



MESTRADO EM PSICOLOGIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PSICOLOGIA FORENSE

VANESSA HARMUCH PEREZ ERLICH

**PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM REGIME DE
INTERNAÇÃO**

CURITIBA/PR

2017

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

MESTRADO PSICOLOGIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO PSICOLOGIA FORENSE

VANESSA HARMUCH PEREZ ERLICH

**PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO PARA ADOLESCENTES EM REGIME DE
INTERNAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Forense

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula Inez Cunha Gomide

CURITIBA/PR

2017

Banca Examinadora**Orientadora**

Prof^a Dr^a. Paula Inez Cunha Gomide _____

(Universidade Tuiuti do Paraná - UTP)

Membros Titulares

Prof. Dr. Fabrício Bittencourt da Cruz _____

(Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG)

Prof^a. Dra. Marina Rezende Bazon _____

(Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade - USP)

Membro Suplente

Prof^a. Dra. Giovana Veloso Munhoz da Rocha _____

(Universidade Tuiuti do Paraná - UTP)

“Não existem métodos fáceis para resolver problemas difíceis”.

René Descartes

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profª Drª Paula Inez Cunha Gomide, por colocar seu conhecimento, experiência e coração nessa pesquisa.

Agradeço às colegas do Ministério Público, Drª Caroline Schaffka Teixeira de Sá e assessora Thamyres Kristyne de Lima Fernandes, por cuidarem da 14ª Promotoria de Justiça nos momentos em que precisei me ausentar para a pesquisa.

Agradeço ao meu marido Flávio Everaldo Erlich e às auxiliares Marli Julia da Silva e Cleunice Hilgemberg por cuidarem de minha casa e de meus filhos nesses mesmos momentos.

Agradeço aos meus pais Valoci Esteves Perez e Clíce Maria Harmuch Perez, que me propiciaram as bases intelectuais e morais que me permitiram chegar até aqui.

Agradeço aos acadêmicos Letícia C. S. Martins, Magda Cherobim, Maria Gabriela de O. Costa, Jean R. S. Gamarra, Thiago de S. P. Moreno e Taís Vella Cruz pela dedicação à presente pesquisa e aos adolescentes participantes. Agradecimento especial cabe à Pedagoga Josiane A. V. Brabicoski e à acadêmica Talita Crozeta, que além de dedicação, estiveram ao meu lado durante todas as atividades.

Agradeço aos professores do Mestrado em Psicologia Forense da UTP, por me proporcionarem uma nova visão do comportamento humano. Agradeço também aos colegas de mestrado, que fizeram de minha caminhada acadêmica um momento alegre e harmonioso.

*Agradeço a toda equipe do CENSE – Ponta Grossa, especialmente àqueles que
contribuíram efetivamente para a concretização deste trabalho.*

*E, especialmente, agradeço com todo o coração a cada um dos adolescentes que aceitou
participar da pesquisa, trazendo tanto para o trabalho quanto para minha vida, novos e
enriquecedores elementos.*

Erlich, Vanessa Harmuch Perez. *Programa de escolarização para adolescentes em regime de internação*. Curitiba, 2017. Defesa (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Forense.

RESUMO

O deficit escolar e de comportamento moral são considerados fatores de risco para o desenvolvimento do comportamento antissocial. O objetivo deste estudo foi o de aplicar e avaliar um programa de escolarização individual na modalidade reforço escolar e de comportamento moral (Gomide, 2010) com adolescentes internados em unidade de socioeducação. A amostra constituiu-se de 20 adolescentes: 10 que participaram das atividades em dois grupos distintos (Piloto, com 4 participantes e Principal, com 6) e 10 em grupo controle. As atividades de escolarização foram desenvolvidas em um intervalo de 12 a 18 semanas com 02 a 04 horas semanais e as de comportamento moral por um período de 5 a 7 semanas com 02 a 04 horas semanais. Os instrumentos de avaliação (TDE, WASI e YSR) foram aplicados em pré e pós-testes. Os resultados sugerem a eficácia do programa para aumento de conhecimento relacionado ao conteúdo escolar (aumento de 16,7 pontos na média de QIT-4 e 11 pontos na média do TDE no Grupo Alvo 2) e diminuição de problemas internalizantes, externalizantes e totais, com redução de 3 pontos para o mesmo grupo. No entanto, sugere-se a realização de mais pesquisas experimentais como essa, com foco no possível controle das variáveis identificadas como empecilhos na obtenção de resultados mais expressivos, principalmente, treinamento/engajamento da equipe da instituição para que atuem como multiplicadores dos conceitos, e redobrada atenção à aplicação dos instrumentos para medição dos dados.

Palavras-chave: Adolescente em conflito com a lei, intervenção, escolarização, reforço escolar, comportamento moral

ABSTRACT

School deficit and moral behavior are considered risk factors for the development of antisocial behavior. The objective of this study was to apply and evaluate an individual schooling program in the form of school reinforcement and moral behavior (Gomide, 2010) with adolescents in detention. The sample consisted of 20 adolescents: 10 of whom participated in the activities in two distinct groups (Pilot, with 4 participants and Principal, with 6) and 10 in the control group. The schooling activities were carried out in a range of 12 to 18 weeks with 02 to 04 hours a week and those of moral behavior for a period of 05 to 07 weeks with 02 to 04 hours a week. The evaluation instruments (TDE, WASI and YSR) were applied in pre- and post-tests. The results suggest the effectiveness of the program to increase knowledge related to school content (increase of 16.7 points in the average of QIT-4 and 11 points in the average of TDE in the Target Group 2) and reduction of internalizing, externalizing and total problems, with a decrease of 3 points for the same group. However, it is suggested to carry out more experimental research such as this, focusing on the possible control of the variables identified as obstacles in obtaining more expressive results, mainly training / engagement of the institution's team to act as multipliers of the concepts, and attention to the application of data measurement instruments.

Keywords: Adolescent in conflict with the law, intervention, schooling, school reinforcement, moral behavior

LISTA DE TABELAS

TABELA 1

Caracterização da Amostra do Estudo Piloto (Grupo Alvo 1 e Controle 1)37

TABELA 2

Caracterização da Amostra do Estudo Principal (Grupo Alvo 2 e Controle 2)38

TABELA 3

Delineamento experimental 40

TABELA 4

Protocolo de Avaliação TDE – Medida em Escores Brutos dos Grupos
Alvo1 e Controle 152

TABELA 5

Resultados de QI Total (QIT), Executivo (QIE) e Verbal (QIV) dos Grupos
Alvo1 e Controle 153

TABELA 6

Resultados em Score T do YSR do Grupo Alvo 1 56

TABELA 7

Resultados em Score T do YSR do Grupo Controle 158

TABELA 8

Participação no Grupo de Comportamento Moral (Gomide, 2010), Estudo Piloto 61

TABELA 9

Protocolo de Avaliação – TDE – Medida em Escores Brutos dos Grupos
Alvo 2 e Controle 266

TABELA 10

Resultados de QI Total (QIT), Executivo (QIE) e Verbal (QIV) dos Grupos
Alvo 2 e Controle 268

TABELA 11

Resultados em Score T do YSR do Grupos Alvo 2	71
---	----

TABELA 12

Resultados em Score T do YSR do Grupo Controle 2	74
--	----

TABELA 13

Participação no Grupo de Comportamento Moral (Gomide, 2010), Estudo Principal	77
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CASE - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

CEJUSC – Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania

CENSE – Centro de Socioeducação

CF – Constituição Federal

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Estresse Pós-Traumático

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

MG – Minas Gerais

OC – Problemas Obsessivos Compulsivos

ONU – Organização das Nações Unidas

P – Participante

PILE – Programa Informatizado de Leitura Estratégia

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEDUSE – Programa de Educação na Socioeducação

QIE – Quociente de Inteligência de Execução

QIT – Quociente de Inteligência Total

QIV – Quociente de Inteligência Verbal

RS – Rio Grande do Sul

SINASE – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

YSR – *Youth Self Report*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TDE – Teste de Desempenho Escolar

TDO – Transtorno Desafiador Opositivo

T.C. – Transtorno de Conduta

TEPT – Transtorno de Estresse Pós-Traumático

TOC – Transtorno Obsessivo Compulsivo

WASI – Escala de Inteligência WASI - Funções cognitivas e linguísticas

WWC – *What Works Clearinghouse Design and Implementation Assessment Device*

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A

Teste de Desempenho Escolar – TDE

ANEXO B

Escala de Inteligência WASI

ANEXO C

Youth Self Report – YSR

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO E

Autorização da Secretaria de Justiça do Estado do Paraná

ANEXO F

Autorização da Vara da Infância e Juventude de Ponta Grossa, Estado do Paraná

ANEXO G

Exemplos de planejamentos de sessão de escolarização

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1

Materiais escolares para cada participante dos Grupos Alvo 1 e 2 43

FIGURA 2

Comparação dos escores de QIT e dos escores brutos totais do TDE entre os Grupos Alvo 1 (P1, P2, P3 e P4) e Controle 1 (P5, P6, P7, P8) 54

FIGURA 3

Comparação de médias de escores para Competências e Qualidades Positivas (Grupos Alvo 1 e Controle 1) 59

FIGURA 4

Comparação de médias de escores para Comportamento Agressivo, Comportamento de Quebrar Regras e Problemas Externalizantes (Grupos Alvo 1 e Controle 1) 60

FIGURA 5

Comparação das médias do TDE para os Grupos Alvo 2 e Controle 2 67

FIGURA 6

Comparação das médias do QIT-4 para os Grupos Alvo 2 e Controle 2..... 69

FIGURA 7

Comparação das médias de Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais no Grupo Alvo 2..... 73

FIGURA 8

Comparação das médias de Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais no Grupo Controle 2..... 75

FIGURA 9

Comparação das médias de Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais para os Grupos Alvo 2 e Controle 2..... 76

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	01
INTRODUÇÃO	04
REVISÃO DE LITERATURA.....	08
Características da população jovem e encarcerada	08
Legislação e situação da escolarização na socioeducação brasileira.....	11
Educação escolar e comportamento antissocial	17
Intervenções em escolarização com adolescentes em conflito com a lei	26
Programa de Comportamento Moral	30
OBJETIVOS	34
MÉTODO	35
Participantes	35
Equipe	38
Local e contexto	39
Delineamento Experimental	40
Procedimentos Gerais	41
Procedimentos Éticos	45

Programa de Intervenção	46
 Estudo Piloto	46
 Estudo Principal	48
RESULTADOS.....	51
 Estudo Piloto	51
 Estudo Principal	65
DISCUSSÃO.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88

Apresentação

A violência permeia as relações humanas desde tempos imemoriais e seus efeitos são sentidos e debatidos em todos os âmbitos, do pessoal ao institucional. A complexidade do tema suscita debates amplos de como diminuí-la, uma vez que debelá-la, atualmente, seria impossível.

Como Promotora de Justiça, há 19 anos presencio a violência nos casos trabalhados, especialmente na área criminal. Circunstâncias inesperadas mudaram a trajetória, e me colocaram recentemente na área do adolescente em conflito com a lei. Mesmo mundo do crime, outra ótica.

Na discussão acerca da violência e suas causas, desponta a problemática da infração praticada pelo adolescente, e muitas vozes se levantam no sentido de que deve haver um recrudescimento na resposta a tal conduta, como solução milagrosa. Contudo, profissionais envolvidos na aplicação das medidas socioeducativas repetidamente argumentam que sem políticas públicas, tanto preventivas quanto de intervenção, não conseguiremos mudar essa realidade.

Diante dos novos desafios vislumbrados na justiça juvenil, forçosa se tornou a busca por novos aprendizados, razão pela qual optei pelo mestrado em psicologia forense. Com o contato diário junto aos adolescentes em conflito com a lei e seus responsáveis, pude constatar o colapso do sistema educacional público brasileiro, cujo abismo parece aumentar a cada ano. Alguns não possuem a habilidade de ler e escrever, e a maioria apresenta grande defasagem idade-série. Como apontado por Silva e Bazon (2016), é possível perceber uma relação sequencial e complementar entre as trajetórias de desenvolvimento pessoal, social e

escolar relacionadas à conduta infracional, sendo a experiência escolar negativa um marco importante para o início ou para o agravamento da conduta delituosa na adolescência.

O dilema estava posto: não haveria como fazer socioeducação sem cuidar da escolarização do socioeducando. Nenhum dos programas de cumprimento de medidas socioeducativas para os quais eram encaminhados tais adolescentes contava com atividades que pudessem atender a demanda por eles apresentada. Como explanado por Fernandes (2005), é necessário que o trabalho socioeducativo atenda as reais necessidades do adolescente, resultando em mudanças significativas nas suas condições de vida.

Surgiu, então, a ideia de desenvolver um programa para atender essa população, com a possibilidade de alfabetização daqueles incapazes de ler e/ou escrever, e também com o nivelamento idade-série daqueles que estivessem defasados. A unidade de socioeducação local era o campo perfeito para isso.

Com o desenvolvimento da pesquisa, trabalhando diretamente com adolescentes institucionalizados, foi possível perceber que, ao investir nesses adolescentes de forma adequada, compreendendo suas necessidades, sempre há retorno positivo. Conforme a participação no programa ia avançando, os adolescentes apresentavam mudanças positivas, aplicando-se cada vez mais na realização das atividades propostas, e adquirindo habilidades tanto para a leitura, como para a escrita, além de melhorar o trato pessoal com toda a equipe da unidade.

Gomide, Ropelato e Alves (2006) há uma década, defenderam que a alternativa à violência juvenil está: (a) na ampliação das atividades do sistema educacional que possam acolher e atender adolescentes em situação de risco, dando-lhes reforço escolar, atividades lúdicas e culturais, além de apoio emocional capaz de aumentar sua autoestima, o que

inibiria, por esse recurso, seu ingresso em gangues e atividades infratoras; (b) nos atendimentos às famílias em situação de risco, em nível preventivo (orientação), remediativo (treinamento) ou terapêutico (terapia). A presente pesquisa se fundamenta exatamente em reforçar a escolarização desses adolescentes, como um dos pontos imprescindíveis para o efetivo funcionamento das medidas socioeducativas preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Introdução

De acordo com o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2015), sobre os 25 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil, o país avançou nesse período em inúmeros indicadores relacionados à educação, demonstrando mudanças positivas tanto em questões ligadas ao acesso, quanto nas de permanência e aprendizagem. O relatório aponta que a taxa média de analfabetismo entre brasileiros de 10 a 18 anos de idade caiu 88,8%, passando de 12,5%, em 1990, para 1,4%, em 2013. Contudo, mesmo com os avanços apresentados, o relatório indica que mais de 3 milhões de crianças e adolescentes ainda se encontram fora da escola, de acordo com os dados do PNAD-*Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE*, do ano de 2013. Conclui que um dos grandes desafios é promover a inclusão de adolescentes de 15 a 17 anos que se encontram evadidos da escola e que, embora muitos adolescentes tenham idade para frequentar o ensino médio, grande parte sequer conseguiu terminar o ensino fundamental, sendo indicados fatores como discriminação, pobreza, gravidez na adolescência e falta de atratividade nas relações escolares como motivos para o abandono escolar.

O relatório (UNICEF, 2015) contém, ainda, outro fator de importância: a falta de qualidade do ensino, que deságua na distorção idade-série ou defasagem escolar, quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para determinada série é de dois anos ou mais, apontando que no ano de 2014, quase 8 milhões de crianças e adolescentes estavam com dois ou mais anos de atraso escolar, segundo informações do Censo Escolar do mesmo ano. Ainda que os dados mencionados indiquem maior permanência e aumento do número de alunos matriculados, necessário se atentar para a qualidade do ensino oferecido, vez que a distorção idade-série indica que a permanência na escola nem sempre é sinônimo de efetivo

aprendizado e do desenvolvimento de habilidades essenciais e básicas para a trajetória escolar, como a leitura e a escrita.

Com base nesses dados, é possível afirmar que há alta taxa de evasão escolar e defasagem na população em geral. Entretanto, na população jovem que se envolve com a violação da lei penal, os indicativos são piores (Bazon, Silva & Ferrari, 2013). Conforme apontado por Mazer, Bello e Bazon (2009), em nosso país presenciamos muitos problemas na Educação da rede pública de ensino, tais como: abandono escolar, crianças que passam pela escola sem mesmo conseguirem se alfabetizar, queixas dos professores em relação à falta de concentração dos alunos, desinteresse, violência e indisciplina. Segundo os autores, tais problemas envolvem tanto o cumprimento de tarefas desenvolvimentais, como adquirir competências nas relações interpessoais, sair-se bem na escola, aprender a ler e a escrever, e manter uma conduta governada por regras. Frisam que no contexto escolar é comum se encontrar, em crianças que têm dificuldades em aprender, a sobreposição de diversos fatores de risco, como pobreza, conflitos familiares, violência, maus tratos familiares, dentre outros.

A defasagem de aprendizagem em diversos casos resulta na evasão escolar, e esta é associada à prática infracional e ao uso de entorpecentes (Assis & Constantino, 2005; Bazon, da Silva, & Ferrari, 2013; Gallo & Williams, 2008; Murray & Farrington, 2010; Nardi & Dell’Aglío, 2010; Padovani & Ristum, 2013; Rocha, 2012; Sander, Sharkey, Groomes, Krumholz, Walker & Hsu, 2011). Para Silva e Bazon (2016), a evasão escolar é um dos preditores mais importantes da conduta infracional na adolescência.

Bazon, Silva e Ferrari (2013) argumentam que a adolescência é período de diversas alterações psicossociais, onde se diminui a influência da família, passando a escola e os pares a terem maior função socializadora. Os autores concluem que a adaptação à escola se torna desafiadora, por preponderar na sociedade brasileira uma modalidade pedagógica que

preconiza a submissão dos alunos a um processo de ensino uniforme, centrado em capacidades cognitivas e no domínio das emoções. Alguns não conseguem cumprir as exigências, acabando por enfrentar dificuldades e desmotivação sinalizadoras do insucesso escolar, geralmente causa da evasão.

Em função da relação entre o analfabetismo ou defasagem escolar e o ato infracional, procedeu-se à elaboração de um programa de escolarização individual com adolescentes internados em unidade de socioeducação, na modalidade reforço escolar. O objetivo desse estudo foi o de aplicar e avaliar um programa de escolarização para adolescentes em regime de internação, com aplicação concomitante de um programa de comportamento moral, visando o aumento da escolarização e a diminuição de comportamentos externalizadores e internalizadores. A importância social do presente estudo está na possibilidade de que o aumento da escolarização e a diminuição de comportamentos externalizadores e internalizadores atuem como inibidores do comportamento antissocial e diminuam o índice de reiteração infracional.

A elaboração do presente programa foi realizada a partir da revisão bibliográfica sobre as características da população jovem e encarcerada, sobre a legislação afeta à área da socioeducação, sobre a situação da escolarização na socioeducação brasileira, sobre a educação escolar e comportamentos antissociais, tendo como base, ainda, literatura tanto nacional como internacional sobre intervenções em escolarização com adolescentes em conflito com a lei.

O programa será minuciosamente descrito, com a finalidade de demonstrar as ações programadas e as efetivamente realizadas, evidenciando as dificuldades encontradas. Em seguida, serão apresentadas as comparações entre grupo controle e experimental, em pré e pós-teste, quanto à escrita, leitura e aritmética, e também quanto à comportamentos

externalizadores e internalizadores. Finalmente, os resultados serão discutidos à luz da literatura.

REVISÃO DE LITERATURA

Características da população jovem e encarcerada

O Brasil tem a 5ª maior população mundial (207,8 milhões, World Bank, 2015), da qual aproximadamente um terço é formada por menores de 18 anos (59.700 milhões, UNICEF, 2015). Em termos de desenvolvimento, ocupa a 75ª posição no ranking do IDH, entre 188 países, conforme Relatório do Desenvolvimento Humano, lançado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, ONU, 2015), havendo ainda muito a ser feito nas três dimensões do índice: vida longa e saudável, educação e padrão de vida decente.

Segundo o Atlas da Violência 2016, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, a taxa de homicídio no Brasil foi de 29,1 por 100 mil habitantes, contabilizando um total de 59.627 homicídios, indicando que tal número representa mais de 10% dos homicídios registrados em todo o mundo. Essa taxa é muito superior à média mundial, que conforme o *Global Status Report on Violence Prevention* 2014, da Organização Mundial de Saúde, é de 6,7 por 100 mil habitantes. A maior incidência, com base naquele relatório, é entre pessoas de 15 a 29 anos.

Murray, Cerqueira e Kahn (2013) pesquisando o aumento de homicídios no Brasil nas últimas três décadas, constataram, em registros do Ministério da Justiça datados de 2012, que a maioria dos prisioneiros tinha baixa qualificação educacional e 63% havia completado menos de 10 anos de educação fundamental. Sant'Anna, Aerts e Lopes (2005), em estudo sobre homicídios de jovens entre 10 e 19 anos, ocorridos 1997 em Porto Alegre-RS no ano de 1997, verificaram que dos 57 adolescentes da amostra apenas 21% frequentavam a escola na época do óbito. Entre estes, a defasagem escolar foi, em média, de três anos, sendo que somente um adolescente cursava a série esperada para sua idade. Entre os que não estavam

estudando (45), a média de defasagem foi de 6,9 anos, sendo que 53,3% tinham até a 4ª série, 44,4% estavam entre a 5ª e 8ª série e somente um havia chegado ao ensino médio.

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2012), a partir de vasta atividade de campo, realizada por equipe técnica formada por juízes, técnicos judiciários de cartório e assistência social, psicologia e pedagogia, produziu o relatório Panorama Nacional - A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação. Durante o período de 19/07/2010 a 28/10/2011, a equipe percorreu unidades de internação pelo país, para apontar a situação dos adolescentes internados e em conflito com a lei. Levantaram dados sobre a faixa etária, tipos de ato infracional cometido, escolaridade, família, relação com entorpecentes, além de informações relevantes sobre a infraestrutura e atendimento prestado pelas unidades. Especificamente quanto à escolarização, o relatório indicou que 8% dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação, em todo país, ainda não eram alfabetizados. Os entrevistados relataram ter interrompido os estudos aos 14 anos de idade, sendo que 57% declararam que não frequentavam a escola antes de ingressar na unidade de socioeducação e 86% sequer concluíram a formação básica, tendo abandonado a escola ainda no ensino fundamental. As últimas séries cursadas por eles foram a 5ª e a 6ª séries.

Esses dados indicam que a maioria dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação apresenta grande defasagem escolar. Contudo, a defasagem escolar também é encontrada em larga escala dentre os adolescentes em cumprimento de medida de meio aberto (Bazon, Silva & Ferrari, 2013; Silva, Cianflone & Bazon, 2016).

Conceição (2015) concluiu que muitos dos adolescentes em conflito com a lei passaram de série/ano sem as condições necessárias para tal progressão. Bazon, Silva e Ferrari (2013) analisaram a trajetória escolar de seis adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa que estavam frequentando a escola e verificaram que os alunos, com

defasagens acumuladas de aquisição de conhecimentos, eram promovidos sem as assimilações necessárias para acompanhar os conteúdos do ano escolar seguinte.

Nesse cenário, de país populoso e atrasado no desenvolvimento humano, com sérios problemas no serviço educacional ofertado, impõe-se reconhecer o importantíssimo papel de intervenções adequadas para alteração dessa realidade. Especialmente as que se façam junto a adolescentes em conflito com a lei, que nos dizeres de Zappe e Ramos (2010), foram vitimados em inúmeras situações de violências e violações de direitos básicos e necessitam de enfrentamento que envolva desde as políticas sociais mais básicas até as mais especializadas, que os auxiliem a se tornarem adultos cumpridores das leis e regras sociais. O adolescente transgressor não atendido adequadamente hoje, será o adulto a aumentar os índices de criminalidade no país.

Gomide (1990) defende que melhorar a autoestima dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação e modificar o estereótipo que lhes é atribuído deve ser o principal objetivo de programas ligados à sua reintegração à sociedade. Exatamente por possuírem conformação inadequada da autoestima, muitos deles buscaram identificações com grupos marginais, que lhes outorgaram algum tipo de identidade, por quem passam a ser facilmente aliciados (Melillo, Estamatti & Cuestas, 2008).

Feldman (1979), examinando pesquisas que procuravam explicar e controlar a criminalidade, demonstrou que os comportamentos civilizados ocorrem somente após condições prévias de aprendizagem adequada e quando positivamente reforçados. Concluiu que as instituições correcionais são ineficazes ao fim a que se destinam, e muitas vezes podem até aumentar a extensão do comportamento criminoso. Nessa perspectiva, é necessário ensinar o comportamento desejável e trabalhar o reforçamento positivo com a população institucionalizada.

Legislação e Situação da escolarização na socioeducação brasileira

A legislação brasileira prevê, como resposta à conduta infratora do adolescente, inimputável por força do artigo 227 da Constituição Federal (CF, 1988), sua responsabilização perante a Vara da Infância e Juventude, por meio das medidas socioeducativas de advertência, reparação do dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação (Lei n. 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990). Tais medidas visam a reeducação e a reestruturação da vida do adolescente em conflito com a lei, para que não repita comportamentos antissociais e infracionais, sendo pautadas pela doutrina da proteção integral. A internação é a medida socioeducativa mais rigorosa, sendo prevista no artigo 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), aplicada nos casos de ato cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa, quando há reiteração no cometimento de outras infrações graves ou por descumprimento reiterado e injustificável da medida anteriormente imposta. Pressupõe a privação de liberdade, com a possibilidade de que o adolescente realize atividades externas, a critério da equipe técnica da unidade. Dentre outros direitos, o adolescente privado de liberdade recebe visita dos familiares, tem acesso à escolarização e profissionalização, realiza atividades culturais, esportivas e de lazer, habita alojamento digno e tem acesso a itens de higiene, com separação por critérios de idade, porte físico ou gravidade do ato infracional cometido, em unidade o mais próximo possível de sua cidade.

A doutrina da proteção integral, estabelecida no artigo 227 da Constituição Federal (CF, 1988), rompeu com o padrão de tratamento da criança e do adolescente, oficializada pelo Código de Menores (1979), elevando-os a titulares de direitos fundamentais, como todo ser humano. A nova doutrina trouxe a corresponsabilidade entre a família, a sociedade e o Estado de assegurar aqueles direitos, exigindo que, tanto na área infracional, quanto para fins

protetivos, haja uma série de medidas governamentais por meio de políticas sociais básicas, programas de assistência social e serviços especiais de prevenção e tratamento médico, dentre outros, doutrina essa perfeitamente delineada no campo legal, cujo desafio é torná-la real (Amin, 2013). As medidas socioeducativas têm por objetivo educar o adolescente, ficando o caráter punitivo como um efeito acessório (Gobbo & Muller, 2011).

A Lei 12.594/2012 instituiu o SINASE-Sistema Nacional de Socioeducação, destinado a regulamentar a forma como o Poder Público, por seus órgãos e agentes, deverá executar as medidas socioeducativas, prestando o atendimento especializado, de cunho intersetorial, com obrigatoriedade de escolarização. Para as medidas de meio aberto (todas, com exceção da semiliberdade e internação), a competência é dos municípios, por intermédio da estrutura da Assistência Social (com os CREAS) e da rede de atendimento (envolvendo as áreas de educação, saúde, esporte, etc.). Já as medidas socioeducativas de internação e de semiliberdade, aplicadas para atos infracionais de maior gravidade, são executadas pelos estados, em unidades próprias, com equipes multidisciplinares capazes de articular para atender todas as demandas dos adolescentes ali inseridos.

Não obstante a previsão legal, com divisão de competências e indicação da criação de uma política pública na área, o que se verifica na realidade é que os programas de execução de medidas socioeducativas, seja no meio aberto ou fechado, não estão sendo eficientes no alcance do objetivo de reeducação e reestruturação da vida do adolescente em conflito com a lei, auxiliando-o a não repetir comportamentos antissociais e infracionais (de Carvalho Monte, Sampaio, Rosa Filho & Barbosa, 2011; Gobbo & Muller, 2011; Oliveira, Oliva, Arraes, Galli, Amorim & Souza, 2016; Zappe, da Silva Ferrão, da Silva Silveira, da Costa & Siqueira, 2015).

Rocha (2012), em pesquisa com adolescentes infratores de alto risco, após continuado contato com técnicos concursados do estado, quais sejam, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, concluiu que nenhum deles possuía formação específica para trabalhar com adolescentes em conflito com a lei, tampouco possuíam sólida base teórica que subsidiasse o trabalho realizado, apesar de sua complexidade. Ainda, levantou que o psicólogo da socioeducação não possui instrumentos formais ou formação teórica para proceder às avaliações e confeccionar relatórios e pareceres, muitos se recusando a realizar terapia com os socioeducandos, alegando falta de tempo ou inutilidade em fazê-lo, imaginando a autora as consequências desastrosas dessa realidade para a sociedade. Espinoza e Muñoz (2012) propõem que os profissionais que intervenham com adolescentes recebam formação rigorosa, por meio de programas especializados de enfoque psicoeducativo, que potencializem seus conhecimentos iniciais, formação essa focada nas necessidades de desenvolvimento dos adolescentes.

No que toca à escolarização, nas medidas socioeducativas de meio aberto e de semiliberdade, os adolescentes são matriculados nos estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação. Já na internação, recebem ensino nas unidades onde se encontram internados. No estado do Paraná, há um programa de educação específico para unidades de internação, nominado PROEDUSE – Programa de Educação nas Unidades de Socioeducação, com o objetivo de garantir a escolarização básica para adolescentes, e também inseri-los na modalidade de ensino mais adequada quando do término ou progressão da medida, sendo-lhes ofertado, dentro das unidades, a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos (Relatório de Ações do Departamento de Atendimento Socioeducativo do Paraná, 2015). O Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná, aprovado pela Resolução nº 44/2016-GS da Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Paraná, nos artigos 231 e seguintes, prevê que será considerado o

histórico escolar do adolescente para definição do nível de escolarização, bem como que será ele inserido em qualquer fase do ano, no nível escolar que estava. Os professores serão aqueles do quadro próprio da Secretaria de Educação do Estado.

Entretanto, nas unidades de internação, os adolescentes enfrentam uma realidade apartada do ideal legal. De Oliveira, Voltolini e Costa (2016), investigando por meio de pesquisa teórica a oferta do ensino para adolescentes em situação de privação de liberdade no Brasil, concluíram acerca da ineficácia da educação escolar em ambientes de cárcere, não cumprindo a medida socioeducativa de internação seu papel social para ressignificar valores que promovam o acesso a direitos e à superação da condição de exclusão desses adolescentes. Reconhecem os autores que, no contexto brasileiro de desigualdade, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Sistema Nacional Socioeducativo representam avanços no tratamento do adolescente em conflito com a lei em situação de privação de liberdade, mas ainda não se alcançou garantir os direitos dos adolescentes. Apontam a necessidade de se realizarem pesquisas voltadas para as condições físicas, materiais e estruturais dos locais onde acontecem as aulas; de se capacitar professores com formação específica para atuação com adolescentes em conflito com a lei; de identificar se questões relativas à limitação de material didático-pedagógico interferem no alcance dos objetivos das aulas; de se elaborar Projeto Político Pedagógico na Unidade Socioeducativa ou de verificar se contempla ele as necessidades e especificidades para o planejamento e execução das aulas.

Gualberto (2011), ao analisar a política educacional voltada para adolescentes privados de liberdade, em uma escola própria de um centro socioeducativo na cidade de Ribeirão das Neves–MG, verificou que a educação ali oferecida apresentava fragilidades, como a inexistência de uma política de educação para esse público e de uma articulação, entre as secretarias de estado responsáveis, no sentido de qualificá-la. Levantou a necessidade

de diferenciar a educação escolar em regime de privação de liberdade, da educação escolar oferecida pelas escolas convencionais da rede estadual de ensino, já que no primeiro caso os jovens estão submetidos a uma imposição e há todo o aparato da segurança. O método foi o estudo de caso de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Durante a pesquisa de campo, os instrumentos utilizados foram a análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas com adolescentes e profissionais que trabalham na escola do centro socioeducativo. Concluiu que os desafios são grandes na execução das medidas socioeducativas, cuja tarefa é equilibrar a dimensão sancionatória à ético-pedagógica na proposta de atendimento aos adolescentes privados de liberdade, fazendo da internação uma experiência de interdição associada à garantia de direitos, à cidadania e a respeitosa vivência relacional, através de escolarização e profissionalização, além do convívio com as equipes de atendimentos e com a família.

Padovani e Ristum (2013), por meio de entrevistas semiestruturadas e individuais com nove educadores de medida socioeducativa que atuam em um programa de internação, verificaram de que forma tais profissionais avaliam a atuação da escola da unidade quanto à prevenção e à diminuição da reiteração de atos infracionais. O roteiro continha questões sobre dados pessoais e profissionais, sobre a percepção das especificidades da escola dentro da unidade e o papel da escola na prevenção da reiteração infracional. Quando solicitados a falar sobre como se posiciona a escola da instituição em relação às escolas da rede regular de ensino, os participantes fizeram comparações que apontaram tanto para diferenças como para semelhanças, enfatizando, porém, diferenças como o conteúdo das disciplinas, que se apresenta com menor importância na escola da unidade, já que esta coloca, como objetivo maior, a formação moral. Outra diferença apontada se relaciona às características de alunos e professores, pois as relações são marcadas pela segurança ligada ao cárcere. As principais preocupações apontadas foram a qualidade de ensino, a metodologia utilizada, o despreparo

dos professores para trabalhar nas unidades com jovens em situações especiais, além da falta de estímulo dos jovens com relação à escola e sua dificuldade em lidar com suas limitações cognitivas, emocionais e vivenciais. Os participantes também consideraram a escola necessária e essencial para a construção de um futuro distante da vida infracional, alegando não perceber ações sistematizadas com vistas à prevenção da reiteração infracional, ficando esta a cargo de ações pontuais dos professores, principalmente por meio do diálogo em sala de aula. Os autores criticam a atual estrutura das unidades de internação e indicam a educação e o reforço das práticas educativas na unidade como alternativas positivas.

Ferreira (2015), analisou teses e dissertações com o tema da educação em unidades de internação, concluiu que, apesar de a educação escolar ser prioridade para a lei atualmente vigente para crianças e adolescentes, as medidas socioeducativas, destinadas aos adolescentes que cometem atos infracionais, parecem fugir da regra. Para a autora, há a obrigatoriedade de se frequentar escolas, extensiva também para os adolescentes que estão internados, mas a contradição é que muitos dos adolescentes internados não sabem ler ou escrever e a grande maioria não sabe fazer “contas” de adição e subtração, mesmo tendo frequentado a escola na Fundação CASA. Baseando-se em sua experiência, arrematou que as medidas socioeducativas evidenciam pouca preocupação com a educação escolar e perpetuam a ideia de punição: as aulas não são a prioridade, a prioridade é conter os adolescentes.

Dantas (2014) afirma que no Brasil há oscilação considerável de adolescentes que entram e saem das unidades de internação, seja pelo término do cumprimento da medida ou até mesmo por fuga, e essa rotatividade afeta o processo de ensino, bem como o desenvolvimento pedagógico da unidade. Para a autora, é necessário refletir sobre a prática de ensino para adolescentes internados, compreendendo os desafios existentes, especialmente pelo fato de que um dos fatores quase sempre existente é o histórico de fracasso escolar.

Defende a formação continuada dos professores, que incorporem em suas práticas educativas novas propostas, respeitando a cultura de cada adolescente e considerando a possibilidade de construção de novos significados. Também defende que sejam respeitadas as singularidades dos adolescentes, suas limitações e dificuldades, entre outras particularidades.

Realizar os objetivos da socioeducação passa pela alfabetização dos adolescentes incapazes de ler e escrever, ou pelo nivelamento daqueles defasados na relação idade-série, não havendo reinserção possível sem escolarização. Como concluiu Assis (2006), é necessário que as medidas socioeducativas passem da virtualidade à realidade em sua proposta de atenção integral, referindo-se ao fato de que tais medidas devem promover fatores de proteção aos adolescentes, visando modificar o quadro de vulnerabilidade ao qual se encontram associados.

Educação escolar e comportamento antissocial

Comportamento antissocial é aquele que envolve a violação repetida de normas sociais em vários contextos, como família, escola e comunidade, podendo implicar em hostilidade e agressão física ou emocional para com os outros, desrespeito à autoridade e cometimento de infrações (Bartol & Bartol, 2008; Walker, Ramsey & Gresham, 2004).

Nos estudos sobre comportamento antissocial no âmbito escolar, realizados nos Estados Unidos, Walker, Ramsey e Gresham (2004) constataram que três anos depois de deixar a escola, 70% dos jovens antissociais foram detidos pelo menos uma vez, evidenciando que o insucesso escolar, ao lado de crenças normativas sobre a agressão, grupo de pares desviantes, *bullying*, rejeição pelos pares, falta de apego à escola e gestão de comportamento inadequado, são fatores de risco no contexto escolar. A literatura é vasta em apontar que os problemas escolares são fator de risco para condutas antissociais e infracionais

(Gomide, 1990; Gomide, Ropelato & Alves, 2006; Maruschi, Estevão & Bazon, 2014; Nardi & Dell’Aglia, 2010; Padovani, 2013; Silva & Bazon, 2014; Souza & Resende, 2016; Silva e Bazon 2016).

Os fatores de risco para o comportamento antissocial, segundo Polleto e Koller (2011), estão relacionados a toda sorte de eventos negativos de vida que aumentam a probabilidade do indivíduo apresentar problemas físicos, psicológicos e sociais, enquanto que os fatores de proteção correspondem às influências que modificam, melhoram ou alteram as respostas individuais a determinados riscos de adaptação. Para haver redução dos efeitos do risco, argumentam ser necessário compreender as variações nas respostas individuais desses indicadores, sendo certo que quanto mais resistente às condições desfavoráveis e estressantes, mais ativamente desenvolverá o indivíduo estratégias que o beneficiarão.

Gallo e Williams (2008), traçando o perfil de 123 adolescentes submetidos à medidas socioeducativas, constataram que a frequência à escola reduziu a severidade do ato infracional, o uso de armas e de drogas. Os autores argumentam que, embora haja uma diretriz legal para inclusão de adolescentes em conflito com a lei no sistema de ensino, os adolescentes infratores são continuamente expulsos pelas escolas que não conseguem lidar com os desafios de seus comportamentos. Levantam a necessidade de mais recursos serem alocados às escolas, como, por exemplo, a capacitação de professores para lidarem com alunos cujos comportamentos são problemáticos e que necessitam de atuação especial, tais como classes com número reduzido de alunos, aconselhamento e apoio psicológico. Concluem que tais providências são necessárias como forma de enfrentar os desafios de acolher tais adolescentes no sistema educacional, ao invés de expulsá-los.

Silveira, Maruschi e Bazon (2012) descrevem a experiência de 24 adolescentes, de 14 a 17 anos, em relação à escolarização e prática infracional. Um primeiro grupo foi

formado por 12 adolescentes indicados pela própria escola pública como sendo de boa adaptação social; o segundo grupo por 12 adolescentes que respondiam procedimento para apuração de ato infracional, recrutados na Promotoria de Justiça. Com relação à escola, muitos dos adolescentes do segundo grupo se evadiram dos bancos escolares, constatando-se nesse grupo, de modo mais significativo, a repetência e a defasagem na escolaridade, associadas ao baixo desempenho escolar. Poucos adolescentes do segundo grupo indicaram aspectos positivos envolvendo a escola.

Maruschi, Estevão e Bazon (2014), utilizando o YLS/CMI (Inventário de Nível de Serviço para Jovens/Gestão de Caso) no contexto brasileiro, que afere fatores de risco associados à persistência da conduta infracional, analisaram a exposição de um grupo de 40 adolescentes em conflito com a lei (a maior parte na primeira passagem infracional), a fatores apontados como fortemente associados à reiteração do ato infracional. Verificaram que 22 adolescentes (55%) pontuaram no nível alto de risco da subescala de educação/emprego e 13 deles (32,5%) foram classificados no nível moderado de risco para a mesma subescala. A subescala afere o baixo nível de desempenho e de satisfação na escola e/ou no trabalho; a apresentação de dificuldades no relacionamento com amigos na escola e com professores; o comportamento disruptivo e a ausência reiterada na escola. As autoras concluíram que tal resultado está em concordância com diversos estudos que relacionam problemas no processo de escolarização à delinquência juvenil.

Ward e Williams (2014), investigando o efeito da delinquência aos 16 anos de idade no seguimento educacional subsequente, medido pela graduação do ensino médio e da faculdade de quatro anos, em abordagem empírica desenvolvida por Altonji et al. (2005), descobriram provas plausíveis de que a delinquência até os 16 anos reduz a probabilidade desses indivíduos se formarem no colégio e na escola secundária. Os participantes foram

selecionados na Pesquisa Nacional Longitudinal da Juventude 1997, cadastro de jovens residentes nos Estados Unidos. Foram entrevistados anualmente, a partir de 1997, os que inicialmente tinham de 12 e 18 anos (8.984 indivíduos). Em 2009 e 2010, foi realizada a 13ª rodada de entrevistas, com cerca de 84% dos participantes iniciais (7.561 indivíduos). Para a análise, foram excluídos os participantes do sexo feminino, e os que tinham informações faltantes ou que haviam deixado a escola antes da idade avaliada, fixada em 16 anos pelos pesquisadores, resultando em uma amostra de 4.019 homens. Os autores constataram que a delinquência impacta o sucesso escolar, sendo que o fator mais importante levantado nesse estudo parece ser o que chamaram de “*criminal human capital accumulation*”, que reduz as chances do retorno à educação, referindo-se ao fato de que, quanto mais se pratica atos infracionais, acumula-se uma bagagem que dificulta o retorno à escola. Verificaram os autores que um maior nível de educação melhora as perspectivas de emprego e reduz a probabilidade de comportamentos criminosos na idade adulta.

Silva e Bazon (2014), revisaram 32 artigos que investigavam as relações existentes entre a educação escolar e a conduta infracional em adolescentes e encontraram que, apesar das diferenças metodológicas, em geral, convergem apontando a ligação entre problemas no processo de escolarização e a manifestação de conduta infracional. Na identificação das variáveis associadas e possíveis causas do engajamento infracional de adolescentes, tais estudos apontaram a associação do comportamento delitivo a inúmeros fatores de risco situados em diferentes contextos: família, escola e comunidade. Entretanto, foi possível verificar que a experiência escolar negativa prepondera como um dos mais importantes preditores do envolvimento infracional mais sério na adolescência.

Para Casey (2011), resta claro que um fator de risco não pode ser tido como causa da delinquência, sendo que diferentes combinações desses fatores contribuem para diferentes

efeitos cumulativos e os riscos do comportamento antissocial podem aumentar exponencialmente em função do número de fatores de risco a que as crianças e adolescentes estão expostos. A autora cita, como fatores de risco da delinquência e do comportamento antissocial ligados à escola: o insucesso escolar; crenças normatizadas sobre transgressão; grupo de pares desviantes; *bullying*; rejeição de pares; pobre apego à escola e gestão inadequada do comportamento. Como fatores protetivos no ambiente escolar, cita ela: clima escolar positivo; grupo de pares pró-social; responsabilidade e prestimosidade; senso de pertencimento; oportunidade para alguns sucessos na escola e reconhecimento da realização.

Silva, Cianflone e Bazon (2016) defendem que níveis altos de escolaridade estão fortemente correlacionados com menores níveis de práticas criminosas. Argumentam que alunos vinculados à instituição escolar apresentam maior motivação para os estudos e menor probabilidade de manifestação de problemas comportamentais e/ou infracionais. Identificaram que os adolescentes em conflito com a lei evadidos da escola são os que possuem os piores indicadores de vinculação escolar, considerando-se os níveis de investimento, de empenho escolar e de apego aos professores.

Silva e Bazon (2016) argumentam que a escola influencia significativamente a conduta do aluno, por meio de sua organização, clima institucional e práticas, e que estudos apontam o baixo desempenho escolar, a relação conflituosa com pares e professores e punições escolares reiteradas e severas como fatores associados à prática infracional. Para os autores, um baixo desempenho concorre para o enfraquecimento do vínculo escolar, passando o indivíduo a sentir rejeição e exclusão, decorrentes de sua frustração em relação à própria capacidade para aprender. Ainda, quando há relações pessoais ruins entre o aluno e seus colegas, ou com os professores, acontece um efeito negativo tanto para o desempenho, quanto para o comportamento social. Com isso, aumentam as chances desse aluno ser punido, o que

fragiliza mais ainda sua vinculação com a escola. Os autores ainda apontam que, por ser a formação escolar algo a se conquistar em longo prazo, muitos estudantes sentem-se desmotivados e desistem dos estudos, abrindo brechas para o trabalho precoce ou para o envolvimento infracional. Os autores defendem que se atue tanto com a prevenção quanto com o tratamento efetivo relativo ao envolvimento de jovens com a prática de atos infracionais, com ações que qualifiquem o processo de socialização dos adolescentes, promovendo seu desenvolvimento pessoal e social.

Conforme a literatura, a variável fracasso escolar é encontrada na maioria dos adolescentes em conflito com a lei, especialmente os privados de liberdade (Assis & Constantino, 2005; Bazon, da Silva, & Ferrari, 2013; Dantas, 2014; Gallo & Williams, 2008; Murray & Farrington, 2010; Nardi & Dell’Aglia, 2010; Padovani & Ristum, 2013; Rocha, 2012; Sander, Sharkey, Groomes, Krumholz, Walker & Hsu, 2011; Silva & Bazon, 2014; Silva & Bazon, 2016). Lochner (1999) afirmou que o crime é um problema principalmente entre os jovens do sexo masculino sem escolaridade, pois os indivíduos com baixos níveis de qualificação são mais propensos a participar de atividades criminosas, uma vez que a remuneração recebida pelo trabalho desempenhado é baixa. Levantou, também, que políticas que aumentem as competências e habilidades de crianças e adolescentes, e os incentivem ao ensino médio podem ter impactos consideráveis sobre a criminalidade.

Tais adolescentes percorreram quase que inteiramente a trajetória de desenvolvimento de comportamento antissocial descrita no modelo sociointeracionista de Patterson, Reid e Dishion (1992), que compreende quatro estágios e descreve o desenvolvimento do comportamento antissocial relacionado a fatores de risco ligados à família, pares, escola e comunidade. As variáveis do modelo não precisam necessariamente estar todas presentes para o surgimento, manutenção e escalada do comportamento

antissocial. No primeiro estágio, geralmente do início da vida do indivíduo, estão pais com comportamentos antissociais (infratores) ou usuários de drogas, avós inábeis, estressores ambientais, temperamento irritável da criança, disciplina ou monitoria pobres, baixa autoestima e atitudes antissociais da criança. No segundo estágio, surgem a rejeição parental, rejeição pelos pares, rejeição pelos professores, humor deprimido e desempenho escolar fraco. No terceiro estágio são significativas as associações com pares desviantes, abuso de substâncias e delinquência. E, no último estágio, a trajetória de emprego caótica, a institucionalização e o casamento disruptivo, são indicativos do final da escalada do comportamento antissocial. A interferência nessa trajetória poderá levar à solução de muitos problemas ligados à criminalidade (Gomide, Mascarenhas & Rocha, no prelo).

Fernandes (2014) afirma que a família é a base do modelo sociointeracionista de Patterson et al. (1992), e diversos estudos relacionam variáveis familiares com as primeiras formas de comportamento antissocial e, mais tarde, com a delinquência. Explica que a interação entre crianças e familiares, no qual o comportamento antissocial manifestado pela criança (como choros, birras, gritos, etc.), emitido com o intuito de conseguir algo, para amenizar ou até mesmo por fim às cobranças advindas do ambiente externo, é reforçado por práticas parentais ineficazes (caracterizadas por disciplina severa e inconsistente, o pouco envolvimento positivo dos pais com a criança, baixo monitoramento e a falha na supervisão das atividades). Tais práticas exercem função central no desenvolvimento de atitudes antissociais por parte das crianças. Ao longo do tempo, o padrão antissocial aprendido no contexto familiar ganha relevância em outros contextos de socialização, como, por exemplo, a escola, havendo uma progressão do comportamento antissocial da criança, que pode produzir, ao menos, duas reações ambientais: a rejeição social e o fracasso escolar, que juntas configuram o que se pode chamar de segundo estágio do desenvolvimento do comportamento antissocial. O fracasso escolar se caracteriza pelo baixo desempenho acadêmico das crianças

antissociais, as quais são comumente descompromissadas com as atividades escolares e envolvidas em confusão na escola, apresentando três formas distintas: baixo rendimento escolar; repetência escolar; abandono da escola. Ainda, na terceira etapa do modelo, surge a criança socialmente rejeitada e com pobre desempenho acadêmico, que começa a selecionar as configurações sociais que reforcem seus comportamentos ditos “antissociais”, sendo provável que comece a se relacionar com grupos desviantes, muitas vezes determinantes para a passagem das condutas antissociais para as delitivas, na medida em que eles fornecem não só um modelo, mas também a preparação para as atitudes antissociais e novas formas de comportamentos, a exemplo do consumo de drogas e problemas com a justiça, culminando no que se tem denominado como a quarta e última etapa do modelo: trajetória de emprego caótica, a institucionalização e o casamento disruptivo.

Segundo Bartol e Bartol (2008), pesquisadores e analistas do comportamento dividem os problemas da infância em duas grandes categorias: comportamentos internalizantes e externalizantes. Os comportamentos internalizantes são caracterizados por problemas como depressão, ansiedade, isolamento social, hipersensibilidade, baixa autoestima e desordens alimentares, sintomas mais interiorizados pelo indivíduo. Já os comportamentos externalizantes são os que causam problemas para os outros e a sociedade em geral, incluindo comportamentos como roubar, mentir, agredir fisicamente e enganar. Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini e Hutz (2005) aduzem que os problemas de externalização e o comportamento antissocial são apontados como os que apresentam maior prevalência na infância, maior estabilidade ao longo do tempo e maior probabilidade de evoluírem para quadros clínicos mais graves na adolescência e na vida adulta, comparados aos problemas de internalização.

Os estudos citados permitem identificar uma estreita ligação entre os problemas ligados à escolarização e o comportamento antissocial. Obviamente são diversas as variáveis do comportamento antissocial relacionadas à educação escolar, e também muitas são as formas pelas quais elas se articulam e produzem seus efeitos, como por exemplo o baixo desempenho acadêmico de um aluno por sofrer *bullying*, acarretando fracasso escolar, que pode se consubstanciar em repetência, com posterior abandono da escola, cujo tempo ocioso fará com que se envolva com pares desviantes e em condutas infracionais. Independente das variáveis envolvidas, e também da forma como vão interagir e se articular, é necessário que o adolescente em cumprimento de medida tenha sua demanda escolar atendida, como primeiro passo para mudança da trajetória antissocial e infracional.

Por outro lado, Walker, Ramsey e Gresham (2004) citam, como fatores de proteção no contexto escolar: (a) clima positivo escola; (b) grupo de pares pró-social; (c) responsabilidade e utilidade necessária; (d) sentido de pertencimento; (e) oportunidades de sucesso na escola e reconhecimento da realização; (f) normas da escola contra a violência. A aceitação pelos pares e manutenção de amizades são resultados socialmente importantes que os estudantes antissociais não alcançam, o que os torna incapazes de se ajustar à escola, podendo haver a evasão. A competência social é um componente chave do sucesso escolar, que serve como um fator de proteção altamente eficaz contra uma série de resultados destrutivos posteriores, incluindo uso abusivo de bebidas alcoólicas, delinquência, insucesso e abandono escolar, e doenças sexualmente transmissíveis. Para os autores, o desenvolvimento de repertório de habilidades sociais seria um dos serviços mais importantes que as escolas poderiam fornecer aos estudantes antissociais. Murray, Cerqueira e Kahn (2013) apontam que a escola pode ser um importante fator de proteção, com base em pesquisas indicativas de que escolas com regras claras, justas e consistentes, e com um alto

enfoque acadêmico (por exemplo, enfatizando a lição de casa e orientando tarefas), tendem a ter baixas taxas de comportamento antissocial dos alunos.

Programas que promovam redução das defasagens de aprendizagem apresentadas pelos socieducandos podem se constiur em fatores de proteção efetivos, que os impeçam de reiterar condutas delinquentes, promovendo seu desenvolvimento pessoal e social.

Intervenções em escolarização com adolescentes em conflito com a lei

Constatou-se a existência de poucas pesquisas tendo como foco intervenções em escolarização com essa população, razão pela qual aqui são citados, também, estudos que envolvem adolescentes acolhidos ou alunos de escola pública. Os estudos revelam a importância em se trabalhar questões de aprendizagem com crianças e adolescentes vulneráveis.

Hayden (2008), em dois estudos de caso que ilustram as dificuldades de envolver jovens em conflito com a lei em projeto educacional, verificou que a educação desses jovens está severamente comprometida antes de seu ingresso no sistema de justiça, e que muitos precisam de programas individuais de trabalho, pelo menos inicialmente, a fim de alcançarem progresso educacional e estar em posição para acessar novas qualificações. O primeiro estudo de caso envolveu 29 jovens infratores de uma comunidade do Reino Unido, avaliados como tendo uma gama de necessidades educacionais especiais, incluindo dificuldades de aprendizagem. Participaram de um programa de intervenção para redução dos comportamentos ofensivos, cuja duração dependeria do avanço em áreas como leitura, escrita e matemática, bem como em comportamentos adequados. A intervenção não foi capaz de resolver as necessidades educacionais especiais, justificando a autora seus principais problemas em dois pontos: (a) o alto nível dessas necessidades não atendidas pelos serviços

educacionais existentes, sendo que 04 participantes estavam fora do ensino regular, e metade deles tinha experimentado períodos de exclusão escolar; (b) a falta de um maior apoio individual, aos participantes, pelos adultos aplicadores do programa. Dos 29 participantes, 06 não concluíram o programa (03 desistiram da participação e 03 foram institucionalizados). Ao final do programa, 20 adolescentes tinham novas infrações registradas na polícia, restando apenas 02 participantes sem reiterar infrações. O segundo estudo de caso se concentrou em dados sobre o planejamento da oferta educativa em uma entidade de acolhimento também do Reino Unido, apontando que, embora seja esse um serviço de alto custo, com previsão de atendimento de um professor e um assistente para cada 04 adolescentes, a falta de planejamento em educação resulta na saída desses jovens sem suas necessidades educacionais atendidas. Um dos problemas apontados pela autora foi que os professores não acessavam informações educacionais dos jovens, e se sentiam isolados do sistema de ensino. A autora concluiu que o apoio a esses adolescentes foi inadequado, não tendo intensidade e duração suficientes para resolver as suas dificuldades e vulnerabilidades, relacionando que educação e experiências de escolaridade são potencialmente fatores risco ou proteção para essa população.

Unruh, Povenmire-Kirk e Yamamoto (2009) buscaram identificar os fatores de risco e de proteção na trajetória de adolescentes encarcerados, utilizando o modelo sociointeracionista de estágios de comportamento antissocial (Patterson et al., 1992). Pela percepção de 51 adolescentes em conflito com a lei, inseridos no sistema de justiça juvenil de Oregon, nos Estados Unidos, por meio de entrevistas semiestruturadas, verificaram associações entre os domínios relacionados ao indivíduo e à dinâmica de relacionamento com o comportamento delinquente, incluída nessa dinâmica sua capacidade ou incapacidade de interagir positivamente com os seus pares, família e comunidade. Defendem que adolescentes envolvidos no sistema de justiça juvenil enfrentam múltiplos desafios no caminho para a vida

adulta, não só tendo risco aumentado de cometer crimes futuros, mas também com o de se tornarem adultos não saudáveis e improdutivos. Para os autores, essas evidências definem a importância de intervenções para desenvolver comportamentos positivos em adolescentes encarcerados, reduzindo a probabilidade de que continuem a atividade criminosa, com a redução dos custos de encarceramento, do processo e de dano para as vítimas. De 40 adolescentes encarcerados entrevistados, 30 (75%) relataram que os programas educacionais oferecidos pela unidade correcional foram uma experiência positiva, oferecendo-lhes a oportunidade de obter o diploma colegial e também aumentar suas competências acadêmicas.

Joly e Piovezan (2012) afirmam que a maioria de alunos do ensino fundamental apresentam dificuldades para compreender textos. Avaliaram um programa para promover a compreensão em leitura, nominado Programa Informatizado de Leitura Estratégica (PILE) junto a 58 alunos que frequentavam da 5ª à 8ª séries do ensino fundamental de uma escola pública, com idade média de 12,52 anos. Os participantes foram divididos em dois grupos, 29 compondo o grupo controle e 29 o de intervenção, sendo todos avaliados em pré e pós-teste com uso do *Teste Cloze Básico-MAR*, desenvolvido pela primeira pesquisadora (Joly, 2004) e indicado para avaliar a compreensão de leitura (Joly & Istome, 2008). O segundo grupo recebeu o programa totalizando 19 encontros de uma hora cada, com duração total de seis semanas (encontros três vezes semanais). Antes da intervenção, constatou-se a equivalência dos grupos quanto ao desempenho em compreensão. Após a aplicação do programa, por meio de critérios estabelecidos por Cohen (1988), utilizando-se a escala padronizada “z”, constatou-se que houve diferença nas médias, em termos de desvio padrão, para o grupo de intervenção, constatando-se um resultado de grande efeito para esse grupo ($d=0.798$), ao contrário do grupo controle, que teve efeito de tamanho pequeno a médio ($d=0,386$). Os resultados sugerem que o programa foi efetivo na implantação da compreensão em leitura dos participantes do grupo intervenção.

Wexler, Pyle, Flower, Williams e Cole (2014), analisaram 16 estudos de intervenção em alfabetização, matemática e escrita, realizados nos Estados Unidos entre 1970 e 2012, com adolescentes encarcerados em instalações correcionais juvenis americanas. Os estudos foram escolhidos por preencherem os indicadores de qualidade e as normas estabelecidas pelo WWC - *What Works Clearinghouse Design and Implementation Assessment Device*. Sete estudos utilizaram grupo de comparação, quatro estudos trabalharam com caso único, e cinco estudos fizeram uso de grupo único. Alcançou-se um total de 586 jovens, variando a amostra por estudo de 4 a 143 participantes. Do total, 108 adolescentes participaram em estudos de grupo único, e 22 participaram em estudos de caso único. Quase todos eram do sexo masculino (99%), sendo 33% afro-americanos e 6% hispânicos. Ainda, 33% dos participantes tinham deficiência indicadora de educação especial, relatados em 12 estudos, índice superior aos 10% da população do ensino geral; dificuldades de aprendizagem foram constatadas em 12% dos participantes. A maioria dos estudos de intervenção se deu na área da leitura, um examinou os efeitos de intervenções de matemática e outro focou em habilidades de escrita. Dois estudos concentraram-se em leitura e matemática, e um fixou-se em leitura, matemática e língua. Cinco focaram em alfabetização. Os estudos relataram uma variedade de aplicadores nos programas, incluindo professores das instituições correcionais (em nove deles), os próprios pesquisadores (em quatro deles), pares e tutores adultos (em um estudo), até ensino por meio de computador (dois deles). Houve ampla variedade de duração total de intervenção e duração da sessão de intervenção, e nenhum estudo examinou a duração de intervenção ou duração da sessão empiricamente. Embora os estudos analisados apontem resultados, os autores argumentam que poucos permitiram tirar conclusões por indicadores, tornando difícil calcular os efeitos de muitas das medidas. Não obstante, entendem que tais estudos são importantes como referencial para futuras pesquisas, ponderando que, mesmo com deficiências metodológicas, os resultados dos estudos sugerem

o potencial de implementar intervenções adequadas nessa área, para facilitar uma transição bem-sucedida para a sociedade após a saída das unidades.

Gomide, Mascarenhas e Rocha (no prelo) avaliaram um programa de atendimento a adolescentes em regime de acolhimento institucional. Verificaram a eficácia do reforço escolar, do grupo de comportamento moral aliado à terapia especializada, à grupo de práticas educativas parentais, além de acompanhamento dos adolescentes em atividades externas, para a diminuição dos comportamentos antissociais. Os 08 participantes apresentavam defasagem escolar na média de 2,75 anos na relação idade/série e de 4 anos pelo Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 2011). Aritmética foi a maior dificuldade apresentada. Após a intervenção, todos os participantes tiveram resultados do TDE aumentados e os índices de comportamentos internalizadores e externalizadores, medidos pelo YSR, diminuíram significativamente. Esses resultados demonstram a eficácia e relevância da intervenção realizada com essa população, com um programa de atendimento individualizado para cada sujeito de forma intensiva, consubstanciado em um ensino planejado que atenda suas peculiaridades, para que possam avançar no processo de escolarização.

Programa de Comportamento Moral

Pesquisas têm demonstrado que, além da baixa escolarização, o déficit de comportamento moral em famílias de risco e também em adolescentes em conflito com a lei, são fatores de risco para o desenvolvimento do comportamento antissocial, e que por outro lado, o aprendizado da moralidade é preditor de comportamentos pró-sociais (Cassoni, 2013; Gomide, 2010; Prust & Gomide, 2007; Vieira, 2014; Williams, 2012). O comportamento moral pode ser definido como um conjunto de atitudes que fazem com que o ser humano atue para o bem dos outros e de sua cultura, envolvendo virtudes, valores e ética (Gomide, 2010).

Portanto, além de melhorar a escolaridade de adolescentes que violaram a lei penal, promover o ensinamento de valores, virtudes e ética é fundamental para que alcancem uma trajetória adequada de desenvolvimento pessoal, social e escolar. Entretanto, como defende Gomide (2013), esse é um verdadeiro desafio de nossa época, pois o ensino do comportamento moral é considerado ultrapassado e não tem sido prioritário na educação infantil moderna. Citando diversos estudos, conclui a autora que o comportamento moral deve ser ensinado ao homem desde sua infância, como forma de preservar a própria espécie, a cultura e as gerações futuras (Gomide, 2010). Para tanto, Gomide (2010) desenvolveu um programa para ensinar comportamento moral e desenvolver virtudes em crianças e adolescentes. O programa foi avaliado e os resultados demonstraram que os participantes tiveram redução do estresse e de comportamentos antissociais após participarem dos 13 encontros. Esse programa foi também aplicado a adolescentes de alto-risco, descrito em pesquisa de doutorado de Rocha (2012).

Não obstante as vulnerabilidades pessoais e sociais, trabalhar a confiança em si e nos outros, as habilidades de comunicação, as capacidades de expressão e de assumir compromisso e participação e a capacidade de autorreflexão são algumas condições que reforçam a resiliência nesses adolescentes, considerada como a capacidade de tolerar, manipular e avaliar as consequências psicológicas, fisiológicas, comportamentais e sociais decorrentes de experiências traumáticas (Ravazzola, 2005).

Monte, Sampaio, Rosa Filho e Barbosa (2011) também defendem o ensinamento do comportamento moral para reduzir comportamentos antissociais. Os autores entendem que, em se tratando de medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes em conflito com a lei, da advertência até a internação, deve haver um trabalho orientado para uma tomada de consciência moral autônoma, a qual poderá inclinar o adolescente a considerar o ato

infracional impróprio e desrespeitoso em relação aos contratos sociais estabelecidos e aos direitos de todas as pessoas da sociedade.

Platt, Kaczynnski e LeFebvre (1996) ressaltam a importância de trabalhar as habilidades de adolescentes em situação de vulnerabilidade. Descrevendo o chamado Projeto Avançar, aplicado em um centro privado de ressocialização e aprendizagem de habilidades para adolescentes entre 14 e 18 anos de idade, em situação de risco e em conflito com a lei, na Flórida, Estados Unidos. Apontam como objetivo principal que esses jovens institucionalizados obtenham habilidades necessárias para a independência estudantil e preparação profissional para encontrar trabalho, por se constatar que programas de ensino tradicional recebem pouca adesão dessa população. Os autores indicam, como procedimento, a avaliação individual dos adolescentes em testes vocacionais, de habilidades sociais e acadêmicas, passando a receber intervenções para desenvolver habilidades sociais e aprimoramento de valores, e quando são liberados, recebem assistência individualizada pela equipe de pós-tratamento.

Silva, Cruz e Silva (2015), avaliaram 48 alunos do ensino médio de uma escola técnica estadual de Pernambuco (Brasil) e verificaram que mais da metade expressaram gostar de matemática, e no teste de desempenho escolar, com cinco questões abertas, apresentaram um resultado significativamente melhor, quando comparados aos que não gostavam. Os estudantes que verbalizaram gostarem de matemática atribuíram aos docentes, à disciplina de matemática e às suas próprias capacidades de aprender, valores positivos como “ótimos, dinâmicos, importante, maravilha e bom”. Segundo os autores, tais resultados refletem que o investimento em sala de aula não deve ocorrer só no aspecto cognitivo, mas também no aspecto afetivo, concluindo que o favorecimento das relações interpessoais na sala de aula contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Gomide (1990), citando as

pesquisas de Feldmann (1977) sobre a aquisição e internalização de valores morais e a socialização, defende que sem afetividade mediando as relações entre as pessoas, o processo de aprendizagem fica seriamente comprometido.

Niquice (2014), ao analisar a situação dos adolescentes em conflito com a lei em relação às políticas públicas para a problemática da infração infanto-juvenil, entende que uma estratégia importante são os programas de prevenção, centrados nos diferentes contextos de convivência dos adolescentes. Entende o autor que, tanto nos domínios individual, como no familiar, das relações interpessoais, de formação e aprendizado, é possível criar fatores de proteção fundamentais para impedir que adolescentes optem por comportamentos que comprometam seu desenvolvimento saudável.

Matos, Martins, Jesus e Viseu (2015), em estudo acerca da violência entre pares e resiliência, avaliaram 1.361 alunos de escolas públicas e privadas da cidade de Faro, Algarve, Portugal, de 10 à 17 anos, com aplicação de instrumentos, e verificaram que a promoção da resiliência por meio do desenvolvimento de habilidades pessoais é benéfica para os estudantes considerados em risco, ou seja, com problemas de comportamento, elevados níveis de delinquência, incidentes de violência e comportamentos agressivos. Apontam os autores, ainda, que a escola e a comunidade podem ser também promotores de resiliência.

Nessa medida, o Programa de Comportamento Moral de Gomide (2010) pode ser uma alternativa adequada para trabalhar com os adolescentes em conflito com a lei questões ligadas à ética e a moral, ajudando-os a adquirir repertório de habilidades sociais, com diminuição dos comportamentos internalizantes e externalizantes. Puig (1998) adverte que, para uma educação integral, é preciso cuidar de todas as capacidades humanas, dando mais atenção à educação moral, não se restringindo apenas às aquisições intelectuais.

Objetivos

Objetivo Geral

O objetivo desse estudo foi o de elaborar, aplicar e avaliar um programa de escolarização individual e de aplicar e avaliar um programa de comportamento moral (Gomide, 2010) para adolescentes em regime de internação.

Objetivos Específicos:

- Verificar a diferença entre escores do grupo controle e alvo em aritmética, leitura e escrita, medidos por meio do teste TDE de Stein (2011).
- Verificar a diferença entre escores do grupo controle e alvo das funções cognitivas e linguísticas medidas pelo WASI (Trentini, Yates & Heck, 2014).
- Verificar a diferença entre escores do grupo controle e alvo de comportamentos internalizadores e externalizadores medidos por meio do teste *Youth Self Report* – YSR - Sistema de Avaliação de Base Empírica (ASEBA, Achenbach & Rescorla, 2001), traduzido e adaptado por Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2003).

Hipóteses

1) O aumento da escolarização para o grupo alvo após a intervenção do programa de escolarização.

2) A diminuição dos comportamentos internalizantes (ansiedade, depressão, retraimento) e externalizantes (agressividade e comportamentos antissociais) dos participantes do grupo alvo após o Programa de Comportamento Moral.

Método

Esta pesquisa caracteriza-se por ser de intervenção com adolescentes em regime de internação, quase-experimental, com uso de pré e pós-teste.

Participantes

Foram participantes deste estudo 20 jovens, do sexo masculino, com idade entre 14 a 18 anos, que ingressaram em uma unidade de socioeducação, para cumprir medida socioeducativa de internação. Primeiramente, foram escolhidos 08 adolescentes para estudo piloto, ficando 12 para o estudo principal.

Os participantes do estudo piloto foram separados em dois grupos: Grupo Alvo 1, com 04 adolescentes (recebendo o programa de escolarização e de comportamento moral concomitantemente com o programa escolar oferecido pela unidade de internação), e Grupo Controle 1, com 04 adolescentes, que foram avaliados, mas não participaram do programa, continuando a frequentar a escola da unidade.

O mesmo ocorreu com os participantes do estudo principal, que também foram divididos em dois grupos: Grupo Alvo 2 (composto de 06 adolescentes que participaram do programa) e de Grupo Controle 2 (com 06 participantes, que foram apenas avaliados). Os adolescentes de ambos os grupos frequentaram a escola da unidade.

A escolha dos participantes para a amostra foi intencional. Os 04 participantes do Grupo Alvo 1 foram incluídos no estudo por apresentarem grande defasagem escolar, com dificuldades na leitura e escrita. Os participantes do Grupo Controle 1, no entanto, foram

aqueles que estavam disponíveis para testagem, independente de sua condição escolar. Todos deveriam ter permanência de no mínimo seis meses na unidade para ingressarem nos grupos.

Para o estudo principal, iniciado após o término do piloto, foram escolhidos para compor o Grupo Alvo 2, 06 adolescentes que haviam acabado de receber medida socioeducativa de internação, por consequência ficariam na unidade por prazo mínimo de seis meses, e que tinham dificuldades com a leitura e a escrita. Também foram escolhidos 06 adolescentes que integraram o Grupo Controle 2, dentre aqueles cujo perfil mais se aproximava do grupo alvo, principalmente no quesito escolaridade.

A Tabela 1 apresenta a caracterização da amostra do Piloto. Os dados dos adolescentes do Grupo Alvo 1 foram obtidos nos processos judiciais de execução da medida socioeducativa. A idade variou entre 13 a 17 anos, com idade média de 15,5 anos. Todos os participantes estavam evadidos da escola quando da entrada na unidade. Três participantes, durante a aplicação do programa, receberam progressão da medida socioeducativa de internação para a de liberdade assistida, e continuaram a recebê-lo no meio aberto (P2, P3 e P4). P1 recebeu a progressão depois da conclusão da participação no programa.

Os dados do Grupo Controle 1 foram obtidos, igualmente, nos processos judiciais de execução da medida socioeducativa. A idade variou entre 15 anos a 17 anos, com idade média de 15,75 anos. A maioria dos participantes estava evadido da escola quando da entrada na unidade, com exceção do P5, que estava cursando o EJA-Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 1.

Caracterização da Amostra do Estudo Piloto (Grupo Alvo 1 e Controle 1)

P.	Idade	Reiteração Infracional	Infração	Escolaridade	Escolaridade esperada	Defasagem real (pelo TDE)	Duração programa
Grupo Alvo 1							
P1	16 anos	Sim	Roubo	6º ano fund.	2º ano EM	9 anos	4 meses
P2	16 anos	Sim	Homicídio	5º ano fund.	2º ano EM	10 anos	4 meses
P3	14 anos	Sim	Homicídio	5º ano fund.	9º ano fund.	7 anos	4 meses
P4	16 anos	Não	Roubo	7º ano fund.	2º ano EM	8 anos	4 meses
Grupo Controle 1							
P5	16 anos	Sim	Roubo	7º ano fund.	2º ano EM	8 anos	-
P6	15 anos	Sim	Homicídio	6º ano fund.	1º ano EM	9 anos	-
P7	17 anos	Sim	Latrocínio	6º ano fund.	3º ano EM	11 anos	-
P8	15 anos	Não	Latrocínio	8º ano fund.	1º ano EM	5 anos	-

A Tabela 2 apresenta a caracterização da amostra do Estudo Principal, também dividido em dois grupos (Grupo Alvo 2 e Grupo Controle 2). Os dados dos adolescentes do Grupo Alvo 2 foram obtidos nos processos judiciais de execução da medida socioeducativa. A idade variou entre 16 anos a 17 anos, com idade média de 16,33 anos. Todos estavam evadidos da escola quando da entrada na unidade. Todos os adolescentes do Grupo Alvo 2 concluíram o programa dentro da unidade de socioeducação.

Os dados do Grupo Controle 2 foram obtidos, igualmente, nos processos judiciais de execução da medida socioeducativa. A idade variou entre 17 a 18 anos, com idade média de 17,16 anos.

Tabela 2.

Caracterização da Amostra do Estudo Principal (Grupo Alvo 2 e Controle 2)

P.	Idade	Reiteração Infracional	Infração	Escolaridade	Escolaridade esperada	Defasagem real (pelo TDE)	Duração programa
Grupo Alvo 2							
P9	17 anos	Sim	Roubo	7º ano fund.	3º ano EM	8 anos	4 meses
P10	16 anos	Sim	Tráfico de drogas	5º ano fund.	2º ano EM	9 anos	3 meses
P11	16 anos	Não	Roubo	6º ano fund.	2º ano EM	8 anos	3 meses
P12	16 anos	Sim	Roubo	7º ano fund.	2º ano EM	8 anos	4 meses
P13	16 anos	Sim	Roubo	6º ano fund.	2º ano EM	6 anos	3 meses
P14	17 anos	Não	Homicídio	5º ano fund.	3º ano EM	10 anos	3 meses
Grupo Controle 2							
P15	17 anos	Sim	Tráfico de drogas	5º ano fund.	3º ano EM	8 anos	-
P16	18 anos	Sim	Latrocínio	6º ano fund.	EM completo	9 anos	-
P17	17 anos	Sim	Homicídio	5º ano fund.	3º ano EM	11 anos	-
P18	17 anos	Sim	Latrocínio	6º ano fund.	3º ano EM	8 anos	-
P19	17 anos	Sim	Tráfico de drogas	5º ano fund.	3º ano EM	11 anos	-
P20	17 anos	Sim	Homicídio	5º ano fund.	3º ano EM	9 anos	-

Equipe

Foram convidados, para atuar como auxiliares de pesquisa, 7 acadêmicos de graduação dos cursos de Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná e de Direito da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que receberam treinamento, com orientações adequadas de como proceder, selecionados dentre aqueles que apresentaram perfil para a pesquisa, já que iriam ter contato com adolescentes em situação de vulnerabilidade. Os estudantes de psicologia foram orientados pela professora Dra. Paula Inez Cunha Gomide.

Também atuaram como auxiliares de pesquisa, na elaboração das atividades de escolarização, uma pedagoga e uma psicóloga, além da autora deste trabalho.

Local e contexto

A pesquisa foi realizada no Centro de Socioeducação de Ponta Grossa (CENSE), unidade governamental vinculada à Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Estado do Paraná. Cabe ao CENSE-Ponta Grossa a execução das medidas socioeducativas de internação, aplicadas judicialmente para adolescentes autores de ato infracional, oriundos da comarca de Ponta Grossa e região. Desde o início da pesquisa foram realizadas reuniões com a equipe técnica da unidade, e também com alguns educadores sociais. A unidade passava por uma interdição judicial parcial, tendo em vista o insuficiente quadro de profissionais, reduzindo-se o número de adolescentes internados de 70 para 50, o que limitou a escolha dos participantes.

Após um ano, reverteu-se a decisão judicial, e a unidade voltou a operar com o máximo da capacidade física de vagas (70 adolescentes), não obstante a equipe de técnicos e educadores ter permanecido reduzida, o que gerou descontentamentos e problemas de logística para a condução dos adolescentes para as sessões desta pesquisa. Percebeu-se, ainda, um incremento nas atividades oferecidas aos adolescentes internados, mas que muitas vezes não atendiam ao critério qualitativo, o que dificultou o agendamento das sessões de escolarização e de comportamento moral, que a muito custo foram efetivadas a contento.

Delineamento Experimental

Tabela 3.
Delineamento Experimental

	Amostra	Pré-teste	Intervenção	Pós-teste
Grupo Alvo 1	04	Teste de Desempenho Escolar – TDE	Programa de escolarização: 18 sessões	Teste de Desempenho Escolar – TDE
		Escala de Inteligência WASI	Programa de comportamento moral: 13 sessões	Escala de Inteligência WASI
		<i>Youth Self Report – YSR</i>		<i>Youth Self Report – YSR</i>
Grupo Alvo 2	06	Teste de Desempenho Escolar – TDE	Programa de escolarização: 18 sessões para P9 e P12; 12 sessões para P10, P11, P13 e P14	Teste de Desempenho Escolar – TDE
		Escala de Inteligência WASI	Programa de comportamento moral: 06 sessões	Escala de Inteligência WASI
		<i>Youth Self Report – YSR</i>		<i>Youth Self Report – YSR</i>
Grupos Controle 1 e 2	10	Teste de Desempenho Escolar – TDE	Não participaram do programa	Teste de Desempenho Escolar – TDE
		Escala de Inteligência WASI		Escala de Inteligência WASI
		<i>Youth Self Report – YSR</i>		<i>Youth Self Report – YSR</i>

Nesta pesquisa, os participantes foram avaliados por meio de três instrumentos, aplicados em pré e pós-teste. A seguir, descrevem-se os instrumentos utilizados na pesquisa.

O Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 2011) tem por objetivo verificar o nível de escolaridade, as capacidades de escrita, leitura e aritmética e possibilita identificar quais áreas estão prejudicadas ou preservadas, em crianças e adolescentes do 1º ao 8º ano do ensino fundamental. São três áreas específicas avaliadas: a) leitura; descrição de palavras

isoladas; b) escrita; palavras contextualizadas mencionadas através de ditado; c) aritmética; soluções de problemas informados oralmente, e cálculos de operações aritméticas de forma escrita (Knijnik, Giacomoni & Stein, 2013) (Anexo A).

A Escala de Inteligência WASI - Funções cognitivas e linguísticas (Trentini, Yates & Heck, 2014) é uma escala breve de inteligência destinada a pessoas de 6 a 89 anos, com avaliação da inteligência em diferentes contextos, sendo composto por diferentes subtestes que medem habilidades distintas (linguagem, capacidade lógico-matemática, percepção, atenção, etc.) e, em conjunto, fornecem um escore global ou QI Total, além de medidas de QIs Verbal e de Execução (Conceição, 2012). Foi validado no Brasil pelo Conselho Federal de Psicologia em 2011 (<http://satepsi.cfp.org.br/listaTeste.cfm?status=>) (Anexo B).

O *Youth Self Report* – YSR é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação de Base Empírica (ASEBA, Achenbach & Rescorla, 2001), que avalia competências e problemas (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silveiras, 2003), abrangendo 24 variáveis, distribuídas entre competências, problemas internalizadores e externalizadores, indicadores de distúrbios de comportamento, de transtorno obsessivo compulsivo e estresse pós-traumático (classificados pelo DSM), além de qualidades positivas, com o objetivo de avaliar problemas emocionais e/ou comportamentais (Bordin et al., 2013). O questionário avalia competência social e problemas de comportamento de adolescentes a partir do que o próprio adolescente, de 11 a 18 anos, responde sobre sua conduta (Anexo C).

Procedimentos Gerais

Após a aprovação da pesquisa pela Secretaria de Justiça e Comitê de Ética, iniciou-se a elaboração do Programa de Escolarização pela pedagoga Josiane Aparecida Vezine

Brabicoski (graduada em Pedagogia pela Faculdade Sant'Ana), com participação da psicóloga Kendra Maira Tsubota Ferri (graduada em Psicologia pela Universidade Positivo, CRP-PR 08/22329). O programa foi desenvolvido com as seguintes diretrizes: (a) programa com duração de três a quatro meses, com aulas individuais de reforço escolar uma vez na semana, em 18 sessões de 02 horas de duração cada; (b) ênfase em português e matemática, com exercícios e questões partindo sempre da leitura de uma fábula; e (c) confecção de quatro roteiros-padrão, para as primeiras etapas do ensino fundamental, divididas pela pesquisadora em 04 níveis: para os analfabetos (nível 1); para 1º e 2º anos (nível 2); para 3º e 4º anos (nível 3); para 5º e 6º anos (nível 4).

Concomitantemente, foi iniciada a seleção dos adolescentes do estudo piloto, por meio de reuniões com a equipe técnica da unidade. Foram escolhidos 04 adolescentes que haviam acabado de receber medida socioeducativa de internação, e por consequência ficariam na unidade por prazo mínimo de seis meses, e que tinham dificuldades com a leitura e a escrita, para formar o primeiro grupo alvo. Também foram escolhidos os 04 adolescentes, para formar o primeiro grupo controle, buscando igualar o perfil escolar, idade e ato infracional praticado. No entanto, devido à redução de vagas, o que diminuiu o número de adolescentes que ficariam na unidade pelo prazo de seis meses, os adolescentes selecionados para o Grupo Controle 1 foram aqueles que estavam disponíveis, independente do grau de escolaridade.

Dentro da unidade, com autorização da direção, optou-se por adaptar duas salas pequenas, localizadas no setor de saúde, uma delas usada pela Terapeuta Ocupacional, preparando-as como sala de aula para o programa de escolarização, com instalação de lousas e colocação de carteiras escolares. O ambiente se mostrou perfeitamente adequado para as sessões de escolarização. Já para o programa de comportamento moral, foi usada a sala de

multimídia da escola da unidade, nominada “multiuso”, que contava com equipamento para exibição de filmes.

Foram providenciados os materiais escolares para cada participante do grupo alvo, consistindo em uma pasta plástica tipo maleta, contendo um caderno de português, um caderno de aritmética, um caderno de caligrafia, um caderno de desenho, uma régua, uma caixa de lápis de cor 12 cores, uma caixa de canetinhas 12 cores, um estojo contendo canetas esferográficas azul e preta, dois lápis, uma borracha, um apontador, uma cola líquida e uma tesoura escolar (Figura 1). Os materiais foram aprovados pela direção da unidade, bem como pelos educadores sociais, com a ressalva de que ficassem na posse dos aplicadores durante a execução do programa, sendo entregues ao final para guarda da unidade, até a saída do adolescente para o meio aberto.



Fig. 1. Materiais escolares para cada participante dos Grupos Alvo 1 e 2

O cronograma de atividades foi estabelecido com a direção da unidade, fixando-se, para as sessões de escolarização, a sexta-feira na parte da tarde, e o sábado, pela manhã. Para

as sessões de comportamento moral, estabeleceu-se que aconteceriam aos domingos, na parte da tarde. A escolha de tais períodos se deu pelo fato de que não havia atividades na instituição para os adolescentes participantes.

Nos dias fixados, os aplicadores ingressavam na unidade, após procedimento de segurança, e solicitavam aos Educadores Sociais que trouxessem os participantes para as salas mencionadas. Nas salas de escolarização, cada aplicador aguardava o participante, com o qual trabalhava individualmente. Para as sessões de comportamento moral, os aplicadores, que atuavam em pares, aguardavam os adolescentes, que eram trazidos um a um, formando o grupo. Os adolescentes passavam por revista antes e depois das atividades.

Para o programa de escolarização, os aplicadores eram os acadêmicos de Psicologia, Direito, a Pedagoga e a autora. Na primeira sessão, foi explicado o que era o programa e como se daria. Então se iniciava o preenchimento das fichas, a começar pela data. Em seguida, era solicitado que o adolescente lesse a fábula. Os aplicadores motivavam a leitura, com expressões como “muito bem, continue”, “você está indo bem”. Quando havia necessidade, eram feitas correções na pronúncia das palavras e se orientava como fazer a entonação e pausas na frase de acordo com os sinais de pontuação. Após a leitura da fábula, questionava-se o participante sobre o que ele havia entendido e que lição poderia tirar da história (a moral em suas próprias palavras), bem como se teria agido diferente na situação colocada. Então se seguia com as questões de interpretação de texto. A sessão continuava com a explicação dos conceitos de aritmética que seriam trabalhados e a resolução dos exercícios, sempre motivando e auxiliando o participante nas dificuldades. Ao final da sessão, o adolescente voltava para o seu alojamento conduzido pelo educador social.

Para o programa de comportamento moral, os aplicadores, acadêmicos de psicologia, aguardavam na sala “multiuso” da unidade que os Educadores Sociais trouxessem

os adolescentes um a um. Na primeira sessão foi explicado como se daria o programa, incluindo regras e apresentação dos participantes. Com a autorização da unidade, foram levados alimentos para a realização de lanches eventuais e doces e salgados para utilizar como reforço, quando necessário. Em algumas sessões foi necessária a utilização de equipamento de vídeo. Para o primeiro grupo, formado pelos participantes do Grupo Alvo 1, a unidade forneceu TV e aparelho de DVD. Para os participantes do segundo grupo (Grupo Alvo 2), os aparelhos apresentaram problemas e foi, então, utilizado, o computador de um dos aplicadores. Ao final das sessões, os educadores sociais retornavam os adolescentes aos alojamentos.

Procedimentos Éticos

O presente estudo foi autorizado pela Juíza Titular da Vara da Infância e Juventude da Comarca de Ponta Grossa-PR, responsável pelas decisões relativas à execução da medida socioeducativa de internação aplicada aos adolescentes, e pelo Secretário de Justiça do Paraná, órgão responsável pela unidade. Também foi aprovado pelo Comitê de Ética do Hospital Paranaense de Otorrinolaringologia Ltda.-IPO, sob o parecer número 50251115.6.0000.5529.

A participação na intervenção ocorreu de forma voluntária, sigilosa e não foram oferecidas recompensas. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TCLE, explicando o programa, seus objetivos e instrumentos a serem utilizados, foi lido e esclarecido no momento inicial da intervenção e assinado pelos adolescentes e pela instituição que detém legalmente suas custódias (Anexo D).

Programa de Intervenção

Estudo Piloto

Antes do início das atividades, os oito participantes do Estudo Piloto responderam ao YSR, TDE e WASI, em pré-teste, que foram aplicados individualmente, na unidade, por dois psicólogos, que participaram somente nesta etapa (a pesquisadora não conseguiu obter informações sobre os procedimentos usados pelos aplicadores). Os mesmos testes foram aplicados ao final do programa, em pós-teste, pelos acadêmicos de Psicologia convidados para atuar como auxiliares. As aplicações do pós-teste ocorreram na unidade para P1, P5, P6, P7 e P8, e para os participantes P2, P3 e P4 se deram no meio aberto, mediante fornecimento de vale-transporte. O pós-teste foi realizado em formato de entrevista, em que cada um dos itens dos testes era lido e, após o entendimento da questão, solicitavam-se exemplos para que se certificasse o entendimento do item. Em média, os três instrumentos em pós-teste foram aplicados em 1,5 hora.

A intervenção, realizada com os quatro participantes do Grupo Alvo 1, foi composta por duas atividades, que aconteceram concomitantemente. A primeira atividade foi o programa de escolarização e a segunda, o Programa de Comportamento Moral para adolescentes (Gomide, 2010).

O programa de comportamento moral foi realizado em grupo, em 13 sessões semanais de uma hora de duração cada, onde foram discutidas virtudes como polidez, honestidade, generosidade, justiça, verdade e mentira, bem como sobre comportamentos de empatia, perdão, autocrítica, reparações de dano, além de emoções como culpa e vergonha. O grupo foi formado pelos 04 adolescentes do estudo piloto (participantes do Grupo Alvo 1), e

aconteceu na unidade, em sala de aula da escola, conduzido pelos auxiliares de pesquisa da área da psicologia.

O programa de escolarização, aplicado aos 04 adolescentes do Grupo Alvo 1, consistiu em sessões individuais de reforço escolar, com duas horas de duração, com ênfase em português e matemática, baseadas em fábulas, onde os adolescentes receberam orientação para realizar atividades escolares e recuperação de conteúdos necessários para o acompanhamento escolar, com a utilização do roteiro-padrão do nível respectivo, adaptado segundo as particularidades de cada adolescente. Essa segunda atividade foi conduzida por esta pesquisadora e pela pedagoga, e o material trabalhado foi cuidadosamente anexado, mediante colagem, nos cadernos dos adolescentes do grupo alvo.

A sessão era iniciada com a leitura de uma fábula, convidando-se o participante para realizá-la, ajudando-o sempre que necessário, e ensinando-o a respeitar os sinais de pontuação. Em seguida, passava-se para a marcação das palavras desconhecidas, com uso do dicionário. Após, iniciava-se a interpretação da fábula, por meio de perguntas e respostas, chegando-se à moral da história, incentivando o participante a descobri-la, em seguida indicando a da literatura. Questionava-se que lição poderia tirar da história. Após, trabalhavam-se os exercícios de gramática, buscando-se ensinar ou aprimorar a elaboração de frases e pequenos textos. Ao final, executavam-se exercícios aritméticos, procurando sempre relacionar as atividades com a vivência do participante.

O desempenho ou dificuldades apresentadas pelo adolescente na sessão de escolarização foram registradas em fichas individuais, para direcionamento das atividades da sessão seguinte. Por exemplo, escrevia-se se o participante conseguiu chegar à moral da história sozinho, se teve dificuldade com a leitura, se teve facilidade com alguma operação ou conceito matemático ou se recusou-se a realizar alguma atividade.

A intervenção total com o Grupo Alvo 1 durou aproximadamente 05 meses, tendo os participantes P2, P3 e P4 obtido a progressão para a medida socioeducativa de liberdade assistida durante a aplicação do programa, continuando a recebê-lo no meio aberto, nas dependências do CEJUSC-Centro de Solução de Conflitos e Cidadania de Ponta Grossa, mediante o fornecimento de vale-transporte. Todos os participantes do Grupo Alvo 1 concluíram o programa, participando de todas as sessões de escolarização e de comportamento moral.

Estudo Principal

Antes do início das atividades, os doze participantes do Estudo Principal responderam ao YSR, TDE e WASI, em pré-teste, que foram aplicados individualmente, na unidade, pelos acadêmicos de Psicologia convidados. Os mesmos testes foram aplicados ao final do programa, em pós-teste, para todos os participantes, com exceção do P20, que se evadiu de atividade externa no dia 22/11/2016.

Os pré e pós-testes foram realizados na própria unidade, em formato de entrevista, em que cada um dos itens dos testes era lido e, após o entendimento da questão, era solicitado que exemplos fossem dados para que se certificasse o entendimento do item. Em média, os três instrumentos em pré e pós-teste foram aplicados em 1,5 hora.

A intervenção, realizada com os seis participantes do Grupo Alvo 2, foi composta por duas atividades, que aconteceram concomitantemente. A primeira atividade foi o programa de escolarização e a segunda, o Programa de Comportamento Moral para adolescentes (Gomide, 2010).

O programa de comportamento moral foi realizado em dois grupos, por questões de segurança envolvendo dois dos participantes, que eram ameaçados por demais internos. Em

virtude de restrições ligadas a horários de atividades da unidade, foi reduzido o período de intervenção para 06 encontros, condensando duas ou três sessões em cada encontro. Nos encontros, foram discutidas virtudes como polidez, honestidade, generosidade, justiça, verdade e mentira, bem como sobre comportamentos de empatia, perdão, autocrítica, reparações de dano, além de emoções como culpa e vergonha. Um dos grupos foi formado por 02 adolescentes do Grupo Alvo 2 (P9 e P11). Os demais (P10, 12, 13 e 14) formaram o segundo grupo. Os encontros aconteceram na unidade, em sala de aula da escola, conduzidos pelos auxiliares de pesquisa da área da psicologia. Durante a aplicação da presente atividade, decidiu-se pela retirada do P13 do último encontro de comportamento moral (que englobava três sessões), por apresentar comportamentos desafiadores, tumultuando o desenvolvimento dos trabalhos (reafirmando comportamentos antissociais quando o grupo era instado a repensar práticas infracionais, dizendo, por exemplo *“eu mato mesmo se alguém xingar minha mãe”*).

O programa de escolarização, aplicado aos 06 adolescentes do Grupo Alvo 2, consistiu em sessões individuais de reforço escolar, com duas horas de duração, com ênfase em português e matemática, baseadas em fábulas, onde os adolescentes receberam orientação para realizar atividades escolares e recuperação de conteúdos necessários para o acompanhamento escolar, com a utilização do roteiro-padrão do nível respectivo, adaptado segundo as particularidades de cada adolescente. Essa segunda atividade foi conduzida pelos acadêmicos, convidados para atuar como auxiliares de pesquisa. Três dos participantes do Grupo Alvo 2 (P10, P11, P13 e P14) receberam algumas sessões duplas, em virtude de restrições ligadas a horários de atividades da unidade, razão pela qual concluíram o programa em menor tempo.

Nas sessões de escolarização, os aplicadores orientaram os adolescentes em atividades para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da matemática, e o material trabalhado foi cuidadosamente anexado, mediante colagem, nos cadernos dos adolescentes do grupo alvo. O desempenho ou dificuldades apresentadas pelo adolescente na sessão foram registradas em fichas, para direcionamento das atividades da sessão seguinte. A sessão de escolarização era iniciada com a leitura de uma fábula, convidando-se o participante para realizar a leitura, ajudando-o sempre que necessário, e ensinando-o a respeitar os sinais de pontuação. Em seguida, passava-se para a marcação das palavras desconhecidas, com uso do dicionário. Após, passava-se para a interpretação da fábula, por meio de perguntas, chegando-se à moral da história, incentivando o participante a descobri-la, em seguida indicando a literatura. Após, iniciavam-se os exercícios de gramática, buscando-se ensinar ou aprimorar a elaboração de frases e pequenos textos. Ao final, trabalhavam-se exercícios aritméticos, procurando sempre relacionar as atividades com a vivência do participante.

A intervenção total com o Grupo Alvo 2 durou aproximadamente 04 meses. Todos os participantes do Grupo Alvo 2 concluíram o programa. No entanto, os participantes P10, P11 e P13 tiveram redução dos conteúdos das sessões de escolarização e de comportamento moral, em virtude da restrição dos horários, por conta de visitas e outras atividades da instituição.

Resultados

Os resultados da pesquisa serão apresentados em duas partes: inicialmente, os resultados do estudo piloto em pré e pós-teste do Teste de Desempenho Escolar (Stein, 2011), da Escala de Inteligência Wechsler Abreviada – WASI (Trentini, Yates e Heck, 2014) e, do YSR (ASEBA, Achenbach & Rescorla, 2001) e, por fim, apresentados os dados acerca do programa de comportamento moral do estudo piloto. Em seguida, na segunda parte, serão apresentados os mesmos dados com relação ao estudo principal.

Estudo piloto

A avaliação da intervenção com os adolescentes que participaram do estudo piloto, composta por duas atividades (programa de escolarização e de comportamento moral), foi realizada comparando-se os resultados do pré com o do pós-teste das variáveis do YSR, TDE e WASI.

Os resultados do pré-teste, apresentados na Tabela 4, demonstram que os participantes do Grupo Controle 1 apresentavam média de escores brutos totais mais elevada que a média do Grupo Alvo 1 (94,5 e 77) antes do início da intervenção. Os participantes do Grupo Alvo 1 foram escolhidos entre os mais defasados da unidade, e os do Grupo Controle 1 foram escolhidos de acordo com a disponibilidade, buscando igualar o perfil escolar, idade e ato infracional praticado. No entanto, os adolescentes selecionados para o Grupo Controle 1 possuíam maior grau de escolaridade que os do Grupo Alvo 1.

No pós-teste a diferença nos resultados se mantém: a melhora do Grupo Alvo 1 foi de 8,12% e do Grupo Controle 1 foi de 10,8%, ou seja, a defasagem inicial entre os grupos não permitiu que se avaliasse a influência da intervenção na comparação entre grupos. Esta avaliação só pode ser feita na comparação de sujeito consigo mesmo. Os participantes do

Grupo Alvo 1 apresentaram aumento na pontuação na maioria dos quesitos. Destaca-se que P2, o participante com escolaridade mais defasada, melhorou em 72% seu escore bruto total, com aumento mais expressivo no quesito leitura – que passou de 15 para 27 acertos. Nota-se, ainda, que, com exceção de P3, todos os participantes do Grupo Alvo 1 elevaram seus escores para aritmética. A melhora também ocorreu nos participantes do Grupo Controle I.

Tabela 4.

Protocolo de Avaliação – TDE – Medida em Escores Brutos dos Grupos Alvo1 e Controle 1

Participante	Escrita		Aritmética		Leitura		Total	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Grupo Alvo 1								
P1	15	21	08	15	65	64	89	100
P2	02	03	10	13	15	27	25	43
P3	15	15	11	11	61	60	88	86
P4	24	21	12	15	70	68	106	104
Grupo Controle 1								
P5	23	29	14	15	69	70	106	114
P6	18	20	10	15	49	57	77	92
P7	17	18	08	14	55	54	80	86
P8	32	35	18	23	65	69	115	127

A Tabela 5 apresenta os resultados do WASI, onde se percebe melhora no resultado da maioria dos participantes, inclusive do Grupo Controle 1.

Tabela 5.
Resultados de QI Total (QIT), Executivo (QIE) e Verbal (QIV) do Alvo1 e Controle 1

Participante	QIV		QIE		QIT - 4	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Grupo Alvo 1						
P1	65	74	66	61	62	64
P2	64	62	68	65	62	60
P3	73	75	73	79	69	73
P4	71	73	74	78	67	71
Grupo Controle 1						
P5	62	84	71	70	63	73
P6	61	63	70	73	52	65
P7	66	63	75	74	67	65
P8	82	113	80	100	78	113

Comparando os resultados de QI Total (QIT-4), o Grupo Alvo 1 teve melhora de 4,6% no pós-teste em relação ao pré-teste, enquanto que o Grupo Controle 1 apresentou melhora de 17%. Da mesma forma, supõe-se que a maior facilidade do Grupo Controle 1 em apreender conteúdos possa ter gerado o aumento na pontuação. Os participantes P3 e P4 mostraram melhora em todos os quesitos do WASI, com escores mais expressivos no QI de execução (QIE). QIE é uma medida de inteligência geral que avalia, entre outros itens, conceituação abstrata. O desenvolvimento de tal habilidade foi percebido durante a aplicação do programa de comportamento moral em que P4, por diversas vezes, relacionou alguma situação com outros exemplos, como quando se trabalhou com a música “*O meu guri*”, de Chico Buarque, em que os participantes foram capazes de abstrair conceitos advindos de

metáforas e metonímias. Por exemplo, os participantes entenderam que, na letra da música mencionada, quando o rapaz ia “trabalhar”, na verdade estava indo “roubar”. E que, mesmo tentando agradar a mãe, trazendo objetos roubados, o que o rapaz fez foi deixá-la sozinha, ao morrer em decorrência do crime.

Os resultados obtidos no TDE em conjunto com os resultados do WASI reforçam a diferença entre os grupos do piloto. Esses dados, aliados às características de escolaridade dos Grupos Alvo 1 e Controle 1, demonstram que os avanços do primeiro não podem ser medidos em comparação ao segundo.

A Figura 2 demonstra que todos os participantes do Grupo Alvo 1 apresentaram avanços, medidos pelo TDE, pelo WASI, ou por ambos. P2, por exemplo, teve seu avanço medido apenas pelo TDE, enquanto que P3 apresentou melhora evidenciada apenas pelo WASI. O gráfico também evidencia a discrepância inicial entre os grupos do piloto, e reforça a importância da utilização dos resultados dos dois instrumentos.

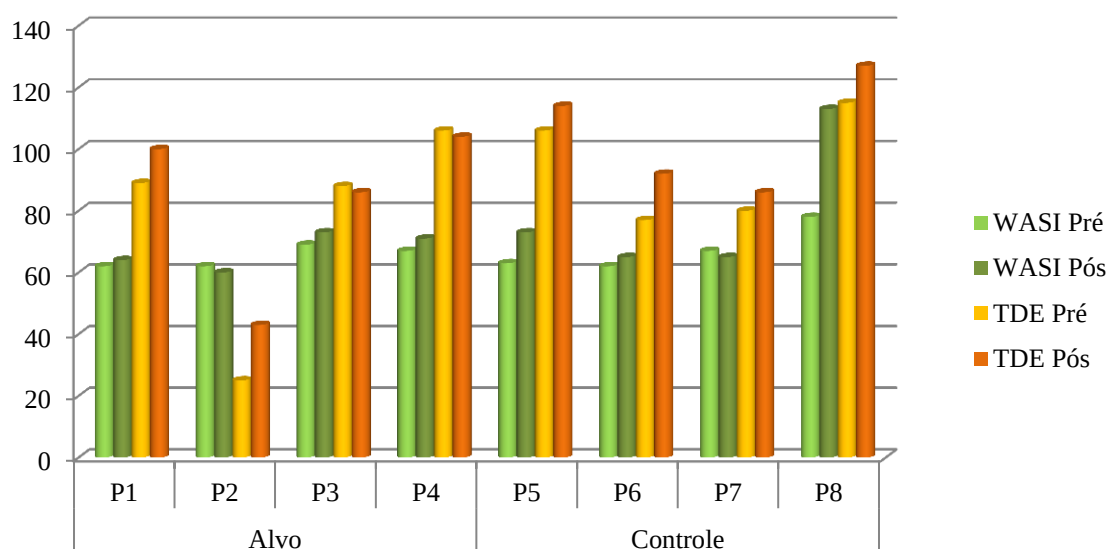


Fig. 2. Comparação dos escores de QIT e dos escores brutos totais do TDE entre os Grupos Alvo 1 (P1, P2, P3 e P4) e Controle 1 (P5, P6, P7, P8)

A Tabela 6 apresenta os resultados da aplicação do YSR em adolescentes do Grupo Alvo 1. Percebe-se que P1 apresentou melhores escores nos quesitos de competência total, problemas de sociabilidade, diminuiu problemas de atenção e teve leve aumento na percepção de qualidades positivas. Os outros quesitos tiveram pioras, cabendo mencionar que durante sua institucionalização, houve dois fatores que podem ter contribuído para a situação: a decisão pelo aumento de tempo em sua medida de internação e a entrada do irmão mais novo na unidade.

P2, por sua vez, melhorou as competências sociais, os comportamentos de quebrar regras, o comportamento agressivo, os problemas externalizantes, comportamentos relacionados com Transtorno Desafiador de Oposição (TDO), Transtorno de Conduta (TC) e apresentou grande melhora nas qualidades positivas. As competências totais não puderam ser calculadas, pois o participante não estava frequentando a escola da unidade no momento da intervenção.

Os resultados de P3 indicam melhora nas competências em atividade e social. Assim como P2, a competência total de P3 não pôde ser medida, pois não estava frequentando a escola da unidade. Os resultados foram mais satisfatórios nos problemas de retraimento, problemas de sociabilidade, problemas internalizantes, transtorno de humor e qualidades positivas.

Por fim, P4 apresentou diminuição nos problemas de pensamento, no comportamento de quebrar regras, comportamento agressivo, problemas externalizantes, transtorno de humor, de TDO e de T.C.

Tabela 6.
Resultados em Score T do YSR do Grupo Alvo 1

Categorias	P1		P2		P3		P4	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Competências em atividades	44	39	38	31	27	33	42	27
Competência Social	44	42	42	48	44	50	44	33
Competência Total	40	47	36	-	29	-	40	25
Ansiedade/depressão	62	79	54	54	64	64	52	62
Retraimento	60	83	60	70	68	54	65	70
Queixas Somáticas	55	67	50	58	50	51	50	67
Problemas de Sociabilidade	54	50	54	57	59	57	54	66
Problemas de Pensamento	51	64	50	53	50	50	58	53
Problemas de Atenção	63	57	50	57	63	66	63	66
Quebrar Regras	53	79	70	60	51	64	72	64
Comportamento Agressivo	50	67	60	50	50	56	66	63
Problemas de Internalização/Internalizantes	61	77	53	63	62	58	54	68
Problemas de Externalização/Externalizantes	49	74	67	53	46	60	71	65
Problemas Totais/emocionais comportamentais	55	73	54	67	53	59	63	66
Transtorno de Humor	58	76	50	58	58	55	65	63
Problemas de Ansiedade	56	64	50	52	52	64	59	64
Problemas Sintomáticos	50	60	50	52	50	50	50	68
TDAH	52	57	50	54	54	60	60	60
TODO	50	73	61	50	51	53	77	65
T.C.	53	76	66	50	50	60	64	58
TOC	55	73	50	55	51	55	55	63
TEPT	57	77	54	61	54	54	67	75
Qualidades Positivas	64	65	40	65	40	57	48	46

A Tabela 7 apresenta os resultados obtidos na aplicação do YSR no Grupo Controle 1. P5 apresentou diferença de pontuação mais expressiva nas categorias de Competências em atividades, Competência Total e Transtorno de Conduta, demonstrando melhora; houve piora nas categorias de Queixas Somáticas, TDAH e TOC.

Os resultados de P6 demonstram maior variação nos quesitos de Competência em Atividades, Queixas Somáticas, Problemas Somáticos, TDAH, Transtorno de Conduta, com piora. Por outro lado, seus resultados foram melhores em Ansiedade e Problemas de Sociabilidade.

P7 apresentou os mesmos resultados tanto em pré quanto em pós-teste. P8, por sua vez, melhorou sensivelmente suas competências sociais e totais, a ansiedade, os problemas de sociabilidade, os comportamentos de quebrar regras, os problemas de ansiedade, TOC e TEPT.

Tabela 7.
Resultados em Score T do YSR do Grupo Controle 1

Categorias	P5		P6		P7		P8	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Competências em atividades	36	30	36	29	27	27	26	31
Competência Social	29	39	39	44	46	46	39	48
Competência Total	31	-	32	31	28	28	27	36
Ansiedade/depressão	74	69	62	54	69	69	70	60
Retraimento	60	65	63	68	68	58	79	74
Queixas Somáticas	55	67	52	64	50	50	52	55
Problemas de Sociabilidade	61	61	57	50	54	54	66	54
Problemas de Pensamento	64	64	55	51	60	60	55	53
Problemas de Atenção	54	63	63	66	63	63	57	52
Quebrar Regras	66	64	64	69	66	66	86	72
Comportamento Agressivo	61	60	67	68	54	54	70	68
Problemas de Internalização/Internalizantes	67	71	61	64	65	65	71	65
Problemas de Externalização/Externalizantes	65	62	67	71	60	60	78	72
Problemas Totais/emocionais comportamentais	66	68	64	65	63	63	73	65
Transtorno de Humor	72	67	58	58	74	74	69	63
Problemas de Ansiedade	59	59	56	52	52	52	70	59
Problemas Sintomáticos	50	65	50	70	50	50	50	52
TDAH	52	60	60	69	63	63	52	50
TODO	61	65	73	70	53	53	73	70
T.C.	62	55	58	64	50	50	78	72
TOC	65	79	58	51	63	63	63	55
TEPT	72	70	70	68	66	66	77	61
Qualidades Positivas	55	52	48	55	60	60	40	40

A Figura 3 apresenta a comparação entre as pontuações obtidas para os Grupos Alvo 1 e Controle 1, nos pós-testes, considerando os quesitos que medem Competências em Atividades, Competência Social e Competência Total (denominados, no gráfico, como competências) e Qualidades Positivas. Para esses quesitos, quanto maior a pontuação, mais o participante se situa na faixa normal, distanciando-se da faixa clínica. Percebe-se que os participantes do Grupo Alvo 1 obtiveram maiores pontuações que os participantes do Grupo Controle 1, o que denota a aproximação dos resultados dos objetivos da intervenção.

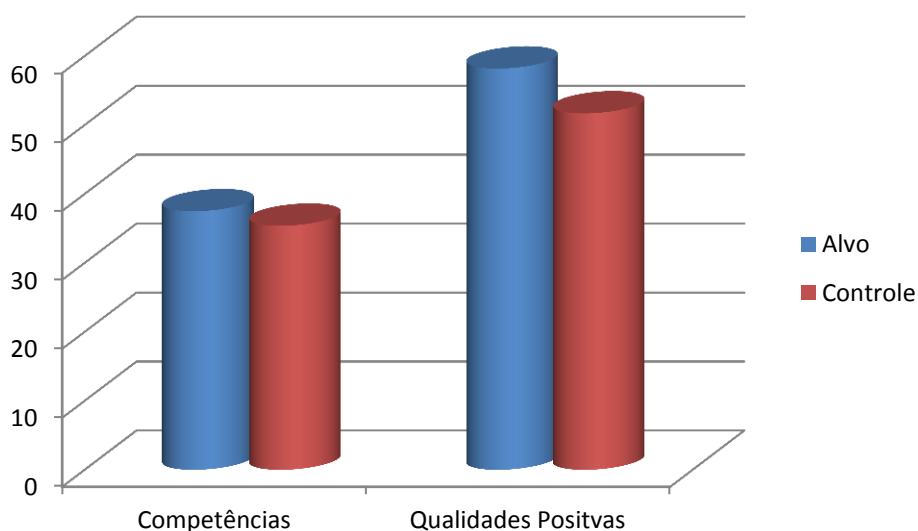


Fig. 3. Comparação de médias de escores para Competências e Qualidades Positivas (Grupos Alvo 1 e Controle 1)

A Figura 4 apresenta a média calculada para os quesitos que medem Comportamento Agressivo, Comportamento de Quebrar Regras e Problemas Externalizantes, em que quanto maior é a pontuação obtida, mais próximo da faixa clínica está o indivíduo. Nesses quesitos, os participantes do Grupo Alvo 1 obtiveram pontuação mais baixa que os participantes do Grupo Controle 1, sendo, novamente, um possível indicativo da eficácia do programa.

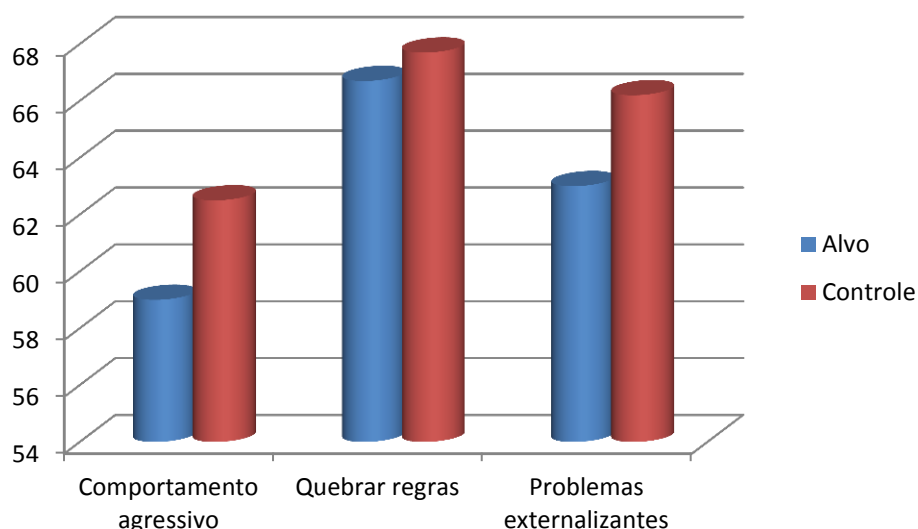


Fig. 4. Comparação de médias de escores para Comportamento Agressivo, Comportamento de Quebrar Regras e Problemas Externalizantes (Grupos Alvo 1 e Controle 1)

A Tabela 8 demonstra a participação dos adolescentes do Grupo Alvo 1 na atividade de Comportamento Moral. Todos os adolescentes participaram de todas as sessões. A primeira interação apresentou mais dificuldade, pois um dos adolescentes não era estimado pelos demais, mas com a intervenção das aplicadoras as demais sessões se deram sem percalços. Na semana da décima sessão, P1 teve a notícia da entrada do seu irmão na instituição, o que o deixou mais retraído. As participações foram avaliadas em termos de Participação Total (Total), que foi tomada como a participação sem resistência do adolescente, engajando-se nas discussões e tarefas; Participação Parcial (Parcial), quando o adolescente demonstrava resistência em participar, mas que, após o incentivo das aplicadoras, colaborava; e Não Participou (Não) quando o adolescente recusava-se a participar. P1 participou totalmente em 9 sessões (70%), P2 em todas (100%), P3 e P4 em 11 (85%). Durante as sessões percebeu-se o baixo repertório de habilidades sociais e de vocabulário nos adolescentes. Muitas das palavras utilizadas tiveram que ser explicadas, assim como todas as situações que envolviam sentimentos e algum tipo de análise crítica do fato. Em todas as

sessões, trabalhou-se a empatia, com a colocação de situações e comentários que os levassem a se colocar no lugar de outras pessoas. Vários processos de como funciona a sociedade e os possíveis caminhos e explicações para várias situações foram explicados, visando aumentar o repertório de habilidades dos adolescentes.

Tabela 8.
Participação no Grupo de Comportamento Moral (Gomide, 2010), Estudo Piloto

Sessão	P1	P2	P3	P4
01	Total	Total	Parcial	Parcial
02	Parcial	Total	Parcial	Parcial
03	Total	Total	Total	Total
04	Total	Total	Total	Total
05	Total	Total	Total	Total
06	Total	Total	Total	Total
07	Total	Total	Total	Total
08	Total	Total	Total	Total
09	Total	Total	Total	Total
10	Total	Total	Total	Total
11	Total	Total	Total	Total
12	Parcial	Total	Total	Total
13	Total	Total	Total	Total

Legenda: Total - Participação Total; Parcial - Participação Parcial (Parcial); Não – Não Participou.

Os resultados do estudo piloto não são expressivos quanto os presentes na literatura. Entretanto, dão indicativos da eficácia parcial da intervenção, especificamente no que se refere ao aumento das habilidades positivas e redução de comportamentos externalizantes, tais como agressividade e impulsividade (Pacheco et al., 2005).

São duas as hipóteses levantadas para os resultados obtidos. A primeira diz respeito à aplicação do pré-teste nos 08 adolescentes do estudo piloto. Havia dois psicólogos na unidade coletando dados junto aos adolescentes para suas pesquisas. A pesquisadora, por ser da área jurídica e não poder aplicar os testes, solicitou a eles que os aplicassem. Ambos participaram somente desta fase da pesquisa. As testagens posteriores ficaram sob a responsabilidade de acadêmicos de Psicologia que, recebendo orientação, revisaram os resultados e aplicaram os pós-testes. Durante a revisão dos pré-testes, verificou-se alguns testes incompletos, com inadequações na aplicação (não sendo seguido o protocolo de sequência inversa e de interrupção) e erros de correção. Supõe-se que, quanto às lacunas nas respostas dos pré-testes, não tenha sido feito um bom *rapport*, e os adolescentes não se engajaram em suas respostas. Com relação aos erros de correção, aventa-se a falta de zelo dos primeiros aplicadores.

A realização de um bom *rapport* é importante para que os adolescentes se sintam à vontade para responder as perguntas com a maior sinceridade possível, evitando respostas evasivas ou que amenizem/diminuam algo que pensem poder causar-lhes prejuízo ou enalteçam/aumentem algo que pensem trazer-lhes benefício. Ainda, nos testes de habilidades é importante o *rapport* para que se sintam motivados a darem o melhor de si nos exercícios, para que as respostas sejam o mais fiel possível às suas habilidades. Nos pós-testes, os auxiliares foram treinados para estabelecer *rapport*, inclusive orientados a utilizar linguagem mais próxima do dos adolescentes, sendo esclarecidos acerca das gírias por eles comumente usadas, práticas que podem ter facilitado a compreensão das questões pelos adolescentes assim como as possíveis respostas. Levou-se em consideração, por exemplo, que a presença de respostas como “verdade” demonstrava conduta evasiva, sendo necessária maior investigação do tema. Foram orientados, ainda, a estarem atentos aos demais sinais de

comunicação que os adolescentes emitiam, como respostas com uma entonação mais forte, fazendo contato visual mais prolongado com o interlocutor, indicando uma resposta sincera.

A segunda hipótese refere-se à formação dos Grupos Alvo 1 e Controle 1 que, como dito anteriormente, acabaram por não atender às características semelhantes, resultando em um grupo alvo com grande defasagem escolar e um grupo controle com maior repertório escolar. Quando da seleção dos participantes para os grupos, a unidade enfrentava interdição parcial, com redução de 43% das vagas, limitando a possibilidade de escolha, que além de recair em adolescentes com defasagem escolar, ainda exigia que permanecessem no mínimo seis meses na unidade. Alguns dos adolescentes com perfil parecido com o do grupo alvo não puderam ser escolhidos pelo fato de que a equipe técnica da unidade já preparava relatório favorável à desinternação com seis meses de cumprimento de medida, sendo que o critério de saída muitas vezes se dá pela necessidade de se liberar novas vagas.

Apesar dos resultados obtidos nas testagens do teste TDE e Wasi não terem apontado diferenças entre os grupos as observações diretas dos comportamentos, tanto no programa de escolarização como no de comportamento moral, mostraram a melhora na escolarização e a diminuição de comportamentos externalizadores em função da intervenção realizada. Nas primeiras sessões de escolarização, os participantes se apresentavam retraídos, inseguros, verbalizando repetidamente “não sei” e “não consigo” como resposta às atividades propostas, mesmo estando apenas na presença do aplicador, já que essa atividade era individual e realizada sempre pelo mesmo aplicador, para formar vínculo com o adolescente. Por exemplo, os adolescentes não se recordavam dos sinais de pontuação, não sabiam a sequência dos meses do ano, nem ler as horas em relógios de ponteiro. Os participantes P1, P3 e P4 realizavam a leitura da fábula em voz alta desde as primeiras sessões, entretanto apresentavam muita dificuldade em respeitar a entonação e os sinais de pontuação.

Orientados, apresentaram melhora na leitura e nas últimas sessões, liam de forma correta. Como P2 enfrentava muita dificuldade para ler e escrever, sempre foi auxiliado na leitura da fábula pelo aplicador, mas com o avanço das sessões, passou a ler os enunciados das atividades propostas sozinho, apresentando grande progresso na interpretação.

As mudanças positivas foram também percebidas durante a participação dos adolescentes do Grupo Alvo 1 nas sessões de comportamento moral. A cada sessão, houve maior desenvoltura na fala de todos os participantes, que foram ficando mais à vontade na presença uns dos outros, já que essa atividade foi realizada em grupo. Mesmo P4, que era considerado “seguro”¹ na unidade, recebendo ameaças de outros adolescentes, foi aceito pelos demais participantes. A partir da sessão de Polidez, passaram a emitir muitos comportamentos polidos, mesmo quando não havia mais o reforçamento arbitrário (foram utilizados dois reforços, começando com chocolates confeitados e transitando, posteriormente, para salgadinhos, dada a preferência do grupo). Comentavam que utilizavam as lições com os colegas, educadores, professores e demais pessoas com quem tinham contato. No entanto, apresentavam dificuldades em relevar possíveis comportamentos agressivos, ou que entendiam como agressivos, por vezes relatando que era difícil segurar a reação. Esses temas foram repetidamente trabalhados, utilizando também, sempre que possível, noções de empatia, promovendo discussões hábeis a colocá-los no lugar do próximo. Muitas delas parecem ter surtido efeito, visto que os participantes comentavam que nunca tinham analisado tais situações por aquele ponto de vista. Por exemplo, foi comentado por P4, nas primeiras sessões, que ele apenas roubava/furtava de grandes mercados, pois sabia que nos mercados menores, situados nos bairros, as pessoas trabalhavam muito para conseguir seu sustento. Diante dessa situação, as aplicadoras os questionaram se sabiam

¹ “Seguro” refere-se à definição interna da unidade para o adolescente que está, de alguma maneira, sob ameaça dos demais.

quem arcava com o prejuízo de furtos em grandes mercados, ao que responderam negativamente. Questionou-se, então, sobre a possibilidade de tais prejuízos serem assumidos pelos caixas, repositores ou outros trabalhadores do mercado, oriundos das mesmas comunidades que eles, o que gerou, inicialmente, resistência. Apontamentos como esse se repetiram em todas as sessões, produzindo efeitos em todos os participantes, que ficavam repetidamente mais pensativos, comentando que aquilo realmente fazia sentido.

Um educador social da unidade elogiou a mudança no comportamento dos participantes, que se mostravam mais polidos. A pedagoga da unidade mencionou que os participantes estavam sendo elogiados pelas professoras da escola, pela postura diferente durante as aulas, e também pela forma com que estavam desenvolvendo as atividades escolares.

Os dados do estudo piloto foram usados como ensaio para delinear a condução do estudo principal. Os novos dados obtidos são trazidos a seguir.

Estudo principal

A avaliação da intervenção total com o estudo principal, composta por duas atividades, quais sejam, o programa de escolarização e o programa de comportamento moral, foi realizada comparando-se os resultados do pré e pós-teste das variáveis do YSR, TDE e WASI. Os pré e pós-testes do estudo principal foram aplicados pelos acadêmicos de Psicologia, auxiliares de pesquisa.

A Tabela 9 apresenta os resultados obtidos da aplicação do teste TDE do grupo de estudo principal, em pré e pós-teste. Os resultados mostram um aumento significativo da média de pré-teste do Grupo Alvo 2, de 100,16 pontos para 121,3 pontos após intervenção, enquanto os participantes do Grupo Controle 2, mantiveram a mesma média entre pré e pós-

teste (104,6 e 104,4). Através das pontuações totais, percebeu-se que dentre os participantes que receberam o programa, houve um aumento médio de 21,17 pontos enquanto que os participantes do grupo controle apresentaram uma manutenção de seu repertório escolar.

Tabela 9.

Protocolo de Avaliação – TDE – Medida em Escores Brutos dos Grupos Alvo2 e Controle 2

Participante	Escrita		Aritmética		Leitura		Total	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Grupo Alvo 2								
P9	32	32	15	29	66	70	113	131
P10	17	31	12	31	56	66	85	128
P11	26	27	09	17	69	67	104	111
P12	29	29	18	28	59	69	106	126
P13	18	27	18	26	54	64	100	117
P14	20	26	14	21	59	68	93	115
Grupo Controle 2								
P15	30	27	16	03	70	60	116	90
P16	20	23	29	17	66	68	115	118
P17	19	20	10	12	59	63	88	95
P18	28	30	14	12	69	70	111	112
P19	16	15	20	24	57	68	93	107

A Figura 5 demonstra a comparação entre as médias das pontuações obtidas do TDE pelos grupos alvo e controle do Estudo Principal nos pré e pós-testes. A partir desse dado, pode-se aferir que enquanto os participantes do Grupo Controle 2 tiveram uma redução de

1,15% em sua pontuação média, os participantes do Grupo Alvo 2 aumentaram sua pontuação em 22,1%, de 49,7 para 60,7.

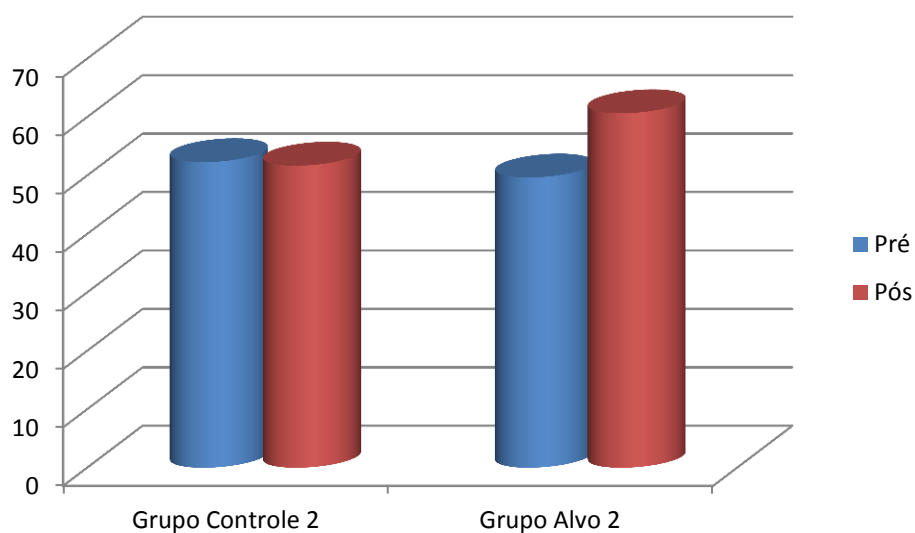


Fig. 5. Comparação das médias do TDE para os Grupos Alvo 2 e Controle 2

A aplicação da escala WASI gerou os resultados abaixo, compostos pelos Quocientes de Inteligência Verbal (QIV), Executivo (QIE) e Total a partir dos quatro testes (QIT-4), o que se vê na Tabela 10.

Tabela 10.

Resultados de QI Total (QIT), Executivo (QIE) e Verbal (QIV) do Alvo2 e Controle 2

Participantes	QIV		QIE		QIT-4	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Grupo Alvo 2						
P09	48	71	51	58	99	129
P10	61	90	102	96	163	186
P11	81	81	68	69	149	150
P12	70	78	74	82	144	160
P13	71	82	76	93	147	175
P14	65	76	82	73	147	149
Grupo Controle 2						
P15	76	82	77	83	153	165
P16	60	67	76	82	136	149
P17	59	61	54	56	113	117
P18	84	84	67	54	151	138
P19	50	66	85	73	135	139

Percebeu-se um aumento expressivo na média de QIT-4 do Grupo Alvo 2 de 141,5 em pré-teste para 158,16 em pós-teste (16,66 pontos) em comparação com um aumento menos marcante do Grupo Controle 2, de 137,6 para 141,6 (4 pontos). Nas demais categorias, os resultados também foram mais expressivos no grupo alvo que no controle: para o QIV houve um ganho médio de 13,67 pontos por participante do grupo alvo contra 4 no grupo controle; e para o QIE os participantes do grupo alvo aumentaram sua pontuação média em 3 pontos contra um declínio de 2,2 pontos no grupo controle.

Na Figura 6 percebe-se uma diferença de 477% no aumento da pontuação no QIT-4 do teste WASI para os adolescentes que participaram do programa em relação ao grupo

controle, visto que este teve um aumento médio de apenas 3,5 pontos enquanto que aquele aumentou sua média em 16,7 pontos.

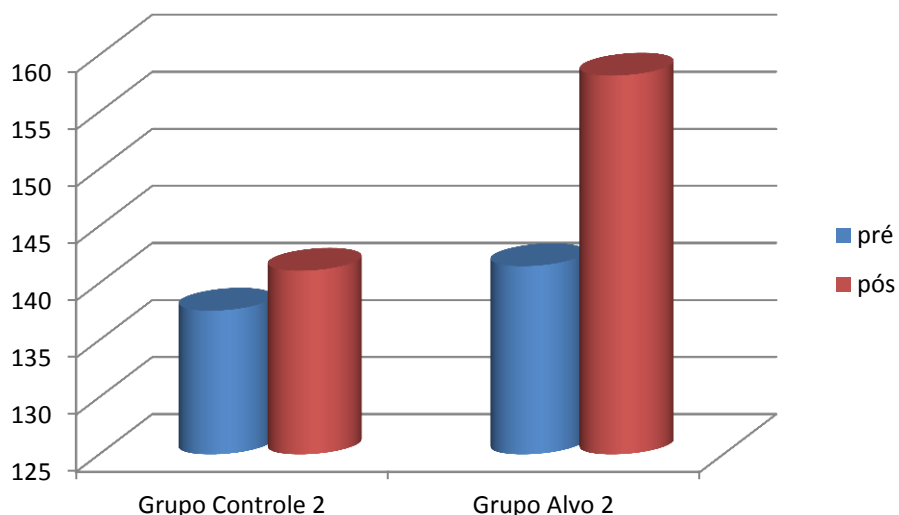


Fig. 6. Comparação das médias do QIT-4 para os Grupos Alvo 2 e Controle 2

Quanto aos resultados obtidos pelos participantes do Grupo Alvo 2 no teste YSR, a Tabela 11 indica que P9 apresentou melhora nas pontuações em 20 dos 23 quesitos, com maior expressividade nas categorias de Quebrar Regras, Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais, TDAH e TODO. Apresentou apenas pequena diminuição na pontuação referente à percepção de suas qualidades positivas, enquanto que não é possível uma comparação nos quesitos de Competências em Atividades e Competência Total, visto que, quando da aplicação do pré-teste, o adolescente não frequentava atividades escolares.

Os resultados de P10 apontam que houve melhora em 8 das categorias, com mais destaque para os Problemas Internalizantes e de Ansiedade. Em outras 8 categorias a pontuação permaneceu a mesma.

P11 demonstrou melhora em 11 categorias, com diferença mais expressiva nos Problemas de Pensamento e no Comportamento Agressivo. Não houve diferença de pontuação em outras 6 categorias.

A pontuação de P12 ressalta o grande aumento na pontuação para Competências em Atividades e Qualidades Positivas, a diminuição no Retraimento e nos problemas relacionados a TOC e TEPT. Por outro lado, é necessário mencionar que houve aumento considerável na pontuação de comportamento de Quebrar Regras, Problemas Externalizantes e TC.

P13, por sua vez, apresentou melhora apenas no quesito de Competências Sociais, tendo aumentado a pontuação na maioria dos outros quesitos. Chama-se a atenção para os Problemas de Pensamento, Comportamento Agressivo, Problemas Externalizantes e TODO. Importante mencionar que durante a aplicação do Programa de Comportamento Moral, optou-se pela retirada de P13 do grupo, visto que suas colocações estavam tumultuando as sessões. Ele emitia respostas como “mato mesmo”, “se mexer com amigo meu eu vou atrás” mesmo após a tentativa de elaborar alternativas de comportamentos. Diante das falas de P13, os outros participantes que seguiam adequadamente nas discussões passavam a concordar com as opiniões de P13. As atividades de escolarização, no entanto, continuaram, sendo que no encontro posterior à sua retirada do Grupo de Comportamento Moral, ele questionou o porquê de não ter sido chamado. O aplicador utilizou-se de fala anterior de P13, quando disse que não queria mais participar do grupo, para justificar a retirada. O adolescente então disse que estava brincando e que não desejava realmente ter saído. O aplicador então se desculpou e disse que se tratava de um mal entendido, mas que o grupo, infelizmente, já havia acabado.

Por fim, P14 manteve a mesma pontuação na maioria dos quesitos, tendo demonstrado pequena variação apenas nos quesitos de Competências.

Tabela 11.
Resultados em Score T do YSR do Grupo Alvo 2

Categorias	P9		P10		P11		P12		P13		P14	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Competências em atividades	-	31	39	33	38	31	34	61	39	31	32	26
Competência Social	48	52	44	44	48	52	42	37	48	50	42	46
Competência Total	-	38	38	36	40	38	35	45	42	37	31	30
Ansiedade/depressão	70	62	60	52	74	70	50	51	62	69	57	57
Retraimento	79	65	54	50	70	70	60	50	57	63	65	65
Queixas Somáticas	61	55	52	52	78	73	50	51	50	50	51	51
Problemas de Sociabilidade	73	59	51	59	66	66	54	51	57	57	51	51
Problemas de Pensamento	58	58	50	58	75	60	50	55	50	72	64	64
Problemas de Atenção	77	63	60	52	66	63	50	50	52	63	52	52
Quebrar Regras	81	64	51	51	77	75	56	69	60	77	62	62
Comportamento Agressivo	72	52	50	51	82	75	50	54	50	85	60	60
Problemas de Internalização/Internalizantes	73	63	56	48	77	74	48	42	56	63	59	59
Problemas de Externalização/Externalizantes	77	58	47	49	79	76	51	62	51	80	61	61
Problemas Totais/emocionais comportamentais	76	61	50	50	77	74	46	51	51	74	59	59
Transtorno de Humor	74	65	55	58	70	69	51	51	58	63	55	55
Problemas de Ansiedade	68	59	52	52	59	59	50	50	56	70	52	52
Problemas Sintomáticos	50	52	50	50	68	65	50	50	50	50	50	50
TDAH	77	54	57	54	69	60	50	50	52	57	50	50
TODO	70	61	51	51	77	70	51	50	50	80	56	56
T.C.	73	68	50	50	75	70	52	68	55	86	66	66
TOC	65	63	58	55	79	73	50	50	61	70	55	55
TEPT	75	66	61	59	79	77	53	50	53	70	61	61
Qualidades Positivas	52	50	50	48	65	65	36	57	42	42	48	48

A tabela 12 apresenta os dados de pré e pós-testes do Grupo Controle 2 para o teste YSR. P15 apresentou maiores diferenças no aumento da pontuação para Quebrar Regras e Comportamento Agressivo e diminuição nos quesitos de Problemas Internalizantes, TOC e TEPT. P16, por sua vez, manteve a mesma pontuação em todos os quesitos.

P17 demonstrou decréscimo mais relevante nas habilidades relacionadas às variáveis Competências, Problemas Internalizantes e TOC. Os demais quesitos tiveram leve aumento de pontuação ou permaneceram os mesmos.

As pontuações de P18 demonstram melhora nos quesitos de Competências, Ansiedade, Problemas Internalizantes, Transtorno de Humor, TOC e TEPT. Por outro lado, houve piora na percepção de Qualidades Positivas.

Os dados de P19 apontam grande melhora nas Competências, TOC e TEPT. Contudo, percebe-se piora expressiva nos quesitos de Problemas de Ansiedade.

A Figura 7 ilustra a comparação entre os resultados médios de pré e pós-testes para os quesitos de Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais dos participantes do Grupo Alvo 2. A partir de sua leitura pode-se perceber que em três adolescentes houve redução desses problemas. Um dos adolescentes manteve os mesmos escores e dois tiveram aumento na pontuação desses problemas, sendo que o que mais teve aumento nesses quesitos foi P13, cuja situação que se acredita influenciadora foi anteriormente descrita.

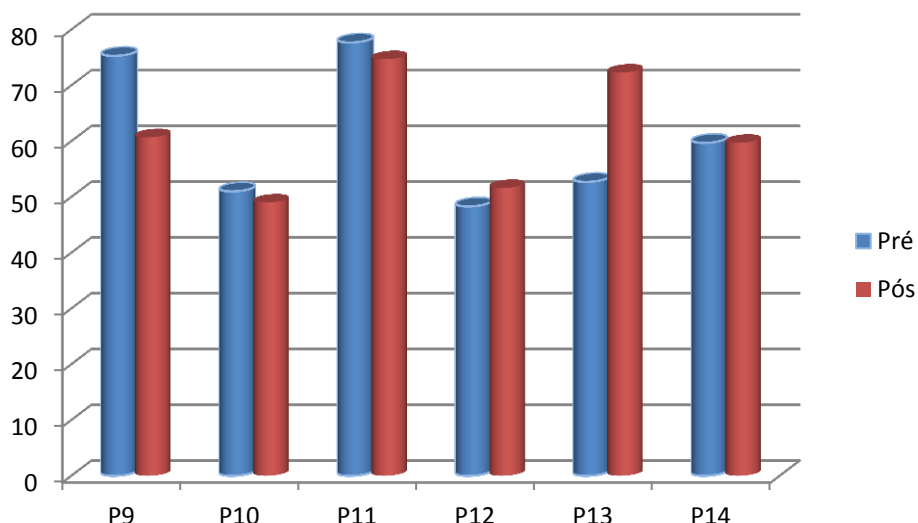


Fig. 7. *Comparação das médias de Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais no Grupo Alvo 2*

A tabela 12 apresenta os dados de pré e pós-testes do Grupo Controle 2 para o teste YSR. P15 apresentou maiores diferenças no aumento da pontuação para Quebrar Regras e Comportamento Agressivo e diminuição nos quesitos de Problemas Internalizantes, TOC e TEPT. P16, por sua vez, manteve a mesma pontuação em todos os quesitos.

P17 demonstrou decréscimo relevante nas habilidades relacionadas à Competências, Problemas Internalizantes e TOC. Os demais quesitos tiveram leve aumento de pontuação ou permaneceram os mesmos.

As pontuações de P18 demonstram melhora nos quesitos de Competências, Ansiedade, Problemas Internalizantes, Transtorno de Humor, TOC e TEPT. Por outro lado, houve piora na percepção de Qualidades Positivas.

Os dados de P19 apontam grande melhora nas Competências, TOC e TEPT. Contudo, percebe-se piora expressiva nos quesitos de Problemas de Ansiedade.

Tabela 12.
Resultados em Score T do YSR do Grupo Controle 2

Categorias	P15		P16		P17		P18		P19	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Competências em atividades	44	36	34	34	33	20	33	44	28	42
Competência Social	35	37	44	44	33	29	42	50	29	48
Competência Total	39	35	36	36	28	17	35	48	24	44
Ansiedade/depressão	60	57	69	69	57	65	70	54	64	57
Retraimento	63	54	74	74	54	63	65	63	57	57
Queixas Somáticas	58	51	67	67	50	52	67	52	50	50
Problemas de Sociabilidade	59	59	59	59	51	54	59	59	59	63
Problemas de Pensamento	60	55	62	62	50	58	68	62	58	58
Problemas de Atenção	52	52	63	63	66	66	54	54	66	57
Quebrar Regras	74	81	69	68	66	68	74	77	77	79
Comportamento Agressivo	70	77	58	58	50	50	54	52	63	66
Problemas de Internalização/Internalizantes	62	53	73	73	51	63	72	58	58	53
Problemas de Externalização/Externalizantes	73	79	65	64	57	53	66	67	72	73
Problemas Totais/emocionais comportamentais	66	66	70	70	52	59	71	62	66	65
Transtorno de Humor	63	51	67	67	53	58	78	58	58	65
Problemas de Ansiedade	59	64	64	64	50	56	64	56	52	64
Problemas Sintomáticos	56	50	65	65	50	56	60	52	50	50
TDAH	51	54	57	57	57	63	51	54	63	52
TODO	73	77	53	53	53	50	53	50	70	65
T.C.	72	76	52	52	60	62	68	68	72	72
TOC	70	58	70	70	55	73	65	51	68	58
TEPT	63	54	77	77	53	61	67	53	72	66
Qualidades Positivas	57	60	65	65	50	48	65	57	60	57

Para melhor demonstrar a situação do Grupo Controle 2, apresenta-se a Figura 8, com a comparação das médias para Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais em pré e pós-testes. No gráfico, percebe-se que apenas dois participantes tiveram variações consideráveis na pontuação, um para mais e outro para menos.

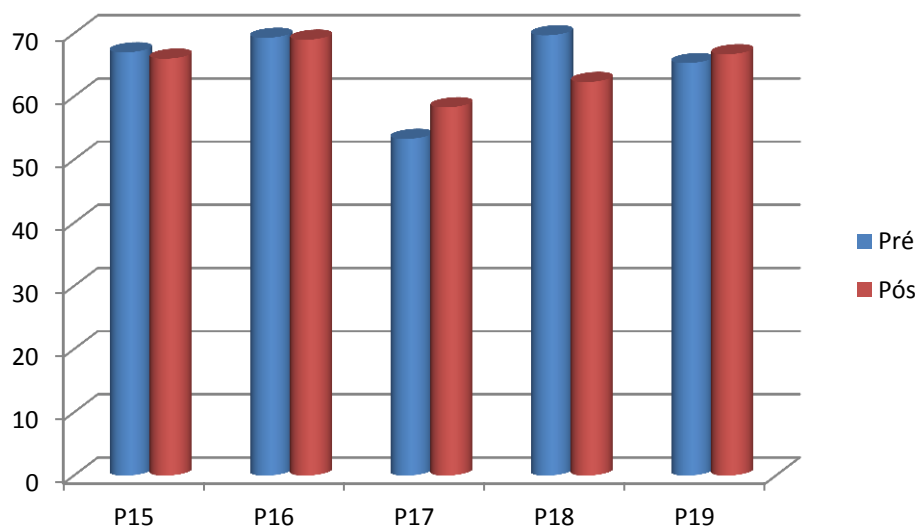


Fig. 8. Comparação das médias de Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais no Grupo Controle 2

A Figura 9 apresenta gráfico comparando os dados do Grupo Controle 2 com os do Grupo Alvo 2, excluindo-se o participante P13 (visto que se trata de participante que fugiu à normalidade da aplicação do programa, como mencionado anteriormente), onde se verifica que houve redução mais expressiva na pontuação dos Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais no Grupo Alvo 2, com 3 pontos contra 1, corroborando os resultados de outras pesquisas (Gomide, 2010; Gomide, Mascarenhas & Rocha, no prelo; Rocha, 2012).

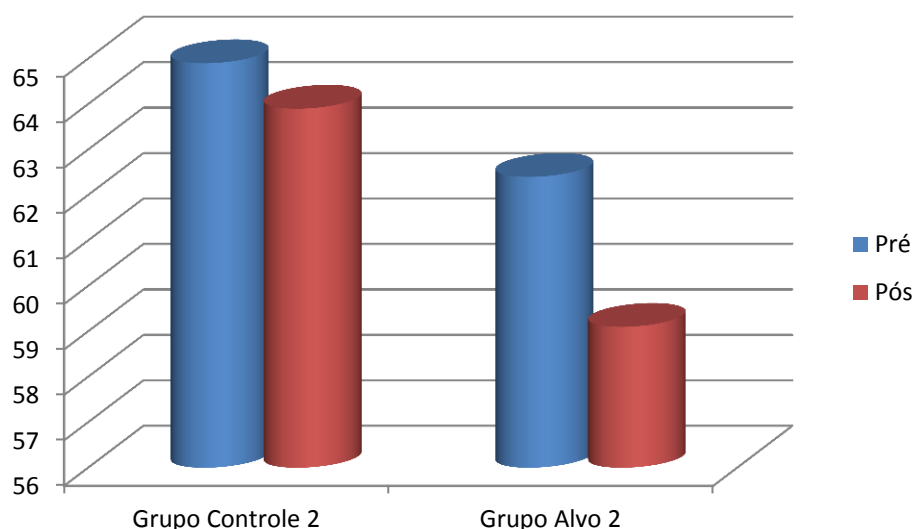


Fig. 9. Comparação das médias de Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais para os Grupos Alvo 2 e Controle 2

A Tabela 13 demonstra a participação dos adolescentes do Grupo Alvo 2 na atividade de Comportamento Moral. Já no início da atividade, dois dos adolescentes não aceitaram participar do grupo de comportamento moral, pois se sentiam ameaçados pelos demais. Por essa razão, formou-se um grupo com os participantes P09 e P11, e outro com os participantes P10, P12, P13 e P14.

Os aplicadores dispunham apenas dos finais de semana para realizar a intervenção. A princípio, definiu-se, com a equipa da unidade, o domingo para a aplicação, pois era o único dia sem atividades na parte da tarde na instituição. No entanto, antes de se iniciar a intervenção, instituíram-se visitas também aos domingos, restringindo a utilização de espaço e os horários para a participação dos adolescentes, que também recebiam as sessões de escolarização nesse dia. Alguns dos participantes passaram a receber visitas nos mesmos horários das atividades que haviam sido previamente fixadas pela equipa da unidade.

Por esses motivos, as sessões de comportamento moral foram condensadas em 05 encontros com duração média de 3 horas. A redução do tempo de aplicação das sessões de comportamento moral, bem como do espaçamento entre as sessões, podem ter prejudicado tanto a formação de vínculo, quanto as discussões, com a absorção do conteúdo e as reflexões pretendidas.

Tabela 13.

Participação no Grupo de Comportamento Moral (Gomide, 2010), Estudo Principal

Encontros	Sessão	P09	P10	P11	P12	P13	P14
Encontro 01	01	Total	Total	Total	Total	Total	Parcial
	02	Total	Total	Total	Total	Total	Parcial
Encontro 02	03	Total	Total	Total	Total	Total	Parcial
	04	Total	Total	Total	Total	Total	Parcial
	05	Total	Total	Total	Total	Total	Parcial
Encontro 03	06	Total	Total	Total	Total	Parcial	Parcial
	07	Total	Total	Total	Total	Parcial	Parcial
	08	Total	Total	Total	Total	Parcial	Parcial
Encontro 04	09	Total	Total	Total	Total	Não	Total
	10	Total	Total	Total	Total	Não	Total
	11	Total	Total	Total	Total	Não	Total
Encontro 05	12	Total	Total	Total	Total	Não	Total
	13	Total	Total	Total	Total	Não	Total

Legenda: Total - Participação Total; Parcial - Participação Parcial (Parcial); Não – Não Participou.

Feitas essas considerações, vale ressaltar que, conforme já mencionado, P13, apesar de participativo, foi retirado dos dois últimos encontros, pois suas pontuações eram

desafiadoras, reafirmando os comportamentos antissociais apresentados fora da instituição mesmo quando levado a questionar, o que acabava por dificultar a interação com o restante do grupo. O ideal, nesse caso, seria que o programa fosse aplicado a ele individualmente, como realizado com os participantes do estudo de Rocha, 2012. Porém, não havia disponibilidade da equipe de aplicadores e do adolescente para novos horários.

P10 foi o participante que melhor refletiu sobre suas próprias ações e compreendeu que as coisas poderiam ser feitas de maneira diferente, e que havia alternativas para as reações que apresentava em liberdade. No entanto, frente à atitude mais desafiadora e auto afirmativa de P13 (que desencadeava atitudes semelhantes de P12 e P14), ficava mais em silêncio e aparentava rir constrangidamente quando ouvia frases como “mato mesmo”, “se assaltar minha mãe eu vou atrás”.

Apesar das tentativas de retomar o conteúdo discutido na sessão anterior, acredita-se que pela forma de aplicação diferente da proposta no Programa de Comportamento Moral, os adolescentes tinham mais dificuldade em reter os conceitos trabalhados. Fato que chamou a atenção dos aplicadores foi de que os participantes P12 e P14 riram do desfecho do filme *A Corrente do Bem*, chamando o personagem principal de “*idiota*” por ter defendido – morrendo em consequência - o colega que sofria *bullying*.

O grupo formado com os participantes P09 e P11 fluiu de maneira mais suave e com discussões mais frutíferas. Não se descarta, no entanto, que a forma de aplicação tenha prejudicado a eficácia do programa.

De maneira geral, as sessões de Obediência, Honestidade, Vergonha e Culpa, Justiça e Generosidade foram as que geraram maior resistência na discussão dos conceitos e alternativas para os comportamentos tidos como normais pelos participantes. Como exemplo,

cita-se a ideia por eles exposta no sentido de que “*se alguém mexer com a mãe de um deles, é justo que pague, ainda que com a vida*”, mas “*não há problema que a pessoa assaltada pelo adolescente seja mãe de alguém*”.

O que surpreendeu na pesquisa foi a adesão dos adolescentes nas sessões de escolarização, tendo todos se mostrado empolgados e felizes com as atividades, mesmo o participante P13, que apresentou os comportamentos inadequados citados quando das atividades em grupo nas sessões de comportamento moral. As participações de cada um dos adolescentes do estudo principal serão resumidamente relatadas a seguir.

P09 recusou-se a participar de duas sessões de escolarização, por estar com dor de cabeça, havendo reposição posterior. Apesar de mais quieto, interagiu satisfatoriamente, demonstrando interesse e motivação na aquisição de conhecimentos; a princípio, não quis participar do programa de Comportamento Moral, pois se sentia ameaçado pelos demais participantes. Foi questionado se gostaria de deixar a pesquisa, ao que respondeu negativamente, pedindo e insistindo para participar da escolarização, alegando que “*queria muito a atividade*”. A questão do Comportamento Moral foi resolvida formando um grupo com P09 e P11, que também pediu para não fazer a atividade em grupo com os demais colegas. Os dois aceitaram a participação nesses termos e tiveram boa interação durante os encontros.

P10 gostava muito das atividades de aritmética e foi melhorando constantemente seu desempenho. Apesar da maior dificuldade com as lições de linguagem, os avanços foram perceptíveis na visão dos aplicadores, visto que passou a conseguir elaborar histórias sozinho e compreender mais rapidamente os textos que lia. Era muito motivado e, quando questionado, disse que “*gostava muito da atividade*”.

As sessões de escolarização com P11 foram sempre produtivas. O adolescente era participativo e interessado. Apesar de ter dificuldades com a tabuada e recorrentemente precisar escrevê-la para conseguir o resultado para utilização em contas, esforçava-se para fazê-lo. Em poucos momentos teve atitudes de descrédito de si mesmo, afirmando que não conseguiria resolver os problemas, comportamento rapidamente contornado com incentivo e motivação. Os conceitos de polidez trabalhados no Grupo de Comportamento Moral foram colocados em prática pelo participante nas sessões de escolarização posteriores à introdução das noções, dando a entender que tais conhecimentos foram assimilados. O fato também se deu com os demais participantes, que foram elogiados em seus comportamentos pelas equipes, tanto de socioeducadores quanto de professores em contato com eles na escola da instituição.

A convivência com P12 durante as sessões de escolarização foi tranquila e o adolescente demonstrou constante interesse na atividade. No final da intervenção, foi internado para retirada de um apêndice. Após a alta hospitalar, na primeira semana de retorno à unidade, manifestou estar em condições de participar das sessões de escolarização, recebendo, assim, as últimas sessões.

As sessões de escolarização com P14 iniciaram com o adolescente muito calado. À medida que o vínculo foi se fortalecendo, a interação com a aplicadora foi se intensificando e o adolescente passou a demonstrar mais interesse.

P13, por sua vez, mostrou-se motivado e com interesse para realizar as atividades. Os comportamentos inadequados, como insistir em métodos agressivos para a resolução de problemas ou responder com ironia, foram por ele apresentados apenas quando se encontrava em grupo.

De maneira geral, a direção, a equipe técnica e os educadores sociais da unidade perceberam melhora no comportamento dos participantes que receberam o programa, e a eles teceram elogios. Também na escola da unidade, pelos professores, notou-se a melhora nos conhecimentos dos participantes.

Discussão

Este estudo levantou duas hipóteses: 1) o aumento da escolarização para o grupo alvo após a intervenção do programa de escolarização e 2) a diminuição dos comportamentos internalizantes (ansiedade, depressão, retraimento) e externalizantes (agressividade e comportamentos antissociais) dos participantes do grupo alvo após o Programa de Comportamento Moral.

A primeira hipótese foi parcialmente apoiada pelos dados. Os resultados da aplicação do programa de escolarização nos participantes do Estudo Piloto (Grupo Alvo 1 e Grupo Controle 1) demonstraram que dois dos sujeitos apresentaram aumento da pontuação geral do TDE de 11 e 18 pontos, enquanto que os outros dois obtiveram redução de 2 pontos. No WASI, a pontuação obtida no QIT-4 aumentou para três dos sujeitos. No entanto, os resultados dos participantes do grupo controle também apresentaram alteração, para melhor. Acredita-se que uma má aplicação dos instrumentos em pré-teste e um grupo controle com expressiva diferença positiva em habilidades escolares quando comparado ao grupo alvo, possam justificar os resultados. Todavia, a partir da perspectiva dos aplicadores da intervenção e dos professores da unidade, a melhora nos conhecimentos dos participantes da intervenção foi visível, conferindo credibilidade qualitativa ao programa. Esses problemas foram corrigidos para a aplicação do Estudo Principal (Grupo Alvo 2 e Grupo Controle 2). Os

resultados da intervenção do programa de escolarização aplicado no Grupo Alvo 2 revelaram diferenças positivas entre o pré e pós-teste: aumento médio de 21 pontos no escore total para o Grupo Alvo 2 e manutenção dos escores para o Grupo Controle 2, medidos pelo TDE; e aumentos de 16,7 pontos na média de QIT-4 para o Grupo Alvo 2 e de apenas 3,5 pontos para o Grupo Controle 2 medidos pelo WASI. Esses dados estão de acordo com os estudos apresentados por outros pesquisadores (Gomide, Mascarenhas & Rocha, no prelo; Joly & Piovezan, 2012; Wexler, Pyle, Flower, Williams & Cole, 2014).

A opção por sessões individuais de escolarização se fundamentou na literatura acerca de adolescentes institucionalizados. Wexler et al. (2014), comparando algumas intervenções em alfabetização com uso de recursos informáticos, cujos resultados diferiram dos obtidos com alunos não encarcerados, sugerem que as intervenções somente são benéficas quando têm como alvo a necessidade específica do aluno. Cole (2001), escrevendo sobre um programa educacional para jovens abaixo de 18 anos, de uma instalação correcional para adultos do Texas, Estados Unidos, que também recebe aquela clientela, constatou que as atividades convencionais não funcionavam, e foi preciso trabalhar de forma a individualizar as tarefas, de acordo com as necessidades dos adolescentes e, com isso, as ocorrências de situações de indisciplina diminuíram de duas por dia a uma por mês, sendo que passaram eles a interagir com os aplicadores do programa, possibilitando a cada um deles sair da unidade com maiores possibilidades e esperanças no futuro. O programa funciona até hoje (Murrie, Henderson, Vincent, Rockett & Mundt, 2015). Constatou-se que a aplicação da escolarização individualmente propiciou maior desenvoltura aos participantes.

Além de se trabalhar individualmente com cada adolescente dos Grupos Alvo 1 e 2, a presente intervenção também pretendeu ressaltar a importância do vínculo formado entre o aluno e o aplicador, como passo fundamental. De Carvalho Monte, Sampaio, Rosa Filho e

Barbosa (2011) indicam que as pessoas integrantes do quadro de recursos humanos das unidades de medidas socioeducativas, afora ter comprovada idoneidade moral, devem ser capazes de educar pelo exemplo, mostrar compreensão e exigir disciplina dos socioeducandos. Devem também ter tempo suficiente para conhecê-los, a fim de que vínculos sejam formados, facilitando o processo socioeducativo. Apontam os autores que esse aspecto é apoiado pela literatura em psicologia, especialmente no que se refere à afetividade como motor do desenvolvimento sociomoral, ou seja, como um fator que direciona, acelera ou retarda o desenvolvimento a partir do nível de interesse afetivo do sujeito por determinadas atividades, pessoas ou situações. Na presente pesquisa, os mesmos aplicadores foram responsáveis pelas sessões de escolarização de cada um dos participantes, e todas elas transcorreram sem problemas de indisciplina ou desrespeito, com adesão dos adolescentes, sendo possível verificar a formação do vínculo aplicador-aluno. Cita-se como exemplo a confecção, pelo participante P14, de pulseira com o nome da aplicadora, com entrega para ela na quarta sessão de escolarização; e a feitura, pelo participante P12, de um cisne de dobraduras de papel, também para a aplicadora, com entrega na terceira sessão de escolarização.

A segunda hipótese proposta pela pesquisa “a diminuição dos comportamentos internalizantes (ansiedade, depressão e retraimento) e externalizantes (agressividade e comportamento antissocial) dos participantes do grupo alvo após o Programa de Comportamento Moral” foi apoiada, ainda que timidamente, pelos dados dos dois estudos. No estudo piloto foram usados para comparação apenas os dados de pós-testes, também por conta das intercorrências na sua aplicação. Nesses resultados, observou-se mais competências e qualidades positivas e menor pontuação para comportamento agressivo, quebrar regras e problemas externalizantes, com redução de quase 3 pontos nesses escores dos participantes do Grupo Alvo 1 (estudo piloto); e no Grupo Alvo 2 (estudo principal), a média de pontuação

dos Problemas Internalizantes, Externalizantes e Totais diminuiu em 3 pontos, enquanto que no Grupo Controle 2, em apenas 1 ponto. Tais resultados também foram alcançados em outros estudos (Gomide, 2010; Gomide, Mascarenhas & Rocha, no prelo; Rocha, 2012).

As limitações deste estudo referem-se basicamente àquelas encontradas em estudos de campo. A principal foi a dificuldade de se trabalhar em uma unidade de internação que não estava completamente alinhada com os objetivos do programa. Cita-se, como exemplo: a postura de alguns educadores sociais que demonstravam descrença na eficácia da intervenção; o não repasse, pela direção da unidade, de informações fornecidas pela pesquisadora, acerca dos agendamentos das sessões de escolarização e de comportamento moral, para a equipe plantonista, acarretando atrasos e coincidência de atividades; dificuldade da formação de grupo controle seguindo características próximas do alvo, pelo repasse incorreto de informações acerca do tempo mínimo de permanência na unidade, por parte da equipe técnica; número reduzido de educadores sociais nos fins de semana, ocasião em que eram realizadas as atividades da pesquisa, já que nos dias úteis os adolescentes participavam de outras atividades.

De maneira geral, percebeu-se pouco comprometimento da equipe da unidade em contribuir para o sucesso da pesquisa. Recomenda-se, portanto, um trabalho inicial com as equipes dos programas executores de medida socioeducativa para que haja entendimento e engajamento, tornando-os, então, agentes de transformação.

Fazendo um paralelo com o conceito de Stelko-Pereira e Williams (2013), quando narram acerca das habilidades necessárias ao professor para ter uma boa relação com o aluno e conseguir ajudá-lo em suas necessidades: aos aplicadores do presente programa, que podem ser os educadores sociais, os técnicos ou os professores das escolas das unidades, não há necessidade de formação acadêmica específica na área de pedagogia. Basta que tenham um

nível adequado de escolaridade (como alguns auxiliares desta pesquisa, que estão na graduação) e muita sensibilidade.

Como ressaltaram Walker, Ramsey e Gresham (2004), a violência é um problema de saúde pública e de segurança que se infundiu em todos os níveis da sociedade, sendo a violência juvenil, em particular, foco de preocupação dos pais, dirigentes escolares, legisladores, profissionais e decisores políticos. Argumentam que a violência envolve danos físicos e não-físicos, incluídos dores e medo, que afetam os sistemas escolares e a qualidade de vida de estudantes e funcionários da escola. Entendem que, em muitos casos, as escolas podem desempenhar um papel importante no evitar ou compensar o impacto da exposição ao risco por meio do desenvolvimento de resiliência social e habilidades essenciais e da disponibilização de suporte emocional. Nessa medida, a escola das unidades de internação desponta como espaço adequado para as intervenções como a elaborada na presente pesquisa. Resta, portanto, que esse espaço seja utilizado para esse fim.

Considerações Finais

Embora a intervenção aqui apresentada tenha sido realizada com adolescentes em regime de internação, entende-se ser também adequada para adolescentes que cumpram medidas socioeducativas em meio aberto, ou em regime de semiliberdade. O programa de escolarização elaborado e aplicado no presente estudo permite a replicação, assim como o Programa de Comportamento Moral de Gomide (2010). Entretanto, sua eficácia dependerá de serem seguidos os princípios aqui expostos, especialmente a escolarização individualizada, já que essa população demanda ações altamente especializadas.

Os dados obtidos poderão subsidiar políticas públicas, com a formulação de programas de tratamento e de prevenção na área da infância e juventude. Usar a própria estrutura de execução das medidas socioeducativas seria um meio de colocar em prática tais ações, sem a necessidade de alto investimento público, tornando possível a intervenção aqui apresentada, e contribuindo inclusive para a diminuição de gastos futuros com a segurança pública.

Frise-se que o programa regular oferecido pelas unidades de socioeducação não é suficiente, como demonstram as pesquisas (Dantas, 2014; Ferreira, 2015; Gualberto, 2011; Padovani & Ristum, 2013; Oliveira, Voltolini & Costa, 2016), e também o presente estudo. Ainda, os adolescentes em cumprimento de medida de meio aberto ou em regime de semiliberdade muitas vezes são matriculados na rede pública de ensino, mas não apresentam condições de permanência, justificando, da mesma forma, a necessidade de intervenção como a aqui apresentada.

É certo que a presente pesquisa não é uma intervenção completa, pois não contemplou intervenções com os pais dos socioeducandos, tampouco psicoterapia ou trabalho

de reintegração na família e comunidade. Platt, Kaczynnski e LeFebvre (1996) entendem que apenas programas coordenados de pós-tratamento individualizado, para assegurar que o que foi aprendido pelo adolescente na instituição seja generalizado para a comunidade, permitiriam atacar o problema complexo e difícil da violência de uma forma realista. Contudo, uma pesquisa dessa magnitude demandaria um maior controle de tantas variáveis, com as dificuldades a ele inerentes.

O debate em torno de políticas públicas que priorizem e ofereçam oportunidades aos adolescentes que passam pelo sistema de justiça juvenil, para se transformarem e se tornarem capazes para intervir positivamente na realidade social, ainda é incipiente. Espera-se que o presente trabalho contribua para a discussão e sirva de embasamento para programas destinados ao adolescente em conflito com a lei. Enquanto houver adolescentes se evadindo da escola e ingressando no mundo infracional, necessária será a intervenção especializada que aqui se propõe, a fim de promover nesses indivíduos a melhoria da escolarização e a aquisição de habilidades sociais básicas.

Referências

- Achenbach, T. (1991). *Manual for the assessment data manager program (ADM): CBCL, YSR, TRF, YASR, YABCL, SCICA*. CBCL/2-3, CBCL/11/2-5 & C-TRF. Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA).
- Achenbach, T. M. & Rescorla, L.A. (2001). *Manual for the ASEBA Scholl-Age & Forms & Profiles*. Burlington, Estados Unidos: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Alarcon Espinoza, M., & Vargas Muñoz, M. (2012). Evaluación de competencias psicoeducativas a partir de un programa de formación especializada para profesionales de intervención directa con adolescentes infractores y no infractores. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1115-1123.
- Amin, A. R. (2013). Doutrina da proteção integral. In: Maciel, K. R. F. A. (org), *Curso de direito da criança e do adolescente aspectos teóricos e práticos* (pp. 52-57). Rio de Janeiro: Saraiva.
- Assis, S. G. D. (2006). Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. *Psicologia & Sociedade*, 18 (3), 74-81.
- Assis, S. G. D., & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10 (1), 81-90.
- Bartol, C. R., & Bartol, A. M. (2008). *Juvenile delinquency and antisocial behavior: A developmental perspective*. Pearson Prentice Hall., 07-09.

- Bazon, M. R., da Silva, J. L., & Ferrari, R. M. (2013). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. *Educação em Revista*, 29 (2), 175-199.
- Bordin, I. A., Rocha, M. M., Paula, C. S., Teixeira, M. C. T. V., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Silveiras, E. F. M. (2013). Child Behavior Checklist (CBCL), Youth Self-Report (YSR) and Teacher's Report Form (TRF): an overview of the development of the original and Brazilian versions. *Cadernos de Saúde Pública*, 29 (1), 13-28. doi: 10.1590/S0102-311X2013000100004.
- Carvalho Monte, F. F. D., Sampaio, L. R., Rosa Filho, J. S., & Barbosa, L. S. (2011). Adolescentes autores de atos infracionais: psicologia moral e legislação. *Revista Psicologia & Sociedade*, 23(1), 125-134.
- Casey, S. (2011). Understanding Young Offenders: Developmental Criminology. *The Open Criminology Journal*, 4, pp. 13, 22.
- Cassoni, C. (2013). *Estilos parentais e práticas educativas parentais: revisão sistemática e crítica da literatura* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-14122013-105111/en.php> em 02/01/2017.
- Código de Normas e Procedimentos das Unidades de Atendimento Socioeducativo do Estado do Paraná, Resolução nº 44/2016-GS da Secretaria de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos do Paraná (2016). Recuperado de http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/ResolucaodocodigoenormasDEASE__2.pdf em 04/01/2017.

- Cole, B. (2001). Year One of the Youthful Offender Program: A Teacher's Perspective. *Journal of Correctional Education*, pp.105,107.
- Conceição, G. H. (2012). Variáveis Psicossociais e Desempenho em Leitura de Crianças de Baixo Nível Socioeconômico1. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (4), 389-398.
- Conceição, W. L. D. (2015). Escola e privação de liberdade: um diálogo em construção. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, (9), 72-88.
- Conselho Federal de Psicologia: Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (2011). Recuperado de <http://satepsi.cfp.org.br/listaTeste.cfm?status=> em 04/01/2017.
- Conselho Nacional de Justiça, Panorama Nacional: A Execução das Medidas Socioeducativas de Internação. (2012). Recuperado de http://www.cnj.jus.br/images/pesquisas-judiciarias/Publicacoes/panorama_nacional_doj_web.pdf em 17/08/2016.
- Constituição da República Federativa do Brasil* (1988, 05 de outubro). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm em 17/08/2016.
- Dantas, V. A. D. O. (2014). A relação com o saber matemático de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: sentidos e significados em um espaço privado de liberdade. Recuperado de https://bdtd.ufs.br/bitstream/tede/1918/1/VIVIANE_ANDRADE_OLIVEIRA_DANTAS.pdf em 04/01/2017.
- Feldman, M. P. (1979). *Comportamento criminoso: uma análise psicológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Fernandes, C. R. B. S. (2005). É Possível Construir Novos Caminhos? Da Necessidade de Ampliação do Olhar na Busca de Experiências Bem-Sucedidas no Contexto Socioeducativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5(2), 79-95.
- Fernandes, D. P. (2014). Explicando comportamentos socialmente desviantes: uma análise do modelo da coerção de Patterson. Recuperado de <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7802> em 02/01/2017.
- Ferreira, K. D. M. (2015). Instituições socioeducativas de internação e formação do indivíduo. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, (10).
- Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF). (2014). *Estatísticas Brasil*. Recuperado de http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/brazil_statistics.html em 15/07/2016.
- Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF). (2015). *#ECA25ANOS: Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil*. Recuperado de <http://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf> em 15/07/2016.
- Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF). (2015). *#ECA25ANOS: Avanços e desafios para a infância e a adolescência no Brasil*. Recuperado de <http://www.unicef.org/brazil/pt/ECA25anosUNICEF.pdf> em 15/07/2016.
- Gallo, A. E.; & Williams, L. C. D. A. (2008). A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), 41-59.
- Gobbo, E., & Muller, C. M. (2011). A prática pedagógica das medidas socioeducativas. *Emancipação*, 11(2), 175-187.

- Gomide, P. I. C. (1990). *Menor infrator: a caminho de um novo tempo*. Curitiba: Juruá Editora.
- Gomide, P. I.C.; Ropelato, R., & Alves, M. P. (2006). A redução da maioridade penal: questões teóricas e empíricas. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26(4), 646-659.
- Gomide, P. I. C. (2010). *Comportamento moral: uma proposta para o desenvolvimento das virtudes*. Curitiba: Juruá.
- Gomide, P.I.C. (2013). Promoção do Comportamento Moral na Escola. Em L. C. A. Williams & A. C. Stelko-Pereira (Eds). *Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola* (pp.104-119). São Carlos, SP: EduFSCar.
- Gomide, P.I.C., Mascarenhas, A.B.D., & Rocha, G.V.M. (no prelo). Avaliação de uma intervenção para redução de comportamentos antissociais e aumento da escolarização em adolescentes de uma instituição de acolhimento. *Acta Comportamentale*.
- Gualberto, J. D. G. G. (2011). *Educação escolar de adolescentes em contextos de privação de liberdade: um estudo de política educacional em escola de centro socioeducativo* (Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação). Recuperado de http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GualbertoJG_1.pdf em 15/07/2016.
- Hayden, C. (2008). Education, schooling and young offenders of secondary school age. *Pastoral Care in Education*, 26(1), 23-31.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Atlas da Violência 2016. (2016). Recuperado de

http://www.forumseguranca.org.br/storage/download/atlas_da_violencia_2016_ipea_e_fbsp.pdf em 15/07/2016.

Joly, M. C. R. A. (2004). Teste Cloze Básico-MAR (TCB-MAR)–Teste em desenvolvimento.

Joly, M. C. R. A., & Istome, A. C. (2008). Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: Estudo de validade do Teste Cloze Básico-MAR. *Psic: revista da Vetor Editora*, 9(2), 219-228.

Joly, M. C. R. A., & Piovezan, N. M. (2012). Avaliação do programa informatizado de leitura estratégica para estudantes do ensino fundamental 1. *Paidéia*, 22(51), 83-90.

Knijnik, L. F., Giacomoni, C., & Stein, L. M. (2013). Teste de Desempenho Escolar: um estudo de levantamento; Test for School Achievement: a survey study; Prueba de Rendimiento Académico: un estudio de recopilación. *Psico USF*, 18 (3), 407-416.

Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012. (2012, 18 de janeiro). Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm em 15/07/2016.

Lei 6697 de 10 de outubro de 1979 (1979, 10 de outubro). Institui o Código de Menores. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm em 15/07/2016.

Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm em 15/07/2016.

- Lochner, L. (1999). Education, work, and crime: theory and evidence. *Rochester center for economic research working paper*, (465).
- Maruschi, M. C., Estevão, R., & Bazon, M. R. (2014). Conduta infracional na adolescência: fatores associados e risco de reincidência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(2), 82-99.
- Matos, F., Martins, H., Jesus, S. N., & Viseu, J. (2015). Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(1), 35-43.
- Mazer, Sheila Maria, Bello, Alessandra Cristina Dal, & Bazon, Marina Rezende. (2009). Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. *Psicologia da Educação*, (28), 7-21. Recuperado em 27 de novembro de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-zon em 15/07/2016.
- Melillo, A., Estamatti, M. & Cuestas, A. (2008). Alguns Fundamentos Psicológicos do conceito de resiliência. In: Melillo, A. et al (org), *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 59-72). Porto Alegre: Artmed.
- Murray, J., & Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642.
- Murray, J.; de Castro Cerqueira, D. R.; & Kahn, T. (2013). Crime and violence in Brazil: Systematic review of time trends, prevalence rates and risk factors. *Aggression and violent behavior*, 18(5), 471-483.

- Murrie, D. C., Henderson, C. E., Vincent, G. M., Rockett, J. L., & Mundt, C. (2015). Psychiatric symptoms among juveniles incarcerated in adult prison. *Psychiatric services*.
- Nardi, F. L., & Dell’Aglío, D. D. (2010). Delinquência juvenil: uma revisão teórica. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 69-77.
- Niquice, F. L.A. (2014). Comportamento de risco na adolescência. In: Habigzang, L. F., Diniz, E., & Koller, S. H. (org). *Trabalhando com adolescentes: Teoria e intervenção psicológica* (pp. 42-53). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira, C. B. E., Oliva, O. B., Arraes, J., Galli, C. Y., Amorim, G., & Souza, L. A. (2016). Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. *Psicologia em Estudo*, 20 (4), 575-585.
- Oliveira, J. V. D., Voltolini, L., & Costa, M. C. L. (2016). Por trás das grades: a educação escolar para adolescentes privados de liberdade. *ENSINO & PESQUISA - Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente*, 14 (01), 106-122.
- Organização Mundial de Saúde. *Global status report on violence prevention* (2014). Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/en/ em 27/12/2016.
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C. A., & Hutz, C. S. (2005). Estabilidade do comportamento anti-social na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18(1), 55-61.

- Padovani, A. S., & Ristum, M. (2013). A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação e Pesquisa*, 39 (4), 969-984.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial Boys*. Oregon, EUA: Castalia Publishing Company.
- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (PNAD) (2013). Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/> em 05/01/2017.
- Platt, J., Kaczynski, D. & LeFebvre, R. (1996). Project Advance: A Comprehensive Model Program for Juvenile Incarcerates. *Journal of Correctional Education*, 47, 168-172.
- Polleto, P. & Koller, S. H. (2011). Resiliência: uma perspectiva conceitual e história. In: Dell'Aglío, D. D., Koller, S. H., & Yunes, M. A. M. (org). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). (2015). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015: O trabalho como motor do desenvolvimento humano*. Recuperado de http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr2015_ptBR.pdf em 15/07/2016.
- Prust, L. W., & Gomide, P. I. C. (2007). Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. *Estud. psicol.(Campinas)*, 24(1), 53-60.
- Puig, J. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.

- Ravazzola, M. C. (2005). Resiliências familiares. In: Melillo, A. et al (org), *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 73-85). Porto Alegre: Artmed.
- Rocha, G. V. M. D. (2012). *Comportamento antissocial: psicoterapia para adolescentes infratores de alto risco*. Curitiba: Juruá.
- Sander, J. B., Sharkey, J. D., Groomes, A. N., Krumholz, L., Walker, K., & Hsu, J. Y. (2011). Social justice and juvenile offenders: Examples of fairness, respect, and access in education settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21(4), 309-337.
- Sant'Anna, Ana; Aerts, Denise; & Lopes, Marta Júlia. (2005). Homicídios entre adolescentes no Sul do Brasil: situações de vulnerabilidade segundo seus familiares. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(1), 120-129.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silves, E. F. D. M. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115.
- Secretaria de Justiça, Trabalho e Direitos Humanos do Estado do Paraná, Relatório de Ações do Departamento de Atendimento Socioeducativo do Paraná. (2015). Recuperado de http://www.dease.pr.gov.br/arquivos/File/relatorio_dease_2015.pdf em 15/07/2016.
- Silva, J. L. D., & Bazon, M. R. (2014). Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: Revisão integrativa da literatura. *Estud. psicol.(Natal)*, 19(4), 278-287.
- Silva, J. L. D, & Bazon, M. SolR. (2016). Revisão sistemática de estudos sobre os aspectos escolares relacionados ao cometimento de delitos. *Psicologia em Revista*, 21(2), 273-292.

- Silva, J. L. D., Cianflone, A. R. L., & Bazon, M. R. (2016). School bonding of adolescent offenders. *Paidéia*, 26(63), 91-100.
- Silva, M. L., Cruz, V. A., & Silva, F. F. (2015). A Dimensão Afetiva e Sua Relevância No Processo De Ensino-Aprendizagem: Uma Abordagem Sociocognitiva. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*, 18(4), 1303-1311.
- Silveira, M. A. D. S., Maruschi, M. C., & Bazon, M. R. (2012). RISCO E PROTEÇÃO PARA O ENGAJAMENTO DE ADOLESCENTES EM PRÁTICAS DE ATOS INFRACIONAIS. *Journal of Human Growth and Development*, 22(3), 358-366.
- Souza, C. C. D., & Resende, A. C. (2016). Profiles of Personality of Adolescents who have Committed Homicide. *Psico-USF*, 21(1), 73-86.
- Stein, L.M. (2011). *Teste de Desempenho Escolar (TDE): manual para aplicação e interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stelko-Pereira, A. C., & Williams, L. C. A. (2013). Intervenções em sala de aula. Em L. C. A. Williams & A. C. Stelko-Pereira (Eds). *Violência Nota Zero: como aprimorar as relações na escola* (pp. 148-165). São Carlos, SP: EduFSCar.
- Trentini, C. M., Yates, D. B., & Heck, V. S. (2014). *Escala de Inteligência Wechsler Abreviada (WASI): Manual profissional*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Unruh, D.3, Povenmire-Kirk, T., & Yamamoto, S. (2009). Perceived barriers and protective factors of juvenile offenders on their developmental pathway to adulthood. *Journal of Correctional Education*, 201-224.

- Vieira, M. P. S. M. (2014). Relação entre desenvolvimento moral e problemas de comportamento. Recuperado de <https://repositorio.utad.pt/handle/10348/2969> em 02/01/2017.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices*. Wadsworth Publishing Company.
- Ward, S., & Williams, J. (2014). Does Juvenile Delinquency Reduce Educational Attainment?. *Available at SSRN 2469675*.
- Wexler, J., Pyle, N., Flower, A., Williams, J. L., & Cole, H. (2014). A synthesis of academic interventions for incarcerated adolescents. *Review of Educational Research*, 84(1), 3-46.
- Williams, L. C. A. (2012). Programa Violência Nota Zero: Descrição de um programa de prevenção de violência escolar Ana Carina Stelko-Pereira. *CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA*, 95.
- World Bank Group (2015). *The World Bank database: Population, total*. Recuperado em <http://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL> em 15/07/2016.
- Zappe, J. G., da Silva Ferrão, I., dos Santos, C. R., da Silva Silveira, K. S., da Costa, L. P., & Siqueira, T. V. (2015). A internação de adolescentes em conflito com a lei: uma reflexão teórica sobre o sistema socioeducativo brasileiro. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, (5) 112-133.
- Zappe, J. G.; & Ramos, N. V. (2010). Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS. *Psicologia & Sociedade*, 22 (2), 365-373.

ANEXO A

Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 2011)

LMS.01.8

TDE

TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR
LILIAN MILNITSKY STEIN

Nome: _____

RG: | | | | | | | | | | CPF: | | | | | | | | | |

Data de Nascim.: ____/____/____ Local de Nascim.: ____/____/____
dia mês ano Cidade Estado País

Idade: _____ Sexo: M () F () Escolaridade: _____

Curso/Série: _____ Escola/Instituição: _____ Públ. () Priv. ()

Ocupação: _____ Data da Aplicação: ____ / ____ / ____
dia mês ano

Aplicador: _____

Autorizo uso sigiloso em pesquisa: _____
assinatura

Resultados	Escore Bruto (EB)	Classificação	Previsão Escore Bruto (EB) <i>a partir da idade</i>
Escrita	_____	_____	_____
Aritmética	_____	_____	_____
Leitura	_____	_____	_____
Total (EBT)	_____	_____	_____



© 1994 Casapsi Libreria e Editora Ltda

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.

Rua Simão Álvares, 1020 – Pinheiros – São Paulo/SP – Brasil

CEP 05417-020 – Tel.: (11) 3034 3600 – www.casadopsicologo.com.br

O presente Protocolo de Respostas é impresso em cores.
Caso desconfie de sua autenticidade, ligue para (11) 3034-3600.

Subteste de Escrita

Nome: _____

01. _____ 09. _____

02. _____ 10. _____

03. _____ 11. _____

04. _____ 12. _____

05. _____ 13. _____

06. _____ 14. _____

07. _____ 15. _____

08. _____ 16. _____

17. _____ 26. _____
18. _____ 27. _____
19. _____ 28. _____
20. _____ 29. _____
21. _____ 30. _____
22. _____ 31. _____
23. _____ 32. _____
24. _____ 33. _____
25. _____ 34. _____

Escore Bruto (EB): _____

Subteste de Aritmética

Parte Oral:

1. _____

2. _____

3. _____

Escore Bruto (EB): _____

Parte Escrita:

01 $1 + 1 =$

02 $4 - 1 =$

03
$$\begin{array}{r} 6 \\ + 3 \\ \hline \end{array}$$

04
$$\begin{array}{r} 5 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$$

Subtotal: _____

$$\begin{array}{r} \boxed{05} \quad 19 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \boxed{06} \quad 28 \\ - 12 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \boxed{07} \quad 17 \\ \quad 21 \\ + 40 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \boxed{08} \quad 75 \\ + 8 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \boxed{09} \quad 43 \\ - 18 \\ \hline \end{array}$$

Subtotal: _____

10

$4 \times 2 =$

11

$6 : 3 =$

12

$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

13

$$\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ + 245 \\ \hline \end{array}$$

14

$$\begin{array}{r} 401 \\ - 74 \\ \hline \end{array}$$

15

$1230 + 150 + 1620 =$

Subtotal: _____

16 3415
 - 1630

17 12
 x 15

18 72 : 8 =

19 968 : 6 =

20 823 x 96 =

Subtotal: _____

21

$$\text{R\$ } 1000,00 - \text{R\$ } 945,50 =$$

22

$$6630 : 65 =$$

23

$$\frac{1}{2} = \frac{\quad}{4}$$

24

$$\frac{2}{3} - \frac{1}{3} =$$

25

$$\frac{1}{2} \text{ h} = \underline{\quad\quad} \text{ min}$$

Subtotal: _____

26 $\frac{3}{4} + \frac{2}{8} =$

27 $(3007 - 1295) + 288 =$

28 Qual é o maior $\frac{3}{4}$ ou $\frac{7}{8}$?

29 $\frac{21}{5} \times \frac{10}{3} =$

30 $4 : 5 =$

Subtotal: _____

31 $\frac{3}{10} \cdot \frac{2}{4} =$

32 $6^2 =$

33 $(6)^2 + (3)^3 =$

34 $(-5) + (+9) =$

35 $(-4) \times (-8) =$

Subtotal: _____

Escore Bruto (EB): _____

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabrunhado excepcional ricochetear saguões

Escore Bruto (EB): _____

ANEXO B

Escala de Inteligência WASI - Funções cognitivas e linguísticas (Trentini, Yates & Heck, 2014)



ESCALA WECHSLER ABREVIADA
DE INTELIGÊNCIA™

Protocolo de Registro

Nome: _____ ID: _____

Instituição: _____ () Pública () Privada

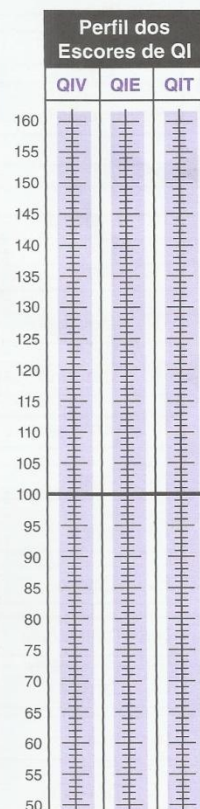
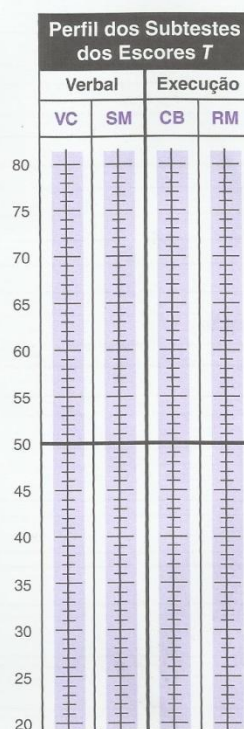
Ano Escolar/ _____
Nível de Escolaridade: _____ Aplicador: _____

	Ano	Mês	Dia
Data de Aplicação			
Data de Nascimento			
Idade			

Escore dos Subtestes		
Subtestes	Pontos Brutos	Escore T
Vocabulário (VC)		
Cubos (CB)		
Semelhanças (SM)		
Raciocínio Matricial (RM)		
Soma dos Escores T		
		Verbal Execução
		4-Subtestes 2-Subtestes
		Escala Total

	Escore de QI WASI				Intervalos de Predição			
	Soma dos Escores T	QI	Percentil	Intervalo de Confiança	WISC-IV		WAIS-III	
Verbal (QIV)				-	90%	68%	90%	68%
Execução (QIE)				-				
Escala Total-4 (QIT-4)				-	-	-	-	-

Escala Total-2 (QIT-2)				-
------------------------	--	--	--	---



© 2014 Casapsi Livraria e Editora Ltda
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Avenida Francisco Matarazzo, 1500 - Conjunto 51
Edifício New York - Centro Empresarial Água Branca
Barra Funda - São Paulo/SP - CEP 05001-100
Tel. Fax: (11) 3672-1240 - www.casadopsicologo.com.br

PEARSON

WASI Copyright © 1999 by NCS Pearson, Inc. Brazilian adaptation Copyright © 2014 NCS Pearson, Inc.
Adapted and reproduced by Casa do Psicólogo under license from NCS Pearson, Inc.
www.casadopsicologo.com.br

No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without permission in writing from NCS Pearson, Inc.

1. Vocabulário



Itens de Entrada

6 – 8 anos: Item 5
9 – 89 anos: Item 9



Sequência Inversa

6 – 8 anos: se o examinando obtém um escore de 0 ou 1 no item 5 ou 6, aplicar os itens 1 – 4 na sequência *direta*.
9 – 89 anos: se o examinando obtém um escore de 0 ou 1 no item 9 ou 10, aplicar os itens 5 – 8 na sequência *inversa* até que o examinando obtenha escores perfeitos em dois itens consecutivos. Se o examinando não obtiver dois escores perfeitos consecutivos, aplicar os itens 1 – 4 na sequência *direta*.



Interrupção

Após 5 erros consecutivos de 0 ponto na sequência *direta*.



Itens de Término

6 – 8 anos: Após o item 30
9 – 11 anos: Após o item 34
12 – 16 anos: Após o item 38
17 – 89 anos: Sem item de término



Pontuação

Itens 1 – 4: 0 ou 1 ponto
Itens 5 – 42: 0, 1 ou 2 pontos

Itens	Respostas	Pontos
		(0 ou 1)
1. Peixe		
2. Pá		
3. Mapa		
4. Concha		
6-8 5. Pássaro		(0, 1 ou 2)
6. Lanterna		
7. Carro		
8. Camisa		
9-89 9. Animal de Estimação		
10. Férias		
11. Sapato		
12. Polícia		
13. Almoço		
14. Transformar		
15. Carroça		
16. Sino		
17. Crocodilo		
18. Revelar		
19. Calendário		

Continua

1. Vocabulário (Continuação)

Itens	Respostas	Pontos (0, 1 ou 2)
20. Culpar		
21. Balão		
22. Famoso		
23. Tradição		
24. Entusiasmado		
25. Impulso		
26. Pressa		
27. Entreter		
28. Motivo		
29. Improvisar		
30. Dançar		
31. Impressionante		
32. Impertinente		
33. Devoto		
34. Tendência		
35. Ruminar		
36. Presunçoso		
37. Imponente		
38. Regozijar		
39. Impetuosidade		
40. Intermitente		
41. Nicho		
42. Panaceia		

6-8 PARE

9-11 PARE

12-16 PARE

Escore Bruto Máximo

6 – 8 anos: 56 pontos
 9 – 11 anos: 64 pontos
 12 – 16 anos: 72 pontos
 17 – 89 anos: 80 pontos

Escore
Bruto Total

2. Cubos



Itens de Entrada

6 – 8 anos: Item 1
9 – 89 anos: Item 3



Sequência Inversa

9 – 89 anos: se o examinando obtém um escore de 0 ou 1 no item 3 ou 4, aplicar os itens 1 – 2 na sequência *inversa* até que o examinando obtenha escores perfeitos em dois itens consecutivos.



Interrupção

Após 3 erros consecutivos de 0 ponto na sequência direta.



Pontuação

Itens 1 – 4: 2 pontos para modelos corretos na 1ª tentativa
1 ponto para modelos corretos na 2ª tentativa
0 ponto para modelos incorretos nas duas tentativas
Itens 5 – 13: 0 a 7 pontos

Examinando

	Modelos	Tempo-limite	Modelos Incorretos	Tempo de Execução em Segundos	Modelo Correto	Pontos (Marque os pontos apropriados para cada item)
6-8	1.	30"	Tentativa 1 Tentativa 2		S N	0 1 2
	2.	60"	Tentativa 1 Tentativa 2		S N	0 1 2
9-89	3.	60"	Tentativa 1 Tentativa 2		S N	0 1 2
	4.	60"	Tentativa 1 Tentativa 2		S N	0 1 2
	5.	60"			S N	0 21"-60" 16"-20" 11"-15" 1"-10" 4 5 6 7
	6.	60"			S N	0 21"-60" 16"-20" 11"-15" 1"-10" 4 5 6 7
	7.	60"			S N	0 21"-60" 16"-20" 11"-15" 1"-10" 4 5 6 7
	8.	60"			S N	0 21"-60" 16"-20" 11"-15" 1"-10" 4 5 6 7
	9.	60"			S N	0 21"-60" 16"-20" 11"-15" 1"-10" 4 5 6 7
	10.	120"			S N	0 66"-120" 46"-65" 31"-45" 1"-30" 4 5 6 7
	11.	120"			S N	0 76"-120" 56"-75" 41"-55" 1"-40" 4 5 6 7
	12.	120"			S N	0 76"-120" 56"-75" 41"-55" 1"-40" 4 5 6 7
	13.	120"			S N	0 76"-120" 56"-75" 41"-55" 1"-40" 4 5 6 7

Examinador

Escore Bruto Máximo
Todas as Idades: 71 pontos

Escore Bruto Total

3. Semelhanças



Itens de Entrada

6 – 8 anos: Item 1
9 – 11 anos: Item 5
12 – 89 anos: Item 7



Sequência Inversa

9 – 11 anos: se o examinando obtém um escore de 0 ou 1 no item 5 ou 6, aplicar os itens 1 – 4 na sequência *direta*.
12 – 89 anos: se o examinando obtiver um escore de 0 ou 1 nos itens 7 ou 8, aplicar os itens 5 e 6 na sequência *inversa* até que o examinando obtenha escores perfeitos em dois itens consecutivos. Se o examinando não obtiver dois escores perfeitos consecutivos, aplicar os itens 1 – 4 na sequência *direta*.



Interrupção

Após 4 erros consecutivos de 0 ponto na sequência direta.



Itens de Término

6 – 8 anos: Após o item 20
9 – 11 anos: Após o item 24
12 – 89 anos: Sem item de término



Pontuação

Itens 1 – 4: 0 ou 1 ponto
Itens 5 – 26: 0, 1 ou 2 pontos

	Itens	Respostas				Pontos (0 ou 1)
6-8	1. Veículos de 4 rodas	Navio	ÔNIBUS	Bicicleta	Trem	
	2. Objetos de jantar	COLHER	Panela	Tigela	Abridor de lata	
	3. Roupas	Corda	Bola	TÊNIS	Lápis de cera	
	4. Frutas	BANANA	Feijão	Abóbora	Batata	
9-11	5. Uvas – Morangos					(0, 1 ou 2)
	6. Vaca – Urso					
12-89	7. Vermelho – Azul					
	8. Camisa – Casaco					
	9. Avião – Ônibus					
	10. Caneta – Lápis					
	11. Círculo – Quadrado					
	12. TV – Jornal					
	13. Amor – Ódio					
	14. Tigela – Prato					
	15. Criança – Adulto					
	16. Sentar – Correr					
	17. Ombro – Tornozelo					
	18. Vapor – Nuvem					
	19. Mais – Menos					
	20. Liso – Áspero					
	21. Tradição – Hábito					
	22. Pássaro – Flor					

6-8 PARE

Continua

3. Semelhanças (Continuação)

Itens	Respostas	Pontos (0, 1 ou 2)
23. Capitalismo – Socialismo		
24. Fotografia – Canção		
25. Paz – Guerra		
26. Liberdade – Lei		

9-11 PARE

Escore Bruto Máximo

6 – 8 anos: 36 pontos
 9 – 11 anos: 44 pontos
 12 – 89 anos: 48 pontos

Escore Bruto
Total

4. Raciocínio Matricial



Itens de Entrada

Administrar primeiro os itens de exemplo A e B.
 6 – 8 anos: Item 1
 9 – 11 anos: Item 5
 12 – 44 anos: Item 7
 45 – 79 anos: Item 5
 80 – 89 anos: Item 1



Sequência Inversa

9 – 11 anos e 45 – 79 anos: se o examinando obtém um escore 0 nos itens 5 ou 6, aplicar os itens 1 – 4 na sequência *inversa* até que o examinando obtenha escores perfeitos em dois itens consecutivos.

12 – 44 anos: se o examinando obtém um escore 0 nos itens 7 ou 8, aplicar os itens 1 – 6 na sequência *inversa* até que o examinando obtenha escores perfeitos em dois itens consecutivos.



Interrupção

Após 6 erros consecutivos de 0 ponto na sequência direta.



Itens de Término

6 – 8 anos: Após item 28
 9 – 11 anos: Após item 32
 12 – 44 anos: Sem item de término
 45 – 79 anos: Após item 32
 80 – 89 anos: Após item 28



Pontuação

Itens 1 – 35: 0 ou 1 ponto

Itens	Alternativas (Marque a resposta do examinando)	Pontos (0 ou 1)
A.	1 2 3 4 5 NS	
B.	1 2 3 4 5 NS	
1.	1 2 3 4 5 NS	
2.	1 2 3 4 5 NS	
3.	1 2 3 4 5 NS	
4.	1 2 3 4 5 NS	
5.	1 2 3 4 5 NS	
6.	1 2 3 4 5 NS	
7.	1 2 3 4 5 NS	
8.	1 2 3 4 5 NS	
9.	1 2 3 4 5 NS	
10.	1 2 3 4 5 NS	
11.	1 2 3 4 5 NS	
12.	1 2 3 4 5 NS	
13.	1 2 3 4 5 NS	
14.	1 2 3 4 5 NS	
15.	1 2 3 4 5 NS	
16.	1 2 3 4 5 NS	
17.	1 2 3 4 5 NS	

6-8
80-899-11
45-79

12-44

Itens	Alternativas (Marque a resposta do examinando)	Pontos (0 ou 1)
18.	1 2 3 4 5 NS	
19.	1 2 3 4 5 NS	
20.	1 2 3 4 5 NS	
21.	1 2 3 4 5 NS	
22.	1 2 3 4 5 NS	
23.	1 2 3 4 5 NS	
24.	1 2 3 4 5 NS	
25.	1 2 3 4 5 NS	
26.	1 2 3 4 5 NS	
27.	1 2 3 4 5 NS	
28.	1 2 3 4 5 NS	
29.	1 2 3 4 5 NS	
30.	1 2 3 4 5 NS	
31.	1 2 3 4 5 NS	
32.	1 2 3 4 5 NS	
33.	1 2 3 4 5 NS	
34.	1 2 3 4 5 NS	
35.	1 2 3 4 5 NS	

6-8
80-89 PARE9-11
45-79 PARE

Escore Bruto Máximo

6 – 8 anos: 28 pontos
 9 – 11 anos: 32 pontos
 12 – 44 anos: 35 pontos
 45 – 79 anos: 32 pontos
 80 – 89 anos: 28 pontos

Escore Bruto
Total

Observações de Comportamentos

Motivos e queixas atuais; fontes de referência:

Atitude em relação à testagem (ex: *rapport*, interesse, hábitos de trabalho, motivação, comunicação, reação frente ao sucesso/fracasso):

Aparência física:

Atenção:

Problema visual/auditivo/motor:

Linguagem (idioma dominante, idioma falado em casa, linguagem expressiva/receptiva):

Afeto/humor:

Comportamentos não usuais/verbalizações:

Outras observações:

ANEXO C

Youth Self Report – YSR (ASEBA, Achenbach & Rescorla, 2001)

INVENTÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO PARA JOVENS DE 11 A 18 ANOS (YSR)

(A preencher exclusivamente do aplicador)

SEU NOME COMPLETO: _____

IDADE ____ anos	SEXO ☐ Masculino ☐ Feminino	RACIA OU ETNIA _____	TIPO DE TRABALHO DOS PAIS, mesmo que não estejam trabalhando no momento. (Especifique, por favor - por exemplo: mecânica de automóveis, professor(a) de ensino médio, doméstica, operário, vendedor de sapato, sargento do exército)
DATA DE HOJE Dia ____ Mês ____ Ano ____		DATA DE NASCIMENTO Dia ____ Mês ____ Ano ____	
SÉRIE ESCOLAR ____ série		Se você está trabalhando, por favor, informe o tipo de trabalho: _____	
☐ Não frequenta a escola		Tipo de trabalho do pai: _____ Tipo de trabalho da mãe: _____	

I. Por favor, cite os esportes que você mais gosta de praticar. Por exemplo: natação, futebol, andar de patins ou skate, andar de bicicleta, pesca etc.

- ☐ nenhum
- a) _____
- b) _____
- c) _____

Em comparação com outros da sua idade, quanto tempo você dedica a cada um?

Menos	Igual	Mais
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

Em comparação com outros da sua idade, o seu desempenho em cada um desses esportes é:

Pior	Igual	Melhor
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

II. Por favor, cite os seus passatempos, atividades e jogos favoritos, que não sejam esportes. Por exemplo: colecionar figurinhas, tocar violão, desenhar, saltar pipa, pular corda, brincar de boneca, brincar de carrinho, ler, cantar, usar o computador, jogar videogame. (Não incluir ouvir rádio ou ver televisão)

- ☐ nenhum
- a) _____
- b) _____
- c) _____

Em comparação com outros da sua idade, quanto tempo você dedica a cada um?

Menos	Igual	Mais
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

Em comparação com outros da sua idade, o seu desempenho em cada um desses passatempos é:

Pior	Igual	Melhor
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

III. Por favor, cite as organizações, clubes, times ou grupos aos quais você pertence. Por exemplo, turma de amigos (fora da escola), grupos de igreja, teatro, música etc.

- ☐ nenhum
- a) _____
- b) _____
- c) _____

Em comparação com outras da sua idade, como é sua participação em cada um deles?

Menor	Igual	Maior
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

IV. Por favor, cite quaisquer trabalhos ou tarefas que você tenha. Por exemplo: office-boy; ajudante de feirinha; trabalho em loja; lavar a louça; tomar conta das crianças; fazer a cama etc. (Incluir tanto trabalhos pagos como não pagos).

- ☐ nenhum
- a) _____
- b) _____
- c) _____

Em comparação com outros da sua idade, como é seu desempenho em cada um deles?

Pior	Igual	Melhor
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

CERTIFIQUE-SE DE QUE RESPONDEU TODOS OS ITENS. ENTÃO, VÁ PARA A PRÓXIMA PÁGINA.

COPYRIGHT 2001 T. ACHENBACH & RESCORLA. REPRODUCED UNDER LICENSE #201-12-04-06. PROIBIDA A REPRODUÇÃO NÃO AUTORIZADA.

Tradução: Silveira, E. F. M., Rocha, M. M. & Equipe Projeto Enscore (2007). Versão brasileira não publicada do inventário "Youth Self-Report" (Achenbach & Rescorla, 2001).

Prof. Dra. Edelgues Ferreira de Mattos Silveira
Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo
Av. Prof. Mello Moraes, 1721 / São Paulo - SP

Por favor, certifique-se de responder todos os itens.

VI.

1. Quantos amigos próximos você tem aproximadamente? (Não incluir irmãos e irmãs)

☐ Nenhum ☐ 1 ☐ 2 ou 3 ☐ 4 ou mais

2. Quantas vezes por semana você faz alguma coisa com amigos ou colegas fora do horário da escola? (Não incluir irmãos e irmãs)

☐ Menos que 1 ☐ 1 ou 2 ☐ 3 ou mais

VI. Em comparação com outros da sua idade, até que ponto você:

	Pior	Igual	Melhor	
a) Consegue se relacionar adequadamente com seus/suas irmãos/irmãs?	☐	☐	☐	☐ Não tenho irmãos ou irmãs
b) Consegue se relacionar adequadamente com outros jovens?	☐	☐	☐	
c) Consegue se comportar adequadamente em relação aos seus pais?	☐	☐	☐	
d) Consegue fazer coisas sozinho(a)?	☐	☐	☐	

VII. Desempenho nas disciplinas escolares: ☐ Não freqüento a escola porque _____

	Avalie cada uma das disciplinas que você faz	Abaixo da média exigida pela escola	Pior que a média	Igual a média	Melhor que a média
a) Português	☐	☐	☐	☐	☐
b) História ou Estudos Sociais	☐	☐	☐	☐	☐
c) Matemática	☐	☐	☐	☐	☐
d) Ciências	☐	☐	☐	☐	☐
e) _____	☐	☐	☐	☐	☐
f) _____	☐	☐	☐	☐	☐
g) _____	☐	☐	☐	☐	☐

Outras matérias - por exemplo: computação, geografia, inglês, espanhol. Não inclua educação física, trabalhos manuais ou artes, ou outras disciplinas não acadêmicas.

Você tem alguma doença, deficiência ou limitação? ☒ Não ☐ Sim -- por favor, descreva: _____

Por favor, descreva quaisquer preocupações ou problemas que você tem com relação à escola: _____

Por favor, descreva qualquer outra preocupação que você tenha: _____

Por favor, descreva os seus aspectos mais positivos: _____

Por favor, certifique-se de que respondeu todos os itens.

Página 2

POR FAVOR, CERTIFIQUE-SE DE RESPONDER TODOS OS ITENS.

Logo abaixo, há uma lista de afirmações que descrevem jovens. Para cada afirmação que descreva você neste momento ou nos últimos seis meses, trace um círculo à volta do 2 se a afirmação é *muito verdadeira ou frequentemente verdadeira* em relação a você. Trace um círculo à volta do 1 se a afirmação é *um pouco verdadeira ou algumas vezes verdadeira* em relação a você. Se a afirmação *não é verdadeira* em relação a você, trace um círculo à volta do 0. Por favor responda a todas as afirmações o melhor que possa, mesmo que algumas afirmações não pareçam aplicar-se a você.

0 = NÃO É VERDADEIRA	1 = UM POUCO VERDADEIRA OU ALGUMAS VEZES VERDADEIRA	2 = MUITO VERDADEIRA OU FREQUENTEMENTE VERDADEIRA
0 1 2	1. Comporto-me de maneira muito infantil para a minha idade	0 1 2 33. Acho que ninguém gosta de mim
0 1 2	2. Tomo bebida alcoólica sem aprovação dos meus pais (descreva): _____	0 1 2 34. Acho que os outros me perseguem
0 1 2	3. Discuto muito	0 1 2 35. Sinto-me sem valor ou inferior
0 1 2	4. Não termino as coisas que começo	0 1 2 36. Machuco-me acidentalmente com frequência
0 1 2	5. Poucas coisas me dão prazer	0 1 2 37. Meto-me em muitas brigas
0 1 2	6. Gosto de animais	0 1 2 38. Sou alvo de muitas provocações
0 1 2	7. Sou convencido	0 1 2 39. Ando com pessoas que se metem em encrencas
0 1 2	8. Tenho dificuldade para me concentrar ou para prestar atenção	0 1 2 40. Escuto sons ou vozes que outras pessoas acham que não existem (descreva): _____
0 1 2	9. Não consigo tirar certos pensamentos da cabeça (descreva): _____	0 1 2 41. Ajo sem pensar
0 1 2	10. Tenho dificuldade para parar sentado	0 1 2 42. Prefiro ficar sozinho(a) à fica na companhia dos outros
0 1 2	11. Sou muito dependente dos adultos	0 1 2 43. Minto ou engano os outros
0 1 2	12. Sinto-me sozinho(a)	0 1 2 44. Rôo as unhas
0 1 2	13. Sinto-me confuso(a) ou desorientado(a)	0 1 2 45. Sou nervoso(a) ou tenso(a)
0 1 2	14. Choro muito	0 1 2 46. Tenho movimentos nervosos ou tiques (descreva): _____
0 1 2	15. Sou bastante honesto(a)	0 1 2 47. Tenho pesadelos
0 1 2	16. Sou maldoso(a) com os outros	0 1 2 48. Os outros jovens não gostam de mim
0 1 2	17. Sonho muito acordado(a)	0 1 2 49. Sou capaz de fazer algumas coisas melhor do que outras pessoas
0 1 2	18. Machuco-me de propósito ou já tentei suicídio	0 1 2 50. Sou muito medroso(a) ou ansioso(a)
0 1 2	19. Tento chamar muita atenção	0 1 2 51. Sinto tontura ou zonzeira
0 1 2	20. Destruo as minhas próprias coisas	0 1 2 52. Sinto-me muito culpado(a)
0 1 2	21. Destruo coisas que pertencem a outras pessoas	0 1 2 53. Como demais
0 1 2	22. Desobedeço meus pais	0 1 2 54. Sinto-me cansado(a) demais sem motivo
0 1 2	23. Sou desobediente na escola	0 1 2 55. Estou acima do peso
0 1 2	24. Não como tão bem quanto deveria	56. Tenho problemas físicos <i>sem causa conhecida do ponto de vista médico</i> :
0 1 2	25. Não me dou bem com outros jovens	0 1 2 a. Dores (<i>exceto</i> de cabeça e de estômago).
0 1 2	26. Não me sinto culpado(a) depois de fazer alguma coisa que não deveria ter feito	0 1 2 b. Dores de cabeça
0 1 2	27. Tenho ciúmes dos outros	0 1 2 c. Náuseas, enjôo
0 1 2	28. Desrespeito as regras em casa, na escola e em outros lugares	0 1 2 d. Problemas com os olhos (<i>que não são corrigidos com o uso de óculos</i>) (descreva): _____
0 1 2	29. Tenho medo de certos animais, situações ou lugares, sem incluir a escola (descreva): _____	0 1 2 e. Assaduras ou problemas de pele
0 1 2	30. Tenho medo de ir à escola	0 1 2 f. Dores de estômago ou de barriga
0 1 2	31. Tenho medo de pensar ou fazer alguma coisa má	0 1 2 g. Vômitos
0 1 2	32. Acho que tenho que ser perfeito(a)	0 1 2 h. Outros (descreva): _____

POR FAVOR, CERTIFIQUE-SE DE QUE RESPONDEU TODOS OS ITENS.

Página 3

POR FAVOR, CERTIFIQUE-SE DE RESPONDER TODOS OS ITENS.

0	1	2	0 = NÃO É VERDADEIRA	1 = UM POUCO VERDADEIRA OU ALGUMAS VEZES VERDADEIRA	2 = MUITO VERDADEIRA OU FREQUENTEMENTE VERDADEIRA		
0	1	2	57. Ataco fisicamente as pessoas	0	1	2	84. Faço coisas que outras pessoas acham estranhas (descreva): _____
0	1	2	58. Cutuco a pele ou outras partes do corpo (descreva): _____				
0	1	2	59. Posso ser bastante amigável	0	1	2	85. Tenho pensamentos que outras pessoas achariam estranhos (descreva): _____
0	1	2	60. Gosto de experimentar coisas novas				
0	1	2	61. Os meus trabalhos escolares são fracos	0	1	2	86. Sou tímido(a)
0	1	2	62. Sou desastrado(a) ou tenho falta de coordenação	0	1	2	87. Meu humor ou meus sentimentos mudam de repente
0	1	2	63. Prefiro estar com pessoas mais velhas do que com as da minha idade	0	1	2	88. Gosto de estar com as pessoas
0	1	2	64. Prefiro estar com pessoas mais novas do que com as da minha idade	0	1	2	89. Sou desconfiado(a)
0	1	2	65. Recuso-me a falar	0	1	2	90. Xingo ou falo palavrões
0	1	2	66. Repito as mesmas ações várias vezes (descreva): _____	0	1	2	91. Penso em me matar
				0	1	2	92. Gosto de fazer as pessoas rirem
				0	1	2	93. Falo demais
0	1	2	67. Fujo de casa	0	1	2	94. Provoco muito os outros
0	1	2	68. Grito muito	0	1	2	95. Sou esquentado(a)
0	1	2	69. Sou reservado(a) ou guardo as coisas para mim mesmo(a)	0	1	2	96. Penso demais em sexo
0	1	2	70. Vejo coisas que outras pessoas acham que não existem (descreva): _____	0	1	2	97. Ameaço machucar as pessoas
				0	1	2	98. Gosto de ajudar os outros
0	1	2	71. Luto pelos meus direitos	0	1	2	99. Fumo cigarro, masco fumo ou cheiro tabaco
0	1	2	72. Ponho fogo nas coisas	0	1	2	100. Tenho problemas com o sono (descreva): _____
0	1	2	73. Consigo trabalhar bem com as mãos	0	1	2	101. Mato aula ou não vou à escola
0	1	2	74. Gosto de me exibir ou fazer palhaçadas	0	1	2	102. Não tenho muita energia
0	1	2	75. Sou muito acanhado(a) ou tímido(a)	0	1	2	103. Sou infeliz, triste ou deprimido(a)
0	1	2	76. Durmo menos que a maioria dos jovens	0	1	2	104. Sou mais barulhento(a) que os outros jovens
0	1	2	77. Durmo mais que a maioria dos jovens durante o dia e/ou a noite (descreva): _____	0	1	2	105. Uso drogas sem fins medicinais (não incluir álcool e tabaco) (descreva): _____
0	1	2	78. Sou desatento(a) ou distraio-me facilmente	0	1	2	106. Gosto de ser justo com os outros
0	1	2	79. Tenho problemas de fala (descreva): _____	0	1	2	107. Gosto de uma boa piada
				0	1	2	108. Gosto de viver tranquilamente
0	1	2	80. Luto pelos meus direitos	0	1	2	109. Tento ajudar os outros quando posso
0	1	2	81. Roubo em casa	0	1	2	110. Gostaria de ser do sexo oposto
0	1	2	82. Roubo fora de casa	0	1	2	111. Evito relacionar-me com os outros
0	1	2	83. Junto muitas coisas que não preciso (descreva): _____	0	1	2	112. Preocupo-me muito

Por favor, escreva qualquer outra coisa que descreva seus sentimentos, comportamentos ou interesses: _____

POR FAVOR, CERTIFIQUE-SE DE QUE RESPONDEU TODOS OS ITENS.

Página 4

ANEXO D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “Programa de escolarização para adolescentes em regime de internação”

Investigador: Vanessa Harmuch Perez Erlich

Local da Pesquisa: Centro de Socioeducação de Ponta Grossa, Estado do Paraná

Endereço e celular: Rua: José Ferreira De Menezes, Lote 40, Ponta Grossa-PR; 42 9972-4479

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa, coordenada por um mestrando de Psicologia Forense, aqui denominado pesquisador. Para poder participar, é necessário que você leia este documento com atenção. Ele pode conter palavras que você não entenda. Por favor, peça aos responsáveis pelo estudo para explicar qualquer palavra ou procedimento que você não entenda claramente.

PROPÓSITO DO ESTUDO

Aplicar um programa de escolarização para adolescentes internados no CENSE, para avaliar se a promoção escolar diminuirá os índices de reiteração infracional.

SELEÇÃO

Serão incluídos no estudo 40 adolescentes do sexo masculino, entre 12 a 18 anos de idade, que estejam cumprindo medida de internação no CENSE Ponta Grossa.

PROCEDIMENTOS

Após a assinatura deste termo, você será avaliado através de testes psicológicos, buscando averiguar o desenvolvimento cognitivo e o nível de escolaridade, propiciando a intervenção adequada do presente programa. Depois, você e os demais participantes serão divididos em dois grupos. Um receberá o programa de escolarização, com 36 a 48 sessões. Após o término do programa, os participantes dos dois grupos serão novamente avaliados com os mesmos testes.

Serão aplicados três testes, em pré e pós-teste, descritos a seguir:

Escala de Inteligência WASI - Funções cognitivas e linguísticas: trata-se de uma escala breve de inteligência destinada a pessoas de 6 a 89 anos, com avaliação da inteligência em diferentes contextos, sendo composto por diferentes subtestes que medem habilidades distintas (linguagem, capacidade lógico-matemática, percepção, atenção e etc) e, em

conjunto, fornecem um escore global ou QI Total, além de medidas de QIs Verbal e de Execução.

Youth Self Report – YSR: Trata-se de um inventário de autoavaliação, para jovens dos 11 aos 18 anos, derivado do *Child Behavior Check List* (CBCL), estruturado para obter respostas do adolescente a respeito de suas próprias competências e problemas (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silveiras, 2003). Consta de 119 itens fechados e 02 abertos. São avaliadas duas escalas: uma internalizante e outra externalizante. A primeira abarca as síndromes ansiosas, depressivas e somáticas e a segunda, comportamento de quebrar regras e agressividade, problemas de atenção, concentração, pensamentos e os sociais.

Teste de Desenvolvimento Escolar (TDE): é um instrumento aplicado individualmente, que avalia as capacidades fundamentais para o desempenho escolar. São três áreas específicas avaliadas: I) leitura; descrição de palavras isoladas; II) escrita; palavras contextualizadas mencionadas através de ditado; III) aritmética; soluções de problemas informados oralmente, e cálculos de operações aritméticas de forma escrita.

Em seguida ao pré-teste, começará a aplicação do programa pelos auxiliares de pesquisa, que aplicarão as atividades previamente formuladas para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da matemática, seguindo algumas diretrizes:

I - o programa terá a duração de três a quatro meses. Cada participante terá aulas individuais de reforço escolar três vezes na semana, com 2 horas de duração cada, ou seja, de 36 a 48 sessões;

II - as aulas de reforço terão ênfase em português e matemática, com exercícios e questões que respeitem a vivência de cada um, partindo sempre da leitura de uma fábula (eventualmente um filme), com base na qual todo o plano de aula será elaborado;

III - haverão quatro roteiros-padrão, para as primeiras etapas do ensino fundamental: (a) para os analfabetos; (b) para 1º e 2º anos; (c) para 3º e 4º anos; e (d) para 5º e 6º anos. Esses roteiros serão adaptados segundo as particularidades de cada participante;

IV - cada participante terá uma ficha que deverá ser preenchida pelo auxiliar de pesquisa ao final de cada sessão;

V - será aplicado aos participantes o Programa de Comportamento Moral (Gomide, 2010), com 13 sessões, onde serão trabalhadas virtudes como polidez, expressão de sentimentos, vergonha, culpa e reparação de danos, obediência, verdade, perdão, justiça, generosidade, amizade e honestidade.

Com o término das sessões, serão aplicados os pós-testes.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:

Sua decisão em participar deste estudo é voluntária. Você pode decidir não participar do estudo. Uma vez que você decidiu participar do estudo, você pode retirar seu consentimento e participação a qualquer momento. Se você decidir não continuar no estudo e retirar sua participação, você não perderá qualquer benefício ao qual você tem direito.

DECLARAÇÃO DE RISCOS PARA O PACIENTE

Os riscos ocasionados pela participação no estudo são mínimos. Você poderá sentir-se cansado em função das atividades ou pelas dificuldades em resolver algumas das questões propostas.

BENEFICIO DO ESTUDO

A sua participação na pesquisa aumentará significativamente seu rendimento escolar, facilitando seu ingresso no trabalho ao sair da internação.

CUSTOS

Não haverá nenhum custo a você relacionado aos procedimentos previstos no estudo. Os custos serão de responsabilidade do pesquisador.

PAGAMENTO PELA PARTICIPAÇÃO

Sua participação é voluntária, portanto você não será pago por sua participação neste estudo.

PERMISSÃO PARA REVISÃO DE REGISTROS, CONFIDENCIALIDADE E ACESSO AOS REGISTROS:

O Investigador responsável pelo estudo e equipe irá coletar informações sobre você. Em todos esses registros um código substituirá seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Os dados coletados serão usados para a avaliação do estudo, tendo acesso as pessoas diretamente ligadas a este estudo (Monitor, Auditor, Comitê de Ética em Pesquisa, Autoridades Regulatórias e equipe do Hospital IPO). Os dados também podem ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Porém, sua identidade não será revelada em qualquer circunstância.

Você tem direito de acesso aos seus dados. Você pode discutir esta questão mais adiante com o pesquisador.

CONTATO PARA PERGUNTAS

Se você ou seus parentes tiver(em) alguma dúvida com relação ao estudo, você deve contatar o Investigador do estudo ou sua equipe: Vanessa Harmuch Perez Erlich, aluna do Mestrado do Curso de Mestrado em Psicologia, área de Concentração Forense da Universidade Tuiuti do Paraná, fone: (42) 9972-4479. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) do IPO, pelo telefone: (41) 33945791. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PACIENTE:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que eu posso interromper a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas. Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de Consentimento Informado.

NOME DO PARTICIPANTE E ASSINATURA

DATA

NOME DO RESPONSÁVEL E ASSINATURA

(Se incapacitado)

NOME DO INVESTIGADOR E ASSINATURA

DATA

Foi entregue ao voluntário uma cópia deste TCLE contendo na íntegra todas as informações aqui descritas e necessárias e o modo de uso do produto.

ANEXO E**AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE JUSTIÇA**



**SECRETARIA DE ESTADO DA JUSTIÇA, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
DEPARTAMENTO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO**

Curitiba, 09 de julho de 2013.

À Direção do CENSE
Sr. Volnei Arno Bastian

Informamos que, após análise, o projeto de pesquisa de Vanessa Harmuch Perez Erlich, intitulado "Programa de escolarização para adolescentes em regime de internação", foi **DETERIDO**.

Com esta aprovação, a referida pesquisadora efetuará sua pesquisa neste CENSE, a partir da data e em horário compatível com as atividades da Unidade, a serem combinados entre pesquisador e direção da unidade.

A pesquisadora tem como objetivo realizar uma intervenção para o desenvolvimento de um programa de escolarização para adolescentes do sexo masculino de 12 a 21 anos em regime de internação, a partir do uso de pré e pós-testes com follow up de seis meses.

Mediante esta aprovação, estamos enviando o Termo de Compromisso de Pesquisa para que seja entregue ao pesquisador, juntamente com uma cópia deste parecer.

Outrossim solicitamos que o pesquisador nos envie uma cópia do resultado da pesquisa quando esta estiver finalizada, conforme item 2.2 da cláusula 4º do Requerimento e Termo de Compromisso de Pesquisa.

Atenciosamente,


 Pedro Roberto Mamberti

Diretor do Departamento de Atendimento Socioeducativo

Palácio das Assembleias, Rua Jaci Lemeiro de Campos, s/n Térreo, Alq. C - Centro Cívico
80510-900 Curitiba-Paraná Telefone: (41) 3221-7260 2221-7273

ANEXO F

**AUTORIZAÇÃO DA VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DE PONTA GROSSA,
ESTADO DO PARANÁ**

REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

EXCELENTÍSSIMA SENHORA DOUTORA NOLLI SALETE TAVARES REBACK
MM. JUIZA DE DIREITO DA VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE DA COMARCA DE
PONTA GROSSA

Carência para a apresentação
supra mencionada, de 06.05.2013
Ponta Grossa, 12.05.2013 de 13
Vossa Excelência, M.ª. Nelli Salette Tavares Reback

Venho por meio deste, solicitar autorização de Vossa Excelência para a realização de pesquisa intitulada "**Programa de Escolarização para adolescentes em regime de internação**", que tem por objetivo elaborar, aplicar e analisar um programa de escolarização individual para adolescentes em regime de internação no CENSE - Centro de Socioeducação de Ponta Grossa.

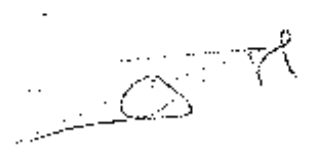
O modelo brasileiro de educação pública vem formando adolescentes que apresentam grande defasagem escolar, muitos deles sendo ainda analfabetos não obstante terem alcançado os últimos anos do ensino fundamental. Essa defasagem em diversos casos resulta na evasão escolar, e esta é associada à prática infracional e ao uso de entorpecentes.

Pela necessidade de melhor se entender a relação entre o analfabetismo ou defasagem escolar e o ato infracional, justifica-se a elaboração e aplicação de um programa de escolarização individual com adolescentes internados em unidade de socioeducação, na modalidade reforço escolar, com o intuito de verificar se a promoção pedagógica diminui os índices de reiteração infracional.

A responsável pela pesquisa, Vanessa Harmuch Perez Erlich, é Promotora de Justiça da Infância e Juventude da Comarca de Ponta Grossa e aluna do Mestrado em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná. Área de Concentração Psicologia Forense (podendo ser contatada pelos telefones 42 99724179 e 42 32242357) e sua orientadora é a Prof. Dra. Paula Inez Cunha Gomide.

Quanto ao método, busca-se com a presente pesquisa trabalhar individualmente com um grupo de adolescentes selecionados dentre os acima mencionados, que continuarão frequentando a escola que existe dentro daquela unidade, em aulas de reforço escolar, cerca de três vezes na semana, com ênfase em português e matemática, alfabetizando aqueles que necessitem, e nivelando os demais, que na sua maioria apresentam grande defasagem com relação à série em que estão inseridos.

Tais adolescentes, antes da aplicação do programa, serão avaliados por pelos psicólogos Everton Adriano de Moraes (CRP 08/19778) e Leandro Cesar Tirelli Martins (CRP 08/21543), também alunos do Mestrado em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná, Área de Concentração Psicologia Forense, cujas solicitações de autorização de



ANEXO G**EXEMPLOS DE PLANEJAMENTOS DE SESSÃO DE ESCOLARIZAÇÃO**

Programa de Escolarização – NÍVEL 1
Alfabetização

Este Programa foi criado para ser aplicado em adolescentes que estão privados de liberdade no Cense – Ponta Grossa – Paraná. Ele deve ser realizado em 18 sessões semanais, com duração média de 2 horas cada, com o propósito de alfabetizar os adolescentes que não sabem ler e escrever, ou que apresentam grandes dificuldades nessas habilidades.

Na primeira sessão, o aplicador deve se apresentar ao adolescente, explicando sobre o Programa de Escolarização, propondo que ele também se apresente, dizendo seu nome, idade, o que gosta de fazer, de comer, o que não gosta, etc.

Todas as sessões se baseiam em fábulas, devendo o aplicador perguntar, **em toda sessão**, se o adolescente a conhece, convidando-o a ouvir a leitura do texto, até que ele consiga realizar a leitura. Após, deve ser conversado sobre a fábula, para perceber se o adolescente entendeu a história. Nessa fase é sempre necessário que o adolescente circule as palavras que não conhece, buscando entender seu significado. Também é importante que, **em toda sessão**, seja repetido

o conceito de fábula como sendo uma história que nos traz um ensinamento.

A seguir, o aplicador deve solicitar que o adolescente realize as atividades de interpretação do texto, deixando para com ele ler a moral da história da literatura ao final, depois que o adolescente construir sua própria moral da história (mesmo que com ajuda do aplicador).

O ensino da Matemática deve partir sempre de problemas que façam sentido para o adolescente, nos quais ele possa perceber o funcionamento de ferramentas matemáticas e o efeito que elas têm sobre a resolução destes problemas.

Inicialmente devem ser expostas experiências concretas para que, gradativamente, o adolescente possa chegar às abstrações (ex: material dourado, dominó, bolas, palitos). Sempre é bom colocar situações do cotidiano. As atividades elaboradas serão flexíveis, sendo importante partir da experiência/realidade do adolescente. O aplicador deve ter paciência para trabalhar cada dificuldade encontrada, devendo elogiar sempre que o adolescente realizar a atividade com sucesso.

O aplicador é o estimulador/encorajador para o adolescente.

É importante formar o vínculo de ensino-aprendizagem com o adolescente, para que ele se sinta seguro em relação às suas necessidades, sem que ele sofra qualquer tipo de repressão ou que seja humilhado. Sempre que possível, elogiar cada atividade realizada, e quando houver erro, procurar corrigir de forma que não o constranja, demonstrando e evidenciando que ele é capaz de fazer todos os exercícios e que é para isso que o aplicador está à sua frente, justamente para suprir essa falha que por algum motivo ele não conseguiu superar, mas que é somente uma fase e que logo passará.

1ª SESSÃO – DATA: ____ / ____ / ____

Fábula: A CIGARRA E A FORMIGA



Num belo dia de inverno, as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comidas. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente, aparece uma cigarra:

- Por favor, formiguinhas, deem para mim um pouco de comida!

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

- Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

A cigarra então falou:

- Para falar a verdade, não tive tempo. Passei o verão todo cantando!

Falaram as formigas:

- Bom, se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando?

E voltaram para o trabalho dando risadas.

Moral da História:

Os preguiçosos colhem o que merecem.

Dicionário:

Circule no texto as palavras que você não conhece, e converse sobre seu significado com o professor.

Interpretação e escrita:

1) Retire da fábula três palavras que significam uma ação (ou seja, um verbo):

R: _____

2) Qual é o título da história?

R: _____

3) Cite as duas estações do ano que aparecem na fábula:

R: _____

4) Qual é a moral dessa história nas suas palavras?

R: _____

5) Vamos aprender: ALFABETO E AS VOGAIS

A Origem do alfabeto: Podemos definir o alfabeto como uma grande brincadeira de letras que formam palavras. Ou, então, o alfabeto é um conjunto de letras em que escrevemos várias palavras que formam a nossa língua. O alfabeto também é conhecido como abecedário e com ele podemos brincar com as palavras, pois montamos e desmontamos as letras formando infinitas palavras. Como podemos observar a linguagem possui variações e existem vários alfabetos, ou seja, cada povo ou civilização através dos tempos criou a sua forma de linguagem.

De que é formado o alfabeto: O nosso alfabeto é formado por consoantes e vogais. As consoantes são: B, C, D, F, G, H, J, K, L, M, N, P, Q, R, S, T, V, X, Z. As vogais são: A, E, I, O, U. E as três letras que fazem parte do nosso alfabeto e são usadas na escrita de nomes e palavras de origem estrangeira: K, W, Y. As letras de

origem estrangeira são usadas para escrever nomes próprios, siglas, abreviaturas e palavras de origem estrangeira.

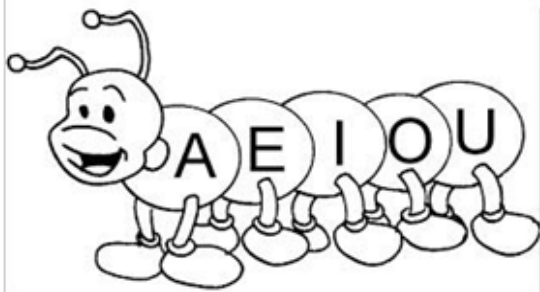
Ordem alfabética: O alfabeto é escrito de forma ordenada, ou seja, as letras respeitam uma ordem de escrita. Essa ordem alfabética é importante para organizar as palavras em várias situações, como por exemplo: a organização dos dicionários, que iniciam com a letra A e seguem a ordem da sequência das letras. Outro exemplo que podemos mencionar é a organização de uma agenda, seja ela impressa ou eletrônica e em controle de arquivos, facilitando a procura por nomes com maior facilidade. Escrevemos as letras do nosso alfabeto de forma maiúscula e minúscula, cursiva ou manuscrita.

Vamos treinar?

Passe o lápis por cima de cada letra para ativar a coordenação motora. Em seguida, pinte as gravuras.



Você conhece as vogais? Então, vamos ler e escrever?

CENTOPEIA DAS VOGAIS**PINTE CADA VOGAL DE CADA COR**

a	a	a	a	a	e	e	e	e	e
a	a	a	a	a	e	e	e	e	e
a	a	a	a	a	e	e	e	e	e
a					e				
a					e				
a					e				

rara ma

OBS: As demais vogais fazer no caderno de caligrafia. Ex: i, o, u. Seguindo o exemplo acima.

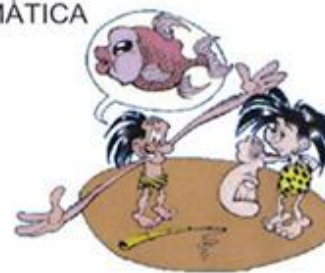


VAMOS COBRIR AS LETRAS USANDO O LÁPIS DE COR? PASSAR O LÁPIS SOBRE O PONTILHADO COM MUITO CUIDADO.

A B C D E F G
H I J K L M N
O P Q R S T
U V W X Y Z

Complete o tracejado e pinte as letras iguais às letras dos modelos.

a	a	a	a	a	a
e	e	e	e	e	e
i	i	i	i	i	i
o	o	o	o	o	o
u	u	u	u	u	u

Matemática: curiosidade**HISTÓRIA DA MATEMÁTICA****MATEMÁTICA DAS CAVERNAS**

Se você acha que matemática é um bicho-de-sete-cabeças, imagine o que achavam os homens das cavernas! Eles conviviam com noções de matemática sem desconfiar que [ela está em toda parte](#).

Mesmo há muuuuuito tempo, na pré-história, nossos antepassados já tinham a noção dos números. Claro que eles não sabiam contar, mas percebiam que as coisas mudavam numericamente. Por exemplo, que os dias passavam e os filhos estavam aumentando.

Começaram então a gravar em [ossos](#) essas noções de quantidade (já que devia ser difícil guardar tudo "de cabeça"). Esses ossos entalhados são os registros mais antigos que existem, de mais ou menos 20.000 anos atrás.

Aos poucos, os povos primitivos aprenderam a usar os dedos das mãos e dos pés para "lembrar" pequenos números. E tem muita gente que faz isso até hoje...

Também usavam as [partes do corpo para medir as extensões](#), e descobriram quais as formas geométricas mais adequadas para suas peças de cerâmica e para as pontas das lanças.

Assim, cada cultura foi desenvolvendo um método de conhecimento e progredindo nessa ciência tão importante.

1) Vamos iniciar as atividades de matemática com muita atenção.

Cubra com o lápis os numerais pontilhados:

NUMERAIS PONTILHADOS

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1

6 6 6 6 6 6 6 6 6 6

2 2 2 2 2 2 2 2 2 2

7 7 7 7 7 7 7 7 7 7

3 3 3 3 3 3 3 3 3 3

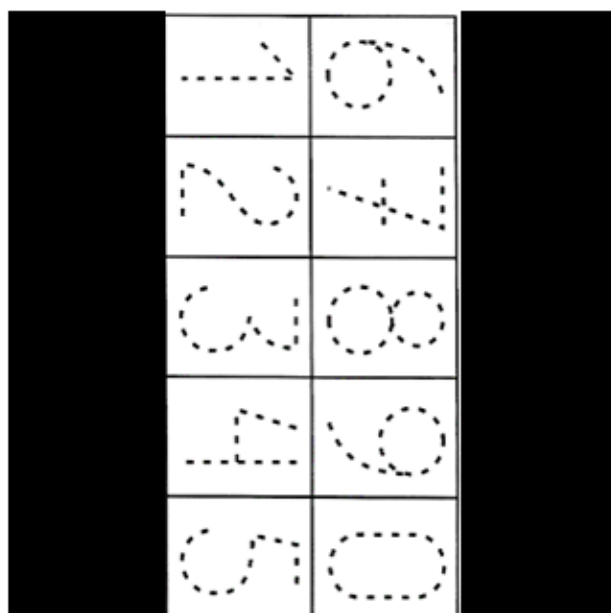
8 8 8 8 8 8 8 8 8 8

4 4 4 4 4 4 4 4 4 4

9 9 9 9 9 9 9 9 9 9

5 5 5 5 5 5 5 5 5 5

0 0 0 0 0 0 0 0 0 0



2) Aprendendo sobre o Zero

Talvez você nunca tenha se questionado sobre a importância do zero, mas ele desempenha um papel fundamental na Matemática! Você sabia que ele foi um dos últimos algarismos a serem criados? Isso aconteceu porque muitas civilizações antigas não conseguiam compreender a necessidade de um símbolo que indicasse a ausência de uma quantidade.

Por exemplo, que a adição de zero a um número resulta no próprio número, que a soma de zero com zero é zero e que o produto de qualquer número por zero é zero. No entanto, os problemas apareceram com as operações de subtração e divisão!

Na subtração, o problema aparecia ao subtrair um número de zero. Hoje sabemos que o resultado para essa subtração é um número negativo, mas, nessa época, os números inteiros ainda não eram conhecidos. E a divisão por zero? Esse foi outro grande problema! O grande algebrista Bhaskara verificou que, quando se divide um número por outro muito pequeno, o quociente é um número muito grande. Por exemplo, ao dividir 2 por 0,0000001, o resultado é 20.000.000! Bhaskara concluiu que, da divisão de um número por zero, o resultado deveria ser infinito.

Matematicamente, dizemos que uma divisão por zero é indeterminada!



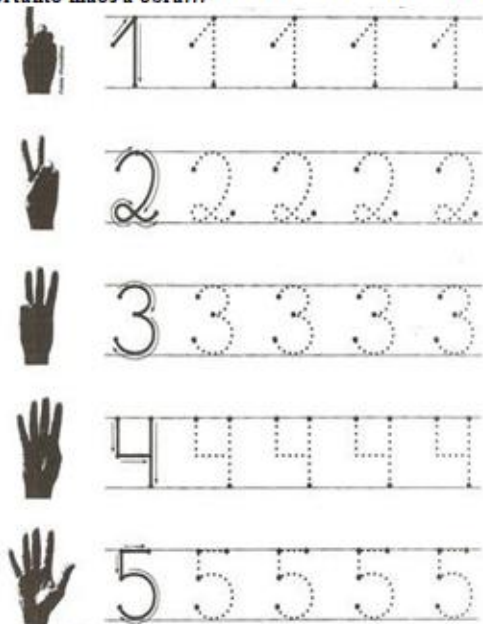
Agora faça sozinho:



Resposta: Para que serve o símbolo zero “0”?

3) Numerais um a cinco:

Para as atividades de matemática nós utilizaremos nossos dedos. Portanto mãos a obra!!!



4) Vamos colocar em prática o uso de nossos dedinhos contando.

CONTAR NOS DEDOS SEMPRE FOI UMA ESTRATÉGIA UTILIZADA PELAS PESSOAS. ESTA ESTRATÉGIA NOS AJUDA A REALIZAR CONTAS. OBSERVE OS DESENHOS DOS DEDOS E DESCUBRA A OPERAÇÃO ADEQUADA PARA CADA DESENHO. SIGA O EXEMPLO:

$$\text{Two fingers up} + \text{Three fingers up} = 5$$

$$\text{Five fingers up} + \text{Five fingers up} = \square$$

$$\text{Five fingers up} + \text{One finger up} = \square$$

$$\text{Five fingers up} + \text{Five fingers up} = \square$$

$$\text{Two fingers up} + \text{Three fingers up} = \square$$

MATEMÁTICA

SOMANDO COM OS DEDINHOS

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

	+		=	
	+		=	
	+		=	

Referências

Adaptado pela autora de: Fábulas de Esopo. Tradução e Adaptação Carlos Pinheiro. Dez. 2012. Disponível em: <https://lerebooks.files.wordpress.com/2012/12/fabulasdeesopo.pdf> em 26/08/2016.

Imagem recuperada de:

<http://www.radiorainhadapaz.com.br/index.php/canais/mensagem-do-dia/18766-05-09-mensagem-do-dia-a-cigarra-e-a-formiga> em 18/09/2016.

Intepretação e atividades elaboradas pela autora com colaboração da Pedagoga Josiane Aparecida Vazine Brabicoski.

Texto 1 de português recuperado de:

<http://www.colegioweb.com.br/portugues/alfabeto-dafinicao-origem-e-curiosidades.html> em 18/09/2016.

Atividade 1 de português recuperada de:

<http://www.nossaweb.org/atividades-educacao-infantil-com-alfabeto-conhecendo-as-letras.html> em 18/09/2016.

Atividade 2 de português recuperada de:

<http://jardimcoloridodatiassuh.blogspot.com.br/2013/02/atividades-com-as-vogais-para-imprimir.html> em 18/09/2016.

8ª SESSÃO NÍVEL 2 DATA: ____ / ____ / ____

Fábula: DOIS AMIGOS E UM URSO



Dois amigos andavam pela floresta quando, de repente, apareceu um enorme urso faminto. Um dos amigos correu, subiu imediatamente numa árvore e de lá ficou só olhando o que iria acontecer com seu companheiro de jornada.

O outro, sabedor de que ursos não atacam quem está morto, deitou-se e ficou quietinho e sem respirar. O urso aproximou-se dele e cheirou-o por todos os lados, principalmente sua cabeça; depois calmamente saiu e desapareceu na floresta.

O amigo medroso, ao perceber que o perigo havia passado, desceu da árvore e foi conversar com o amigo que ainda estava deitado. Aproximou-se e lhe perguntou:

- O que foi que o urso estava cochichando no seu ouvido? E este lhe respondeu:

- Ele me disse que nunca se deve andar com falsos amigos que nos abandonam nos momentos mais difíceis.

Moral da História:
O verdadeiro amigo sempre é solidário, principalmente nas horas mais difíceis.

Dicionário:

Sublinhe todas as palavras que não você conhece. Com o professor, procure o significado, descobrindo formas de empregar a palavra. Depois, escreva-as no seu caderno de caligrafia.

Interpretação e escrita:

1) Qual é a moral da história nas suas palavras?

R: _____

2) Dê um exemplo de um amigo solidário:

R: _____

3) O que você faria se fosse o amigo mais rápido?

R: _____

4) Dê a sua opinião sobre a atitude do amigo que subiu na árvore:

R: _____

5) O que você teria feito no lugar do amigo que se fingiu de morto?

R: _____

6) Grau do Substantivo: **AUMENTATIVO E DIMINUTIVO:**

Grau do substantivo

O substantivo varia em grau: **DIMINUTIVO** e **AUMENTATIVO**. Observe:

sapato sapatinho sapatão

Forma normal Grau diminutivo Grau aumentativo

Os graus **DIMINUTIVO** e **AUMENTATIVO** são indicados por várias **TERMINAÇÕES**. Veja alguns exemplos!

NORMAL	DIMINUTIVO	NORMAL	AUMENTATIVO
pato	patinho	pato	patão
anel	anelzinho	anel	anelão
chuva	chuvisco	boca	bocarra
espada	espadim	cabeça	cabeçorra
gota	gotícula	cão	canzarrão
palácio	palacete	casa	casarão
rio	riacho	colher	colheraça
rua	ruela	copo	copão
sala	saleta	fogo	fogareu
sono	soneca	mesa	mesona
vila	vilarejo	nariz	narigão

7) Agora resolva:

COMPLETE O QUADRO COLOCANDO AUMENTATIVO, DIMINUTIVO OU NORMAL PARA CADA UM DOS ITENS NECESSÁRIOS PARA INICIAR UMA PARTIDA DE FUTEBOL.



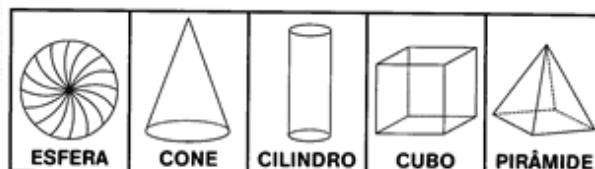
AUMENTATIVO	NORMAL	DIMINUTIVO
BOLÃO		
	CARTÃO	
	CHUTEIRA	
		APITINHO
		GOLEIRINHO
	JOGADOR	

8) Complete com S ou C:

en ___ inar van ___ ina
 ___ inema ___ elva
 can ___ ado ___ into
 di ___ ionário a ___ eítável
 par ___ eiro vo ___ ê
 ___ edo pen ___ amento
 ven ___ edor in ___ en ___ ível
 ___ entimento ___ ebola

Matemática:

1) **Sólidos Geométricos:** Procure no caça-palavras os nomes dos sólidos geométricos.



2) Sistema de medida: metro.

Para medir o comprimento usamos o metro.



Pinte as figuras que indicam o que compramos por metro.



No Brasil, nós utilizamos algumas medidas principais e padronizadas, como o metro, mas também usamos com frequência o milímetro, o centímetro e o quilômetro.

Você já observou que em uma régua temos medidas em centímetros e em milímetros? Observe a figura abaixo, nela temos uma representação de uma régua. Os riscos maiores representam os centímetros, e os traços menores representam os milímetros. Entre dois riscos dos centímetros, há 10 traços dos milímetros. Podemos então dizer que em um centímetro cabem 10 milímetros ou que 10 milímetros é o mesmo que 1 centímetro. Observe:

$$1 \text{ cm} = 10 \text{ mm}$$



Na régua vemos claramente que 1 cm é igual a 10 mm.

Agora resolva a atividade a seguir:

MEDIDAS DE COMPRIMENTO

Para medir o comprimento usamos o metro. 1 metro tem 100 centímetros.



Observe os instrumentos utilizados para medir comprimentos e responda às perguntas abaixo.



Metro articulado



Fita métrica



Régua

a) Luíza usa a _____ na sala de aula.
 b) A costureira usa a _____ para tirar as medidas.
 c) O pedreiro trabalha com o _____.

Complete as frases:
 a) 1 metro tem _____ centímetros.
 b) Meio metro tem _____ centímetros.

3) Retomar a tabuada.

Referências:

Adaptado pela autora de: Fábulas Clássicas Ilustradas. Site de Dicas Uol. Disponível em: <http://sitededicas.nel0.uol.com.br/fabula-o-lobo-e-a-garça.htm> em 26/08/2016.

Imagem recuperada de:

<https://www.youtube.com/watch?v=4gwQCrXstiU> em 18/09/2016.

Intepretação e atividades elaboradas pela autora com colaboração da Pedagoga Josiane Aparecida Vezine Brabicoski.

Atividade 1 de português recuperada de:

<http://adoletadoabc.blogspot.com.br/2012/06/atividades-aumentativo-e-diminutivo.html> em 19/09/2016.

Atividade 2 de português recuperada de:

<http://www.lipitipi.org/2014/06/atividades-educativas-copa-do-mundo.html> em 19/09/2016.

Atividade 1 de matemática recuperada de:

<http://profaadrianadezerto.blogspot.com.br/2015/08/solidos-geometricos-atividades-para-o-2.html> 17/09/2016.

Atividade 2 de matemática recuperada de:

<http://www.professorzezinhoramos.com/2013/07/atividades-da-1-ano-fundamental.html> 17/09/2016.

Texto 1 de matemática recuperado de:

<http://escolakids.uol.com.br/multiplos-e-submultiplos-do-metro.htm> em 17/09/2016.

Atividade 3 de matemática recuperada de:

<http://ensinoja.com/atividades-de-matematica-4-ano-fundamental-para-imprimir/> em 17/09/2016.

14ª SESSÃO NÍVEL 3 DATA: ____/____/____

Fábula: O VELHO CÃO DE CAÇA

Havia um velho cão de caça que tinha trabalhado muito durante longos anos; estava velho, cansado e doente. Seu dono, entretanto, insistia em levá-lo para caçar.

Durante uma exaustiva caçada pelas montanhas, o velho cão conseguiu apanhar um grande veado; agarrou-o por uma das patas, mas seus dentes já velhos e estragados não conseguiram segurar o ágil animal.

Desesperado, o dono ficou furioso e começou a bater com chicote no pobre cão. O fiel animal disse-lhe, tristemente:

- Senhor, tenha piedade! Não bata no seu antigo servo; eu de boa vontade continuaria a servir-lhe como antes, mas estou velho e faltam-me forças. Se hoje não sou de grande utilidade, lembre-se dos bons tempos em que lhe prestei todos os serviços solicitados.

Moral da História:

Hoje muitas pessoas desprezam os velhos pela sua fraqueza e falta de energia. Não é justo que se esqueçam dos bons tempos que dedicaram ao trabalho em benefício da família e da sociedade.

Dicionário:

Sublinhe todas as palavras que não conheça, copiando-as no seu caderno de caligrafia. Com o professor, procure o significado, descobrindo formas de empregar a palavra.

Interpretação e escrita:

1) Qual é a moral da história nas suas palavras?

R: _____

2) Em sua opinião a atitude do dono do cão, que o surrou, foi correta? Por quê? Comente.

R: _____

3) Como devemos tratar os animais?

R: _____

4) Qual será a sua atitude se presenciar alguém maltratando um animal?

R: _____

5) O que devemos proporcionar para os animais de estimação?

R: _____

6) Observe a figura abaixo e elabore um texto sobre como cuidar do cachorro de estimação. Não esqueça do título!



7) Forme frases com as seguintes palavras:

Primavera

Andorinha

Plantas

Perfumadas

8) VERBO:

A todo o momento estamos praticando uma ação, como ler, pular, brincar, passear. E durante esses momentos em que fazemos algo, manifestamos nossos sentimentos, nosso estado de espírito de diversas maneiras, tais como: alegres, tristes, cansados, eufóricos, entre outros. Veja os exemplos:



Paulo soltou a pipa.



A garota está contente.

Assim, verbo é a palavra que expressa ação, estado ou fenômeno da natureza. Usamos o verbo a todo momento, e é importante saber que ele muda conforme a pessoa, o número e o tempo. Veja:

Conforme a pessoa:

1ª pessoa – Quem fala – eu e nós

2ª pessoa – Quem ouve – Tu e vós

3ª pessoa – De quem se fala – Ele/ela – Ela/elas

Conforme o número:

Singular – Eu, tu, ele

Plural – Nós, vós, eles

Conforme o tempo:

Presente – hoje – Indica que a ação está acontecendo no exato momento: Eu leio a história.

Passado ou pretérito – ontem – indica que a ação já ocorreu: Meu irmão foi ao passeio.

Futuro – amanhã – Indica uma ação que ainda vai acontecer: Mamãe fará minha festa.

Agora resolva as atividades a seguir:

VERBO-TEMPO-PRESENTE

Observe no modelo abaixo a conjugação do verbo no tempo presente e complete o restante de acordo com o que se pede:



Verbo: estudar

Eu estudo

Tu estudas

Ele (Ela) estuda

Nós estudamos

Vós estudais

Eles (elas) estudam



Verbo: cantar

Eu _____

Tu _____

Ele (Ela) _____

Nós _____

Vós _____

Eles (elas) _____



Verbo: correr

Eu _____

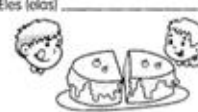
Tu _____

Ele (Ela) _____

Nós _____

Vós _____

Eles (elas) _____



Verbo: partir

Eu _____

Tu _____

Ele (Ela) _____

Nós _____

Vós _____

Eles (elas) _____

VERBO-TEMPO-PASSADO

Complete conforme modelo:

Verbo: estudar

Eu estudei

Tu estudaste

Ele (Ela) estudou

Nós estudamos

Vós estudastes

Eles (elas) estudaram



Verbo: cantar

Eu _____

Tu _____

Ele (Ela) _____

Nós _____

Vós _____

Eles (elas) _____



Verbo: correr

Eu _____

Tu _____

Ele (Ela) _____

Nós _____

Vós _____

Eles (elas) _____

Verbo: partir

Eu _____

Tu _____

Ele (Ela) _____

Nós _____

Vós _____

Eles (elas) _____



Quando o verbo indica uma ação que já aconteceu, ele está no tempo passado.

VERBO-TEMPO-FUTURO

Faça conforme o modelo.

Verbo: estudar

Eu _____

Tu _____

Ele (Ela) _____

Nós _____

Vós _____

Eles (elas) _____

Verbo: cantar

Eu cantarei

Tu cantarás

Ele (Ela) cantará

Nós cantaremos

Vós cantareis

Eles (elas) cantarão



Verbo: correr

Eu _____

Tu _____

Ele (Ela) _____

Nós _____

Vós _____

Eles (elas) _____

Verbo: partir

Eu _____

Tu _____

Ele (Ela) _____

Nós _____

Vós _____

Eles (elas) _____



Quando o verbo indica uma ação que ainda vai acontecer, ele está no tempo futuro.

Referências

Adaptado pela autora de: Esopo e um dedo de prosa. O velho cão de caça. Disponível em:

<http://accorsijc.blogspot.com.br/2010/02/88-o-velho-cao-de-caca.html> em 26/08/2016.

Imagem recuperada de:

<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2015/08/o-velho-cao-de-caca.html> em 18/09/2016.

Interpretação e atividades elaboradas pela autora com colaboração da Pedagoga Josiane Aparecida Vezine Brabicoski.

Imagem 1 de português recuperada de:

<http://amigadopet.blogspot.com.br/> em 17/09/2016.

Texto 1 de português adaptado pela autora de:

<http://escolakids.uol.com.br/verbos.htm>, disponível em 17/09/2016.

Atividades 1, 2 e 3 de português recuperadas de:

http://www.educalunos.com/2014/11/atividades-de-portugues-para-o-4-ano_12.html em 20/09/2016.

Atividade 4 de português recuperada de:

<http://escolaeducacao.com.br/atividades-de-portugues-4-ano/> em 20/09/2016.

18ª SESSÃO NÍVEL 4 DATA: ____/____/____

Fábula: A FORMIGA E A POMBA



Uma Formiga sedenta foi à margem do rio para beber água, no entanto, de forma inesperada, acabou sendo arrastada por uma forte correnteza, estando prestes a se afogar.

Uma Pomba, que estava numa árvore sobre a água, observando a tudo, arrancou uma folha e a deixou cair na correnteza, perto da formiga.

Então, subindo na folha, a Formiga pôde flutuar em segurança até a margem mais próxima.

Eis que pouco tempo depois, um caçador de pássaros, escondido sob a densa folhagem da árvore, se preparou para capturar a Pomba.

E ele, cuidadosamente preparou sua armadilha, colocando visgo no galho onde ela estava, sem que a Pomba percebesse o iminente perigo.

A Formiga, percebendo sua má intenção, imediatamente deu nele uma forte ferroadinha no pé. Tomado pelo susto e gritando de dor, ele assim deixou cair sua armadilha de visgo, e isso deu chance para que a Pomba despertasse e fosse para longe, pondo-se finalmente a salvo.

Afinal de contas, o que sabemos sobre a Gratidão?

Moral da História:

O grato de coração sempre encontrará oportunidades para mostrar a sua gratidão.

Dicionário:

Sublinhe todas as palavras que não conhece, copiando-as no seu caderno de caligrafia. Com o professor, procure o significado, descobrindo formas de empregar a palavra.

Interpretação e escrita:

1) Quais são os personagens da história?

R: _____

2) O que aconteceria com a formiga, se a pomba não estivesse ali?

R: _____

3) Qual destas frases está de acordo com a história?

- a- () Mais vale um pássaro na mão do que dois voando.
 b- () Amor com amor se paga.
 c- () Quem tudo quer, nada tem.
- 4) Este texto é uma fábula porque apresenta características como:
 a- () Humor e seres encantados.
 b- () Instruções e imagens.
 c- () Tabelas e informações científicas.
 d- () Animais como personagens e moral da história.
- 5) A formiga se salvou da correnteza porque:
 a- () O rio parou de correr.
 b- () O caçador a tirou de dentro do rio.
 c- () Caiu um galho de árvore em que se apoiou.
 d- () Ela subiu numa folha de árvore jogada ao rio pela pomba.
- 6) A formiga viu o caçador preparado para caçar a pomba no momento em que:
 a- () Se debatia na correnteza.
 b- () Alcançou a terra.
 c- () Se escondia atrás de uma árvore.
 d- () Foi presa pela rede do caçador.
- 7) No início do texto, diz que a formiga estava sedenta. Isto significa que a formiga estava com:
 a- () Fome.
 b- () Frio.
 c- () Sede.
 d- () Calor.
- 8) “Uma boa ação se paga com outra”. A frase, escrita entre aspas e grifada, indica.
 a- () A moral da história.
 b- () Que a história acabou.
 c- () A amizade que se formou entre a pomba e a formiga.
 d- () Que foi o caçador de pássaros quem falou.
- 9) Complete:

S e Z em Final de sílaba
 Complete as palavras com S ou Z. Depois, transcreva-as.

FELI _____	ÔNIBU _____	AVESTRU _____
GLÁ _____	CICATR _____	MÉ _____
FA _____	FREGUÊ _____	ATRÁ _____
LU _____	DEPOI _____	SIMPLE _____
VIRU _____	TALVE _____	VO _____
RAPA _____	PIRE _____	BEATR _____

Terminadas em Z	Terminadas em S

10) Resolva:

Verbos

Indique o tempo e o modo dos verbos.

- a) Eu **lavo** as panelas do almoço.

- b) Carol **vendeu** doces na porta da escola.

- c) Se pudesse, **compraria** uma passagem para São Paulo.

- d) Maria **levará** muita roupa.

- e) Ele **cantará** no sábado à noite.

- f) Nós **vamos** ao cinema hoje.

- g) Marcos **falava** com Nair ao telefone.

- h) Silvana **trará** doces para festa.

- i) O ator **interpretou** Romeu na peça.

- j) Eu **tenho** dois irmãos e três irmãs.

- k) O livro **custou** menos que o DVD.

11) Uso do porque:

“Por ques” e “Porques” Engraçados

POR QUE você acorda?
 PORQUE você dorme.

POR QUE o leão fugiu?
 PORQUE encontrou a jaula aberta.

POR QUE o pinto pia?
 PORQUE, não sabe falar.

POR QUE o galo briga?
 PORQUE a galinha não está no galinheiro.

POR QUE aquele cachorro não late?
 PORQUE é um cachorro-quente.

POR QUE a xicara tem asas mas não voa?
 PORQUE não é uma ave.

POR QUE o elefante pesa toneladas?
 PORQUE come muito.

Cátia Mácia



• Junte-se com um colega e elabore uma pergunta e resposta engraçadas, utilizando **por que** e **porque**:

12) Produção de texto:

Para refletir!!! O que podemos aprender sobre nós mesmos?

As Duas Cabras



Duas Cabras brincavam alegremente sobre as pedras, na parte mais elevada de um vale montanhoso. Ocorre que se encontravam separadas, uma da outra, por um abismo, em cujo fundo corria um caudaloso rio que descia das montanhas.

O tronco de uma árvore caída era o único e estreito meio de cruzar de um lado ao outro do despenhadeiro, e nem mesmo dois pequenos esquilos eram capazes de atravessar ao mesmo tempo, com segurança.

Aquele estreito e precário caminho era capaz de amedrontar mesmo o mais bravo dos pretendentes à travessia, exceto àquelas duas Cabras.

Mas, o orgulho de cada uma delas não permitiria que uma permanecesse diante da outra, sem que isso não representasse uma

afronta ou ameaça aos seus domínios, apesar de ocuparem lugares distintos, espaços próprios, separados pela profunda garganta.

Então resolveram atravessar, ao mesmo tempo, o estreito caminho. A intenção de ambas era decidir qual delas deveria permanecer naquele local, já que se tratava de uma questão de honra, preservar seu espaço sagrado. E no meio da travessia, as duas se encontraram, e logo começaram a se agredir mutuamente com seus poderosos chifres.

Desse modo, firmes na decisão de levar adiante o forte desejo pessoal de dominação e supremacia, nenhuma das duas mostrava disposição em ceder caminho à adversária. Assim, pouco tempo depois, acabaram por cair na profunda grotta, e assim sucumbiram arrastadas pela forte correnteza do rio.

Moral da História: Na maioria das vezes, o ato de abrir mão de uma vaidade pessoal, orgulho ou teimosia, pode nos proporcionar grandes benefícios.

Fique por dentro:

Você sabe quem foi Esopo? Ele foi o autor de todas as fábulas que trabalhamos nesse programa. Esopo viveu por volta do século VI a.C., na Grécia, e seus textos sempre trazem animais de fala e agem como humanos, além da conclusão sempre dotada de um sentido e de um ensinamento moral. Alguns dizem que ele não existiu, e que as fábulas são fruto da sabedoria popular da antiga Grécia. Isso porque nenhum manuscrito dele foi encontrado, e as histórias chegaram até hoje por meio da tradição oral.

Referências

Adaptado pela autora de: Fábulas de Esopo. Tradução e Adaptação Carlos Pinheiro. Dez. 2012. Disponível em:

<https://lerebooks.files.wordpress.com/2012/12/fabulasdeesopo.pdf> em 26/08/2016.

Imagem recuperada de:

<http://radiorainhadapaz.com.br/index.php/cansis/mensagem-do-dia/18429-22-08-mensagem-do-dia-a-forniga-e-a-pomba> em 18/09/2016.

Intepretação e atividades elaboradas pela autora com colaboração da Pedagoga Josiane Aparecida Vezine Brabicoski.

Atividades 1 e 2 de português recuperadas de:

<https://jardimcoloridodotialiu.wordpress.com/category/4o-ano/> em 17/09/2016.

Atividade 3 de português recuperada de:

<http://www.educarx.com/2016/05/atividades-portugues-4-ano-imprimir.html> em 17/09/2016.

Atividade 4 de português recuperada de:

<http://escolasaber.blogspot.com.br/2015/08/atividade-de-portugues-4-ano-producao.html> em 17/09/2016.

Atividade 1 de matemática recuperada de:

<http://www.espacoprofessor.com/2015/05/atividades-para-trabalhar-ordens-e.html> em 18/09/2016.

Atividade 2 de matemática recuperada de:

<http://www.atividadesedesenhos.com/2012/06/matematica-5-ano-330-atividades.html> em 18/09/2016.

Atividade 3 de matemática recuperada de:

http://pnaicbonfinopolisdeminis.blogspot.com.br/2014/04/alfabetizac-aolinguagem-e-matematica_30.html em 18/09/2016.

Adaptado pela autora de: Fábulas de Esopo. Tradução e Adaptação Carlos Pinheiro. Dez. 2012, disponível

<https://lerebooks.files.wordpress.com/2012/12/fabulasdeesopo.pdf> em 26/08/2016.

Imagem recuperada de: <http://giroabcjornal.com.br/as-duas-cabras/> em 18/09/2016.

Biografia recuperada de: <http://www.infoescola.com/biografias/esopo/> em 18/09/2016.