



UNESP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

FABRICIO MEYER

**ANÁLISE DO JOGO “TRILHA DA PROTEÇÃO”
COMO AUXILIAR NA DIMINUIÇÃO DA
VULNERABILIDADE PARA A VIOLÊNCIA
SEXUAL INFANTIL**

ARARAQUARA-S.P.

2017

FABRICIO MEYER

**ANÁLISE DO JOGO “TRILHA DA PROTEÇÃO”-
COMO AUXILIAR NA DIMINUIÇÃO DA
VULNERABILIDADE PARA A VIOLÊNCIA
SEXUAL INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Sexual, da Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de Pesquisa: Educação sexual, prevenção de violência sexual contra infância e avaliação de material didático.

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão, Pós-Doutorado em Sexologia e Educação Sexual realizado no Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - FCL/CAr. São Paulo – Brasil.

ARARAQUARA – S.P.

2017

Meyer, Fabricio

Análise do jogo "trilha da proteção"- como auxiliar na diminuição da vulnerabilidade para a violência sexual infantil / Fabricio Meyer - 2017

115 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

Orientador: Andreza Marques de Castro Leão

1. Prevenção violência sexual. 2. Educação sexual. 3. Jogo educativo. 4. Vulnerabilidade infantil. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FABRICIO MEYER

ANÁLISE DO JOGO TRILHA DA PROTEÇÃO COMO FERRAMENTA DE PREVENÇÃO EM VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação Sexual e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Linha de Pesquisa: : Educação sexual, prevenção de violência sexual contra infância e avaliação de material didático.

Orientadora: Profa. Dra. Andreza Marque de Castro Leão, UNESP. Pós-Doutorado em Sexologia e Educação Sexual realizado no Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - FCL/CAr. São Paulo, Brasil.

Data da qualificação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão, UNESP.

Membro Titular: Profa. Pós-Dra. Celia Regina Rossi, UNESP.

Membro Titular: Prof. Dr. Francisco de Paiva Lima Neto, UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras UNESP
Campus de Araraquara

Araraquara, março de 2017.

Dedico este trabalho às crianças do mundo.

Novos seres humanos em broto, a desabrochar pela vida.

Agradecimentos

Agradeço a minha orientadora Andreza Marques de Castro Leão, pela paciência e dedicação extremas aplicadas à confecção deste mestrado.

Agradeço a Lauriane Marília de Lima Costa, Pollyana Schervenski e a todos(as) alunos(as) da Escola de Ser.

Agradeço a minha companheira de sempre Caroline Arcari Meyer, por me lembrar os prazos e normas a cumprir e por todas as vezes que chamou minha atenção delicadamente quando não o fiz.

E por agradeço a Carl Sagan por escrever o livro mais religioso que li: “Pálido Ponto Azul” é tudo que precisamos saber para nos reconhecermos neste universo.

*“Existem muitas hipóteses em ciência que estão erradas.
Isso é perfeitamente aceitável,
eles são a abertura para se achar as que estão certas”.*
Carl Sagan

Resumo

A violência sexual contra a infância é considerada pela Organização Mundial de Saúde como um problema de saúde pública. A elaboração de estratégias e materiais didáticos que possam auxiliar no seu enfrentamento tem sido objetivo de inúmeros autores, para diminuir a vulnerabilidade das crianças e ajudar os adultos a trabalharem com este tema da melhor maneira possível. Os jogos têm sido utilizados como ferramentas pedagógicas de sucesso em outras áreas do ensino/aprendizado. O jogo Trilha da Proteção é uma ferramenta lúdica criada por um grupo de professores para auxiliar na prevenção de violência sexual de crianças de 6 a 12 anos. Para avaliar as suas características, este estudo quali quantitativo do tipo documental, utilizou a metodologia LORI 1.5 (Learning Object Review Instrument). O sistema de avaliação LORI 1.5 foi desenvolvido para que pesquisadores avaliem e classifiquem, em uma escala de 1 a 5, os 9 itens, já pré-estabelecidos, para a elaboração de um objeto de aprendizagem. Isto permite uma avaliação mais objetiva para situações ou conceitos subjetivos. O jogo Trilha da Proteção segue o modelo de um jogo de tabuleiro comum, no qual os jogadores seguem uma trilha de casas com símbolos. Através do número aleatório resultando do lançamento de dados, o jogador move um avatar ou peão através do caminho. Se o avatar parar em uma casa com o símbolo de interrogação (“?”), deverá retirar um cartão colocado previamente em uma pilha no tabuleiro. Um adulto conhecedor das regras lê os dizeres do cartão e espera a resposta do jogador. Se a resposta for considerada correta ou satisfatória pelo resto dos jogadores, ele pode lançar novamente os dados e avançar, caso contrário deverá aguardar uma rodada para responder a uma nova pergunta. O jogador que chegar ao final da trilha é intitulado “protegido”, entretanto o jogo continua e inclusive este jogador pode permanecer auxiliando os demais a dar as respostas corretas. Os cartões contêm questões sobre movimentos e investidas de autores de violência sexual, situações

de risco passíveis de se evitar, o que fazer para denunciar uma situação de violência sexual, quem a criança deve procurar para o auxiliar quando se reconhecer numa situação de perigo para este tipo de violência, etc. O somatório dos pontos pelo sistema LORI 1,5 correspondeu a mais de 85% da pontuação total. Foi, portanto, considerado um resultado muito satisfatório, podendo classificá-lo de Objeto de Aprendizagem. Foram descritos os pontos falhos ou informações/características que se adicionadas, melhorariam a qualidade do jogo. A observação de que posteriores análises por outros estudiosos e metodologias são necessárias para validar ou contrapor os resultados encontrados.

Palavras-chave: Prevenção violência sexual. Educação sexual. Jogo educativo. Vulnerabilidade infantil.

Abstract

Sexual violence against children is considered by the World Health Organization to be a public health problem. The elaboration of strategies and didactic materials that can help in its confrontation has been the objective of countless authors, to reduce the vulnerability of the children and to help the adults to work with this theme in the best possible way. Games have been used as pedagogical tools for success in other areas of teaching / learning. The Trail of Protection game is a playful tool created by a group of teachers to help prevent the sexual violence of children 6 to 12 years old. To evaluate its characteristics, this qualitative-quantitative study of the documentary type, used the methodology LORI 1.5 (Learning Object Review Instrument). The LORI 1.5 assessment system was developed for researchers to evaluate and classify, on a scale of 1 to 5, the 9 pre-established items for the elaboration of a learning object. This allows a more objective assessment of subjective situations or concepts. The Trail of Protection game follows the pattern of a common board game, in which players follow a trail of houses with symbols. Through the random number resulting from the dice roll, the player moves an avatar or pawn across the path. If the avatar stops at a house with the question mark ("?"), You should remove a card previously placed in a stack on the board. An adult who knows the rules reads the card's statements and waits for the player's response. If the answer is found to be correct or satisfactory by the rest of the players, he can re-roll the dice and advance, otherwise he should wait a round to answer a new question. The player who reaches the end of the trail is entitled "protected", however the game continues and even this player can remain helping others to give the correct answers. The cards contain questions about movements and attacks of perpetrators of sexual violence, situations of risk that can be avoided, what to do to report a situation of sexual violence, whom the child should seek to assist him when he recognizes himself in a situation of

danger to this Type of violence, etc. The sum of the points by the LORI 1,5 system corresponded to more than 85% of the total score. It was, therefore, considered a very satisfactory result, being able to classify it as Learning Object. Failures or information / characteristics that if added, would improve the quality of the game were described. The observation that further analyzes by other scholars and methodologies are necessary to validate or counter the results found.

Keywords: Prevention of sexual violence. Sex education. Educational game. Child vulnerability.

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1</i> - Representação de uma escola medieval e da punição física utilizada como metodologia de aprendizagem e prática para “moldar” os mais jovens.....	25
<i>Figura 2.</i> Palmatória usada para castigar os alunos com baixo desempenho ou indisciplina.	26
<i>Figura 3.</i> Anúncio publicado no jornal paulistano Diário de S. Paulo, no número 1.366, de quinta-feira, 31 de março de 1870.....	27
<i>Figura 4.</i> Questionário enviado para as especialistas.	60
<i>Figura 5.</i> Capa do jogo Trilha da Proteção.....	75
<i>Figura 6.</i> Instruções do jogo Trilha da Proteção.	77
<i>Figura 7.</i> Identificação por miniavatares a serem recortados pelos jogadores e utilizados durante o jogo.....	78
<i>Figura 8.</i> Tabuleiro com o caminho a ser seguido pelos miniavatares.....	80
<i>Figura 9.</i> Cartas com a perguntas a serem respondidas nas casas com “?”.....	81
<i>Figura 10.</i> Cartas com figuras dos tipos de toque e partes do corpo.	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Níveis de complexidade cognitiva dos jogos.....	49
Quadro 2. Esquema de pontuação decrescente conforme a avaliação.....	66
Quadro 3. Explicação e graduação dos itens do sistema LORI 1.5 segundo uma suposta animação de sobre a circulação sanguínea humana.	68
Quadro 4. Avaliação do jogo Trilha da Proteção conforme o sistema LORI 1.5.....	85
Quadro 5. Avaliação da especialista número 1.....	88
Quadro 6. Avaliação da especialista número 2.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência

ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância

CESMEMI - Congresso de Educação Sexual em Meio Escolar e em Meio Institucional

CORES - Centro de Orientação em Educação e Saúde

CRAMI - Centro de referencia no atendimento da infância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

i.é. - isto é

LOEI - *Learning Object Evaluation Instrument*

LORI - *Learning Object Review Instrument 1.5*

OA - Objeto de Aprendizagem

OMS - Organização Mundial da Saúde

SREB - *Southern Regional Education Board*

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para Infância

WHO - *World Health Organization*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 A infância e a violência ao longo da história	14
1.2 Violência contra a infância: realidade atual e seu enfrentamento	34
1.2.1 Definição	34
1.2.2 Prevalência	35
1.2.3. Quem são os autores da violência sexual	41
1.2.4 Sinais e sintomas da vítima	41
1.2.5 Proteção e prevenção	42
1.3 O lúdico e o jogo no processo de ensino-aprendizagem	44
2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVO	55
3 MÉTODO LORI 1.5	56
3.1 Tipo de estudo	56
3.2 O sistema LORI 1.5	63
3.2.1 Exemplo da análise de um OA pelo sistema LORI 1.5	67
3.3 Descrição do objeto de análise: o jogo Trilha da Proteção	74
4 RESULTADOS	85
4.1 Avaliação por itens	85
4.2 Avaliação por especialistas	88
4.3 Somatório total dos pontos de todas as avaliações	91
5 DISCUSSÃO	92
5.1 Análise geral	92
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

A introdução deste trabalho está dividida em 3 partes.

Na primeira, uma síntese histórica da infância e alguns dos entendimentos de como se dava a relação criança/adulto. Também o relato do conceito de incesto em algumas sociedades, primariamente as ocidentais, além dos comentários acerca da violência contra a criança sob a ótica antropológica e etnográfica.

Na segunda parte, a descrição do entendimento atual sobre a violência sexual contra a infância e as estatísticas publicadas no Brasil e no mundo, além das abordagens mais frequentes que têm sido adotadas no seu enfrentamento.

Já na terceira, é descrita a linha científica que a pesquisa se utilizou para o entendimento de como se desdobra o desenvolvimento da criança, seus processos de aprendizagem e da apreensão de símbolos e habilidades sociais, com vistas à avaliação da estratégia do jogo, por se tratar de uma ferramenta pedagógica. Também traz o entendimento do que é lúdico e sua eficácia como metodologia de ensino e aprendizagem.

1.1 A infância e a violência ao longo da história

Como acontece na maioria das vezes, quanto mais se olha para o passado, mais nebuloso se tornam os fatos e mais difícil, portanto se afirmar ou detectar com precisão os acontecimentos ocorridos há muito tempo na história. Outrossim, a ausência de registro histórico específico em alguns campos de pesquisa torna a escavação da verdade um tanto mais árduo, na tentativa de se extrair a verdadeira ocorrência dos fatos. Conforme afirma Ariès (1973):

É tácito que a história da humanidade não privilegiou o registro do modo como as crianças foram criadas ou sua importância social, exceto talvez pelos pequenos monarcas ou filhos de fidalgos que eram retratados e através do qual se interpretaram o *modus vivendis* da infância no passado. (p. 13).

Entretanto há intento de se apresentar aqui alguns pontos históricos significativos para a compreensão da infância e a evolução de conceitos e práticas humanas em relação às crianças e os adolescentes. Análises psicossociais e culturais importantes foram realizadas pela Escola dos Annales, da qual pertencia Phillipe Ariès e por isso pode-se apreender uma série de informações para o entendimento da infância e das violências vinculadas a esta fase da vida humana.

Na obra “História Social da criança e da família” (Ariès, 1973), o autor considera que:

Desde a antiguidade, mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo inclusive a duração da infância reduzida. Por volta do sec. XII era provável que não houvesse lugar para a infância, uma vez que a arte medieval a desconhecia. (p.20).

A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios e os que existiam não eram tão claramente demarcados. Por exemplo, as crianças tinham muito menos poder do que atualmente têm em relação aos adultos. Provavelmente ficavam mais expostas à violência dos mais velhos. Tinham uma total ausência de poder sobre seus corpos (Ariès, 1973).

Isto é importante do ponto de vista social, pois não existiam legislações ou instituições sociais específicas para a proteção de crianças e/ou mulheres como se tem hoje. Estando a maioria delas à mercê da vontade de seus respectivos pais, maridos ou outros adultos. Pode-se entender que o entendimento de proteção, incentivo ao desenvolvimento e preocupação era diferente, geralmente concentrado e restrito ao fornecimento dos itens básicos à sobrevivência, ou seja: comida, abrigo e vestimenta.

Segundo Levin (1997):

Obviamente, isto não significa negar a existência biológica destes indivíduos. Significa, na realidade, reconhecer que antes do século XVI a consciência social não admite a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do humano. Passado o estrito período de dependência física do cuidador, esses indivíduos se incorporavam plenamente ao mundo dos adultos. (p. 23).

Não é incomum na história, seja de fidalgos ou pessoas comuns, os filhos seguirem a profissão dos pais e as filhas serem preparadas para as lidas do lar e do cuidado da prole. Isto se devia muito pela necessidade de auxílio na produção dos meios de subsistência do grupo familiar do que pela vontade e satisfação da transmissão da profissão entre pais e filhos. As crianças muito cedo trabalhavam em atividades que hoje seriam consideradas apenas para adultos, como fazer fogo, cozinhar, trabalhar com ferramentas cortantes e máquinas perigosas. A própria definição de trabalho infantil tem evoluído e ainda existe sob controvérsias.

As crianças eram compreendidas como seres com obrigações e responsabilidades dentro do grupo familiar, ajudando com parcelas equivalentes na sobrevivência e manutenção do lar.

Este entendimento do papel das crianças no meio social traduzir-se-á em diversos aspectos. No que tange os relacionamentos entre adultos e criança, no quesito sexual, as barreiras psicológicas, sociais e legais eram muito diferentes das atuais. Sendo possível encontrar relatos históricos destas situações. Nos dias de hoje seriam passíveis de processo criminal, mas que nos tempos em que ocorreram nada mais eram do que práticas ordinárias.

Buscando compreender este fenômeno, vê-se que o dito incesto se fez presente em muitas culturas. Na mitologia grega, o caso de Zeus, que se disfarçou de serpente e manteve relações sexuais com sua irmã Réia; e relatos bíblicos, como o de Abraão, que se casou com sua meia-irmã Sara. De fato, foi prática permitida aos imperadores, considerados por algumas religiões como os representantes diretos de Deus na Terra. Essa permissão era justificada pela suposta origem divina desses indivíduos, que por terem também o sangue puro, não o manchariam praticando o incesto (Cohen, 1993).

No Egito antigo, as uniões entre irmãos eram praticadas pelos faraós e consideradas homenagens aos deuses Ísis e Osíris. Esse costume perdurou até a dinastia dos Ptolomeus, sendo o exemplo mais conhecido o de Cleópatra, que se casou com seu irmão Ptolomeu II. Esta prática também era adotada pelos reis peruanos da época pré-colombiana, que esposavam suas irmãs em homenagem ao Sol e à Lua, com o objetivo de perpetuar a santidade de sua dinastia. O costume era adotado também entre os fenícios, que permitiam o casamento do pai com a filha e da mãe com o filho, hábito esse mantido até a data do Império Persa.

Não obstante, registros da história antiga também comprovam uma certa contradição. A de que a prática de relações incestuosas, estava sob proibição em algumas sociedades e circunstâncias. O código de Hamurábi, o mais antigo sistema de leis que se conhece, estabelecia uma espécie de matrimônio monogâmico e de família patrilinear e previa apenas quatro tipos de

incesto (pai-filha, sogro-nora antes e depois do matrimônio e de mãe-filho), e prevê para cada um deles penalidades diferentes. Os livros sagrados, como a Bíblia e o Alcorão, também proíbem o incesto em algumas passagens. Algumas concepções religiosas, como a grega e a judaica, além da católica, as relações incestuosas foram condenadas e estigmatizadas como um crime repulsivo à consciência (Cohen, 1993). O tema do incesto é amplamente discutido em diversas áreas da pesquisa e do conhecimento humano. Desde a sociologia de Levi-Strauss (1976) até psicanálise de Freud, amplos são seus entendimentos e definições. Por isso, para cada período, sociedade e cultura, o tema do incesto deve ter a ótica ajustada e interpretada tendo como base uma ampla gama de detalhes.

Isto posto, ao se deparar com esses exemplos, supõe-se que a prática das relações incestuosas foi encarada de maneira diversa em diferentes épocas; aceito e glorificado em períodos anteriores à história moderna, ao passo que, em períodos mais recentes da história da humanidade, passou a ser considerado crime.

O próprio termo usado nas culturas ocidentais para defini-lo traz algumas evidências interessantes, pois a palavra incesto deriva do latim *incestum*, que significa estritamente sacrilégio. O adjetivo *incestus* quer dizer impuro e sujo. Aprofundando-se nas raízes etimológicas do termo *incestus*, é formado pelo privativo *in* e *cestus*, seria uma deformação do termo *castus*, que significa casto ou puro. Incesto, portanto, significaria também, não casto ou impuro (Cromberg, 2001).

A definição encontrada hoje na maioria dos dicionários do português do Brasil para incesto é a da relação sexual entre parentes (consanguíneos ou afins) dentro dos graus em que a lei, a moral ou a religião proíbe ou condena o casamento ou união.

Outro autor que vale a pena mencionar, tendo sua perspectiva a visão antropológica e etnográfica da infância é Loyde DeMause (1991; 1998). Ampliando em alguns pontos os trabalhos de Ariès, que tem a limitação da análise pictográfica, traz uma revisão histórica de datas mais antigas, inclusive com estatísticas e dados que Ariès não utilizou em seus trabalhos.

A abordagem de DeMause (1991; 1998) enfatiza principalmente a maneira como a criança era cuidada pelos adultos, revelando, por conseguinte o entendimento social de infância ao longo de determinados períodos históricos. Diferente também de Ariès (1973), DeMause (1991; 1998) vai buscar fontes históricas em outros continentes que não somente as do ocidente, relatando as nuances e características encontradas nas civilizações orientais como as da Índia e da China, entre outras.

Segundo DeMause (1991; 1998), o início da história da infância, foi caracterizado pela constante prática da violência e não da proteção, chamado de período do **infanticídio**, para destacar a presença constante de desejos de violência e infanticidas nos pais. A mortalidade pode ser calculada em cerca de um terço ou mais de todas as crianças nascidas e as evidências levantadas por DeMause (1991; 1998) revelam que o infanticídio está difundido na maioria dos registros históricos.

Dados de censo da antiguidade mostram proporções menino/menina tão altas quanto 400 meninos para 100 meninas. Estima-se que talvez metade de todas as crianças nascidas na antiguidade foram mortas pelos seus cuidadores, diminuindo a cerca de um terço nos tempos medievais e caindo para menos de 1% somente no século XVIII (DeMause, 1998). Aqui não há meios de comparação com os referenciais de Ariès (1973), pois sua abordagem através da avaliação pictográfica não avançou até esta época.

Estes desequilíbrios entre os sexos não variavam de acordo com a classe econômica, as evidências sugerem que os pais se livravam das filhas, através do infanticídio, devido principalmente aos incômodos da criação do que necessariamente por falta de meios de subsistência (DeMause, 1998).

Esta violência cotidiana da qual DeMause (1998) se refere, perpassa pela série de possibilidades advindas do poder, tanto pela força quanto pela diferença de maturidade, que os adultos, principalmente os pais ou responsáveis, têm em relação as suas respectivas crianças. Isto posto, a utilização de pré-pubescentes ou adolescentes para satisfação sexual de adultos, realização de casamentos por interesses políticos e/ou econômicos foi extremamente comum até períodos recentes de nossa história. Trazendo e ampliando o conceito de violência contra a infância para os dias atuais, especialmente no que se refere à violência sexual, que é tratada nesta pesquisa. O próprio conceito de violência ainda não estava plenamente formado, haja vista que as relações sexuais entre adultos e crianças, tidas como naturais, eram práticas muitas vezes sem a proibição social, cultural e também legal que se tem atualmente.

A teoria psicanalítica é partidária da tese de que o desejo incestuoso é tão antigo quanto o próprio homem. Sendo um desejo tão intenso, justificar-se-ia a necessidade de uma proibição igualmente intensa, uma vez que não haveria razão em se proibir algo que ninguém deseja fazer (Freud, 1973). A existência do desejo sem a contrapartida da proibição, seja social, legal ou moral, faz com que a prática do incesto se torne comum.

Já a antropologia, segundo a linha de Levi-Strauss (1976), afirma que a proibição ao incesto é universal, acredita-se na existência do desejo sexual entre familiares, recorrendo-se ao comportamento animal para se tentar explicar a regra do incesto nos homens e acredita-se que a proibição se deve ao fato de que o ser humano é, ao mesmo tempo um ser biológico, portanto,

pertencente à natureza, e um ser social, portanto produto da sua cultura. Essa dupla natureza lhe conferiria o caráter de ambiguidade, uma vez que como ser biológico desejaria concretizar os desejos incestuosos e como ser cultural os evitaria. A renúncia aos desejos incestuosos seria o fator que possibilitaria ao homem a passagem da ordem da natureza para a ordem da cultura (Levi-Strauss, 1976). Isto vai se refletir na evolução dos conceitos, prática e regras sociais ao longo da história até os dias atuais.

Outros pesquisadores, de fato, acreditam que a violência contra a infância, incluindo a sexual, seria universal. Uma infância sem violência sexual perpetrada pelos adultos, em verdade, seria uma aquisição tardia na história da civilização, limitada a algumas crianças afortunadas e em apenas algumas nações (DeMause, 1998).

Isto também irá surgir ao se estudar o conceito de infância e o valor dado à criança ao longo do tempo. A infância é um fenômeno histórico e não meramente natural, e as características da mesma no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção (Narodowski, 1993). O que poderia explicar, também, a vulnerabilidade das crianças ante as investidas sexuais dos adultos, ou seja, sexo infantil em troca de proteção.

O próprio conceito de infância foi apenas recentemente cunhado. De certo modo, demorou para que as ciências sociais e humanas focassem a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas. Demorou mais tempo ainda para que as pesquisas considerassem em suas análises as relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo de suas investigações o registro das "falas" das crianças. A busca pela interpretação das representações infantis de mundo é objeto de estudo relativamente novo, que vem tentando entender o complexo e multifacetado processo de

construção social da infância e o papel que a educação desempenha diante desta invenção da modernidade. Nesta direção, como afirmado anteriormente, os estudos são raros, ainda mais no Brasil. (Corsaro, 2003)

O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco. Fato este, que ligou esta etapa da vida a ideia de proteção (Levin, 1997). Só ultrapassava esta fase da vida quem saísse da dependência, ou pelo menos dos graus mais baixos de dependência, e a palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje.

Pode-se perceber, portanto, que até o século XVII, a ciência desconhecia a infância. Isto porque, não havia lugar para as crianças nesta sociedade. Fato caracterizado pela inexistência de uma expressão particular a elas. Foi, então, a partir das ideias de proteção, amparo, dependência, que surge a infância. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos. “Quem não usa a vara, odeia seu filho. Com mais amor e temor castiga o pai ao filho mais querido. Assim como uma espora aguçada faz o cavalo correr, também uma vara faz a criança aprender.” (Levin, 1997, p. 230).

Durante longos séculos, a teologia cristã elaborou uma imagem dramática da infância. Logo que nasce, a criança é símbolo da força do mal, um ser imperfeito, esmagado pelo peso do pecado original. Em: *A cidade de Deus*, Santo Agostinho (citado por Badinter, 1980) explicita longamente o que entende por "pecado da infância". Descreve o filho do homem, ignorante, apaixonado e caprichoso: "Se deixássemos fazer o que lhe agrada, não há crime em que não se precipitaria." (p. 54). Para Santo Agostinho, a infância é o mais forte testemunho de uma

condenação lançada contra a totalidade dos homens, pois ela evidencia como a natureza humana corrompida se precipita para o mal (Badinter, 1980).

Pode se considerar que é a partir da Idade Moderna, que se dá a origem de um novo tipo de pensamento, que revoluciona a história da infância. Passam a ser analisadas, com existências separadas, uma fisiologia para o corpo e uma teoria de paixões para a alma (Descartes, 2005). É a alma que dá ordem ao corpo e comanda seus movimentos. Ocorre a supervalorização de dualismos, fortalecendo a visão positivista de conceber o mundo e o próprio homem (Levin, 1997). Em meio a este dualismo, surge no século XVII, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas.

Através de Rousseau, considerado um dos primeiros pedagogos da História, a criança começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então existia. Propôs-se uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos (Rousseau, 1995). A partir da Revolução Francesa, em 1789, modificou-se a função do Estado e, com isso, a responsabilidade para com a criança e o interesse por ela. “Os governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação das crianças” (Levin, 1997, p. 254).

Segundo Elisabeth Badinter (1980), data dessa época o aparecimento de uma floração de obras que incitam os pais a novos sentimentos e particularmente a mãe ao amor materno. É certo que o médico parteiro Philippe Hecquet, desde 1708, Crousaz, em 1722, e outros, já havia feito a lista dos deveres da boa mãe. Mas não foram ouvidos pelos contemporâneos.

A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança se encontra presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. No entanto, mesmo a infância constituindo-se em um

problema social desde o século XIX, ainda não era o suficiente para torná-la um problema de investigação científica. Estudos apontam que até o início da década de 60, a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa. (Ariès, 1973)

A publicação de Emilio, ou *Da Educação*, originalmente em 1762 (1995), ainda através de Rousseau que se cristalizaram as novas ideias e deu-se um verdadeiro impulso inicial à família moderna, isto é, a família fundada no suposto amor materno. Vê-se que depois daquele livro de Rousseau no sec. XVIII, todos os pensadores, durante quase dois séculos, ocupam-se da infância e retornam ao pensamento rousseauiano para levar cada vez mais longe as suas implicações.

Embora indiferente aos ideais democráticos tributários dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade promulgadas pela Revolução Francesa, bem como contrário à necessidade de respeitar os elementos constitutivos do ser criança, tal como os concebemos hoje, Durkheim (1978 citado por Nascimento, Brancher, & Oliveira, 2008), foi um dos primeiros a buscar tecer os fios da infância com objetivos de "moralizar" e disciplinar a criança. Segundo ele, a criança além de questionadora, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez, seu humor não tem nada de fixo: a cólera nasce e aquieta-se com a mesma instantaneidade; as lágrimas sucedem-se ao riso, a simpatia ao ódio, ou inversamente, sem razão objetiva ou sob a influência da circunstância mais tênue.

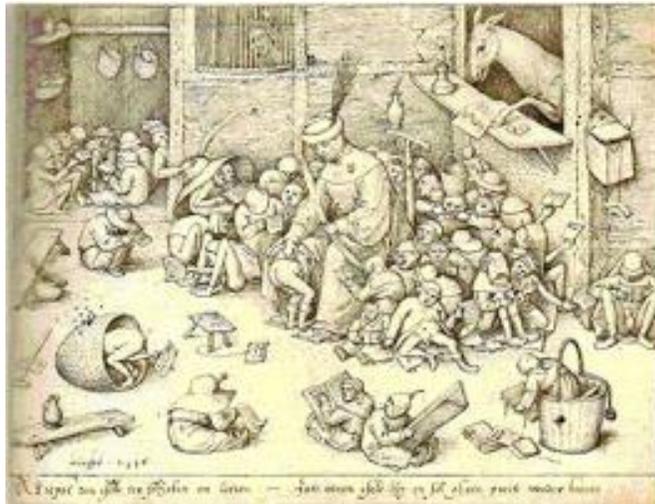


Figura 1 - Representação de uma escola medieval e da punição física utilizada como metodologia de aprendizagem e prática para “moldar” os mais jovens, Ariès (1973).

Para controlar "os humores endoidecidos" das crianças, foram propostos três elementos fundamentais para desenvolver a educação moral das novas gerações, que deverão ser capazes de adequar-se às regras do jogo social, político e econômico.

Portanto, educar a criança passa a significar moralizá-la no sentido de inscrever na subjetividade desta os três elementos da moralidade (Durkheim, 1978). Explica o referido autor que educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade:

- 1) O espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva e o gosto da obediência à autoridade);
- 2) O espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos);
- 3) Autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida).

Está implícito que para atingir estes objetivos, a prática da punição física, que atualmente seria considerada violência doméstica contra as crianças, era rotineiramente praticada. Incluindo-

se a permissão para que a escola e os educadores utilizam-se de métodos semelhantes, como prática pedagógica no ensino regular. Um método muito conhecido no Brasil, era a palmatória.



Figura 2. Palmatória usada para castigar os alunos com baixo desempenho ou indisciplina.

Isto pode ser tomado como influenciador do pensamento jurídico no Brasil Império, que em 1830, ao confeccionar o seu Código Penal, iniciou a diferenciação de penas por crimes julgados entre crianças e adultos.

Lei Penal do Império - o Código Criminal de 1830:

Estabeleceram-se três faixas etárias para a aplicabilidade das penas na minoridade:

- Até aos 14 anos, não havia responsabilidade penal;
- Entre 14 e 17 anos, o menor poderia cumprir pena apenas como cúmplice;
- A terceira faixa impunha limite mínimo de 21 anos.

Em relação às políticas de proteção à criança em vulnerabilidade social, a proteção das crianças girava em torno do recolhimento de crianças órfãs de rua para casas específicas. Essa iniciativa era tanto de cunho religioso, quanto de iniciativas privadas, e aí nota-se uma das

primeiras alianças entre caridade religiosa e governo: a Igreja lançava a ideia e o governo colaborava no sentido econômico (Petry, 2015).

Apesar da legislação, o cuidado com os menores infratores continuou o mesmo, que diz respeito às Casas de Correção, pois somente 20 anos mais tarde que essas casas realmente entraram em funcionamento. Até então, as carceragens acolhiam indivíduos de todas as idades, aqui no Brasil.

A partir do final do século XIX, com a Lei do Ventre Livre, e com a Abolição da Escravatura, começou a haver uma preocupação maior com as crianças, que antes eram responsabilidade dos donos de escravos, e agora passaram a ser responsabilidade do Estado. É nesse contexto que ocorre um “inchaço” das cidades, devido à mudança de foco da economia, estando assim, a cidade mais propensa a receber trabalhadores (Rizzini, 2000). A essas transformações socioeconômicas e políticas se configuram novas formas de organização e controle, a chamada “sociedade disciplinar” (Foucault, 1975). Coube às sociedades disciplinares organizar os grandes meios de confinamento, os quais tinham como objetivo concentrar e compor, no tempo e no espaço, uma forma de produção cujo efeito deveria ser superior à soma das partes. O indivíduo não cessava de passar de um espaço fechado ao outro: família, escola, fábrica, universidade e, eventualmente, prisão ou hospital.

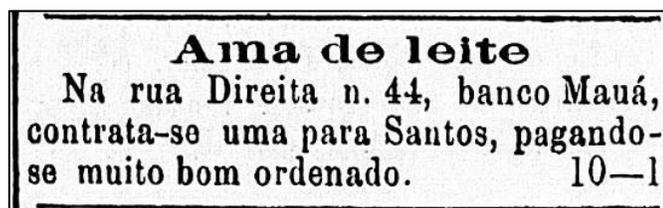


Figura 3. Anúncio publicado no jornal paulistano Diário de S. Paulo, no número 1.366, de quinta-feira, 31 de março de 1870, página 3 (acervo Memória Biblioteca Nacional Digital).

As crianças não são mais consideradas nascidas com uma maldade intrínseca, mas vistas com certa ressalva, pois são possuidoras de características perigosas que devem ser moldadas e controladas. Pregadores religiosos, pela primeira vez advertem contra a molestaç o dos pequenos pelos pais, cuidadores ou outros adultos, pois havia a orientação cultural anterior de que as mães deveriam masturbar seus filhos homens para que seus membros masculinos crescessem viris (DeMause, 1998). Hábito que persiste até hoje em algumas culturas, sob o pano do tratamento e prevenção da fimose. Nesta época surgem os médicos específicos para as crianç as e o embrião de uma filosofia educacional, ou pedagogia.

As mudanç as nas relações de trabalho, as mudanç as do espaç o físico, ocupado pela grande população e a transformação dos centros urbanos em centros produtivos, fez surgir preocupações com a gestão dos chamados pequenos perigosos. Fundou-se, então, a noção de periculosidade (Lobo, 2004).

  nesse contexto de vigilância que ganha impulso a preocupação com a prevenção. A crianç a passa a ser vista como futuro cidadão, como futuro produto e produtor do país, então ocorrem as primeiras leis voltadas para a infância, o surgimento de estabelecimentos escolares e outros centros de proteção.

Nada de menos certo nesse fim do século XIX, quando descobrimos finalmente o conceito e a realidade da crianç a mártir, e quando se multiplicam as Sociedades Protetoras da Crianç a, que têm por missão proteger esses inocentes da violência de seus genitores (Badinter, 1980).

Os conhecimentos sobre a infância foram se organizando em uma perspectiva de estudo, designada "Sociologia da infância". Esta sociologia, embora muito recente em termos de produção e de constituição enquanto área de estudos e pesquisas iniciou-se na Franç a (Sirota,

2001) e na Inglaterra (Mauss, 1996). Independentemente da corrente, Mauss (1996) afirma que a constituição de uma sociologia da infância deveu-se, principalmente, à oposição a concepção de infância enquanto simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições e por adultos. Esse movimento é geral da sociologia, seja ela de língua francesa ou inglesa, que se volta para o ator e para os processos de socialização; é a redescoberta de uma sociologia interacionista. A visão da infância como uma construção social foi iniciada pelo trabalho de Ariés (1973), a partir do qual um grande número de trabalhos começou a surgir. Na década de 80, para Sirota (2001), o que havia de mais urgente era a própria consolidação da sociologia da infância, debate que ela mesma iniciou naquela década, focalizando a produção em língua francesa. A infância, enquanto objeto de pesquisa, resultou da constatação de carências e fragmentação do objeto.

Concomitantemente há também a mudança de foco de intervenção da medicina, que passa da doença para a saúde para melhor poder controlar o espaço público. É nessa conjuntura, em que o discurso preventivo médico entra em pauta, que passa a ocorrer maior intervenção na família, principalmente focalizando a mãe, como “rainha do lar”, com o objetivo de alcançar as crianças, visando a formação de uma família moderna.

Nota-se aí uma preocupação com a infância, sendo as crianças vistas como futuros cidadãos, devendo ser normatizadas de acordo com a nova ordem disciplinar. É nesse ponto que os termos “menor” e “criança” se firmam no cenário social. Os juristas, atentos ao grande número de crianças perambulando na rua e ao aumento da criminalidade infantil, passam a usar o termo “menor” para crianças infratoras e de origem das classes mais baixas.

A condenação e eliminação de boa parte do trabalho infantil, a construção de uma concepção moderna da infância, que destaca a sua vulnerabilidade e que põe a escola como local privilegiado para a infância, foi fruto de um longo processo (Heywood, 2004).

Nesse discurso, há uma oscilação entre o foco da discussão, sendo ora a defesa da criança, ora a defesa da sociedade contra essa criança que deve ser vigiada e normatizada. Nessa circunstância, caminhos paralelos para os termos até então discutidos são delineados: a primeira relacionada ao termo menor, composta por crianças pobres, vinculadas a instituições como orfanatos e presídios; e a segunda, ao termo criança, ligada a instituições como família e escola e que não necessita de atenção especial do Estado.

Segundo DeMause (1998), o início do sec. XIX, chamado por ele de **intrusivo**, inicia-se particularmente na Inglaterra, América e França, quando os pequenos já são vistos como seres sem perigo ou maldade. Os enemas, regularmente praticados diariamente desde o nascimento para a remoção dos conteúdos malévolos, são gradativamente substituídos pelo treinamento do uso do banheiro, as punições corporais para desobediências são mais brandas e os castigos para a autoerotização aparecem, haja vista que as crianças não podem mais ser masturbadas pelos adultos. (DeMause, 1991)

Esta é a fase quando a violência psicológica parece tomar lugar da violência física. Ao invés da aplicação de força e geração de dor na criança, ela é colocada em um quarto escuro por horas, ou deixada sem comida, algumas vezes por dias, com o intuito de corrigir o mal comportamento. (De Mause, 1998)

Ainda segundo DeMause (1998), seguindo o movimento histórico, vem o período de **socialização** da criança, agora no Sec. XX e XXI. Os pais e cuidadores não mais precisam aterrorizar, bater ou seduzir sexualmente seus filhos. Meios psicológicos mais gentis e

apropriados começam a ser utilizados na lida com os pequenos, com o intuito de socializá-las. O período de socialização é o modelo, que segundo aquele autor, permanece até os dias atuais nas nações ocidentais, tendo a figura materna em seu centro como cuidadora/educadora e o pai como provedor/protetor. Neste modelo, a criança é admitida socialmente à semelhança dos pais, sendo seu comportamento referido à melhor ou pior educação oferecida. Muitas das práticas de violência se reduzem dentro de casa, mas ainda existem em outros locais sociais.

A história da infância move-se por “linhas sinuosas”, de modo que a criança pode ter sido considerada impura no início do século XX, como o fora na Alta Idade Média. (Heywood, 2004)

Todo o dinamismo existente nas relações do sujeito no mundo foi, ao longo da história, deixado de lado. Ainda que Sartre (1997), a partir de seu pensamento “eu existo em meu corpo”, tenha dado a este a dimensão fundamental do homem, porque é justamente o corpo, quem confirma a sua existência, a corporalidade humana não foi devidamente valorizada. A preservação da família como algo privado, à parte da vida social é uma ideia tipicamente burguesa, com o próprio desenvolvimento de noções modernas, como por exemplo, o individualismo. A vida profissional e a familiar abafaram essa outra atividade, que outrora invadia toda a vida: a atividade das relações sociais.

Para muito além das questões escolares, especialistas em crianças e vida familiar perguntam se as mudanças no modo como os adultos contemporâneos trabalham, vivem e recebem informações não estariam transformando a infância em algo obsoleto, numa relíquia cultural antiquada. “Estamos obcecados por crianças, mas isto não significa que estejamos preservando a noção de infância. Estamos obcecados porque as barreiras entre a infância e a idade adulta estão sendo rompidas, e não sabemos ao certo aonde isto leva.” (Adatto, 1998, p. 5)

Ariès (1973) afirmou que a noção sobre um período de inocência infantil se firmou pela primeira vez com o Iluminismo do século XVIII. Ele provavelmente chegou ao apogeu, nos Estados Unidos, no início do século XX.

Também Adatto (1998), estudando e examinando fotos de crianças americanas, afirma que houve marcante evolução. Até os anos 60, elas renderam homenagem à inocência infantil. Esta foi substituída por imagens de modelos infantis sempre mais jovens em anúncios de produtos de forte carga sexual.

Em função da melhor nutrição e assistência médica, as crianças crescem mais rápido e entram em contato com o mundo em um ritmo mais acelerado. Antes, os pais podiam controlar o que as crianças deviam ver e conhecer. Agora, com os dispositivos midiáticos e as crianças usando a internet, isso é quase impossível. Durante grande parte da história, as crianças não foram excluídas dos conhecimentos e da participação no mundo dos adultos. Depois, foram excluídas de ambos. “Agora, tentamos excluí-las da participação, mas não conseguimos excluí-las dos conhecimentos, situação muito mais anormal.” (Coontz citado por Nascimento, Brancher, & Oliveira, 2008).

Parte-se da premissa de que é preciso uma tomada de consciência pelo interesse por uma sociologia da infância, através de pesquisas que deem voz às crianças (Montandon, 2001). A partir da década de 90, os estudos sobre as crianças, passam a considerar o fenômeno social da infância, ultrapassando os métodos reducionistas (Pinto, 1997). Destas novas pesquisas, surgem diferentes infâncias, “porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto.” (Demartini, 2007, p. 4)

O cuidado atual em estudos sobre a infância recai no evitar os reducionismos de qualquer ordem. É preciso que a sociologia da infância não caia na ideia de que a infância é uma

construção unicamente social para abandonar o reducionismo biológico e, dessa forma, substituí-lo pelo reducionismo sociológico (Prout, 2004).

A criança deve ser vista como um ser completo, biopsicossocial. Assim, é preciso intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância, o que inclui “a psicologia crítica, na procura de um diálogo que explora pontos em comum e diferenças, bem como um envolvimento com as ciências médicas e biológicas.” (Delgado, 2005, p.325).

Trata-se da tentativa de articulação das diferentes instâncias de socialização da infância, abordando as práticas do dia a dia das crianças, “sejam elas originadas da observação das práticas da vida cotidiana ou das representações sociais e do imaginário.” (Sirota, 2001, p.22).

Assim, ver e ouvir a criança são fundamentais em qualquer estudo que realmente deseja estudar a infância. Esse olhar, esse entender e ouvir ficam ainda mais pertinentes quando leva em consideração o princípio de toda e qualquer infância: o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana.

É preciso levar em consideração uma concepção modificada da mente infantil, “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo.” (Geertz, 2001, p.186).

Esta dinâmica histórica terá repercussão direta no entendimento social da violência sexual contra a infância e seu posterior enfrentamento.

1.2 Violência contra a infância: realidade atual e seu enfrentamento

1.2.1 Definição

A violência sexual, hoje considerada uma das principais causas de morbimortalidade, especialmente na população jovem, atinge crianças, adolescentes, homens e mulheres, de diferentes etnias, classes sociais, culturas ou religião (Ministério da Saúde, 1998).

Na literatura, esta violência contra a criança e adolescente é conceituada de diferentes formas, não havendo critério quanto às rotulações e classificações, ou, quando se utilizam critérios, estes são confusos, dificultando seu uso por outros pesquisadores (Ristum, 2004).

Embora a definição de violência sexual pareça óbvia, trata-se de um tema bastante controverso, envolvendo questões relativas à normalização da sexualidade humana. Desta falta de uniformidade surge uma das dificuldades de trabalhar a prevenção e principalmente a capacitação dos agentes de proteção (pais, professores, etc.), tornando o treinamento para estes grupos extremamente especializado e ainda pouco sedimentado. Ainda advindo da própria dificuldade de entendimento dos limites subjetivos da infância e do desenvolvimento da psicosexual pela população em geral.

De acordo com a definição do Ministério da Saúde (2002), a violência sexual consiste em:

Todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicosexual mais adiantado que a criança ou adolescente. Tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter

satisfação sexual. Apresenta-se sob a forma de práticas eróticas e sexuais impostas à criança e ao adolescente pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade. Esse fenômeno violento pode variar desde atos em que não se produz o contato sexual (voyerismo, exibicionismo, produção de fotos), até diferentes tipos de ações que incluem contato sexual sem ou com penetração. Engloba ainda a situação de exploração sexual visando lucros como é o caso da prostituição e da pornografia. (p. 10).

1.2.2 Prevalência

Os estudos sobre o tema indicam que a maior parte da violência sexual contra crianças e adolescentes é praticada por parentes ou pessoas próximas e conhecidas, tornando maior a dificuldade da denúncia (Wolak & Finkelhor, 1998). Estima-se que menos de 10% dos casos cheguem às delegacias (Ministério da Saúde, 1998). A estimativa da OMS é que 40 milhões de crianças e adolescentes do planeta, entre 0 e 14 anos, sofrem abuso sexual e negligência (WHO, 1999).

Na América, os estudos científicos mais precisos, com base em entrevistas, relatam que 30% dos homens e 40% das mulheres se lembram terem sido violentados sexualmente durante a infância - a definição de violência como contato genital real, não apenas a sua exposição.

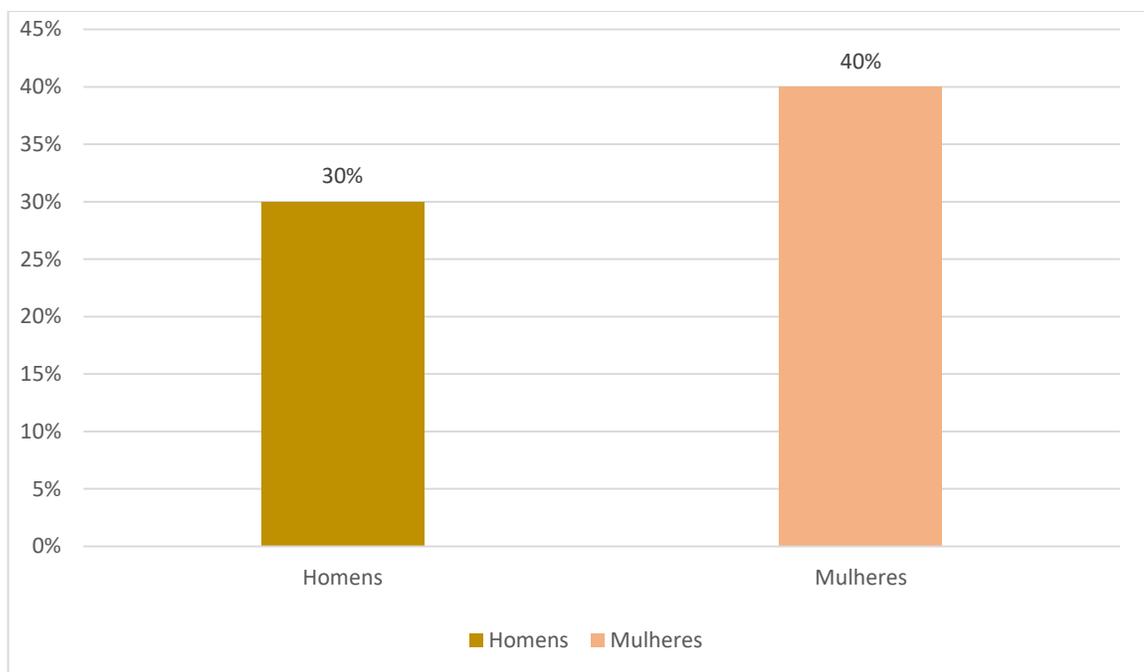


Gráfico 1. Porcentagem de homens e mulheres que se recordam de violência sexual durante a infância na América.

Cerca de metade destes casos são incestuosos, isto é, com os membros da família, a outra metade sendo normalmente com os outros, mas com a cumplicidade dos cuidadores em pelo menos 80% dos casos. Estas experiências de sedução não são só reunidas de lembranças fragmentárias, mas são lembradas em detalhes e geralmente por um período prolongado de tempo e foram confirmadas por estudos de seguimento de confiabilidade em 83% dos casos. A sedução ocorreu em idades muito mais cedo do que se havia anteriormente pensado, em 81% ocorrem antes da puberdade e um surpreendente número de 42% foram menores de 7 anos (DeMause, 1991).

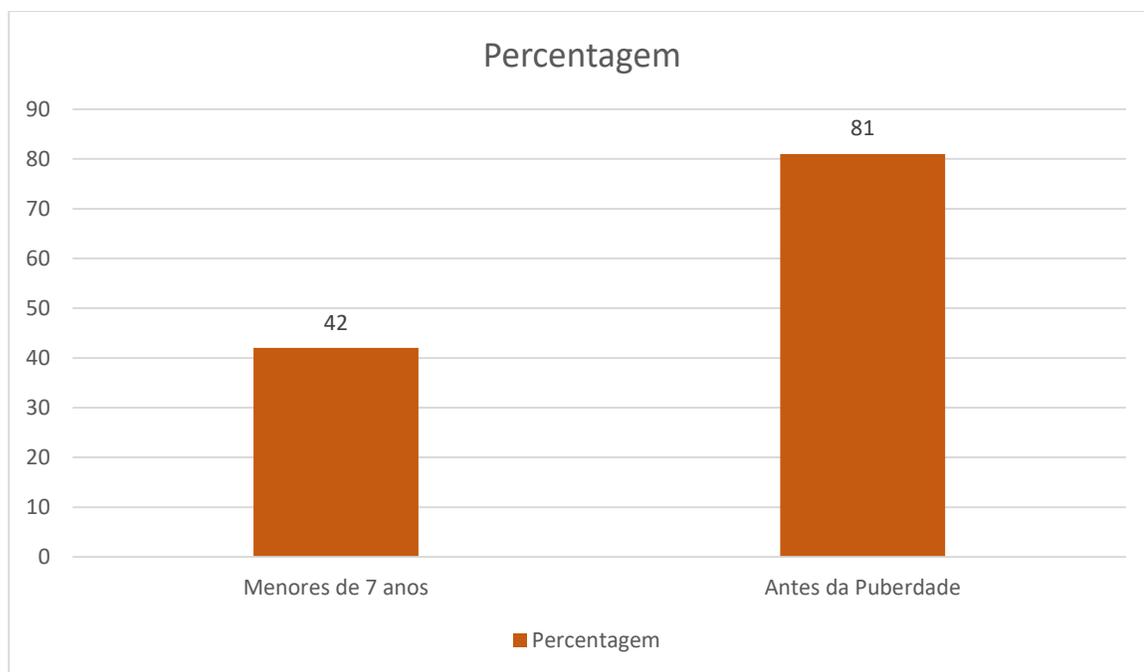


Gráfico 2. Idade da vítima de violência sexual.

O reconhecimento da violência sexual como um grave problema para a saúde fez com que surgissem os movimentos de prevenção e atenção especializada, na década de 1980 (Minayo, 2002). No Brasil, nesta mesma década, de acordo com essa autora, surgiram os primeiros diagnósticos de maus tratos e propostas de intervenção que, posteriormente, contribuíram para o desenvolvimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, (Lei Federal n. 8.069). Este estatuto garante à população infanto-juvenil, o respeito enquanto pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (Pereira, 2004). Entretanto, deve-se considerar que, entre o preceito legal do ECA e a prática dos diversos profissionais que se deparam com as evidências dos maus tratos, há ainda uma distância a ser vencida, uma vez que nem sempre os profissionais se sentem preparados para assumir tais atribuições (Gomes, 2002).

As poucas estatísticas nacionais revelam que, em sua maioria, as vítimas estão com idade muito aquém daquela que se estabelece culturalmente a adolescência como marco de início para a educação sexual. Segundo Vioderes (2008), que avaliou mais de 2.500 protocolos de atendimento de violência sexual e encontrou que houve predomínio do sexo feminino e idade abaixo de 12 anos.

Apesar das subnotificações e de todos os obstáculos às denúncias, segundo estimativas do Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), a cada ano, cerca de um milhão de crianças em todo o mundo são vitimizadas sexualmente (Agência de Notícias dos Direitos da Infância - ANDI, 2003). Os crimes sexuais adquiriram, de acordo com Drezett (2004), proporções de um complexo problema de saúde pública, considerando-se sua elevada incidência e prevalência, suas consequências biológicas, psicológicas e sociais, mesmo sendo subnotificados.

No Brasil, algumas pesquisas vêm sendo conduzidas para estimar a epidemiologia de violência sexual contra crianças e adolescentes. Em uma pesquisa desenvolvida na região metropolitana de Porto Alegre foram estudados 1.754 registros de crianças e adolescentes de zero a 14 anos que sofreram algum tipo de violência, entre 1997 e 1998. Nesta foram consultadas 75 instituições que prestam atendimento a crianças e adolescentes, tais como conselhos tutelares, casas de passagem, hospitais, órgãos do Ministério Público, entre outros. Com relação às violências sexuais, os números apontam que 79,4% das vítimas são meninas e 20,6% são meninos. Também foi investigado o local de ocorrência destas violências e foi constatado que 65,7% ocorreram na residência da vítima, 22,2% na rua, 9,8% na residência de terceiros e 2,4% em instituições públicas. (Kristhen, Flores & Gomes, 2001)

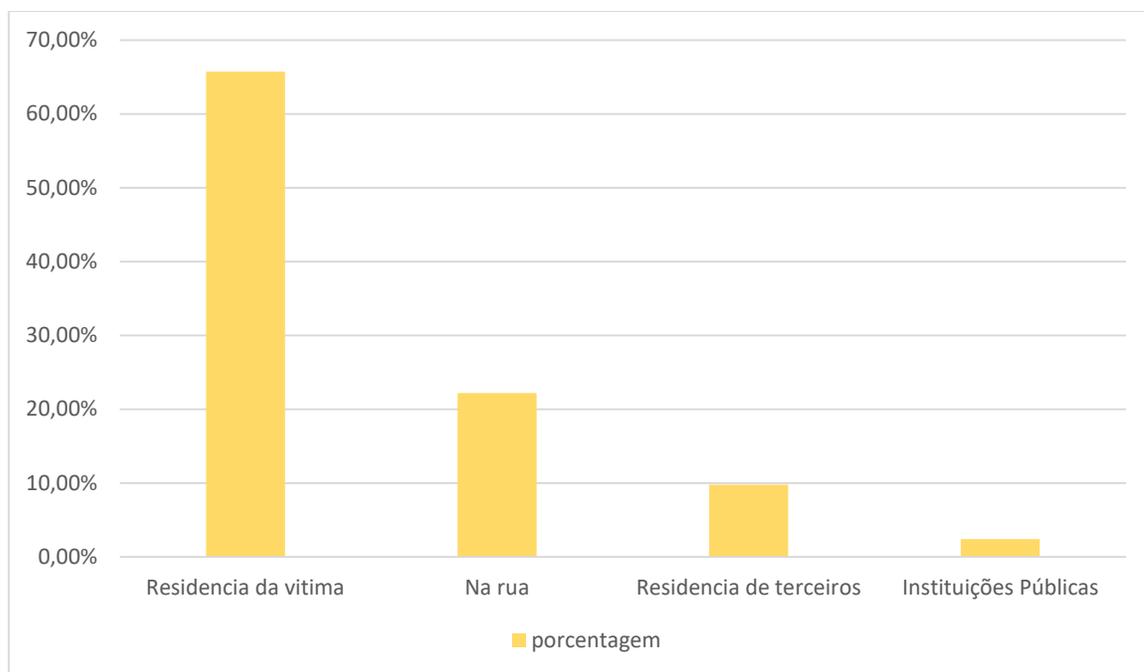


Gráfico 3. Local de ocorrência da violência sexual.

Outro levantamento, realizado no Ambulatório de Maus Tratos de Caxias do Sul/RS, entre 1998 e 1999 constatou um significativo predomínio de violência sexual nas meninas, sendo 59% do sexo masculino e 77% de vítimas do sexo feminino. A maioria das violências ocorreu com crianças entre seis e nove anos de idade (35%). Estes dados estão em consonância com a análise realizada em 71 processos jurídicos do Ministério Público do Rio Grande do Sul no período entre 1992 e 1998 por violência sexual (Habigzang, 2005). Esta análise apontou que a maioria das vítimas foi do sexo feminino (80,9%) e tinha entre cinco e dez anos quando submetidas pela primeira vez à violência sexual. Além disso, o principal contexto onde ocorreu a violência sexual foi a própria casa da vítima (66,7%) e o agressor era um membro da família ou alguém de confiança desta.

Entretanto, estes resultados revelam apenas parcialmente o problema, uma vez que a maioria dos casos de violência sexual envolvendo crianças e adolescentes não é denunciada,

devido aos sentimentos de culpa, vergonha e tolerância da vítima. Além disso, outros fatores contribuem para esta condição, tais como: a relutância de alguns médicos em reconhecer e relatar a violência, a insistência de tribunais por regras estritas de evidência e o medo da dissolução da família com a revelação (Furniss, 1993). A experiência de violência para Drezett (2004), a atitude da vítima em não denunciar a violência parece estar relacionada a múltiplos fatores, como constrangimento, medo de humilhação, de incompreensão de parceiros, familiares, amigos, vizinhos e autoridades, que muitas vezes culpam a vítima, acreditando, erroneamente, que a mesma possa ter favorecido ou provocado a ocorrência da violência, pelo uso de determinadas vestimentas, por atitudes, local e horário em que se encontrava na ocasião. Esse mesmo autor sugere que, na maioria dos casos, a vítima pouco contribuiu para aumentar o risco de contato com o agressor (Drezett, 2004). Verificou-se que a maioria das vítimas se encontravam no exercício de atividades habituais, próximas de suas residências, no percurso do trabalho ou da escola.

Os dados mais importantes relacionados à realidade brasileira destacam que a primeira forma de maus-tratos contra crianças e adolescentes é a agressão física (Crami, 2003). O abuso sexual é a segunda forma mais recorrente. Estima-se que, no Brasil, 165 crianças ou adolescentes sofrem abuso sexual por dia ou sete a cada hora, sendo que a maioria das crianças abusadas é composta por meninas, na idade entre 7 e 14 anos (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência, 2002).

1.2.3. Quem são os autores da violência sexual

No guia *Abuso sexual – mitos e realidade* da Abrapia (2002a), é destacado um estudo realizado pela Faculdade de Medicina do ABC Paulista em 2001, que averiguou que 90% das gestações em jovens com até 14 anos foram fruto de incesto, sendo o autor, na maioria dos casos, o pai, o tio ou o padrasto. Nesta mesma linha, os dados do Disque 100, entre os anos de 2003 e janeiro de 2010, revelam mais de 2 milhões de atendimentos (2.421.139), tendo encaminhado 116.973 de todos o País. Deste total 59,40% referem-se a denúncias de abuso sexual e 38,41% a de exploração sexual. Segundo De Lorenzi (2001), sendo o pai o responsável pelas agressões em 33% dos casos.

Em relação ao autor, é possível classificar a violência de acordo com o contexto de ocorrência. Fora do ambiente familiar, o abuso sexual pode ocorrer em situações nas quais crianças e adolescentes são envolvidos em pornografia e exploração. No entanto, a maioria dos abusos sexuais cometidos contra crianças e adolescentes ocorre dentro de casa e são perpetrados por pessoas próximas, que desempenham papel de cuidador destas. Nesses casos, os abusos são denominados intrafamiliares ou incestuosos (Koller, 2004). Isto inclui madrastas, padrastos, tutores, meios-irmãos, avós e até namorados ou companheiros que morem junto com o pai ou a mãe, caso eles assumam a função de cuidadores.

1.2.4 Sinais e sintomas da vítima

Os sinais e sintomas comumente encontrados entre as vítimas de violência sexual vão se apresentar invariavelmente na escola. Dentre os indicadores mais relatados, encontra-se o

comportamento erotizado, que não é exclusivo de crianças vítimas de abuso sexual, mas é considerado como o que melhor as identifica (Willians, 2002). As brincadeiras erotizadas com bonecos, a introdução de objetos no ânus ou na vagina, em si mesmo ou em outras crianças, a masturbação excessiva em público, o comportamento sedutor, a solicitação de estimulação sexual e um conhecimento sobre sexo atípico à idade incluem-se nesse contexto.

É consenso, entre muitos pesquisadores, que há um severo impacto da vitimização por violência sexual no desempenho e na vida acadêmica da vítima. Alterações no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, na memória e no rendimento escolar, rebaixamento da percepção do próprio desempenho e capacidade, agressividade e impulsividade têm sido frequentemente relatados (Kaplan & Sadock, 1990; Ferrari, 2002; Finkelhor & Kendall-Tackett, 1997; Willians, 2002).

1.2.5 Proteção e prevenção

A prevenção da violência, à semelhança de outros agravos, pode ser trabalhada em três clássicos níveis (Cabanillas, 1997): primário – tem como alvo a população em geral, objetiva reduzir a incidência da violência e atua através de intervenções que educam, promovem a competência social, incentivam mudanças e ampliam as redes sociais; secundário – dirigido a grupos que se considera serem de alto risco, objetiva reduzir a duração e a gravidade dos eventos através de detecção e tratamento precoces; e terciário – tem como alvo as vítimas, objetiva reduzir sequelas e evitar reincidências e atua através do tratamento das vítimas e seus familiares.

Bouvier (citado por Junqueira, 2001) aborda os três níveis de prevenção do abuso sexual sob o enfoque do conceito de resiliência. Nesse sentido, a prevenção primária aumentaria a

resistência das crianças através de um reforço dos conhecimentos acerca da problemática e da competência para enfrentarem uma situação de risco; a secundária estaria voltada a limitar a gravidade dos abusos e de suas consequências, colocando fim a uma série de abusos que costumam ocorrer nesses casos e oferecendo à vítima uma ajuda precoce; a terciária ajudaria a vítima após cessar o abuso, através de psicoterapia, ajudando a família e a criança a dar sentido e elaborar o evento. A autora ressalta que as prevenções secundária e terciária se baseiam na escuta da criança, sendo fundamental no nível secundário não apenas ouvir, mas também acreditar na criança, para que o processo de superação do trauma transcorra de forma satisfatória.

A maior parte do material que trata da prevenção primária do abuso sexual se baseia em alguns conceitos-chave (Conte, 1993):

- a) as crianças são donas de seus corpos (Junqueira, 2001) e, portanto, podem controlar o acesso a eles;
- b) há diferentes tipos de toques (seguros e inseguros);
- c) segredos a respeito de contatos físicos podem e devem ser contados;
- d) a criança tem uma gama de indivíduos em seus sistemas de suporte para quem pode contar seus problemas;
- e) as crianças devem ser encorajadas a acreditar em seus sentimentos de modo que, quando uma situação lhes parecer desconfortável ou estranha, devem contar para alguém;
- f) as crianças devem aprender a dizer “não”.

Ao se analisar estas características, torna-se necessário que a criança possua certos conhecimentos, tenha certo grau de discernimento e de decisão, tenha rede de suporte emocional mínima e coragem para enfrentar a situação.

Os materiais que exemplificam e ensaiam habilidades para evitar ou escapar de abusos sexuais são os de maior valor, dentre as inúmeras propostas existentes (Conte, 1993).

1.3 O lúdico e o jogo no processo de ensino-aprendizagem

O treinamento das crianças para a percepção dos comportamentos sedutores e coercitivos dos que praticam a violência sexual e as maneiras para se livrarem destas investidas e procurarem ajuda em outro adulto de confiança, é a base lógica proposta pelos autores do jogo objetivo deste estudo, dentro da proposta de prevenção primária.

O conhecimento psicológico e pedagógico não se constitui em um todo harmonioso, assim como não são harmoniosas as sociedades no interior das quais ele vem sendo produzido. Proliferam as teorias que concebem o indivíduo como um ente desvinculado da história, e essas são, por razões políticas, as teorias tornadas oficiais (Giusta, 1985).

São muitos os estudos sobre a aprendizagem e, especialmente, sobre a classificação das diferentes concepções de aprendizagem em diversas teorias, também denominadas correntes epistemológicas. Para os fins desta pesquisa, utilizaremos como balizadora, a teoria Sócio Histórica de Vigotski¹.

¹ Em decorrência de o idioma russo possuir um alfabeto distinto do nosso, têm sido utilizadas muitas formas de escrever o nome desse autor com o alfabeto ocidental. Os americanos e os ingleses adotam a grafia Vygotsky. Na edição espanhola das obras escolhidas desse autor tem sido adotada a grafia Vygotski. Os alemães adotam a grafia Wygotski que se aproxima daquela das obras escolhidas em espanhol, com a diferença da utilização da letra “W” que em alemão tem o mesmo som que a letra “V” em português. Na Editora Progresso de Moscou, traduzidas diretamente do russo para o espanhol, é adotada a grafia Vigotski. A mesma grafia tem sido adotada em

Os estudos específicos sobre a aprendizagem de Vigotski (citado por Duarte, 2001), contrapuseram-se às ideias vigentes à sua época, pois ele entendia que a aprendizagem não era uma mera aquisição de informações, não acontecia a partir de uma simples associação de ideias armazenadas na memória, mas era um processo interno, ativo e interpessoal.

Vigotski, citado por Freitas (2000), concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Ele se pergunta como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo e a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade signica, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio histórico.

Na abordagem Vigotskiana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vigotski (1984) é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

publicações recentes, no Brasil, de partes da obra desse autor. Adota-se aqui esta grafia, mas preservando nas referências bibliográficas a grafia utilizada em cada edição, o que nos impedirá de padronizar a grafia do nome deste autor.

Vigotski (1982) não nega que exista diferença entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Ele rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano, como, por exemplo, expressam as definições de comportamento por faixa etária, por entender que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica. Discorda também da visão ambientalista, pois, para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz, inclusive, de renovar a própria cultura.

Vigotski (1984) dá um lugar de destaque para as relações de desenvolvimento e aprendizagem dentro de suas obras. Para ele a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais.

Dois tipos de desenvolvimento foram identificados: o desenvolvimento real que se refere àquelas conquistas que já são consolidadas na criança, aquelas capacidades ou funções que realiza sozinha sem auxílio de outro indivíduo. Habitualmente costuma-se avaliar a criança somente neste nível, ou seja, somente o que ela já é capaz de realizar. Já o desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo. Neste caso as experiências são muito importantes, pois ele aprende através do diálogo, colaboração e imitação.

A distância entre os dois níveis de desenvolvimentos chamamos de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, o período que a criança fica utilizando um “apoio” até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha. Por isso Vigotski afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (Pereira, 2008)

Isto posto, não se pode alijar o aprender de uma situação funcional dentro da própria existência social. Como escreve Duarte (2001),

É por essa razão que a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber. (p. 29).

O ato de brincar é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento, sendo muito valorizado na zona proximal, neste caso em especial as brincadeiras de “faz de conta”. Sendo estas atividades utilizadas, em geral, na fase que as crianças aprendem a falar (após os três anos

de idade), e são capazes de envolver-se numa situação imaginária. Através do imaginário a criança estabelece regras do cotidiano real.

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. (Rego, 1994, p. 83).

Na avaliação do jogo “Trilha da Proteção” foi considerado importante revisar e descrever a relação do lúdico no processo de aprendizagem e do seu possível papel no desenvolvimento da autorregulação, citada no parágrafo anterior.

Num sentido mais amplo, o jogo, como toda a atividade prazerosa, é descomprometida com a realidade, e tem como objetivos característicos e próprios que são atingidos e se encerram com ela. Desta forma mais abrangente e mais leve, a palavra “jogo” aplica-se mais às crianças e jovens. Além disso, exclui qualquer atividade profissional, com interesse e tensão e por isso vai além dos jogos competitivos e de regras, podendo contemplar outras atividades de mesma característica como: histórias, dramatizações, canções, danças e outras manifestações artísticas.

Para Rodrigues (2001 citado por Falkembach, 2010), "O jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem." (p. 3).

A palavra jogo possui diversos conceitos. Segundo Fin (2006), a palavra jogo vem do latim *jocu*, que significa “gracejo”, pois além do divertimento, o jogo envolve competição entre

os participantes, bem como regras que devem ser observadas por eles. Na Educação a palavra jogo é sinônima de estímulo ao crescimento cognitivo do aluno (Falkembach, 2010).

Nas crianças, a maioria das brincadeiras e brinquedos surge espontaneamente, abaixo de determinadas situações, muito progressivamente entre os 4 e os 7 anos, e de modo confuso. É sobretudo durante o período dos sete anos que os jogos se desenvolvem sob a forma de jogos de regras simples e complexas, diretamente ligadas à ação e geralmente sustentadas por objetos e acessórios bem definidos. Os jogos de regras, contrariamente aos outros procedimentos lúdicos que têm tendência para se atenuar, subsistem, podendo desenvolver-se nos adolescentes e nos adultos, tomando uma forma mais elaborada. Eles se interessam mais por jogos de regras complexas, mais independentes da ação e baseados em raciocínios e combinações puramente lógicas, hipóteses, estratégias e deduções, tal como xadrez, bridge, jogos de estratégia complexos, jogos esportivos complexos, etc. (Garon, 1998).

Segundo Smilansky (1968), os jogos apresentam níveis crescentes de complexidade cognitiva. Sendo eles apresentados no quadro 1:

Quadro 1.

Níveis de complexidade cognitiva dos jogos

- Jogo funcional: mais simples, geralmente para a primeira infância, as vezes denominado de jogo locomotor, consistindo na prática repetida de movimentos musculares largos, como rolar uma bola (Bjorklund, 2002);
- Jogo construtivo: geralmente com objetos ou materiais para se fazer coisas, como uma casa de blocos ou um desenho com lápis de cor;
- Jogo dramático: também chamado de faz de conta ou jogo de fantasia, envolve objetos, ações ou papéis imaginários, baseia-se na função simbólica da mente. Envolve uma

combinação de cognição, emoção, linguagem, e comportamento sensório-motor. Fortalece a posterior capacidade do pensamento abstrato (Bergen, 2002).
--

- Jogo com regras: mais evidente nos anos escolares, organizados com procedimentos conhecidos e penalidades.

Fonte: (Smilansky, 1968)

Neste contexto, os jogos selecionados de acordo com as suas características e aplicados às faixas etárias respectivas, podem ser considerados como metodologias de ensino e como tal, ferramentas para utilização pedagógica.

O uso dos jogos no processo de ensino e aprendizagem serve como estímulo para o desenvolvimento do aluno e faz com que ele aprenda o valor do grupo. Por meio do lúdico, o aluno realiza aprendizagem e torna-se um agente transformador encontrando uma forma de representar o seu contexto. É o vínculo que une a vontade e o prazer durante a atividade (Falkembach, 2010).

Portanto, o jogo pode ser educativo e ser desenvolvido com o objetivo de provocar uma aprendizagem significativa, de estimular a construção do conhecimento e, de possibilitar o desenvolvimento de habilidades operatórias, ou seja, uma capacidade cognitiva que possibilita a compreensão e a intervenção do aluno nos fenômenos sociais e culturais e o ajuda a construir conexões. (Falkembach, 2010)

Segundo Zacharias (2002), os jogos consistem em uma assimilação funcional, no exercício das ações individuais já aprendidas, um sentimento de prazer pela ação lúdica e domínio sobre as ações. O jogo de regras marca o enfraquecimento do jogo infantil e a passagem ao jogo adulto, que é a atividade lúdica do ser socializado, possibilitando desencadear os mecanismos cognitivos de equilibração e é também um poderoso meio para favorecer o

desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Para ele, a importância do jogo, está na satisfação da necessidade da criança quanto à assimilação da realidade à sua própria vontade. Essas necessidades são geradas porque as crianças não compreendem o mundo dos adultos, as regras, como por exemplo: hora de dormir, comer, tomar banho, não mexer em certos objetos, etc. Na fase dos 11 e 12 anos as crianças constroem uma compreensão sofisticada das regras; é a fase dos jogos mentais, das hipóteses e do planejamento. O jogo tem uma relação estreita com a construção da inteligência e possui uma efetiva influência como instrumento incentivador e motivador no processo de aprendizagem. Segundo o mesmo autor o desenvolvimento cognitivo de uma criança não se deve só à acumulação de informações recebidas, mas, é decorrente de um processo de elaboração essencialmente baseado nas atividades da criança. Ela ao interagir com o ambiente desenvolve estruturas por meio de esquemas de ação, ou seja, por meio de uma sequência bem definida de ações físicas e mentais e o jogo ajuda nesse processo (Falkembach, 2010).

Os jogos são importantes instrumentos de desenvolvimento de crianças e jovens. Longe de servirem apenas como fonte de diversão, o que já seria importante, eles propiciam situações que podem ser exploradas de diversas maneiras educativas. Então, o jogo para a criança constitui um fim, ela participa com o objetivo de obter prazer. Para os adultos que desejam usar o jogo com objetivos educacionais, este é visto como um meio, um veículo capaz de levar até a criança uma mensagem educacional, assim, a sua tarefa é escolher qual o jogo adequado, o veículo adequado, para transmitir a mensagem educacional desejada (Dohme, 2004).

Não é através da reflexão ou do raciocínio lógico que se consegue encontrar a resposta a uma pergunta enigmática. A resposta surge literalmente numa solução brusca — o desfazer dos nós em que o interrogador tem preso o interrogado. O corolário disto é que dar a resposta correta

deixa impotente o primeiro. Em princípio, há apenas uma resposta para cada pergunta. Quando se conhecem as regras do jogo é possível encontrar essa resposta. As regras são de ordem gramatical, poética ou ritualística, conforme o caso. É preciso conhecer a linguagem secreta dos iniciados e saber o significado de todos os símbolos, das diversas categorias de fenômenos. Se for verificada a possibilidade de uma segunda resposta, de acordo com as regras e na qual o interrogador não tenha pensado, este último ficará em má situação, apanhado em sua própria armadilha. De outro lado, é possível uma coisa ser figurativamente representada de tantas maneiras que pode ser dissimulada num grande número de enigmas (Huizinga, 2000).

O jogo não é senão uma forma, um continente necessário tendo em vista os interesses espontâneos da criança; porém não tem valor pedagógico em si mesmo. Tal valor está estritamente ligado ao que passa ou não pelo jogo. Ao pedagogo cabe fornecer um conteúdo, dando-lhe a forma de um jogo, ou selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica infantil aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis (Brougère, 1998).

Fazem parte três momentos que alicerçam o interdisciplinar dos sujeitos envolvidos: o faz-de-conta, que é o momento de ênfase à imaginação, vivenciando ideias por meio da literatura infantil. Dramatizar, contar, viver e elaborar histórias criando seu espaço-lúdico por meio do livro de pano. No momento dois, ênfase ao brinquedo, do brincar com outras pessoas e, do brincar em grupo. No brincar com outras pessoas a criança aprende a viver socialmente, respeitando regras, cumprindo normas, esperando a sua vez e interagindo de uma forma mais organizada. No grupo, aprende a partilhar e a fazer um movimento rotativo tão importante para a socialização e o diálogo. No terceiro momento, o brincar, o jogar e o aprender no movimento multidimensional: informação conceitual, comunicação, troca e parceria, interface teórico-prática (Rojas, 2000).

O aluno deve conseguir, sem maiores dificuldades, entender o funcionamento do jogo, os comandos mais elementares e as opções de navegação podendo se orientar rapidamente. Todas as opções precisam levar para algum lugar (Falkembach, 2010).

Para Bruner (1978), o jogo ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo, proporciona condições para a aprendizagem das normas sociais em menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados por medo de erro ou punição. Ao brincar interativamente com os adultos, a criança começa a alterar o curso da brincadeira pelo prazer que dela emana, desenvolvendo então a competência de recriar situações, em uma conduta criativa. Tais brincadeiras contribuem para o desenvolvimento cognitivo. Brincando, a criança vai além da situação na busca por soluções, pela ausência de avaliação ou punição. Bruner (1978) entende que a criança aprende a solucionar problemas e que o brincar contribui para esse processo.

É importante pensar no jogo educativo como um recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, pois eles são atividades lúdicas que possuem objetivos pedagógicos para o desenvolvimento do raciocínio. Os jogos educacionais devem explorar a possibilidade de combinar entretenimento com educação. Para tanto, é necessário destacar alguns elementos que caracterizam os diversos tipos de jogos, como:

- a capacidade de absorver o aluno de maneira intensa e total;
- o envolvimento emocional, pois os jogos têm a capacidade de envolver emocionalmente o participante;
- os jogos promovem uma atmosfera de espontaneidade e criatividade;
- a limitação de tempo imposta pelo jogo determina um caráter dinâmico do jogo;

- possibilita a repetição (ser utilizado várias vezes, durável);
- o limite do espaço, qualquer que seja o cenário, funciona como um mundo temporário e fantástico;
- a existência de regras determina o comportamento dos jogadores e isso auxilia o processo de integração social das crianças;
- o estímulo à imaginação, à autoafirmação e à autonomia. (Falkembach, 2010)

Quando da avaliação por metodologia específica, estas foram algumas das características avaliadas no jogo “Trilha da Proteção”, com o intuito de classificá-lo ou não apenas como objeto de aprendizagem, além de outras características específicas e peculiares à metodologia de análise usada neste trabalho.

2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVO

Considerando a violência sexual como um problema de saúde pública no Brasil e no mundo (OMS, 2005) e o tema educação sexual/prevenção de violência sexual um tema de notória dificuldade de abordagem pelos adultos de maneira geral, além da escassez de materiais de auxílio pedagógico para a referida temática, a análise e estudo do jogo “Trilha da Proteção” é objeto de interesse no presente estudo.

Isto posto, o objetivo precípua deste estudo é o de avaliar se o jogo “Trilha da Proteção” pode ser considerado um objeto de aprendizagem para crianças no ensino fundamental (de 6-12 anos) na temática da violência sexual contra a infância de acordo com a metodologia *Learning Object Review Instrument 1.5* (LORI)

Além disso, descrever o processo de elaboração e as características principais do jogo Trilha da Proteção. Isto é, detectar e descrever se há possibilidade de melhorias, do ponto de vista de um objeto de aprendizagem.

Também identificar sua pertinência como parte integrante de um arsenal pedagógico para o enfrentamento da violência sexual infantil e diminuição da vulnerabilidade de crianças e adolescentes.

3 MÉTODO LORI 1.5

3.1 Tipo de estudo

Método (do grego *methodos*; *met'hodos*) significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”. É, portanto, o caminho em direção a um objetivo; metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa; científica deriva de ciência, a qual compreende o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber.

Metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos empregados nas ciências, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas. Em geral, o método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados.

A atividade preponderante da metodologia é a pesquisa. O conhecimento humano caracteriza-se pela relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, podendo-se dizer que esta é uma relação de apropriação. A complexidade do objeto a ser conhecido determina o nível de abrangência da apropriação. Assim, a apreensão simples da realidade cotidiana é um conhecimento popular ou empírico, enquanto o estudo aprofundado e metódico da realidade enquadra-se no conhecimento científico. O questionamento do mundo e do homem quanto à origem, liberdade ou destino, remete ao conhecimento filosófico (Tartuce, 2006).

Para Fonseca (2002), *methodos* significa organização, e *logos*, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem

percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

É importante salientar a diferença entre metodologia e métodos. A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.

No entanto, embora não sejam a mesma coisa, teoria e método são dois termos inseparáveis, “devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” (Minayo, 2007).

A metodologia de ensino é uma expressão que teve a tendência de substituir a expressão "didática", que ganhou uma conotação pejorativa por causa do caráter formal e abstrato dos seus esquemas que não estão bem inseridos em uma ideal ação pedagógica. Assim, a metodologia de ensino é a parte da pedagogia que se ocupa diretamente da organização da aprendizagem dos alunos e do seu controle.

Ao se analisar o jogo Trilha da Proteção, a tentativa de detectar a eficácia de um objeto lúdico como ferramenta pedagógica é tarefa peculiar, tendo-se em vista a temática da violência sexual abordada por ele.

Embora se tenha indícios de que os jogos educacionais possam ser ferramentas capazes de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, e que esse tipo de recurso começa a atrair a

atenção de professores e alunos, muitas vezes não se conhece direito o grau de contribuição que determinados jogos educacionais podem trazer (Akilli, 2007).

Atualmente, a avaliação dos jogos educacionais geralmente é limitada e, por vezes, inexistente (Connolly, Stansfield & Hainey, 2007). Hays (2005) comenta que em muitos casos a decisão em se utilizar jogos educacionais é baseada em suposições de seus benefícios, ao invés de ser fundamentada em avaliações mais formais e concretas.

Até o momento houve poucas tentativas de se desenvolver modelos para auxiliarem as avaliações destes materiais educacionais (Kirriemuir & Mcfarlane, 2004). A inexistência de um modelo que facilite a avaliação de jogos educacionais faz com que existam poucos dados para comprovar ou não os benefícios desses artefatos (Freitas & Oliver, 2006).

A avaliação de material pedagógico é uma atividade reconhecida como essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois é preciso avaliar se um produto educacional consegue cumprir aquilo que foi planejado para ele (Montilva, Barrios & Sandia, 2002). Isto é importante porque mesmo os *designers* instrucionais experientes não desenvolvem materiais perfeitos, que na prática podem não funcionar da maneira que foram planejados (Morrison, Ross & Kemp, 2003). Padrón, Díaz e Aedo (2007) ressaltam que a avaliação subsidia os desenvolvedores com informações sobre a utilidade do material. Mas apesar de sua importância, a avaliação é negligenciada na criação de muitos materiais didáticos (Padrón, Díaz & Aedo, 2007). Isto é preocupante porque o pouco uso de avaliação no projeto de materiais educacionais pode fazer com que não se perceba os problemas, dando uma falsa impressão de sucesso (Romiszowski, 2004).

Como visto nos itens anteriores, diante do panorama da grande prevalência da violência sexual atingindo boa parte das crianças e adolescentes, no Brasil e no mundo, o estudo de uma

ferramenta que se proponha a aumentar as habilidades e estratégias para o enfrentamento da violência sexual e a sua correspondente corroboração através do crivo de uma análise objetiva e metódica é de relevância. A abordagem lúdica no aprendizado, através do jogo já é matéria de extensa literatura e sua utilização adequada irá permitir melhor compreensão e apreensão dos conteúdos transmitidos às crianças, basta detectar se as mesmas tecnologias utilizadas em outros campos do conhecimento humano podem ser transportadas para o ensino das estratégias de enfrentamento da violência sexual na infância.

Foi realizada extensa revisão bibliográfica nacional e internacional a fim de se localizar um método já estabelecido e ratificado pela comunidade acadêmica que preenchesse alguns dos vários critérios descritos acima. Estudiosos em outras áreas da educação (matemática, física, química) encontraram seus métodos, porém devido o tema do jogo ser a violência sexual infanto-juvenil, não se encontrou estudo que apresentasse a metodologia específica necessária a esta pesquisa. Portanto este autor optou por valer-se do sistema de avaliação LORI 1.5 (Nesbit, Belfer, & Leacock, 2016), por apresentar facilidade de adaptação a este estudo e possibilidade de reprodução por outros autores para comparação e crítica futura dos resultados.

Tendo como intento o enriquecimento e corroboração da avaliação do jogo Trilha da Proteção, foram convidados 2 outros especialistas em sexualidade humana, que mesmo não trabalhando diretamente com o tema da violência sexual infanto-juvenil, puderam contribuir com suas percepções, principalmente ao se compararem as respostas dadas através do sistema LORI 1.5, ampliando a avaliação e fazendo a mais imparcial.

Para isto foi enviado um questionário para que as colaboradoras respondessem por *e-mail*. Foi utilizada a plataforma do *Google Questionare* como exemplificado na figura abaixo:

Avaliação do Jogo "Trilha da Proteção"

* Required

Avaliação

Faça sua avaliação pontuando de 1 a 5 conforme a orientação do sistema LORI 1.5

1- QUALIDADE DO CONTEÚDO *

1 2 3 4 5

Não atende o objetivo Atende totalmente o objetivo

Comentários e críticas: *

Your answer

2- ALINHAMENTO COM O OBJETIVO DA APRENDIZAGEM *

1 2 3 4 5

Não atende o objetivo Atende totalmente o objetivo

Comentários e críticas: *

Your answer

3- DEVOLUTIVA E ADAPTAÇÃO *

1 2 3 4 5

Não atende o objetivo Atende totalmente o objetivo

Comentários e críticas: *

Your answer

4- MOTIVAÇÃO *

1 2 3 4 5

Não atende o objetivo Atende totalmente o objetivo

Comentários e críticas: *

Your answer

5- ESTILO DE APRESENTAÇÃO *

1 2 3 4 5

Não atende o objetivo Atende totalmente o objetivo

Comentários e críticas: *

Your answer

6- USABILIDADE *

1 2 3 4 5

Não atende o objetivo Atende totalmente o objetivo

Comentários e críticas: *

Your answer

7- ACESSIBILIDADE *

1 2 3 4 5

Não atende o objetivo Atende totalmente o objetivo

Comentários e críticas: *

Your answer

8- REUSABILIDADE *

1 2 3 4 5

Não atende o objetivo Atende totalmente o objetivo

Comentários e críticas: *

Your answer

9- ADERÊNCIA A PADRÕES *

1 2 3 4 5

Não atende o objetivo Atende totalmente o objetivo

Comentários e críticas: *

Your answer

COMENTÁRIOS FINAIS

Your answer

Figura 4. Questionário enviado para as especialistas.

As respostas automaticamente retornam também por correio eletrônico e foram colocadas *ipsis literis* no capítulo dos resultados.

Para melhor conhecimento do leitor, segue uma descrição dos colaboradores participantes.

A especialista doravante denominada de número 1 é **Dhilma Lucy Freitas**.

Ela possui graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Sexual e Mestrado em Educação e Cultura, tendo sido cursados na Universidade do Estado de Santa Catarina. Concluiu o doutorado em Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com pesquisa e estudos na área de educação sexual, formação de professores/as e Tecnologias de Informação e Comunicação. Atuou como coordenadora pedagógica no Colégio Coração de Jesus, onde desenvolveu também um projeto de educação sexual com jovens. Trabalhou como professora da disciplina de Educação e Sexualidade no Centro de Educação a Distância na UDESC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Sexual e formação de professores (as), atuando principalmente nos seguintes temas: educação sexual na escola, educação sexual e formação de professores(as), educação sexual e adolescência, educação sexual e infância. Atualmente, trabalha no Espaço de Formação em Educação Sexual - EducaSex (educasex.com.br) com formação continuada de professores(as) e educação sexual e desenvolve projetos envolvendo as Tecnologias de Instrução e Comunicação e a formação de professores(as) em educação sexual e é membro dos Grupos de pesquisa LabeEduSex e Educasex e Geisext.

A especialista doravante denominada de número 2 é **Vania Beliz**, psicóloga e escritora portuguesa da cidade de Beja, com mestrado em sexologia e atualmente fazendo doutoramento. É uma das referências portuguesas sobre o tema sexualidade humana, tendo inúmeros artigos publicados em revistas indexadas e correntes do seu país. Até 2015 era responsável por um programa de televisão nacional que tratava do tema sexo entre outros.

A escolha destas especialistas, se deveu particularmente porque trabalham em áreas diferentes ligadas à sexualidade humana e vêm de situações geográficas e sociais diversas. Do ponto de vista da aplicação da ferramenta LORI 1.5, utilizadores diferentes deverão obter resultados semelhantes para o mesmo objeto de aprendizagem, devido a característica objetiva de análise do sistema.

Foi realizada uma entrevista presencial, com uma das autoras para a obtenção de detalhes na confecção e elaboração do jogo. As anotações realizadas foram adaptadas ao melhor fluxo de escrita do trabalho e as informações inseridas oportunamente.

Para o suporte bibliográfico também foi realizada uma revisão da literatura científica por meio do Index da biblioteca da UNESP/Campus Araraquara e as formas mais adequadas e recomendadas para construção de recursos visuais.

Isto posto, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativo do tipo documental. Considera-se uma pesquisa qualitativa porque, segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos são em forma de palavras, além disso, os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados, sendo que estes incluem transcrições e visam analisar os dados em toda a sua riqueza.

As características dos resultados serão trazidas no capítulo da discussão e os prós e contra da escolha do sistema LORI 1.5 serão então levantados mais pormenorizadamente a seguir.

3.2 O sistema LORI 1.5

O *Learning Object Review Instrument* (LORI 1.5) é uma ferramenta para promover a classificação crítica dos avaliadores; desenvolvida pela e-Learning Research and Assessment Network (Nesbit J. C., 2004).

A proposta da metodologia LORI 1.5 é ajudar educadores (ou usuários) a selecionar objetos de aprendizagem (OA) de qualidade e adequados à tarefa ou proposta para o qual foram elaborados, conforme está descrito na introdução do seu manual. Também serve para comparar OA entre si, de acordo com a semelhança de formatos e propósitos.

A definição de um **Objeto de Aprendizagem**, utilizada pelo LORI 1.5, é a de uma fonte de informação ou uma tecnologia interativa (imagem, um texto, uma simulação interativa ou uma plataforma de curso) que foi criada para ser usado inúmeras vezes, por vários usuários, maximizando os custos de produção e aumentando sua possibilidade de aproveitamento.

No Canadá, o LORI 1.5 é usado para o aprimoramento de ferramentas de aprendizagem na Universidade de Athabasca e na de Simon Fraser. Nos Estados Unidos da América, foi adotado como método de avaliação de instrumentos educacionais pelo Conselho Regional de Educação do Sul, um aglomerado de 16 estados americanos e seus representantes da educação (Southern Regional Education Board, 2005).

Esta abordagem heurística não é nova nem original e já está bem estabelecida (Nielsen, 1994). Alguns autores podem associar os OA com os comumente encontrados “tutoriais *on-line*”, mas esta definição abrange muito mais. Os OA podem ser baseados em textos, aulas, palestras, em conjunto com animações ou vídeos. Exemplos disso são os vídeos institucionais, jogos,

blogs, apresentações em *PowerPoint*, acrescidos de narração, tutoriais, *podcasts*, questionários de resposta rápida *on-line*, fotos, etc. (Mestre, 2011)

O LORI 1.5 pode ser utilizado tanto para avaliações individuais como para múltiplos avaliadores (Nesbit J. C., 2002). Os resultados devem ser apresentados como uma série de classificações em escala, uma para cada item e posteriormente com uma avaliação geral da média dos itens encontrados.

A avaliação LORI 1.5 (Nesbit J. C., 2002) é composta por 9 itens, descritos a seguir:

- **Qualidade do Conteúdo:** Veracidade e apresentação equilibrada das ideias com nível apropriado de detalhes, enfatizando os pontos chaves e significantes;
- **Alinhamento do Objetivo da Aprendizagem:** Alinhamento entre as metas de aprendizagem, atividades, avaliações e características dos alunos;
- **Devolutiva e Adaptação:** Conteúdo adaptável e com devolutiva de acordo com as características específicas do aluno;
- **Motivação:** Capacidade de motivar o interesse de um público-alvo;
- **Estilo da Apresentação:** Referente a informação visual, gráficos, tabelas, animação, entre outros;
- **Usabilidade:** Facilidade de compreensão, previsibilidade da interação do usuário, e qualidade dos recursos de ajuda da interação;
- **Acessibilidade:** Facilidade do acesso independente de plataforma;
- **Reusabilidade:** Habilidade para usar em diferentes contextos de aprendizagem e com alunos de diferentes origens;
- **Aderência a Padrões:** Adesão às normas e especificações internacionais.

A utilidade do LORI 1.5 já foi examinada e validada por vários estudos (Leacock, 2004; Li, 2004; Richards & Nesbit, 2004). Estes estudos demonstraram que o LORI 1.5 é muito útil no modelo colaborativo, isto é, com vários avaliadores para o mesmo OA, e quando usado no ambiente educacional é tomado como uma excelente ferramenta de avaliação instrucional e na aquisição de habilidades de discernimento para os OA.

O tempo requerido para se usar alguns dos mais sofisticados e detalhados sistemas de avaliação é a principal barreira para sua corrente utilização (Jones, 1999). LORI 1.5 se apresenta como uma ferramenta pragmática, balanceada entre a profundidade de avaliação necessária e o tempo a ser gasto para tal. (Leacock, 2007)

Além disso, comparado com outros instrumentos avaliativos que se apresentam mais detalhados e criteriosos, o LORI 1.5 é relativamente caracterizado por uma estrutura mais aberta que favorece as avaliações colaborativas, as discussões e argumentações do objeto de aprendizagem. Esta é uma importante característica para o crescimento do compartilhamento de conhecimento entre outros estudiosos e desenvolvedores de objetos de aprendizagem.

Os métodos usados para garantir a qualidade dos métodos de ensino ou aprendizagem estão em evolução e mudando. O tradicional tempo dedicado ao trabalho intensivo de análise e leitura de minúcias, como as revisões pré-publicação de grupos de especialistas, estão sendo substituídos por tecnologias e plataformas que permitam aos indivíduos compartilharem seus trabalhos diretamente com o público alvo e recebam suas percepções e avaliações quase que instantaneamente. Como toda nova prática social, novos desenvolvimentos trazem novos padrões, convenções e também tradições. Leacock (2007) acredita que a abordagem heurística, semelhante à utilizada pelo LORI 1.5, para a avaliações e o controle de qualidade está se enraizando como uma parte importante desta nova tradição.

Há ainda outros sistemas, como o *Learning Object Evaluation Instrument* (LOEI), que foi desenvolvido para avaliar qual o nível escolar determinado objeto de aprendizagem seria melhor apropriado para se utilizar, entretanto não se encaixaria na proposta deste estudo que é a de avaliar o jogo Trilha da Proteção como ferramenta pedagógica que possa ser utilizada também fora do ambiente escolar tradicional.

Para o entendimento apropriado do leitor, uma descrição pormenorizada e um exemplo de avaliação pelo sistema LORI 1.5 seguirá.

A leitura dos resultados é simplificada pela utilização de uma escala de 1 a 5 e para a leitura das pontuações, quanto maior o número, melhor e mais adequado será o objeto de aprendizagem para o item avaliado pelo utilizador.

Quadro 2.

Esquema de pontuação decrescente conforme a avaliação.

PONTUAÇÃO				
5	4	3	2	1
				

Quando o avaliador entende a ausência de características ou deficiências em determinado item, há a possibilidade de notação intermediária (2 a 4), entre as notas máxima (5 – atende completamente o item) e mínima (1 – não atende em nada o item).

3.2.1 Exemplo da análise de um OA pelo sistema LORI 1.5

Com o intuito de melhor explicar a sistemática de avaliação utilizada neste estudo, são descritos os procedimentos orientados no manual do sistema LORI 1.5. O exemplo de OA descrito a seguir é exatamente o mesmo encontrado no manual do LORI 1.5 e foram aqui traduzidos pelo autor deste estudo.

O manual de utilização do LORI 1.5 (Nesbit, Belfer, & Leacock, 2016) toma como objeto de análise uma suposta animação de computador sobre o funcionamento da circulação sanguínea humana e suas inúmeras características e detalhes. Ao se analisar esta suposta animação, o avaliador imaginário imputa notas (1 a 5) e no item que há a deficiência de alguma informação ou problema na apresentação do conteúdo, há a descrição do supostamente encontrado, a título de exemplo. Ao final, faz-se o somatório dos pontos imputados e calcula-se uma porcentagem da pontuação máxima (isto é, 45) e o valor corresponderá à proximidade que o objeto analisado está de ser considerado um Objeto de Aprendizagem ideal, assim como os pontos passíveis de melhoria.

A seguir o quadro 3 que traz um exemplo sobre o sistema de avaliação LORI 1.5. O OA em análise é uma animação sobre a circulação sanguínea humana.

Quadro 3.

Explicação e graduação dos itens do sistema LORI 1.5 segundo uma suposta animação de sobre a circulação sanguínea humana.

1. Qualidade do Conteúdo	
<i>Veracidade e apresentação equilibrada das ideias com nível apropriado de detalhes, enfatizando os pontos chaves e significantes</i>	
MAXIMA SE:	MINIMA SE:
O conteúdo é livre de erros. Apresentado sem vieses ou omissões que poderiam confundir o aprendiz. As informações têm suporte por evidências ou argumento lógico. O foco está nos pontos principais e enfatiza as ideias mais significantes com um excelente nível de detalhes. As diferenças culturais e étnicas foram levadas em consideração e estão representadas de maneira equilibrada e com sensibilidade.	Presença de um destes itens, que deixa o objeto de aprendizagem sem utilidade: <ul style="list-style-type: none"> • o conteúdo é incorreto; • o conteúdo é apresentado com vieses ou omissões; • o nível de detalhes não é apropriado; • o foco da apresentação não está nas ideias principais nem as enfatiza; • diferenças culturais e étnicas não foram consideradas e representadas em equilíbrio.
<i>Exemplo: uma animação da circulação cardíaca está correta, mas faltaram importantes informações que podem confundir o aprendiz. Há o fluxo de sangue indo do átrio direito para o ventrículo esquerdo; e do átrio esquerdo para o ventrículo esquerdo, mas não há a demonstração do sangue saindo do ventrículo direito e indo para os pulmões e respectivamente dos pulmões para o átrio esquerdo. Alguns estudantes podem ser levados a crer que o sangue passa direto do ventrículo direito para o átrio esquerdo, sem passar para os pulmões.</i>	
NOTA 3	
2. Alinhamento do Objetivo da Aprendizagem	
Alinhamento entre as metas de aprendizagem, atividades, avaliações e características dos alunos.	
MAXIMA SE:	MINIMA SE:

<p>Objetivos de aprendizagem são evidentes. Ele está dentro do conteúdo acessado pelo aluno ou nos anexos disponíveis. É apropriado para os estudantes pretendidos. As atividades de aprendizagem, conteúdos e avaliações fornecidas pelo objeto se alinham com os objetivos propostos. O objeto de aprendizagem é suficiente por si só para habilitar os alunos a alcançar os objetivos de aprendizagem.</p>	<p>Presença de um destes itens, que deixa o objeto de aprendizagem sem utilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nenhum objetivo de aprendizagem está evidente; • as atividades para o acesso ao aprendizado estão em discordância com o objetivo da aprendizagem • os objetivos de aprendizagem não são apropriados para o grupo alvo de estudantes.
<p><i>Exemplo: em uma animação do funcionamento do coração, 7 de 10 questões em um pós-teste correspondem ao funcionamento de bombeamento. Para o grupo alvo de estudantes, seria pouco provável responder corretamente 3 destas questões apenas pelas informações apresentadas, mesmo que as instruções indiquem que nenhuma outra fonte de informação ou conhecimento prévio sejam necessários.</i></p>	<p>NOTA 2</p>
3. Devolutiva e Adaptação	
<p>Conteúdo adaptável e com devolutiva de acordo com as características específicas do aluno.</p>	
<p>MAXIMA SE:</p>	<p>MINIMA SE:</p>
<p>O objeto de aprendizagem tem a possibilidade de (a) ajustar a mensagem instrucional ou a atividade de acordo com necessidades específicas ou outras características próprias do aluno ou (b) construir junto com o aluno o fenômeno do aprendizado baseado em suas próprias respostas. O objeto de aprendizado se ajusta aos tipos de resposta de tipos ou perfis de alunos.</p>	<p>O objeto de aprendizagem pode mostrar interatividade ou seleção de informação durante sua utilização, mas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • não apresente resposta em relação à qualidade da resposta do aluno; • não mantém um registro das respostas pelo ou do estilo de aprendizagem do aluno, adaptando-as para as seguintes apresentações de conteúdo; • não há ferramentas que se adaptem em função das respostas do aluno.
<p><i>Exemplo: Um objeto de aprendizagem sobre o bombeamento do coração apresenta o feedback, mas não se ajusta ao perfil de aluno. Após responder as perguntas de um questionário, o objeto de aprendizagem indica se as respostas estavam certas ou erradas. Se foi errada, automaticamente indica a versão correta e ao término, oferece a pontuação total. Ainda que as respostas do aluno não sejam de utilidade para a próxima seção, seguem sendo de utilidade parcial.</i></p>	<p>NOTA 5</p>
4. Motivação	
<p>Capacidade de motivar o interesse de um público-alvo.</p>	
<p>MAXIMA SE:</p>	<p>MINIMA SE:</p>

<p>O objeto de aprendizagem é altamente motivador, o conteúdo é relevante na vida, para objetivos pessoais e interesses do aluno.</p> <p>O objeto oferece situações baseadas na realidade, com multimídia, com interatividade, humor, drama ou caminhos através de jogos que estimulem o interesse do aluno. É mais provável que o aluno demonstre interesse pelo tema da aprendizagem depois de ter trabalhado com o objeto.</p>	<p>O objeto não é útil (ou é limitada) devido a uma das situações seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o conteúdo não é relevante na vida do aluno; • as atividades são muito fáceis ou muito difíceis para despertar o interesse do aluno; • as características do objeto que supõem captar o interesse do aluno são distrações que vão prejudicar o aprendizado pelo desvio da concentração; • o objeto é monótono, não apresenta surpresas ou novidades durante o uso; • a interação do aluno com o objeto não apresenta consequências interessantes.
<p><i>Exemplo: uma animação multimídia da anatomia do coração acompanhada de uma narração. O objeto de aprendizagem inclui um questionário baseado nos conteúdos, mas a animação não inclui nenhuma atividade que requeira interação do aluno. Não há como controlar ou interagir com a animação. É provável que o aluno não apresente variações no seu interesse pelo tema depois de trabalhar com o objeto de aprendizagem. Apesar das limitações motivacionais, o objeto pode ser de utilidade para o aluno.</i></p>	<p>NOTA 2</p>
5. Estilo da Apresentação	
<p>Referente a informação visual, gráficos, tabelas, animação, entre outros.</p>	
<p>MAXIMA SE:</p>	<p>MINIMA SE:</p>
<p>A qualidade da produção e a arte da informação permitem ao aluno aprender de maneira eficiente. A estrutura visual propicia a efetiva identificação dos elementos presentes nos gráficos e figuras. O texto é legível. Há descrição e ordenação para as informações (gráficos e figuras). As animações ou vídeos incluem narrações e/ou legendas. Os parágrafos dos textos estão encabeçados por títulos significativos. A escrita é clara, concisa e sem erros. As cores, as músicas e a arte tem boa estética e não interferem com os objetos de aprendizagem.</p>	<p>A arte da informação, sua estética e qualidade de produção são pobres. O objeto de aprendizagem poderia ser considerado sem valor devido a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a fonte ou o tamanho dos caracteres escritos reduzem notadamente a velocidade de leitura; • certa informação necessária para a compreensão do objeto de aprendizagem esta ilegível. • a qualidade do áudio ou vídeo é insuficiente para a aprendizagem; • a escolha das cores, das imagens ou dos sons interferem com os objetos de aprendizagem; • a arte das informações apresentadas provoca um esforço desnecessário para o seu processamento. • não há títulos explicativos suficientes ou não trazem as informações necessárias para o aluno.
<p><i>Exemplo: o bombeamento do coração é descrito claramente em um texto colocado lateralmente à animação, mas é difícil para o aluno relacionar os distintos momentos da animação com os respectivos textos que a descrevem (falta sincronia). Apesar falha, o objeto de aprendizagem pode ainda ser útil para o aluno.</i></p>	<p>NOTA 3</p>

6. Usabilidade		
Facilidade de compreensão, previsibilidade da interação do usuário e qualidade dos recursos de ajuda na interação.		
MAXIMA SE:	MINIMA SE:	
A arte da interface para o usuário traz implicitamente ao aluno como interagir com objetos. As instruções de uso são claras. A utilização do objeto é fácil, intuitiva e ágil. O comportamento da interface é consistente e previsível para o aluno.	O objeto de aprendizagem possui uma das seguintes características: <ul style="list-style-type: none"> • não há possibilidade de interatividade, apenas texto e/ou imagens estáticas; • várias partes do objeto não funcionam ou não se aplicam ao aprendizado; • o funcionamento da interface não é intuitivo nem há instruções; • o funcionamento da interface é inconsistente e imprevisível. 	
<i>Exemplo: a interface para uma animação sobre o funcionamento do coração é utilizável, mas poderia ser otimizada com a melhora da arte/desenho e das instruções. A animação tem legendas que aparecem somente quando o aluno passa o cursor sobre a legenda do coração. É difícil detectar quais partes estão legendadas sem colocar o cursor sobre a animação inteira. Apesar deste</i>		NOTA 2
7. Acessibilidade		
Facilidade do acesso independente de plataforma		
MAXIMA SE:	MINIMA SE:	
O objeto de aprendizagem é acessível utilizando dispositivos de assistência para alunos com deficiências sensoriais e/ou motoras. O objeto pode ser acessado por dispositivos móveis (<i>smartphones, tablets, etc.</i>).	O objeto de aprendizagem não é utilizável por alunos deficientes pelas seguintes razões: <ul style="list-style-type: none"> • os vídeos não têm legendas; • não há transcrições das ações ou textos para arquivos de áudio; • faltam descrições nas imagens para leitura ou narração externa; • a compreensão dos gráficos requer que o aluno possa perceber as cores. 	
<i>Exemplo: o objeto de aprendizagem tem uma página HTML com uma animação do funcionamento do coração que proporciona legenda para a locução externa (de um professor) assim como uma descrição complementar sobre o que está ocorrendo na ação. No entanto, o objeto falha em mostrar os vários itens em textos separados para melhor entendimento do que está representando cada parte em relação ao todo.</i>		NOTA 4

1. Reusabilidade	
Habilidade para usar em diferentes contextos de aprendizagem e com alunos de diferentes origens.	
MAXIMA SE:	MINIMA SE:
O objeto de aprendizagem é um recurso em si mesmo que pode ser transferido imediatamente a outra atividade já estabelecida, com possibilidade de integrar-se ao um novo desenho ou cenário de aprendizagem. Funciona eficazmente com vários tipos de alunos, adaptando seu conteúdo pela adição de conteúdo adicionais como glossários, sumários ou outros temas.	O objeto de aprendizagem se caracteriza por um ou mais dos seguintes pontos: <ul style="list-style-type: none"> • é específico para o módulo, curso ou docente para o qual foi criado; • seu uso depende completamente de recursos de aprendizagem específicos e externos; • somente pode ser utilizado por um pequeno grupo de alunos com alto nível de conhecimento prévio ou específico.
<i>Exemplo: o objeto de aprendizagem contém um vídeo mostrando a atuação de um desfibrilador cardíaco que foi idealizado para um curso de paramédicos. Ele pode ser utilizado sem problemas por vários alunos sem incongruência com outros elementos do curso, no entanto o vídeo contém uma quantidade de termos técnicos utilizados apenas por paramédicos, prejudicando o acompanhamento de outros grupos profissionais que o utilizem.</i>	
NOTA 4	

2. Aderência a padrões	
Adesão às normas e especificações internacionais.	
MAXIMA SE:	MINIMA SE:
O objeto de aprendizagem cumpre as diretrizes e padrões internacionais mais conhecidos. A material de referência para dar suporte ao tema trabalhado. As referências estão de acordo com a literatura atual e os consensos relacionados à temática a ser trabalhada. Estas referências estão disponíveis para consulta em conjunto ao objeto de aprendizagem para consulta e conferência.	O objeto de aprendizagem não se ajusta a nenhum dos padrões ou consensos internacionais de relevância: <ul style="list-style-type: none"> • não há fornecimento de metadados ou não há padronização simples e regular; • falha no cumprimento de exigências mínimas para as quais foi proposto;
<i>Exemplo: o objeto de aprendizagem está relacionado a 6 dos campos de metadados mais comumente utilizados. Entretanto não há menção da referencias utilizadas nem como acessá-las.</i>	
NOTA 4	

*Fonte: traduzido e adaptado de Nesbit, Belter & Leacock (2016) pelo autor do estudo.

Então tem-se pelo avaliador imaginário da animação de computador sobre o sistema circulatório humano a seguinte pontuação:

1) Qualidade do Conteúdo: 3

- 2) Alinhamento do Objetivo da Aprendizagem: 2
- 3) Devolutiva e Adaptação: 5
- 4) Motivação: 2
- 5) Estilo da Apresentação: 3
- 6) Usabilidade: 2
- 7) Acessibilidade: 4
- 8) Reusabilidade: 4
- 9) Aderência a padrões: 4

Após a soma, o valor é de 29.

Como o máximo de pontos possível é 45, a suposta animação do sistema circulatório humano utilizada como exemplo, atingiu 64,5%, podendo ser considerado um objeto de aprendizagem mediano e com a ressalva da necessidade de revisão e melhorias.

Esta foi a metodologia utilizada na avaliação do jogo “Trilha da Proteção”. Foram avaliados pelo autor os 9 itens descritos pelo LORI 1.5, criteriosamente perscrutando pelas características necessárias à pontuação máxima.

Ao ser detectada falha ou ausência de característica necessário, conforme descrito no exemplo, o autor tomou como medida arbitrária o desconto de 1 ponto da nota no item. Isto foi feito com foco na objetividade da análise. Este procedimento não está descrito no padrão para o sistema LORI 1.5, mas também não existe sua proibição. O entendimento do autor deste estudo é que este critério não prejudicaria a avaliação do jogo “Trilha da Proteção” e clarificaria a metodologia de avaliação, evitando questionamentos por conflitos de interesse, vieses de interpretação ou posicionamentos tendenciosos no processo.

3.3 Descrição do objeto de análise: o jogo Trilha da Proteção

O jogo Trilha da Proteção é um material vinculado ao Instituto Centro de Orientação em Educação e Saúde (CORES) e pode ser acessado gratuitamente através do seu *site* (Cores, 2014).

O CORES é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, que atua na defesa dos direitos da criança e do adolescente, com ênfase na Educação Sexual como prevenção primária de violência sexual e desenvolve ações em políticas de enfrentamento à violência sexual e na promoção da educação sexual numa perspectiva emancipatória, entendida como um direito fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo. O autor deste estudo trabalha na parte administrava da instituição, participante de sua diretoria como vice-presidente.

O jogo foi desenvolvido pelas profissionais: Caroline Arcari (pedagoga social), Lauriane Marília de Lima Costa (estudante de psicologia) e Pollyana Schervenski (pedagoga), ambas educadoras da instituição Escola de Ser (Intituto CORES, 2016).

Para a obtenção de detalhes específicos e ausentes na instrução do jogo e na página da internet em que está disponível para descarga, foi realizada uma entrevista presencial com uma das autoras, a Caroline Arcari, no mês de abril de 2016.

Segundo ela, o ponto de partida para a ideação do jogo foi o livro *PIPO e FIFI – Prevenção de Violência Sexual na Infância*, de sua autoria. O livro também é um material voltado para a prevenção da violência sexual em crianças a partir de 4 anos de idade (Arcari A. , 2012).

A ideia do jogo surgiu durante uma atividade em sala de aula com crianças na faixa etária de 6 a 12 anos em um projeto social chamado de Escola de Ser, também vinculado ao Instituto Cores (Cores, 2016). As autoras realizavam uma aula de educação sexual desenvolvida pela

professora Poliana Chervensky sobre violência sexual contra a infância e adolescência. Durante a aula, surgiu a ideia de se criar um jogo de tabuleiro que contivesse estes principais pontos e que pudesse ser usado por outras crianças em diferentes contextos.

Durante as aulas posteriores da mesma disciplina de educação sexual, o jogo Trilha da Proteção foi desenvolvido em parceria com as outras 2 professoras. Segundo a entrevistada, a experiência e conhecimentos prévios das autoras foram as bases teóricas na sua elaboração. Não sendo necessário, do ponto de vista delas, nenhuma ampliação ou revisão bibliográfica específica.

Posteriormente, o Instituto Cores patrocinou a diagramação da parte artística e gráfica, baseando-se no projeto anterior do livro *Pipo e Fifi*. Ele encontra-se disponível para descarga gratuita no seguinte endereço: < <https://www.pipoefifi.com.br/publicacoes-gratuitas> >.

O resultado final e disponível na página da internet do Instituto Cores é apresentado na figura 5.



Figura 5. Capa do jogo Trilha da Proteção.

A autora entrevistada também relatou que a escolha do tipo de jogo, segundo o padrão de um jogo de tabuleiro, partiu da premissa de que a assimilação das regras e *modus operandi* não seriam um empecilho à prática do jogo, pois suas operações básicas já seriam de conhecimento da população alvo, haja vista a difusão deste tipo de jogo no mercado de brinquedos nacional. Ainda segunda ela, para corroboração desta premissa, foram realizados pré-testes com grupos de adultos voluntários e membros do comitê técnico do Instituto CORES e na medida em que suas considerações e sugestões foram alterando o projeto inicial, outros pré-testes foram realizados até se chegar ao formato final. Não há maiores registros deste processo disponíveis para colocação neste estudo, pois após o término de confecção do jogo, eles foram descartados, segundo Caroline Arcari.

O período entre a idealização, a pesquisa, os pré-testes em campo, criação e finalização da arte foi de janeiro a novembro de 2014. Sendo seu lançamento oficial realizado no Congresso de Educação Sexual em Meio Escolar e em Meio Institucional (CESMEMI), da Universidade do Minho em Braga/Portugal, neste mesmo ano.

A figura 6 apresenta as instruções do jogo, anexas ao arquivo quando da descarga da página na internet.

Instruções

Quantidade de jogadores: 2 a 8 crianças (ou de 2 a 8 grupos)

Indicação de faixa etária: a partir dos 6 anos

Duração do jogo: de 20 a 30 minutos

Este jogo é um recurso a ser utilizado após a leitura do livro PIPO E FIFI: prevenção de violência sexual para crianças. A partir dos conhecimentos construídos por meio da leitura livro, esse jogo auxilia na organização do pensamento quanto aos conceitos de TOQUE DO SIM e TOQUE DO NÃO, busca de ajuda, identificação de situações de perigo e identificação de uma pessoa de confiança quando necessidade de ajuda.

Objetivo

O objetivo do jogo é que a criança desenvolva conceitos e atitudes de proteção, auxiliando a diminuição da vulnerabilidade à violência sexual por meio da informação, do conhecimento do corpo, da busca de ajuda e da comunicação.

Como jogar

Atenção: Para crianças de 6 a 8 anos, utilizar somente as cartas de perguntas ALARANJADAS pois apresentam conceitos mais simples e estão vinculadas às ilustrações do livro. Para crianças a partir de 9 anos, utilizar as cartas de perguntas ALARANJADAS e VERDES, pois acrescentam conceitos mais abstratos.

A dinâmica é bem simples:

- 1) Cada jogador joga o dado na sua vez da rodada e move as peças de acordo com o número obtido. Dois jogadores podem ocupar a mesma casa.
- 2) Ao chegar na casa, o adulto deve ler e ajudar a criança a cumprir a ação descrita na casa. Pontos de interrogação se referem às cartinhas que devem ser respondidas. Se não houver texto na casa, apenas se permanece na casa onde parou.
- 3) Se o jogador parar numa casa de pergunta, deve tirar uma carta da pilha. O adulto lê o enunciado para a criança responder. Cada resposta certa significa que ele poderá avançar na próxima rodada. Se a resposta estiver errada, o jogador ficará na casa de pergunta e retirará uma nova carta na próxima rodada ao invés de jogar o dado.
- 4) As cartas alaranjadas contendo ilustração são para a criança responder se a imagem se refere ao toque do sim ou ao toque do não.
- 5) As casas-curinga fazem avançar 3 casas: CONSELHO TUTELAR, DISQUE 100, ESCOLA, DELEGACIA, PESSOA DE CONFIANÇA
- 6) Está protegido quem chegar na última casa, a PROTEÇÃO.

Atenção: esse não é um jogo competitivo. Não existe ganhador. Todos os jogadores devem chegar na proteção. Alguns chegarão com mais rapidez do que outros, o que não significa que haja um ganhador ou perdedor. Na vida, cada um tem seu tempo também. Dessa forma, o adulto deve facilitar a percepção da criança sobre esse conceito.

Qualquer dúvida sobre esse material, entre em contato:

www.pipoefifi.com.br

Figura 6. Instruções do jogo Trilha da Proteção.

Conforme descrito na instrução, o objetivo do jogo é: **“que a criança desenvolva conceitos e atitudes de proteção, auxiliando a diminuição da vulnerabilidade à violência sexual por meio da informação, do conhecimento do corpo, da busca de ajuda e da comunicação”**.

A indicação de faixa etária é a partir dos 6 anos. Nas instruções consta também que é imprescindível a participação de um adulto instruído (i.é. que tenha lido pelo menos o *Guia do Professor – Educação Sexual de 0-10 anos* do Instituto Cores (Arcari A. , 2008).

A quantidade de jogadores pode variar de 2 a 8 crianças (ou de 2 a 8 grupos). De acordo com os pré-testes, chegou-se ao cálculo de que uma partida completa pode variar de duração, cerca de 20 a 30 minutos.

Ainda há na instrução, a afirmativa de que: esse **jogo auxilia na organização do pensamento quanto aos conceitos de TOQUE DO SIM e TOQUE DO NÃO, busca de ajuda, identificação de situações de perigo e identificação de uma pessoa de confiança quando necessidade de ajuda.**

Juntam-se grupos de jogadores, que podem variar de 2 a 6 (ou de 2 a 6 grupos) e após a leitura do livro *PIPO e FIFI*, pelo adulto instruído se inicia o jogo. Na figura 7 podem se observar os avatares e o modelo de dado para recorte.

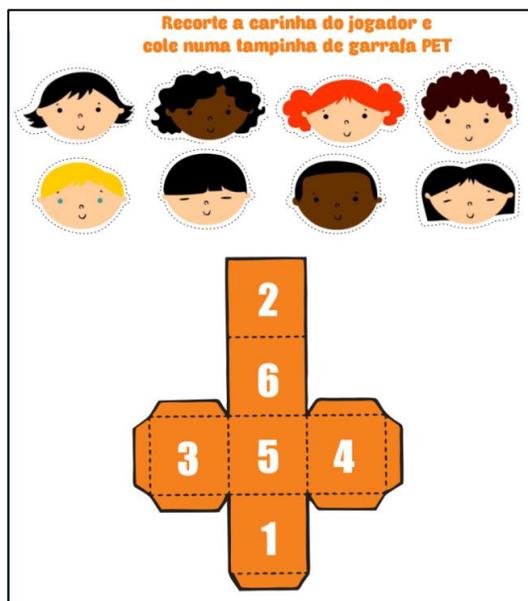


Figura 7. Identificação por miniavatares a serem recortados pelos jogadores e utilizados durante o jogo.

Conforme descrito na instrução de jogo, a dinâmica é bem simples:

1) Cada jogador joga o dado na sua vez da rodada e move as peças de acordo com o número obtido. Dois jogadores podem ocupar a mesma casa.

2) Ao chegar na casa, o adulto deve ler e ajudar a criança a cumprir a ação descrita na casa. Pontos de interrogação se referem às cartinhas que devem ser respondidas. Se não houver texto na casa, apenas se permanece na casa onde parou.

3) Se o jogador parar numa casa de pergunta, deve tirar uma carta da pilha. O adulto lê o enunciado para a criança responder. Cada resposta certa significa que ele poderá avançar na próxima rodada. Se a resposta estiver errada, o jogador ficará na casa de pergunta e retirará uma nova carta na próxima rodada ao invés de jogar o dado.

4) As cartas alaranjadas contendo ilustração são para a criança responder se a imagem se refere ao toque do sim ou ao toque do não.

5) As casas-curinga fazem avançar 3 casas: CONSELHO TUTELAR, DISQUE 100, ESCOLA, DELEGACIA, PESSOA DE CONFIANÇA

6) Está protegido quem chegar na última casa, a PROTEÇÃO.

Segundo o relatado na entrevista com uma das autoras, para se iniciar o jogo, cada jogador joga o dado na sua vez na rodada e o número obtido indica o número de casas que ele tem que andar, sendo que cada figura geométrica representa uma “casa” (Figura 8).



Figura 8. Tabuleiro com o caminho a ser seguido pelos miniavatares.

Não há problema se dois ou mais jogadores ocuparem a mesma casa. Ao se chegar na casa, o adulto que coordena o jogo, deve ler e ajudar a criança a cumprir a ação descrita na casa. Se não houver o símbolo de interrogação (?) ou se for uma casa coringa, não ação imediata e apenas se permanece na casa onde parou, esperando-se a próxima rodada. Se o jogador parar numa casa com símbolo de interrogação, deve tirar uma carta da pilha (Figuras 9 e 10).

O adulto instruído lê o enunciado para a criança responder à pergunta descrita na carta. A resposta correta dá o direito de jogar o dado na próxima rodada. Se a resposta não estiver adequada, o jogador permanece na casa de perguntas e retirará uma nova carta na próxima rodada. Nesta etapa, a ação do adulto coordenador definirá conceitos de adequado ou não que

possam não ter ficado claros mesmo após a leitura do livro *PIPO e FIFI*. A carta retirada retorna para o grupo de cartas embaralhado e pode ser retirada novamente.

Há na instrução o alerta de que: **Para crianças de 6 a 8 anos, utilizar somente as cartas de perguntas ALARANJADAS, pois apresentam conceitos mais simples e estão vinculadas às ilustrações do livro. Para crianças a partir de 9 anos, utilizar as cartas de perguntas ALARANJADAS e VERDES, pois acrescentam conceitos mais abstratos.**



Figura 9. Cartas com a perguntas a serem respondidas nas casas com “?”.



Figura 10. Cartas com figuras dos tipos de toque e partes do corpo.

Caso o jogador pare nas chamadas “casas-coringas”, não há necessidade de responder a nenhuma pergunta (das cartas) e o jogador automaticamente pode avançar 3 casas, aguardando sua vez na próxima rodada. Isto parece dar a característica de surpresa, aumentando o nível de expectativa do jogador ao lançar o dado e ajudando no aspecto lúdico do OA.

Há casas que foram destacadas para que os jogadores saibam quais os locais na vida real em que se pode buscar proteção, são elas:

- CONSELHO TUTELAR - órgão governamental, presente em cada cidade, composto por pessoas da comunidade, eleitas por voto direto e que tem um mandato de 2 anos. Sua função principal é salvaguardar os direitos das crianças e adolescentes e encaminhá-las a outras instâncias jurídicas quando da sua violação;

- DISQUE 100 – centro de recebimento nacional de denúncias de violação de direitos humanos, funciona por ligação telefônica gratuita. Encaminha as denúncias recebidas para os respectivos conselhos tutelares locais.
- ESCOLA – pública ou privada.
- DELEGACIA – geral ou específica da mulher/criança.
- PESSOA DE CONFIANÇA – pessoa para qual a criança possa pedir auxílio ante uma violação dos seus direitos. Pode ser um professor, familiar, policial, etc.

Caso o jogador pare em uma CASA DESTACADA, ganha o direito de andar 3 casas na próxima rodada.

No final, não há um ganhador único. Ao se chegar na última casa do tabuleiro, o jogador é classificado como **PROTEGIDO** e pode continuar no jogo, auxiliando os demais para que consigam dar as respostas corretas. Esta estratégia parece retirar o caráter puramente competitivo e introduz o conceito de cooperação entre os jogadores.

A autora entrevistada sugere que o adulto responsável pela condução do jogo proponha um prêmio conjunto de motivação, como o degustar de um bolo ou o presentear de balões coloridos.

No final da instrução, está descrito uma característica peculiar do jogo: **esse não é um jogo competitivo. Não existe ganhador. Todos os jogadores devem chegar na proteção. Alguns chegarão com mais rapidez do que outros, o que não significa que haja um ganhador ou perdedor. Na vida, cada um tem seu tempo também. Dessa forma, o adulto deve facilitar a percepção da criança sobre esse conceito.**

Há ainda a disposição de um endereço eletrônico (< pipoefifi.com.br >) para casos de dúvidas. Durante a realização deste estudo não houve a necessidade de utilizar-se este canal, portanto não há como afirmar como funciona este canal de comunicação, se realmente há resposta, quem o responde, etc.

Dias após a entrevista com uma das autoras, de posse de uma cópia colorida impressa do jogo Trilha da Proteção, procedi sozinho a avaliação segundo a metodologia LORI 1.5. Minhas observações foram anotadas e no capítulo a seguir, apresento-as de forma organizada e adaptada ao modelo descrito no item 3.2.1.

4 RESULTADOS

4.1 Avaliação por itens

Em relação ao sistema LORI 1.5, seguem as minhas avaliações conforme os respectivos itens:

Quadro 4.

Avaliação do jogo Trilha da Proteção conforme o sistema LORI 1.5.

1. Qualidade do conteúdo	
<p>A abordagem da diferença entre o toque bom e o ruim e a questão dos segredos com adultos são imprescindíveis no conteúdo e estão presentes.</p> <p>O reconhecimento e nomeação das partes íntimas também são conteúdos importantes e estão presentes.</p> <p>Não foram detectados vieses religiosos, dogmáticos, pessoais, ou outros que pudessem transparecer a ideia de doutrinação ou a omissão nos conceitos importantes a serem apresentados por um OA com o tema prevenção de violência sexual infantil.</p> <p>Como o objetivo está bem descrito no início das instruções do jogo, não foi considerado falha, a ausência de outros temas relacionados à sexualidade desta faixa etária.</p> <p>As idéias são colocadas de maneira equilibrada e as informações são compartilhadas com todos os jogadores à medida que todos têm acesso à pergunta e à resposta dos jogadores, mesmo que não seja sua vez de jogar.</p> <p>Diante da proposta de se utilizar um jogo de tabuleiro, o nível de detalhes foi apropriado e relacionado ao conteúdo, enfatizando os pontos-chaves e significantes do conteúdo.</p>	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
2. Alinhamento do Objetivo da Aprendizagem	
<p>Não foram encontrados erros gramaticais ou de diagramação.</p> <p>Os conteúdos de aprendizagem não apresentam problemas de interpretação, pois há a leitura prévia do livro <i>PIPO e FIFI</i> para os jogadores/adulto instruído com o intuito de lhes passar os conceitos a serem trabalhados e desenvolvidos no jogo Trilha da Proteção.</p> <p>O foco do aprendizado está alinhado com os objetivos propostos (pontos principais da prevenção da violência sexual e apropriação do próprio corpo), enfatizando as ideias mais significantes com um alto nível de detalhes.</p> <p>Dentro da proposta de aprendizado, não foram detectadas omissões de assuntos, pois segundo a literatura consultada, as situações mais comuns relacionadas à violência sexual foram colocadas nas “cartinhas” de perguntas (Abrapia, 2002b).</p> <p>O nível de detalhes não apresentou falhas para a faixa etária, pois lida com o tema de maneira direta e inteligível para os jogadores.</p> <p>Ausência de características que pudessem limitar o acesso às informações ou deixá-las fora de contexto não foram encontradas. A utilização de exemplos claros, que podem ocorrer no dia-dia, descritas nas cartinhas, e que são colocadas para a própria criança desenvolver mentalmente as suas respostas, com o auxílio do adulto, está alinhada com o objetivo principal do jogo Trilha da Proteção, que é o de levar conceitos e informações contra a violência sexual e possibilitar o desenvolvimento de estratégias internas.</p> <p>A colocação dos nomes exatos das instituições e instâncias de proteção à infância, colocados dentro do processo lúdico, aumenta a chance de memorização pelos jogadores, o que pode não ocorrer com outros meios, por não fazerem parte constante do universo da faixa etária alvo.</p> <p>Em relação à necessidade de materiais externos para o completo cumprimento do objetivo de aprendizagem, há a</p>	

necessidade da presença do livro <i>Pipo e Fifi</i> , sendo considerado um desvio. A linguagem e arte utilizadas estão adequadas à faixa etária alvo, com fácil leitura.	
Falhas ou ausência de características	1
NOTA	4
3. Devolutiva e Adaptação	
<p>Por se tratarem de questões abertas e de caráter participativo, o conteúdo do jogo se apresenta com características adaptativas, isto é, outras situações que não foram descritas nas cartinhas podem ser levantadas pelo grupo e trabalhadas com o auxílio do adulto coordenador.</p> <p>A abordagem torna possível a adequação ao seu uso na faixa de 6 a 12 anos, pois as crianças podem jogar em conjunto e pode-se apreender que as diferenças em maturidade serão úteis e não prejudiciais ao desenvolvimento da aprendizagem.</p> <p>O detalhe de que não há resposta certa absoluta, pois toda devolutiva dos jogadores que estiver dentro de uma estratégia de prevenção ou defesa da violência sexual, poderá ser considerada apropriada aumenta o seu valor adaptativo.</p> <p>O jogo tem a capacidade de se ajustar a resposta de cada jogador. Quando uma resposta é considerada inadequada pelo grupo ou pelo adulto instruído, há a possibilidade de nova resposta na próxima jogada, dando tempo necessário para que o jogador elabore melhor seu pensamento e exercite sua função executiva.</p>	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
4. Motivação	
<p>Por se tratar de um jogo de tabuleiro, há a estratégia de motivar o jogador a responder às perguntas com o intuito de se chegar ao final da trilha.</p> <p>Os fatos de trazer temas relacionados ao corpo podem motivar os jogadores nesta faixa etária. A expectativa em relação à imprevisibilidade de sorte/azar com o lançamento dos dados e um objetivo final, que mesmo não sendo parte da proposta, oferece o desafio de se chegar em primeiro.</p> <p>É provável que os jogadores demonstrem interesse pelo tema depois de finalizada a atividade e até de desejarem jogar novamente, posto que as perguntas não se esgotam em apenas uma partida.</p> <p>Um ponto negativo a ser considerado é o de que como a maioria das crianças nesta faixa etária já estão familiarizadas com jogos eletrônicos e interfaces digitais (<i>smartphones, videogames, tablets</i>, etc.), a falta da interatividade múltipla (sons, vídeos, vibração) que estes outros materiais propiciam, pode levar à descontinuidade do interesse com o tempo.</p> <p>O fato de ser necessário um adulto instruído também pode inibir os jogadores a trabalharem o tema, caso este adulto não consiga ter bom vínculo com eles.</p>	
Falhas ou ausência de características	2
NOTA	3
5. Estilo da Apresentação	
<p>A arte apresentada não apresenta falhas de diagramação.</p> <p>As ilustrações, muitas retiradas do livro <i>Pipo e Fifi</i>, permitem a visibilização dos conteúdos de maneira clara e objetiva.</p> <p>O texto é legível, colocado de maneira adaptada à faixa etária. As instruções são simples. Todos os componentes necessários ao jogo estão presentes.</p> <p>O visual lembra um caminho divertido, como uma quadra de “amarelinhas”; as cores se destacam, mas não sobrecarregam o visual.</p> <p>A simbologia é simples e de fácil entendimento.</p> <p>Diferenças culturais e étnicas também estão presentes e representadas nos avatares permitem que os jogadores os escolham livremente para representá-los no tabuleiro.</p> <p>Há até avatares cujos olhos têm características especiais, lembrando até os portadores da Síndrome de Down.</p>	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
6. Usabilidade	
<p>Como foi utilizada a plataforma de um jogo muito conhecido no meio infantil e do mercado dos brinquedos, as regras são consideradas já de domínio da maioria das crianças.</p> <p>Sua compreensão não requer maiores ou detalhadas explicações.</p> <p>O foco do jogo se impõe sobre o objeto de aprendizagem e não no reconhecimento ou compreensão do seu</p>	

funcionamento. A interação pode ser considerada imediata e sem obstáculos.	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
7. Acessibilidade	
<p>Não há previsão de ferramentas, nem para o livro nem para o jogo, como textos em Braille ou relevos táteis no tabuleiro para a acessibilidade dessa deficiência.</p> <p>Entretanto por se tratar de um jogo cooperativo com o gerenciamento de um adulto, a participação de crianças cegas não seria impossível, haja vista que um outro jogador companheiro ou o adulto poderiam mover o avatar pelo caminho do tabuleiro e ao aluno cego caberia apenas o desenvolver das suas próprias respostas. Assim como narrar as figuras presentes no livro e no jogo. Mesmo assim foi considerada uma deficiência.</p> <p>Já para as crianças surdas e as não alfabetizadas, haveria a necessidade de um interprete fluente em libras, no entanto se o jogador surdo já for alfabetizado, não haverá impossibilidade de aproveitar o jogo nem seu aprendizado, pois as respostas poderiam ser feitas por escrito, na ausência de um interprete.</p> <p>Para alunos daltônicos, a interpretação das cores (principalmente LARANJA) não interferiria no aprendizado, pois quem escolhe as cartas é o adulto coordenador da atividade.</p> <p>Para outros tipos deficiência, incluindo as motoras, a característica cooperativa do jogo prevaleceria e o grupo daria o suporte necessário para a participação deste jogador com necessidades especiais.</p>	
Falhas ou ausência de características	1
NOTA	4
8. Reusabilidade	
<p>O jogo pode ser utilizado em todos os ambientes de crianças de 6-12 anos e em diferentes contextos de aprendizado.</p> <p>Desde aulas de matemática, ciências, etc, haja vista a presença do dado e da contagem das casas no tabuleiro, presença de figuras do corpo humano e também de história, pelo fato de ter sido baseado em um dos jogos de maior sucesso da indústria de brinquedos, (Banco Imobiliário) ou <i>Monopoly</i>), criado em 1944.</p> <p>O único fator negativo para a reusabilidade é a premissa de ter um adulto e que este esteja capacitado para o desenvolvimento e orientação das atividades.</p> <p>O aprendizado externo que se poderia dizer necessário já vem nas instruções, isto é, a leitura prévia do livro <i>Pipo e Fifi</i>.</p>	
Falhas ou ausência de características	1
NOTA	4
9. Aderência a padrões	
<p>Por se tratar de um jogo com a temática da violência sexual, é difícil compará-lo a padrões já estabelecidos ou esquemas de referência.</p> <p>Entretanto, devido ao fato dos autores se basearem em um jogo de tabuleiro já bem estabelecido no mercado de brinquedos e do livro <i>Pipo e Fifi</i> já ter sido objeto de análise de expertos e ganhador de prêmios perante inúmeros juristas que também trabalham na área de defesa dos direitos da criança, pode-se admitir que o jogo está dentro dos padrões para a idade e do propósito instrucional.</p>	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5

As considerações finais da avaliação estarão descritas em conjunto na discussão e conclusão.

Somatório dos pontos: **40 (88,8%)**.

4.2 Avaliação por especialistas

A seguir no quadro 4 é apresentada a avaliação da especialista número 1.

Quadro 5.

Avaliação da especialista número 1.

1- Qualidade do conteúdo	
A qualidade do conteúdo está excelente, mas, pessoalmente, não entendi o que acontece quando a criança cai, por exemplo, na casa do Conselho Tutelar. É explicado para ela o que é isso? Para que serve exatamente esta casa e as demais casas neste jogo.	
Falhas ou ausência de características	2
NOTA	3
2- Alinhamento com o Objetivo da Aprendizagem	
O objetivo principal do jogo está muito claro e é claramente perceptível. As únicas ressalvas que faço são: a) a falta de clareza das casas que já destaquei anteriormente e a idade. Penso que as cartas verdes poderiam e deveriam ser utilizadas também com as crianças de 6 a 8 anos.	
Falhas ou ausência de características	1
NOTA	4
3- Devolutiva e adaptação	
Entendo que o jogo ou o OA oferece a possibilidade ajustar a atividade de acordo com especificidades dos participantes e possibilita também a construção participativa dos novos aprendizados.	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
4- Motivação	
Entendo que o jogo é altamente motivador por uma série de fatores. Dentre eles destaco: por ter um conteúdo importante para a vida das crianças e possibilitar trazer à tona questões e situações complexas e delicadas. Situações estas, infelizmente, baseadas na realidade não assumida por muitas delas.	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
5- Estilo de apresentação	
O visual do material está muito bem pensado e elaborado. É bastante atrativo para a faixa etária das crianças a que ele está proposto. A escrita está bastante, simples, direta e clara.	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
6- Usabilidade	
Neste caso penso que precisa ser revista a explicação das casas já citada no item 1 deste questionário. Pessoalmente, entendo que esta parte não está muito intuitiva.	
Falhas ou ausência de características	2
NOTA	3
7- Acessibilidade	
Neste caso dei nota 4 e confesso que tive dúvidas pois, segundo o LORI, o OA deve ser utilizado em diferentes plataformas e no caso deste jogo, até onde entendi, ele só é usado na versão impressa. Não há possibilidade de jogá-lo online. Há também a questão da acessibilidade das crianças com deficiência visual, pois o mesmo não tem a legenda para eles.	

Falhas ou ausência de características	1
NOTA	4
8- Reusabilidade	
Neste caso entendo que poderá ser usado com crianças de diferentes origens deste que seja adaptado alguns itens. Por exemplo...penso que "Conselho Tutelar" não seja o mesmo nome usado nos diferentes países certo? Todavia compreendo que para o contexto em que ele foi criado, ele está adequado.	
Falhas ou ausência de características	1
NOTA	4
9- Aderência a padrões	
Assinei a nota 5 mas admito que não tenho competência para responder a esta questão pois desconheço os padrões internacionais para este fim.	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5

O especialista número 1 ainda deixou um comentário final: **“Considero que no âmbito geral, este material é muito rico, importante e necessário no trabalho de prevenção da violência sexual contra as crianças, considerando-se, inclusive, a carência de materiais neste âmbito”**.

O somatório de pontos da especialista número 1 foi de **38 (84,4%)**.

Agora no quadro 6, seguem as respostas da especialista número 2:

Quadro 6.

Avaliação da especialista número 2.

1- Qualidade do conteúdo	
O instrumento/jogo é muito objetivo e aborda de forma simples as principais variáveis para a prevenção da violência sexual: a questão dos tipos de toques, os segredos e a nomeação das partes íntimas, facilitando a comunicação sobre estas temáticas de forma lúdica. As instruções são claras e objetivas e não levantam dúvidas para a participação. A escolha da utilização de um tabuleiro de jogos facilita a adaptabilidade deste material a todas as crianças, principalmente às mais carentes, que dificilmente teriam acesso a um instrumento digital.	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
2- Alinhamento com o Objetivo da Aprendizagem	
O jogo trabalha com as crianças as principais temáticas de prevenção da violência sexual cumprindo desta forma o objetivo para o qual foi criado. Os conteúdos das questões nas cartas permitem que a criança tenha uma postura de reflexão e de aprendizagem em relação à exposição ao risco, pelo que esta forma lúdica facilita a aquisição da aprendizagem. Associado ao livro <i>Pipo e Fifi</i> este jogo permitirá uma verificação e uma maior capacidade para a aquisição dos conceitos, porque a criança tem a oportunidade de refletir e fazer uma autoanálise do seu comportamento ou conhecimento.	

Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
3- Devolutiva e adaptação	
<p>O grau de desconhecimento das crianças, dos quais encontramos dados na investigação permitem justificar que o jogo poderá ser jogado por crianças dos 6 aos 12 anos, ainda que do ponto do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança existam muitas diferenças.</p> <p>Quando jogado com crianças de idades diferentes ele cumpre uma das formas mais importantes na aprendizagem das crianças, a formação pelos pares. As crianças têm possibilidade de discutir os temas tendo em conta a sua diferente maturidade o que poderá enriquecer a participação dos mais novos ou dos menos capacitados na temática.</p> <p>As respostas às perguntas não são fechadas o que permite que possa existir por sugestão do mediador uma maior reflexão dos temas não havendo punição ou repressão o que podia ser desencorajador para o participante.</p>	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
4- Motivação	
<p>O jogo devolve algo que temos vindo a perder com o recurso aos jogos digitais, uma vez que promove a comunicação e a interação presencial entre todos os intervenientes, participantes (crianças) e o adulto (dinamizador). Como disse anteriormente permite que seja usado em populações mais vulneráveis que poderão não ter acesso a qualquer tecnologia digital. Temos de ter em conta que este material se propõe como uma ferramenta na prevenção da violência sexual pelo que será procurado por pessoas que estejam sensíveis ou familiarizados com os conceitos. O fato do jogo surgir associado a outro recurso complementa e firma o seu objetivo de capacitar as crianças melhorando o seu conhecimento em relação à violência sexual.</p>	
Falhas ou ausência de características	1
NOTA	4
5- Estilo de apresentação	
<p>O jogo é apelativo e tem em conta um conjunto de elementos que permitem a identificação da criança ao jogo. A ilustração está bem conseguida e é apelativa às crianças. Não existem elementos gráficos que tirem a atenção da criança. A escrita das cartas é simples e objectiva e não é demasiado infantilizada o que poderia dificultar a motivação dos mais velhos. Destaco o cuidado das personagens pertencerem a diferentes raças o que no Brasil é uma realidade que não pode ser ignorada quando educamos para a diversidade.</p>	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
6- Usabilidade	
<p>Apesar dos tabuleiros serem uma metodologia mais antiga ela mantém-se atual e quase todas as crianças estão familiarizadas com este tipo de jogo. É de fácil reprodução o que facilita o acesso às crianças e até a sua reprodução, futura comercialização, partilha.</p>	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
7- Acessibilidade	
<p>Seria importante que o jogo pudesse chegar ao máximo de crianças e por isso acessível a todas. Ele poderá ser usado com crianças mais velhas com algum tipo de compromisso cognitivo, mas será importante verificar a sua utilização junto de outros públicos com outras necessidades, por exemplo outros tipos de deficiência.</p>	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
8- Reusabilidade	
<p>O jogo não se esgota na primeira utilização e pode ser usado em espaços formais e informais de educação, casa, escola.</p>	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5
9- Aderência a padrões	
<p>O jogo foi testado em Portugal junto de educadores e técnicos e foi considerado um recurso muito útil tendo em conta que existem poucos materiais para trabalhar esta temática da prevenção da violência sexual e os que</p>	

existem são dispendiosos e pouco apelativos. Considero por isso que este jogo terá muito potencial e poderá contribuir.	
Falhas ou ausência de características	0
NOTA	5

Os comentários finais da especialista número 2 foram:

O jogo apresenta-se como uma ferramenta importante para a capacitação das crianças, ajudando-as de forma lúdica a refletir sobre temáticas que podem comprometer o bem-estar e saúde das crianças. O jogo e o livro são dois instrumentos que se complementam e que potenciam a aprendizagem. Este material facilita a comunicação em sexualidade e permite uma reflexão de várias temáticas que promovem a proteção.

O somatório dos pontos da especialista 2 somaram **44 (97,8%)**.

4.3 Somatório total dos pontos de todas as avaliações

A soma dos pontos dos 9 itens na classificação, após se realizar a média aritmética simples acima são:

$$- 40 + 44 + 38 / 3 = 40,6 (90,2\%).$$

Embora não haja uma classificação específica no sistema LORI 1.5 para a interpretação do somatório, o resultado de 90% de pontos do total pode ser interpretado como uma comprovação de que o jogo Trilha da Proteção pode ser considerado um Objeto de Aprendizagem, ressaltando-se os pontos de melhoria a serem observados.

5 DISCUSSÃO

5.1 Análise geral

A maior parte do material que trata da prevenção primária do abuso sexual se baseia em alguns conceitos-chave (Conte, 1993):

- a) as crianças são donas de seus corpos (Junqueira, 2001) e, portanto, podem controlar o acesso a eles;
- b) há diferentes tipos de toques (seguros e inseguros);
- c) segredos a respeito de contatos físicos podem e devem ser contados;
- d) a criança tem uma gama de indivíduos em seus sistemas de suporte para quem pode contar seus problemas;
- e) as crianças devem ser encorajadas a acreditar em seus sentimentos de modo que, quando uma situação lhes parecer desconfortável ou estranha, devem contar para alguém;
- f) as crianças devem aprender a dizer “não”.

A discussão dos resultados encontrados na análise do Jogo Trilha da Proteção através do sistema LORI 1.5 foca-se no jogo como proposta de ferramenta na prevenção primária da violência sexual contra a infância e adolescência, conforme descrito na introdução, isto é, tem como alvo a população de faixa etária de maior incidência; objetiva reduzir a incidência da violência e atua através de intervenções que educam, promovem a competência social,

incentivam mudanças e ampliam as redes sociais da criança e do adolescente. Isto posto, tem-se que avaliar se durante o processo de jogo os pontos precípuos para estes fins estão presentes.

Independente da avaliação pelo sistema LORI 1.5, qualquer avaliador pode detectar se estes pontos-chave estão presentes e são apresentados repetidamente nos diversos contextos das cartinhas.

Outrossim, os quesitos 1 e 2 do sistema LORI 1.5 (conteúdo e alinhamento do objeto de aprendizagem), pode-se apreender que tanto o meu resultado como o das especialistas colaboradoras foi semelhante e coincidente com o encontro dos mesmos pontos-chave para a prevenção primaria da violência sexual.

A presença dos conceitos principais na prevenção primária no jogo Trilha da Proteção poderia não ser suficiente para sua utilização, se estas informações não estiverem tratadas de maneira apropriada ao aprendizado dos jogadores, conforme discutido na introdução, quando se tratou dos níveis de desenvolvimento, conforme a teoria de Vigotski (1984). O período em que a criança utiliza um “apoio” até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha. Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal será o nível de desenvolvimento real – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. Neste princípio, as estratégias surgidas do grupo para a identificação dos comportamentos e ações de violência sexual e a respectiva resposta ou reação tem que gradativamente se incluïrem no arsenal de relação social dos jogadores.

Para isto, as autoras entenderam que o lúdico funcionaria como veículo desta apropriação e auxílio para o desenvolvimento das crianças e adolescentes utilizadores do jogo.

O lúdico então, como facilitador e mediador do fluxo de informações deverá ser eficaz e eficiente neste processo. Ao se analisar este aspecto, tem-se Johan Huizinga (2000), que foi um importante historiador alemão, que viveu entre 1872 e 1945, e segundo ele o jogo é:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (p. 24) .

Atualmente, muitos estudos são dedicados à compreensão do instrumento lúdico como potencializador do desenvolvimento. Desde o brinquedo utilizado nas pré-escolas em ludotecas, até como instrumento clínico, em consultórios. O brinquedo tem sido amplamente utilizado, abrindo espaços para discussão e reflexão na procura em apontar como este instrumento, típico da fase da infância, poder-se-ia configurar num objeto de aprendizagem bastante rico (Oliveira, 2003).

Segundo Rojas (2000), educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é o ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É saber aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

O brinquedo é, indiscutivelmente, um veículo que media a relação da criança com o mundo e influencia na maneira de como as crianças se relacionam e interagem (Oliveira, 2003).

Além disso, funciona excepcionalmente como ferramenta de **estratégia mnemônica**, permitindo o jogador se utilizar das 3 formas internas de memorização (retenção, organização e elaboração) (Bjorlund, 1997).

Por isso a utilização de um material, cuja abordagem é lúdica, pode ser ponto crucial na obtenção de novas competências dos alunos e crianças em geral. Isto principalmente para o tema da violência sexual.

No Jogo “Trilha da Proteção”, a divisão didática entre os toques do SIM e do NÃO, associados às ilustrações precisas, equilibrando o lúdico e o educacional trouxe grandes vantagens ao apelo do brinquedo como objeto de aprendizagem na aquisição de competências para o enfrentamento da violência sexual.

As situações imprevisíveis, dependentes do lançamento dos dados cria a tensão e expectativa desejadas na maioria das brincadeiras de criança.

Os autores ao se utilizarem da plataforma de jogo de tabuleiro, tendo como modelo um brinquedo que é sucesso de vendas há mais de 80 anos, o Banco Imobiliário, simplificou a assimilação das regras e sua facilidade de apreensão, pois há chance de a grande maioria das crianças já terá tido contato com jogos semelhantes quando for jogar o “Trilha da Proteção”.

A utilização do modo cooperativo, isto é, não há ganhador único, mas todos são considerados “protegidos” se alcançarem o final do caminho do tabuleiro pode ser considerada também uma estratégia beneficiadora das vantagens do grupo para o aprendizado mútuo. Principalmente com o tema abordado, a faixa etária talvez se constrangesse em trabalhar apenas com o seu professor ou se sentiria incapaz de lidar com as referidas situações previstas no jogo, caso o fizesse sozinha. As atividades com o brinquedo dirigido são previamente estruturadas e dizem respeito ao trabalho com temas específicos, relacionados a uma problemática que pode ser

individual ou de um grupo de crianças. Isto facilita a elaboração de sentimentos por uma determinada questão e a elaboração de estratégias de enfrentamento próprios. A manipulação de um material, que está diretamente ligada ao corpo das crianças, viabiliza a verbalização dos sentimentos encobertos (Oliveira, 2003).

Nota-se que as situações postas nas “cartinhas” trazem situações comuns descritas nos estudos e publicações sobre violência sexual infantil, mas houve a sensibilidade para a transcrição dos dizeres apropriados à faixa etária alvo.

O fato do jogo exigir a concentração do grupo no cumprimento das regras e da participação cooperativa para responder às questões apresentadas, estimula a **autorregulação** das emoções e seu treinamento para situações específicas diante da presença de violência sexual, conforme demonstrado por outros estudos (Lewis, 1995).

Por exemplo, na carta: “O primo mais velho do Marcelo sempre mostra no celular vídeos de pessoas sem roupas”, há a descrição sutil do conceito de pornografia. Esta é descrita como uma das principais técnicas utilizadas para a sedução das vítimas de violência sexual (Abrapia, 2002a).

Em outra carta: “Na hora de dormir, o pai da Duda deita na sua cama e a abraça bem apertado. Duda sente medo”, há a descrição da subjetividade das emoções. Neste caso, Duda sente-se incomodada com a maneira que seu pai a abraça, deixando-se entender que mesmo os membros mais próximos da família podem ultrapassar limites e que se a criança se sente com medo quando isto acontece, deve procurar ajuda.

Neste sentido, é necessário entender que as estratégias utilizadas para controle da emoção, culturalmente têm sido constituídas para compreender e agir diante das várias situações.

Este entendimento se configura extremamente importante para que se possa delinear um plano de intervenção (Oliveira, 2003).

Observamos que quando existe representação de uma determinada situação (especialmente se houver verbalização) a imaginação é desafiada pela busca de solução para problemas criados pela vivência dos papéis assumidos. As situações imaginárias estimulam a inteligência e desenvolvem a criatividade.

Outras perguntas como: “fala o nome de uma pessoa em que você confia”; “Maria aceitou o sorvete de uma pessoa estranha, que conselho você daria para ela?” trabalham os conceitos subjetivos da moral e a criação de julgamentos próprios, conforme descrito por Kohlberg (1969).

Na carta: “Guilherme percebeu que seu padrasto fica entrando no banheiro durante seu banho. Guilherme fica envergonhado. O que ele pode fazer para que isto pare de acontecer?” A proposta apreendida aqui remete ao conceito de raciocínio hipotético-dedutivo, e que é característica desta faixa etária. Extremamente útil para o aprimoramento da função executiva em desenvolvimento (Papaglia, 2013).

O fato de haver um adulto gerenciando o desenvolvimento do jogo também pode ser avaliado como algo de extrema utilidade. No tema da violência sexual, o que se observa primeiramente na maioria dos casos é a perda da confiança da criança nos adultos (Abrapia, 2002a). Entretanto este adulto teve ter flexibilidade, habilidade e conhecimentos básicos para lidar com os pequenos jogadores, de maneira nenhuma podendo ser uma pessoa que entende que a relação adulto/criança deva ser estabelecida apenas pela obediência, submissão e ausência de questionamentos da palavra do “mais velho”.

Há um detalhe que não pode ser deixado sem comentário. A denominação recebida pelo jogador que atinge o final da trilha no tabuleiro, como PROTEGIDO. Embora possa transparecer

uma definição correta, haja vista que tendo o jogador ultrapassado todos os desafios propostos pelas cartinhas (que simulam situações envolvendo questões da violência sexual), poder-se-ia considerar com habilidades suficientes para manter-se protegido. Entretanto ao se tomar toda a complexidade da violência sexual e suas nuances, diferenças e aplicações; o termo pode se transformar em uma falsa impressão, deixando outros fatores importantes no enfrentamento da violência sexual de lado. Isto posto, vale a pena registrar que apesar do termo utilizado pelas autoras, as crianças e adolescentes não estarão completamente protegidas apenas e se utilizarem do jogo Trilha da Proteção. Uma abordagem ampla e multidisciplinar nunca deixará de ser o melhor meio de se atingir a melhor proteção possível. Aqui fica uma sugestão às autoras para repensarem a denominação dada para os jogadores ao final da trilha do tabuleiro.

Outrossim, ponto importante para discussão é o da utilização do cooperativismo, o fato de o jogador ao colocar uma resposta errada ter a possibilidade de responder novamente na próxima jogada, sem a conotação de que perdeu, mas sim que será estimulado pelo grupo e pelo adulto condutor a dar a resposta correta na próxima pergunta, estreita os laços entre os jogadores e o adulto em questão, cujo objetivo principal é o de ajudar a criança a criar sua resposta correta.

Para Oliveira (2003), a afetividade é estimulada por meio da vivência, a qual o educador estabelece um vínculo de afeto com o educando. A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do sujeito e a ludicidade, em parceria, um caminho estimulador e enriquecedor para se atingir uma totalidade no processo do aprender.

Tendo isto em conta, o adulto que for trabalhar com o jogo, sendo educador ou não, deve estar aberto e atento ao seu conteúdo lúdico, isto é, sua capacidade de realmente brincar e aprender junto com o grupo.

A formação lúdica interdisciplinar se assenta em propostas que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais que se utilizam da ação do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora.

A afetividade como sustentáculo significativo e fundamental de uma pedagogia que se alicerça na arte-magia interdisciplinar do ensinar-aprender (Rojas, 1997). Isto dentro ou fora da escola.

O brinquedo supõe uma relação íntima com o sujeito, uma indeterminação quanto ao uso, ausência de regras. O jogo pode ser visto como um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras, um objeto (Rojas, 2000)

O enfoque teórico dado ao brincar por Santos (1998), traz os seguintes aspectos:

- **Filosófico:** o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. A emoção deverá estar junta na ação humana tanto quanto a razão;

- **Sociológico:** o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Brincando a criança vai assimilando crenças, regras, leis e hábitos do meio em que vive;

- **Psicológico:** o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento;

- **Criatividade:** tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do “eu”. É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens e signos fazendo o uso do próprio potencial;

- **Pedagógico:** o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender.

E ao se analisar o jogo Trilha da Proteção pelo sistema LORI 1.5 já foi possível identificar o seu papel como objeto de aprendizagem e os pontos que podem ser trabalhados no futuro para sua melhoria continua.

As pessoas adotam objetos de aprendizagem que apresentem conteúdo útil e de fácil utilização (Lau, 2009). O ideal é que cada passo do processo de criação destes objetos fosse avaliado e verificado, entretanto isto não ocorreu. Mas há várias maneiras de se avaliar a funcionalidade de um objeto de aprendizagem. No geral, os instrumentos avaliativos segundo Leacock (2007) procuram identificar os mesmos pontos:

- O conteúdo tem modelos, atividades e conceitos validos?
- Há algum tipo de erro ou viés?
- O conteúdo traz conceitos, atividades ou modelos com valor educacional?
- O conteúdo é apresentado de maneira lógica e efetiva?
- O conteúdo apresentado e as experiências de aprendizado são suficientes para a aquisição do resultado esperado?
- Há atividades suficientes no conteúdo para isto?

Ainda segundo o mesmo autor, em relação à facilidade de uso:

- O esquema visual apresentado é de fácil interpretação e utilização?
- O esquema tem facilidade de acesso a todas as etapas a qualquer tempo, podendo o usuário percorrê-lo sem dificuldades?
- O visual e instruções são intuitivos e claros?
- Há boa legibilidade e entendimento dos conteúdos mostrados?

- Há descrição ou legenda para as figuras, vídeos, música e outros objetos de aprendizagem para facilitar seu entendimento?
- O visual é atrativo para o usuário?

Estes questionamentos puderam ser avaliados no jogo “Trilha da Proteção” e foram respondidos ao longo deste estudo. O fato da análise ter sido apenas subjetiva e baseada na entrevista realizada com uma das idealizadoras do jogo Trilha da Proteção e na avaliação do autor deste trabalho através do sistema LORI 1.5 poderia criar um viés de interpretação digno de crítica à metodologia do trabalho. Isto posto, a confecção do questionário *on-line* e a participação de duas especialistas relacionadas ao assunto, isentas de vínculos com a produção ou criação do jogo Trilha da Proteção foi tida como a melhor saída metodológica para o término deste estudo e creditação de seus resultados.

Poder-se-ia criticar a imparcialidade da avaliação, haja vista que como membro da diretoria do Instituto CORES, vinculado aos autores deste material, tenderia a sobrevalorizar as qualidades positivas do jogo Trilha da Proteção e minimizar os aspectos negativos. Isto posto, a escolha do sistema LORI 1.5 foi proposital, pois permitirá que os leitores deste trabalho, ao seguirem esta mesma metodologia, também possam realizar suas próprias avaliações e divulgar pareceres, dando maior credibilidade ao jogo Trilha da Proteção e enriquecendo-o com melhorias no futuro.

Ainda mais, ao se compararem os resultados e pareceres para cada item, pôde-se observar que tanto os pontos positivos como também as situações passíveis de melhoria foram semelhantes entre todos os 3 avaliadores. Não houve em nenhum item sequer uma resposta ou

contraditória. Isto tanto se deveu à característica do sistema LORI 1.5 de avaliação, como o este estudo demonstrou, assim como das peculiaridades do objeto em estudo.

Como cita a especialista número 2, o jogo inclusive foi testado por grupos de crianças em Portugal e dentro de sua avaliação, foi considerado um recurso muito útil na tratativa do tema violência sexual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência sexual, infringida contra a criança, mesclada e permeada pelas inúmeras outras formas de violência que os adultos podem realizar, deve ser tratada como um problema social e cultural e não apenas como casos isolados de famílias em desarranjo ou sob a influência de vícios ou doenças mentais. A análise do desenvolvimento através da história de como de dá a relação adulto-criança cabe como processo de reflexão para um amplo entendimento das situações socioculturais envolvidas. O próprio entendimento e significação da violência, em seus variados aspectos, dentro dos múltiplos atores da sociedade e sua evolução, concorrente à ciência e descoberta de como ocorre o desenvolvimento humano em suas primeiras fases da vida é de suprema relevância, haja vista que os processos relacionais tidos como apropriados para a conduta e cuidado dos pequenos seres humanos, ante as mais atuais evidências da medicina, psicologia e sociologia, transformam-se em atos reprováveis e classificados como proibidos, haja vista o malefício a médio e longo termos na formação da personalidade e caráter do indivíduo.

Isto posto, seria leviano entender e tentar-se explicar o fenômeno da violência sexual contra a infância e adolescente como um mero capricho de adultos perversos, doentes mentais ou afastados da palavra de Deus. Pensamentos simplistas levarão invariavelmente a ideias e conclusões simplistas. O que se precisa ter em pleno século XXI é um panorama completo, um amálgama das ciências, uma seleção dos mais atuais e melhores conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade para se entender os erros, os desafios e os objetivos para o futuro da infância, e por conseguinte das gerações vindouras. Alijadas das práticas nocivas e violentas do passado, talvez possam essas crianças devolverem ao seu meio social, atitudes mais benéficas e pacíficas.

Tendo como intenção, a utilização de estratégias modernas no processo de aprendizagem, inúmeros estudiosos vêm repetidamente salientando a importância do lúdico, seja nas mais variadas áreas do conhecimento humano. Sua capacidade de apelo com os pequenos estudantes é ainda maior devido às circunstâncias em que se encontram seus pensamentos e maturidade mental/emocional. Contrapartida ainda esquecida em alguns contextos, em que se tenta empregar técnicas que fatalmente levam ao insucesso, pois entendem a criança ainda como um adulto em miniatura.

A ideia original de usar o lúdico na temática da violência sexual é digna de atenção e proposta provocativa para os demais estudiosos do assunto, no âmbito da criação de outras e novas estratégias de enfrentamento.

Ao se utilizar de uma metodologia peculiar e focada nas características do grupo etário, os resultados tendem a se revelar eficazes mais a miúdo. A vida já é perigosa por si, a partir do nascimento, já se está em constante batalha para o adiamento no inevitável desfecho, a morte. Deste jogo, o da vida, ninguém escapa! Portanto, as criações humanas, em qualquer aspecto de nosso cotidiano, que traga leniente ou unguento para as vicissitudes da humanidade, seja um medicamento revolucionário, ou uma estratégia de ensino baseada no sorriso, são de importância e devem ser de alguma forma referenciados.

Dentro desta lógica, não se poderia aquietar e tomar como panaceia o que apenas sugere um pequeno alívio dos sintomas. O enfrentamento da violência sexual contra infância merece combate diário em todos os campos das relações humanas, não só devido à sua nefasta consequência individual na vítima, mas também como depoente da incapacidade dos adultos, seja dentro de suas instituições, legislações ou lares, em proteger os mais vulneráveis, isto é, as crianças e adolescentes.

A história neste sentido mostra-se profética. Se o que a humanidade almeja é um futuro melhor, tem-se que trabalhar para que a humanidade seja também melhor para aqueles que serão o seu futuro.

Espera-se que os dados aqui apresentados possam contribuir para o trabalho no enfrentamento e prevenção da violência sexual. A humildade do trabalho aqui apresentado não é pedante. O intento foi grande, mas as capacidades exíguas. Isto posto, roga-se que outros estudiosos, com certeza melhores capacitados possam desenvolver e ampliar os achados aqui apresentados.

Não há, entretanto, a pretensão de esgotamento do assunto neste único estudo, mas sim o desejo deste autor de que outros pesquisadores se interessem pelo tema e iniciem suas próprias investigações.

Para um tema tão importante e complexo quanto o da violência sexual infantil, quanto maior o arsenal de conhecimento sobre o assunto, melhores chances se terá no seu enfrentamento.

Com a maior utilização do jogo e sua experimentação em variados contextos, outras ideias poderão surgir, melhorando sua estratégia ou permitindo a criação de novas e mais eficientes como objetos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Akilli, G. K. (2007). Games and Simulations: A new approach in education. In G., David., C. Aldrich, & M., Prensky (Eds). *Games and simulations in online learning: research and development frameworks*. (pp. 1-20). Hershey/PA: Information Science Publishing.
- Arcari, A. (2008). *Guia de Educação Sexual*. Rio Verde: Instituto Cores.
- Arcari, A. (2012). *Pipo e Fifi - Prevenção de Violência Sexual*. Rio Verde: All Print.
- Ariès, P. (1973). *Historia social da criança e da família* (2a ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. (2002a). *Abuso Sexual: mitos e realidade*. Rio de Janeiro: Autores & Agentes Associados.
- Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. (2002b). *Maus-tratos contra crianças e adolescentes. Proteção e Prevenção: Guia de Orientação para Profissionais de Saúde*. Petrópolis: Autores & Agentes Associados.
- Badinter, E. (1980). *Um amor conquistado: O mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bergen, D. (2002). The role o pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1),1-13. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464763.pdf>
- Bjorklund, D. P. (2002). *The origins of human nature: evolutionary developmental psychology*. Washington, DC: American Psychological Assotiation.
- Bjorklund, D. F. (1997). The role of immaturiy in humam development. *Psychological Bulletin*, 122(2),153-69.

- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. S. (1978). *O processo de educação*. São Paulo: Nacional.
- Cabanillas, M. C. & Gonzales, J. M. M. (1997). La prevención del maltrato infantil. In J.C. Flores, J. A. Diaz & C. M. G. Huertas. *Niños maltratados* (pp. 325-36). Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Centro de referencia no atendimento da infância Crami. (2003). *Apostila de Violência Doméstica Contra Criança e Adolescente*. Santo André: CRAMI.
- Cohen, C. (1993). *O incesto, um desejo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Connolly, T. M., Stansfield, M., & Hainey, T. (2007). An application of games-based learning within software engineering. *British Journal of Educational Technology*, 38, 416-428.
- Conte, J. (1993). Sexual abuse of children. In T. G. R. L., Hampton. *Family violence: Prevention and treatment* (Serie Issues in childrens' and Families' lives, v.1, pp. 56-85). Califórnia: Sage Publications.
- Coontz, S. (1997). *The way we really are: Coming to terms with america's changing families*. Nova York: Basic Books.
- Corsaro, W. (2003). *We're friends, right?: Inside kid's cultures*. Whashington, DC: Joseph Henry.
- Cromberg, R. U. (2001). *Cena Incestuosa: Abuso e violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- De Lorenzi, D. R. (2001). Maus tratos na infância e adolescência: análise de 100 casos. *Revista Científica da AMECS*, 10(1),47-52.

- Delgado, A. C. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação e Sociedade*, 26(91), 351-360.
- Demartini, P. (2002). Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. *Zero-a-seis*, 4(6), 1-10.
- DeMause, L. (1991). *Historia de la infancia*. Madri: Alianza Universidad.
- DeMause, L. (1998). A História da Violência Infantil. Conferência Nacional de Educação. Boulder: Jornal da Psico-História.
- Descartes, R. (2005). *Meditações metafísicas* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Dohme, V. D. (2004). *Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. . Campinas: ANPUH/SP UNICAMP.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o "Aprender a aprender": Crítica das apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Durkheim, E. (1978). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Falkembach, G. A. (2010). *O lúdico e os jogos educacionais*. Rio Grande do Sul, UFRGS: CINTED.
- Ferrari, D. C. (2002). *O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática*. São Paulo: Ágora.
- Fin, C. R. (2006). *Um estudo sobre a utilização de objetos de aprendizagem computacionais voltados para o ensino da ortografia*. Rio Grande do Sul, UFRGS: ESPIE - CINTED.
- Finkelhor, D., & Kendall-Tackett, K. (1997). A developmental perspective on the childhood impact of crime, abuse, and violent victimization. In *Developmental perspective on trauma: theory, research and intervention* (pp. 1-32), New York: University of Rochester.
- Fonseca, J. J. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Foucault, M. (1975). *O poder psiquiátrico*. Paris, França: College de France.

- Freitas, M. T. (2000). As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. *Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, (10/11), 9-28.
- Freitas, S. D., & Oliver, M. (2006). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computers & Education*, 46(3), 249-264.
- Freud, S. (1973). *Totem e Tabu - obras completas* (Tomo II). Madrid: Biblioteca nueva.
- Furniss, T. (1993). *Abuso sexual da criança: Uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Garon, D. (1998). *O direito de brincar: A brinquedoteca* (4a ed.). São Paulo: Scritta.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Giusta, A. D. (1985). Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação em Revista*, (1), 24-31.
- Gomes, R. E. (2002). A abordagem dos maus-tratos contra a criança. *Ciência & Saúde Coletiva*, 7(2), 275-283.
- Habigzang, L. F. (2005). Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: Aspectos observados em processos jurídicos. *Psicologia teoria e pesquisa*, 21(3), 341-348.
- Hays, R. (2005). *The effectiveness of instructional games: A literature review and discussion*. Orlando: Naval Air Warfare Center Training System Division.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: Da idade média à época*. Porto Alegre: Artmed.
- Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva.
- Instituto Cores. (01 de abril de 2016, 1 de abril). *Escola de Ser*. Recuperado de <https://www.escoladeser.org.br/>

- Jones, A. S. (1999). Contexts for evaluating educational software. *Interacting with Computers*, 11, 499–516.
- Junqueira, M. (2001). *Seguindo adiante: possibilidades de (re)construção após vivência de abuso sexual*. (Tese de doutorado em Saúde da Criança e da mulher). Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Kaplan, H. I., & Sadock, B. J. (1990). *Compêndio de psiquiatria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kirriemuir, J., & Mcfarlane, A. (2004). *Literature Review in Games and Learning*. A Graduate School of Education, University of Bristol: Futurelab. published by.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin. *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Koller, S. H. & De Antoni, C. (2004). Violência intrafamiliar: Uma visão ecológica. In S. H. Koller (Org.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 293-310). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kristhen, C. H., Flores, R. Z., & Gomes, W. B. (2001). Revelar ou não revelar: uma abordagem fenomenológica do abuso sexual com crianças. In I. M. (Orgs.). *Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas*. São Paulo: Ômega.
- Lau, S. &. (2009). Understanding learner acceptance of learning objects: The roles of learning object characteristics and individual differences. *British Journal of Educational* , 40(6), 1059-1075.
- Leacock, T. L. (2007). A Framework for Evaluating the Quality of Multimedia Learning Resources. *Educational Technology & Society*, 10 (2), 44-59.

- Leacock, T. R. (2004). Teachers need simple, effective tools to evaluate learning objects: Enter eLera. *Proceedings of the IASTED International Conference on Computers and Advanced Technology in Education*, 7, 333–338.
- Levin, E. (1997). *A infância em cena - constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Petrópolis: Vozes.
- Lewis, S. N. (1995). Self-conscious emotions. *American Scientist*, 68-78.
- Li, J. Z. (2006). Evaluating learning objects across boundaries: The semantics of localization. *Journal of Distance Education Technologies*, 4, 17–30.
- Lobo, L. F. (2003). Higienismo e normalização da infância no Brasil. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezo e H. B. C. Rodrigues (Orgs.) *Clio Psyché Paradigmas: historiografia, psicologia, subjetividades* (pp. 291-320). Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará.
- Mauss, M. (1996). Trois observations sur la sociologie de l'enfance, *Gradhiva*, 20, 109-115.
- Mestre, L. E. (2011). Learning objects as tools for teaching information literacy online: A survey of librarian. *College & Research Libraries*, 72(3), 236-252.
- Minayo, M. C. (2002). O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes. In M. F. Westphal. *Violência e criança*. São Paulo: Edusp.
- Minayo, M. C. (2007). *O desafio do conhecimento*. Fortaleza: UEC.
- Ministério da Saúde. (1998). *Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes: Norma Técnica* (3a ed., Série Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos – Caderno 6). Brasília: MS. Recuperado de http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/prevencao_agravo_violencia_sexual_mulheres_3ed.pdf

- Montandon, C. (2001). *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. São Paulo: Cadernos de pesquisa.
- Montilva, J., Barrios, J., & Sandia, B. A. (2002). Method Engineering Approach to Evaluate Instructional Products. In *Actas de la XXVIII Conferencia Latinoamericana de informática*. Uruguai: CLEI.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2003). *Designing effective instruction*. Wiley: 4th Edition.
- Narodowski, M. (1993). *Infância e poder: a confrontação da pedagogia moderna*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Nascimento, C. T.; Brancher, V. R., & Oliveira, V. F. (2008). A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Contexto e educação*, 23(79),47-63.
- Nesbit, J. C. & Belfer, K. (2004). Collaborative evaluation of learning objects. In R. McGreal (Ed.). *Online education using learning objects* (pp 138-153). London: RoutledgeFalmer .
- Nesbit, J. C. (2002). A convergent participation model for evaluation of learning objects. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 28 (3),105-120.
- Nielsen, J. (1994). Enhancing the explanatory power of usability heuristics. In *Proceedings of the Association for Computing Machinery CHI 94* (pp. 152-158). Boston, MA.
- Oliveira, S. S. (2003). O Lúdico e suas Implicações nas Estratégias de Regulação das Emoções em Crianças Hospitalizadas. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(1),1-13.
- Organização Mundial da Saúde (2005). *Salud Mundial. Organización Mundial de Saúde*. Genebra: OMS.

- Padron, C., Diaz, P., & Aedo, I. (2007). Towards an Effective Evaluation Framework for IMS LD-Based Didactic Materials: Criteria and Measures. In Jacko J.A. (eds) *Human-Computer Interaction. HCI Applications and Services. HCI 2007. Lecture Notes in Computer Science* (vol. 4553, pp.312-321). Springer, Berlin: Heidelberg.
- Papaglia, D. E. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH.
- Pereira, N. S. (2004, dezembro). *Violência doméstica: o que a escola tem a ver com isso?*
Recuperado de http://www.pgj.ma.gov.br/caop_manu_2000_10.asp
- Pereira, M. (2008, 5 de janeiro). *Desenvolvimento psicológico segundo Vygotsky: papel da educação*. Recuperado de
<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3820/desenvolvimento-psicologico-segundo-vygotsky-papel-da-educacao-1#ixzz3AT87iv2o>
- Petry, L. R. (2015). *A descoberta da infância*. UFRGS.
- Pinto, M. S. (1997). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campo. In *As crianças: contexto e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança.
- Prout, A. (2004). *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança.
- Rego, C. T. (1994). *Vygotsky*. Petrópoles: Vozes.
- Richards, G. & Nesbit, J. (2004). The Teaching of Quality: Convergent Participation for the Professional Development of Learning Object Designers. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 1(3), 56-63.
- Ristum, M. B. (2004). Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. *Ciência e Saúde Coletiva*, 9(1), 225-239.

- Rizzini, I. (2000). *Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula.
- Rodrigues, M. (2001). *O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo*. Petrópolis: Vozes.
- Rojas, J. (1997). *A interdisciplinaridade na ação didática: Momento de arte/magia do SER professor*. São Paulo: PUC - São Paulo.
- Rojas, J. (2000). *O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola*. Campo Grande: UFMS.
- Romiszowski, H. P. (2004, fevereiro). Avaliação no design instrucional e qualidade da educação a distância: qual a relação? *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 1-7.
- Rousseau, J.J. (1995). *Emilio ou da educação*. 3a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Sagan, C. (2010). *Limiar da eternidade Universo x deus*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=f21Hf4Fb83I>
- Santos, S. B. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva.
- Sirota, R. (2001). *Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar*. São Paulo: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadbantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Southern Regional Education Board. (2005, outubro). *Principles of effective learning objects: guidelines for development and use of learning objects for the SCORE initiative of the southern regional educational board*. Recuperado de <http://sreb.org/programs/EdTech/pubs/PDF/05T03-PrinciplesEffectiveLO.pdf>
- Tartuce, T. J. (2006). *Métodos de pesquisa*. Fortaleza: UNICE.
- Vioderes, S. R. (2008). *Estudos de psicologia I*. Campinas: UNICAMP.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas: Problemas de psicologia geral*. Madrid: Gráficas Rogar.
Fuenlabrada.

Willians, L. (2002). Abuso Sexual Infantil. In H. J. Guilhardi. *Sobre o comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento*. (pp. 155-164).
Santo André: ESETec.

Wolak, J. & Finkelhor, D. (1998). Children exposed to domestic violence. In G. Kaufman Kantor & J. L. Jasinski (Eds.). *Partner violence: A comprehensive review of 20 years of research* (pp. 73-112). Thousand Oaks, CA: Sage.

World Health Organization. (1999). Report of the Consultation on Child Abuse Prevention.
Genebra: WHO.

Zacharias, V. L. C. F. (2002). *O jogo simbólico.doc*. Recuperado de

<http://docs11.minhateca.com.br/300279834,BR,0,0,O-jogo-simb%C3%B3lico.doc>