou as HS, a ansiedade social, o uso da tecnologia e a preferência tecnológica. Foram utilizados, para tanto, os seguintes instrumentos: Social Skills Inventory, Internet Behaviour and Attitudes Scale, Interactional Social Anxiousness, Conversational Skills Rating Scale, Derogatis Affect Balance Scale, além de um questionário sociodemográfico. Dentre os resultados encontrados, 97,3% dos participantes possuíam um aparelho celular, 79,5% acessavam o e-mail através do referido dispositivo, 85,8% relataram enviar de 1 a 50 mensagens por dia e 94,6% tinham uma conta no Facebook (BROWN, 2013). Além disso, os resultados indicaram uma correção negativa entre HS e ansiedade social e entre baixas HS e a preferência pela comunicação online (BROWN, 2013).

Rendón e Romero (2015), por sua vez, buscaram identificar a correlação entre o uso da internet e as HS. Nesse estudo, participaram 108 graduandos, de ambos os sexos, sendo 54 do oitavo período do curso de Psicologia e 54 do sétimo período do curso de Comunicação Social e Jornalismo (RENDÓN; ROMERO, 2015). Os instrumentos utilizados foram o Cuestionario de Patrón de Uso de Internet, o Test de Adicción a Internet (IAT) e a Escala de Habilidades Sociales (EHS). Dentre os resultados encontrados, 90,7% dos estudantes de Comunicação Social e Jornalismo e

70,4% dos estudantes de Psicologia se conectavam à internet todos os dias, sendo o celular o dispositivo mais utilizado para acesso à internet: 55,6% dos estudantes de Comunicação Social e Jornalismo e 59,3% dos estudantes de Psicologia (RENDÓN; ROMERO, 2015). Ademais, dentre os estudantes de Comunicação Social e Jornalismo, 53,7% passavam mais de três horas conectados à internet, ao passo que 35,2% dos estudantes de Psicologia relataram ficar conectados por mais de três horas por dia (RENDÓN; ROMERO, 2015). Os resultados evidenciaram ainda que há uma correlação negativa (-0.331) entre o uso da internet e as HS, indicando que quanto maior o uso da internet, menor o repertório de HS (RENDÓN; ROMERO, 2015).

Diante do exposto, podemos perceber a importância das HS na contemporaneidade. Para os universitários, em particular, elas se tornaram um requisito necessário para a inserção no mercado de trabalho, a adaptação e desempenho na vida acadêmica e, sobretudo, a saúde mental. Contudo, pouco tem sido estudado sobre o impacto do uso da internet, especificamente por meio dos smartphones, nas HS de estudantes universitários. Acreditamos, porém, que os estudos encontrados e aqui mencionados poderão lançar luz, de alguma forma, sobre a análise futura de nossos resultados.

3. METODOLOGIA

O presente estudo segue uma abordagem quantitativa, visto que “trabalha com variáveis expressas sob a forma de dados numéricos e emprega recursos e técnicas estatísticas para classificá-los e analisá-los.” (FONTELLES, 2009). Além disso, este estudo tem um cunho bibliográfico e descritivo, pois, através da consulta de materiais já publicados em meios impressos e eletrônicos, tais como livros e artigos científicos, pretende descrever as características de um determinado grupo ou fenômeno, estabelecendo relações entre diferentes variáveis e buscando oferecer uma nova visão sobre o tema abordado (GIL, 2002). Prodanov e Freitas (2013, p. 70) observam que a pesquisa quantitativa

[...] é empregada em vários tipos de pesquisas, inclusive nas descritivas, principalmente quando buscam a relação causa-efeito entre os fenômenos e também pela facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou de um problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de

profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou das atitudes dos indivíduos.

A amostra foi composta por 62 estudantes de graduação em Psicologia, que cursavam o primeiro ciclo (primeiro e segundo períodos) e o último ciclo (nono e décimo períodos), em um centro universitário, localizado no município de Belo Horizonte, Minas Gerais. Inicialmente, foi aplicado, de forma coletiva e em sala de aula, um questionário sociodemográfico, de autoria dos pesquisadores, para fazer um levantamento do perfil dos participantes e do uso da internet nos smartphones. Nesse questionário, buscou-se verificar o sexo, a idade, o dispositivo e o aplicativo utilizados, além do tempo e ambiente de uso dos mesmos. Em um segundo momento, também de forma coletiva e em sala de aula, aplicou-se o QHC-Questionário de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015). O QHC-Universitários é um questionário de autorrelato cujo objetivo é avaliar as HS e o comportamento do referido público em relação a diferentes contextos e interlocutores (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015). Além disso, esse instrumento oferece dados que avaliam potenciais para o desenvolvimento de repertórios que contribuem para comportamentos de ansiedade e de depressão, considerados clínico

ou não clínico, sendo dividido em duas partes: a primeira, intitulada “Frequência de comportamentos de universitários”, é organizada em 30 itens, avaliando os fatores “Comunicação e Afeto”, “Enfrentamento” e “Falar em Público”, e a segunda, intitulada “Características de comportamentos de universitários e contextos”, é composta por 448 itens, avaliando os fatores “Potencialidades” e “Dificuldades” (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015). É importante ressaltar que, anterior à aplicação dos questionários, os pesquisadores, organizados em duplas, explicaram o objetivo da pesquisa e distribuíram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi assinado por cada participante. Os pesquisadores enfatizaram também que todos os dados seriam tratados de forma a garantir o anonimato de seus informantes.

Após a coleta dos dados, os mesmos foram analisados com o auxílio do software IBM SPSS, versão 22.0 (x64), utilizando da Estatística Descritiva de Frequência.

4. RESULTADOS

Os resultados do questionário sociodemográfico revelam que, na tabela 1, a amostra é predominantemente do sexo feminino (83,9%) e a média de idade, na tabela 2, é de até 25 anos (69,4%).

Tabela 2 – Intervalo de idade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Até 25 anos	43	69,4	69,4	69,4
	De 25 a 35 anos	11	17,7	17,7	87,1
	De 35 a 45 anos	5	8,1	8,1	95,2
	Acima de 45	3	4,8	4,8	100,0
	Total	62	100,0	100,0	

Com relação ao uso de dispositivos eletrônicos, podemos observar, na tabela 3, que o smartphone é o mais utilizado no primeiro e último ciclos: 96,8% e 83,9%, respectivamente.

Tabela 3 – Dispositivos utilizados

Dispositivos	1º ciclo	1º ciclo	Último ciclo	Último ciclo
	Bruto	Porcentagem	Bruto	Porcentagem
Celular	30	96,8%	26	83,9%
Notebook	18	58,1%	12	38,7%
Ipad	1	3,2%	1	3,2%
Computador	8	25,8%	11	35,5%
Tablet	1	3,2%	27	87,1%

Acerca do uso de aplicativos, podemos perceber, na tabela 4, que o Whatsapp é utilizado por 100% dos participantes de ambos os ciclos. Além disso, o Facebook é o segundo aplicativo mais utilizado pelo primeiro ciclo (74,2%), enquanto que no último, o segundo aplicativo mais utilizado é o Instagram (80,6%).

Tabela 4 – Aplicativos utilizados

Uso da tecnologia	1º ciclo		Último ciclo	
	Bruto	Porcentagem	Bruto	Porcentagem
WhatsApp	31	100%	31	100%
Instagram	19	61,3%	25	80,6%
Facebook	23	74,2%	24	19,4%
Twitter	6	19,4%	1	3,2%

Quanto ao tempo de uso (TABELAS 5 e 6), o Whatsapp é o aplicativo com o maior tempo de utilização no primeiro (35,5%) e no último ciclo (41,9%), sendo esse tempo de uso diário de mais de oito horas. Ademais, o Facebook é utilizado de três a quatro horas diárias pelo primeiro ciclo (22,9%), ao passo que o Instagram é utilizado por três horas (19,4%) e por mais de oito horas diárias pelo último ciclo (19,4%). É importante ressaltar que, nos quadros assinalados com um asterisco (*) nas tabelas 5 e 6, os participantes não responderam ou não fazem uso dos aplicativos correspondentes.

Tabela 5 – Tempo de uso diário dos aplicativos pelo primeiro ciclo

1º ciclo	1 hora		2 horas		3 horas		4 horas		5 horas		Mais de 8 horas	
	B	P	B	P	B	P	B	P	B	P	B	P
WhatsApp	2	6,5%	2	6,5%	3	9,7%	7	22,6%	6	19,4%	11	35,5%
Instagram	2	6,5%	3	9,7%	8	25,8%	1	3,2%	3	9,7%	3	9,7%
Facebook	6	19,4%	7	22,6%	4	22,9%	4	22,9%	2	6,5%	1	3,2%
Twitter	6	4	*	*	*	*	*	*	3	9,7%	*	*

Tabela 6 – Tempo de uso diário dos aplicativos pelo último ciclo

Último ciclo	1 hora		2 horas		3 horas		4 horas		5 horas		Mais de 8 horas	
	B	P	B	P	B	P	B	P	B	P	B	P
WhatsApp	3	9,7%	*	*	6	19,4%	5	16,1%	4	12,9%	13	41,9%
Instagram	3	9,7%	3	9,7%	6	19,4%	3	9,7%	4	12,9%	6	19,4%
Facebook	9	29%	5	16,1%	5	16,1%	2	6,5%	2	6,5%	3	9,7%
Twitter	1	3,2	*	*	*	*	*	*	*	*	1	3,2%

Com relação ao ambiente de uso (TABELA 7), o primeiro e último ciclos utilizam o seu dispositivo predominantemente em casa, 96,8% e 80,6%, respectivamente. O segundo ambiente mais citado pelo primeiro ciclo é o trabalho (25,8%), enquanto que o último ciclo menciona o ambiente universitário (38,7%).

Tabela 7 – Ambiente de uso da tecnologia

Ambientes	1º ciclo		Último ciclo	
	Bruto	Porcentagem	Bruto	Porcentagem
Universidade	7	22,6%	12	38,7%
Trabalho	8	25,8%	9	29%
Casa	30	96,8%	25	80,6%
Rua	7	22,6%	9	29%

Quanto ao objetivo de uso da tecnologia, na tabela 8, podemos notar que o primeiro e último ciclos fazem uso da tecnologia com o objetivo de lazer: 96,8% e 83,9%, respectivamente. Além disso, o objetivo de estudo é o segundo mais citado pelo primeiro ciclo (66,7%) e pelo último ciclo (74,2%).

Tabela 8 – Objetivo de uso da tecnologia

Objetivos	1º ciclo	1º ciclo	Último ciclo	Último ciclo
	Bruto	Porcentagem	Bruto	Porcentagem
Lazer	30	96,8%	26	83,9%
Estudos	21	67,7%	23	74,2%
Trabalho	12	38,7%	19	61,3%

Antes de passarmos para a descrição dos resultados do QHC-Universitários, cabe salientar que alguns participantes não responderam ou rasuraram às questões sobre o uso do dispositivo (TABELA 3), ambiente (TABELA 7) e objetivo de uso da tecnologia (TABELA 8), deixando-as em branco. Portanto, algumas frequências não estão com 100% do número de participantes.

Com relação aos resultados do segundo questionário aplicado, ou seja, o QHC-Universitários, em sua parte 1, “Frequência de comportamentos de universitários”, no fator 1 (TABELA 9), “Comunicação e afeto”, que avalia a comunicação, a expressão de sentimentos positivos e opiniões (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015), podemos perceber que ambos os ciclos apresentam um déficit no repertório de HS referente a esse fator. As porcentagens entre os ciclos também indicam potenciais para comportamento de ansiedade e depressão. No primeiro ciclo, com 64,5%, como clínico para ansiedade e depressão, enquanto que, para o último ciclo, foi atingido 58,1% como clínico para ansiedade e 51,6% como clínico para depressão.

Tabela 9 – Comunicação e afeto

Parte 1	1º ciclo	1º ciclo	Último ciclo	Último ciclo
	Bruto	Porcentagem	Bruto	Porcentagem
Ansiedade – Clínico	20	64,5%	18	58,1%
Ansiedade - Não Clínico	11	35,5%	16	51,6%
Depressão – Clínico	20	64,5%	16	51,6%
Depressão – Não Clínico	11	35,5%	15	48,4%

Ainda na parte 1, no fator 2 (TABELA 10), “Enfrentamento”, que avalia expressão de sentimentos negativos e fazer/receber críticas (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015), podemos observar que ambos os grupos apresentam déficits e potencialidades nas HS. Os valores alcançados demonstram menor capacidade de enfrentamento para o repertório de ansiedade no primeiro ciclo 67,7% e no último ciclo 74,2%.

Tabela 10 – Enfrentamento

Parte 1	1º ciclo	1º ciclo	Último ciclo	Último ciclo
	Bruto	Porcentagem	Bruto	Porcentagem
Ansiedade – Clínico	21	67,7%	23	74,2%
Ansiedade - Não Clínico	10	32,3	8	25,8%
Depressão – Clínico	5	16,1%	5	16,1%
Depressão – Não Clínico	26	83,9%	26	83,9%

No último fator da parte 1, intitulado “Falar em público” (TABELA 11), podemos perceber que também há um déficit no repertório de HS dos estudantes avaliados. O primeiro ciclo, por exemplo, apresenta maior dificuldade em falar em público e apresentar seminários do que o último ciclo. Os valores daquele ciclo (54,8%) apresentam fator clínico para ansiedade e depressão. Entretanto, no último ciclo, 56,1% apresentaram fator não clínico para ansiedade e depressão.

Tabela 11 - Falar em público

Parte 1	1º ciclo	1º ciclo	Último ciclo	Último ciclo
Fator 3	Bruto	Porcentagem	Bruto	Porcentagem
Ansiedade – Clínico	17	54,8%	15	48,4%
Ansiedade - Não Clínico	14	45,2	16	51,6%
Depressão – Clínico	17	54,8%	15	48,4%
Depressão – Não Clínico	14	45,2%	16	51,6%

Na parte 2, “Características de comportamentos de universitários e contextos”, fator 1 (TABELA 12), intitulado “Potencialidades”, que avalia as situações/assuntos, os comportamentos habilidosos, as consequências e sentimentos positivos (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015), podemos notar que ambos os ciclos apresentam um repertório habilidoso, visto que ambos apresentam uma classificação não clínica para ansiedade e depressão, no primeiro ciclo, com o valor de 80,6%, e no último ciclo, com o valor de 96,8%.

Tabela 12 – Potencialidades

Parte 2	1º ciclo	1º ciclo	Último ciclo	Último ciclo
Fator 1	Bruto	Porcentagem	Bruto	Porcentagem
Ansiedade – Clínico	6	19,4%	1	3,2%
Ansiedade - Não Clínico	25	80,6%	30	96,8%
Depressão – Clínico	6	19,4%	1	3,2%
Depressão – Não Clínico	25	80,6%	30	96,8%

Por fim, no fator 2, “Dificuldades”, da parte 2 (TABELA 13), o qual avalia comportamentos não habilidosos, as consequências e sentimentos negativos (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO, 2015), podemos perceber que ambos os ciclos apresentam comportamentos não habilidosos. No primeiro ciclo, 83,9% é considerado clínico para ansiedade e 77,4% é considerado clínico para depressão. O mesmo acontece no último ciclo, com 74,4% em ambos.

Tabela 13 – Dificuldades

Parte 2	1º ciclo	1º ciclo	Último ciclo	Último ciclo
Fator 2	Bruto	Porcentagem	Bruto	Porcentagem
Ansiedade – Clínico	26	83,9%	24	77,4%
Ansiedade - Não Clínico	5	16,1%	7	22,6%
Depressão – Clínico	24	77,4%	24	77,4%
Depressão – Não Clínico	7	22,6%	7	22,6%

5. DISCUSSÕES E CONCLUSÕES

A partir da análise preliminar dos dados, com relação ao uso da tecnologia em universitários, vimos que o smartphone é o dispositivo mais utilizado por ambos os ciclos, dado esse também encontrado nos estudos de Silva e Vizzotto (2013) e Rendon e Romero (2015). Cabe ressaltar que a PNAD (2016) também aponta para uma preferência desse dispositivo em detrimento do computador entre os brasileiros. Além disso, assim como no estudo de Silva e Vizzoto (2013), o principal objetivo de uso dos estudantes do primeiro e último ciclo é o lazer. Quanto ao ambiente

de uso, é interessante observar ainda que grande parte dos participantes de nossa amostra citam a casa, ao contrário dos dados encontrados por Silva e Vizzotto (2013), no qual o uso se dá em todos os lugares, sem distinção. Entretanto, no que diz respeito ao segundo ambiente em que a tecnologia é mais utilizada, a universidade é a mais citada apenas pelos estudantes do último ciclo. Isso provavelmente sugere que este grupo, em virtude do amadurecimento em face das inúmeras atividades acadêmicas, passa a conceber a tecnologia para além das redes sociais, tendo-a como uma ferramenta de estudo. Esse fato, aliás, não é encontrado por Silva e Vizzotto (2013), visto que o uso de smartphones na universidade é o menos citado entre os participantes.

No que diz respeito às HS dos universitários, podemos observar que, de uma maneira geral, os estudantes do primeiro ciclo apresentam um repertório comportamental restrito quando comparados aos estudantes do último ciclo. Esse dado corrobora com aqueles encontrados no estudo de Borro (2016), o qual sugere que tal limitação pode tornar os estudantes dos anos iniciais “mais propensos ao desenvolvimento de doenças como depressão, ansiedade e fobia social.” (BORRO, 2016, p. 88). Logo, assim como foi mencionado na Revisão de Literatura do presente artigo, é importante que as Instituições de Ensino Superior (IES) entendam que as HS, no meio acadêmico, asseguram um “processo de socialização saudável e satisfatório” (BOLSONI-SILVA; LOUREIRO; OLIVEIRA, 2010, p. 63), visto que elas não estão “relacionadas [apenas] ao desempenho profissional e ao ajuste do indivíduo na instituição, mas também ao bem-estar físico e psicológico dos estudantes universitários.”

Outro dado que merece destaque: o último ciclo apresentar um maior repertório comportamental para falar em público/seminários do que o primeiro ciclo (parte 1, fator 3). Isso pode ser atribuído ao fato de que, ao longo do curso de Psicologia, os estudantes são submetidos a inúmeras atividades acadêmicas, dentro e fora de sala de aula, as quais fomentam a ampliação desse repertório. Esse dado se mostra relevante uma vez que a atuação do psicólogo está para além do escopo teórico e da técnica, sendo fundamental que ele possua HS amplas e adequadas para lidar com as mais diversas demandas provenientes de indivíduos por ele conhecidos ou não. Tal visão é corroborada por Del Prette, Del Prette e Barreto (1998, p. 219-220) que destacam o fato de que os estudantes de Psicologia, assim como os demais universitários, “constituem

uma classe profissional emergente que tem, pelo menos em algumas áreas, a interação social como base de atuação profissional, quando não também objetivo e objetivo dessa atuação.” Diante disso, mais especificamente no caso dos estudantes de Psicologia, Prette, Del Prette e Branco (1992, p. 41) salientam que

a natureza essencialmente interativa da atuação profissional do psicólogo aponta para a necessidade de avaliar a aquisição de habilidades interpessoais ao longo da formação do aluno e, portanto, de tomar a competência social como um objetivo, mais do que como um subproduto esperado dessa formação.

Ainda no âmbito das relações interpessoais, os estudantes de ambos os ciclos demonstram ter menos HS para lidar com a expressão de sentimentos negativos, fazer e receber críticas (capacidade de enfrentamento – parte 1, fator 2), mostrando maior necessidade das atividades acadêmicas incentivar a ampliação de um repertório comportamental adequado para essas situações.

Com relação ao uso da tecnologia e as HS em universitários, podemos notar que ela parece favorecer a comunicação e a interação social com os familiares, amigos e parceiros afetivos, principalmente por meio de Whatsapp no smartphone, uma vez que ambos os ciclos apresentam uma classificação não clínica para ansiedade e depressão (parte 2, fator 1).

É importante salientar que o dado citado no parágrafo merece uma análise mais minuciosa, pois, em Brown (2013), foi observada uma correlação negativa entre HS e Ansiedade Social e entre HS e comunicação online. No estudo de Rendon e Romeno (2015), também foi observada uma correlação negativa entre HS e o uso da internet por meio de smartphones. Neste estudo, apesar de o fator 1 da parte 2 se apresentar como não clínico, vimos que a maioria dos outros fatores se apresentam como clínicos, sobretudo, no primeiro ciclo, que é justamente o grupo que mais utiliza a tecnologia e possui um repertório de HS mais limitado. Logo, são necessários novos estudos para verificar se nossos dados corroboram com aqueles de Brown (2013) e Rendon e Romero (2015).

Por fim, cabe salientar que, por se tratar de dados preliminares, não é possível fazer mais inferências e afirmar que o uso da tecnologia é benéfico ou não para as HS em universitários, mesmo porque o objetivo deste artigo é tão somente fazer um levantamento do perfil do uso da tecnologia e das HS do referido grupo. Além disso, estamos cientes que tanto o tipo de investigação realizado aqui, quanto em nosso projeto como um todo, não permite generalizações por se

tratar de uma amostra pequena e dados estatísticos apenas descritivos. Esperamos, no entanto, avançar em nossa análise estatística e contribuir, de alguma maneira, para a discussão, visto que, como foi dito anteriormente, o número de trabalhos que dissertam sobre a relação do uso de smartphones e as HS ainda é incipiente.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Marina; QUAGLIA, Maria Amélia Césari. Habilidades Sociais de estudantes universitários: identificação de situações sociais significativas. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 45-55, abr./jul. 2005.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da Análise do Comportamento. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 233-242, ago./nov. 2002.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini *et al.* A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. In: BANDEIRA, Marina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir (Orgs.). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016. p. 1-45.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini *et al.* Caracterização das habilidades sociais de universitários. *Contextos Clínicos*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 62-75, jan./jun. 2010.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sônia Regina. *Anxiety and depression in Brazilian undergraduate students: the role of sociodemographic variables, undergraduate course characteristics and social skills*. *British Journal of Applied Science & Technology*, v. 5, n. 3, p. 297-307, 2015.
- BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; LOUREIRO, Sônia Regina. *QHC-Questionário de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários: manual técnico*. São Paulo: Hogrefe-Cetep, 2015. 78 p.
- BORRO, Núria Priscila Valentini. *Habilidades Sociais e saúde mental: caracterização de universitários da FOB-USP*. 2016. 90 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Bauru, 2016.
- BROWN, Cecilia. *Are we becoming more socially awkward? An analysis of the relationship between technological communication use and social skills in college students*. 2013. 111 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Connecticut College, New London, 2013.
- CABALLO, Vicente. *Manual de avaliação e treinamento de Habilidades Sociais*. Tradução de Sandra Dolinsky. São Paulo: Santos, 2016. 408 p.
- CARNEIRO, Ariana Aguiar; TEIXEIRA, Catarina Malcher. Avaliação de Habilidades Sociais em alunos de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. *Psicologia: Ensino & Formação*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 43-56, 2011.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Regulamenta os serviços psicológicos realizados por meios tecnológicos de comunicação a distância, o atendimento psicoterapêutico em caráter experimental e revoga a Resolução CFP n. 12/2005*. Resolução n. 11, de 25 de junho de 2012. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Resolucao_CFP_nx_011-12.pdf>. Acesso em: 23 de fev. 2018.
- COTANDA, Fernando Coutinho. A sociedade no século XX. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-2, dez. 2009.
- CUNHA, Sílvia Mendes da; PEUKER, Ana Carolina; BIZARRO, Lisiane. Consumo de álcool de risco e repertório de Habilidades Sociais entre universitários. *Psico*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 289-297, jul./set. 2012.
- DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; BRANCO, Uyguciar Veloso Castelo. Competência Social na formação do psicólogo. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 2, p. 40-50, fev./jul. 1992.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir; BARRETO, Maria Cecília Mendes. Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 14, n. 3, p. 219-228, set./dez. 1998.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das Habilidades Sociais: terapia, educação e trabalho*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 207 p.
- DENIZ, Müjgan Hacıoğlu; GEYİK, Seda Karakaş. *An empirical research on general Internet usage patterns of undergraduate Students*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 195, p. 895-904, jul. 2015.
- FAULX, Daniel; PETERS, Stéphanie. *Evaluer les compétences sociales: une nécessité pour les organisations, un défi pour les organismes de formation*. *Psychologie du Travail et des Organisations*, v. 16, n. 2, p. 2011.
- FERREIRA, Vinícius Santos; OLIVEIRA, Maria Aparecida; VANDENBERGHE, Luc. Efeitos a curto e longo prazo de um grupo de desenvolvimento de habilidades sociais para universitários. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 30 n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2014.
- FONTELLES, Mauro José *et al.* Metodologia da Pesquisa Científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista Paraense de Medicina*, Belém, v. 23, n. 3, jul./set. 2009. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23_n3/a1967.pdf>. Acesso: 11 fev. 2017.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Tradução de Fernando Coutinho Cotanda. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 88-118; 513-552.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-57.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. 137 p.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 87 p.
- LOPES, Daniele Caroline *et al.* Treinamento de Habilidades Sociais: avaliação de um programa de desenvolvimento interpessoal profissional para universitários de ciências exatas. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 21, n. 1, p. 55-65, abr./jul. 2017.
- MORENO-JIMÉNEZ, Bernardo *et al.* *Habilidades sociales para las nuevas organizaciones*. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, v. 22, n. 3, p. 587-604, 2014.
- MURAKAMI, Kyoko *et al.* *Learning on Work Placement: the narrative development of Social Competence*. *Journal Adult Development*, v. 16, n. 1, p. 13-24, mar. 2009.
- PEREIRA, Anderson Siqueira; WAGNER, Márcia Fortes; OLIVEIRA, Margareth da Silva. Déficits em HABILIDADES SOCIAIS e Ansiedade Social: avaliação de estudantes de Psicologia. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 38, pp. 113-122, jan./jun. 2014.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 42-74.
- RENDÓN, Andrea Stefania Galindo; ROMERO, Yuri Andrea Reyes. *Uso de internet y habilidades sociales en un grupo de Estudiantes de los programas de Psicología y Comunicación Social y Periodismo de la Fundación Universitaria Los Libertadores de Bogotá*. 2015. 80 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Fundación Universitaria Los Libertadores de Bogotá, Bogotá, 2015.
- RIBEIRO, Denize Campos; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Potencialidades

e dificuldades interpessoais de universitários: estudo de caracterização. *Acta Comportamentalia*, Guadalajara, v. 19, n. 2, p. 205-224, ago./ nov. 2011.

SILVA, Felipe Costa; VIZZOTTO, Marília Martins. Perfil do estudante universitário usuário de tecnologias. *Psicólogo inFormação*, São Bernardo do Campo, v. 17, n. 17, p. 39-55, jan./dez. 2013.

SOARES, Adriana Benevides *et al.* Expectativas acadêmicas e Habilidades Sociais na adaptação à universidade. *Ciências Psicológicas*, Montevideú, v. 11, n. 1, p. 77-88, dez./maio. 2017.

TORRES-DÍAZ, Juan-Carlos *et al.* *Internet use and academic success in university students*. *Comunicar – Media Education Research Journal*, v. 25, n. 48, p. 61-70, jul. 2016.

VIDYACHATHOTH, Bhagyalakshmi Kodavanji; KUMAR, Nayanatara Arun; PAI, Sheila Ramesh. *Correlation between Affect and Internet Addiction in Undergraduate Medical Students in Mangalore*. *Journal of Addiction Research & Therapy*, v. 5, n. 1, p. 1-4, 2014.

NOTAS

¹ Graduanda em Psicologia do Centro Universitário Newton Paiva.

² Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva.

³ Mestre em Linguística Aplicada e Ensino de Inglês pela St Mary's University.

⁴ Graduada em Letras (inglês) pela UFMG. Especialista em inglês pela UFMG, português pela PUC-MG e pela UCB, e Psicopedagogia pela Universidade FUMEC. Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva.

⁵ Graduanda em Psicologia do Centro Universitário Newton Paiva.

⁶ Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva.

⁷ Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva.

⁸ Coordenadora da pesquisa e professora do Centro Universitário Newton Paiva.

⁹ Doutoranda em Educação pela UFMG. Mestre em Ciências da Saúde pela UFMG. Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

¹⁰ Professora colaboradora da pesquisa e professora do Centro Universitário Newton Paiva. Mestre em Psicologia pela UFMG. Especialista em Avaliação e Diagnóstico Psicológico pela PUC-MG. Graduada em Psicologia pela PUC-MG.

¹¹ Graduando em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva.

O IMPACTO DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS VINCULADAS AO PROGRAMA DA ESCOLA INTEGRADA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO COMPARATIVO

Ariany Cristina Moreira Bispo¹
Irinéia Coelho Morais²
Eliane Maria Freitas Monken³
Márcia Cristina Pereira Galante⁴
Nidia Cristina de Lima Moreira⁵

Resumo: Este artigo é o resultado do projeto de Iniciação Científica que nasceu da intenção de um grupo de professor e alunos atuantes no Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas – CEPED, Laboratório dos Cursos de Pedagogia e Letras, setor vinculado à extensão universitária objetivando avaliar e analisar o impacto do Programa Escola Integrada na formação dos alunos universitários que atuam nas oficinas oferecidas pelo Centro Universitário. A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi o estudo de caso, em que foram entrevistados 22 alunos inseridos no Programa dos cursos das Engenharias, Licenciaturas, Psicologia e Direito, por meio da técnica do Grupo Focal. Concluiu-se que o Programa gera um impacto positivo na formação do aluno universitário, principalmente no que diz respeito aos aspectos humanos e éticos para os alunos dos cursos de exatas. Já para o curso de Humanas, houve impacto satisfatório nas diversas competências necessárias à formação do aluno universitário.

Palavras – chave: Extensão, Programa Escola Integrada, Competências, Ações para melhoria.

Abstract: This paper is the result of scientific research, an initiative of teachers and students from the Studies and Pedagogical Practice Center - CEPED, outreach laboratory of Pedagogy and Portuguese Courses, and aims to evaluate and analyze the impact of Integrated School Program on the training of university students who work in this program. The research chose the case study methodology, interviewing 22 students enrolled in the Program, from Engineering, Pedagogy, Portuguese, Psychology and Law courses, through the Focal Group technique. The research findings show that the Program generates a positive impact on the university students' training, especially regarding the human and ethical aspects for engineering students and the competencies needed for the humanities students.

Keywords: Extension, Program, Integrated School, Competencies, Improving actions.

1. INTRODUÇÃO

Um dos desafios da atualidade para os Centros Universitários é o de construir propostas pedagógicas dos seus cursos que estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério de Educação e com a sociedade. Sabe-se que o objetivo maior das universidades é o de promover um ensino de qualidade, oferecer pesquisas concatenadas com a formação técnica, ética e humanas dos alunos e professores, bem como atividades de extensão que culminam com essas premissas. Além disso, eles devem ser os responsáveis por dialogar com a sociedade e permitir que a instituição universitária, por intermédio de sua equipe e a comunidade, promova mudanças sociais positivas.

Nesse sentido, a extensão tem como premissa básica a de criar situações em que a comunidade acadêmica possa sair dos muros da escola para dialogar com a sociedade e trazer para o interior do Centro Universitário os problemas sociais, buscando soluções e criando estratégias promissoras para a melhoria da sociedade. Além disso, oferecer aos alunos condições para que estes possam desenvolver suas autonomias intelectual e moral por meio do protagonismo.

De acordo com Rodrigues et al (2013):

A Extensão Universitária possui papel importante no que se diz respeito às contribuições que pode trazer frente à sociedade. É preciso, por parte da Universidade, apresentar concepção do que a extensão tem em relação à comunidade em geral. Colocar em prática aquilo que foi aprendido em sala de aula e desenvolvê-lo fora dela. A partir do momento em que há esse contato entre o aprendiz e a sociedade beneficiada por ele, acontecem por parte dos dois lados, benefícios. Aquele que está na condição do aprender acaba aprendendo muito mais quando há esse contato, pois, torna-se muito mais gratificante praticar a teoria recebida dentro da sala de aula. Esse é o conceito básico de extensão. (RODRIGUES et al., 2013, p.142).

Baseando-se nos pressupostos de que as atividades de extensão devem promover transformação social e que elas devem estar em consonância com as atividades de ensino e de pesquisa, tornou-se imperativo estudar sobre uma das atividades de extensão desenvolvidas na instituição: o programa da Escola Integrada. Diante disso, esse artigo é o resultado do projeto de Iniciação Científica intitulado “O impacto das atividades extensionistas vinculadas ao CEPED” que nasceu da intenção de um grupo de professor e alunos atuantes

neste Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas – Laboratório dos Cursos de Pedagogia e de Letras, setor vinculado à extensão universitária.

O programa da Escola Integrada tem como objetivo promover a cidadania por meio de ações que favoreçam a ampliação e a melhoria da aprendizagem dos alunos nos aspectos afetivos, moral, intelectual e social, primando pela inserção desses sujeitos nos diversos espaços da sociedade, fazendo desses uma grande sala de aula, além de propiciar a participação da população nas atividades, envolvendo alunos, monitores, professores, coordenadores, IES e o município.

Segundo informações apresentadas pela Prefeitura de Belo Horizonte (2017),⁶ nesse programa, em dois anos, o número de escolas integradas saltou de 50 para 128, um aumento de 156%. Os alunos atendidos passaram de 15 mil para 33 mil crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, de 6 a 14 anos, sendo esses atendidos em horário integral, ou seja, pela manhã e à tarde, incluindo horário de almoço, cujas atividades são realizadas tanto dentro, quanto fora da escola, em diversos lugares da comunidade.

As atividades propostas pelo programa têm a intenção de ser multi, trans e interdisciplinares, por meio da integração dos diferentes programas públicos e sociais, tendo como base a intersectorialidade e o compartilhamento de ações entre as secretarias municipais de Educação, Políticas Sociais, Esportes, Regulação Urbana, Saúde e a Fundação Municipal de Cultura, sob a Coordenação da Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Informação⁷, sendo privilegiadas tanto as competências voltadas para os aspectos intelectuais, que são as áreas de conhecimento estabelecidas nos currículos, quanto às competências voltadas para as linguagens musical, artística, digital e corporal.

Partindo do exposto, pretendeu-se, nesta pesquisa, investigar até que ponto os alunos universitários envolvidos no Programa Escola Integrada têm desenvolvido o seu potencial por meio de uma formação integral, atendendo o perfil destinado a sua formação, de acordo com a proposta pedagógica dos cursos, uma vez que a extensão é um dos pilares das universidades e dos Centros Universitários e pode contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades dos discentes presentes em cada proposta de curso.

A iniciativa de pesquisar os impactos das atividades desenvolvidas, por meio do Programa Escola Integrada, na formação dos alunos universitários envolvidos no programa, teve início primeiramente, pela demanda de

alunos inscritos nas atividades extensionistas e pela visibilidade que o Programa tem perante a sociedade belorizontina. Nesse sentido, uma análise externa do Programa se justifica pela importância de se verificar a sua eficácia na formação dos alunos universitários e obter, de forma confiável, dados e informações suficientes e relevantes para apoiar uma avaliação mais detalhada de seus efeitos e de seus resultados para a formação dos discentes universitários e para os alunos inseridos no programa.

Três importantes motivos justificaram a escolha dessa pesquisa: o primeiro, de ordem prática, consiste na parceria do Centro Universitário com o Programa em questão, que tem como compromisso “Instruir, educar e agregar valores que façam de nossos alunos, lideranças reconhecidamente transformadoras e preparar a comunidade acadêmica para vencer a complexidade, propiciando dignidade à vida humana”⁸

O segundo, de ordem acadêmica, pontua que a Extensão Universitária parte de uma obrigatoriedade prevista na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, “as universidades gozam de uma autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

O terceiro motivo envolve o aspecto da originalidade, o qual se relaciona com a importância de existir uma análise sobre a identidade discente que compreenda melhor como essas experiências pedagógicas estão contribuindo para sua formação, e se as oficinas sugeridas pelas universidades vão ao encontro das demandas de cada curso de acordo com a formação do aluno e a contribuição no desenvolvimento moral, afetivo e intelectual das crianças e jovens.

Para buscar as respostas para a questão proposta foram levantados os seguintes objetivos para esta pesquisa: o geral foi o de avaliar e analisar o impacto do Programa Escola Integrada na formação dos alunos universitários que atuam nas oficinas oferecidas pelo Centro Universitário e, os específicos, apontar o impacto dessas atividades na formação pessoal e profissional do aluno extensionista de acordo com as propostas pedagógicas dos cursos; verificar na ótica dos alunos universitários se o Programa Escola Integrada contribuiu para a sua formação profissional, social e cultural; verificar se as oficinas oferecidas estão sendo aplicadas a fim de favorecer os alunos do programa e os alunos universitários e indicar ações para melhoria das oficinas em consonância com a formação dos alunos

universitários e dos alunos do programa.

É importante destacar, também, que o trabalho proposto, por meio da iniciação científica, não visou simplesmente emitir julgamento quanto ao alcance ou não dos objetivos estabelecidos pelo Programa. Uma análise desenvolvida como forma de pesquisa foi muito além deste propósito que se pautou pelo compromisso com a garantia de ser um apoio, em que foram sugeridas ações que contribuirão para a melhoria do atual programa e reestruturação de futuras atividades em busca do aprimoramento da formação dos alunos nas atividades extensionistas, no que tange às atividades do programa.

Foi assim que surgiu o interesse em se pesquisar acerca do impacto do Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte na formação dos alunos universitários, pois se pressupõe que as atividades contribuem para a formação acadêmica, social e cultural dos acadêmicos.

Esse estudo foi realizado primeiramente em nível teórico, buscando entender o papel da extensão universitária na formação dos alunos de graduação e, em um segundo momento, compreender o significado da educação integral e o programa Escola Integrada e sua relação com a formação do aluno e, por fim, o desenvolvimento da pesquisa de campo que foi realizada por meio do estudo de caso.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 O Papel da Extensão Universitária

Conforme, o Plano Nacional de Extensão Universitária - PNEU (2011-2020, p.5) “a Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”.

A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (PNEU, 2011-2020)⁹.

Em sintonia com o PNEU, o Centro Universitário Newton Paiva, em seu site, afirma que “Extensão Universitária é uma forma de interação entre a universidade e a comunidade. Seu principal objetivo é a produção e troca de conhecimento, que gera benefícios para ambas as partes”.

Acredita-se que as atividades de Extensão planejadas pelos cursos de graduação devem ser mediadas por um caminhar coletivo e cooperativo, com interlocução entre profissionais, alunos e parceiros externos à Universidade, em busca de uma ação cidadã para superar as situações de desigualdade e de exclusão existentes na comunidade na qual a universidade está inserida (CALDERÓN, 2001, p. 10).

Percebe-se pelas conceituações anteriores que a extensão universitária instrumentaliza o meio acadêmico para um processo dialético entre teoria e prática. Assim sendo, a atividade extensionista é uma das possibilidades que a Universidade possui para garantir ao acadêmico a possibilidade interdisciplinar de unir o dia a dia na sala de aula com o cotidiano da sua profissão. Esta perspectiva vai ao encontro do proposto por Freire (1983, p.60)

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim, uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona.

Portanto, tratar acerca da extensão universitária e das atividades extensionistas é imprescindível no meio acadêmico e deve voltar-se para o entre-choque das contradições da realidade concreta em que o aluno está inserido. Nesse sentido, o Programa da Escola Integrada, em sintonia com a extensão, permitirá ao aluno uma formação em que o tripé ensino, pesquisa e extensão se solidificará, além de contribuir com as competências voltadas para os objetivos atitudinais, procedimentais e conceituais apresentados nas propostas de cada curso das Instituições de Ensino Superior.

2.2 Programa Escola Integrada: sua origem e sua funcionalidade

No Programa da Escola Integrada, as atividades extensionistas são desenvolvidas a fim de permitir que os alunos da graduação desenvolvam suas potencialidades referentes ao seu curso de origem. Segundo Delors (2012), a educação deve ser direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer,

aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. Diante do exposto, é também objetivo da escola integrada que as crianças e jovens, assim como todos os participantes do programa também se desenvolvam por meio dessas competências. Diante do exposto, serão apresentadas as diretrizes do programa e de que forma são realizadas as oficinas.

O Programa Escola Integrada (PEI) é uma proposta da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que tem como objetivo a formação integral dos/as aluno/as de 6 a 14/15 anos, do ensino fundamental.

Esse programa oferece a extensão da jornada escolar em mais cinco horas por dia, totalizando uma jornada escolar de nove horas diárias. O PEI caracteriza-se por propor modos de integrar a escola e o espaço social no qual a criança está inserida, ampliando, dessa forma, os espaços destinados à educação escolar. A proposta pedagógica deste programa coloca em destaque a integração entre escola e comunidade, de forma que os lugares disponíveis na comunidade próxima à instituição de ensino sejam disponibilizados para as atividades promovidas. Com o objetivo de garantir acesso a estes, a escola faz parcerias com Organizações não Governamentais (ONGs), igrejas, clubes e também utiliza espaços particulares como quadras, salões de festas, entre outros. (OLIVEIRA, 2009, p.20)

As atividades desenvolvidas no programa acontecem por meio de oficinas organizadas pelos monitores e bolsistas em horário extraescolar, ou seja, não ocorre no período em que o aluno se encontra na escola regular.

Essas oficinas são voltadas para quatro áreas: “Conhecimentos específicos”, “Acompanhamento pedagógico/dever de casa”, “Formação pessoal e social” e “Cultura, arte, lazer e esportes”, além da promoção de oficinas voltadas para o atendimento ao para casa e às dificuldades das crianças relacionadas aos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Para atender os objetivos do programa, as Universidades, bem como os Centros Universitários parceiros, apresentam à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania – GEDC, oficinas (que elas denominam de cardápio) voltadas para cada curso. Como exemplo, temos o curso de Pedagogia que oferece as oficinas de reforço escolar em alfabetização, jogos e brincadeiras para o ensino da matemática, artes e música. Já o curso de Letras oferece oficina de revisão de textos, de construção de textos, dentre outros. A partir do encaminhamento das oficinas pelas instituições de ensino superior, as escolas municipais escolhem as oficinas de seu interesse e pedem para

encaminhar os alunos bolsistas.

Dessa forma, pretende-se que as instituições universitárias elaborem e desenvolvam oficinas a partir da demanda de seus cursos especificamente e que são também de interesse das escolas. Os/as alunos/as universitários, denominados de bolsistas, após um processo seletivo e preparatório, se responsabilizam por desenvolver essas oficinas nas escolas, sob a orientação de professores de sua universidade. O professor orientador acompanha e avalia o trabalho do/a bolsista, preparando estratégias que proporcionem a formação destes (reuniões, estudos, leituras, seminários).

À luz de Oliveira (2009), a organização desse programa é realizada pela Secretaria Municipal de Educação, por meio das parcerias que são feitas entre escolas municipais e universidades, além da comunidade, proporcionando uma educação que vai além do espaço físico escolar. Pode-se concluir que “o Programa Escola Integrada é uma política educacional que visa auxiliar suas crianças e jovens para uma formação integral por meio de atividades que visam sua formação além da escola regular. Visa também à participação efetiva da sociedade, como escolas, universidades, Ong’s e afins, com o objetivo de fazer da cidade de Belo Horizonte uma cidade educadora (OLIVEIRA, 2009).

Nessa ótica, compreender como os bolsistas universitários estão construindo suas competências e habilidades em sua formação e como estão favorecendo a formação de crianças e jovens tornou-se imprescindível para quem é responsável pelo acompanhamento desses bolsistas nas escolas.

2.3 Formação do Aluno Universitário

A organização dos cursos de graduação no Brasil atende o disposto no inciso II do artigo 53 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Conforme o Parecer CES/CNE nº 776/97 de 03 de dezembro de 1997, que orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a LDBEN, N. 9394, (1996) dispõe sobre o ensino superior “[...] no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos”.

Segundo o relatório do referido Parecer CES/CNE nº 776/97, as diretrizes curriculares dos cursos de graduação devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e

profissional autônomo e permanente. [...]. Finalmente, devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Ao basear-se nas competências e habilidades voltadas para as propostas pedagógicas dos cursos, nota-se que a formação presume que os alunos universitários se desenvolvam nos conhecimentos sociais, intelectuais, morais e afetivos.

De acordo com Delors (1996, p.89), no relatório intitulado “Um tesouro a descobrir” foi possível destacar que

a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

Neste documento, encontramos explicitado que “um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (DELORS, 1996, p.82). Sendo assim, o desenvolvimento estará baseado na participação responsável dos indivíduos e das comunidades, quando a educação faz com que este indivíduo seja o autor de seu destino, contribuindo para o progresso da sociedade em que vive. Para o autor, poder mobilizar todas as energias sem um pressuposto: fornecer a todos, o mais cedo possível, o “passaporte para a vida”, que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros e, assim, participar na obra coletiva e na vida em sociedade. (DELORS, 1996, p.82).

Mas, nesse sentido, o documento sublinha que não se trata de conceber uma Educação estritamente utilitária, “a educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento.” (DELORES, 1996, p.85). Este indivíduo, consciente de seu protagonismo e da necessidade de aproveitar inteiramente as oportunidades para sua atualização e aprofundamento dos saberes adquiridos, estará alinhado ao desenvolvimento humano.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida,

serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado

que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1996, p. 89-90).

As competências voltadas para os cursos de Pedagogia, Letras, as Engenharias, Psicologia e Direito foram destacadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso. Nelas foi possível destacar as seguintes competências, de acordo com o Quadro 2, competências de cada curso.

Quadro 1. Competências dos Cursos Analis

ENGENHARIAS	De acordo com a Resolução CNE/CES N.º 11, de 11 de março de 2002, o curso de graduação em Engenharia tem como perfil do formando egresso/profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade. (BRASIL, 2002)
PSICOLOGIA	Conforme a Resolução nº 5, de 15 de março de 2011, são necessárias as seguintes competências: I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; II - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; III - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; IV - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; VI - respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; VII - aprimoramento e capacitação contínuos. (BRASIL, 2011)
LICENCIATURAS: PEDAGOGIA E LETRAS	Segundo a Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015, as competências para as licenciaturas são: [...] V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015)
DIREITO	Segundo o Parecer CNE/CES nº 55/2004, aprovado em 18 de fevereiro de 2004, o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. Os cursos de graduação em Direito devem formar profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; José Carlos e Zimmer/0074/SOS 20 V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (BRASIL, 2004)

Fonte: (BRASIL, 2002; BRASIL, 2013; BRASIL, 2015, BRASIL, 2004).

A partir dos estudos relacionados com as competências de cada curso mencionado foram possíveis a análise, a discussão e a comparação das informações e como o Programa da Escola Integrada contribui para a formação dos bolsistas, fazendo assim uma comparação entre o que se estuda e se pratica nessa atividade de extensão, em particular.

3. METODOLOGIA

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi o estudo de caso que, de acordo com Lakatos e Marconi (1999), pode ser descrito também como estudo exploratório-descritivo combinado. Essa estratégia de pesquisa, segundo Yin (2005), é a mais adequada quando há a necessidade de entender fenômenos sociais complexos, permitindo ainda preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. O estudo de caso, de acordo com Yin (2005), é uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo em seu próprio contexto, sobretudo quando o fenômeno e o contexto não podem ser claramente delimitados.

Para a realização dessa pesquisa, optou-se pelo estudo de caso sob a perspectiva qualitativa, pois de acordo com Haguette (2005, p. 63), “os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”, de modo a investigar se os alunos universitários que participam do Programa da Escola Integrada, ao realizar as atividades extensionistas, agregam valores à sua formação profissional e pessoal de acordo com o que se pretende em cada proposta pedagógica de acordo

com o curso no qual o aluno está matriculado.

A amostra selecionada foi intencional e foram entrevistados 22 dos 42 alunos dos cursos das Engenharias, Licenciaturas, Psicologia e Direito, pertencentes ao programa. A entrevista foi para avaliar, à luz dos bolsistas, em que medida a atividade extensionista no Programa Escola Integrada contribuiu para a formação profissional, social e cultural dos alunos.

Foram realizadas as entrevistas utilizando-se da técnica-grupo focal. O Grupo Focal (GF) é uma técnica de coleta de dados qualitativos que se dá por meio de entrevistas grupais, apropriada para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos (DIAS, 2000). Esse mesmo autor afirma que a técnica de grupo focal tem sido utilizada por pesquisadores acadêmicos, adaptável a todos os tipos de abordagem, ou seja, exploratória, fenomenológica ou clínica. Nesse sentido, pode-se afirmar que essa técnica permitiu aos pesquisadores levantar na ótica dos alunos universitários se as atividades extensionistas têm contribuído para sua formação acadêmica.

As entrevistas aconteceram em três horários, sendo os alunos divididos em três grupos, tendo o primeiro grupo cinco alunos bolsistas, o segundo grupo, seis alunos bolsistas e o terceiro grupo com onze alunos. As falas foram gravadas e registradas no diário de campo. Após a realização das entrevistas foi realizada a escuta das gravações e suas devidas transcrições. Após a transcrição foi realizado o levantamento das ideias-chave e criado o Quadro 2, por categorias, a seguir.

Quadro 2 - Categorias analisadas.

CATEGORIAS		
FORMAÇÃO TÉCNICO/CIENTÍFICA	FORMAÇÃO HUMANA /SOCIAL	FORMAÇÃO ÉTICA

FONTE: Criado pela equipe de pesquisadores

Essas categorias foram criadas para analisar o resultado de cada entrevista e comparadas às competências que os alunos dos cursos precisam construir, de acordo com as Diretrizes de cada curso e analisadas e interpretadas por meio da técnica análise do discurso.

Essa técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na Análise de Conteúdo, o texto é um meio de expressão do sujeito, em que o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma

expressão que as representem (BAUER, 2002).

Após o preenchimento do quadro a partir da fala dos alunos, partiu-se para as discussões e resultados que virão a seguir. A análise e discussão foram realizadas a partir das competências de cada curso e das respectivas falas dos alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados dessa pesquisa foram obtidos por meio das entrevistas conforme explicado em materiais e métodos. A partir das falas dos alunos bolsistas foram selecionados pelo menos dois pontos de vista

de alunos e seus referidos cursos, para serem discutidos e comparados a algumas competências exigidas pela Legislação de cada curso. No Quadro 3, a seguir foram divididas as falas selecionadas por curso.

4.1 Depoimentos dos Alunos Entrevistados sobre as Competências Construídas ao Longo das Oficinas no Programa Escola Integrada

As análises e interpretações das entrevistas, após a transcrição das mesmas, foram realizadas seguindo a técnica de análise de conteúdo, em que foram comparados os depoimentos dos alunos com as competências exigidas em cada curso.

Quadro 3 - Depoimento dos alunos.

Engenhe- rias	FORMAÇÃO TÉCNICO/CIENTÍFICA	FORMAÇÃO HUMANA / SOCIAL	FORMAÇÃO ÉTICA
Aluna A	“Eu sou da oficina de meio ambiente. Eu acho que a oficina né ajuda na questão de ser de acordo com o curso, porque na minha escola, por exemplo, eu posso usar demais o quê que eu faço na faculdade, eu consigo passar para eles tudo o que eu consigo pegar na faculdade, eu consigo passar pra eles. Então isso faz com que eles cresçam mais em relação ao meio ambiente e isso faz a gente crescer também porque é muito importante vê que a gente tá aprendendo e tá passando uma coisa boa pra frente”	“Eu cresci como pessoa na escola . Aprendi a lidar com diversas classes sociais.	“Tive que aprender a lidar com as pessoas e entender o que posso fazer e o que eu não devo fazer dentro de uma escola . Outra coisa: o maior desafio para mim foi o de ensinar os alunos a ter ética com o meio ambiente.”
Aluno B	“A formação técnica; científica não contribuiu muito, pois atuei em várias oficinas de Inglês a jogos e brincadeiras. De forma transversal eu utilizei os conteúdos de matemática que estudamos muito na engenharia e só”.	“Mudou minha forma de pensar e de aprender. Aprendi a lidar com vários tipos de pessoas. No mundo do trabalho também é assim. Trabalhamos com vários tipos de pessoas e cada uma com seu jeito. Aprendi a ouvir, a lidar com ordens de todos os tipos, aprendi a não me estressar muito, pois onde eu tiver trabalhando muitos vão querer mandar e eu terei que fazer. Então para quê estressar?”.	“Aprendi que ética é uma constante... é praticando ela que a gente cresce. E nos locais onde trabalhamos temos que lutar muito para que a ética seja aplicada entre os grupos”.
Cursos de Licenciatura	FORMAÇÃO TÉCNICO/CIENTÍFICA	FORMAÇÃO HUMANA/SOCIAL	FORMAÇÃO ÉTICA
Aluna A	“Eu faço curso de Pedagogia mesmo, e o Impacto que essa experiência tem feito na minha vida é muito bom! Na Escola Integrada consegui enxergar que é essa área que quero atuar, e é realmente o que eu gosto . O que eu vejo na sala de aula, é o que eu vejo na teoria. Eu consigo colocar em prática uma coisa que vou vivenciar no futuro, que tá me capacitando melhor, já sei que eu posso esperar disso.”	“Eu aprendi a lidar com a diversidade, com as diferenças, com os anseios das crianças e dos jovens carentes.” “Aprendi que a realidade da escola pública é outra da que eu imaginava. Na escola todas as dificuldades aparecem e temos que aprender a lidar com cada tipo de família e pessoa”.	Nossa! Na escola isso pega demais”. Tive que me segurar. Muitas vezes precisamos segurar as nossas atitudes”.

Aluno B	<p>‘Estou aprendendo a planejar e a executar as minhas oficinas que são de acompanhamento escolar. É difícil ligar com tantas áreas do conhecimento ao mesmo tempo com as dificuldades dos alunos. Mas vou lá no material didático da disciplina, estudo, volto, planejo a oficina e aplico. Nem sempre o que planejo eu aplico, mas até isso faz parte da vida na escola. Estou me capacitando bastante nas áreas de conteúdo’.</p>	<p>“Tudo o que eu sei de diferenças e vida difícil aprendi na integrada. Hoje sei o que é uma escola e o que precisamos saber para garantir um ensino de qualidade.”</p>	<p>“Aprendi a respeitar o regimento da escola e compreender como as coisas funcionam sem ficar criticando. Aprendi que tudo tem uma história por trás.</p>
Curso de Psicologia	FORMAÇÃO TÉCNICO/CIENTÍFICA	FORMAÇÃO HUMANA / SOCIAL	FORMAÇÃO ÉTICA
Aluna A	<p>“Estou cursando o décimo período de psicologia e durante a minha graduação todos meus estágios foram pra área clínica e através da escola integrada foi o contato que eu tive com crianças. Na integrada eu não atuo como psicóloga, mas eu pude aplicar muitas coisas que eu tenho visto com a graduação, principalmente com as demandas, que na sala de aula a gente ouve os professores dizendo que muitas crianças chegam procurando psicólogo, porque os pais falam que a criança é agitada, perguntam se a criança é hiperativa; Na escola que eu estou como bolsista eu pude perceber isso de muitos coordenadores apontarem o comportamento da criança que não é aquilo, talvez pela agressividade dela muitas brigam, outras xingam, não respeitam. Eles falam que as crianças são hiperativas, algumas com TDAH e não é isso, isso leva ao aprimoramento do meu curso, de olhar a criança com olhar atento, o que é muito importante.”</p> <p>(S. L. – Curso de Psicologia)</p>	<p>“Aprendi a viver em comunidade, com diversos tipos de pessoas e muitos sem o comportamento que eu aprendi. Mas entendi que são comportamentos culturais que temos que respeitar. Aprendi a amar mais o próximo e entender as pessoas carentes”</p>	<p>“Aprendi muito a me calar diante do desconhecido. Aprendi a viver com regras impostas sem sofrer com elas e sim ajudar a equipe a seguir no caminho reto.”</p>
Aluno B	<p>“Aprendi na oficina que todo ser humano é único. Que para cada paciente terei que ter uma técnica diferenciada para lidar com ele. Aprendi a estudar, a escrever, a planejar, a fazer pesquisas e a relacionar na prática os dizeres dos meus autores favoritos”.</p>	<p>“Nas oficinas em que participei a maioria das atividades eram de cunho pedagógico. Tive atenta às questões sociais. Aprendi muito a respeitar o ponto de vista das pessoas. Nem sempre o que ouvimos do que não concordamos é ruim. Todas as pessoas precisam se comunicar sem medo”.</p>	<p>“Aprendi muitas vezes ao longo das oficinas o que não deve ser feito. Hoje as pessoas não estão muito ligadas à ética. Senti o grupo muito egoísta e não visando o ponto de vista das crianças que é o mais importante.</p>
CURSO DE DIREITO	FORMAÇÃO TÉCNICO/CIENTÍFICA	FORMAÇÃO HUMANA / SOCIAL	FORMAÇÃO ÉTICA
Aluna A	<p>“Trabalho com os alunos dinâmicas voltadas para os Direitos Humanos. Na prática tenho trabalhado com as leis, direitos humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente e com isso posso observar o que as crianças sabem sobre esses assuntos”.</p>	<p>“Comecei a respeitar as pessoas, a ter um carinho muito especial pelas crianças que têm muitas carências, sejam elas emocionais ou materiais. Estou aprendendo a viver no meio das crianças carentes e de suas necessidades”</p>	<p>“Muitas vezes lembro-me dos meus estudos sobre ética quando estou nas oficinas e passo para os meus alunos da integrada”</p>

<p>Aluno B</p>	<p>Não tive a oportunidade de trabalhar com “nada específico” do curso de Direito.</p>	<p>“Aprendi o que é sociedade carente, o que é um adolescente agressivo, o que eles almejam. Aprendi a respeitar mais as pessoas que não são pertencentes a minha cultura. Aprendi coisas que eu nunca imaginei saber quando adolescente.”</p>	<p>“Aprendi... muito sobre comportamento.”</p>
-----------------------	--	--	--

Fonte: Construído pelo grupo de pesquisa, 2018

Nos cursos de Engenharias, conforme o depoimento da aluna A, a oficina contribui com os três aspectos relacionados com a sua formação profissional. Isso pode ser constatado na Resolução do curso de Engenharia (2002) que enfatiza a necessidade de uma

formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitada a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade. (BRASIL, 2002)

No caso do aluno B, os aspectos mais relevantes foram os da formação humanista e do atendimento às demandas da sociedade.

No curso das Licenciaturas, foi possível perceber a aproximação das competências técnico-científicas, humanas e éticas nos depoimentos das alunas A e B. Todas elas mencionaram a importância de aliar a teoria à prática, de compreenderem a teoria para saber aplicá-las na prática, bem como pontuaram questões importantes sobre as competências humanas e éticas.

De acordo com a Resolução n. 2, (2015), os cursos de Licenciatura devem promover nos alunos condições de

[...] V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar: I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido. (BRASIL, 2015)

No tocante ao curso de Psicologia, embora não

aparecessem todas as competências técnico-científicas direcionadas para o campo da clínica, as alunas puderam vivenciar situações voltadas para a psicologia social e escolar. As alunas compreenderam a realidade social da comunidade, buscaram analisar cada sujeito em suas diferenças, de acordo com seus depoimentos. Isso veio ao encontro da Resolução.

As Diretrizes Curriculares do Curso de Psicologia (2011) retratam os seguintes aspectos:

I - construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; II - compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; III - reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; IV - compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; V - atuação em diferentes contextos, considerando as necessidades sociais e os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades. (BRASIL, 2011)

Ficou notória a participação das alunas em diferentes contextos, considerando as diferenças e necessidades das crianças e adolescentes.

Os alunos do curso de Direito também pontuaram que as competências humanas e éticas foram mais reforçadas e trabalhadas ao longo das oficinas. Era necessário que tivessem oficinas mais específicas, embora todos se conscientizaram de que construíram competências importantes para sua formação, como demonstram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito (2004).

5. CONCLUSÃO E SUGESTÕES

Entende-se que as Instituições de Ensino Superior que primam pela eficiência e eficácia do seu trabalho,

buscam por meio do ensino, pesquisa e extensão meios para garantir a qualidade dos seus serviços de acordo com suas missões, valores e objetivos. Além disso, é fundamental que as propostas pedagógicas dos cursos estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso e cada vez mais próximas da sociedade em geral e das comunidades próximas.

Avaliar e analisar o impacto do Programa Escola Integrada na formação dos alunos universitários que atuam nas oficinas oferecidas pelo Centro Universitário foi de suma importância para verificar se as atividades oferecidas podem ter continuidade, bem como se elas precisam de melhorias a fim de atender os alunos em sua formação e a comunidade receber um serviço de qualidade. Nesse sentido, verificou-se que o programa tem um impacto positivo na formação dos alunos universitários, uma vez que a maioria das oficinas possibilita a construção de competências necessárias para esses discentes. Embora algumas oficinas não estejam diretamente voltadas para a formação técnica desses alunos, elas contribuem para a formação social e pessoal, além de oferecer espaço de diálogo com a sociedade e para a sua formação enquanto agentes de transformação social.

Em algumas oficinas verificou-se a necessidade de retomada dos objetivos, da escolha dos alunos para as atividades de acordo com a formação específica, uma vez que alguns alunos estavam desenvolvendo oficinas com temáticas que fugiam a sua formação.

Como sugestões para melhoria do programa foram elencadas as seguintes ações: selecionar os bolsistas por curso pela sua formação e não pelas vagas existentes na escola, ou seja, encaminhar os alunos bolsistas somente para as oficinas que são direcionadas para o seu curso de origem; promover formações para os bolsistas juntamente com agentes culturais e monitores para melhorar a integração entre eles e alinhar melhor os projetos da escola; promover oficinas e dinâmicas para melhorar o relacionamento interpessoal das pessoas envolvidas no programa; identificar em cada instituição as oficinas que mais se identificam com o curso de graduação e que vão realmente atender a demanda das escolas.

REFERÊNCIAS

- BELO HORIZONTE. *Programa Escola Integrada*. Disponível em < www.pbh.gov.br > Acesso em 01.fev.2017.
- _____. Centro Universitário Newton Paiva. *Extensão*. Disponível em https://www.newtonpaiva.br/central-de-arquivos#dica_iniciacao-cientifica. Acesso em 09. fev.2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Resolução n. 2. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. 1.jul. 2015.
- _____. Resolução CNE/CES, n. 11. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Engenharia*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. 11.mar. 2002.
- _____. Resolução n. 5. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. 15.mar.2011.
- _____. Resolução CNE/CES, n. 55. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Direito*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. 18.fev.2004.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. n. 9394. Brasília: Ministério da Educação, 20 de dez. 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em 20.mai.2017.
- _____. *Plano nacional de Extensão Universitária*. Disponível em: <http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-2011-2020.pdf>. Acesso em 09.fev.2017.
- _____. Parecer CES/CNE nº 776/97. *Diretrizes Curriculares dos Cursos de graduação*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação.3.dez.1997.
- Bauer, M.W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer, M.W.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3.ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002. p.189-217.
- CALDERÓN, A. (org). *Experiências Universitárias, Experiências Solidárias*. São Paulo: Olho d'água, 2001.
- DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação e Sociedade: estudos* (João Pessoa, PB), v. 10, n. 2, 2000.
- DELORS, J. *Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Unesco. Brasília, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1983.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia científica: ciência e conhecimento científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- RODRIGUES, A.L.L. Contribuições da Extensão Universitária na Sociedade. *Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 1, n.16, p. 141-148, mar. 2013.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

NOTA

¹Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva. e-mail arianylyra23@gmail.com

²Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva . E-mail irinhacm@hotmail.com

³Professora dos Cursos de Letras e Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva; e-mail lili.prof@newtonpaiva.br

⁴mcpgalante@hotmail.com

⁵Aluna do curso de Pedagogia do Centro Universitário Newton Paiva. E-mail nidia_lima@oi.com.br

⁶Disponível em www.pbh.gov.br. Acesso em 01.fev. 2017

⁷Disponível em www.pbh.gov.br. Acesso em 01.fev.2017

⁸Disponível em https://www.newtonpaiva.br/central-de-arquivos#dica_iniciacao-cientifica. Acesso em 09.fev. 2017

⁹<http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Extens%C3%A3oUniversit%C3%A1ria-2011-2020.pdf>. Acesso em 09.fev.2017

O USO DAS LOUSAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Paula Campos Cavalcanti Soares¹
Tatiana Lobato dos Santos Moreira²

Resumo: Esta pesquisa visou investigar como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), em especial a Lousa Digital Interativa (LDI), são utilizadas em aulas de Língua Portuguesa, principalmente nas escolas da rede de ensino estadual da Grande Belo Horizonte. Na primeira etapa do trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico de diversos artigos e livros que versam sobre as temáticas: Tecnologia Educacional (KENSKY, 2003; LEVY, 1999; NAVARRO, 2006; MORAN, 2015;), Ensino Híbrido (STAKER; HORN, 2012), Sala de aula invertida (BERGAMNN, SANS, 2018) e Lousas Interativas Digitais. Ainda exploramos, na pesquisa bibliográfica, o estado da arte dos estudos sobre o uso de Lousas Digitais, em específico, relacionado às aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, fizemos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, encontrando um número reduzido de trabalhos: ALMEIDA (2014); MARTINS (2016); SILVA (2015); SILVA (2016). A pesquisa Documental foi desenvolvida neste trabalho a partir de dados apresentados pela Superintendência de Tecnologias Educacionais do Estado de Minas Gerais em uma entrevista. Esses dados nos possibilitaram o mapeamento de escolas estaduais em Belo Horizonte que possuíam ou não as Lousas Digitais e se as utilizavam. Os resultados encontrados sugerem que boa parte das escolas estaduais de Belo Horizonte desconhece o recurso ou simplesmente não o utiliza. Os poucos professores que atuavam com a Lousa Digital, em geral, ministravam disciplinas como Geografia ou Matemática. Assim como nos trabalhos de Almeida (2014); Martins (2016) e Silva (2015) algumas das justificativas para que as Lousas Digitais não fossem utilizadas em sala de aula são a estrutura e falta de treinamento para os professores. Concluímos que as Lousas Digitais, apesar de estarem disponibilizadas em boa parte das escolas estaduais, não estão em seu pleno funcionamento e nem são utilizadas pelos professores, sobretudo os de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação. Lousa Digital Interativa. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental

Abstract: This research aimed to investigate how Information and Communication Technologies (ICTs), in particular, the Interactive Whiteboard (IWB), are used in Portuguese language classes, mainly in public schools from Greater Belo Horizonte metropolitan area. In the first stage of the work, we did a bibliographic research on several articles and books on Educational Technology (KENSKY, 2003; LEVY, 1999; NAVARRO, 2006; MORAN); Hybrid Teaching (STAKER; HORN, 2012); Inverted Classroom (BERGAMNN, SANS, 2018) and Interactive Whiteboards (IWB). We investigated the state of the art of studies on the use of Digital Slates, specifically related to Portuguese language classes. To do so, we searched in the Capes Bank of Thesis and Dissertations as well as in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, finding a few papers: Almeida (2014); Martins (2016); Silva (2015); Silva (2016). The documentary research was carried out on

data collected in an interview with the Superintendence of Educational Technologies of the State of Minas Gerais. These data allowed us to map which state schools own Interactive Whiteboards (IWB) and whether or not they use them. Our findings suggested that a large number of teachers do not know the resource or simply do not use it. The ones that apply the Interactive Whiteboard generally teach courses like Mathematics and Geography. As well as in the work of Almeida (2014); Martins (2016) e Silva (2015), one of the reasons why the interactive whiteboards are not used is the lack of structure and teacher training. We concluded that despite the interactive whiteboards were available in many state schools they are not fully functioning or being used by teachers, particularly the Portuguese language ones.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICTs). Interactive Whiteboard (IWB). Portuguese Language Teaching. Elementary School.

1. INTRODUÇÃO

Os poucos estudos existentes sobre as Lousas Digitais Interativas (LDI's) e a inegável contemporaneidade da temática justificam a importância do tema para a área da educação, em específico para o ensino de Língua Portuguesa. Há uma considerável emergência de pesquisas que colocam luz sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação como potencializadoras de uma aprendizagem digital, significativa e de domínio.

Esta pesquisa teve a intenção de contribuir não só para o conhecimento científico, como também, apresentar à sociedade civil os possíveis resultados do notável investimento feito pelo governo, especificamente, pelo Ministério da Educação (MEC) há alguns anos. Sabe-se que houve um importante emprego de recursos para a implementação das Lousas Digitais Interativas nas salas de aula das escolas do Estado, sendo imprescindível um estudo investigativo que busque revelar o uso efetivo das lousas digitais e seus impactos na aprendizagem dos alunos.

A pesquisa procurou investigar como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), em especial as Lousas Digitais Interativas (LDIs), são utilizadas no ensino da Língua Portuguesa em escolas da Rede Estadual de Belo Horizonte. Especificamente, tentamos verificar como se dá a formação continuada de professores para o uso da Lousas Digitais Interativas (LDI); identificar o planejamento dos professores para o uso da LDI nas aulas de Língua Portuguesa e averiguar como a LDI pode potencializar a aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como o interesse e participação dos alunos nas aulas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A evolução tecnológica é um fenômeno que ocorre desde os primórdios da humanidade. Citem-se, como exemplos, a invenção da lança, do martelo e da roda. Esses instrumentos representaram avanços fundamentais para que o homem primitivo deixasse de ser rudimentar. Analisando a linha evolutiva da civilização, observa-se que o homem sempre necessitou de novos engenhos para facilitar a execução de tarefas, tais como a caça, a pesca, a agricultura e outras tantas que pudessem promover a própria subsistência, proteção do grupo ou do território ocupado (NAVARRO, 2006). Com o passar do tempo, esses pequenos inventos tornaram-se obsoletos, havendo necessidade de aprimorá-los e, também, de se criarem novos a fim de adequá-los às necessidades da civilização que evoluía.

Corroborando com as ideias de Navarro (2006), Kenski (2003) afirma que o momento tecnológico que se vive hoje é apenas continuidade da evolução de cada época. Na acertada visão da autora, a humanidade sempre foi afetada pelo predomínio de determinada tecnologia, porque é a fase tecnológica que dita a forma como as pessoas comportam-se, relacionam-se umas com as outras, comunicam-se, chegando até atingir o modo de aprendizagem do grupo social.

Lévy (1999) estabelece relação entre tecnologia, sociedade e cultura. Portanto, as tecnologias surgem não por causa de um fator específico, mas porque a sociedade é composta por pessoas vivas, inteligentes, que têm ideias para melhorar uma determinada tecnologia que já está defasada pelo uso intensivo da coisa criada.

Nesse contexto, Kenski (2003) afirma que nas sociedades em que predominavam a transmissão oral e escrita, a aprendizagem era baseada na reprodução e na repetição. Atualmente, a aprendizagem evoluiu, de maneira global, acompanhando o progresso da tecnologia. Mesmo em comunidades rurícolas, afastadas dos centros urbanos, as pessoas usam muitas ferramentas de tecnologia de ponta. Com isso, constata-se que houve um desenvolvimento da humanidade em todos os aspectos, principalmente, no que tange ao alcance da comunicação entre as pessoas, trazendo como consequência a evolução na transmissão do conhecimento e no processo de aprendizagem.

Com o surgimento da imprensa e a produção e publicação de livros, inicia-se a era de difusão da informação pela escrita. Seguindo a linha evolutiva, chegamos à corrente era digital, na qual é possível uma maior interatividade entre as pessoas, pois, por intermédio das redes sociais, é possível estabelecer comunicação imediata entre indivíduos ou grupos de pessoas, bastando, para isso, que tenham acesso à internet estejam onde estiverem. Para Kenski (2003), a interatividade afeta não só comunicação, mas também o ensino. A mesma autora assevera que, enquanto a fase oral era voltada para o agrupamento social e a fase dos livros estava inserida em um contexto de aprendizagem norteada para o individualismo, a era digital é direcionada para interação entre os aprendizes.

Esse novo período, em que se predomina a comunicação por vias digitais, gerou mudanças quanto ao método de ensino, pois, a aprendizagem é marcada por todas as formas anteriormente mencionadas: memorização, reprodução, escrita, leitura e interatividade (KENSKI, 2003).

Como a criação da internet ensinou a interatividade entre as pessoas de modo assíncrono, devemos considerar que, a cada momento, uma nova tecnologia necessita ser aprimorada até que surja uma outra invenção. Assim, o ambiente de aprendizagem deve ser aperfeiçoado, moldando-se aos novos tempos, tornando-se viável por meio da internet. Chega-se, dessa maneira, a novas metodologias de ensino e aprendizagem, a exemplos do ensino híbrido e sala de aula invertida.

A seguir, nos debruçaremos sobre as definições de Ensino Híbrido e seus modelos (BACICH, TREVISAN E NETO, 2015), bem como o conceito de Sala de Aula Invertida (BERGAMN e SAMS, 2018). Ressaltamos que essas metodologias foram estudadas por nós, uma vez que acreditamos que, para o uso de TDICs em sala de aula, é mandatória a incorporação das novas metodologias ativas, nas quais se incluem o ensino

híbrido e a sala de aula invertida.

Considerando a definição da palavra “híbrido, ” apontada por Moran e Bacich (2015), temos que educação híbrida é quando se tem mais de um elemento de ensino (mistura). Infere-se, portanto, que se tem mais de uma forma ou maneira de se ensinar. Automaticamente, há mais de uma forma ou maneira de se aprender. A ideia central é essa e, nesse sentido, Moran (2015, p. 27) argumenta que “a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”. E destaca que tanto educação, quanto aprendizagem passaram para um nível de conhecimento mais aberto, em decorrência do surgimento da mobilidade e da conectividade. Na amplitude de situações que ensejam a conceituação de educação híbrida, Moran (2015) acena para o fato de a educação e aprendizagem não pertencerem somente ao ambiente escolar e institucional porque a aprendizagem acontece tanto por intermédio de processos organizados (instituição escolar de forma organizada e intencional), quanto por intermédio de processos abertos (aprendemos sozinhos, com colegas, com a experiência do vivido no cotidiano, acertos e fracassos, dentre tantos outros). O fato é que todos os acontecimentos na vida do ser humano irão influenciar de algum modo o aprendizado da pessoa.

Em consonância com Moran (2015), Bacich, Trevisan e Neto (2015) concordam que a expressão “ensino híbrido” corresponde à ideia de que não existe uma forma única de aprender e, neste modelo, supõe-se que a aprendizagem é um processo contínuo, capaz de se realizar de diferentes formas e em diversos espaços. Para os autores: “o ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem” (BACICH, TREVISAN; NETO, 2015, on line).

Staker e Horn (2012) definem quatro modelos que classificam o *blended learning* que são: flex, *blended* misturado, virtual enriquecido e rodízio. Bacich, Trevisan e Neto (2015) preferem a nomenclatura à *La carte* ao invés de *blended* misturado.

Abordaremos cada modelo de forma sumária para fins de melhor compreensão. Segundo os autores, no modelo Flex, o aluno tem uma lista de tarefas que devem ser cumpridas, mas a ênfase é no ensino on-line. Cada estudante tem seu ritmo de estudo. O professor está à disposição para esclarecimento de dúvidas. Já, no modelo à *La carte*, os estudantes são os responsáveis pelos respectivos estudos, segundo os objetivos a serem atingidos e, ao menos, um curso é feito totalmente on-

line. Quanto ao modelo virtual enriquecido, a experiência é realizada por toda a escola, em que as disciplinas são aprendidas on-line e de forma presencial. O último modelo, rodízio, no qual se insere o subgrupo denominado sala de aula invertida (*flipped classroom*), é adotado no Brasil. Conforme Bacich, Trevisan e Neto (2015, p. 56), no molde da sala de aula invertida, “[...] a teoria é estudada em casa, no formato on-line, por meio de leituras e vídeos, enquanto o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas”.

Para compreendermos melhor o significado da expressão ‘sala de aula invertida’, é fundamental entender os motivos que ensejaram a criação desse modelo de ensino. Bergamnn e Sams (2018) observaram situações em que o estudante era obrigado a pedir ajuda aos colegas ou aos professores a fim de obter um atendimento individualizado, porque não conseguia acompanhar as aulas. Pensando em circunstâncias diversas em que os resultados recaem nesse tipo de situação, os pesquisadores Bergmann e Sams (2018), descobriram um novo método de fazer com que esses alunos não perdessem o conteúdo ministrado em sala de aula. Segundo relato que consta da obra de Bergamnn e Sams (2018), um dos autores (Aaron) leu um artigo que falava sobre um software capaz de gravar slides em Powerpoint. Além disso, gravava voz e anotações e ainda convertia o material em vídeo. Assim, surgiu a ideia de elaborar as aulas em slides para Powerpoint, convertendo o material em vídeo, e disponibilizar para os alunos. O resultado foi melhor que o esperado, posto que os discentes não perdiam nenhum conteúdo, estudavam na hora que fosse melhor para eles, além de ter os vídeos disponíveis sempre que quisessem ou precisassem rever o conteúdo. Então, os professores ficavam em sala de aula para esclarecer as dúvidas dos alunos que já tinham estudado a matéria. Após, lançaram as aulas no You Tube, viabilizando o acesso aos alunos de qualquer parte do mundo. Surgia, então, o modelo de ensino da sala de aula invertida, nos anos de 2007 e 2008.

Importa esclarecer alguns pontos importantes. Segundo Bergmann e Sams (2018), os respectivos professores não foram os primeiros educadores que gravaram videoaula como ferramenta didática, mas foram “os pioneiros e proponentes” dessa prática, tornando possível o modelo de ensino embasado na sala de aula invertida. Não foram os autores supracitados que propuseram a nomenclatura ‘sala de aula invertida’, pois essa prática de ensino era popularizada com esse nome. O importante nesse modelo são as aulas previamente gravadas. Todavia, os professores alertam que a aula

não precisa ser toda expositiva, podendo conter outros projetos e atividades, para chamar a atenção dos alunos por meio de uma aula interessante e motivadora.

Corroborando com as ideias de Bergmann; Sams (2018), Bacich; Trevisan; Neto (2015) afirmam ser possível o planejamento de aulas diferentes para grupos de alunos diferentes, em ritmos distintos e com possibilidade real de acompanhamento pelos professores. Esse modelo sugere que o docente elabore materiais especialmente para a aula, o que não o impede de utilizar vídeos de outros professores, animações, áudios, hipertextos. Enfim, existem muitos materiais, contidos sobretudo na internet, que podem ser integrados como forma complemento das aulas.

Bergamnn; Sams (2018) descrevem algumas vantagens que foram constatadas no modelo Sala de Aula Invertida. Começam assinalando que a inversão apresenta a mesma linguagem utilizada pelos estudantes, já que eles nasceram na era digital e cresceram em constante contato com aparelhos eletrônicos de última geração. Portanto, não se deve ignorar o fato de os alunos entrarem em sala de aula conectados à internet. Os estudantes possuem ferramentas digitais mais modernas que os computadores das escolas e fazer com que eles desliguem os telefones não é a medida mais inteligente, pois desencadeia a falta de interesse desses jovens em permanecer no ambiente. Esse fato pode ser agravado ao entrarem em sala sabendo que assistirão uma aula expositiva de 60 minutos. Nessa hipótese, o conteúdo deverá ser muito interessante a ponto de o aluno esquecer a conversa que fora interrompida nas redes sociais. Mas, quando se adota o modelo invertido, aos alunos é permitido levar os aparelhos para dentro da sala e permanecerão conectados ao ambiente virtual. Mesmo curtindo no facebook, estarão interagindo com outros colegas e professor, pesquisando a matéria por meio de outras fontes existentes na internet.

Neste cenário, é possível pensarmos na introdução das TDICs que poderiam favorecer o modelo ensino híbrido, em especial, a sala de aula invertida. Considerando a era digital, imersão nos aparelhos eletrônicos e a difusão quase imediata de informações, ponderamos que a inclusão de recursos tecnológicos digitais é necessária, não só pelas possibilidades de interação e aprendizagem, mas também por se tornar mais atrativa para uma geração de nativos digitais que, dada a neuroplasticidade cerebral, desenvolveram novas habilidades que requerem atividades escolares mais desafiadoras e interativas. A Lousa Digital é um desses recursos, à qual daremos maior ênfase a seguir.

Segundo o site do MEC, as lousas digitais são

ferramentas desenvolvidas para serem usadas em salas de aulas. Embora receba o nome de lousa digital, na verdade, o equipamento compreende um conjunto de objetos, nos quais a lousa digital especificamente é um dos elementos. Portanto, a lousa digital enquanto material é composto por um computador, um projetor multimídia, uma lousa digital e os acessórios que vêm acompanhando para manuseio da máquina, os quais se tornam indispensáveis. O computador é ligado ao projetor multimídia e esse, por sua vez, projeta as imagens na lousa.

As funcionalidades da lousa são fantásticas, porque, como se trata de um computador ligado a um projetor, parte-se do princípio de que a lousa digital possui todos os programas que vêm em um computador convencional, mas também possui programas educacionais previamente gravados no projetor. Segundo descrição no site do MEC, existem conteúdos digitais já armazenados no servidor da escola e esses conteúdos podem ser aproveitados nas aulas.

A lousa digital fornecida pelo MEC às escolas da rede estadual é um projeto da Proinfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), que “é um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica”³. É importante salientar também que as Lousas Digitais vêm equipadas com sistema operacional Linux⁴ e com conteúdos educacionais de várias disciplinas.

3. METODOLOGIA

Procuramos realizar a pesquisa qualitativa preocupando-nos mais com a compreensão e a interpretação do fenômeno observado (SANTOS FILHO, 2000, p. 43). Sendo assim, estamos conscientes de que

(...) as investigações qualitativas, por usarem diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas e aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto (ALVES - MAZZOTTI, 2002, p. 147).

Alves - Mazzotti (2002) lembra que o planejamento em pesquisa qualitativa “não precisa e nem deve ser apriorístico no sentido mais estrito, pois nos estudos qualitativos, a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado”.

Na primeira etapa do trabalho, foi realizado um levantamento bibliográfico de diversos artigos e livros que versam sobre as temáticas: Tecnologia Educacional,

Ensino Híbrido, Sala de aula invertida e Lousas Interativas Digitais. Dados extraídos de uma entrevista com o Superintendente de Tecnologias Educacionais do Estado de Minas Gerais possibilitaram uma análise documental e um mapeamento de escolas estaduais em Belo Horizonte que possuíam Lousa Digital. A pesquisa documental realizada a partir dos arquivos cedidos pelo Diretor da Superintendência de Tecnologias Educacionais nos conduziu a alguns dos resultados deste trabalho.

Em um dos documentos cedidos pela Superintendência de Tecnologias Educacionais, nos debruçamos, inicialmente, em um arquivo em planilha de Excel que apresentava a lista de todas as escolas que haviam recebido a Lousa Digital, bem como a data de recebimento das LDIs. Essa planilha abarcava todas as escolas de Minas Gerais, portanto nos restringimos em contactar apenas as escolas que se encontravam em Belo Horizonte, um total de 140 instituições. Decidimos entrar em contato com essas escolas para verificar se receberam, de fato, a lousa, bem como se as estavam utilizando. Este levantamento foi realizado com o objetivo de verificar quais escolas adotaram as LDIs e, assim, identificar possíveis professores de Língua Portuguesa que poderiam ser investigados na pesquisa de campo. Entretanto, como veremos a seguir, o número de escolas que receberam e aderiram ao uso das Lousas é quase inexpressivo. Ademais, em nosso contato telefônico, as escolas que afirmaram utilizar com frequência a Lousa Digital salientaram que este uso era feito, prioritariamente, por professores das disciplinas de Matemática, Geografia ou Ciências. Nenhuma das escolas fez menção ao uso das LDIs por professores de Língua Portuguesa.

Diante deste cenário, para alcançar nossos objetivos de pesquisa, a saber: averiguar como a LDI pode potencializar a aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como o interesse e a participação dos alunos, recorreremos à pesquisa bibliográfica. Nessa pesquisa, buscamos localizar os trabalhos que conseguiram coletar dados em campo a partir do acompanhamento de professoras de Língua Portuguesa que utilizavam a lousa.

4. RESULTADOS

4.1 Pesquisa Documental

Como já mencionado na metodologia, desenvolvemos uma pesquisa documental que se originou a partir de dados fornecidos em uma entrevista semiestruturada com o diretor da Superintendência de Tecnologias Educacionais da Secretaria Estadual de Educação de

Minas Gerais (SEEMG).

A finalidade da entrevista foi levantar resposta para as seguintes questões: Quantas escolas do estado de Minas Gerais possuem lousa digital? Como está sendo desenvolvida a formação e o treinamento dos professores para lidar com a nova tecnologia? Como se dá o funcionamento dos equipamentos adquiridos? Quais as especificações e atualizações de software e como ocorre a elaboração do material de apoio?

O diretor da Superintendência de Tecnologias Educacionais da SEEMG afirmou, em entrevista, que os equipamentos presentes nas escolas estaduais são resultado de uma iniciativa do Ministério da Educação no ano de 2014. Diante da desatualização de muitas dessas lousas, pensou-se na compra de novas lousas digitais mais modernas, entretanto, a aquisição dos novos equipamentos não se concretizou, já que as LDIs ofertadas pelas empresas envolvidas na licitação não eram tão modernas como se desejava. Ademais, concluiu-se que o valor das lousas não era compensatório, logo, não houve aquisição do recurso pedagógico.

Segundo informações oferecidas pelo diretor, a lousa digital modelo Proinfo (contrato 116-2013) foi distribuída para 2.549 escolas, das quais 2.457 são escolas estaduais situadas nos municípios do estado de Minas Gerais. O diretor ainda esclareceu que o kit Proinfo é composto de uma lousa digital, um projetor multimídia e um tablet, além da caneta digital, uma régua, um adaptador bluetooth e um cabo USB.

Com relação aos treinamentos dos professores para uso das lousas digitais nas escolas, o diretor afirmou que as capacitações estavam sendo realizadas pelos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs). Estes núcleos são utilizados para pesquisas, reciclagem de conhecimentos e disseminação de experiências pedagógicas e são subordinados à Secretaria de Educação.

Em relação à manutenção e descarte dos equipamentos, o diretor asseverou que, no ano de 2015, após um senso tecnológico realizado para ver como estava a situação dos equipamentos nas escolas, iniciaram-se renovações e padronizações. Foi realizado um estudo para descobrir que escolas possuíam equipamentos tecnológicos, qual era a situação desses equipamentos e se eram corretamente usados. A partir daí, houve uma licitação para aquisição de novos equipamentos. Posteriormente a tal levantamento, aproximadamente 76 mil equipamentos deveriam ser adquiridos para suprir a demanda. Contudo, a aquisição foi dividida em duas etapas: no ano de 2015, foi adquirida a metade desses equipamentos e, em 2017, foi adquirida a outra metade.

Após a entrevista, o diretor da Superintendência de Tecnologias Educacionais, cedeu gentilmente um compêndio de arquivos relacionados à aquisição das lousas digitais pelas escolas estaduais de Minas Gerais.

Antes de apresentarmos os dados, é importante salientar como definimos pesquisa documental neste trabalho. Sendo assim, consideramos pesquisa documental “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Lüdke e André (1986) listam os documentos que constituem esse tipo de pesquisa: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiográficos, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador (...). Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Lüdke; André (1986) ainda apresentam algumas vantagens da pesquisa documental. Destacamos uma das vantagens que favoreceu a nossa pesquisa: “os documentos são uma fonte reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). A pesquisa documental, para Holsti (1969) citado por Lüdke; André (1986), é apropriada nas seguintes situações a saber: quando o acesso aos dados é problemático e quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta como entrevista, questionário ou observação.

Lüdke; André (1986) ainda destacam que há tipos de documentos: oficiais (decretos, pareceres e outros); técnico (relatórios, planejamento, entre outros); pessoal (biografia, diário, etc). No caso desta pesquisa, coletamos documentos do tipo técnico.

Utilizamos Pimentel (2001) para a organização dos documentos do tipo técnico coletados por nós após a entrevista com o Superintendente de Tecnologias Educacionais do Estado. Para Pimentel (2001), a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo.

Fundamentadas na organização proposta por Pimentel (2001), apresentamos o Quadro 1 com o

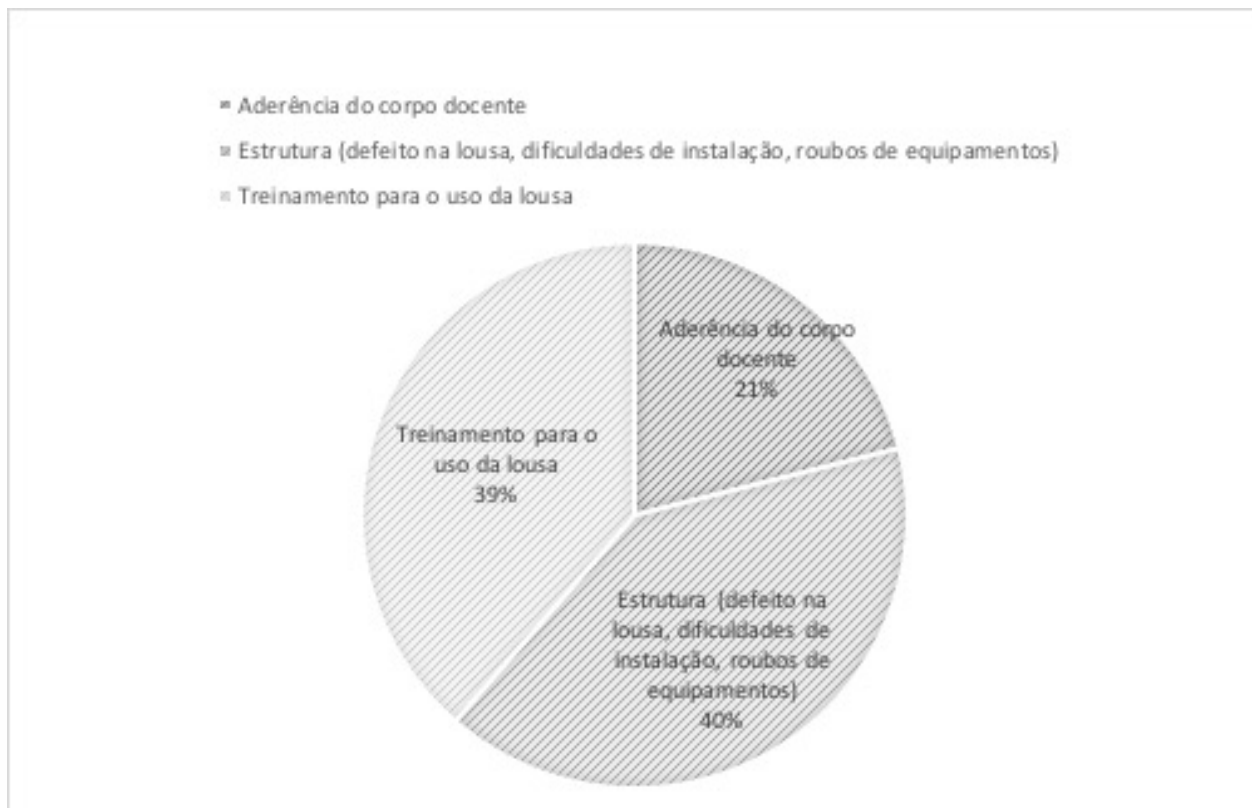
“título” e “caracterização do material” fornecido pela Superintendência de Tecnologias Educacionais do Estado de Minas Gerais na ocasião da entrevista.

Quadro 1. Organização dos documentos analisados na pesquisa, adaptado de Pimentel (2001).

Título	Caracterização do Material
Lista das escolas estaduais que receberam as lousas digitais	Compilado em planilhas de Excel das escolas estaduais de Minas Gerais que receberam a Lousa Digital.
Imagem da Lousa digital do projeto PROINFO	Imagem completa da lousa e seus componentes secundários. Uma explicação sobre instalação e funcionamento.
www.educacao.gov.br	Acesso ao conteúdo educacional. Notícias e links para outros portais da educação.
Escola Interativa (https://escolainterativa.educacao.mg.gov.br/)	Plataforma que acessa à rede escola digital. Destinada a gestores, professores, alunos. Acesso livre para público geral. Disponibiliza aulas, cursos gratuitos para professores, diversos materiais de consulta em PDF. Pode ser usado em aula ou fora dela.
Plataforma integrada MEC https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home	Integrada à rede escola digital. Recursos educacionais digitais, materiais de formação e coleção de usuários. Destinado a alunos, professores e público em geral.
G suite Center Education teacher https://teachercenter.withgoogle.com/	Voltada para uso nas escolas. Destinada a gestores e professores. Aprendizagem continuada. Roteiros de aprendizagem que auxiliam professores.
Cursos EAD	Ligado à rede de escola digital. Cursos EAD validados pelo MEC. Gratuito. Auxilia o professor a incorporar recursos digitais no ensino.
Programa Nacional de tecnologia da Informação - PRO-INFO http://portaldae.educacao.mg.gov.br/index.php/projeto-gnte/programas-mec/programa-o-proinfo	Definição do programa. Esclarecimento de dúvidas frequentes. Traz cartilhas explicativas sobre laboratório de informática, urbano e rural.
Decreto 6.300, 12 de dezembro de 2007	Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia da Informação - PROINFO
Portaria 522, de 09 de abril de 1997	Cria o Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO.
Programa Descar TI - http://portaldae.educacao.mg.gov.br/index.php/projeto-gnte/antenas-satelitais/descarti-legal	Divulga o descarte consciente de materiais, especialmente, os de informática. Apresenta dúvidas frequentes de usuários.
Manual prático de alienação de bens públicos PDF endereço eletrônico acima.	Manual traz um resumo do passo a passo para proceder à alienação de bens inservíveis, imprestáveis e antieconômico do estado.
Lei 8666, de 1993. planalto.gov.br	Lei nacional sobre licitações.

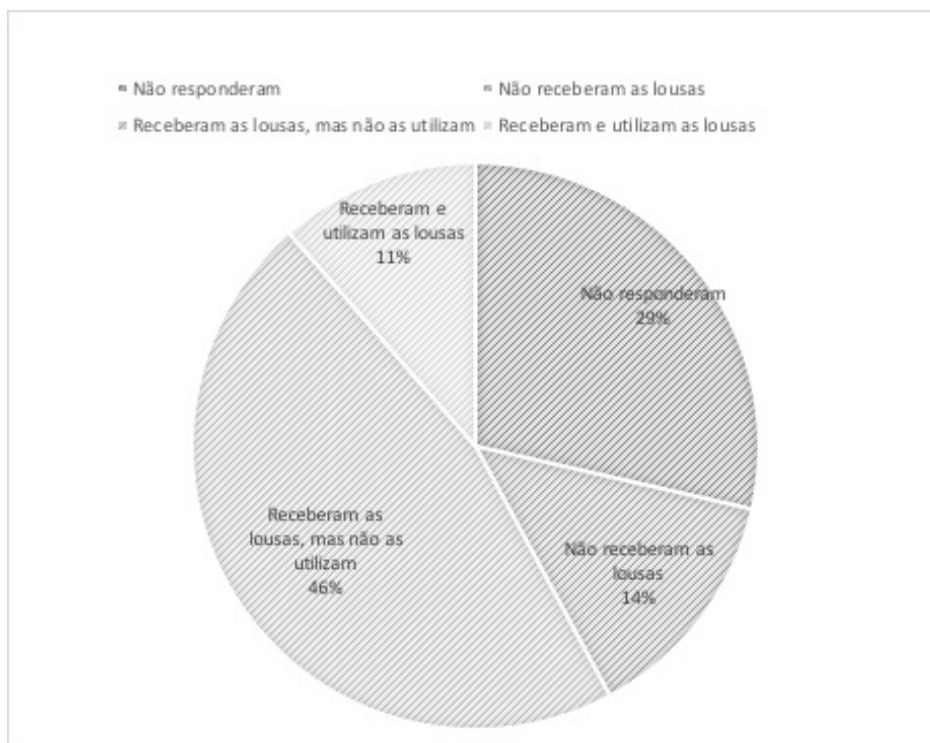
Como afirmado anteriormente, em Belo Horizonte/MG, há 140 escolas pertencentes à rede estadual e, dentre elas, constatou-se que somente 11% fazem uso da lousa, mesmo que de forma esporádica. Houve escola que negou o recebimento do material, outras, confirmaram o recebimento e afirmaram que não utilizam a lousa e, houve, ainda, aquelas que se recusaram responder, como podemos identificar no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Mapeamento das lousas digitais nas escolas estaduais de BH.



O gráfico 1 revela que a maior parte das escolas (46%) receberam a lousa e não fazem uso destas por motivos diversos que serão apresentados no gráfico 2. É interessante notar que 14% das escolas afirmam não terem recebido a Lousa, o que está na contramão dos dados coletados na pesquisa documental e no discurso da Superintendência. Verificamos que muitas escolas não tinham sequer conhecimento da existência da lousa digital, porque essas foram entregues a muitas instituições no período de transição de gestão escolar. Outras instituições atribuíram a falta de uso à incapacitação dos professores. Além do mais, acrescentaram que a maioria deles prefere o método tradicional de ensino. Distintamente, algumas escolas

justificaram que não utilizavam a lousa por falta de manutenção do aparelho. Boa parte dessas instituições alegaram que o equipamento já veio estragado. Alguns colégios declararam não utilizar porque o material estava fechado na caixa, da forma como foi entregue. Também houve escolas que afirmaram não utilizar a lousa, uma vez que se trata de um equipamento defasado. Outras, ainda, responderam que não fazem uso, porque a instituição é grande e uma única lousa é incapaz de atender a demanda. Sendo assim, preferiram nem usar, para não beneficiarem uma turma em detrimento de outras. Mais detalhes das justificativas das escolas sobre não utilizarem as Lousas Digitais podem ser analisados no gráfico 2.

Gráfico 2. Justificativas para a não utilização das lousas digitais.

Os dados parecem revelar que as escolas estão despreparadas para lidar com educação ligada à tecnologia digital. Os resultados sugerem despreparo da equipe gestora; ausência de capacitação voltada para o uso das lousas digitais em sala de aula, destinada aos professores e equipe gestora; desinteresse dos professores e equipe gestora com relação ao uso de tecnologias aplicadas à educação. Descobrimos também que, dentre todas as escolas contatadas, nenhuma delas fazia uso da Lousa Digital nas aulas de Língua Portuguesa.

4.2 Pesquisa Bibliográfica

Um fato importante que nos motivou a nos aprofundarmos mais na pesquisa bibliográfica, deveu-se à dificuldade com a pesquisa de campo. Como não pudemos acompanhar uma turma na qual houvesse a utilização da lousa digital nas aulas de Português, resolvemos levantar teses e dissertações que realizaram o trabalho de campo, aplicando questionários aos professores e alunos, bem como estudos que conseguiram acompanhar aulas de Língua Portuguesa mediadas pela lousa digital.

Consultamos a tese de Barcelos (2014) que apresenta, em seu terceiro capítulo, orientações para pesquisas bibliográficas interessadas no estado da arte em determinada temática. Inicialmente, o autor sugere que sejam retomados alguns dos objetivos da pesquisa para, assim, iniciar o levantamento nos bancos de teses e dissertações disponíveis em domínio público na internet.

Isto posto, determinamos que retomáramos os seguintes objetivos para balizar a nossa revisão de literatura: identificar o planejamento dos professores para o uso das LDI's nas aulas de Língua Portuguesa e averiguar como a LDI pode potencializar a aprendizagem da LP, bem como o interesse e participação dos alunos nas aulas.

À vista disso, Barcelos (2014, apud KITCHENHAM, 2004) define a revisão sistemática de literatura como técnica de identificação, análise e interpretação de evidências relacionadas a um determinado tema de pesquisa, tópico ou fenômeno de interesse.

Barcelos (2014) defende a necessidade de uma revisão sistemática de literatura com a possibilidade de se obter um panorama completo e preciso dos resultados, isso porque há uma grande quantidade de estudos nas bases de dados on-line.

Ademais, o autor define um “protocolo de revisão” (p. 57), utilizado por esta pesquisa. Neste protocolo, conforme Barcelos (2014), é possível formalizar os procedimentos para a busca e seleção de trabalhos. Sendo assim, o protocolo de revisão deve estabelecer: 1) a seleção da base de dados a ser consultada; 2) as expressões usadas na busca; 3) os procedimentos e critérios para a inclusão e exclusão de estudos achados na busca e 4) os procedimentos para a extração de dados dos estudos que devem estar em acordo com a pergunta anteriormente definida.

Seguindo o “protocolo de revisão” sugerido por Barcelos (2014), selecionamos, como base de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Banco de Teses e Dissertações da Capes. Para a revisão, utilizamos as expressões “lousa digital” e “ensino de Língua Portuguesa”. Naturalmente, surgiram milhares de trabalhos, uma vez que apareceram diversas pesquisas que versavam sobre o ensino de Língua Portuguesa. Desta maneira, realizamos um refinamento de busca para excluir boa parte dos trabalhos que envolviam pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa, igualmente pesquisas que circundavam lousa digital, mas pertenciam a outras áreas de conhecimento. Com o refinamento da busca, no qual destacamos trabalhos concentrados na área de Letras /Linguística, encontramos apenas 1 único trabalho na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e 257 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

O único trabalho localizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações intitulava-se “Memórias literárias na lousa digital: tecendo novos rumos para o ensino-aprendizagem de leitura e escrita” (ARAÚJO, 2018).

A pesquisa objetivou aprimorar a leitura e escrita de Memórias Literárias a partir de uma sequência didática mediada pela Lousa Digital. Os sujeitos envolvidos eram alunos do 7º ano em uma escola municipal de Feira de Santana. A pesquisadora buscou observar o material educacional para o desenvolvimento na Lousa Digital Interativa, de modo a sanar as inadequações dos conteúdos trabalhados em sequência didática para trabalhar o gênero Memórias Literárias.

A pesquisa buscou desenvolver o trabalho com o gênero Memórias Literárias a partir de uma sequência didática que requereu alguns encontros. Nesses encontros, a pesquisadora observou o uso da Lousa Digital como recurso pedagógico para desenvolver a proposta de sequência didática do gênero Memórias Literárias. Inicialmente, a Lousa Digital foi utilizada para a exibição de vídeos, posteriormente, observou-se o uso da LD para proposta de jogos interativos que envolviam perguntas e respostas relacionadas ao conteúdo. Araújo (2018) assevera que os alunos se mostravam animados em participar do jogo interativo na LD. A Lousa ainda foi utilizada para exibição de imagens relacionadas ao conteúdo, neste caso, fotografias antigas para ativação da memória dos alunos.

Em um outro encontro da sequência didática, os alunos interagiram com a LD em um jogo para o preenchimento de uma sinopse com palavras-chave. Em outra situação,

a LD foi usada para apresentar as características do gênero Memória Literária. Pode-se afirmar que a lousa foi abundantemente utilizada nos encontros e em diversas situações, o que levou a pesquisadora salientar que “a maioria dos alunos mostrou interesse em participar e os que não foram diretamente ao suporte (LD), ficavam sugerindo respostas” (ARAÚJO, 2018, p. 62).

Como já mencionado, 257 trabalhos foram localizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir das expressões “lousa digital” e “ensino de Língua Portuguesa”. Dos 257 trabalhos encontrados, investigamos 4, a saber: “A Lousa Digital Interativa: um estudo de caso no Instituto Federal de São Paulo” (SILVA, 2016); “A Lousa Digital Interativa: táticas, astúcias de professores consumidores de novas tecnologias (ALMEIDA, 2014); “Considerações sobre a manipulação da Lousa Digital em sala de aula de Ensino Médio” (MARTINS, 2016); “A formação do professor de Língua Portuguesa para o contexto digital em Mato Grosso” (SILVA, 2015).

Para a exclusão dos demais trabalhos, consideramos aqueles em que o termo “lousa digital” aparecia no título. As teses e dissertações eliminadas também envolviam temas relacionados a TICs como: redes sociais, webquest, gamificação, tecnologia assistiva, ensino híbrido, letramento digital, escrita colaborativa, entre outros.

O trabalho de Silva (2016) objetivou analisar o uso das Lousas Digitais sob a perspectiva dos estudantes e do professor no Ensino Médio. Também buscou-se verificar como o professor e os alunos utilizavam a Lousa Digital e analisar de que forma a LD contribui ou não para uma aula interativa.

Para alcançar os objetivos, Silva (2016) realizou uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso com os procedimentos de coleta de dados, observação, grupo focal e entrevista.

A autora realizou observações nas aulas da disciplina de Literatura de Expressão Portuguesa com todos os estudantes. Silva (2016) realizou um grupo focal, contando com um roteiro de oito questões para nortear as discussões. A autora ressalta que a técnica de grupo focal foi utilizada com a intenção de oferecer maior interatividade entre os alunos e autonomia para responder às questões sem obrigatoriedade de que todos os participantes respondessem a todas as perguntas. Silva (2016) afirma que prezou pela espontaneidade das respostas e dos diferentes pontos de vista. Também foi realizada uma entrevista semiestruturada que contou com um roteiro de 10 perguntas para o professor.

Assim como ocorreu em nossa pesquisa, o trabalho

de Silva (2016) identificou escolas que receberam Lousas Digitais do Governo Federal, especificamente do MEC, pelo Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo integrado), a pesquisadora optou pelo Instituto Federal de São Paulo no qual as Lousas começaram a ser utilizadas a partir do ano de 2013.

Na pesquisa de Silva (2016), foi observado o uso da Lousa Digital modelo PC3500i Urmet, do fabricante Daruma. O equipamento é composto por computador portátil com sistema operacional, porta USB, porta para conector RJ45 de internet a cabo, placa de rede sem fio para conexão Wifi, unidade leitora de CD, DVD, porta VGA e fone microfone, Bluetooth, um projetor multimídia integrado, sensor receptor de sinais, caneta digital emissora de sinal e um compartimento para organizar o teclado, além de mouse.

Os sujeitos da pesquisa eram estudantes com idades entre 17 e 18 anos que cursavam o nível médio integrado ao curso técnico de mecânica. O professor possui experiência na área de Letras e Doutorado em Linguística. A escolha pelo professor se deu devido a sua formação acadêmica diferenciada.

Nas observações realizadas, a pesquisadora relata a primeira aula em que o professor utilizou a Lousa Digital. Na ocasião, ele utilizou a LD para exibir uma apresentação em slides e clipes musicais no YouTube para explorar os temas da aula (Tropicalismo e Jovem Guarda). O professor, ainda, apresentou, nesta aula, letras de músicas e outros movimentos musicais, bem como exibiu a biografia dos artistas estudados.

Em uma outra aula sobre Literatura Contemporânea, ele utilizou a LD para apresentar um panorama geral do contexto histórico “provocando os alunos com questionamentos para enriquecer o debate” (SILVA, 2016, p. 77). Ainda na Lousa, explorou imagens ao abordar cultura africana.

A autora destaca que mesmo as dificuldades de ordem estrutural, como paredes esburacadas e a falta de acesso ao Wifi institucional, não impossibilitaram o professor de se empenhar no uso das LD's, favorecendo uma aula mais interativa, agradável, que busca por maior participação dos alunos.

De acordo com Silva (2016), as aulas com a Lousa Digital eram instigantes para os estudantes, porque o recurso refletia uma tecnologia que está muito presente no cotidiano dos sujeitos. Tanto as músicas que contextualizavam momentos históricos, quanto os recursos de imagem e som que a LD proporcionava, favoreciam a interação dos estudantes com o professor e vice-versa.

No grupo focal, a pesquisadora levantou questões com os estudantes que também constituiriam nossos questionários como a opinião dos alunos sobre o uso das lousas digitais, como as LDs auxiliam o processo de aprendizagem, como são as aulas quando o professor utiliza o recurso, como interação durante as aulas nas quais o professor utiliza a LD, com qual frequência o professor utiliza as LDs, entre outras questões.

Em resposta a essas perguntas, os sujeitos da pesquisa apontaram para a pesquisadora que a LD é uma ferramenta de apoio para as aulas, porém a forma como é utilizada é o diferencial, sobretudo em aulas expositivas. Os estudantes também afirmaram que se sentiam à vontade para utilizar os recursos digitais durante a aula. No ponto de vista dos sujeitos da pesquisa de Silva (2016), a aprendizagem por meio de recursos digitais esclarece melhor o conteúdo, apresentando mais exemplificações, possibilitando diversas formas de ensinar. Os alunos ainda ressaltaram que o rendimento da aula melhora, uma vez que os conteúdos são mais atualizados quando a LD é empregada. Os discentes também salientaram, em conversa no grupo focal, que a lousa era utilizada em quase todas as aulas.

Silva (2016) também realizou uma entrevista semiestruturada com o professor na qual foi indagado: Como surgiu seu interesse pelo uso das LDs em suas aulas? A LD atende a expectativa para as aulas? Você fez algum curso de treinamento para usar a Lousa Digital? A Lousa Digital é fácil de ser utilizada? Ela é intuitiva? Você se considera preparado para utilizá-la tecnicamente e pedagogicamente? Com que frequência você utiliza as Lousas Digitais em suas atividades pedagógicas? Você percebe se há maior interesse dos alunos nas aulas em que usa a Lousa Digital? Que metodologias você emprega para trabalhar com este recurso? Entre outras questões.

Em resposta a Silva (2016), o professor declarou que o interesse pela Lousa Digital surgiu quando o equipamento chegou ao Instituto Federal e afirmou que a LD atendeu suas expectativas, pois possibilitou aulas mais interativas. Sobre o planejamento, o professor salientou que é livre para utilizar os métodos e recursos pedagógicos que forem necessários, desde que haja cumprimento do conteúdo.

O professor ainda relatou à pesquisadora que obteve instruções para o uso da Lousa em uma reunião, mas que foi o suficiente para aprender o funcionamento do recurso e acrescenta que aprendeu o manuseio, de fato, na prática.

Ainda sobre o uso da LD, ele afirmou que o equipamento é intuitivo tal como outros instrumentos de tecnologia digital que utilizamos diariamente, ele ainda

salientou que se sentia seguro quanto ao uso da Lousa, tanto técnica quanto pedagogicamente. Assim como os estudantes, o professor confirmou à pesquisadora que utilizava a Lousa em quase todas as aulas.

A respeito do interesse dos alunos em relação à Lousa, o docente destacou que naturalmente os alunos possuem mais interesse, uma vez que os recursos tecnológicos já fazem parte do cotidiano dos jovens, entretanto, ele defende que o recurso digital é uma possibilidade de abordagem das aulas e não um fim em si mesmo.

O entrevistado também pontuou à Silva (2016) que utilizava a LD especificamente no trabalho com análise das letras de música, sobretudo na disciplina de Literatura. O docente ainda finalizou a entrevista salientando que a mediação dos recursos tecnológicos é que faz a diferença no processo de aprendizagem.

Silva (2016) concluiu a sua pesquisa afirmando que as Lousas Digitais podem tornar as aulas mais interativas, favorecendo o processo ensino-aprendizagem, além de promover maior interação entre os sujeitos.

Um outro trabalho identificado em nossa busca ao Banco de Teses e Dissertações da Capes é a dissertação “A Lousa Digital Interativa: táticas e astúcias de professores consumidores de novas tecnologias” (ALMEIDA, 2014). Embora não abarque o ensino da língua portuguesa, decidimos que era importante mantê-la como fonte de bibliografia, uma vez que Almeida (2014) sabiamente discorre sobre as táticas utilizadas pelos professores no manuseio da lousa. O autor utilizou entrevistas diretamente com os professores, tanto da rede de ensino estadual, quanto da rede privada de ensino. A primeira etapa da pesquisa consistiu em um questionário para identificação dos professores. Nessa etapa, o pesquisador optou por questões objetivas, as quais identificavam o docente, a faixa etária, a disciplina ministrada, a escola a que pertencia e se se tratava de escola pública ou particular. A segunda etapa pretendeu apurar as dificuldades encontradas por professores das diferentes redes de ensino, uma vez que a realidade é diversa no campo privado e público. Participaram da pesquisa 13 professores, sendo oito da rede pública e cinco, da particular.

Segundo o estudo, o perfil dos entrevistados da rede pública mostra docentes na faixa etária de 31 a 60 anos de idade. As disciplinas foram: Ciências (biologia, química e física -dois professores, Língua Inglesa, Língua Portuguesa/ Literatura (sendo três professores), Matemática, Geometria, Educação Física. Já na escola da rede particular, o perfil dos entrevistados situa-os na faixa etária de 31 a 50 anos e as disciplinas foram:

História, Química, Língua Portuguesa/Literatura, Ciências (química, física, biologia), História/Sociologia.

Em relação ao uso das lousas digitais, o estudo demonstrou que todos os participantes faziam uso da ferramenta e que tanto a gestão escolar quanto a respectiva Secretaria Municipal de Educação exigiam o uso efetivo da LD.

De todos os entrevistados, somente cinco afirmaram ter participado dos momentos que antecederam a implantação da lousa. Sendo assim, o estudo concluiu que os professores quase nunca são consultados acerca de implantação de novas tecnologias. Apesar disso, Almeida (2014) ressalta que a maior parte dos entrevistados concorda que deve haver uma exigência para utilização das novas tecnologias. Entretanto, outra parte dos professores alerta sobre a importância de um planejamento mais detalhado para esse tipo de ação.

Na pesquisa de Almeida (2014), um dos professores entrevistados, que já ocupou cargo de direção escolar, afirmou que a capacitação dos professores para uso da LD foi mais voltada para funcionalidade do equipamento que pedagógica. Em conformidade com essa informação, uma professora da rede privada afirmou na entrevista ter dificuldade em utilizar a lousa, já que participou de cursos de treinamento. A entrevistada ainda acrescentou que aprendeu sozinha e com auxílio de colegas. Diante das respostas dos 13 entrevistados, a pesquisa concluiu que a falta de capacitação dos professores ou mesmo a capacitação insuficiente é um empecilho para exploração eficaz da lousa. Almeida (2014) ainda acrescentou que a falta de manutenção do material foi outro fator apontado como agravante para a resistência dos professores em utilizar a lousa em 100% das aulas.

Por estes motivos, Almeida (2014) concluiu que, a despeito das exigências pelas Secretarias de Educação ou pelas gestões escolares para que os professores utilizem as LDs, esses dispõem de táticas fracas como uma maneira de responder às exigências. Ficou demonstrado que, embora os professores tenham aceitado o novo modelo de ensino, muitos deles, por falha do próprio sistema, acabam usando o material da forma que entendem (com pouco conhecimento de exploração das possibilidades). Isso faz com que as táticas empregadas sejam pobres em relação à capacidade da máquina.

Muito embora haja utilização insuficiente das LD, a pesquisa atesta algumas vantagens, dentre elas “a visualização dos conteúdos de forma mais atrativa para os alunos” (ALMEIDA p. 66). Além disso, segundo os professores, as aulas ficaram mais atraentes aos olhos dos alunos, uma vez que se possibilitou a utilização da internet, transmissão de vídeos, imagens e outros

recursos disponíveis aos professores. Ademais, houve docente que atestou a viabilidade de interatividade nas aulas.

Almeida (2014, p.73) conclui que “esses professores, com suas astúcias, cumprem a necessidade de utilizar a LDI em 30% das aulas, mas a abordagem em sala de aula permanece inalterada”.

Resultados parecidos foram constatados por Martins (2016) em sua dissertação intitulada “Considerações sobre a manipulação da Lousa Digital em sala de aula de ensino médio”. A pesquisa de Martins (2016) refletiu acerca do uso das lousas digitais e, para tanto, objetivou tratar da conceituação das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), do desenvolvimento tecnológico da LD, da percepção dos professores a partir da implantação das lousas em sala de aula e, por fim, apurar se os docentes se encontravam preparados para o manejo desse equipamento digital no âmbito escolar. Como metodologia, o pesquisador recorreu à pesquisa de perguntas, no sistema semiaberto, direcionadas aos professores das três séries do ensino médio de uma escola particular da rede Salesiana, localizada no município de Cruzeiro/SP.

Martins (2014) abordou os dados da pesquisa, mas antes estabeleceu uma divisão das disciplinas em áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia); Linguagem, Códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Educação); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); Ensino Religioso.

Posteriormente, os professores foram questionados acerca da preferência de uso entre a lousa comum e a digital, e a maior parte deles disse preferir a lousa digital. Entre os que preferiam a lousa comum, destacavam-se os docentes de Língua Portuguesa e Inglês.

Martins (2016) identificou em sua pesquisa que os profissionais com menos de 10 anos de magistério apresentaram mais receptividade ao manuseio da lousa. Outro critério investigado foi se os professores que utilizavam a lousa aplicavam outras metodologias de ensino e a resposta foi positiva para quase todos, à exceção do professor de Educação Física.

Uma abordagem relevante foi em relação à capacitação dos professores. Nesse quesito, Martins (2016) observou que dois dos entrevistados sequer receberam curso para manuseio da lousa sendo que os outros tiveram, aproximadamente, seis horas de curso de capacitação. Quanto ao tempo de duração de aula, a maior parte dos

entrevistados considerou o tempo de 50 minutos ideal.

No que diz respeito à frequência de uso, a maioria respondeu que faz uso da lousa em, no mínimo, 50% de aulas ministradas e, apenas um professor alega usá-la em 100% das aulas.

Nesse contexto, Martins (2016) comparou a resposta dos professores e indagou se os docentes que afirmaram utilizar a lousa em suas aulas o faziam usufruindo de todos os recursos que o aparelho oferece. Para o pesquisador, a quantidade de horas de capacitação alegadas pelos docentes não era suficiente para extrair da ferramenta a riqueza que ela oferecia. Dessa maneira, Martins (2016) prosseguiu a pesquisa na busca de respostas para apurar quantos recursos oferecidos pela lousa cada um utilizava. Os resultados obtidos mostraram que apenas dois professores utilizavam mais de cinco recursos. Os outros, usavam menos de quatro recursos. Dessa forma, considerando que a potencialidade da lousa é enorme, a pesquisa constatou que os professores não conhecem bem o equipamento.

Diante desse resultado, o estudo procurou entender as dificuldades enfrentadas pelos docentes. A maioria deles respondeu não sentir dificuldade, o que, novamente, denota uma incompatibilidade nas respostas. Dentre os docentes que assumiram encontrar dificuldade, houve um que relatou acerca das possibilidades. Segundo Martins (2016), esse educador reconheceu que a lousa oferece inúmeras funcionalidades e que ele as desconhecia. Uma observação feita por um dos professores que assumiu o despreparo, foi a de que o corpo docente não tem acesso à lousa antes da aula. Isso ratifica que o professor desconhece os recursos oferecidos pelo aparelho.

A pesquisa também procurou averiguar se os discentes, assim como educadores, fazem uso da lousa e descobriu-se que existe uma proibição por parte da gestão escolar quanto a esse uso, devido ao alto custo do material. Esse resultado também se opõe ao objetivo da ferramenta, já que o material carrega a nomenclatura de lousa interativa.

Concordando com o resultado apresentado por Almeida (2014), a pesquisa de Martins (2016) também demonstrou que os professores acreditavam na potencialização da aprendizagem dos discentes após o uso das lousas em sala de aula.

Silva (2015), em sua tese intitulada “Formação do professor de Língua Portuguesa para o contexto digital em Mato Grosso”, buscou conhecer os desafios, as possibilidades e o processo de formação continuada do professor para promover o ensino da Língua Portuguesa em ambientes digitais e virtuais, porém, na modalidade presencial. Assim, teve por finalidade específica

consolidar a prática pedagógica desses professores no uso das TIC's. Como metodologia, a autora optou por pesquisa qualitativa e quantitativa. Para tanto, foram selecionadas nove escolas que foram contempladas pelo projeto UCA⁵, em Mato Grosso. Porém, a pesquisa se restringiu a duas delas, que pertenciam à rede estadual de municípios diferentes, mas com índice de desenvolvimento escolar na educação básica (IDEB) semelhantes. Como resultados, a pesquisadora constatou que as possibilidades de trabalho que as lousas ofereciam eram imensuráveis e, por meio de um processo de formação continuada, os professores conseguiam ministrar uma aula de qualidade favorecendo a aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, a autora sustenta que os professores devem ser inseridos em programas de formação continuada, a fim de se adequarem às novas exigências tecnológicas para prestação de um trabalho de qualidade. Para concretizar essa realidade, a pesquisa apontou que o estado de Mato Grosso forneceu atendimento de formação às unidades escolares, por meio do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Mato Grosso (CEFAPRO), a fim de implantar políticas públicas de educação e acompanhar os trabalhos pedagógicos. A pesquisa certificou que, desde início de 2009, a Secretaria de Educação do Mato Grosso ofereceu cursos de Tecnologia e Educação, com o intuito de ensinar os professores a trabalharem com TIC's em sala de aula. A pesquisa observou todo esse processo de formação dos professores, por meio dos cursos oferecidos e passou a questionar se os professores de Língua Portuguesa estavam efetivamente aplicando as práticas pedagógicas aprendidas nos cursos.

No uso da metodologia, Silva (2015) descreveu que analisou a documentação utilizada nos cursos de TIC para formação de professores, em especial, na abordagem do ensino da língua portuguesa. Após, foi elaborado um questionário contendo questões objetivas sobre a formação inicial e continuada dos participantes, bem como duas questões abertas indagando sobre o curso de formação continuada com transcrição didática das atividades pedagógicas. Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada com quatro professores de língua portuguesa e também com uma professora do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de professores. A entrevista também verificou se os professores participaram do curso de formação continuada e se aplicavam as metodologias aprendidas nas salas de aula e, nesse caso, pedia-se que os docentes fizessem um breve relato.

Em observação das práticas docentes, a pesquisa

acompanhou as aulas das professoras. Uma das educadoras ensinou os alunos a ligarem o laptop e acessarem os jogos educativos, como caça palavras, cruzadinha e "forca". Na aula de outra professora, os alunos também aprenderam a ligar o laptop, navegar pela internet.

A pesquisa conclui que existem várias metodologias de ensino da Língua Portuguesa com uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, entretanto os professores precisam ser preparados para ministrarem uma aula com uso dessas ferramentas. Para Silva (2015), não basta que o professor tenha conhecimento de tecnologias de informática, pois é necessária a capacitação didática e pedagógica para levar aos alunos uma aula de qualidade. Além dessa espécie de preparação, os professores também devem ser constantemente submetidos à reciclagem. Sob a perspectiva institucional, a pesquisa de Silva (2015) verificou que a infraestrutura é um componente limitador para uso do computador e da internet. Assim como nas pesquisas de Almeida (2014) e de Martins (2016), a falta de manutenção dos aparelhos foi uma desvantagem verificada. E, como demonstrou Martins (2016), a falha do sinal da internet também foi um questionamento negativo por parte dos professores.

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Vimos em entrevista ao Superintendente de Tecnologias Educacionais que o Estado tem nítida preocupação em adequar o ensino público às novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Observamos que o Ministério da Educação, por meio de políticas públicas, ofereceu uma gama de possibilidades para que as Secretarias de Educação Estaduais e as escolas a elas vinculadas tivessem um suporte tecnológico midiático e digital adequados.

Atrelado a isso, o Estado beneficiou a maioria das escolas estaduais com uma lousa digital e ofereceu curso de capacitação aos professores. Porém, a grande parte dos docentes não participou desses treinamentos. Em um primeiro momento, em entrevista com o diretor da Superintendência de Tecnologias Educacionais do Estado, nos fora informado que as escolas eram as responsáveis por inscreverem os respectivos professores para o curso de capacitação, oferecido por meio dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), usando um formulário. Segundo o diretor, cabia à direção das escolas o incentivo aos professores para ministrarem aulas por meio das lousas. Nesse contexto, verificamos que a maior parte das equipes gestoras não fazia exigências para que os professores utilizassem o material. Inclusive,

percebemos que muitas instituições receberam as lousas em momento de transição das gestões, o que prejudicou a continuidade da implementação do programa, posto que as lousas foram entregues, mas muitas escolas nem tiveram conhecimento desse fato.

Identificamos, ainda, que os gestores estão despreparados para introduzir as TDIC's nas escolas. Ao ligar para as escolas questionando o uso ou desuso do equipamento, muitas confirmaram o recebimento do material e alegaram que não faziam uso, porque não receberam o treinamento adequado. Percebemos, assim, que essas respostas vão de encontro às informações fornecidas pela Superintendência. Inferimos, portanto, que a maior parte das gestões escolares não têm conhecimento de que a responsabilidade pela capacitação dos professores pertence à própria escola. Uma outra justificativa pela falta de uso foi a que os equipamentos apresentaram defeitos assim que foram instalados e muitos ainda acrescentaram que o mesmo fato ocorreu quando receberam os tablets do governo. No entanto, não é crível que o ente governamental tenha despendido um alto valor na compra de produtos defeituosos. O mais provável, nesse caso especificamente, é de que a escola desconheça os procedimentos de instalação e esse processo não foi concluído ainda.

Portanto, como cabe aos gestores o incentivo de utilização por parte dos professores, concluímos que há falta de preparação de todos no ambiente escolar. As funcionalidades da lousa foram descartadas pela grande parte dos professores. Pudemos observar também que os poucos professores que fazem uso da lousa não extraem as possibilidades que o material oferece.

Por intermédio de análise documental, constatamos que o governo disponibiliza diversos materiais educacionais em sites voltados para educação escolar, a exemplo dos conteúdos disponibilizados no portal do MEC e na Secretaria de Educação do Estado.

Diante desse contexto, percebemos que de um lado o Estado, de fato, oferece meios para auxiliar os estudantes a ter um desenvolvimento maior na vida acadêmica, preocupando-se em aumentar o nível de aprendizagem. Da mesma forma, oferece meios aos professores para que eles recebam capacitação e estejam em constante contato com as novas tecnologias digitais voltadas para a educação.

Por outro lado, existe uma falha no sistema, posto que, para que a máquina funcione de forma satisfatória, o Ministério da Educação, juntamente com as Secretarias de Educação e demais órgãos educacionais deveriam fazer exigências para que gestores e professores passassem a utilizar os

recursos tecnológicos. Assim como ficou demonstrado nos estudos apresentados na pesquisa bibliográfica, os professores só estarão aptos a ministrarem uma aula por meio das TDIC's se forem preparados. Em consonância com o estudo de Silva (2015), entendemos que os professores precisam ser capacitados não só no curso de formação profissional, mas também deve haver uma capacitação para o ensino com uso de tecnologias digitais e suas constantes atualizações.

Ainda de acordo com os estudos levantados na pesquisa bibliográfica, podemos afirmar que há pouco uso das Lousas Digitais por parte dos professores de Língua Portuguesa. Acreditamos que o caráter conceitual da disciplina pode justificar essa baixa adesão. Vimos em Silva (2016) o exemplo de um professor de Língua Materna que, ao lecionar a disciplina de Literatura, conseguiu fazer o uso limitado da Lousa Digital, mas que foi suficiente para manter o grupo de alunos mais atento e mais participativo nas aulas. Araújo (2018) também demonstrou sucesso na sequência didática com o gênero Memórias Literárias em que a lousa digital foi utilizada não só como mero projetor multimídia, mas com o uso de jogos que requisitavam a participação e interação dos alunos. A pesquisa de Martins (2016) mostrou que os professores de Língua são os que menos aderem às lousas digitais, restringindo-se ao uso das lousas convencionais.

Todas as pesquisas levantadas por nós apontaram para a necessidade da formação dos professores para a utilização das Lousas Digitais, bem como concluíram que o treinamento dado aos professores pelos órgãos responsáveis ainda é insuficiente. Os resultados dos trabalhos também identificaram que os professores reconhecem que os alunos participam mais das aulas e aprendem melhor nas aulas mediadas pelas Lousas Digitais.

Por fim, sugerimos a necessidade de coleta de dados em campo em instituições que tenham Lousa Digital, a fim de acompanhar o planejamento e as aulas de um professor de Língua Portuguesa, usando a LDI como recurso. Além disso, dado o baixo número de pesquisas encontradas sobre o uso das Lousas Digitais em aulas de Língua Portuguesa, é mandatário maior investigação sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Adolfo Mota de. *A lousa digital interativa: táticas e astúcias de professores consumidores de novas tecnologias*. 2014. 95f. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências e matemática) - Faculdade de Educação Estadual de Campinas, 2014. Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10/12/2018.

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Planejamento de pesquisa qualitativa. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ARAUJO, Andreia Machado Castiglioni de. *Memórias Literárias na lousa digital: tecendo novos rumos para o ensino-aprendizagem de leitura-escrita na escola pública*. 2018. 232f. Dissertação (Mestrado profissional em letras) - Faculdade de Feira de Santana. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em 10/12/2018.
- BACICH, Lilian (org.); TANZI NETO, Adolfo (org.); TREVIZANI, Fernando de Melo (org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BANHARA, Aline Fátima; FIGUEIREDO, Anelice Maria Banhara; LAMAINZON, Mariza de Lurdes. *Uso pedagógico das lousas digitais na educação básica*. EDUCERE, XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PUCPR. outubro de 2015. Disponível em: <http://educere.pucpr.br/p54/anais.html?tipo=4>. Acesso em 20/02/2019.
- BARCELOS, T. S. *Relações entre o pensamento computacional e a matemática em atividades didáticas de construção de jogos digitais*. 2014. 276f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10/12/2018.
- BERGAMNN, Jonathan, SAMS, Aron. *Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Tradução Afonso Celso da Cunha. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- GUIODONI, Daniel Ludovico; SOUZA, Fernanda Sumika Hojo de. *Utilização didático-pedagógica da lousa digital interativa: capacitando professores do ensino fundamental*. In.: Interagir: Pensando a extensão. Rio de Janeiro: e-publicações. UNIVERSIDADE estadual. disponível em: < www.e-publicações.uerj.br/index.php/interagir >. Acesso: 20/02/2019.
- KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem guiada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, São Paulo, 2003, v. 4, p 1-10. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419>. Acesso em 21/02/2019.
- KENSKI, Vani Moreira. *Prática Pedagógica: Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Parus editora. 2003, 139 p. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-tecnologias-e-ensino-presencial-e-a-distancia-vania-moreira-kenski-em-pdf-epub-e-mobi/>. online.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. 1999, 264 p. Disponível em: <http://lelivros.love/book/download-cibercultura-pierre-levy-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em 21/02/2019. online.
- LILIAN Bacich; José Moran. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n.25, p. 45-47, junho 2015. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em 21/02/2019.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Pedro Henrique Monteiro Whately. *Considerações sobre a manipulação da lousa digital em sala de aula de ensino médio*. 91 f. 2016. Tese (Mestrado) - Universidade de Taubaté, 91 f. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.
- MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. In.: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.. SOUZA, Carlos Alberto de (org.); MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). 2015. V. II PG: Foca Foto-PROEX/UEPG.
- MORAN, José. *Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora*. Disponível em: < <http://www2.eca.usp.br/moran/> >. Acesso em: 20/02/2019.
- MORAN, José. *Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje*. in.: Ensino Híbrido. BACICH, Lilian (org.); TANZI NETO, Adolfo (org.); TREVIZANI, Fernando de Melo. Porto Alegre: Penso, 2015.
- NAVARRO, R. F. *A evolução dos materiais: Parte 1: Da pré-história ao início da era moderna*. In.: Revista eletrônica de materiais e processos. 2006, v. 1. Disponível em <http://www2.ufcg.edu.br/revista-remap/index.php/REMAP/article/view/6>. Acesso em: 20/02/2019.
- NAKASHIMA, Rosária; BARROS, Daniela Melaré Vieira; AMARAL, Sergio Ferreira do. O uso pedagógico da Lousa Digital associado à Teoria dos Estilos de Aprendizagem. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, p. 1-12, 2009. Disponível em: <https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/portugues/index.html>. Acesso em: 20/02/2019.
- NAKASHIMA, Rosária; AMARAL, Sérgio Ferreira. A linguagem audiovisual da lousa digital interativa no contexto educacional. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n.1, p. 33-48, dez 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1107/1122>. Acesso em 21/02/2019.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In.: *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, novembro / 2001.
- RABELLO, Cintia Regina Lacerda. Aprendizagem na era digital: o papel da tecnologia no contexto escolar. *Revista Tecnologia Educacional*, v. 198, p. 7-18, 2012. Disponível em: <http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2017/03/198.pdf>. Acesso em: 21/02/2019.
- SANTOS FILHO, J. C. (org). *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Cláudia Lúcia Landgraf Pereira Valério da. *Formação do professor de língua portuguesa para o contexto digital em Mato Grosso*. 182f. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10/12/2018.
- SILVA, Fernanda Pereira da. *A lousa digital interativa: um estudo de caso no Instituto Federal de São Paulo*. 133f. 2016. Dissertação (Mestrado em gestão e práticas educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016 (PROGEPE/UNINOVE). Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10/12/2018.
- LINUX. Sistema Operacional Linux. [Conceito]. Disponível em: <<https://www.4linux.com.br/o-que-e-linux>>. Acesso em: 19/02/2019.
- CUNHA, Adriana. *Equipamentos para uso escolar atraem a atenção da presidenta*. Notícias. MEC, Ministério da Educação. 14/set./2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/384-noticias/fnde-1801140772/17051-equipamentos-para-uso-escolar-atraem-a-atencao-da-presidenta>>. Acesso em: 20/02/2018.
- ESCOLA INTERATIVA. Explore conteúdos. [conteúdos disciplinares], disponível em: <https://escolainterativa.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em 21/02/2019.
- ESCOLA INTERATIVA. PLATAFORMA MEC: recursos educacionais digitais. [reúne recursos educacionais digitais dos principais portais do Brasil]. online. disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>. Acesso em 21/02/2019.
- ESCOLA INTERATIVA. ENEM. Simulados, gabaritos e vídeos aula. Disponível em: <https://www.escolainterativa.educacao.mg.gov.br/pagina/simulados-enem>. Acesso em: 21/02/2019.
- ESCOLA INTERATIVA. G Suite for education. [treinamento para professores utilizar meios digitais de pesquisa e ensino]. disponível em: <https://teachercenter.withgoogle.com/>. Acesso em: 21/02/2019
- ESCOLA INTERATIVA. Cursos EAD. Rede escola digital. [cursos gratuitos para auxiliar professores a trabalhar com diversos meios digitais]. online. Disponível em: https://rede.escoladigital.org.br/ead_rede. Acesso em: 21/02/2019.
- PROGRAMA PROINFO. Programa nacional de tecnologia educacional ProInfo. Portal dtae.educacao.gov.br. 21/01/2018. [breve resumo do programa].

Disponível em: <http://portaldtae.educacao.mg.gov.br/index.php/projeto-gnte/programas-mec/programa-o-proinfo>. online. Acesso em: 21/02/2019.

PROGRAMA PROINFO. Programa nacional de tecnologia educacional ProInfo. Portal dtae.educacao.gov.br. Dúvidas frequentes. Disponível em: <http://portaldtae.educacao.mg.gov.br/index.php/component/fieldset/?view=faq&catid=1>. online. Acesso em: 21/02/2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA: Casa Civil - Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre programa nacional de tecnologias educacional ProInfo. Acesso em: 21/02/2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Domínio Público. Portaria 522 de 9 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>. online. Acesso em: 21/02/2019.

RIBEIRO, Andreia de Castro Gomes (Coor.); CARVALHO RUAS, Ângelo Viegas de. PROGRAMA DESCARTI. Portal dtae.educacao.gov.br. 23 de janeiro de 2018. [divulga descarte consciente de bens patrimoniais públicos, em especial, os de tecnologia digital, tidos como inservíveis, imprestáveis e antieconômicos da Secretaria de Educação de Minas Gerais.]. Disponível em: <http://portaldtae.educacao.mg.gov.br/index.php/projeto-gnte/antenas-satelitais/descarti-legal>. online. Acesso em 21/02/2019.

MANUAL PRÁTICO. Alienação de bens inservíveis no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: julho de 2015. disponível em: <http://portaldtae.educacao.mg.gov.br/index.php/projeto-gnte/antenas-satelitais/descarti-legal>.

LOUSA INTERATIVA DIGITAL PROINFO. Manual do usuário arquivo pdf. portal gestão escolar. disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/proinfo/manual_usuario_sistema_lousa_a.PDF. online. Acesso em 21/02/2019.

NOTAS

¹Professora titular dos cursos de Pedagogia e Letras do Centro Universitário Newton Paiva.

²Bolsista do curso de Letras do Centro Universitário Newton Paiva.

³portal.mec.gov.br/proinfo

⁴Linux é um Sistema Operacional, assim como o Windows e o Mac OS, que possibilita a execução de programas em um computador e outros dispositivos. Linux pode ser livremente modificado e destruído. <https://www.4linux.com.br/o-que-e-linux>

⁵Um Computador por Aluno

PARA ALÉM DO “ERRO” - UM ESTUDO INICIAL EM CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: A RELAÇÃO ENTRE AS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS PAUTADAS NA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E OS TESTES TDE E WISC-IV

Daniella Soares Portes¹

Eliane Maria de Freitas Monken²

João Gabriel Grabe Salvador Valeriano³

Márcia Cristina Pereira Galante⁴

Riviane Borghesi Bravo⁵

Resumo: O presente artigo tem como objetivo conhecer a relação existente entre as características de um grupo de crianças do Ensino Fundamental, que estão no nível ortográfico e que possuem dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita, e os resultados das mesmas em dois testes psicológicos: Teste de Desempenho Escolar (TDE) e Escala Wechsler de Inteligência para Crianças, em sua 4ª edição (WISC-IV). Logo, a relevância deste estudo está em compreender como as fases da Psicogênese da língua escrita, que revelam o nível cognitivo da criança, podem ser relacionadas a determinados testes psicológicos. Para tanto, a metodologia adotada segue uma abordagem quantitativa e de caráter transversal, na qual a pesquisa exploratória também foi utilizada. Foram articulados conhecimentos teóricos da Psicogênese, das Neurociências e da Psicologia. A análise dos resultados mostrou uma relação entre as capacidades linguísticas atingidas pelos alunos e os resultados obtidos no TDE e no WISC-IV. Por se tratar de um estudo inicial, sugerimos novos estudos com amostragens mais significativas para que conheçamos, com maior e melhor exatidão, a relação entre as capacidades linguísticas de alfabetização do CEALE, cujas bases estão na Psicogênese da língua escrita, e o desempenho em testes psicológicos, tais como o WISC-IV e o TDE.

Palavras-Chave: Psicogênese da Língua Escrita. Neurociências. Psicologia. Competências Linguísticas. Testes TDE e WISC-IV.

Abstract: The aim of this article is to know the relationship between the characteristics of reading and writing learning and the cognitive aspects of children with special educational needs. The sample consisted of a group of primary school children, who are at the orthographic level and who have learning difficulties related to reading and writing. Two tests were performed: the School Achievement Test (*Teste de Desempenho Escolar* - TDE) to verify the progress of school activities and the Wechsler Intelligence Scale for Children, in its 4th edition (WISC-IV), to identify the cognitive profiles. Thus, the relevance of this study is to understand how the stages of the psychogenesis of writing, which reveal the child's cognitive level, can be related to the cognitive characteristics assessed by the psychological tests. In doing so, the methodology adopted in this study followed a quantitative and cross-sectional approach, in which the exploratory research was also used. Theoretical knowledge of psychogenesis, neuroscience and psychology

was articulated. The analysis of the results showed a relationship between the language skills reached by the students and the results obtained in the TDE and WISC-IV. Since this is an initial study, we suggested new studies with more representative samples so that we may know, with greater and better accuracy, the relationship between the literacy skills of the Centre for Literacy, Reading and Writing (*Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE*), which are based on the psychogenesis of writing, and the performance in psychological tests, such as TDE and WISC-IV.

Keywords: Psychogenesis of writing. Neuroscience. Psychology. Linguistic competence. TDE and WISC-IV tests.

INTRODUÇÃO

Ainda hoje errar, no ambiente escolar, é muitas vezes tratado como um indício da falta de aprendizagem do aluno. Se os erros, então, se tornam frequentes, alguns professores e educadores logo concluem que o aluno tem dificuldades de aprendizagem ou, dependendo do caso, um transtorno de aprendizagem. Este se refere a “uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual” (RELVAS, 2011, p. 53), enquanto aqueles “abrangem um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo” (RELVAS, 2011, p. 59).

Os erros relacionados especificamente à leitura e à escrita para Ferreiro e Teberosky (1999), no entanto, podem ser interpretados de outra forma. De acordo com a teoria da Psicogênese da língua escrita, elaborada pelas psicolinguistas supracitadas, os erros podem ser entendidos como hipóteses não aleatórias que são levantadas pelo aluno sobre determinado conhecimento. Assim, os erros são concebidos por elas como erros construtivos na medida em que são “respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 25). Estes erros construtivos, portanto, mostram que o aluno possui conceitos sobre a escrita muito antes do ensino formal (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e realçam ainda que

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à Psicologia Genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem de métodos (processos que, poderíamos dizer, passam ‘através’ dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou difi-

cultar; porém, não pode criar aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Dentro desta perspectiva construtivista, o aluno é um sujeito cognoscente, ou seja, um sujeito que busca, de maneira ativa, tanto a compreensão do mundo no qual ele está inserido, quanto a resolução de questões que este mesmo mundo nele provoca (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Logo, o aluno, ao levantar hipóteses por meio de erros construtivos, “aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e [...] constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29). É importante ressaltar que as hipóteses construídas pelo aluno, dentro de suas categorias de pensamento, indicam o seu nível no processo de alfabetização, isto é, a fase da Psicogênese da língua escrita em que ele se encontra.

Cada fase que compõe a Psicogênese, termo que, em tempo, pode ser entendido como “origem, gênese ou história da aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada pessoa” (BREGUNCI, 2014), possui características próprias. Estas fases, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), se resumem em: (1) fase pré-silábica, na qual o aluno consegue diferenciar a representação icônica (desenho) da não icônica (escrita); (2) fase silábica, na qual o aluno percebe que existe uma relação entre a escrita e a fala, exigindo um número mínimo de grafismos para que ele possa ler e escrever; (3) fase silábico-alfabética, na qual o aluno tenta atribuir um som a cada letra, sendo que esta pode, muitas vezes, ser vista como uma sílaba; e (4) fase ortográfica, que é a última deste processo evolutivo. Nela, o aluno compreende que cada letra corresponde a sons menores que a sílaba, realizando, de maneira sistemática, uma análise sonora das palavras que ele se propõe a escrever.

Além disso, em cada uma destas fases, existem capacidades linguísticas de alfabetização a serem atingidas, conforme esclarece o volume 2, intitulado Capacidades

de Alfabetização (BATISTA et al., 2005), da Coleção Instrumentos da Alfabetização do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e cuja orientação segue os princípios da Psicogênese da língua escrita. Estas capacidades ou competências estão organizadas em cinco grandes eixos: compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção da escrita e desenvolvimento da oralidade (BATISTA et al., 2005).

Em linhas gerais, no eixo da compreensão e valorização da cultura escrita, espera-se que o aluno conheça, utilize e valorize os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade, além de seus usos e funções sociais (BATISTA et al., 2005). Espera-se, também, que ele conheça os usos da escrita na escola, desenvolvendo capacidades necessárias para a sua utilização (BATISTA et al., 2005). No eixo apropriação do sistema de escrita, espera-se que o aluno entenda as diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, domine as convenções gráficas, conheça o alfabeto e reconheça as unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc. (BATISTA et al., 2005). No eixo leitura, espera-se que o aluno compreenda os textos e, no eixo produção escrita, espera-se que ele compreenda e valorize o uso da escrita, com diferentes funções e gêneros, produzindo textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto (BATISTA et al., 2005). Por fim, no eixo desenvolvimento da oralidade, espera-se que o aluno participe das interações cotidianas em sala de aula, respeitando a diversidade das formas de expressão oral de outros discentes, docentes e funcionários da sua escola, assim como de pessoas de sua comunidade, além de usar a língua oral em situações escolares diversas, observando o emprego da variedade linguística adequada. Neste último eixo, espera-se ainda que o aluno planeje a fala em situações que exijam o registro formal e cumpra tarefas nas quais o desenvolvimento depende da escuta e da compreensão (BATISTA et al., 2005).

Se o aluno apresenta, em cada uma das fases descritas acima, determinadas competências linguísticas de alfabetização, como elas seriam, então, reportadas pelos testes psicológicos? O presente estudo, portanto, tem como objetivo conhecer a relação existente entre as características de um grupo de crianças do Ensino Fundamental, que estão no nível ortográfico e que possuem dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita, e os resultados das mesmas em dois testes psicológicos: Teste de Desempenho Escolar (TDE) e Escala Wechsler de Inteligência para Crianças, em sua 4ª edição (WISC-IV). Para tanto, foram articulados os conhe-

cimentos teóricos da Psicogênese da língua escrita, das Neurociências e da Psicologia. Logo, a relevância deste estudo está em conhecer como as fases da Psicogênese da língua escrita podem ser relacionadas a determinados testes psicológicos.

ESTABELECENDO UM DIÁLOGO INICIAL ENTRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA, AS NEUROCIÊNCIAS E A PSICOLOGIA

Como visto anteriormente, para a Psicogênese da língua escrita, cujas bases se encontram na teoria construtivista de Jean Piaget, a aprendizagem é um processo não-linear no qual o aluno raciocina de maneira inteligente, emite boas hipóteses a respeito da escrita, supera conflitos, busca regularidades, outorga significado, passando, para isso, por momentos de assimilação e acomodação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Na teoria piagetiana, a assimilação e a acomodação são duas etapas que compõem a adaptação, forma em que a criança trata novas informações que podem parecer conflitantes quando confrontadas com aquelas que ela sabe (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Na assimilação, a criança recebe informações e, posteriormente, as incorpora em estruturas cognitivas já existentes (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Na acomodação, as estruturas cognitivas da criança são alteradas para incluir um novo conhecimento (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Logo, os conflitos, dentro desta perspectiva, são necessários, pois

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um conflito cognitivo, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma perturbação) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 34).

Assim como a Psicogênese, as Neurociências, área de estudo relativamente nova, cujo conhecimento se expandiu, sobretudo, na década de 1990, também têm buscado desvendar os mecanismos da aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011). As Neurociências ou, simplesmente, Neurociência é “um conjunto de disciplinas que permeiam os estudos do sistema nervoso e originou-se das bases cerebrais da mente humana.” (RELVAS, 2012, p. 27). Ela é, portanto, uma área do conhecimento que congrega tanto os estudos da Anatomia, Biologia, Farmacologia, Fisiologia, Genética, Patologia, Neurologia, Psicologia, Psiquiatria, Química e Radiologia, quanto

“os vislumbrados estudos inerentes à educação humana no ensino e na aprendizagem.” (RELVAS, 2012, p. 27). O seu objeto de estudo é o cérebro, que já vem sendo estudado desde 10 000 a. C. por civilizações paleolíticas e neolíticas, segundo inúmeros achados arqueológicos (FINGER, 1994; GROSS, 2009).

Para as Neurociências, a aprendizagem é uma “modificação biológica na comunicação entre os neurônios, formando uma rede de interligações que podem ser evocadas e retomadas com relativa facilidade e rapidez.” (RELVAS, 2010, p. 35). Em outras palavras, quando o cérebro se encontra em situação de aprendizagem, há “macro e microtransformações neuronais [...] no surgimento e fortalecimento de sinapses, [...] na criação de circuitos, redes e sistemas neurofuncionais, [...] [e] no acréscimo de eficácia na velocidade de transmissão e precisão conexiva” que podem ser observadas através da neuroimagem (FONSECA, 2014, p. 236). Assim, quando existem dificuldades de aprendizagem, por exemplo, as Neurociências nos informam que elas não estão relacionadas apenas a questões biológicas do cérebro, mas “podem ser causadas por problemas passageiros, como [...] um conteúdo escolar, que nem sempre oferece à criança condições adequadas para o sucesso.” (RELVAS, 2011, p. 52).

Cabe salientar, no entanto, que as “descobertas em Neurociências não se aplicam direta e imediatamente na escola”, nem tampouco explicam a Educação ou fornecem “prescrições, receitas que garantem sucesso.” (GUERRA, 2011, p. 6). Segundo Relvas (2012), na tentativa de se buscar uma aproximação entre as Neurociências e a Educação, são necessários esforços para a compreensão deste processo, uma vez que o sistema nervoso, as funções cerebrais, mentais e o ambiente estão inter-relacionados. Neste sentido, as Neurociências podem auxiliar os professores e educadores na elaboração de estratégias pedagógicas mais apropriadas (GUERRA, 2011). Logo, não há dúvidas de que ter conhecimento da organização e das funções cerebrais, dos períodos sensíveis e dos mecanismos da linguagem podem contribuir para o dia a dia do professor e do educador em sala de aula (GUERRA, 2011). É igualmente importante que estes profissionais também tenham conhecimento das relações entre “cognição, emoção, motivação e desempenho”, das limitações e potencialidades do sistema nervoso, das “dificuldades para aprendizagem e [das] intervenções a elas relacionadas”, mas saber tudo isso “não é suficiente para realização da mágica do ensinar e aprender.” (GUERRA, 2011, p. 6). Contudo, tal conhecimento pode, segundo Fonseca (2014), ser fundamental para o aperfeiçoamento do ensino.

Ainda dentro de uma perspectiva neurocientífica, é necessário que professores e educadores tenham conhecimento das funções cognitivas da aprendizagem, pois, é a partir de seu funcionamento sistêmico e integrado que acontece a cognição, isto é, “o ato ou processo de conhecimento.” (FONSECA, 2014, p. 239). As funções cognitivas podem ser entendidas como processos que “decorrem por um lado da transmissão cultural intergeracional, e por outro, da interação social entre seres humanos que a materializam.” (FONSECA, 2014, p. 239). Elas correspondem às seguintes funções mentais: atenção, execução e expressão de problemas, memória, percepção, planificação, processamento, raciocínio, resolução de problemas e visualização (FONSECA, 2014). Assim, quando professores e educadores perceberem que há algo “errado” na aprendizagem de seu aluno, isto é, “erros” frequentes que remetam a questões ligadas às funções cognitivas, comprometendo a aprendizagem do aluno em sala de aula, eles podem sugerir aos pais o encaminhamento deste aluno a diversos profissionais, tais como o psicólogo ou o psicopedagogo. É o psicólogo que poderá fazer, por exemplo, uma avaliação psicológica do aluno para entender, com mais detalhes, a queixa do professor em relação às dificuldades do aluno para aprender o conteúdo dado no contexto escolar.

Assim, podemos perceber que a Psicologia é uma área de conhecimento que também se interessa pela aprendizagem. Aliás, Myers (2015, p. 221) afirma que “nenhum tópico está tão próximo do coração da Psicologia quanto a aprendizagem.” O conceito de aprendizagem, por exemplo, “emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações [...] com base no pressuposto de que todo conhecimento provém da experiência.” (GIUSTA, 2013, p. 22). A partir destas e muitas outras investigações, surgiram diversas teorias sobre a aprendizagem, tais como o associacionismo, cujo expoente é o behaviorismo, o racionalismo gestáltico, o construtivismo, sociointeracionismo, entre outras (GIUSTA, 2013). Vemos, portanto, que a Psicologia, ao contrário das Neurociências, é uma área um pouco mais antiga, tendo seu escopo teórico formado a partir de áreas já estabelecidas, tais como a Filosofia e a Biologia. Entretanto, o seu início moderno remonta à fundação do primeiro laboratório de Psicologia, em 1789, por William Wundt (MYERS, 2015). Dentre as várias definições, a Psicologia pode ser entendida como “a ciência do comportamento e dos processos mentais.” (MYERS, 2015, p. 4). O comportamento aqui diz respeito a qualquer ação que um organismo é capaz de fazer, ao passo que os processos mentais se referem às experiências internas e subjetivas que podem ser inferidas a partir do comportamento (MYERS, 2015). Entre

estas experiências, temos a aprendizagem, que é concebida como “uma mudança de comportamento resultante da experiência.” (FONSECA, 1995, p. 127-128).

É na Psicologia que encontramos ferramentas para avaliar o comportamento do aluno e das pessoas, de um modo geral. A avaliação psicológica iniciou-se com Galton em 1880, porém foi Spearman que desenvolveu os fundamentos da teoria da Psicometria clássica em 1904 (PASQUALI, 2001). Não podemos esquecer ainda de Binet que, interessado em avaliar “as aptidões humanas visando à predição na área acadêmica e [...] da saúde”, elaborou o primeiro teste de aptidão para crianças também no início do século XX (PASQUALI, 2001, p. 21). Atualmente, a avaliação psicológica, procedimento exclusivo do psicólogo, é compreendida pelo Conselho Federal de Psicologia (2013, p.11) como

[...] um amplo processo de investigação, no qual se conhece o avaliado e sua demanda, com o intuito de programar a tomada de decisão mais apropriada do psicólogo. Mais especialmente, a avaliação psicológica refere-se à coleta e interpretação de dados, obtidos por meio de um conjunto de procedimentos confiáveis, entendidos como aqueles reconhecidos pela ciência psicológica.

Neste processo, o psicólogo pode fazer ou não uso de testes psicológicos, sempre de acordo com sua abordagem (PASQUALI, 2001). Os testes psicológicos consistem em um “conjunto de tarefas predefinidas que o sujeito precisa executar numa situação [...] artificializada ou sistematizada, em que seu comportamento na situação será observado, descrito e julgado” (PASQUALI, 2001, p. 18). A descrição feita pelo psicólogo, através destes testes, que são padronizados e requerem várias regras para a sua aplicação, é geralmente numérica (PASQUALI, 2001) e seus resultados orientam o psicólogo na compreensão do problema estudado, facilitando assim a sua tomada de decisão (MANFREDINE; ARGIMON, 2010). Os testes psicológicos são, portanto, fundamentais para a Psicologia, uma vez que eles contribuíram de maneira decisiva para elevar a Psicologia ao patamar de ciência (MANFREDINE; ARGIMON, 2010). Sem eles, “o psicólogo não seria capaz de fazer qualquer afirmação científica sobre o comportamento humano.” (MANFREDINE; ARGIMON, 2010, p. 142). Em suma, os testes psicológicos, dentro de uma avaliação psicológica

[...] auxiliam no diagnóstico clínico, no conhecimento acerca do perfil cognitivo do paciente assim como na estimativa da evolução, prognóstico, delineamento de programas de reabilitação cognitiva e o acompanhamento do tratamento farmacológico e psicossocial (HAMDAN; PEREIRA, 2009, p. 388)

No caso específico da avaliação psicológica da aprendi-

zagem, é importante ressaltar que este processo deve contextualizar a criança, isto é, o psicólogo não pode apenas aplicar o(s) teste(s) psicológico(s), desconsiderando toda a sua realidade biopsicossocial (SANTOS; CAVALCANTE, 2016). Logo, para este tipo de avaliação, são necessários outros instrumentos, tais como uma boa anamnese, entrevista com pais ou responsáveis e a construção de uma empatia com a criança (SANTOS; CAVALCANTE, 2016). Entretanto, como o objetivo era, no presente estudo, relacionar o nível de alfabetização da criança com os resultados dos testes psicológicos das mesmas, não foi feita uma anamnese ou entrevista com os pais. Buscamos apenas construir uma empatia com as crianças para a aplicação dos testes psicológicos.

Diante do exposto, é possível estabelecer um diálogo inicial entre a Psicogênese da língua escrita, as Neurociências e a Psicologia, visto que todas se interessam pelo processo de aprendizagem. O conhecimento delas, por parte do professor e do educador, traz inúmeras contribuições para o trabalho destes profissionais em sala de aula, uma vez que mostram que a aprendizagem é um processo complexo e, a partir disso, a concepção de “erro” deixa de ser superficial e condenatório. Além disso, a Psicogênese da língua escrita, as Neurociências e a Psicologia podem fornecer, cada uma a sua maneira, insights sobre as capacidades e limitações do aluno durante o processo de aprendizagem, ajudando, assim, a explicar porque ela ocorre ou não em determinados contextos.

METODOLOGIA

O presente estudo constitui, quanto a sua forma de abordagem, uma pesquisa quantitativa e transversal, visto que os dados foram colhidos em determinado momento dentro de um breve intervalo de tempo (FONTELLES, 2009). Ademais, quanto aos procedimentos técnicos, este estudo se fundamenta na pesquisa exploratória, uma vez que ela proporciona uma “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.” (GIL, 2002, p. 41). Como este é um estudo inicial, a pesquisa exploratória também será de grande valia, pois, além de ter um planejamento flexível, um de seus principais objetivos é “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.” (GIL, 2002, p. 41).

O grupo estudado foi formado por 4 crianças do segundo ciclo do Ensino Fundamental, sendo 1 menina e 3 meninos, com necessidades educativas especiais, relacionadas à leitura e à escrita, e idades entre 9 e 12 anos, de uma escola particular localizada no município de Belo Horizonte. Inicialmente, foram realizadas duas reuniões com as coordenadoras desta escola, feita uma pré-seleção dos sujeitos participantes e selecionados aqueles que apresentavam

difficultades relacionadas à leitura e a escrita. Em um segundo momento, foram enviados os termos de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis, garantindo assim a participação e o sigilo ético dos alunos participantes. Após o recebimento dos termos assinados, foi feita uma sondagem inicial para identificar o nível de alfabetização das crianças, segundo a Psicogênese, e foram aplicados dois testes psicológicos, a saber: WISC-IV e TDE. Todas as atividades e testes foram realizados individualmente, entre os meses de outubro e novembro de 2016, em uma sala cedida pela coordenação da escola. É importante salientar que o presente estudo integra um programa de iniciação científica, sendo parte, portanto, de um projeto maior que visa identificar a relação entre o desenvolvimento da leitura e escrita e os testes psicológicos.

Para identificar o nível de alfabetização das crianças, foram aplicadas atividades voltadas para as competências apontadas pelo CEALE (BATISTA et al., 2005), com ênfase na Psicogênese da Língua Escrita, baseada nos estudos de Ferreira e Teberosky (1999). Essas atividades avaliaram o reconhecimento e nomeação individual de letras, os aspectos formais do grafismo e sua interpretação (letras, números e sinais de pontuação), capacidade de escrever de acordo com a norma culta, tanto em coerência e coesão da escrita de textos, quanto ortográfica e o ato de ler e interpretar textos. Ao identificar que as crianças pesquisadas se encontravam no nível ortográfico, optou-se por levantar 7 competências relacionadas à escrita e 5 competências voltadas para a leitura, apresentadas no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Competências e atividades aplicadas para diagnóstico

	Competências	Atividades
Escrita	Conhecer e valorizar o uso da escrita, com diferentes funções e gêneros.	Apresentação de diversos tipos de textos e suas funções.
	Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.	Escrita de jornais, histórias com imagem, sem imagem, informativos.
	Disponibilizar, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções apropriadas.	Escrita espontânea. Escrita sistematizada e dirigida.
	Escrever segundo o princípio ortográfico e as regras ortográficas.	Escrita espontânea de histórias mudas e textos diversos.
	Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos.	Escrita espontânea de histórias mudas e textos diversos.
	Usar a variedade linguística própria à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e a gramática.	Atividades de leitura e interpretação de textos.
	Usar recursos expressivos, estilísticos e literários, adequados ao gênero e aos objetivos do texto.	Escrita de jornais, histórias com imagem, sem imagem, informativos.
Leitura	Desenvolver a fluência de leitura. Desenvolver capacidades de decifração: saber decifrar palavras, saber ler, reconhecendo globalmente as palavras.	Leitura oral.
	Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura: compreender textos: construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas.	Apresentação de diferentes tipos de leitura.
	Compreender texto: antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do suporte, seu gênero e sua contextualização.	Atividades de leitura e interpretação.
	Compreender texto: levantar e construir hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.	Atividades de leitura e interpretação.
	Compreender texto: buscar pistas textuais, intertextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão.	Atividades de leitura e interpretação.

Fonte: Adaptação do CEALE (BATISTA et al., 2005).

O Critério de avaliação para cada atividade aplicada foi a atribuição de uma nota de 0 a 5, de acordo com as competências que os sujeitos alcançaram, conforme a escala abaixo:

Critérios de avaliação	Nota
Atingiu totalmente a competência de acordo com os objetivos estabelecidos.	5
Atingiu parcialmente a competência, com restrições, ou seja, faltou atingir parte dos objetivos estabelecidos.	4
Não atingiu a maioria dos objetivos estabelecidos.	3 a 2
Não atingiu a competência dos objetivos estabelecidos.	0 a 1

O critério utilizado para fazer a relação e a comparação das competências com os testes psicológicos, neste estudo, foi somente o das competências nas quais os sujeitos obtiveram nota 5.

Com relações aos testes psicológicos, o primeiro utilizado foi a Escala Wechsler de Inteligência para crianças (WISC-IV), em sua quarta edição, que consiste em um instrumento de aplicação individual, composto por 15 subtestes, tendo como finalidade avaliar a inteligência de crianças e adolescentes (WESCHLER, 2013). Esta escala possibilita avaliar a compreensão verbal, a organização perceptual, a memória operacional e a velocidade de processamento e, a partir destes resultados, é possível avaliar o QI total do indivíduo (WESCHLER, 2013). Dentre os objetivos do WISC IV, é possível realizar: uma estimativa cognitiva durante a avaliação psicológica, neuropsicológica e psicoeducacional, programas de reabilitação (neuro) cognitiva e diagnósticos diferenciais de distúrbios neurológicos (WESCHLER, 2013). Para essa pesquisa, foram aplicados apenas seis subtestes, sendo eles: Cubos (CB), Semelhanças (SM), Dígitos (SG), Conceitos Figurativos (CN), Vocabulários (VC) e Compreensão (CO). É importante salientar que três destes subtestes são voltados para a compreensão verbal (SM, VC, CO) (WESCHLER, 2013). Cabe esclarecer ainda que o subteste Dígitos foi aplicado apenas de forma lúdica e o subteste Cubos, juntamente com o subteste Vocabulários, foram utilizados para o cálculo do QI estimado, tendo como base os estudos de Spreen e Strauss (1998, apud Mello et

al., 2011), que utilizam, como método de análise, o WISC-III, sendo esse alterado por nós para WISC-IV, devido às baixas alterações realizadas nos subtestes Cubos e Vocabulários.

Por fim, foi aplicado o segundo teste, o Teste de Desempenho Escolar (TDE), que consiste em um instrumento psicométrico para avaliação das capacidades de escrita, leitura e aritmética, podendo ser aplicado da 1ª a 6ª série do ensino fundamental (atualmente, do 1º ano de alfabetização ao 7º ano, isto é, à antiga 6ª série) e, em determinados casos, na 7ª e 8ª série (8º e 9º ano) (STEIN, 1994). O TDE é composto por três subtestes: (1) Escrita (escrita do próprio nome e de palavras isoladas, que são apresentadas em forma de ditado); (2) Aritmética (solução oral de problemas e cálculos de operações aritméticas por escrito); e (3) Leitura (reconhecimento de palavras isoladas do contexto) (STEIN, 1994). Esses subtestes apresentam níveis crescentes de dificuldade que são apresentados ao examinando independente de sua série (STEIN, 1994). Além disso, o TDE pode ser interrompido a partir do momento em que os itens apresentados fiquem "impossíveis" de serem respondidos (STEIN, 1994).

RESULTADOS

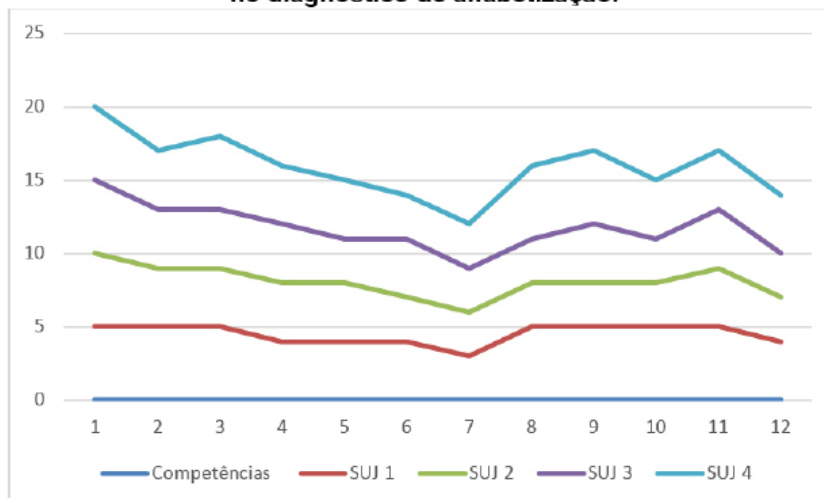
Em relação ao diagnóstico para avaliar em que nível de alfabetização os sujeitos se encontram e as competências adquiridas, construíram-se a tabela 1 e o gráfico 1, com o objetivo de analisar o desempenho dos mesmos, a seguir:

Tabela 1 – Competências e resultados obtidos pelos sujeitos pesquisados.

	Competências	SUJ 1	SUJ 2	SUJ 3	SUJ 4
1	Conhecer e valorizar o uso da escrita, com diferentes funções e gêneros.	5	5	5	5
2	Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.	5	4	4	4
3	Disponer, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções apropriadas.	5	4	4	5
4	Escrever segundo o princípio ortográfico e as regras ortográficas.	4	4	4	4
5	Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos.	4	4	3	4
6	Usar a variedade linguística própria à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática.	4	3	4	3
7	Usar recursos expressivos, estilísticos e literários, adequados ao gênero e aos objetivos do texto.	3	3	3	3
8	Desenvolver a fluência de leitura. Desenvolver capacidades de decifração: saber decifrar palavras, saber ler, reconhecendo globalmente as palavras.	5	3	3	5
9	Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura: compreender textos: construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas.	5	3	4	5
10	Compreender texto: antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do suporte, seu gênero e sua contextualização.	5	3	3	4
11	Compreender texto: levantar e construir hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.	5	4	4	4
12	Compreender texto: buscar pistas textuais, intertextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão.	4	3	3	4

Fonte: Dados levantados da pesquisa (2016)

Gráfico 1 – Comparação dos resultados obtidos entre os sujeitos no diagnóstico de alfabetização.



Fonte: Dados levantados da pesquisa (2016).

Das 12 capacidades linguísticas características do nível ortográfico, o sujeito 1 foi aquele que obteve mais notas 5, seguido do sujeito 4. Os sujeitos 2 e 3 atingiram a nota 5 em apenas 1 capacidade linguística.

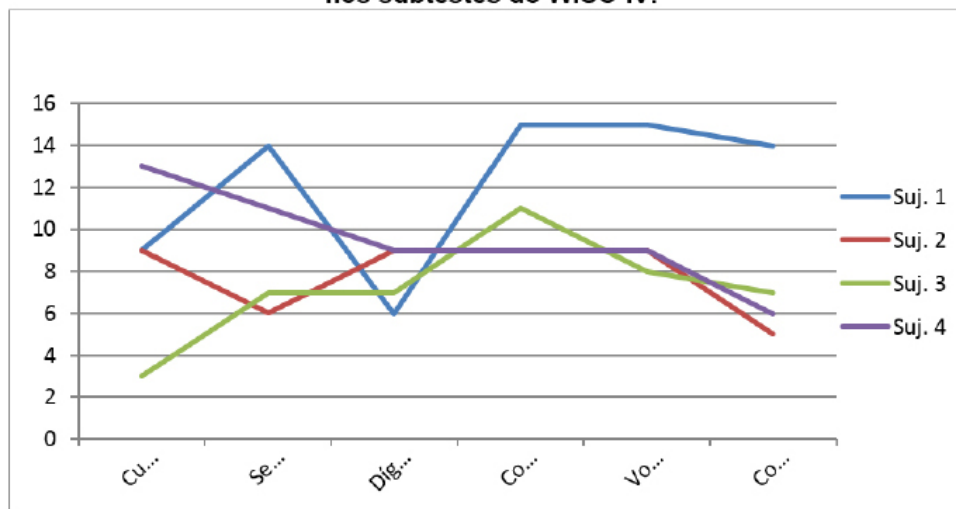
A partir dos resultados obtidos nas aplicações dos subtestes do WISC IV e do TDE, foram produzidos duas tabelas e dois gráficos de comparação entre os sujeitos participantes. Neles, é possível observar e avaliar o desempenho destes sujeitos.

A partir do gráfico 2, o qual apresenta uma comparação entre os resultados obtidos entre os sujeitos participantes, é possível perceber as dificuldades individuais dos mesmos. No primeiro subteste aplicado, Cubos, é possível observar uma grande variação nos resultados obtidos, que vão de 3 até 13 em pontos ponderados. Mesmo considerando a diferença entre as idades, apenas o sujeito 4 obteve um resultado acima da média esperada para a sua idade cronológica. No segundo

Tabela 2 – Resultados obtidos entre os sujeitos nos subtestes do WISC-IV.

Subtestes do Wisc IV	Resultados em pontos ponderados			
	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4
Cubos (CB)	09	09	03	13
Semelhanças (SM)	14	06	07	11
Dígitos (DG)	06	09	07	09
Conc. Fig. (CN)	15	09	11	09

Gráfico 2 – Comparação dos resultados obtidos entre os sujeitos nos subtestes do WISC-IV.



Fonte: Dados levantados da pesquisa (2016).

subteste, Semelhanças, foi possível observar a mesma variação de resultados, havendo melhora, em comparação ao primeiro subteste, dos sujeitos 1 e 3 e piora dos sujeitos 2 e 4. De forma geral, apenas os sujeitos 1 e 4 conseguiram obter uma média acima da esperada para suas respectivas idades. No terceiro subteste aplicado, Dígitos, nenhum dos sujeitos conseguiu atingir a média esperada para a sua idade, com resultados variando entre 6 e 9 pontos ponderados para a média esperada 10. No quarto subteste, Conceitos Figurativos, os sujeitos 1 e 3 obtiveram resultados acima da média esperada,

sendo que o sujeito 1 obteve o escore de 15 pontos, sendo esse resultado considerado superior, e o sujeito 3, o escore de 11 pontos, enquanto os sujeitos 2 e 4 obtiveram resultados um pouco abaixo da média, um escore de 9 pontos. No quinto subteste aplicado, Vocabulário, o sujeito 1 obteve resultado superior à média esperada para a idade (15 pontos), enquanto os sujeitos 2, 3 e 4 obtiveram resultados pouco abaixo do esperado para idade (9, 8 e 9 pontos, respectivamente). Por fim, no subteste Compreensão, todos os sujeitos apresentaram queda em relação ao valor do escore do teste

anterior, em que o sujeito 1, mesmo com a queda na pontuação, manteve seu resultado superior à média esperada, enquanto os sujeitos 2, 3 e 4 apresentaram resultados abaixo da média esperada, cujos resultados foram 7, 5 e 6, respectivamente.

A partir dos resultados obtidos pelos subtestes Cubos e Vocabulário, foram extraídos os valores do QI estimado, conforme proposto pelo estudo realizado por Spreen e Strauss (1998, apud Mello et al., 2011). Este método foi utilizado pelos autores para a aplicação da forma abreviada do WISC-III, apontando a correlação entre o QI total, obtido pela aplicação total, e o QI estimado, obtido pela forma abreviada. Neste sentido, como o WISC-IV foi utilizado para aplicação dos testes em nossa pesquisa, foram percebidas poucas diferenças entre os subtestes Cubos e Vocabulários em relação aos mesmos subtestes do WISC-III, utilizando, dessa forma, o método de Spreen e Strauss

(1998) apenas para obter os valores estimados do QI para comparações futuras. Desta maneira, a partir da somatória dos pontos ponderados dos subtestes Cubos e Vocabulários e comparados à tabela 2, da página 152 do estudo de Spreen e Strauss (1998, apud Mello et al., 2011), foram obtidos os Quocientes de Inteligência Estimados (QIE): sujeito 1, QIE = 112; sujeito 2, QIE = 94; sujeito 3, QIE = 74; e Sujeito 4, QIE = 106. Assim, se levarmos em consideração que o WISC-IV estabelece como média geral um QI = 100, quando da aplicação completa de todos os seus subtestes, e os valores obtidos a partir do QIE, apenas os sujeitos 1 e 4 conseguiram pontuações acima da média, enquanto o sujeito 2 atingiu pouco abaixo da média e o sujeito 3 ficou bem abaixo da média.

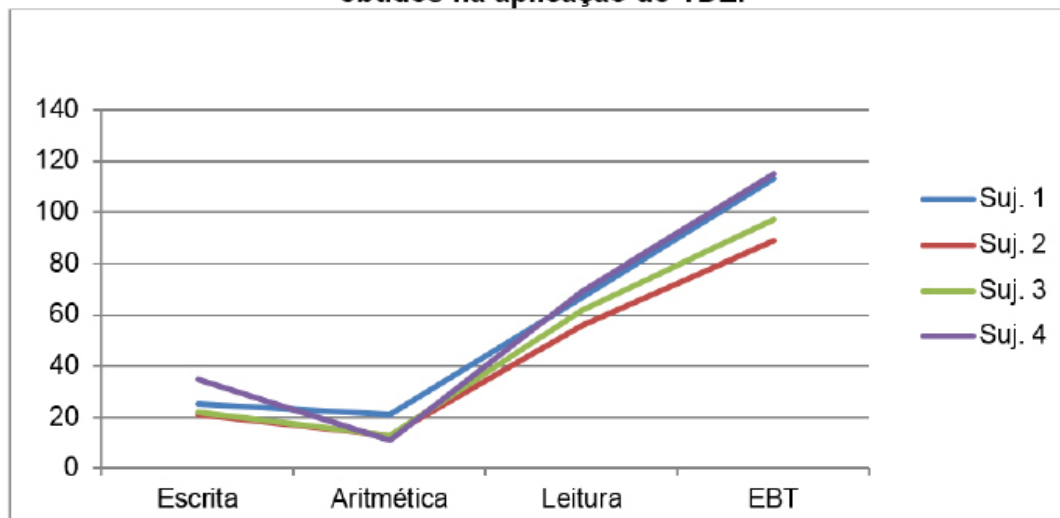
Posterior à aplicação do WISC-IV, foi feita a aplicação do TDE. A tabela e o gráfico abaixo ilustram os resultados:

Tabela 3 – Escores por subteste e escore bruto total obtido na aplicação do TDE.

Teste	Escore total			
	Suj. 1	Suj. 2	Suj. 3	Suj. 4
Escrita	25	21	22	35
Aritmética	21	13	13	11
Leitura	67	56	62	69
EBT (Escore Bruto Total)	113	89	97	115

Fonte: Dados levantados da pesquisa (2016).

Gráfico 3 – Comparação entre os escores por subteste e escore bruto total obtidos na aplicação do TDE.



Fonte: Dados levantados da pesquisa (2016).

Para análise dos subtestes do TDE, foi utilizada a tabela 4, da página 24, do Manual de aplicação e interpretação do mesmo (STEIN, 1994), o qual define que: (1) no subteste Escrita, resultados menores ou iguais a 23 são considerados inferiores, de 24 a 29 dentro da média esperada e resultados iguais ou maiores que 30 superiores; (2) no subteste Aritmética, resultados menores ou iguais a 14 são considerados inferiores, de 15 a 17 dentro da média esperada e resultados iguais ou maiores de 18 superiores; (3) no subteste Leitura, resultados menores ou iguais a 65 são considerados inferiores, de 66 a 68 dentro da média esperada e resultados iguais ou maiores que 69 superiores; e, por fim, o Escore Bruto Total (EBT) possui como classificação os resultados menores ou iguais a 111 são considerados inferiores, de 112 a 121 dentro da média esperada e resultados iguais ou maiores que 122 superiores.

Desta forma, no primeiro subteste, Escrita, o sujeito 1 manteve seu resultado dentro da média esperada, enquanto os sujeitos 2 e 3 obtiveram um resultado inferior ao esperado, e apenas o sujeito 4 apresentou um resultado superior. No segundo subteste, Aritmética, apenas o sujeito 1 apresentou um resultado dentro da média esperada, enquanto os outros participantes apresentaram resultados inferiores ao esperado. No terceiro subteste, Leitura, o sujeito 1 apresentou um resultado dentro da média esperada, enquanto os sujeitos 2 e 3 obtiveram resultados inferiores, e apenas o sujeito 4 conseguiu atingir um resultado superior ao esperado. Por fim, no EBT apenas os sujeitos 1 e 4 apresentaram resultados totais superiores, enquanto os sujeitos 2 e 3 apresentaram resultados inferiores.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A partir da análise dos resultados, foi possível observar que o sujeito 1, que possui o maior número de capacidades linguísticas com nota 5, foi justamente aquele que conseguiu um escore muito superior à média em todos os subtestes do WISC-IV, exceto nos subtestes Cubos e Dígitos, sendo que, neste último, ele alcançou um escore bem abaixo da média para a sua idade.

Observou-se também uma relação entre o nível linguístico dos sujeitos 2 e 3, que atingiram apenas 1 capacidade de alfabetização do CEALE (BATISTA et al., 2005) com nota 5, no nível ortográfico, e os seus resultados no WISC-IV. O sujeito 2 apresentou um desempenho abaixo da média para a idade em todos os subtestes. O sujeito 3, por sua vez, também apresentou um desempenho abaixo da média para a idade, exceto no subteste Conceitos Figurativos, no qual é avaliado o nível de abstração e

a habilidade de raciocínio não-verbal.

A mesma relação foi observada em relação ao sujeito 4, que atingiu a nota 5 em um menor número de capacidades linguísticas características do nível ortográfico, segundo o CEALE (BATISTA et al., 2005), em comparação ao sujeito 1. Ele obteve um escore abaixo da média no subteste Vocabulário, no qual é avaliada a competência lexical, isto é, o conhecimento de palavras, por exemplo. No subteste Compreensão, no qual é avaliado, entre outros itens, o raciocínio verbal, o sujeito 4 também apresentou um escore abaixo da média esperada para a idade. Porém, no subteste Semelhança, no qual é avaliada a capacidade de estabelecer relações lógicas e formar conceitos verbais, ele obteve um escore acima da média.

Com relação ao TDE, foi possível observar que o sujeito 1 que, como dito anteriormente, possui o maior número de capacidades linguísticas de alfabetização do CEALE com nota 5, no nível ortográfico, não foi necessariamente o que obteve o maior escore, tanto nos subtestes de Escrita e Leitura, quanto no total bruto do referido teste, pois isto coube ao sujeito 4. Este, por sua vez, obteve um escore superior nos subtestes Leitura e Escrita, assim como no EBT final, mesmo tendo atingido um menor número de capacidades linguísticas com nota 5, segundo o CEALE (BATISTA et al., 2005). Este fato surpreendeu os pesquisadores, pois era esperada uma relação entre o sujeito com mais capacidades linguísticas e um escore superior no TDE, particularmente nos subtestes Leitura e Escrita. Por outro lado, os sujeitos 2 e 3, que apresentaram escores inferiores à média em todos os subtestes e no escore total bruto do TDE, são os mesmos que possuem, como dito anteriormente, apenas 1 capacidade de alfabetização com nota 5. Em outras palavras, houve uma relação entre um menor nível linguístico e um fraco desempenho no TDE.

Diante do exposto, estabelecer um diálogo inicial entre a Psicogênese da língua escrita, as Neurociências e a Psicologia é possível, visto que todas se interessam pela aprendizagem e as dificuldades advindas deste processo. Ter conhecimento delas pode, por exemplo, alterar o olhar enviesado do professor e educador que, muitas vezes, concebe o "erro" como um sinal de que algo não está bem na aprendizagem de seu aluno. Porém, a Psicogênese da língua escrita, as Neurociências e a Psicologia mostram que o "erro" e a aprendizagem em si são complexos e seus significados não podem ser apreendidos superficialmente. Logo, os "erros" podem ser construtivos, revelando a capacidade do aluno em levantar hipóteses sobre a leitura e a escrita, e as dificuldades de

aprendizagem, por sua vez, nem sempre são indícios de alterações de base biológica.

Buscou-se, assim, resgatar o sentido da aprendizagem e do “erro” a partir de diferentes perspectivas que conversam entre si, além de reforçar a importância das mesmas para que professores e educadores desenvolvam uma prática mais significativa e eficiente. Porém, é necessário ressaltar que não faz parte do objetivo deste estudo analisar o porquê das dificuldades de aprendizagem dos alunos participantes indicados pelas coordenadoras da escola. A proposta era apenas conhecer o nível da capacidade linguística destes alunos e tentar relacioná-lo com dois testes psicológicos: o WISC-IV e o TDE.

Assim, a partir da análise dos resultados, foi possível verificar uma grande heterogeneidade das condições cognitivas para avaliar a leitura e escrita. Foi possível observar uma relação entre o nível linguístico do aluno e os seus resultados no WISC-IV e no TDE. Os resultados deste estudo são, portanto, preliminares, pois sabe-se que o indivíduo deve ser considerado em suas capacidades individuais e que a noção de erro deve ser relacionada a outras atividades e testes para auxiliar o aluno em seu processo de desenvolvimento. Sugere-se, portanto, que novos estudos sejam feitos com amostragens mais significativas para que seja conhecida, com maior e melhor exatidão, a relação entre as capacidades linguísticas de alfabetização do CEALE (BASTISTA et al., 2005), cujas bases estão na Psicogênese da língua escrita, e o desempenho em testes psicológicos, tais como o WISC-IV e o TDE.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. *Capacidades da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. 96 p. v. 2.
- BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. *Psicogênese da aquisição da escrita*. 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/hom_e?busca=PsicOg%C3%AAAnese+da+aquisi%C3%A7%C3%A3o+da+escrita>. Acesso em: 11 fev. 2017.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Cartilha de avaliação psicológica - 2013*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2013.
- COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor, Bezerra. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 304 p.
- FINGER, Stanley. *Origins of Neuroscience: a history of explorations into brain function*. New York: Oxford University Press, 1994. p. 3-61.
- FONSECA, Vítor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 127-147, 1995. 509 p.
- FONSECA, Vítor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, set./dez. 2014.

FONTELLES, Mauro José et al. Metodologia da Pesquisa Científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. *Revista Paraense de Medicina*, Belém, v. 23, n. 3, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2009/v23n3/a1967.pdf>>. Acesso: 11 fev. 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-57.

GIUSTA, Agnela da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 17-36, mar. 2013.

GROSS, Charles G. *A hole in the head: more tales in the history of Neuroscience*. Cambridge: The MIT Press, 2009. 368 p.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a Neurociência e a Educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução*, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, p. 3-12, jun. 2011.

HAMDAN, Amer Cavalheiro; PEREIRA, Ana Paula de Almeida. Avaliação neuropsicológica das funções executivas: considerações metodológicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p.386-393, set./dez. 2009.

MANFREDINI, Vanessa; ARGIMON, Irani Iracema de Lima. O uso de testes psicológicos: a importância da formação profissional. *Revista Grifos*, Chapecó, v. 19, n. 28/29, jun. 2010.

MELLO, Claudia Berlim et al. Versão abreviada do WISC-III: correlação entre QI Estimado e QI Total em crianças brasileiras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 149-155, Apr./Jun. 2011.

MYERS, David G. *Psicologia*. Tradução de Daniel Argolo Estill; Heitor M. Corrêa. 9 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015. p. 1-10; 221-248.

PAPALIA, Diane Ellen; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento Humano*. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. p. 63-93.

PASQUALI, Luiz. Testes psicológicos: conceitos, história, tipos e usos. In: _____. *Técnicas de exame psicológicos – TEP: manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia, 2001. p. 13-56.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e Educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula*. Rio de Janeiro: WAK, 2010. 160 p.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva*. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011. 144 p.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: WAK, 2012. 168 p.

SANTOS, Tácito Pereira dos; CAVALCANTE, Daniele Mejia. Avaliação psicológica dos problemas de aprendizagem. *Revista Ciência Amazônica*, Porto Velho, v. 1, n. 1, jan. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/amazonida/article/view/1841/1698>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

STEIN, Lilian Milnitsky. *TDE – Teste de desempenho escolar – Manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

WESCHLER, David. *WISC-IV – Escala Wechsler de Inteligência para Crianças: Manual Técnico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

NOTAS

- 1 Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva.
- 2 Coordenadora da pesquisa e professora do Centro Universitário Newton Paiva.
- 3 Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva.
- 4 Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Newton Paiva.
- 5 Professora colaboradora da pesquisa e professora do Centro Universitário Newton Paiva.

A PERCEPÇÃO DOS JOVENS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS PARA SUA FORMAÇÃO

Sérgio Rafacho¹
Bárbara Batista Noronha¹
Denis Gregório Batista¹
Naiara Barcellos Fernandes²
Carlos Eduardo de Carvalho²
Gabriela de Sousa Rosa²
Leticia Ferreira das Dores²
Michelle Bruna de Oliveira Lima²
Rafael de Oliveira Seabra³

Resumo: Este trabalho busca contribuir com a análise da oferta do ensino superior, especificamente nos cursos de Ciências Contábeis e Administração, à luz dos conceitos de diferença e de desigualdade. Considerando uma perspectiva multidimensional dos processos de ensino e de aprendizagem e, deste modo, buscando analisar a efetividade de diferentes práticas pedagógicas ofertadas nos respectivos cursos, visa identificar as condições nas quais o aprendizado ocorre, bem como a percepção dos jovens estudantes sobre as formas de abordagem dos conteúdos de seus respectivos cursos e a contribuição destas para sua formação para o trabalho.

Palavras-chave: Juventude, Desigualdades; Trabalho e Formação humana; Administração; Ensino Superior.

Abstract: This paper seeks to contribute to the analysis of the offer of higher education, specifically in the courses of Accounting and Administration, in the light of the concepts of difference and inequality. Considering a multidimensional perspective of the teaching and learning processes and thus seeking to analyze the effectiveness of different pedagogical practices offered in the respective courses, aims to identify the conditions in which the learning occurs, as well as the perception of the young students on the forms of approach of the contents of their respective courses and their contribution to their training for work.

Keywords: Youth, Inequalities; Labor and Human Formation; Administration; Higher education.

INTRODUÇÃO

A relação do jovem com a instituição de ensino superior é de fundamental importância para a construção da identidade e autonomia profissional, uma vez que o processo educacional e as relações sociais decorrentes do processo contribuem para que ele adquira segurança, sentindo-se respeitado por ter alcançado uma formação reconhecida pela sociedade de maneira formal.

Neste sentido, a atuação dos docentes na condução do aprendizado dos estudantes requer a percepção de que não somente a aplicação de métodos isolados de ensino será suficiente para inserção qualificada dos jovens no mercado do trabalho, pois, no âmbito de seu trabalho, ocorrerão diversas interações sociais para as quais eles também devem estar preparados.

A Didática, segundo Candau (1988), tem direcionado muitos pesquisadores em educação no sentido de contribuir para a construção de métodos de ensino adequados às diferentes áreas de conhecimento. Oliveira (1992) traz a seguinte argumentação em relação ao entendimento sobre o papel da didática:

A Didática, quer enquanto campo do conhecimento, quer enquanto disciplina no currículo dos cursos de formação do educador, deve ser entendida em seu caráter prático de contribuição ao desenvolvimento do trabalho de ensino, realizado no dia a dia da escola, e demandado pela sociedade concreta à área pedagógica. (OLIVEIRA 1992, p. 133).

Diante das dificuldades de se estabelecer uma Didática Geral que atenda as necessidades de todas as áreas de conhecimento, Candau (1988, p.35) considera que “o grande desafio da didática atual é, na nossa opinião, assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses estruturantes e não exclusivizar um deles”.

Para a autora o desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase na articulação que trabalhe de forma dialética os diferentes estruturantes (elemento lógico, contexto, sujeito e conteúdo) do método didático, considerando cada um deles com os demais.

OBJETIVO

Compreender, a partir da percepção dos jovens estudantes, a contribuição das diferentes formas de oferta do currículo e das práticas pedagógicas na formação dos alunos de Administração e Ciências Contábeis à luz das diferenças e desigualdades que

permeiam a identidade juvenil.

OS JOVENS E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Além de seu caráter formativo para o trabalho, a educação profissional tem se apresentado no Brasil como um caminho para a ascensão social no intuito de promover um maior nível de bem-estar para a parcela da sociedade que ingressa nesta modalidade de ensino. Nesse sentido, é importante destacar a multidimensionalidade que envolve os processos de ensino e aprendizagem, considerando a necessidade de articulação consistente das dimensões técnica, humana e político-social no âmbito do contexto escolar.

Candau (1983), apresentando proposta por uma Didática Fundamental, destaca os principais fatores que justificam a inserção de cada uma destas dimensões no processo de ensino-aprendizagem:

Dimensão humana: considerando a abordagem humanista, compreende-se que o componente afetivo está presente no processo de ensino-aprendizagem, perpassando toda sua dinâmica e não pode ser ignorado;

Dimensão técnica: esta não pode ser dissociada das demais, pois o domínio do conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, assim como a busca de estratégias que viabilizem esta aprendizagem em cada situação concreta de ensino, constituem problemas fundamentais para toda proposta pedagógica. Quando esta dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo, que parte de uma visão unilateral do processo de ensino-aprendizagem, passando este a ser configurado a partir exclusivamente de argumentos técnicos;

Dimensão político-social: esta dimensão não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntária), possui em si uma dimensão político-social.

Segundo Gonçalves (2006), a cultura escolar envolve toda a vida escolar. E isso vai desde a construção das ideias sobre o ensinar e o aprender até a ação efetiva desse fazer escolar e, então, estarão sendo mobilizados tanto os corpos como as mentes, tanto o lidar com os objetos quanto às condutas, os modos de pensar, de dizer e de fazer. O autor corrobora, desta forma, com a necessidade de articulação destas três dimensões propostas pela Didática Fundamental no âmbito educacional.

Neste contexto que demanda superação por parte das instituições educacionais de ensino superior, insere-se o

jovem, em grande parte oriundo de escolas públicas sem a estrutura adequada para ofertar ensino com qualidade satisfatória em termos propedêuticos, demandando destas instituições ações pedagógicas de nivelamento para que os objetivos educacionais declarados para este nível de ensino sejam alcançados. Nesse sentido, as necessidades educacionais demandam estratégias diferenciadas por parte dos docentes, exigindo ações que envolvam inovação em relação às práticas educacionais tradicionais, no intuito de se obter maior interação com os jovens.

A relação do jovem com a instituição de ensino superior é de fundamental importância para a construção da identidade e autonomia profissional, uma vez que o processo educacional e as relações sociais decorrentes do processo contribuem para que ele adquira segurança, sentindo-se respeitado por ter alcançado uma formação reconhecida pela sociedade de maneira formal.

Assume-se assim o desafio de considerar a grande diversificação escolar brasileira e nela identificar potenciais estratégias de enfrentamento a alguns dos problemas da má qualidade do ensino. Assim, consideram-se as recomendações de

Mészáros (2005),

Para o bem ou para o mal, o êxito (de um projeto de educação alternativo) depende de tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo e “paracelsiano” do termo, de forma a maximizar o melhor e a minimizar o pior (...) (entretanto), cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo-a-passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido desta lógica autocentrada do capital (MÉSZAROS, 2005: p. 48).

Essas interações devem ser analisadas à luz dos conceitos de diferença e desigualdade, tendo como referências as contribuições de Göran THERBORN (2016), AZEVEDO (2013), ALGEBAIL (2009), e SAVIANI (1980) entre outros autores que diferenciam diferença e desigualdade e que identificam a produção de uma nova desigualdade não mais gerada apenas pela divisão social de classes, mas por novas categorias sociais relacionadas aos processos de exclusão que degradam o ser humano, retiram-lhe o que é historicamente próprio – a preeminência da construção do gênero humano, do homem livre num reino de justiça e igualdade (MARTINS, 1997, p. 22).

Também o conceito de inovação deve ser considerado nas análises a serem feitas acerca das

diferentes formas de oferta e de interações juvenis, considerando que tomamos o conceito de inovação pedagógica numa perspectiva dialética, tal como observa Saviani (1980), para quem inovar não seria apenas fazer algo novo em oposição ao tradicional, mas significa mudar as raízes, as bases, trata-se, pois, de uma concepção revolucionária de inovação (...) Trata-se de reformular a própria finalidade da educação, isto é, de colocá-la a serviço das forças emergentes na sociedade (SAVIANI, 1980, p. 21).

Para Ferreti (1980: p.60), do ponto de vista da estrutura curricular, inovar no ensino tem significado de “promover a integração de conteúdo ou objetivos por oposição aos padrões curriculares compartimentalizados nos limites das disciplinas a que se referem”. Sobre a organização curricular, o mesmo autor afirma que inovar tem sido compreendido como a proposição de conteúdos que não aqueles adotados pelas disciplinas e, também, que requeiram o envolvimento ativo do aluno no planejamento e na realização das atividades propostas.

METODOLOGIA

No intuito de se alcançar o objetivo proposto, foram levantados dados sobre o Ensino Superior no Brasil e sobre cursos de Administração e de Ciências Contábeis e das profissões de Administrador e Contador. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto e, em seguida, foram aplicados questionários e entrevistas a alunos matriculados e egressos do curso de Administração. Os dados coletados foram analisados considerando os conceitos que envolvem o objetivo proposto para a pesquisa.

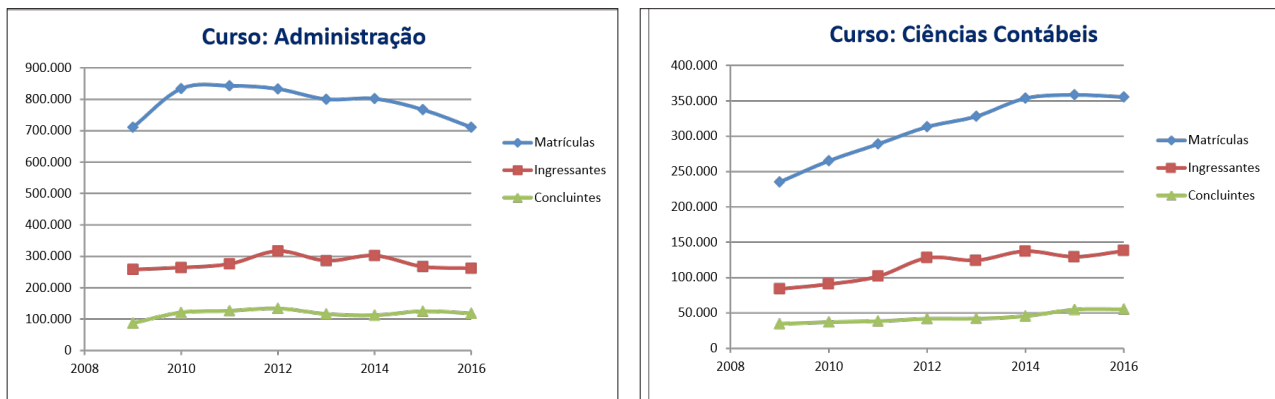
A pesquisa foi submetida ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de saúde sobre o CAAE nº: 93180618.6.0000.5097.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o Censo do Ensino Superior, realizado pelo Inep em 2017 e em 2016, 34.366 cursos de graduação foram ofertados em 2.407 instituições de ensino no Brasil. Já em 2015, mais de um 1,1 milhão de estudantes concluíram a educação superior.

Os cursos de Administração e Ciências Contábeis figuram entre os 10 com maior número de matrículas, ingressantes e concluintes, conforme demonstrado no gráfico 01.

Gráfico 01 - A evolução do número de alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis – 2008 a 2016.



Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados do Censo da Educação Superior (2018).

Analisando o gráfico, observa-se o forte crescimento no número de alunos nos dois cursos, tendência decorrente das políticas públicas de incentivo à educação implantadas no Brasil na última década. Porém, como a redução dos investimentos destinados ao financiamento da educação superior, observa-se uma perspectiva de estabilização e queda no número de estudantes em ambos os cursos. Esta associação contribui para entendimento sobre a dependência que as camadas sociais menos favorecidas economicamente têm de recursos para acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, obter melhor qualidade de vida.

Considerando os dados obtidos a partir da pesquisa realizada neste trabalho, observaram-se as seguintes características nos estudantes dos dois cursos que fizeram parte da pesquisa:

- 56,3% mulheres e 43,8% homens;
- para financiar seus estudos, 14,1% utilizam o FIES, outros 14,1% utilizam o Prouni, 26,6% custeiam seus próprios estudos, 21,9% tem os estudos pagos pelos pais ou familiares e os demais financiam parte de seus estudos tendo bolsa da própria instituição em que estudam ou de outros órgãos/instituições;
- 78,1% são solteiros, 15,6% casados e os demais, 1,6% divorciados e os demais não informaram;
- 15,6% têm filhos e 84,4% não têm;
- 17,2% não possuem renda, 31,3% ganham até 1 salário mínimo, 28,1% entre 1 e 2 salários mínimos e 23,4% mais de 2 salários mínimos;
- 64,1% são oriundos de escolas públicas e 35,9% de escolas particulares;
- 42,2% dos pais dos alunos têm o ensino fundamental incompleto, 17,2% têm ensino médio completo e 9,4% têm ensino superior completo;

- 25% das mães dos alunos têm o ensino fundamental incompleto, 31,3% têm ensino médio completo e 14,1% têm ensino superior completo.

As informações sobre o perfil dos estudantes corroboram com a perspectiva de que o financiamento estudantil, disponibilizado pelo governo em anos anteriores, tem contribuído para a maior capacitação dos jovens para o trabalho. Considerando o baixo percentual de pais e mães de alunos que têm ensino superior completo, e a utilização significativa de financiamentos e bolsas para acesso ao ensino superior, percebe-se que os jovens e suas respectivas famílias consideram o acesso à faculdade como forma de qualificação profissional, ampliando suas possibilidades de ascensão social.

Considerando a perspectiva dos alunos em relação às práticas pedagógicas de seus respectivos cursos, foram observadas as seguintes características de atuação dos docentes:

- 78,5% dos docentes utilizaram jornais e revistas informativas como apoio ao aprendizado do conteúdo da disciplina;
- 66,2% dos docentes utilizaram filmes como apoio ao aprendizado do conteúdo da disciplina;
- 87,7% dos docentes utilizaram vídeos instrutivos como apoio ao aprendizado do conteúdo da disciplina;
- 83,1% dos docentes utilizaram softwares como apoio ao aprendizado do conteúdo da disciplina;
- 95,4% dos docentes utilizaram estudos de caso baseados em exemplos reais do mercado como apoio ao aprendizado do conteúdo da disciplina;
- 87,7% dos docentes utilizaram práticas inovadoras que contribuíram para o aprendizado e para o exercício da carreira.

Considerando as informações relacionadas às

práticas pedagógicas dos cursos, de forma incisiva, os alunos reconhecem a efetividade destas práticas para a sua formação. A interação do jovem com a faculdade se dá de várias formas e com diversos atores, porém, seus principais anseios estão associados principalmente à figura do professor. Na sua relação com o docente, os estudantes podem se apropriar, além do próprio conteúdo relacionado a cada disciplina, de argumentos técnicos, posturas profissionais, percepções e outros aspectos subjetivos que, em várias oportunidades, contribuem para a construção de seu caráter profissional, através de uma dialética que confronta concordâncias e discordâncias entre docentes e discentes, que emergem em um novo posicionamento do estudante em relação à sua atuação no mercado.

Nesse sentido, a consideração da dimensão humana na análise dos processos de formação dos estudantes é justificada pela efetividade com que contribuem para o entendimento da(s) subjetividade(s) que permeia(m) o contexto que envolve a relação entre professores e alunos.

Sob outra perspectiva, a consideração da dimensão político-social é justificada pela forma com que as relações sociais (entre aluno x alunos e aluno x professores) e a própria historicidade de cada disciplina influenciam os processos de ensino e de aprendizagem. Cabe também considerar que o fato de estarem inseridos em um mesmo curso, seja como docentes ou discentes, já é indício de que existem similaridades em pelo menos parte das características pessoais e profissionais de todos os envolvidos. Ou seja, parte dos fatores que levaram o indivíduo a atuar em determinada área refletem características similares às de seus pares, o que contribui para uma maior sinergia em termos de aprendizado.

Considerando a perspectiva da dimensão técnica, a busca de estratégias de ensino por parte dos professores que viabilizem o aprendizado efetivo de seus alunos, encontra significado quando há receptividade e participação dos estudantes, justificando a afirmação de que esta dimensão não pode ser dissociada das duas anteriores. A técnica de ensino, associada às relações sociais e à subjetividade humana, delineadas por um sistema sociotécnico, encontram harmonia num processo didático que visa à formação eficiente dos estudantes não somente para a carreira proposta, mas também para sua cidadania. Abordando sobre a eficiência no educacional, Candau (1988), afirma:

É necessário afirmar o compromisso com a eficiência do ensino. Isto não significa interpretar a

eficiência tal como o fazem as abordagens tecnológica ou escolanovista que, de fato, jamais realizaram esta eficiência. Trata-se de rever o que entendemos por eficiência, perguntarmo-nos pela razão de ser e pelo serviço de que e de quem esta eficiência se situa.

Mas a busca da possibilidade de que a maioria da população tenha de fato acesso ao saber escolar é indispensável. A isto chamamos de ensino eficiente. A preocupação com a eficiência não deve ser entendida como a utilização de meios e técnicas sofisticadas. Pelo contrário: trata-se de partir das condições reais em que se desenvolve o ensino em nossas escolas e buscar formas de intervenção simples e viáveis. (CANDAU, 1988, p.17).

Qualquer perspectiva educacional que busque perceber a eficácia educacional deve compreender que o papel do professor se torna ainda mais importante, principalmente se considerarmos as condições socioeconômicas sobre as quais a maior parte dos jovens estão submetidos. Por outra perspectiva, há necessidade de superação por parte dos estudantes, uma vez que, na maioria dos casos, são diversos obstáculos que a estrutura social predominante impõe no decorrer de seu percurso rumo à obtenção da graduação no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola Pública e Pobreza no Brasil. Rio De Janeiro: Lamparina, 2009.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação* (Campinas) [online]. 2013, v.18, n.1, p. 129-150. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772013000100008&lng=en&nrm=iso.
- BRASIL. Inep-MEC. Censo da Educação Superior. <http://inep.gov.br/censo-daeducacao-superior>. Acesso em Agosto/2018.
- CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 13-24.
- CANDAU, V. M., Didática: Enfoque, Objetivo e Conteúdo. In: *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 13-19.
- CANDAU, V. M., Didática: a relação forma/conteúdo. In: *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 29-37.
- GONÇALVES, Irlen A. *Cultura escolar: Práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- FERRETTI, Celso João. *A Inovação na Perspectiva Pedagógica*. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1980.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MARTINS, José de Souza [1997]. O tempo da fronteira: retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. In:

_____. Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec: FFLCH/USP, 1997. p. 145-203.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da Inovação em educação. *In: Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. GARCIA, W.E. (org.). São Paulo, Cortes, 1980.

THERBORN, Göran. Os campos de extermínio da desigualdade. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 145-156, July 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013300201000020009&lng=en&nrm=iso. Acesso em Nov. 2017.

NOTAS

¹ Professor do Centro Universitário Newton Paiva.

² Aluno(a)s do curso de Ciências Contábeis do Centro Universitário Newton Paiva.

³ Aluno(a)s do curso de Administração de Empresas do Centro Universitário Newton Paiva.

SUBMISSÕES EXTERNAS

Alguns dos projetos desenvolvidos no Programa de Iniciação Científica da Newton são publicados em outras fontes de divulgação científica que não a Revista INCNP. Existem também projetos que resultam no desenvolvimento de um produto como um curso, uma cartilha, um livro, uma patente dentre outros. Portanto, este capítulo da Revista apresenta uma breve menção a estes trabalhos, de forma que aqueles interessados em obter maiores detalhes possam ter a referência para obtê-los na íntegra.

PATENTE

INPI INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INDUSTRIAL

30/08/2019 070190204954 08:57
29409161909276730

Pedido nacional de Invenção, Modelo de Utilidade, Certificado de Adição de Invenção e entrada na fase nacional do PCT

Número do Processo: BR 10 2019 018077 3

Dados do Depositante (71)

Depositante 1 de 1

Nome ou Razão Social: INSTITUTO CULTURAL NEWTON PAIVA FERREIRA LTDA

Tipo de Pessoa: Pessoa Jurídica

CPF/CNPJ: 16521155000103

Nacionalidade: Brasileira

Qualificação Jurídica: Instituição de Ensino e Pesquisa

Endereço: Rua José Cláudio Rezende, 420 - Bairro Estoril

Cidade: Belo Horizonte

Estado: MG

CEP: 30494-230

País: Brasil

Telefone: 31-3295-5495

Fax: 31-3295-4549

Email: ceju@newtonpaiva.br

Dados do Pedido

Natureza Patente: 10 - Patente de Invenção (PI)

Título da Invenção ou Modelo de Utilidade (04): EXTRATO CARRAPATICIDA DE LANOLINA, SEU USO E PROCESSO DE FABRICAÇÃO, E COMPOSIÇÃO CONTENDO O MESMO

Resumo: A presente invenção refere-se a um extrato carrapaticida de lanolina, a processo para sua fabricação e seu uso para prevenção e controle de ectoparasitas em seres vivos. Trata-se de um novo produto carrapaticida natural, de baixa toxicidade e hiposensível, obtido a partir da lanolina através de cromatografia líquida por adsorção utilizando um solvente orgânico como eluente. É descrita ainda composição carrapaticida compreendendo extrato de lanolina, podendo ainda compreender no mesmo um emulsificante, e opcionalmente ao menos um sequestrante, um umectante, um emoliente, um conservante ativo ou regulador de pH. Ainda é proposto pela presente invenção o processo de preparação da referida composição, envolvendo aquecimento e mistura a quente das fases aquosa e orgânica. O extrato e a composição apresentam atividade carrapaticida superior a carrapaticidas comerciais.

Dados do Procurador

Procurador:

Nome ou Razão Social: Milton Lucido Leao Barcellos

Numero OAB: 47077RS

Numero APL: 838

CPF/CNPJ: 60966814034

Endereço: Av. Flórida Brasil Milano, 757, 13º andar, Bairro Héliópolis

Cidade: Porto Alegre

Estado: RS

PROCESSO NO:

BR 102019018077-3

“EXTRATO CARRAPATICIDA DE LANOLINA, SEU USO E PROCESSO DE FABRICAÇÃO, E COMPOSIÇÃO CONTENDO O MESMO”

Autores

Alessandra Chucri Ayub
Anderson Hollerbach Klier
Leonardo de Rago Nery AlvesR
Ronize Andréia Ferreira

Apresentação

Os projetos de iniciação Científica envolvendo os cursos de Farmácia e Medicina Veterinária aprovados em 2017 (“Avaliação preliminar da potencial atividade carrapaticida de extratos orgânicos obtidos a partir da lã de ovinos”), 2018 (“Caracterização químico-cromatográfica e formulação de produto a partir de extratos orgânicos da lã com potencial atividade carrapaticida”) e 2019 (“Avaliação da atividade carrapaticida de produtos formulados a partir da lã de ovinos”) resultaram no depósito de patente de uma formulação biocarrapaticida.

Acesso

<https://gru.inpi.gov.br/pePI/jsp/patentes/>

PatenteSearchBasico.jsp

ARTIGOS EM ANAIS DE SEMINÁRIOS



“DESAFIOS DA URBANIZAÇÃO DE AGLOMERADOS SUBNORMAIS: ESTUDO DE CASO DO PROJETO VILA VIVA EM BELO HORIZONTE, MG”

Autores

Alice Beatriz de Medeiros e Castro

Cláudia Teresa Pereira Pires

Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo os desafios da urbanização e produção habitacional brasileira no decorrer do tempo até a atualidade, a partir da análise das políticas públicas voltadas à temática, bem como suas formas de materialização através de modelos de intervenção em assentamentos subnormais. Como objeto de estudo empírico têm-se o Programa Vila Viva, que reflete a atual política habitacional na capital mineira: Belo Horizonte. O estudo analítico dessa política – sob uma perspectiva da comunidade ali residente – assinala para a necessidade de se estudar formas alternativas de produzir o espaço urbano, a partir da adoção de medidas flexíveis em contraposição ao modelo hoje polarizado. A confluência das experiências adquiridas a partir da implementação desse programa – tanto por parte do poder público, quanto por parte da comunidade – culmina em novas hipóteses para intervenção urbana na área de estudo: Aglomerado Morro das Pedras. Apesar de aferir os pontos negativos do programa, esse breve estudo de caso, visa acrescer – sob uma perspectiva acadêmica e da análise da intervenção de projeto de urbanização sobre o território – aos demais estudos já desenvolvidos sobre a região. Assim, não se busca uma espécie de solução definitiva para o tema em debate, visto a complexidade que isso representa, porém provoca-se com este artigo, trazer uma nova proposição.

Palavras-chave: Urbanização. Favelas. Habitação.

Acesse

<https://www.urbfavelas2018ucsal.com.br/caderno-de-resumos>

ARTIGOS EM ANAIS DE CONGRESSOS

ENCIT
201817th Brazilian Congress of Thermal Sciences and Engineering
November 25th-29th, 2018, Águas de Lindóia, SP, BrazilENCIT-2018-0366
COMPARISON BETWEEN SOLAR TRACKING SYSTEMS DEVELOPED
FROM MATHEMATICAL MODELS OF SOLAR GEOMETRY AND LDR
SENSORSMichel Fábio de Souza Moreira
Newton Paiva University Center / State University of Minas Gerais
470, José Cláudio Rezende Street, Belo Horizonte, MG, 30494230 - Brazil
michelstau@gmail.comAlípio Monteiro Barbosa
Newton Paiva University Center
470, José Cláudio Rezende Street, Belo Horizonte, MG, 30494230 - Brazil
alipiomonteiro@yahoo.com.brJohn Marlon de Santos Sousa
Newton Paiva University Center
470, José Cláudio Rezende Street, Belo Horizonte, MG, 30494230 - Brazil
johalsonbr@gmail.comRafael Vinícius Monteiro Bento
Newton Paiva University Center
470, José Cláudio Rezende Street, Belo Horizonte, MG, 30494230 - Brazil
rvmonteiro.enguec@gmail.comHanderson Correa Gomes
Newton Paiva University Center
470, José Cláudio Rezende Street, Belo Horizonte, MG, 30494230 - Brazil
handerson.correa@gmail.com

Abstract. Stationary flat plate and tube collectors that do not require solar tracking system have been used more every day for various applications. An alternative to these conventional collectors is the use of the F -trough and paraboloid collectors. They concentrate the received radiation in its focus. If it is combined to solar tracking systems, provides greater solar radiation absorption than flat plate collectors. In this study algorithms are implemented in order to enable the timed command of the solar or radiation sensors tracking systems viability. The tracking system was simulated and implemented following the methodology used by Duffie (1991) and Incropera (2006). In other simulation, light sensors were used for a tracking system. The obtained results from the two models were compared. The results obtained from the LDR sensors blur the collector due to the interference from other light sources. The adjustment with solar geometry equations aligns heavily on a clock coupled to the integrated circuit. Besides the sunlight tests with the set LDR sensors in the focus will be performed.

Keywords: Mathematical model, LDR sensors and solar tracking.

“PROJETO E CONSTRUÇÃO
DE UMA PEQUENA ESTAÇÃO
DE TRATAMENTO DE ESGOTO
USANDO COLETORES SOLARES
CONCENTRADORES PARA O
CÓRREGO CERCADINHO”

Autores

Michel Fábio de Souza Moreira.

Alípio Monteiro Barbosa

John Marlon de Santos Sousa

Rafael Vinícius Monteiro Bento

Handerson Correa Gomes

Resumo

O projeto de iniciação científica tem por objetivo projetar e construir uma pequena estação de tratamento de esgoto usando coletores solares concentradores. Esses coletores são capazes de concentrar a radiação solar em um único ponto chamado de foco. Nesse ponto, pode ser inserido um reservatório onde é depositado o esgoto bruto, que tem sua fase líquida evaporada por ação de energia solar.

Acesso

<http://www.abcm.org.br/pb/acesso-eventos>

ENCIT
201817th Brazilian Congress of Thermal Sciences and Engineering
November 25th-29th, 2018, Águas de Lindóia, SP, BrazilENCIT-2018-0387
OPTIMIZATION AND EXERGETIC ANALYSIS OF A REGENERATIVE
CYCLE USING BIOGAS COMBINED WITH HYDROGEN AS FUELMichel Fábio de Souza Moreira
Newton Paiva University Center / State University of Minas Gerais
470, José Cláudio Rezende Street, Belo Horizonte, MG, 30494230 - Brazil
michelstau@gmail.comAlípio Monteiro Barbosa
Newton Paiva University Center
470, José Cláudio Rezende Street, Belo Horizonte, MG, 30494230 - Brazil
alipiomonteiro@yahoo.com.brHanderson Correa Gomes
Newton Paiva University Center
470, José Cláudio Rezende Street, Belo Horizonte, MG, 30494230 - Brazil
handerson.correa@gmail.comJohn Marlon de Santos Sousa
Newton Paiva University Center
470, José Cláudio Rezende Street, Belo Horizonte, MG, 30494230 - Brazil
johalsonbr@gmail.comRafael Vinícius Monteiro Bento
Newton Paiva University Center
470, José Cláudio Rezende Street, Belo Horizonte, MG, 30494230 - Brazil
rvmonteiro.enguec@gmail.com

Abstract. Recently, a great expectation of large investments in renewable energy is noticeable in Brazil, it is aiming the dependency on hydroelectric plants reduce due to rain shortages. It is important to think in alternative ways of obtaining energy through residue and recycling. The residue, also known as trash, mainly the organic type, which still represents a disposal problem to its sources offers great energy power and should be used efficiently. The biogas, for instance, can be obtained in sanitary landfills or bio digesting units. Biogas is already studied in many countries and universities, it provides alternatives which, in the future, can replace non-renewable energy. In this study, optimization and exergetic analysis of a regenerative cycle using biogas combined with hydrogen as fuel are performed. To do so, mathematical modeling of the cycle is performed based on a thermodynamic model where mass, energy, entropy and energy balances are considered. Also, the mathematical modeling of the combustion relative to the process is performed combining the methane (as biogas) and hydrogen. This latter fuel element will be inserted to increase the power supply in an equilibrium boiler.

Keywords: thermodynamic modeling, optimization, exergetic analysis, regenerative cycle, biogas and hydrogen.



TerraBrasil 2018 Território e trabalho: a produção da arquitetura com terra no Brasil
VII Congresso de Arquitetura e Construção com Terra no Brasil
 30 de Outubro a 02 de Novembro de 2018
<http://www.terra-brasil.org>

CLASSIFICAÇÃO E PECULIARIDADES DOS SOLOS TROPICAIS E SUAS INFLUÊNCIAS COMO MATERIAL DE CONSTRUÇÃO

Jaqueline Leite Ribeiro do Vale¹, Marco Antônio Penido de Rezende², Hyago Felipe da Cruz Silva³, Mathews Gomes Zarista⁴, Christopher de Paula Alves⁵
¹Centro Universitário Newton Pádua e-mail: jaquelineleite@gmail.com, hyago.felipe@unp.edu.br
²Universidade Federal de Minas Gerais e-mail: marco.penido@ufmg.br

Palavras-chave: classificação de solos, caracterização de solos, arquitetura e construção com terra

Resumo
 A maioria das classificações geotécnicas foi desenvolvida em países de clima temperado. Os solos tropicais podem revelar comportamento mecânico e hidráulico diferentes dos solos temperados devido ao seu processo de laterização. Muitas vezes, a aplicação dos sistemas de classificação tradicionais, como o ensaio de granulometria e Limites de Atterberg, aos solos tropicais se tornam restritas, devido às suas peculiaridades, não correspondendo assim ao seu real desempenho e comportamento, quando utilizada nas construções. As variações mineralógicas constatadas nos solos tropicais são maiores que as encontradas em solos de outras regiões. Essa constituição mineralógica pode ser considerada como um dos principais fatores de comportamento peculiar dos solos tropicais. Devido a esse fato, estudar o comportamento peculiar dos solos tropicais é fundamental para compreensão e aplicação na construção com terra. O objetivo do presente trabalho foi compreender quais as peculiaridades dos solos tropicais e quais as possíveis influências na seleção e aplicação do solo para construção com terra. Através desta pesquisa concluiu-se que, devido às suas peculiaridades, é necessário identificar e conhecer as constituições dos solos tropicais uma vez que solos de composição granulométrica similares podem ter comportamentos completamente diferentes. Devido a existência de argilominerais característicos e exclusivos dos climas tropicais e subtropicais, chamado de laterizado, as classificações tradicionais podem não ser suficientes para caracterizá-los, sendo importante o aprofundamento de pesquisas para propostas de ensaios complementares aos tradicionais para caracterização e seleção dos solos tropicais para construção com terra.

1 INTRODUÇÃO
 Cobrindo maior parte da superfície terrestre, a terra é um material muito acessível e, quando misturada com água para uma consistência adequada, torna-se um material fácil de trabalhar e moldar (Oliver, 1997). A utilização da terra como material de construção é um dos mais antigos recursos utilizados pelo homem. Ainda hoje, em diversas regiões do globo

“CLASSIFICAÇÃO E PECULIARIDADES DOS SOLOS TROPICAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NO EMPREGO COMO MATERIAL DE CONSTRUÇÃO”

Autores

Jaqueline Leite Ribeiro do Vale
 Marco Antônio Penido de Rezende
 Matheus Gomes Zarista
 Hyago Felipe da Cruz Silva
 Christopher de Paula Alves

Resumo

A maioria das classificações geotécnicas foi desenvolvida em países de clima temperado. Os solos tropicais podem revelar comportamento mecânico e hidráulico diferentes dos solos temperados devido ao seu processo de laterização. Muitas vezes, a aplicação dos sistemas de classificação tradicionais, como o ensaio de granulometria e Limites de Atterberg, aos solos tropicais se tornam restritas devido às suas peculiaridades, não correspondendo assim ao seu real desempenho e comportamento, quando utilizada nas construções. As variações mineralógicas constatadas nos solos tropicais são maiores que as encontradas em solos de outras regiões. Essa constituição mineralógica pode ser considerada como um dos principais fatores do comportamento peculiar dos solos tropicais. Devido a esse fato, estudar o comportamento peculiar dos solos tropicais é fundamental para compreensão e aplicação na construção com terra. O objetivo do presente trabalho foi compreender quais as peculiaridades dos solos tropicais e quais as possíveis influências na seleção e aplicação do solo para construção com terra. Através desta pesquisa concluiu-se que, devido às suas peculiaridades, é necessário identificar e conhecer as constituições dos solos tropicais uma vez que solos de composição granulométrica similares podem ter comportamentos completamente diferentes. Devido a existência de argilominerais característicos e exclusivos dos climas tropicais e subtropicais, chamado de laterizado, as classificações tradicionais podem não ser suficientes para caracterizá-los, sendo importante o aprofundamento de pesquisas para propostas de ensaios complementares aos tradicionais para caracterização e seleção dos solos tropicais para construção com terra.

Palavras-chave: classificação de solos, caracterização de solos, arquitetura e construção com terra

Acesso

<https://drive.google.com/drive/folders/1kOZ8dC8x1o4FvbTWX8ZKvLUSnPX8eSJe>



TerraBrasil 2018 Território e trabalho: a produção da arquitetura com terra no Brasil
 VII Congresso de Arquitetura e Construção com Terra no Brasil
 Rio de Janeiro-BR, 30 de outubro a 2 de novembro de 2018
<http://redeterrabrasil.org>

ENSAIO DE AZUL DE METILENO COMO FERRAMENTA COMPLEMENTAR NO PROCESSO DE CARACTERIZAÇÃO DE SOLO PARA FABRICAÇÃO DE ADOBE

Jaqueline Leite Ribeiro do Vale¹; Marco Antônio Penido de Rezende²; Christopher de Paula Alves³; Hyago Felipe da Cruz Silva⁴; Matheus Gomes Zarista⁵

¹Centro Universitário Newton Paiva, Brasil, jaquelinevale@gmail.com, christopherpaulaalves@gmail.com, hyago.cruz@ufpb.edu.br, matheuszarista@hotmail.com

²Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, marco.penido.rezende@hotmail.com

Palavras-chave: arquitetura de terra, argilominerais

Resumo

É de praxe que as bibliografias das construções de terra foquem em ensaios de granulometria e limites de Atterberg na seleção e caracterização do solo. Entretanto, pesquisas indicam que tais ensaios podem apresentar limitações em se tratando de caracterização de solos tropicais, nem sempre atribuindo a estes qualidades correspondentes ao seu desempenho real. Diante deste cenário, o ensaio de adsorção de azul de metileno pode ser um complemento para identificação do solo. O objetivo desta pesquisa foi compreender como o ensaio de adsorção de azul de metileno pode colaborar para melhor entendimento da influência dos diferentes tipos de argila nos resultados de resistência à compressão de adobes. Este artigo baseia-se em pesquisa exploratória a partir de uma revisão bibliográfica sobre a aplicação do ensaio de adsorção de azul de metileno para classificação da argila como uma ferramenta complementar de caracterização dos solos. No presente trabalho, conclui-se que as classificações geotécnicas tradicionais podem ser insuficientes para caracterizar os solos tropicais e que através da correlação de alguns resultados das pesquisas de adsorção de azul de metileno com o índice de plasticidade, pode-se traduzir a qualidade das argilas presentes no solo. Portanto a utilização do ensaio de mancha de azul de metileno, por ser um ensaio de rápido e de baixo custo para identificação da presença de argilominerais no solo, pode simplificar e complementar o processo.

“ENSAIO DE AZUL DE METILENO COMO FERRAMENTA COMPLEMENTAR NO PROCESSO DE CARACTERIZAÇÃO DE SOLO PARA FABRICAÇÃO DE ADOBE”

Autores

Jaqueline Leite Ribeiro do Vale

Marco Antônio Penido de Rezende

Matheus Gomes Zarista

Hyago Felipe da Cruz Silva

Christopher de Paula Alves

Resumo

É de praxe que as bibliografias das construções de terra foquem em ensaios de granulometria e limites de Atterberg na seleção e caracterização do solo. Entretanto, pesquisas indicam que tais ensaios podem apresentar limitações em se tratando de caracterização de solos tropicais, nem sempre atribuindo a estes qualidades correspondentes ao seu desempenho real. Diante deste cenário, o ensaio de adsorção de azul de metileno pode ser um complemento para identificação do solo. O objetivo desta pesquisa foi compreender como o ensaio de adsorção de azul de metileno pode colaborar para melhor entendimento da influência dos diferentes tipos de argila nos resultados de resistência à compressão de adobes. Este artigo baseia-se em pesquisa exploratória a partir de uma revisão bibliográfica sobre a aplicação do ensaio de adsorção de azul de metileno para classificação da argila como uma ferramenta complementar de caracterização dos solos. No presente trabalho, conclui-se que as classificações geotécnicas tradicionais podem ser insuficientes para caracterizar os solos tropicais e que através da correlação de alguns resultados das pesquisas de adsorção de azul de metileno com o índice de plasticidade, pode-se traduzir a qualidade das argilas presentes no solo. Portanto a utilização do ensaio de mancha de azul de metileno, por ser um ensaio de rápido e de baixo custo para identificação da presença de argilominerais no solo, pode simplificar e complementar o processo.

Palavras-chave: arquitetura de terra, argilominerais

CAPÍTULO DE LIVRO

**Description**

Smart Healthcare for Disease Diagnosis and Prevention focuses on the advancement in healthcare technology to improve human health at all levels using smart technologies. It covers all necessary topics from basic concepts (such as signal and image processing) to advanced knowledge on topics such as tissue engineering, virtual and intelligent instrumentation (or VLSI) and Embedded Systems. This book can be used to guide students and young researchers, providing basic knowledge on signal/image processing and

“SMART HEALTHCARE FOR DISEASE DIAGNOSTICS AND PREVENTION”

Autores

Thiago Mares

Sudip Paul

Dinesh Bhatia

Lucas Gabriel Souza Nasta

Lucas Paglioni Pataro Faria

Nome do Capítulo

A very short story for a new future

Organizadores

Sudip Paul e Dinesh Bhatia

Editora

Academic Press/Elsevier.

Abstract

Blood donation is a very useful and important way to save lives, the main goal of the work is to develop a blood donation application that aims to facilitate the process of capturing data from blood donors, generate donor and recipient database in order to expedite donation, in addition to newsletters on details of blood donation and how it should proceed, in general the creation of the application focuses on increasing the flow of donors and recipients to help save a greater number of lives being able to attend all the people who need the service.

Key words: blood donation, health, application.

Acesse

<https://www.elsevier.com/books/smart-healthcare-for-disease-diagnosis-and-prevention/paul/978-0-12-817913-0>

ARTIGOS CIENTÍFICOS EM PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS



A FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DO CONTRATO

THE SOCIO-ENVIRONMENTAL FUNCTION OF CONTRACT

Michael César Silva*
Cristofer Paulo Moreira Rocha Silva*

RESUMO: No contexto da sociedade de risco, em que o ser humano percebe a importância da preservação do meio ambiente e desenvolve o conceito de sustentabilidade, o presente estudo objetiva analisar a função socioambiental dos contratos, tendo como direcionamento o Estado Democrático de Direito, o qual, cada vez mais, clama pela aplicação do Direito Civil contemporâneo, que se adequa às diretrizes constitucionais e às normas de Direitos Humanos. Desta forma, a discussão tende a contribuir para que os negócios jurídicos não se limitem, somente, às vontades das partes, mas, também, não provoquem danos ao meio ambiente e, consecutivamente, aos seres humanos e demais seres vivos. A pesquisa adota a linha crítica metodológica, em que se faz a análise de vastos materiais bibliográficos, sejam estas fontes próprias do direito (fontes diretas) ou fontes relacionadas com a temática (fontes indiretas). Utiliza-se o padrão indutivo.

Palavras-chave: função socioambiental dos contratos; direito ambiental; estado democrático de direito.

ABSTRACT: In the context of the risk society, which human being realizes the importance of preserving the environment and develops the concept of sustainability, this present study objectives to analyze the socio-environmental function of the contracts, having as a targeting the Democratic State of Law, increasingly, exhortates for the application of contemporary Civil Law, which is in accordance with the constitutional guidelines and the norms of Human Rights. Thus, the discussion tends to contribute so that the legal business is not limited to the parties' wishes, but also does not cause damage to the environment and, consequently, to humans and other living beings. The research adopts the critical methodological line, in which the analysis of vast bibliographical materials, whether these sources of the law (direct sources) or sources related to the subject matter (indirect sources) is done. The inductive pattern is used.

“A FUNÇÃO SOCIOAMBIENTAL DOS CONTRATOS NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO”

Autores

Cristofer Paulo Moreira Rocha Silva

Michael César Silva

Resumo

No contexto da sociedade de risco, em que o ser humano percebe a importância da preservação do meio ambiente e desenvolve o conceito de sustentabilidade, o presente estudo objetiva analisar a função socioambiental dos contratos, tendo como direcionamento o Estado Democrático de Direito, o qual, cada vez mais, clama pela aplicação do Direito Civil contemporâneo, que se adequa às diretrizes constitucionais e às normas de Direitos Humanos. Desta forma, a discussão tende a contribuir para que os negócios jurídicos não se limitem, somente, às vontades das partes, mas, também, não provoquem danos ao meio ambiente e, consecutivamente, aos seres humanos e demais seres vivos. A pesquisa adota a linha crítica metodológica, em que se faz a análise de vastos materiais bibliográficos, sejam estas fontes próprias do direito (fontes diretas) ou fontes relacionadas com a temática (fontes indiretas). Utiliza-se o padrão indutivo.

Palavras-chave: função socioambiental dos contratos; direito ambiental; estado democrático de direito.

Acesso

<http://blog.newtonpaiva.br/direito/wp-content/uploads/2019/11/DIR39-02.pdf>

