

# REVISTA SANTA RITA



ISSN 1980 -1742  
Ano 09 – Número 17 – Junho 2014

---

Copyright by autores  
Todos os direitos desta edição estão  
reservados

# REVISTA SANTA RITA

Ano 09, Número 17, Junho de 2014  
ISSN 1980-1742

## FICHA TÉCNICA

Diretor Geral da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia	Anunciato Storopli Neto
Diretor Acadêmico	Roberto Pepi Contieri
Conselho Editorial	Eduardo Satochi Uchida Helder de Jesus Dias Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda Luiz Carlos Magno Noeli Mercedes Mussolini
Corpo Editorial	Cássio Marcos Vilicev Paulo Henrique Rinaldo George Oujeiko Sérgio Joel de Menezes
Editor	Rafael Anunciato Neto
Capa	Encontro: <a href="http://www.museusegall.org.br/misObra.asp?sSume=21&amp;sObra=16">http://www.museusegall.org.br/misObra.asp?sSume=21&amp;sObra=16</a> , Acessado em 31/07/2014.
Editoração	Rafael Anunciato Neto



**FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E ADMINISTRATIVAS SANTA RITA DE CÁSSIA**  
Unidade Jaçanã: Avenida Jaçanã, 648 – Jaçanã São Paulo – SP – CEP 02273 001  
<http://www.santarita.br>  
Telefone (11) 2241 0777

Permitida a reprodução desde que citada a fonte

## CAPA



O autorretrato Encontro é o primeiro e mais forte símbolo da integração de Segall à vida brasileira. É provável que ele o tenha iniciado na Alemanha, antes de sua vinda para o Brasil, usando como referência uma fotografia de 1919, tirada no dia de seu casamento com Margarete, na cidade de Dresden. De chapéu e terno escuro, exatamente como no retrato fotográfico, ele tinge a pele do rosto de marrom, identificando-se com o mulato brasileiro. Essa curiosa síntese entre Europa e Brasil revela ainda, no tratamento das duas figuras e da arquitetura do segundo plano, a marca inconfundível do estilo linear da Nova Objetividade.

**Lasar Segall** - em russo, **Лазарь Сегал**; em lituano, **Lozarius Segalas** De família judia, Lasar Segall desde cedo manifestou interesse pelo desenho. Iniciou seus estudos em 1905. No ano seguinte, mudou-se para Berlim, passando a estudar na Academia Imperial de Berlim, durante cinco anos. Mudou-se, a seguir, para Dresden, estudando na Academia de Belas Artes. Em fins de 1912, Lasar Segall veio ao Brasil, encontrando-se com seus irmãos, que moravam aqui. Realizou suas primeiras exposições individuais em São Paulo e em Campinas, em 1913. Regressou à Europa, casando-se, em 1918, com Margarete Quack. Fundou, com um grupo de artistas, o movimento "Secessão de Dresden", em 1919, realizando, a seguir, diversas exposições na Europa. Segall mudou-se para o Brasil em 1923, dedicando-se, além da pintura, às artes decorativas. Criou a decoração do Baile Futurista, no Automóvel Clube de São Paulo, e os murais para o Pavilhão de Arte Moderna de [Olivia Guedes Penteado](#). Já separado de sua primeira esposa, casou-se em 1925 com Jenny Klabin, com quem teve os filhos Maurício (que se casaria nos anos 50 com a atriz [Beatriz de Toledo](#), posteriormente Beatriz Segall) e Oscar. Nessa época, passou a viver com a família em Paris, onde se dedicou também à escultura. Em 1932, Segall retornou ao Brasil, instalando-se em São Paulo na casa projetada pelo arquiteto [Gregori Warchavchik](#), seu cunhado. Nesse mesmo ano foi um dos criadores da [SPAM](#) - [Sociedade Pró-Arte Moderna](#) na capital paulista. Sua produção na década de 1930 incluiu uma série de paisagens de [Campos do Jordão](#) e retratos da pintora [Lucy Citti Ferreira](#). Em 1938, Segall realizou os figurinos para o balé "Sonho de uma Noite de Verão", encenado no Teatro Municipal de São Paulo. Fonte: Wikipédia – acessado em 31/07/2014.

## AUTONOMIA INTELECTUAL

*Rafael Annunziato Neto*

A autonomia intelectual requer o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, da reflexão, da religação dos saberes e da reforma do pensamento para que se possa produzir conhecimento. Entretanto a dificuldade de materializar as ações em práticas acadêmicas pode transformá-la em uma barreira no processo de aprendizagem.

O respeito e ética estão em um contexto amplo, envolvendo as diferenças individuais, culturais, as ideologias e posição política. O aprendizado é o resultado de uma troca entre o docente e discente, gerado a partir do comprometimento educacional, da consciência ideológica e política assegurada pela especificidade humana de ensinar. A autonomia pode ser entendida como o resultado deste processo. Portanto ela expressa a capacidade de construir critérios, formular idéias e posicionar-se frente ao contexto.

A autonomia intelectual sob a óptica da legislação educacional pode ser entendida como a capacidade de buscar e criar soluções de problemas de forma independente, tornando-se fundamental para o exercício profissional.

Atualmente pode-se observar na sala de aula que nossos alunos têm dificuldade de redigir texto próprio e refletir sobre os temas contemporâneos, indicando que ela está comprometida ao ponto de interferir na educação e produção acadêmica na universidade. É importante que os professores compreendam as limitações dos alunos para buscarem mecanismos de superação, por meio de práticas simples que moldem a forma de pensar, por exemplo: estabelecendo sistematicamente as formas de fazer fichamentos, resenhas, resumos, debates, dinâmicas em sala de aula, etc. Desta forma pode-se criar condições para o aprendizado de qualidade.

---

# SUMÁRIO

<b>A IMPORTÂNCIA DO ENFERMEIRO DIANTE DO CONTROLE DA TUBERCULOSE NO SÉCULO XXI</b>	<b>6</b>
Paulina Perpétua Ana Neves Esteves Lawand Noeli Merces Mussolin Clotilde Garcia Terra Aurélia Vanessa Santos Rosângela Alves de Brito Andrade	
<b>A INFLUÊNCIA DE UMA INTERVENÇÃO NO DESEMPENHO MOTOR DE ESCOLARES</b>	<b>13</b>
Josiene de Lima Mascarenhas Reinaldo de Almeida Junior Marcelo de Almeida Marçal da Silva Mauro Custódio dos Santos Eduardo Monteiro	
<b>AS FACES DAS MULHERES NAS CANTIGAS TROVADORESCAS</b>	<b>22</b>
Thais Rabello	
<b>UMA AVALIAÇÃO DO PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA – PNLL</b>	<b>29</b>
Antonio Deusivam de Oliveira Rosália Maria Netto Prados	
<b>O ESPAÇO DO JOGO SIMBÓLICO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>36</b>
Tatiane Lima de Almeida Nereuda Maria Duarte Santos	
<b>O JUS ROMANUM E A NOÇÃO MODERNA DOS PRINCÍPIOS GERAIS DE DIREITO</b>	<b>47</b>
Francisco de Souza	
<b>NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO</b>	<b>67</b>

---

## APRESENTAÇÃO

A Revista Santa Rita é uma publicação eletrônica multidisciplinar da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia que visa o desenvolvimento e a democratização do acesso ao conhecimento científico.

O engajamento dos professores tem sido fundamental para o aprimoramento da Revista Santa Rita e construção de um veículo essencial para a formação de nossos alunos.

O primeiro artigo é sobre a importância do enfermeiro diante do controle da tuberculose no século XXI, destacando o seu papel na proposição de soluções durante o período de tratamento. Na sequência, o artigo sobre a influência de uma intervenção no desempenho motor de escolares diretos evidencia a importância da educação física escolar para o desenvolvimento motor de crianças, assim como planejamento de aulas para instrução adequada. Em as faces das mulheres nas cantigas trovadorescas apresenta a figura feminina nas cantigas, tema amplamente investigado que está longe de ser esgotado. No artigo sobre avaliação do plano nacional do livro e da leitura apresenta uma breve avaliação sobre a eficácia do plano desde a sua implantação.

O espaço do jogo simbólico nas escolas de educação infantil é um artigo de iniciação científica que propõe uma reflexão sobre o papel do jogo simbólico na formação pessoal e social da criança na educação infantil.

As reflexões apresentadas no ensaio sobre o jus romanum e a noção moderna dos princípios gerais de direito foi originalmente apresentado no XVII Congresso Latinoamericano de Derecho Romano, realizado em Lima (Perú) em julho de 2011, sob os auspícios da Secretaria General Permanente para La organización de los Congresos Latinoamericanos de Derecho Romano, do Comité Latinoamericano para la difusión del Derecho Romano, do Gruppo di Ricerca sulla Diffusione Del Diritto Romano de la Universita de Roma la Sapienza y la Pontificia Universidad Católica del Perú.

---

# **A IMPORTÂNCIA DO ENFERMEIRO DIANTE DO CONTROLE DA TUBERCULOSE NO SÉCULO XXI**

Paulina Perpétua Ana Neves Esteves Lawand  
**Professora da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia**  
Mestre em Saúde Coletiva

Noeli Mercedes Mussolin  
**Professora e Coordenadora do Curso de Enfermagem da Faculdade Santa Rita de Cássia**  
Mestre em Ciências e Biociência Aplicada à Saúde

Clotilde Garcia Terra  
**Enfermeira do Hospital das Clínicas de São Paulo**  
Graduada pela Faculdade Santa Rita de Cássia

Aurélia Vanessa Santos  
**Graduanda do Curso de Enfermagem da Faculdade Santa Rita de Cássia**

Rosângela Alves de Brito Andrade  
**Graduanda do Curso de Enfermagem da Faculdade Santa Rita de Cássia**

## **RESUMO**

Em nossa pesquisa foi possível compreender que a TB (tuberculose) é um grave problema de saúde pública, com grande magnitude, transcendência e vulnerabilidade. Mesmo com a implantação do DOTs (Tratamento Diretamente Observado) que acompanha o paciente com tuberculose diariamente na administração da medicação, há um aumento da incidência da doença principalmente pelo alto índice de abandono do tratamento. O abandono está relacionado a fatores como: tratamento longo com seis meses de duração, desconhecimento do processo saúde-doença, hábitos prejudiciais à saúde, problemas sócio – econômicos, o aumento do número de moradores de rua, etilismo, uso de drogas ilícitas, associação com outras patologias, principalmente com a vinda da AIDS, efeitos colaterais dos quimioterápicos e a falta de acolhimento humanizado. O Enfermeiro, por ser o primeiro contato com o paciente sintomático, ocupa um lugar de destaque na adoção de medidas para a utilização do DOTs, durante o atendimento ao paciente e comunicantes, promovendo um diagnóstico precoce e adesão ao tratamento, reduzindo a transmissão e o abandono e desta forma evitando o desenvolvimento da TB multirresistente. Este profissional de saúde deve estar sensibilizado, interessado e capacitado para reconhecer as necessidades de cada indivíduo, propondo soluções em conjunto com a equipe e o paciente, focando o objetivo da integralidade e humanização no período de tratamento.

**Palavras chave:** Enfermagem. Tuberculose. Problemas sociais.

## INTRODUÇÃO

A TB (Tuberculose) é uma doença infecto-contagiosa, curável e evitável, causada pelo bacilo *Mycobacterium tuberculosis* ou bacilo de Koch (SANTOS; BECK, 2009).

Transmitida por via inalatória atingindo os pulmões, podendo alcançar outros órgãos através da corrente sanguínea ou linfática (WILLIAMS, 2008).

Apesar da tuberculose ser uma doença antiga, vulnerável ao tratamento quimioterápico, permanece como um dos principais agravos a serem enfrentados pela Rede Pública. O Brasil é um dos 22 países priorizados pela OMS (Organização Mundial de Saúde), que concentra 80% da carga mundial de TB. Em 2009, foram notificados 72 mil casos novos, equivalentes a um coeficiente de incidência de 38/100.000 habitantes (BRASIL, 2011).

No Estado de São Paulo, ocorre 21 mil novos casos por ano. A cada 100 mil habitantes, 65 mil estão infectados, sendo que 80% dos casos novos são na forma pulmonar (CVE, 2011).

Um dos agravantes relacionados ao aumento de novos casos da TB, é o alto índice de abandono ao tratamento, levando ao desenvolvimento da TB Multirresistente elevando o percentual em torno de 14% nos últimos 20 anos, com o aumento da taxa de mortalidade (SANTOS JR; PEREIRA, 2011).

A enfermagem é protagonista na intervenção da TB desde o desenho das políticas públicas, com base em estudos epidemiológicos, mediante a implementação de programas multissetoriais, até a assistência direta e a educação dos usuários no plano operativo (OBLITAS, 2010).

O objetivo do artigo é ressaltar a importância do enfermeiro no controle da tuberculose através do tratamento diretamente observado.

Realizamos uma revisão bibliográfica e estudo descritivo através da pesquisa em banco de dados das bibliotecas virtuais: Scielo, Bireme, CVE e COREN.

Foram selecionados 68 entre artigos científicos e manuais publicados em língua portuguesa, no período de 2002 a 2012, utilizando os descritores: enfermagem, tuberculose e controle. As publicações obtidas constituíram a amostra deste trabalho, que foram lidos exaustivamente para a etapa seguinte da análise.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A tuberculose primária é o primeiro contato com o bacilo na infância, através da vacina BCG, a mesma é administrada por via ID (Intra-dérmica) no braço direito, esta localização é estratégica, pois permite fácil visualização e localização da cicatriz, que garantirá a eficácia imunológica, e se manterá no organismo de forma latente (PAIVA, 2006).

A tuberculose secundária acontece através da reinfecção e/ou reativação endógena, ou seja, a reativação de um foco latente devido a queda das defesas do organismo atribuído a diversos fatores, ou ainda poderá ocorrer pela reinfecção exógena, ocasionada por um novo contato com o bacilo que favorecido pela incapacidade de defesa do organismo não impede a progressão da doença (LOPES; JANSEN; CAPONE, 2006). Embora o pulmão seja o órgão mais comumente atingido, a enfermidade poderá afetar os gânglios, pleura, rins, sistema nervoso e ossos levando a chamada tuberculose extrapulmonar (LOPES; JANSEN; CAPONE, 2006).

A transmissão não ocorre por contato de superfície, somente através de pequenas gotículas, contendo em seu interior o bacilo de Koch, que permanecem suspensas no ar por diversas horas. O contágio ocorre através de uma pessoa contaminada ao falar, tossir, rir ou espirrar para indivíduos suscetíveis em um ambiente propício (CVE, 2011).

Para o controle e tratamento adequado da doença, o diagnóstico precoce da TB (tuberculose) é primordial para interromper a cadeia de transmissão da doença (BRASIL, 2011). O tempo entre o diagnóstico e o início do tratamento é prolongado, devido à demora do paciente em procurar ajuda especializada, utilizando como justificativa o difícil acesso ao serviço de saúde (MAIOR et al, 2012).

No Brasil, o conceito do sintomático respiratório, isto é, o suspeito de portar TB é a pessoa que apresente tosse com expectoração por três semanas ou mais (RODRIGUES et al, 2010).

O manual de recomendações para o controle da TB no Brasil, publicado pelo Ministério da Saúde em 2011, orienta que os sintomas mais comuns da TB Pulmonar são: tosse persistente produtiva ou improdutiva; febre vespertina; sudorese noturna e emagrecimento (BRASIL, 2011).

Os principais métodos de diagnósticos da TB são:

- **Baciloscopia:** através da análise da amostra de escarro, onde é possível verificar a presença do bacilo de Koch. São utilizados três amostras, sendo a primeira no momento da procura do serviço de saúde, a segunda no dia seguinte pela manhã e a terceira no momento da entrega da segunda amostra. Em média 60% a 80% dos casos são detectados por este método (OMS, 2005);
- **Cultura Microbiológica:** é um método específico utilizado nos casos de baciloscopia negativa, aumenta em 30% o diagnóstico precoce da doença (BRASIL, 2011). Além de isolar a micobactéria determina sua sensibilidade aos quimioterápicos no combate a doença (TEIXEIRA; ABRAMO; MUNK, 2007);
- **Radiografia de Tórax:** a radiografia do tórax é utilizada para visualizar imagens sugestivas de TB ou outras patologias. Em pacientes com baciloscopia ativa, visa excluir a presença de outras doenças pulmonares associadas a TB e avaliar a resposta aos quimioterápicos (BRASIL, 2002).

A TB é uma doença grave, porém curável em 100% dos casos, desde que seja empregada a quimioterapia correta, a dose certa e o uso por tempo suficiente, são meios para evitar a persistência bacteriana e o desenvolvimento de resistência aos medicamentos (SILVA JUNIOR, 2004). Realizando trabalhos desde 1979, o Brasil foi um dos países pioneiros no tratamento da TB por meio de um programa de saúde pública (VIEIRA; RIBEIRO, 2011). O tratamento dos bacilíferos é a atividade prioritária de controle da TB, uma vez que permite anular rapidamente as maiores fontes de infecção (BRASIL, 2002). A compreensão do processo saúde-doença pelo paciente faz parte do tratamento no contexto social, promovendo a aceitação e o melhor enfrentamento da doença. O esquema básico indicado é fornecido pela rede pública: composto por Rifampicina, Isoniazida, Pirazinamida e Etambutol (CVE, 2011).

O tratamento para TB multirresistente deve ser feito com acompanhamento de uma equipe especializada, em locais de

referência, com normas de biossegurança e esquema de tratamento alternativo, que pode se prolongar de 18 a 24 meses. Os principais fatores relacionados ao abandono do tratamento são a falta de acolhimento humanizado, efeitos colaterais dos medicamentos utilizados, problemas socioeconômico, desemprego, etilismo e a coinfeção HIV/TB, que reduzem a motivação à adesão ao tratamento. A interação HIV/TB faz com que a TB se apresente de forma atípica, dificultando o diagnóstico precoce e tratamento adequados devido à terapia antirretroviral (RODRIGUES et al, 2010).

A Vigilância Epidemiológica é uma ferramenta importante no controle da tuberculose. Ela é um conjunto de ações, onde reúne informações para conhecer a história natural das doenças, diagnosticar fatores que predisõem e determinam o agravo, estabelece ações de prevenção e controle das doenças (BRASIL, 2011).

O SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação) notifica, coleta, transmite e dissemina dados da TB gerados pela Vigilância Epidemiológica das esferas Estadual, Federal e Municipal. Os casos novos, reingressos, recidivos e transferidos para outra unidade de TB devem ser notificados. No caso de morte, a informação deve ser enviada à Vigilância Epidemiológica para que seja feita uma pesquisa ao SINAN e dessa forma certificar se o caso já foi notificado (BRASIL, 2002). Identificar o perfil epidemiológico de uma população com TB gera ações a serem implantadas, visando melhorar o diagnóstico precoce, tratamento, educação e prevenção da mesma (BRASIL 2006).

A estratégia DOTS (Tratamento Diretamente Observado), é fundamental para o controle da tuberculose. Ela possui cinco pilares estratégicos para a sua implantação: vontade política; retaguarda laboratorial; sistema de informação; distribuição e estoque de medicamentos e tratamento supervisionado/diretamente observado (TDO) em todas as unidades básicas de saúde (UBS).

Durante o tratamento observado, o profissional de saúde passa a observar o paciente a "engolir" os medicamentos durante seis meses, desde o início até a sua cura (CVE, 2011).

Para uma melhor adesão ao tratamento é oferecido alimentação, vale transporte, cesta



básica dentre outros incentivos (BRASIL, 2011). É importante reconhecer as necessidades do paciente e sua família durante o tratamento, facilitando sua implantação, que pode ser no domicílio ou na unidade de saúde (GONZÁLES et al, 2008). O DOTs deve ser estruturado com profissionais capacitados e com condições de reorganizar e planejar ações de acordo com as necessidades sócio culturais da pessoa (GONZÁLES et al, 2008).

A enfermagem ocupa o papel principal na prevenção e controle da TB, e deve enxergar o indivíduo como um ser holístico e não só biológico. O foco da assistência de enfermagem é integral, requer uma análise social e cultural, abrangendo as desigualdades sociais (OBLITAS, 2010). A TB, por ser um grave problema de saúde pública, requer da enfermagem ações dirigidas também à família e a comunidade, quebrando a cadeia epidemiológica da doença. Esse controle implica em tratamento dinâmico, que transcende os aspectos individuais. A enfermagem pode contribuir nesse sentido, dada a importante participação no cotidiano dos serviços de saúde (QUEIROZ et al, 2012).

Além de propiciar o cuidado com o indivíduo dentro da sua própria residência, a visita domiciliar ao paciente de TB tem o objetivo de orientá-lo e dar informações a sua família sobre a importância do DOTs. A enfermagem pode identificar as pessoas que tiveram contato com o doente, os pacientes faltosos ou que tenham abandonado o tratamento, atentar para os casos suspeitos e encaminha-los para atendimento quando necessário, apoiar o doente, a família e estimular a adesão ao tratamento (BRASIL, 2011).

O programa possui fragilidades como: a falta de capacitação das equipes, ambientes adequados para atendimento dos pacientes, demora nos resultados dos exames, falta de médicos especialistas e de enfermeiros para dedicação exclusiva ao programa (CALIARI; FIGUEIREDO, 2012).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo a TB manteve-se como uma doença estigmatizada, atingindo indivíduos em situação de vulnerabilidade, tornando-se um desafio para o século XXI.

Tratar a TB é um real desafio para países em desenvolvimento e subdesenvolvidos,

onde esta doença é altamente prevalente, sendo necessário uma busca ativa, com diagnóstico precoce, notificação, tratamento e acompanhamento supervisionado pela equipe de saúde. É importante que os enfermeiros estejam treinados e preparados com estratégias de aprendizagem, articulado num conjunto de ações contínuas, na busca de uma atuação integral e resolutiva, em serviços preventivos, curativos, individual e coletivo. Com estas estratégias favorece uma melhor abordagem, acolhimento, confiança e respeito, criando um vínculo com o paciente e obtendo uma resposta efetiva ao DOTs. O enfermeiro é o profissional que mais estabelece vínculo com o paciente de TB, nesta relação entre o profissional e o paciente ele o tem como referência, tornando possível um melhor reconhecimento de suas necessidades e problemas, possibilitando a operacionalização em observância aos pilares do DOTs.

Na aproximação do enfermeiro no contexto social do usuário e familiares, terá a oportunidade de avaliar as dificuldades, atingindo os objetivos de orientação, vislumbrando práticas que incluam o cidadão no processo enquanto ator social, eliminando assim as lacunas para não adesão ao DOTs. O DOTs é uma estratégia eficaz, que através de seus pilares busca a resolutividade do controle e cura dos pacientes portadores da TB, sendo um desafio para o enfermeiro que está diretamente envolvido nestas estratégias e ações de saúde, quebrando a cadeia de transmissão da doença, diminuindo o surgimento dos bacilos multirresistentes, e melhorando assim os indicadores epidemiológicos do Brasil.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. A.; *et al*, **Aspectos tomográficos da tuberculose pulmonar em pacientes adultos com AIDS** - Radiol Bras. 2011 Jan/Fev;44(1):13-19.

BRASIL (a), IDS - Instituto para o Desenvolvimento da Saúde; USP- Universidade de São Paulo; MS- Ministério da Saúde, **Manual de Enfermagem**, [http://www.ee.usp.br/doc/manual\\_de\\_enfermagem.pdf](http://www.ee.usp.br/doc/manual_de_enfermagem.pdf), acessado em 05/09/2012.

BRASIL (b), **Lei Orgânica 8.080 de 19 de Setembro de 1990**,

<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/ei8080.pdf>, acessado em 06/08/2012.

BRASIL (c), **ONU atualiza política de tratamento da tuberculose em pacientes com HIV**,

[http://www.aids.gov.br/noticia/2012/onuatuualiza\\_politica\\_de\\_tratamento\\_da\\_tuberculose\\_em\\_pacientes\\_com\\_hiv](http://www.aids.gov.br/noticia/2012/onuatuualiza_politica_de_tratamento_da_tuberculose_em_pacientes_com_hiv), acessado em 31/08/2012.

BRASIL (d), **PNI – Programa Nacional de Imunização**, Vacinação,

[http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id\\_area=1448](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id_area=1448), acessado em 20/07/2012.

BRASIL (e), **Tuberculose**: Brasil reduz casos em 3,54% em 2011, Portal da Saúde/SUS, publicado em: 26/03/2012 as 13:00:43 alterado em 27/03/2012, <http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/noticia/4567/162/tuberculose:-brasil-reduz-numero-de-casos-em-354-no-ultimo-ano.html>, acessado em 22/05/2012.

BRASIL (f), Divisão de Vigilância Epidemiológica/CVE – Centro de Vigilância Epidemiológica/CCD – Coordenadoria de Controle de Doenças/SES-SP – Secretaria de Estado da Saúde do São Paulo, **Tuberculose Perguntas e Respostas**, 2 edição – novembro, 2011, [http://www.cve.saude.sp.gov.br/htm/tb/mat\\_tec/manuais/dvtbc\\_perguntas\\_Resp\\_2ed11.pdf](http://www.cve.saude.sp.gov.br/htm/tb/mat_tec/manuais/dvtbc_perguntas_Resp_2ed11.pdf), acessado em 15/09/2011.

BRASIL (g), Serviço de Vigilância em Saúde, Departamento de Epidemiologia, **Manual de Recomendações para o Controle da Tuberculose no Brasil**, série A, normas e manuais técnicos, Brasília, 2011.

BRASIL (h), **Tratamento Diretamente Observado** – TDO, da tuberculose na atenção básica, Protocolo de Enfermagem, 1º edição, Brasília,DF/2011, Pág. 14, 18, 19, 44.

BRASIL (i), Secretaria de Vigilância em Saúde, Centro de Referência Professor Hélio Fraga, Projeto MSH, **Sistema de Vigilância epidemiológica da tuberculose multirresistente**, boletim número 1.1994 – 2006, <http://scielolab.iec.pa.gov.br/pdf/rbpsv15n1/v15n1a06.pdf>, acessado em 20/09/2012.

BRASIL (j), Fundação Nacional de Saúde, 1ª edição - elaborada pelo Comitê Técnico-Científico de Assessoramento à Tuberculose e Comitê Assessor para co-infecção **HIV-Tuberculose e Colaboradores**, Ministério da Saúde - Brasília, DF, 2002, pag. 12, 13.

BRASIL (k), **Manual Técnico de Controle da Tuberculose**, Cadernos de Atenção Básica nº 6, Série A. Normas e Manuais Técnicos; nº 148, 1º edição, Brasília. DF 2002. Pág. 34, 44, 48, 49 e 58.

CALIARI, J.S.; FIGUEIREDO, R.M., **Tuberculose: perfil de doentes, fluxo de atendimento e opinião de enfermeiros**, Acta Paul Enferm.2012;25(1):43-47.

CVE - CENTRO DE VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA (A), Secretaria de Vigilância em Saúde, Portal de Saúde, 04/09/2012, <http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/noticia6975785/campanha-abrange-mais-de-13-milhao-de-criancas.html>, acessado em 28/08/2012.

CVE - CENTRO DE VIGILÂNCIA EPIDEMIOLÓGICA - (B) “Prof. Alexandre Vranjac” Coordenadoria de Controle de Doenças Secretária de Estado da Saúde de São Paulo – Divisão de Tuberculose / CVE/CCD/ SES-SP, [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/tub\\_estadual\\_1254516290.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/tub_estadual_1254516290.pdf), acessado em 12/04/2011.

FIGUEIREDO, M.R. M.; et al, Desempenho da atenção básica no controle da tuberculose, Revista Saúde Pública 2009;43(5):825-31.

GONZALES, R.I.C.; et al, Desempenho de serviços de saúde no Tratamento Diretamente Observado no domicílio para controle da tuberculose, Rev Esc Enferm USP, 2008; 42(4):628-34, [www.ee.usp.br/reeusp](http://www.ee.usp.br/reeusp).

LOPES, J.; JANSEN, J.M.; CAPONE, D., Patogenia e imologia, Vol. 5, nº 2 – Tuberculose, Jun/Dez – 2006, [http://revista.hupe.uerj.br/detalhe\\_artigo.asp?id=230](http://revista.hupe.uerj.br/detalhe_artigo.asp?id=230), acessado em 05/09/2012.

MAIOR, M.L.; et al, Tempo entre o início dos sintomas e o tratamento de tuberculose pulmonar em um município com elevada incidência da doença, J Bras Pneumol. 2012;38(2):202-209.

MEDEIROS, J.C.M.; MEDEIROS, E.M., MACIEL, S.S.S.V., Perfil Epidemiológico do Clientes Portadores de Tuberculose Multirresistente Acompanhados no Ambulatório do Hospital do Hospital Geral Otávio de Freitas em Recife, no Período de Janeiro de 2002 a Janeiro de 2007, [http://www.abennacional.org.br/centrodememoria/here/n3\\_vol1artigo8.pdf](http://www.abennacional.org.br/centrodememoria/here/n3_vol1artigo8.pdf), acessado em 16/09/2012.

- OBLITAS, F. Y. M.; et al, O Papel da Enfermagem no controle da tuberculose: uma discussão sob a perspectiva da equidade – Revista Latino Americana de Enfermagem 18(1):[09 telas] – jan-fev 2010.
- OLIVEIRA, S.A.C.; et al, Serviços de Saúde no Controle da Tuberculose: Enfoque na Família e Orientação para a Comunidade, Rev Latino-am Enfermagem 2009 maio-junho; 17(3), [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae).
- OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, TB/HIV Manual Clínico, 2 edição, 2005 WHO/HTMQ/TB/2004.329, [http://whqlibdoc.who.int/hq/2004/who\\_htm\\_tb\\_2004.329\\_por.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/2004/who_htm_tb_2004.329_por.pdf), acessado em 02/09/2012.
- PAIVA, D.D., Tuberculose, Patologia, Revista do Hospital Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, n° 2 Julho/2011.
- QUEIROZ, E.M.; et al, Tuberculose: limites e potencialidades do tratamento supervisionado, Rev. Latino-Am. Enfermagem vol.20 no.2 Ribeirão Preto May/Apr. 2012, [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692012000200021&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692012000200021&script=sci_arttext&tlng=pt), acessado em 09/09/2012.
- QUEIROZ, E.M.; BERTOLOZZI, M.R., Tuberculose: tratamento supervisionado nas Coordenadorias de Saúde Norte, Oeste e Leste do Município de São Paulo, Rev. esc. enferm. USP vol.44 no.2 São Paulo June 2010, [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342010000200030](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000200030), acessado em 09/09/2012.
- RIBEIRO; K.C.S.; LIMA, K.M.S.R.; LOUREIRO, A.D., COINFECÇÃO HIV / TUBERCULOSE (MAL DE POTT) UM ESTUDO DE CASO, DST - J bras Doenças Sex Transm 2009; 21(2): 83-86 - ISSN: 0103-4065.
- RODRIGUES; I.L.A.; et al, Abandono do tratamento de tuberculose em co-infectados TB/HIV, Rev Esc Enferm USP, 2010; 44(2):383-7, [www.ee.usp.br/reeusp/](http://www.ee.usp.br/reeusp/).
- SANTOS FILHO, E.T.; GOMES, Z.M.S., Estratégias de Controle da Tuberculose no Brasil: articulação e participação da sociedade civil, Revista de Saúde Pública, 2007; 41 (supl. 1): 111-116.
- SANTOS, J.S.; BECK, ST, A coinfeção tuberculose e HIV: um importante desafio – Artigo de Revisão RBAC, vol.41(3):209-215, 2009.
- SANTOS JUNIOR J.D.O. , Pereira B.B.; Estudo dinâmico da mortalidade por tuberculose no Estado de São Paulo, Brasil: uma abordagem bayesiana, Caderno Saúde Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, n° 27(7) JULHO, 1402,5, n° 2 Julho/2011.
- SANTOS S.M.R., et al, A Consulta de Enfermagem no Contexto da Atenção Básica de Saúde, Juiz de Fora, Minas Gerais, Florianópolis, 2008 Jan-Mar; 17(1): 124-30, <http://www.scielo.org/pdf/tce/v17n1/14.pdf>, acessado em 05/08/2012
- TEIXEIRA, H. C.; ABRAMO, C.; MUNK, M.E. - Diagnóstico imunológico da tuberculose: problemas e estratégias para o sucesso / Jornal Brasileiro de Pneumologia, 2007; 33 (3):323-334.
- VIEIRA, A. A.; RIBEIRO S. A., Adesão ao tratamento da tuberculose após a instituição da estratégia de tratamento supervisionado no município de Carapicuíba, Grande São Paulo, Jornal Brasileiro de Pneumologia, 2011;37(2):223-231.
- WILLIAMS, G./ Conselho Internacional das Enfermeiras / Linhas de Orientação para Enfermeiros no Cuidado e Controle da Tuberculose e da Tuberculose Multirresistente - 2º edição - 2008 página nº 4, 36.

## ABSTRACT

**Title: The importance of the nurse on the control of tuberculosis in the XXI century**

This research was possible to understand that the TB (tuberculosis) is a serious public health problem, with large magnitude, vulnerability and transcendence. Even with the implementation of DOTS (Directly Observed Treatment) accompanying the patient daily with tuberculosis in the administration of medication, there is an increased incidence of disease, especially the high rate of noncompliance. The abandonment is related to factors such as long-term treatment with six months duration, lack of knowledge of health-disease process, unhealthy habits, socio-economic problems with the increasing number of homeless, alcohol consumption, illicit drug use, association with other pathologies, especially with the coming of AIDS, chemotherapy side effects and lack of humane care. The nurse is the first contact with the symptomatic so he occupies a prominent place in the adoption of measures for the use of DOTs, during patient care and communicating, promoting premature diagnosis and treatment adherence, reducing transmission and dropout, this so avoiding the development of multidrug-resistant TB. This professional must be aware, interested and able to recognize the needs of each individual, proposing solutions together with the staff and the patient, focusing on the goal of integrity and humanization on the treatment period.

**Keywords:** Nursing . Tuberculosis . Socialis problems.

---

# A INFLUÊNCIA DE UMA INTERVENÇÃO NO DESEMPENHO MOTOR DE ESCOLARES

Josiene de Lima Mascarenhas  
**Professora da Faculdade Clube Náutico Mogiano**  
Mestre em Educação

Reinaldo de Almeida Junior  
**Professor de Educação Física**

Marcelo de Almeida Marçal da Silva  
**Professor da Faculdade Santa Rita e Faculdade Clube Náutico Mogiano**  
Mestre em Educação Física

Mauro Custódio dos Santos  
**Professor de Educação Física**

Eduardo Monteiro  
**Professor da Universidade de Mogi das Cruzes**  
Mestre em Educação Física

## RESUMO

Buscando discutir a importância das aulas de educação física escolar no desenvolvimento motor de crianças, o objetivo desse trabalho foi verificar a influência de um programa 24 aulas de atividades físicas no desempenho motor de escolares. Antes e após a participação do programa 37 crianças de 9 e 10 anos de idade tiveram seu desempenho motor avaliado por meio do Test of Gross Motor Development-second edition (TGMD-2). Os resultados evidenciaram que os sujeitos tiveram seu desempenho motor classificado na categoria muito pobre, tanto no pré quanto no pós-teste, apresentando idade motora abaixo da idade cronológica. Contudo, pode se observar melhora significativa no pós-teste, isto é o programa de atividade física contribuiu para o desempenho motor dos sujeitos, confirmando nossa hipótese. Evidenciamos a importância da educação física escolar para o desenvolvimento motor de crianças, assim como planejamento de aulas para instrução adequada.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Motor. Educação Física escolar. Intervenção motora.

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento motor é um processo contínuo de mudanças, que ocorre em diversos períodos da vida. Cada fase leva a fase seguinte de forma ordenada, conduzindo o indivíduo a progredir de movimentos simples para a execução de habilidades motoras altamente organizadas e complexas, a essência deste estudo é observar como os movimentos se modificam ao longo da vida (HAYWOOD e GETCHELL, 2004).

O período infantil é um processo que abrange vários aspectos, se inicia desde a vida intra-uterina se relacionando com o crescimento físico, a maturação neurológica e a construção de habilidades relacionadas ao comportamento, às esferas cognitivas, social e afetiva da criança. Tornando as crianças competentes as suas necessidades no cotidiano (MIRANDA e RESEGUE; FIGUEIRAS, 2003).

Na infância o desenvolvimento motor se caracteriza por um amplo domínio de habilidades motoras, possibilitam movimentos de variados tipos como correr, andar, saltar, receber e chutar uma bola, arremessar um objeto, etc. Essas são algumas das habilidades motoras necessárias para o dia-a-dia das pessoas, mas neste caso mais exclusivamente das crianças, seja na escola ou em casa, mas o importante mesmo é que desenvolvam esses movimentos no período da escolarização (SANTOS; DANTAS; OLIVEIRA, 2004).

Segundo Gallahue e Ozmun (2005) se os movimentos citados acima não forem desenvolvidos na infância, em outros momentos da vida as oportunidades podem ser limitadas e essas habilidades podem não serão desenvolvidas.

Hoje em dia as oportunidades motoras estão cada vez mais restritas as crianças, elas tem pouco acesso às áreas livres para brincar e se divertir, diferente de antigamente que crianças brincavam livremente pelas ruas, praças, quintais, etc. Onde suas habilidades motoras eram desenvolvidas naturalmente (ROSA NETO et al 2004).

O estudo do desenvolvimento motor conduzido por Gallahue e Ozmun (2005) propõe o modelo bidimensional ilustrando as quatro fases do desenvolvimento motor, que

são fase motora reflexa, rudimentar, fundamental e especializada.

Todas essas fases são importantes para que o indivíduo avance no seu desenvolvimento na fase posterior, mas neste estudo será dada mais ênfase na fase fundamental, pois é nessa fase que os professores de educação física atuam diretamente com o desenvolvimento motor dos escolares.

Gallahue e Ozmun (2005) dividiram essa fase em três estágios, estágio inicial, elementar e maduro. O estágio inicial representa as primeiras tentativas, as crianças que se encontram nesse estágio são identificadas na faixa etária de dois a três anos de idade, já no estágio elementar envolve um maior controle e melhor coordenação rítmica, mas ainda é um movimento restrito e exagerado, encontra-se nesse estágio crianças de quatro a cinco anos, o estágio maduro é caracterizado por desempenho mecanicamente eficiente, muitos estudos sugerem que crianças podem e devem atingir o estágio maduro dos cinco aos sete anos de idade.

O principal objetivo da educação física escolar é de integrar os alunos na cultura corporal de movimento e assim formar cidadãos que irão desfrutar dos benefícios das atividades físicas a partir do jogo, esporte, dança, ginástica e da luta (DARIDO; RANGEL, 2005).

Segundo Darido e Souza Junior (2009), a educação física ultrapassa a ideia de ensinar apenas o gesto motor correto, ela deve criar condições que os estudantes mantenham a prática regular após sua formação na educação básica.

De acordo com Mattos e Neira (2008), o educador físico deve proporcionar conhecimento pelas atividades, se caracterizando como um guia, que orienta e facilita a aprendizagem. E para que sua prática pedagógica tenha sucesso o planejamento é fundamental na organização da ação, se tornando um instrumento primordial na qualidade educativa (RUBINI; RIBEIRO; SCHNEIDER, 2010).

Neste sentido Castro, Tucunduva e Arns (2008) argumentam que é importante que as pessoas planejem suas ações no dia-a-dia para organizar e nortear seu trabalho, onde por meio de ações bem planejadas podem melhorar suas vidas e de pessoas que fazem

parte do seu convívio. Mas não é somente na vida pessoal que o planejamento é importante, ele atinge vários setores da vida social inclusive na escola que infelizmente existem alguns profissionais que não planejam suas praticas educativas, improvisando suas atividades, demonstrando a falta de compromisso com a formação do cidadão.

Torna-se extremamente necessário que se avalie o educando, essa avaliação deve ocorrer durante todo o processo do trabalho, não pode ser vista somente para verificar o conhecimento dos alunos, mas também nos ajustes e modificações no planejamento, fazendo novas intervenções para que os objetivos sejam alcançados. Dessa forma, avaliar faz parte de todo processo de ensino-aprendizagem contribuindo para intervenção (RUBINI; RIBEIRO; SCHNEIDER 2010).

Lopes et al (2011) afirmam que uma intervenção motora se torna importante na medida em que são identificados baixos níveis no desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, deve-se intervir utilizando matérias de jogo e estratégias no sentido de aumentar, adequar e diversificar a riqueza de estímulos nas aulas de EF e recreio escolar garantindo um desenvolvimento integral.

Toigo (2007) afirma que são oferecidas poucas oportunidades nas aulas de educação física e em outros locais, acrescenta que as crianças estão cada vez menos ativas e que provavelmente serão adultos sedentários constituindo risco para a obesidade e conseqüentemente outros problemas.

Para Villwock e Valentini (2007) é necessário que essa criança seja desafiada por meio de atividades que despertem seu interesse e curiosidade, melhorando seu desempenho motor, pois quando a criança começa a se perceber competente o seu nível de motivação para a tarefa será maior causando na mesma vontade de recomeçar as atividades físicas, melhorando cada vez mais suas habilidades motoras além de contribuir para que essa criança se torne futuramente um adulto com hábitos de praticar atividades físicas.

No entanto deve-se respeitar o ritmo individual do aluno, sem deixar de desafiá-lo nas atividades motoras, evitando atrasos no desenvolvimento motor. Essa criança que demonstra atrasos motores sucessivamente demonstra fracasso escolar nas series iniciais

e como já estão envolvidos desde muito cedo com aprendizagens motoras é importante pensar na forma como essas atividades estão sendo executadas, pois são elas que determinaram competências dos alunos, dessa forma não devem ser nem muito fácil, nem muito difícil, assim os estudantes naturalmente se mostraram competentes se envolvendo emocionalmente com a tarefa proposta afetando diretamente seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e motor (VALENTINI, 2002).

Dessa forma, esse estudo busca aplicar um programa de atividade física para escolares e verificar sua influência no desempenho motor, para tanto temos como objetivo geral verificar a influência de um programa de atividades físicas no desempenho motor de escolares e objetivo específico avaliar o nível de desenvolvimento motor de escolares, identificar possíveis problemas no desenvolvimento motor de escolares e verificar após um programa de atividades físicas as mudanças no desempenho motor dos alunos.

Temos como hipótese que o programa de intervenção contribuirá para o desempenho motor dos sujeitos.

## 1. MÉTODO

### 1.1. Participantes

Esta pesquisa pré-experimental tem características descritiva e explicativa, pois visou descrever e discutir as alterações do desempenho motor de um único grupo (GIL, 1991).

A população desse estudo foi composta por 37 escolares (16 do sexo feminino e 21 do sexo masculino) com idades entre nove e dez anos, matriculados na escola Cleonice Feliciano, uma escola pública localizada na cidade de Mogi das Cruzes/SP.

### 1.2. Critério de exclusão e inclusão dos participantes

A seleção dos sujeitos foi realizada de forma aleatória, tendo como pré-requisito à idade de 9 a 10 anos, estar regularmente matriculado na escola selecionada para realizar o presente estudo, não estar fazendo uso de medicamentos atuantes sobre o sistema nervoso central e a ausência de qualquer tipo de disfunção física e mental aparente. Essas informações foram solicitadas a direção e coordenação da escola, no caso de os responsáveis pela

escola desconhecerem alguma informação descrita acima os pais ou responsáveis pelos sujeitos foram questionados no momento da assinatura do termo livre esclarecido.

Os responsáveis dos sujeitos assinaram o termo livre esclarecido para confirmar a autorização dos mesmos na pesquisa.

### 1.3. Instrumentos e materiais

Os sujeitos desse estudo participaram de um programa de 24 aulas de atividade física, semelhante a aulas de educação física escolar. As aulas eram realizadas durante 50 minutos, duas vezes por semana, e ministrada por um profissional de educação física contratado pela escola. Todas as aulas foram observadas com objetivos de anotar a frequência dos alunos, assim como registrar os objetivos, conteúdos e procedimentos utilizados pelo professor responsável por ministrá-las.

Antes e após a participação do programa de atividade física os sujeitos tiveram o seu nível de desenvolvimento motor avaliado pelo Test of Gross Motor Development-second edition (TGMD2) descrito por Ulrich (2000) que foi validado por Valentini et al (2008).

O TGMD é um teste usado para avaliar desempenho motor grosso e inclui 12 itens dos quais seis são habilidades de locomoção (correr, galopar, salto com um pé, passada, salto horizontal e corrida lateral) e seis são habilidades de controle de objeto (rebater, quicar, receber, chutar, arremessar e rolar a bola).

Caracterizado como um teste múltiplo o TGMD obtém informação sobre a capacidade nas habilidades de locomoção e controle de objetos de indivíduos. Ele permite uma avaliação separada de cada subescala (locomoção e controle de objeto). Entretanto, o teste não permite a avaliação separada de cada habilidade motora uma vez que elas estão integradas no modelo estatístico que valida o teste.

A aplicação do teste leva aproximadamente 20 minutos por criança. O protocolo de aplicação sugere o uso de câmera filmadora para registro e posterior análise do desempenho motor. A análise do vídeo leva aproximadamente 30 minutos por criança.

Os escores reportados no teste incluem dados brutos, padrão e percentil para cada uma das duas subescalas do TGMD. Considerando os dados brutos, o resultado mais baixo para cada subescala é zero e o

mais alto é de 26 para a subescala das habilidades de locomoção e 19 para subescala das habilidades de controle de objeto. Os dados brutos são obtidos através do somatório de pontos recebidos pelo indivíduo na execução de cada habilidade motora, considerando-se a forma do movimento executado pelo indivíduo em cada tentativa.

Os escores padrões, que levam em consideração a idade da criança, também serão usados neste estudo. Eles foram elaborados a partir dos dados brutos e da idade dos indivíduos, ou seja, se um determinado componente do movimento está presente na execução da habilidade motora ou não, dentro de uma idade média para o desenvolvimento deste componente. A amplitude de resultados é de 1 a 20 para cada subescala. O percentil também é fornecido e tem sido constantemente usado como medida complementar no entendimento dos resultados do teste (VALENTINI, 2002).

Os materiais utilizados para a realização das tarefas foram: dois cones grandes para apoiar a bola na rebatida; um bastão de taco para rebater; um cone pequeno pra utilização de obstáculo da passada; uma bola de 10 cm para o movimento de receber; uma bola de basquete para a tarefa de quicar; três bolas de tênis para as tarefas de rolar e arremessar; e uma bola de futsal para a atividade de chute. Para capturar as imagens foi utilizado uma câmera filmadora FujifilmeFinepix z30 10.00.

Realizamos também uma entrevista semiestruturada com os sujeitos com o objetivo de maior esclarecimento dos resultados e/ou discussão da pesquisa. As questões tinham o objetivo de investigar se os sujeitos tiveram educação física regularmente nas séries anteriores de estudo e se praticavam alguma atividade física ou esportiva fora da escola.

### 1.4. Procedimentos

Os sujeitos foram avaliados na própria escola onde estudam em um dia predeterminado, de acordo com a disponibilidade da escola. Para a coleta dos dados de desempenho motor os sujeitos estavam vestidos com calça ou bermuda de tecido e tênis.

Foi feito acompanhamento durante as 24 aulas, 12 semanas, as aulas de educação física. Essas aulas foram observadas para



anotação da frequência dos alunos e objetivos, conteúdos e procedimentos das aulas. Essas observações foram realizadas em todas as aulas ministradas durante as 12 semanas, somente os alunos que participaram de pelo menos 80% das aulas foram considerados como sujeitos desse estudo.

Antes (pré-teste) e após (pós-teste) as 12 semanas de aula foi, avaliado o desenvolvimento motor dos sujeitos, utilizando TGMD, com objetivo de analisar os benefícios que as aulas de educação física trouxeram aos alunos em seu desenvolvimento motor.

Tanto os dados iniciais como os finais foram coletados durante 5 dias, os iniciais antecederam o início das aulas e os finais após o término das mesmas. A coleta foi na quadra poliesportiva disponibilizada pela escola.

A entrevista semiestruturada foi realizada com os alunos na escola um dia após o término do pós-teste.

### 1.5. Análise dos dados

Os dados foram apresentados em tendência central (média) e dispersão (desvio padrão). Inicialmente foi realizado com os dados um teste de normalidade de Shapiro-wilk, diante da verificação da normalidade dos dados, foi utilizado o teste T para comparar as diferenças entre o pré e pós-teste. Todos os testes foram trabalhados no pacote computacional SPSS 19 for Windows, tendo como nível de significância  $p < 0,05$ .

As aulas de educação física, assim como a entrevista semiestruturada foram apresentadas e discutidas através da análise descritiva.

## 2. RESULTADOS

Os sujeitos desse estudo possuem a idade cronológica entre 9 e 10 anos, com média de 9,75 anos para os meninos e 9,57 para as meninas. Como resultado era esperado que a idade motora fosse equivalente à idade cronológica, contudo, verificamos na Tabela 1 que isso não ocorreu.

Quadro demonstrativo 1 - Média (M) e desvio padrão (DP) da idade motora equivalente dos gêneros no pré e pós - teste dos movimentos de locomoção e controle de objetos. Diferença significativa ( $p$ ) intra gêneros entre o pré e pós - teste.

GRUPOS	IDADE MOTORA EQUIVALENTE		CONTROLE DE OBJETOS	
	LOCOMOÇÃO			
COLETA	MDP	$p$	MDP	$p$
FEM/PRÉ	3,46±0,71	0	4,26±0,83	0
FEM/PÓS	4,95±0,97		4,98±1,26	
MAS/PRÉ	3,58±0,75	0	5,47±1,01	0
MAS/PÓS	5,11±0,90		6,75±1,77	

Os resultados evidenciaram que a Idade Motora Equivalente (IME) dos sujeitos de ambos os gêneros nos testes de locomoção e controle de objetos estão abaixo da idade cronológica, tanto no pré como no pós - teste. Entretanto, para os mesmos testes identificamos diferença significativa entre o pré e pós - testes, indicando melhora no desenvolvimento motor das habilidades avaliadas após as aulas de educação física aplicada (Tabela 1).

Quadro demonstrativo 2 - Média (M) e desvio padrão (DP) do coeficiente motor grosso dos gêneros no pré e pós - teste. Diferença significativa ( $p$ ) intra gêneros entre o pré e pós - teste.

GRUPOS	•COEFICIENTE MOTOR GROSSO		
	MDP	•CATEGORIA	$P$
FEM/PRÉ	51,62±6,08	Muito Pobre	
FEM/PÓS	60,81±9,06	Muito Pobre	0
MAS/PRÉ	54,71±6,83	Muito Pobre	
MAS/PÓS	69,33±10,48	Muito Pobre	0

Nota: Sete categorias de desempenho motor são previstas pelo autor do teste TGMD (Ulrich, 1985) estruturadas a partir dos dados brutos: Muito Pobre, Pobre, Abaixo da Média, Média, Acima da Média, Superior e Muito Superior.

De acordo com a Tabela 2, o coeficiente motor grosso dos sujeitos, tanto no pré e pós - teste foi classificado na categoria muito pobre para ambos os gêneros, contudo, observamos novamente diferença significativa entre o pré - teste e o pós - teste confirmando os resultados da Tabela 1, onde mostrou que houve avanço no desenvolvimento motor.

Na Tabela 3 estão apresentados os resultados da comparação entre gêneros onde foi verificada a diferença significativa somente para os testes de controle de objetos, o que indica que os meninos possuem melhor desenvolvimento motor tanto no pré quanto no pós - teste. Em relação ao coeficiente motor grosso novamente o meninos apresentam resultados significativamente melhores no pós - teste.

Quadro demonstrativo 3 - Diferença significativa (*p*) entre gêneros no pré e pós – teste da idade motora equivalente. ns=não significativo.

GRUPOS	IDADE MOTORA EQUIVALENTE		
GÊNEROS/	LOCOMOÇÃO	CONTROLE DE OBJETOS	COEF. MOTOR GROSSO
COLETA	<i>P</i>	<i>P</i>	<i>P</i>
FEM/PRÉ	Ns	0	Ns
MAS/PRÉ			
FEM/PÓS	Ns	0	0,014
MAS/PÓS			

O conteúdo aplicado nas aulas de educação física foi composto por 12 aulas de atletismo, 6 de futsal e 6 aulas de judô, todas as aulas tiveram como parte inicial 10 minutos de alongamentos, 15 minutos de aquecimento com jogos e brincadeiras e também a parte principal com fundamentos das modalidades, onde os objetivos foram alcançados.

Em relação à entrevista semiestruturada através da primeira questão, cujo objetivo era investigar se os sujeitos tiveram educação física regularmente nas séries anteriores, verificamos que somente um menino não participava das aulas de educação física, todos os outros participavam regularmente. Dentre os conteúdos aprendidos os alunos citaram com maior frequência o esporte e lutas, alguns citaram jogos.

A segunda questão buscava verificar se os alunos praticam algum exercício físico regular fora do horário escolar, identificamos somente 2 meninas e 5 meninos que praticavam futebol de uma a duas vezes por semana e 1 menina e 2 meninos que praticavam lutas duas vezes semanais.

Na terceira e última questão verificamos que a maioria dos meninos “jogam bola” e vídeo game no momento de lazer, ou seja, quando não estão na escola. A maioria das meninas brinca de “casinha”, andam de bicicleta e assistem televisão.

### 3. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos nos permitiu verificar que os sujeitos apresentam o desempenho motor abaixo da idade cronológica, mesmo após a realização da intervenção. Contudo a hipótese levanta que o programa de intervenção contribuiria para o desempenho físico e motor dos sujeitos, foi confirmada, já que verificamos melhora significativa do desempenho motor dos sujeitos após as aulas aplicadas.

Muitos estudiosos encontraram resultados similares ao nosso ao avaliarem o desenvolvimento motor de crianças. Villwoock; Valentini (2007) ao analisarem a competência atlética, motora e orientação motivacional de 293 crianças de 8 a 10 anos de idade constataram baixos níveis de desempenho, onde os sujeitos também foram classificados na categoria muito pobre.

Morais; Mascarenhas (2012) ao investigarem 30 crianças de seis e sete anos de idade, observaram que os sujeitos alcançaram o mínimo da idade motora para a categoria média, evidenciando atrasos no desenvolvimento motor.

Resultados semelhantes também foram encontrados por Valentini (2002), Braga et al (2009), Brauner; Valentini (2009), Vieira et al (2009), e Mascarenhas et al. (2010) os sujeitos foram classificados com desempenho inferior à média, a maioria como pobre e muito pobre.

Contudo, as pesquisas provam que quando os sujeitos participam de programas de intervenção o desempenho motor se altera aumentando o nível de desenvolvimento motor e minimizando os atrasos motores (VALENTINI; RUDISILL, 2004; PALMA; PEREIRA; VALENTINI, 2009).

Assim como os resultados de nosso estudo os de Araujo et al (2012) verificou desempenho satisfatório de 41 crianças do ensino fundamental e encontrou desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais compatíveis com a idade cronológica após a participação de programa de esportes radicais.

Palma, Pereira e Valentini (2009) ao investigarem a influência de um programa de atividades físicas contendo jogo orientado e jogo livre sobre desenvolvimento motor de 71 crianças com idade entre 5 e 6 anos, evidenciaram que apenas o programa jogo com orientação promoveu ganhos no desempenho motor dos sujeitos.

Braga et al (2009) que tiveram por objetivo identificar a influencia de um programa de intervenção motora no desempenho das habilidades locomotoras de 60 crianças com idade entre 6 e 7 anos, verificaram melhoras no desempenho motor após o programa interventivo.

Araujo et al (2012) argumentam que a discrepância dos resultados dos estudos que realizam somente avaliação diagnóstica e os que promovem e avaliam programas de educação física poderia ser devido às

experiências que as crianças tiveram nos primeiros anos do ensino fundamental. Por este motivo é importante criar um ambiente familiar e escolar adequado para que as crianças sejam estimuladas a dominar padrões fundamentais de movimento o quanto antes (NETO et al 2004).

Neste contexto Souza, Berleze e Valentini (2008) enfatizam a importância dos educadores físicos desenvolverem ambientes que possam ser significativos na aprendizagem dos alunos e que contenha programas motores de qualidade, aprimorando competências em variadas formas de movimento.

É importante também pensar nas formas que facilitem essa aprendizagem do educando, pois cada indivíduo é diferente em seu potencial e pode aprender por caminhos diferentes, mas essa capacidade de aprender depende das capacidades e habilidades que o mesmo já possui (VECHI; NISTA-PICCOLO, 2010).

Em relação à comparação dos gêneros notou-se que não houve diferença na habilidade de locomoção, mas em relação à habilidade de controle de objetos houve superioridade dos meninos tanto no pré como no pós-teste, corroborando com os resultados de pesquisas anteriores (VALENTINI, 2002; BRAUNER; VALENTINI, 2009).

Brauner e Valentini, (2009) investigaram o desempenho motor de crianças de 5 a 6 anos (n=32), praticantes de atividade física sistematizada, relacionando-o a características biológicas, de contexto familiar e de prática. Não foi encontrado desempenho adequado para a faixa etária, mas na comparação de gêneros foi observado que os meninos tiveram superioridade apenas na habilidade de controle de objetos.

Entretanto, nem sempre esses resultados são confirmados. Na investigação de Braga et al (2009) não foi encontrado diferenças entre os gêneros tanto nas habilidades de locomoção quanto nas de controle de objetos, os dados evidenciaram para ambos os gêneros padrões de movimento abaixo do esperado para a faixa etária.

Com os resultados da entrevista semiestruturada desse estudo foi verificado que a maioria dos alunos não praticam atividades físicas fora do horário escolar e isso é prejudicial para o seu desenvolvimento motor, outro aspecto problemático é que

quase não existem mais momentos de lazer, prejudicando ainda mais o desenvolvimento dos alunos.

Talvez seja na escola o único momento de prática orientada, então se torna importante o planejamento do professor em suas aulas com objetivos definidos a promover um desenvolvimento adequado para as crianças.

Mattos; Neira (2008) argumentam que às vezes os objetivos se tornam difíceis de ser alcançados e que também a falta de materiais e recursos pode prejudicar uma atividade interessante. Por isso se torna importante que o planejamento ande junto com a ação, evitando improvisar a prática, e sim adaptá-la para que a ação possa ser replanejada durante o processo de ensino aprendizagem, seja ele antes, durante ou depois da ação.

Segundo Castro, Tucunduva e Arns, (2008) um dos grandes problemas é que existem alguns profissionais que não planejam suas práticas educativas, improvisando suas atividades, demonstrando com isso a falta de compromisso com o desenvolvimento do educando. Então para que a prática pedagógica tenha sucesso o planejamento é fundamental na organização da ação, se tornando um instrumento primordial na qualidade educativa (RUBINI; RIBEIRO; SCHNEIDER, 2010).

De acordo com Cotrim et al, (2011) na construção do planejamento não pode deixar de frisar um ambiente adequado, atividades sistematizadas e estruturadas para o desenvolvimento das habilidades motoras, pois se não for organizado dessa forma o desenvolvimento motor poderá ser defasado.

Mas também não se deve esquecer que é preciso uma grande quantidade de vivências com qualidade de experiências, visando respeitar o ritmo individual de cada pessoa, com diversas dinâmicas e estratégias que possam maximizar e potencializar o aprendizado e engajamento nas atividades físicas e esporte (Piffero; Valentini, 2010).

## CONCLUSÃO

Os resultados desse estudo demonstrou que o programa de atividades físicas contribuiu para o desempenho motor de escolares, apesar de ainda identificarmos atrasos motores após o término da intervenção.

Evidenciamos a importância da instrução adequada e preparação de aulas para a

promoção do desenvolvimento motor. Verificamos a necessidade da educação física na escola para garantir que o desempenho motor aconteça. Entendemos a urgência dos professores de educação física se preparem para orientar seus alunos para a prática regular em atividades físicas.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAUJO, M. P; BARELA, J. A; CELESTINO, M. L; BARELA, A. M. F. Contribuição de diferentes conteúdos das aulas de educação física no ensino fundamental I para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais. *Rev Bras Med Esporte* – Vol. 18, No 3 – Mai/Jun, 2012.
- BRAGA, R. K; KREBS, R. J; VALENTINI, N. C; TKAC, C. M. A influência de um programa de intervenção motora no desempenho das habilidades motoras de crianças com idade entre 6 e 7 anos. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v 20, n.2, p.171-181, 2. Trim. 2009.
- BRAUNER, L. M; VALENTINI, N. C. Análise do desempenho motor de crianças participantes de um programa de atividade físicas. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v.20, n.2 p.205-216, 2. trim. 2009.
- CASTRO, P.A.P.P; TUCUNDUVA, C.C; ARNS, E.M. importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *ATHENA. Revista Científica de Educação*, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.
- CONTRIM, J. R; LEMOS A. G; NÉRI JUNIOR, J .E; BARELA, J. A. Desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em crianças com diferentes contextos escolares *R. da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 22, n. 4, p. 523-533, 4. Trim. 2011.
- DARIDO, S.C; RANGEL. I. C. *A Educação física na escola: Implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DARIDO, S.C; SOUZA JÚNIOR, O.M. *Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola*. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- GALLAHUE DL, OZMUN JC. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 3ªed. São Paulo, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.
- HAYWOOD, K; GETCHELL. N. *Desenvolvimento Motor ao longo da vida*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LOPES, L.O; LOPES,V.P; SANTOS, R; PEREIRA, B.O. – Associações entre acitividade física, habilidades e coordenação motora em crianças portuguesas. *Revista brasileira em Cineantropon. E desempenho humano*, 13(1): 15-21, 2011.
- MASCARENHAS, J. L., CRUZ, S., LESSA, L., VIANA, J. A. Analysis of motor development in school of seven years of age: a comparative study. *The FIEP Bulletin.* , v.78, p.148 - 151, 2010.
- MATTOS, M.G; NEIRA, M.G. *Educação física infantil: Construindo o Movimento na Escola*. 7ª Ed. Phorte. São Paulo, 2008.
- MIRANDA, L.P; RESEGUE, R; FIGUEIRAS, A.C.M. A criança e o adolescente com problemas do desenvolvimento no ambulatório de pediatria. *Jornal de Pediatria*, Rio Janeiro, v.79, supl.1, p.33-42, 2003.
- MORAES, B. B; MASCARENHAS, J. F. A educação física escolar: em busca do desenvolvimento motor. *FIEP BULLETIN - Volume 82 - Special Edition - ARTICLE I* – 2012.
- ROSA NETO, A.S; MASCARENHAS, L.P.G; NUNES,G.F; LEPRE.C; CAMPOS.W; - Relação entre fatores ambientais e habilidades motoras básicas em crianças de 6 a 7 anos. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, p.135-140, 2004.
- PALMA, M.S; PEREIRA, B; VALENTINI, N.C. Jogo com orientação: uma proposta metodológica para a educação física pré-escolar. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 20, n. 4, p. 529-541, 4. trim. 2009.
- PÍFFERO, C. M; VALENTINI, N. C. Habilidades especializadas do tênis: um estudo de intervenção na iniciação esportiva com crianças escolares. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte*, São Paulo, v.24, n.2, p.149-63, abr./jun. 2010.
- RUBINI, C.A; RIBEIRO, E; SCHNEIDER, M.P. Planejamento escolar: uma análise da organização do processo educativo em escolas municipais da região de abrangência da Unoesc. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v.1, n.1, p. 65-72, jan./jun. 2010.

- SANTOS, S; DANTAS, L; OLIVEIRA, J.A. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v.18, p.33-44, ago. 2004.
- SOUZA, M. C; BERLEZE, A; VALENTINI, N. C. Efeitos de um programa de educação pelo esporte no domínio das habilidades motoras fundamentais e especializadas: ênfase na dança. *Revista da Educação Física/UEM Maringá*, v. 19, n. 4, p. 509-519, 4. trim. 2008.
- TOIGO, A. M. Níveis de atividade física escolar e durante o tempo livre em crianças e adolescentes. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v.6, p.45-56, 2007.
- ULRICH, D. *Test of Gross Motor Development*. 2nd ed. Austin: PRO-ED, 2000.
- VALENTINI, N. C. A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, 16(1): 61-75, jan./jun. 2002.
- VALENTINI, N. C; BARBOSA, M. L. L; VILLWOCK, G; PICK, R. K; SPESSATO, B. C; BALBINOTTI, M. A. A. Teste de desenvolvimento motor grosso: Validade e consistência interna para uma população gaúcha. *Rev. Bras.Cineantropom. Desempenho Hum.*;10(4):399-404, 2008.
- VALENTINI, N.; RUDISILL, M. Motivational Climate, Motor-Skill Development, and Perceived Competence: Two Studies of Developmentally Delayed Kindergarten Children. *Journal of Teaching in Physical Education*, Champaign, v. 23, p. 216-234, 2004.
- VECCHI, R.L; NISTA-PICCOLO, V. L. Ensinar para compreensão: Fundamentação teórica para a educação física escolar. *Revista Bras. Ci e Movimento*, 18(4): 62-72, 2010.
- VIEIRA, L. F; TEIXEIRA, C. A; SILVEIRA, J. M; TEIXEIRA, C. L; OLIVEIRA FILHO, A; RORATO, W. R. Crianças e desempenho motor: um estudo associativo. *Motriz, Rio Claro*, v.15 n.4 p.804-809, out./dez. 2009.
- VILLWOCK, G; VALENTINI N. C. Percepção de competência atlética, orientação motivacional e competência motora em crianças de escolas públicas: estudo desenvolvimentista e correlacional. *Revista brasileira de educação física e esporte*, São Paulo, v

## ABSTRACT

### Title: The influence of an intervention in motor performance of school

Attempt to discuss the importance of school physical education in children's motor development, the aim of this study was to investigate the influence of a program 24 classes of physical activities in school performance engine. Before and after participation in the program 37 children aged 9 and 10 years old had their motor performance through the Test of Gross Motor Development-second edition (TGMD-2). The results showed that the subjects had their motor rated in very poor category, both pre and post-thesis, presenting motor age below chronological age. However, we can see significant improvement in post-test, this is the program of physical activity contributed to the subjects' motor performance, confirming our hypothesis. Demonstrated the importance of physical education for the motor development of children, as well as lesson planning for proper instruction.

**Keywords:** Motor Development. Physical Education. Motor intervention.

## AS FACES DAS MULHERES NAS CANTIGAS TROVADORESCAS

Thais Rabello  
Professora da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia  
Mestre em Educação

### RESUMO

Analisar a figura feminina é um assunto amplamente investigado, mas está longe de ser um tema esgotado. A pesquisa enfocará a mulher em três momentos distintos da primeira época literária ainda na Literatura Portuguesa. Trata-se do Trovadorismo onde os poetas trovadores cantaram em verso a mulher ou como Maria ou como Maria Madalena ou como Eva. Segue uma extensa pesquisa bibliográfica enfocando a mulher nessas três posições dentro das cantigas medievais ora endeusada ora angustiada ora satirizada.

**Palavras-chave:** Trovadorismo. Mulher. Cantigas.

## INTRODUÇÃO

A mulher medieval foi reconhecida nas vozes dos poetas medievais. A figura feminina no contexto medieval das cantigas trovadorescas ilumina, de forma diferenciada, os relacionamentos amorosos. O amor cortês das cantigas de amor entretém bem e mal, vida e morte, loucura. A alma feminina nas cantigas de amigo focaliza a dor, conjugando-a a possibilidade de realização amorosa. As cantigas satíricas desmascaram a aparência de dignidade e revelam o oposto do código amoroso cortês.

Sabe-se, sobre as mulheres, desta época, o que os homens delas falaram: “são sempre os homens que falam delas”, diz-nos George Duby na obra *A História Continuada* (1993, p. 151).

Se não estivessem sob a custódia do pai, estariam sob a custódia do marido. Elas permaneceram em silêncio por muito tempo, silêncio que representava a submissão e a dependência. Por razão dessa inferioridade do sexo feminino, as mulheres não tinham voz ativa na elaboração das leis e por isso eram obrigadas a obedecê-las, inclusive as específicas a elas.

Era a época em que a mulher deveria falar, vestir-se, portar-se como uma dama, segundo modelos canônicos. Nada de decotes ou panos diáfanos sobre os seios. Nada de mostrar os dedos dos pés, algo muito erótico para a ocasião. Nada de perfumes ou maquiagem. Sua pele era de uma brancura excessiva, realçada por um toque de rosado, cabelos louros, disposição harmoniosa dos traços, rosto alongado, nariz alto e regular, olhos vivos e risonhos, lábios finos e rubros. Não podia sorrir demais e mostrar os dentes bonitos e nem sorrir de menos para não mostrar dentes ruins. Havia as mulheres consideradas maléficas que ou possuíam o dom de agradar os homens ou eram vaidosas, usavam roupas provocantes ou portavam joias ou dançavam a fim de conseguir o “soldo”, essas eram punidas pela Igreja, pela sociedade e pelos trovadores em suas cantigas.

A própria Igreja compunha e exigia um perfil feminino adequado a visão masculina, rezava sobre o matrimônio ou relações sexuais, a mulher bonita, bem arrumada, que usava roupas luxuosas, se pintava e usava joias, não era bem quista na Igreja, pois era

vista como uma ofensa à obra do Criador, já que estaria modificando o que foi moldado por Sua mão (BLOCH, 1995, p. 58-62). A imagem da mulher bela torna-se sinal de luxúria, pecado e tentação, coisa que os homens e as mulheres não deveriam sentir. Sendo assim, as mulheres belas, geralmente, eram discriminadas, pois eram vistas como um poço de pecado para o homem. A relação sexual deveria ser, indissolúvelmente, sem prazer e sem que houvesse provocação ou atração preliminar, isto é, que a mulher não atraísse o homem mediante a sua beleza. A igreja não as admitia e as considerava ameaçadoras e assim o poeta também, por isso, as satirizava.

Nota-se que a mulher era vista pelos homens como a imagem de Eva ou de Maria: a primeira teria conduzido o homem ao pecado e a segunda, no século XII, com o culto mariano, passa a ser referida como um modelo de conduta perfeito, Maria mãe de Jesus, exemplo este imaculado. Porém, há uma terceira mulher intermediária entre as duas anteriores, Maria Madalena, esta se aproximaria mais das mulheres reais, era uma figura mais humana, a prostituta arrependida, porém passível de redenção.

As mulheres tomam corpo nas cantigas medievais cujos principais gêneros da poesia galego-portuguesa profana são a cantiga de amor (canto em voz masculina), a cantiga de amigo (canto em voz feminina) e a cantiga de escárnio e maldizer (cantiga satírica, respetivamente com ou sem equívoco).

### A MULHER NA CANTIGA DE AMOR TROVADORESCA: MARIA

Desde os tempos greco-romanos, o motivo amoroso já esteve presente na produção literária. A ação de *Ilíada* de Homero, por exemplo, gira em torno de duas mulheres, não em torno do amor; as personagens femininas são, nessa obra, apenas motivo de disputa. Em outra obra de Homero, *A Odisseia*, comprova a relação do herói com a personagem feminina Penélope, quando ela é vista como um objeto de propriedade de seu marido, uma parte dos bens domésticos. O cortejo à mulher era desconhecido, mas essa situação é largamente combatida no século XII, quando Maria Pais Ribeiro, amasia de D. Sancho, surge em um primeiro texto literário datado

de 1189 ou 1198. À essa senhora foi dedicada a primeira cantiga medieval composta pelo trovador Paio Soares de Taveirós e recebeu o título de Cantiga da Guarvaia ou Cantiga da Ribeirinha.

Trata-se de uma cantiga de amor onde a mulher é cantada e idealizada em uma aura de beleza:

No mundo non me sei parelha  
Mentre me foi como me vay,  
Ca já moiro por vos \_ e ay!  
Mia senhor branca e vermelha  
Queredes que vos retraya  
Quando vis eu vi em sarja!  
Mao dia me levantei

Que vos enton non vi feal  
E, mia senhor, des aquel'di', ay!  
Me foi a mi muyn mal  
E vos, filha de don Paay  
Moviz, e bem vos semelha  
D'aver eu por vos guarvaya  
Pois eu, ma senhor, d'alfaya  
Nunca de vos ouve, nem ei,  
Valia d'ua correa

(in Cancioneiro da Ajuda, ed. Crit. E com Halle, a. s. Niemeyer, 1904, v.1 p.82)

Nota-se na cantiga acima que o amor é impossível, pois a Mulher a quem o poeta trovador se dirige é compromissada e pertence a classe social superior a do poeta e por todos esses fatores, esse amor era sempre proibido.

A dama é focalizada como a mais perfeita de todas, marca de excelência que a aproxima de Maria, cujo culto teve início à época medieval. O amor não reverte em bem para o amador. Nesta cantiga, a senhora sequer tem conhecimento do sentimento que lhe é dedicado, amor marcado pela impossibilidade do trovador ver ou falar à sua dama, inviabilizando o prazer de viver.

Alexandre Pinheiro, em Antologia da Literatura Portuguesa, comenta que o amor trovadoresco ou amor cortês exigia que a mulher que fosse cantada, deveria ser casada porque a donzela, mulher solteira, não tinha personalidade jurídica, não possuía terras, nem criados, nem domínios. Então o poeta-trovador não prestava serviços “a uma mulher que não fosse senhor”, incluindo o verbo servir como sinônimo de namorar, fazer a corte etc. Assim a “senhor” dispunha de amor para conceder ao trovador se ela o achasse digno de receber o galardão que vinha a ser a pura aceitação pela dama do preito de vassalagem do trovador. Observe a passagem:

E que queria eu melhor  
De ser vassalo

E ela mia senhor?

A mulher é inatingível, para o autor ela é inacessível e superior, daí o poeta assumir comportamento servil diante dela como se ele fosse seu vassalo, tinha de servi-la com fidelidade, tinha de honrá-la depois de lhe ter prestado homenagem, ajoelhando-se perante ela, em postura de extrema humildade. O trovador obedecia aos desejos e aos caprichos dela, conforme fragmento:

Apenas a vi, perdido fiquei  
Mas o seu amor que sempre implorei  
Se o bem nunca tiver e nunca terei ....  
Ou

... uma dona de quem me contento  
Em ser servidor com veneração.  
Se dela me chamo fiel servidor ...

Considerava a mulher acima de tudo e de todos inclusive dele próprio. Resultou então a idealização da figura feminina, daí “essa dona” estar sempre enfocada em aura de beleza, como nos versos que seguem:

O formosura sem falhas  
Que nunca um homem viu tanto  
para meu mal e meu quebranto!  
Como entre as pedras o rubi  
a melhor sois de quantas vi.

Nota-se no fragmento acima que a mulher sempre aparece com as mesmas características e é homenageada de uma única maneira, passando a impressão de que o poeta não fala de uma mulher determinada, com traços individuais, mas sempre a mesma imagem idealizada de mulher, espécie de modelo literário.

Fisicamente essa mulher é retratada com cabelos de ouro, o olhar é manso e sereno. O amor expresso pelo poeta é puro, platônico e espiritual, é a vassalagem amorosa à dama que adorava respeitosamente ele se dirige a ela por “mia senhor”, “mia dona” ou vós. Ele louva constantemente a beleza da mulher.

É comum o trovador pedir a Deus que lhe permita ver a mulher amada e falar com ela, mas influenciado pela moral cristã, o poeta se dispõe a um afastamento casto dela, desejando-a, respeitosamente à distância, mas expressando sutilmente um apelo erótico e sensualidade.

Verifica-se o culto marial - culto à Virgem Maria, quando a mulher é essência dentro de uma era completamente religiosa, por conta disso o poeta sente encantamento, amor platônico por uma senhora, e assim ele se encontra perto do plano noético, perto da perfeição, a figura da mulher é o seu transporte para atingir a perfeição.

Por conta desses padrões religiosos, a



igreja católica, detentora na Idade Média dos poderes espirituais e temporais, valorizou a mulher, a virgindade e a retratou como Maria, mãe de Jesus, por isso na maioria das cantigas, a mulher é vista como ser inatingível, uma figura idealizada resultando de um amor sublimado e igualmente idealizado. Essas características apresentam forte lirismo nas Cantigas d'Amor.

A palavra *coyta* era um substantivo do galaico-português e significava a dor, a aflição do poeta pelo amor não correspondido pelo seu Senhor:

Em gran coyta, senhor,  
que peor qu mort'e,  
vivo, per boa fé,  
e polo vosso amor  
esta coyta sofr'eu  
por vos, senhor, que eu  
vi pelo meu gran mal.

Nas cantigas d'amor, o poeta se consome em paixão perante o desdém da amada e se resigna perante a inacessibilidade do objeto de seu amor. Nesse tempo, a mulher ocupava total dependência ao marido e mesmo assim, a confissão do amor para ela é frequentemente impregnada de sensualidade, audácia agravada pelo fato dessa mulher ser proibida, mas objeto desse amor erótico. Ela sempre era casada e esposa do senhor que era protetor do poeta apaixonado.

Antes de ser a manifestação amorosa, sem disfarçar seu sexualismo a uma mulher determinada, o idealismo do amor constituía-se numa rebelião contra o mandamento religioso da continência, em uma época em que a igreja detinha o grande poder repressor contaminando homens para a negação de seu corpo e qualquer prazer que não fosse espiritual.

### **A MULHER NA CANTIGA DE AMIGO: MARIA MADALENA**

Nas cantigas d'amigo, o eu-lírico é feminino embora quem escreva a cantiga ainda seja o trovador. A Mulher assume a posição do trovador que dá a palavra para a mulher para que ela cante, sem pejo o seu desejo de amor e de realização pela entrega total: do corpo e da alma ao amado.

A voz feminina que os trovadores e jograis fazem cantar nestas composições remete para um universo definido quase sempre pelo corpo erotizado da mulher, que não é agora a "senhor", mas a jovem enamorada, que

canta, por vezes num espaço aberto e natural, o momento da iniciação erótica ao amor.

Desta forma a velida (bela), a bem-talhada (de corpo bem feito) exterioriza e materializa de formas várias, formas essas enquadradas numa vivência quotidiana e popular, os sentimentos amorosos que a animam: de alegria pela vinda próxima do seu amigo, de tristeza ou de saudade pela sua partida, de ira pelos seus enganos – os sentimentos que o trovador ou o jogral lhe faz cantar, bem entendido. O tema consistia, geralmente, no choro e lamento de uma mulher do povo apaixonada e sofrendo com a ausência de seu amado, namorado que a abandonou para lutar como cavaleiro ou por outra mulher e roga constantemente que retorne para junto dela depressa.

Compostas e geralmente cantadas por um homem (se bem que possa ter havido igualmente vozes femininas a cantá-las), as cantigas de amigo põem em cena um universo feminino alargado, do qual fazem ainda parte, como interlocutoras da donzela, a mãe, as irmãs ou as amigas.

Trata-se agora de uma mulher real, solteira, não submetida às regras do casamento, que expõe seus desejos, suas aflições por isso reconhecida como mulher - tentação, figura já presente na Bíblia como aquela que induz o homem ao pecado por provocá-lo, por exemplo:

Sem meu amigo, sinto-me sozinha  
e não adormecem estes olhos meus  
Tanto quanto posso peço a luz de Deus  
e Deus não permite que a luz seja minha.  
Mas se eu ficasse com meu amigo  
a luz agora estaria comigo.

A mulher é campestre ou urbana e de nível social simples, vive em ambiente mais rústico ou rural. Frequentava as igrejas onde fazia promessas aos santos para o regresso do amado, participando até de romarias.

O poeta que fala no lugar de uma mulher procura captar e externar a sensibilidade feminina no terreno amoroso. Saudosa, a mulher do povo, campestre chora por um cavaleiro distante a quem muito ama. Movida pela paixão, ela recorre à mãe, à amiga ou à natureza que se personifica por isso a possível estrutura do diálogo onde ela pede para que procurem o amado por quem se sente abandonada:

Ai flores, ai flores do verde pino  
se sabedes novas do meu amigo?  
Ai, Deus, e u é?  
Se sabedes novas do meu amigo,

aquele que mentiu do que pos comigo?  
 Ai, Deus, e u é?  
 Se sabedes novas do meu amado,  
 aquele que mentiu do que m' a jurado?  
 Ai, Deus, e u é?  
 Vos perguntades polo voss' amigo?  
 E eu bem vos digo que é san e vivo  
 Ai, Deus, e u é?  
 Vos perguntades polo voss'amado?  
 E eu bem vos digo que é viv' e sano  
 Ai, Deus, e u é?  
 E eu bem vos digo que é san' e vivo  
 e sera vosc' ant' o prazo saído  
 Ai, Deus, e u é?  
 E eu bem vos digo que é viv' e sano  
 e será voc' ant' o prazo passado.  
 Ai, Deus, e u é? (Don Dinis)

O texto é composto em duas partes distintas: na primeira, a mulher lança as perguntas e na segunda, as flores do pinheiro, personificadas, respondem as dúvidas da mulher.

A mulher demonstra claramente a ansiedade pela ausência do namorado, inclusive a ansiedade é reforçada pelo recurso poético do refrão.

O apelo erótico é evidente assim como a sensualidade, visto estar a mulher mostrando a dimensão física ao reclamar insistentemente a falta do amado. Ela apela e quer saber o paradeiro do namorado/amado o que prova já ter havido alguma espécie de relacionamento entre eles.

Na Idade Média, a mulher adulta assumia os negócios da família, por isso tinha que entender de contabilidade e legislação enquanto os amados estavam envolvidos em guerras ou longas viagens conforme narração contidas nas cantigas de amigo.

As cantigas de amigo, por sua singeleza e proximidade a uma vida real, com suas mazelas e felicidades, celebra a própria vida através de histórias de mulheres. São mães, filhas e amigas que entretecem o amor a seus amigos nas nuances de uma palavra poética que cultua a paixão.

### **A MULHER NAS CANTIGAS SATÍRICAS: EVA**

Por temática, as cantigas satíricas ironizam comportamentos individuais ou de um determinado grupo social, como religiosos que se entregam a práticas sexuais, homossexuais, mulheres feias, abadesas ou nobres, soldadeiras etc. Têm por objetivo desnudar a sociedade da época, denunciando o que subjaz em suas margens, conteúdo que se mantém fora dos textos

“oficiais” das cantigas de amor e amigo.

Nessas cantigas ocorreu um desvio aos elevados elogios feito à mulher nobre das cantigas de amor e também a voz sofrida da mulher carente e solitária das cantigas de amigo e surgem as sátiras e ironias dirigidas a mulher, denunciando desequilíbrios em sua vida doméstica, apontando temas como adultério, amores interesseiros...

No caso específico das donas, soldadeiras, cantoras e bailarinas, referidas em cantigas satíricas são abordadas na contramão do comportamento feminino esperado (beleza, juventude, castidade, casamento ou ordenação religiosa).

Essas cantigas eram compostas e cantadas por trovadores, compostas em linguagem livre com forte carga erótica declarada pondo a reputação das mulheres à prova:

Uã donzela coitado  
 d' amor por si me faz andar<sup>1</sup>  
 e en sas feitas falar  
 quero eu, come namorado:  
 restr' agudo come foron,  
 barva no queix' e no granhon,  
 e o ventre grand' e inchado.  
 Sobrancelhas mesturadas,  
 grandes e mui cabeludas,  
 sobre-los olhos merjudas;  
 e as tetas pendoradas  
 e mui grandes, per boa fé;  
 á un palm' e meio no pé  
 e no cós três plegadas.  
 A testa ten enrugada  
 E os olhos encovados,  
 dentes pintos come dados...  
 e acabei, de passada.  
 Atal a fez Nostro Senhor:  
 mui sen doair' e sen sabor,  
 des i mui pobr' e forçada.

A cantiga acima demonstra a ironia mordaz que se dissipa e surge um horrendo retrato feminino: rosto comparado a um animal, completamente masculinizado e envelhecido pelas rugas; seios caídos; ventre, cintura e pés enormes – descrição feita de passada, rapidamente, como se houvesse outras características a serem focalizadas. Acrescenta, ao fim da cantiga, dados de cunho social que mais acentuam a rejeição: não há nenhum encanto nessa mulher, que é pobre (diferentemente da condição social da senhora que habita as cantigas de amor) e já foi forçada, expondo aspectos de foro íntimo, sexual.

O uso de palavras grosseiras, os trocadilhos, os jogos de palavras sugerem que ela queria chamar atenção de alguém,

daí a forte sugestão de erotismo, de forma explícita o trovador sugere que essa mulher esteja sedenta de carne, sexo.

Foram produzidas cantigas que podiam também ridicularizar mais claramente a mulher, pois citava seu nome:

Quen as filha, quiser dar  
mester, com que sabia guarir a maria Doming'a  
que a saberá bem mostrar  
e vos direi que lhi fara  
ante dun mês lh' amostrara  
como sabia mui bem ambrar  
ca me lhi vej'eu ensinar  
ua as filha e nodrir  
e quen sas manhas bem cousir maneiras  
aquesto pode bem jurar  
que, des Paris atees aca  
molher de seus dias non a  
que tan bem s'acorde e d'ambrar  
E quen dáver ouver saber  
non ponha as filh'a tecer  
nen as cordas nen a coser,  
mentr'esta meestr'aqui for  
que lhi mostrara tal mester,  
por que seja rica molher  
ergo se lhi minguar lavor  
e sera em mais sabedor  
por estas artes aprender  
de mais, quanto quiser saber  
sabe-lo pode mui melhor  
e, pois tod'esto bem souber,  
guarra assi como poder  
de mais, guarra per seu labor  
(Pero da Ponte, em Rodrigues, lap.op.cit)

Na cantiga acima a mulher satirizada teve seu nome publicado e recebeu crítica pesada quando houve, nitidamente, a intenção de ridicularizá-la.

A sátira foi dirigida a tal Maria Dominga que está sendo acusada de em vez de ensinar a filha trabalhos domésticos (cozer, tecer e fiar) que cabiam a mulher na época, ensinava como mexer as ancas a atrair os homens, com vistas ao enriquecimento por meio do próprio corpo. Novamente se registra forte carga erótica.

A mulher nesse tipo de cantiga é real, concreta, não é mulher frequentadora da aristocracia e, sim, mulheres do povo a quem o trovador não tece nenhuma homenagem.

Estas cantigas satíricas retratavam a contradição mediante a igreja oscilando entre a figura de Maria, exaltada e Eva, denegrada, o que prevalece na mentalidade eclesiástica da época e a formação e o triunfo do tabu sexual tão bem expresso pelos poetas e trovadores satíricos.

Eva é a responsável pela queda do homem e por isso é considerada a instigadora do Mal. Esse estigma se propaga por todo sexo feminino vindo a traduzir na

perseguição implacável do corpo da mulher, tido como fonte de malefício.

A chamada "Caça às Bruxas" foi o verdadeiro genocídio perpetuado contra o sexo feminino que se exacerbou no século XVI, início do Renascimento mas suas raízes foram medievais. Essa situação causava pânico às mulheres não aristocráticas da época.

Segundo o filósofo do século XV, Jacque Sprenger citou uma crítica áspera e preconceituosa: "A mulher é mais carnal que o homem, vê isso em suas múltiplas torpezas. Existe um defeito na formação da primeira mulher, pois ela é feita de uma costela curva, torta colocada em oposição ao homem. Ela é, assim, um ser vivo imperfeito, sempre enganador." Essa imagem maldosa e discriminatória é nitidamente passada nas cantigas satíricas quando o trovador pode até xingar as mulheres como na cantiga de João Garcia de Guilarde:

Ai, dona fea! Foste-vos queixar  
que vos nunca louv'en meu trobar;  
mas ora quero fazer um cantar  
en que vos loarei toda via;  
e vedes como vos quero loar:  
dona fea, velha e sandia!

Ai, dona fea! Se Deus me pardon!  
pois avedes [a] tan gran coraçõ  
que vos eu loe, en esta razon  
vos quero já loar toda via;  
e vedes qual será a loaçon:  
dona fea, velha e sandia!

Dona fea, nunca vos eu loei en meu trobar,  
pero muito trobei;  
mais ora já un bon cantar farei,  
en que vos loarei toda via;  
e direi-vos como vos loarei:  
dona fea, velha e sandia!

O autor tem a coragem de chamar à senhora de feia e louca (sandia) por conta da mulher se queixar de não ser cantada pelo trovador por isso ele não a perdoa e a ofende gravemente.

Ainda no século XVI, final da Era Medieval, intelectuais e humanistas estigmatizavam como inferior a figura feminina e ainda se inspiravam para justificar sua desvalorização.

---

## CONCLUSÃO

As mulheres retratadas nas cantigas trovadorescas não tomaram forma, pois foram exclusivamente criadas pelos homens (trovadores, poetas, padres, reis) que fizeram de sua voz as vozes femininas.

Eram mulheres sofisticadas e inatingíveis (cantigas de amor), mulheres simples sofredoras e saudosas (cantigas de amigo) e mulheres tanto sofisticadas como simples, mas severamente criticadas (cantigas satíricas) que representaram os perfis de Maria, Maria Madalena e Eva respectivamente.

Seus lamentos, suas tristezas e suas críticas serviram de tema ao longo dos séculos para autores Manuel Bandeira, Juca Chaves, Chico Buarque de Holanda...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOCH, R. Howard, **Misoginia medieval e a invenção do amor romântico ocidental**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DUBY, Georges. **A História Continua**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_, Georges. **O modelo Cortês**. In: \_\_\_\_\_. *História das Mulheres: a Idade Média*. Porto: Afrontamento, 1990, p.331-351.

\_\_\_\_\_, **Depoimentos, testemunhos,**

**confissões**. In: *História das Mulheres: a Idade Média*. Porto: Afrontamento, 1990, p. 592-599.

\_\_\_\_\_, *Idade Média, Idade dos Homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SPINA, Segismundo. **A Lírica Trovadoresca**. São Paulo: USP, 1996, p. 17-30.

TORRES, Alexandre Maria Pinheiro. **Antologia Trovadoresca Galego-Portuguesa**. Portugal: Lello & Irmão, 1987.

<http://cantigas.fcsh.unl.pt/sobreascantigas.asp>. Acesso em 3/março/2014 às 20h14min.

[http://cantigas.jimdo.com/tipos\\_de\\_cantiga.php](http://cantigas.jimdo.com/tipos_de_cantiga.php). Acesso em 3/março/ 2014 às 20h18min.

[http://www.filologia.org.br/pub\\_outras/sliit02/sliit02\\_99-109.html](http://www.filologia.org.br/pub_outras/sliit02/sliit02_99-109.html). Acesso em 3 de março de 2014 às 21h17min.

<http://www.realgabinete.com.br/revistaconvergencia/?p=116>. Acesso em 3 de março de 2014 às 21h44min.

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniltras/article/viewFile/4620/3163>. Acesso em 3 de março de 2014 às 20h58min.

[http://www.uems.br/lem/atual/Arquivos/lari\\_ssaleal.pdf](http://www.uems.br/lem/atual/Arquivos/lari_ssaleal.pdf). Acesso em 3 de março de 2014 às 22h40min.

---

## ABSTRACT

### Title: Faces of women in songs troubadour

Analyze the female figure is a subject widely investigated but is far from being an exhausted subject. The research will focus on the woman in the first three distinct literary season still in Portuguese Literature moments. This is the Trovadorismo where troubadours sang verse poets or as the woman as Mary or Mary Magdalene or as Eve follows an extensive literature focusing on women in these three positions within medieval songs now lionized sometimes anguished sometimes satirized.

---

# UMA AVALIAÇÃO DO PLANO NACIONAL DO LIVRO E DA LEITURA – PNLL

Antonio Deusivam de Oliveira  
**Mestrando em Políticas Públicas na Universidade de Mogi das Cruzes**  
Mestrando em Políticas Públicas

Rosália Maria Netto Prados  
**Professora do Mestrado em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes**  
Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo

## RESUMO

Este artigo pretende efetuar uma breve avaliação da eficácia do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), desde sua implantação em dezembro de 2006 até a presente data. Para isso, nós nos baseamos nos indicadores de leitura da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3. Como método de análise utilizamos os números da referida pesquisa para uma reflexão preliminar sobre as políticas públicas culturais no Brasil.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Avaliação da Leitura. Livro. Plano Nacional do Livro e Leitura.

## INTRODUÇÃO

A questão do livro e da leitura no Brasil tem sido alvo recente de vários debates, e entrou na agenda das políticas públicas do país. Tem se percebido que a leitura é um caminho para a conquista da cidadania, e que o livro, é um suporte ideal para se alcançar esse objetivo. Portanto, o presente estudo pretende fazer uma breve avaliação do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), a partir dos resultados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3, e verificar os avanços no campo da leitura no nosso país.

### 1. LEITURA E CIDADANIA

Duas frases de Monteiro Lobato servirão aqui como referência para as discussões que se seguem. A primeira é: “*Um país se faz com homens e livros*”; no entanto, pergunta-se: no Brasil os homens têm acesso aos livros? E a segunda frase é: “*O homem faz o livro, os livros fazem os homens*”; e aqui a pergunta é: qual o real valor que o livro e a leitura têm? Ou seja, qual o diferencial que o livro e a leitura podem trazer para a formação individual e social do homem?

Segundo Machado (2004, p. 25), “vivemos imersos numa economia em que o conhecimento se transforma, efetivamente, no principal fator de produção”. Mas, e onde se consegue esse conhecimento? Vivemos na sociedade da informação. As informações nos chegam a partir de várias fontes: televisão, jornais, rádio, revistas, internet, e também por meio do nosso recurso e material de estudo, o livro. É por intermédio dos livros, assim como, através dos outros meios de comunicação já mencionados, que acumulamos e processamos informações e conseqüentemente, chegamos ao conhecimento.

Mas, e o que é conhecimento? Para Machado (2004, p. 19,20), conhecimento tem a ver com a ideia de “acumulação” e “encadeamento”. Para ele “... conhecer é como tecer, enredar, articular por meio de relações, temas aparentemente desconectados”. E é no livro, mas não somente nele, que vamos adquirir o conhecimento. Portanto, o livro não é

somente um veículo de informações, ele tem a função de contribuir na formação crítica e social do homem, e pode também contribuir para diminuir as desigualdades sociais. E conforme Costin (2004, p. 271) “a leitura pode proporcionar a autonomia necessária ao verdadeiro exercício da cidadania”.

Petit (2008, p. 61) diz que “... a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social”. A autora (p. 101) afirma ainda que através da leitura “... cria-se um certo número de condições propícias para o exercício ativo da cidadania”. Ainda de acordo com a autora (p. 60-61), a verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, uma vez que esta proporciona o acesso ao saber e ao conhecimento; dessa forma uma possibilidade de mudar o destino escolar, profissional e social. Muitas vezes, o saber é considerado a chave para se alcançar a dignidade e a liberdade (PETIT, 2008).

Partindo dessas ideias, o presente estudo se justifica por entender que a leitura é necessária na formação da cidadania e que o acesso a leitura não deve ser apenas nos bancos escolares, mas também deve acontecer em outros espaços fora da escola.

Discutir o livro e a leitura como objeto de políticas públicas é algo relativamente novo no Brasil; logo, o presente trabalho terá também esse desafio de ver o livro e a leitura como objeto de estudo das políticas públicas.

### 2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO E A LEITURA NO BRASIL

Podemos pensar em políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil, a partir da década de 1930, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937, no governo de Getúlio Vargas. O INL tinha como função a criação de uma “enciclopédia brasileira”, a publicação de obras raras e importantes, além da criação de bibliotecas públicas e a censura de livros (LINDOSO, 2004, p. 174). Conforme o autor, no início do programa governamental de aquisição de livros didáticos, o INL foi o órgão responsável pela compra desses livros. Mas em 1976, o

presidente Geisel “definia que o INL, embora vinculado ao ministério, só deveria cuidar de livros “culturais”. Os relacionados com a educação ficavam com outras áreas do Ministério da Educação (MEC) ligadas à educação e não à cultura” (p. 175).

Segundo Lindoso (2004), foi a partir de aí que começou a separação dos órgãos “educacionais” e órgãos “culturais”, separação consolidada com a criação do Ministério da Cultura (MinC). Ainda de acordo com Lindoso (2004, p. 176), dessa forma, o MEC ficou com o ‘sério’, o que significa resolver e cuidar de questões importantes da educação, inclusive o livro didático, enquanto o Ministério da Cultura ficou com o ‘simbólico’ até hoje, com este se confundindo. O INL foi extinto no governo de Fernando Collor, ficando a Fundação Biblioteca Nacional responsável pelas suas atribuições.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), a política do governo para o livro e a leitura foi no sentido de aprimoramento dos programas federais de aquisição de livros. As políticas ficaram divididas entre os Ministérios da Cultura e o da Educação, no caso do MEC a política do livro ficou vinculada à política educacional.

Em 2003, no governo Lula, foi criada a Lei do Livro – Lei nº 10.753 (Política Nacional do Livro). Esta lei foi sancionada no dia 30 de outubro de 2003 e foi proposta pelo senador José Sarney. Ela apresentou-se como de fundamental importância para o desenvolvimento de políticas para a editoração, distribuição, comercialização e difusão do livro. A partir da Lei do Livro foi criado em 2006 o **Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)**. O plano tem como objetivo elaborar projetos, programas e atividades relacionados ao livro e à leitura; e é sustentado por quatro eixos estratégicos e 20 linhas de ações, que são:

- Eixo 1 - Democratização do acesso
  - 1.1 Implantação de novas bibliotecas
  - 1.2 Fortalecimento da rede atual de bibliotecas
  - 1.3 Conquista de novos espaços de leitura
  - 1.4 Distribuição de livros gratuitos
  - 1.5 Melhoria do acesso ao livro e outras formas de expressão da leitura
  - 1.6 Incorporação e uso de tecnologias de informação e comunicação
- Eixo 2 - Fomento à leitura e à formação de mediadores
  - 2.1 Ações dos Estados e Municípios
  - 2.2 Projetos sociais de leitura
  - 2.3 Estudos e fomento à pesquisa nas áreas do livro e da leitura
  - 2.4 Sistemas de informação nas áreas de bibliotecas, da bibliografia e do mercado editorial
  - 2.5 Prêmios e reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura
  - 2.6 Formação de mediadores de leitura
- Eixo 3 - Valorização da leitura e comunicação
  - 3.1 Ações para criar consciência sobre o valor social do livro e da leitura
  - 3.2 Ações para converter às práticas da leitura em política de Estado
  - 3.3 Estímulo a publicações impressas e outras mídias dedicadas à valorização do livro e da leitura
- Eixo 4 - Desenvolvimento da Economia do Livro
  - 4.1 Apoio à cadeia produtiva do livro
  - 4.2 Apoio à distribuição, circulação e consumo de bens de cultura letrada
  - 4.3 Apoio à cadeia criativa do livro
  - 4.4 Maior presença dos produtos da cultura letrada brasileira no exterior (PNLL)

O governo federal, como um dos objetivos do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), vem incentivando os governos estaduais e municipais a criarem seus planos locais para o livro e a leitura. Alguns estados, como é o caso do Mato Grosso do Sul, e algumas cidades, como é o caso das cidades de Porto Alegre, Passo Fundo, entre outras, já desenvolveram seus planos. E, outros estados e municípios já estão discutindo a formulação dos seus respectivos planos, como é o caso da cidade de São Paulo que publicou no dia 12 de abril de 2014 a Portaria Intersecretarial de número 01/SMC/SME que institui o Grupo de Trabalho para a elaboração do Plano Municipal de Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca (PMLLLB) no município. Este Grupo de Trabalho tem a finalidade de formular o Plano e apresentar em um prazo de 360 dias a contar da publicação da portaria acima citada.

Essa exigência dos estados e municípios criarem seus respectivos planos se encaixa no princípio da descentralização, no qual após a Constituição Federal de 1988 a maior

parte da responsabilidade das políticas públicas foi transferida para o poder local. Oriunda de um cenário político de mudanças, a ideia de descentralização está vinculada à noção de democracia. Para Arretche (2013, p. 3), “a descentralização é uma condição para a realização do ideal democrático”. Ainda segundo Arretche (p. 3), “para alguns, comprometidos com o ideário de radicalização democrática, a descentralização representa uma estratégia pela qual se criariam instituições (ou se conferiria poder efetivo a elas) que viabilizassem a participação dos cidadãos nas decisões públicas”.

É importante também lembrar que o governo federal mantém ainda outros programas para o livro e a leitura no Brasil, tais como: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), entre outros, sendo estes de competência do Ministério da Educação. E, de competência do Ministério da Cultura tem, o Programa Uma Biblioteca em cada Município, Programa Nacional de Incentivo a Leitura (PROLER), Programa Mais Cultura (PAC da Cultura), entre outros.

### 3. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Conforme Belloni (2003, p. 15) “... entende-se avaliação como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.”

Em políticas públicas normalmente utilizamos os seguintes indicadores de avaliação: efetividade, eficácia e eficiência. O quadro abaixo explica melhor esses indicadores:

Indicadores de avaliação	Segundo Arretche (2006, p. 31-34)	Segundo Belloni (2003, p. 61-67)
Efetividade	Entende-se o exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação.	Um critério de avaliação que procura dar conta dos resultados, tanto econômicos quanto sociais, da política pública.
Eficácia	Entende-se a avaliação da relação entre os objetivos e instrumentos explícitos de um dado programa e seus resultados efetivos.	Refere-se ao resultado efetivamente alcançado, do ponto de vista da “empregabilidade”, da melhoria do desempenho profissional, da geração ou elevação de renda, da integração ou reintegração social. Corresponde ao resultado de um processo. Atuação estabelecida na consecução de objetivos e metas, em um tempo determinado, tendo em vista o plano, programa ou projeto originalmente proposto.
Eficiência	Entende-se a avaliação da relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados.	Diz respeito ao grau de aproximação e à relação entre o previsto e o realizado, no sentido de combinar os insumos e implementos necessários à consecução dos resultados visados. Otimização dos recursos utilizados.

Fonte: Quadro montado pelo próprio autor baseado em Arretche (2006) e Belloni (2003).

Segundo Arretche (2006) a avaliação por eficácia é a mais aplicada nas políticas públicas. Segundo a autora isso pode acontecer por causa do baixo custo da sua realização, pois é preciso apenas que se faça uma verificação das metas propostas e dos resultados alcançados, se chegando a um resultado de sucesso ou fracasso dessa política.

Conforme Ramos e Schabbach (2012) existem diferentes tipos de se avaliar uma política pública, entre eles a avaliação conforme o tipo de problema ao qual essa avaliação responde que pode ser processual ou de impacto e de resultados. Para os autores a avaliação processual “... é realizada durante a implementação do



programa e diz respeito à dimensão da gestão”; enquanto a avaliação de resultados e de impacto procura “... responder se o programa funcionou ou não” (RAMOS E SCHABBACH, 2012, p. 1277).

Partindo das ideias acima expostas, pretendemos fazer uma breve avaliação do PNLL a partir da sua eficácia, ou seja, a relação entre os objetivos e metas propostos e os seus resultados; e quanto ao tipo será uma avaliação de resultados e de impacto, pois pretende responder se o plano está funcionando ou não.

Aceitando a ideia de Belloni (2006) de que avaliação é um processo sistemático, não pretendemos aqui chegar a uma conclusão definitiva, pois utilizaremos apenas um dado para nossas conclusões, que é o referente ao índice de leitura da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3.

O Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) tem como objetivo central

assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja individual ou coletivamente” (BRASIL, 2006, p. 21).

Além do objetivo central, o Plano estabelece outros objetivos para serem alcançados no curto, médio e longo prazos; entre eles, o de “Formar leitores, buscando, de maneira continuada, substantivo aumento do índice nacional de leitura (número de livros lidos por habitantes/ano) em todas as faixas etárias e do nível qualitativo das leituras realizadas” (PNLL)

E é aqui nesse objetivo do PNLL em aumentar os índices de leitura que se configura nossa pesquisa.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é promovida e coordenada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), e quem aplica a pesquisa é a empresa Ibope Inteligência. A metodologia da pesquisa é conforme as orientações do Centro Regional de Fomento ao livro na América Latina e Caribe (Cerlac/Unesco). Essa metodologia possibilita uma comparação com os índices de leitura de outros países.

A terceira edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil retrata questões importantes para a compreensão do comportamento leitor no país. Para Karina Pansa (2012, p. 8), com

os dados dessa pesquisa é possível “... traçar um histórico de indicadores, relacionando resultados a investimentos, políticas de governo ações da sociedade voltadas ao fomento à leitura e o acesso ao livro em nível nacional”.

Segundo a pesquisa, o índice de leitura em 2011 foi de 4,0 livros por ano/pessoa, enquanto em 2007 o índice era de 4,7. Percebemos uma diminuição nesse número de 0,7 livros por ano/pessoa no intervalo de tempo de quatro anos. Failla (2013) afirma que não houve redução no número de leitores no período de 2007 para 2011. Segundo ela a metodologia utilizada na pesquisa pode ter indicado diferença nos resultados, porém ela alerta que apesar de achar que não houve diminuição, também não teve avanços significativos.

Uma questão importante que devemos fazer com esses dados é uma comparação com outros países da América Latina que se utilizam da mesma metodologia. Conforme divulgou Failla (2012) o índice de 4,0 livro/ano é maior que o do México (2,9) e da Colômbia (2,2). No entanto, é menor que o da Argentina (4,6) e do Chile (5,4).

Outros pontos da pesquisa são relevantes para que possamos entender essa questão da leitura no Brasil, por exemplo:

Quando perguntado o que gostam de fazer em seu tempo livre, em primeiro lugar fica assistir televisão; ler fica em sétimo lugar;

- A Bíblia é o livro mais lembrado entre os entrevistados;
- Os maiores influenciadores dos leitores a ler são os professores e a mãe, respectivamente;
- Quando perguntado as razões para não ter lido nos últimos 3 meses, aparece em primeiro lugar questões como: falta de tempo, desinteresse/não gosta de ler e prefere outras atividades;
- Quando perguntado sobre o lugar onde costuma ler livros, a biblioteca fica em terceiro lugar, após Em casa e na sala de aula;
- A biblioteca representa em primeiro lugar entre os leitores ser Um lugar para estudar e em segundo Para pesquisar; Um lugar para lazer fica em sétimo lugar;
- E 76% dos entrevistados não frequentam bibliotecas.

São dados preocupantes, e que precisam ser mais bem analisados para que se possam fazer políticas públicas que melhorem esses números.

### CONSIDERAÇÕES

A pesquisa comprova que o objetivo do Plano em aumentar os índices de leitura nesse período de tempo não vem sendo alcançado, mas isso não significa dizer que o Plano está dando errado. Para que possamos ter uma avaliação mais completa do Plano era preciso que todos os objetivos fossem analisados. E sabemos que outros resultados vêm sendo conquistados a partir da implantação do Plano.

E por fim, uma questão importante que devemos mencionar é que, mesmo diante desses números que demonstram uma diminuição nos níveis de leitura, o intervalo de tempo de quatro anos entre essas duas pesquisas é pouco tempo para se fazer uma avaliação; pois devemos entender a discussão da leitura como sendo algo que tem haver com mudança cultural, e que isso leva tempo para que aconteça.

E para finalizar: a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3 identificou que o escritor brasileiro mais admirado, tanto na pesquisa de 2007 quanto na de 2011, é Monteiro Lobato, autor das duas frases que inicia nosso artigo - "*Um país se faz com homens e livros*" e "*O homem faz o livro, os livros fazem os homens*".

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação *in* Rico, Elisabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 4 ed., São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2006

\_\_\_\_\_. **Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas?**. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br>. Acessado em 10/07/13

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Questões da Nossa Época: v. 75)

BRASIL, **Diretrizes para o Plano Nacional do Livro e leitura**. Novembro de 2006. Disponível em <[www.cerlalc.org](http://www.cerlalc.org)> Acesso em: 23 de maio de 2014

COSTIN, Claudia. Leitura e Cidadania *in* PINSKY, Jaime (Org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004

FAILLA, Zoara. Leituras dos "retratos" – O comportamento leitor brasileiro *in* FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012

LINDOSO, Felipe. **O Brasil pode ser um país de leitores?** Política para a cultura/política para o livro. São Paulo: Summus, 2004

MACHADO, Nilson José. **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna, 2014

PANSA, Karina. Fazer do Brasil um país de leitores é o nosso desafio *in* FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Ed. 34, 2008

RAMOS, Marília Patta e SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 46(5), p. 1271-294, set./out. 2012

**ABSTRACT****Title: Evaluation of the national book and reading**

This article aims to make a brief assessment of the effectiveness of the National Plan Book and Reading (PNLL), since its inception in December 2006 to date, from the indicators reading Portraits of Reading Research in Brazil 3. As a method of analysis we use the numbers of such research for a preliminary reflection on cultural public policies in Brazil.

**Keywords:** Public Policy. Assessment of Reading. Book. National Plan of Books and Reading.

---

# O ESPAÇO DO JOGO SIMBÓLICO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiane Lima de Almeida  
**Professora da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia**  
Mestre em Educação

Nereuda Maria Duarte Santos  
**Aluna do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia**  
Pedagoga

## RESUMO

Este trabalho proporcionou uma reflexão sobre o papel do jogo simbólico na formação pessoal e social da criança na educação infantil. Pode-se constatar que diversos autores tais como: VYGOTSKY, PIAGET, KISHIMOTO, TEIXEIRA WAJSKOP e também documentos oficiais sobre a educação (Lei de Diretrizes e Bases, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estatuto da Criança e do Adolescente), apontam diversas contribuições do jogo simbólico, entendendo-o como um ato prazeroso e espontâneo que promove o desenvolvimento de diversas habilidades, possibilitando à criança, representar diversos papéis sociais, estimulando sua percepção de mundo, e auxiliá-la no desenvolvimento de sua identidade e autonomia frente às situações em que se depara em seu dia a dia.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Jogo simbólico. Identidade. Autonomia.

## INTRODUÇÃO

Há muitos anos as brincadeiras fazem parte do cotidiano da criança, desde a antiguidade toda criança se divertiu com brincadeiras simples em que era possível se socializar e ter contato com a cultura do povo, transmitida de geração para geração.

Esta pesquisa objetiva apresentar a importância das brincadeiras, principalmente a brincadeira de faz de conta ou o jogo simbólico, e levantar questões que envolvam a criança e o brincar. A brincadeira seria uma forma de colocar em prática habilidades previamente aprendidas e que, portanto necessitam ser desenvolvidas, assim, a brincadeira apresenta um papel fundamental nesse processo. Para tanto, trataremos de distinguir o jogo do brinquedo e do brincar, destacando o significado do jogo simbólico. Em seguida abordaremos o jogo simbólico e sua contribuição para a formação pessoal e social da criança e por fim o espaço que o jogo simbólico ocupa nas escolas de educação infantil.

### 1. JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

As brincadeiras fazem parte do cotidiano da criança, desde a antiguidade toda criança se divertiu com brincadeiras simples em que era possível se socializar e ter contato com a cultura do povo, transmitida de geração para geração. Mas com a mudança da sociedade as pessoas e os valores também mudaram. Na atual sociedade de informação e da transformação constante, devido ao rápido avanço tecnológico, as formas de brincar também foram modificadas.

As brincadeiras hoje, por exemplo, dificilmente acontecem nas ruas, devido à falta de segurança e a expansão urbana refletida no grande volume de carros nas vias públicas, com isso brincadeiras como amarelinha ou queimada foram substituídas por jogos de videogame e por brincadeiras em sua grande maioria individualizada.

Segundo KISHIMOTO (2011) o jogo, brinquedo e brincadeira são conceitos que variam de acordo com o contexto em que estão inseridos. Por exemplo, a boneca é um brinquedo quando uma criança brinca de filhinha, todavia este mesmo objeto em certas tribos indígenas torna-se um símbolo de divindade, objeto de adoração. Porém, existem brincadeiras que não se restringem

ao espaço físico ou à transformação tecnológica, são as brincadeiras de faz de conta, ou os jogos simbólicos, muito praticados pelas crianças e que muitas vezes não necessitam de material específico para brincar. O lápis grande, por exemplo, às vezes pode ser a mamãe enquanto o lápis menor pode ser a filhinha, sendo assim, com a imaginação a criança cria e recria um mundo ao seu modo.

A brincadeira de faz de conta parece ser um fenômeno universal apesar de haver considerável variação de complexidade e diferenças de acordo com as sociedades. Ao brincar a criança reproduz, mesmo que indiretamente, as relações vivenciadas no seu universo social. É importante brincar no processo de educação e no desenvolvimento da criança ressaltando as vantagens e desvantagens da participação do adulto neste processo. Porém, as explicações sobre o porquê e quando o brincar acontece, são muito distintas, sabemos que a criança entende a brincadeira como um momento de lazer, diferente da concepção de brincadeira encontrada em distintos tempos históricos em que, segundo WAJSKOP (2012; 2012; p.26)

a brincadeira era geralmente considerada como uma fuga ou recreação e a imagem social da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil espontâneo, que pudesse significar algum valor em si.

Quanto ao brinquedo, é difícil definir, pois esse termo pode ser utilizado de diversas formas, depende da cultura de cada povo, ou região, ou ainda a forma como o objeto brinquedo é utilizado, ou seja, a dimensão funcional ou simbólica do brinquedo deve corresponder ao contexto ao qual o brincar está relacionado.

É pelo brincar que a criança reproduz sua realidade, ou seja, ao manipular o objeto brinquedo a criança pode manifestar situações vivenciadas e manipular tais fatos, ora reproduzindo-os, ora recriando-os. Segundo TEIXEIRA (2010; p. 18)

quando a criança brinca, está manipulando sua realidade modificando-a, interagindo diretamente com os objetos, é uma relação íntima de construção e desconstrução do real para a fantasia. O brinquedo é um objeto concreto capaz de fazer fluir o mundo imaginário da criança, é um vínculo concreto entre a fantasia e a realidade, entre o mundo da criança e eu do adulto.

Ela argumenta que o objeto utilizado para brincar pode ser estruturado ou não, ou seja,

na imaginação da criança tudo pode se tornar brinquedo, o sentido lúdico pra o objeto só lhe é dado enquanto durar a brincadeira. Portanto, jogos, brinquedos e brincadeiras são em grande parte caracterizados por serem uma atividade relacionada à criança e tal atividade tem diferentes objetivos, divertimento, socialização ou o ensino.

Até agora entendemos que brincadeira é a ação do brincar e que o brincar pode ser funcional (objeto que tem como finalidade incentivar o brincar: boneca, carrinho etc.) e simbólico (objeto dotado de significação representativa: o lápis grande que representa a mãe e o lápis menor que representa a filhinha).

Os jogos, por sua vez, são caracterizados como atividades voluntárias, realizadas dentro de alguns parâmetros de tempo e de lugar, obtêm regras e desencadeia sentimentos de tensão e alegria.

Segundo FRIEDMANN (2006) a palavra jogo tem origem no latim *jocus* que significa gracejo, graça, pilheria, escárnio, zombaria. Em latim, essa é a palavra originalmente é reservada para as brincadeiras verbais, piadas, enigmas, charadas, etc.

Segundo TEIXEIRA (2010) o jogo e o brinquedo são distintos em diversos aspectos, sendo que o

[...] jogo é uma brincadeira com regras preestabelecidas e que exige certas habilidades do jogador. A brincadeira é o Brinquedo em ação e, nem sempre, exige um objeto brinquedo para acontecer - como as cirandas, por exemplo. (Teixeira; 2010; p. 20)

Tais atividades lúdicas podem se traduzir em importantes instrumentos capazes de auxiliar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. No entanto, o foco deste trabalho está voltado para as brincadeiras de faz-de-conta, ou o jogo simbólico tão presente no universo infantil.

De acordo com KISHIMOTO (2011) as brincadeiras infantis podem ser classificadas como: brincadeiras tradicionais infantis (ligadas a brincadeiras culturais); brincadeiras de faz de conta (ou o jogo simbólico) e brincadeiras de construção (brincadeiras que estimula o sensorial da criança). Cada uma dessas brincadeiras, de acordo com suas modalidades, é contida de valores culturais, regras de convivência, vínculos afetivos e sociais, além da presença do imaginário, e a criatividade da criança em

representar seus sonhos e fantasias por meio da ludicidade.

## 2. O JOGO SIMBÓLICO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA

As crianças brincam de diferentes formas, a idade e o desenvolvimento físico e mental são algumas das características que influenciam nesse brincar. O bebe, por exemplo, inicia o seu brincar explorando a si mesmo, suas mãos, seus pezinhos, e explorando os objetos que lhe estão próximos, suas ações são em grande parte, motivadas diretamente pelo objeto, seja atirando-o longe, seja batendo com ele na parede ou ainda, em outro objeto.

À medida que cresce a criança, ao manipular os objetos, adquire informações importantes para o seu desenvolvimento. É durante essas atividades de exploração que ela modifica seu brincar, apresentando outro significado ao objeto e sua relação com o mesmo.

[...] Além disso, devemos levar em conta que brincar preenche necessidade que mudam de acordo com a idade, exemplo: um brinquedo que interessa a um bebe deixa de interessar a uma criança mais velha. Dessa forma, a maturação dessas necessidades são de suma importância para entendermos o brinquedo da criança como uma atividade singular. [...] Como a criança pequena não tem a capacidade de esperar, cria um mundo ilusório, onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados. Esse mundo é que Vygotsky chama de brincadeira. Para ele, a imaginação é uma atividade consciente que não esta presente na criança muito pequena. Como todas as funções da consciência, surge originalmente da ação. (KISHIMOTO; 2011; p.67)

Pode-se afirmar que a criança brinca não por puro prazer, mas essencialmente e principalmente como forma de resolver imediatamente necessidades de cunho emocional. As tantas diferentes maneiras de brincar fazem com que as crianças vivenciem experiências que as levem ao amadurecimento físico e emocional, além de ser um importante momento de socialização quando a brincadeira é realizada com outras crianças. Desta forma apesar de imaginária, a situação do brincar, deve ser o mais próximo possível da situação real concreta presente em sua vida. Esse é um movimento

interno que condiciona a realidade. TEIXEIRA (2010; p. 47) aponta que

quando esta brincando, a criança pode, então, se tornar algo que não é, ou melhor, que ainda não é, porque, por meio da brincadeira, ela pode tudo o que imaginar, agir com objetos substitutivos, interagir segundo padrões não determinados pela realidade do espaço social em que vive e ultrapassar os limites que lhe são apresentados.

O lúdico ou a brincadeira é parte integrante da criança, representando múltiplas linguagens. É por meio da brincadeira que a criança adquire experiência interna e externa. Como explicou VYGOTSKY apud WAJSKOP (2012; p. 101) as crianças

[...] em seus jogos, reproduzem muito do que veem, mas é sabido o papel fundamental que ocupa a imitação nas brincadeiras infantis. Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão que as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades. O afã que sentem em fantasiar é o reflexo de sua atividade imaginativa, como o que ocorre nos jogos.

É possível afirmar, portanto, que a atividade lúdica infantil fornece informações essenciais a cerca da criança, como, por exemplo, sobre sua emoção, o modo como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor e o estágio que se encontra seu nível linguístico. Além disso, é possível observar, de acordo com o conteúdo apresentado no momento da brincadeira, aspectos que demonstrem como a criança se relaciona com os valores da sociedade e da cultura a qual pertence. Essas possíveis observações são de relevância educacional, o professor munido desta perspectiva poderá auxiliar com mais propriedade os seus alunos. Segundo KISHIMOTO (2011; p. 71)

(1) para Vygotsky, o brincar tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, para construir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real; (2) para Piaget, o brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada.

O brincar é uma atividade psicológica de grande complexidade, essa atividade enriquece a identidade da criança, porque ela experimenta outras formas de ser ou de pensar. Ao desempenhar vários papéis

sociais a criança cria hipóteses para a resolução de seus problemas e por isso pode tomar atitudes que vão além do comportamento habitual de sua idade.

VYGOTSKY (1991) apresenta que a função básica do jogo simbólico é permitir que a criança aprenda a elaborar/resolver situações conflitantes que vivencia no seu dia a dia. E para isso, ela tende a usar recursos como o da observação, imitação e imaginação. Porém esta reprodução está condicionada a conhecimentos prévios da realidade exterior, ou seja, quanto mais rica for a experiência humana vivenciada por ela, maior será o material disponível para as imaginações que irão se materializar em sua brincadeira.

Essas representações de início podem ser simples, de acordo com a idade da criança, com o seu desenvolvimento, darão lugar a um faz de conta mais elaborado que lhes ajudaram a além de compreender situações conflitantes, a assimilar papéis sociais (pai, mãe, filho, professor, médico etc.). VYGOTSKY (1991) esclarece ainda que durante essas imitações, a criança vai aprendendo também a lidar com regras e normas sociais. Desenvolve a linguagem narrativa e nesse processo, adquirem melhor compreensão de si próprias e do outro, por meio da contraposição com coisas e pessoas que fazem parte do seu meio, sendo que segundo VYGOTSKY (1991; p. 108)

[...] sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal.

À luz de VYGOTSKY (1991), podemos dizer que a construção do real parte, portanto, do social. A brincadeira é muito mais a lembrança de alguma coisa que aconteceu, do que totalmente uma situação imaginária e é no decorrer da brincadeira que podemos perceber o propósito da mesma. VYGOTSKY (1991) aponta que os jogos simbólicos ou de representação, alimentam a zona de desenvolvimento proximal da criança quando em mãos do comportamento habitual para sua idade, a criança cria uma estrutura para um novo tipo de atitude em relação ao real. Por exemplo, ao brincar de motorista de ônibus, a criança se impõe a regra de se

esforçar para exibir o comportamento de um motorista de verdade o que a impulsiona para um comportamento para além de seu comportamento como criança. No brincar a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto/significado. De acordo com VYGOTSKY (1991; p.117)

a brincadeira cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O nível de desenvolvimento potencial é determinado pelas habilidades que se encontra em processo. Isto significa que a aprendizagem que gerou o desenvolvimento real, gerou também habilidades que se encontram em um nível menos elaborado que o consolidado. Desta forma, o desenvolvimento é aquele que poderá ser construído. Outro aspecto importante exposto por VYGOTSKY (1991) é de que o jogo simbólico pode ser considerado um meio para desenvolver o pensamento abstrato quando entende que a ação, o brincar, surge das ideias e não propriamente do brinquedo.

PIAGET (1975) afirma que a partir de observações que fazia de seus próprios filhos e de várias outras crianças, percebeu que diferente do que se acreditava na época, as crianças não pensavam como os adultos, muitas habilidades encontradas nos adultos as crianças apresentavam-nas de forma incompleta, pois necessitavam ser desenvolvidas. Sendo assim, o pensamento abstrato deveria ser construído e o jogo seria um grande auxiliar nesse processo.

A brincadeira seria uma forma de colocar em prática habilidades previamente aprendidos que, portanto necessitam ser desenvolvidas. Assim, a brincadeira também contribui para o desenvolvimento da criança.

PIAGET (1975) aponta três tipos de jogos: jogos de exercício, jogos simbólicos e os jogos de regras que são associados aos estágios de desenvolvimento cognitivo. O brincar de faz de conta corresponde à segunda categoria dos jogos infantis, o jogo simbólico. Seus componentes estão presentes entre 18 meses e 5 anos de idade. No período de 4 aos 7 anos, os jogos simbólicos começam a declinar se

aproximam do real, transformando-se em representação da realidade.

PIAGET (1975) considera ainda o jogo simbólico como marco significativo no desenvolvimento cognitivo, indicando a capacidade da criança de imaginar objetos e simular a participação em eventos, que por sua vez são considerados como princípio para a resolução de problemas abstratos e desenvolvimento da linguagem. Diante desse esclarecimento é possível entender que o brincar traz consigo um aspecto educativo quando este é um instrumento facilitador da aprendizagem, pois auxilia no desenvolvimento dos esquemas necessários para a acomodação do novo saber. Sendo assim, é durante as brincadeiras de faz de conta que as crianças formam a sua identidade. Kishimoto (2011; p. 74) aponta que as

crianças que vivem em ambientes perigosos repetem suas experiências de perigo em suas brincadeiras. Por exemplo: no Brasil, crianças que vivem na favela onde predomina a luta entre policiais e bandidos têm como tema preferido de suas brincadeiras estes conflitos.

Com o jogo simbólico as crianças extraem de cada momento que vivenciam conhecimentos que as auxiliam na construção de sua autoimagem, configurando sua identidade e autonomia. A brincadeira de faz de conta não se restringe ao que a criança esta fazendo e sim ao que ela esta sentindo naquele momento. Durante o brincar e as situações que cria, a criança toma decisões como estipular a hora do nenê/boneca dormir ou comer, com isso ela esta exercitando sua capacidade de liderança por exemplo.

As atividades lúdicas são de grande importância para a construção da identidade e de valores para a criança partindo do pressuposto de que toda aprendizagem deve ter origem nos conhecimentos que eles trazem das situações que vivenciam ou da visão de mundo que constroem na interação com este (experiências culturais).

A partir do conhecimento prévio de mundo, a criança vai agregando informações colhidas de observações realizadas no seu dia a dia, com isso a criança desenvolve o conhecimento prévio de mundo que tinha conquista um novo olhar que a auxiliará a interpretar as novas informações novamente colhidas. A construção de valores deve partir de suas experiências significando-as por meio da reflexão dos valores que nelas estão



embutidos e conseqüentemente modificando os valores aprendidos.

TEIXEIRA (2010; p. 54-55) nos aponta sob o viés da Psicanálise outra perspectiva da brincadeira entendida como uma atividade lúdica que assume uma função catártica, tema este defendido principalmente por Freud que

[...] em 1985, no texto *Além do Princípio do Prazer*, o autor anuncia que o brincar é a primeira atividade normal da mente, sendo que as crianças reproduzem em seus jogos, brinquedos e brincadeiras o que lhes causou maior impressão na vida. Por meio das atividades lúdicas, os indivíduos podem romper as barreiras do superego estabelecidas pela sociedade, expandindo seus instintos íntimos primitivos, sendo que os tipos de jogos ou brincadeiras não são tão importantes quanto à situação que é reproduzida pela criança.

Ou seja, por meio da brincadeira a criança se liberta das normas impostas pela sociedade podendo explorar sentimentos associados a eventos traumáticos, sendo assim a brincadeira passa a ter conotação de uma atividade terapêutica.

Atitudes de violência expressas pelas crianças, muitas vezes partem da visão dos valores que a sociedade passa para a criança e que muitas vezes esses valores estão repletos de preconceito e violência traduzindo uma percepção errônea do que é certo ou não, o que aceitável ou não. Deturpação de valores éticos de respeito e solidariedade.

A perspectiva do modo como a criança enxerga o mundo e as relações entre as pessoas. Mediar essa percepção de mundo que a criança constrói contribuirá para um desenvolvimento emocional e social capaz de propor um mundo de interação entre todos. Tal mediação pode ser traduzida no aprender a conviver, relacionar-se com diferentes expressões culturais, sociais desencadeando o desenvolvimento de valores éticos fortalecidos.

Toda criança tem necessidade de expressar o que sente e pensa e através da atividade lúdica a criança demonstra o que é, o que sente, ela transmite seu estado afetivo no momento do brincar, por meio de palavras, comportamentos, atitudes, transferindo seu estado emocional ou sua afetividade para os brinquedos, assim todos os seus conflitos, tensões e fantasias são manifestados através do brinquedo. Sobre este tema TEIXEIRA (2010; p. 55) menciona Klein como primeira psicanalista

a utilizar uma caixa de brinquedos como recurso terapêutico no tratamento de crianças. Essa técnica foi chamada de Ludoterapia. Klein apóia-se no fato de que as crianças nem sempre são capazes de expressar oralmente seus problemas.

A ludoterapia seria, portanto uma adaptação da terapia de adultos para o universo infantil, onde a brincadeira é a forma que a criança encontra para expressar com maior facilidade os seus conflitos. Com a brincadeira ou a ação simbólica, a criança pode vir a manifestar o que lhe atribui desconforto, por exemplo, uma criança que utiliza uma boneca e um boneco de plástico para simular uma luta e ao mesmo tempo demonstrando aflição pede que parem de lutar, certamente esta reproduzindo alguma cena que tenha vivenciado e lhe provocado desconforto. É brincando que a criança convive com os medos, a raiva e estabelece o equilíbrio entre o mundo interno e externo, conseguindo desta forma as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de sua personalidade. Para VIGOTSKY apud WAJSKOP (2012; p. 95) a brincadeira,

[...] cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar relacionando os seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade.

### 3. O ESPAÇO DO JOGO SIMBÓLICO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Entende-se que na educação infantil a criança é auxiliada a progredir na definição de sua própria identidade quando instigada a valorizar a si mesma. E com a admissão de um ambiente seguro em que ela possa interagir de forma autônoma ela desenvolve diversas potencialidades. Uma delas esta relacionada com a linguagem oral que se traduz como instrumento básico da comunicação dos seres humanos. A linguagem é o verdadeiro motor do pensamento. Com a diversificação de situações a criança amplia sua expressão verbal desenvolvendo seu domínio sob a linguagem. Na educação infantil a criança aprende basicamente o método de utilização da língua, o ensino e a aprendizagem são atividades conjuntas que asseguram a criança ir conhecendo progressivamente o mundo que a envolve com seus objetos, sistemas e valores.

O desenvolvimento da capacidade de simbolização progride através da linguagem, da imaginação e da imitação. A criança faz uso do repertório cada vez mais rico de símbolos, signos, imagens, e conceitos que servem como um mediador entre a realidade e a fantasia criada no brincar.

Os educadores de instituições de educação infantil reconhecem a importância do brincar e principalmente do jogo simbólico no desenvolvimento infantil, percebendo seu papel na construção do Eu e das relações interpessoais.

É necessário, portanto que a escola possibilite o espaço de interação em que a criança com o uso das brincadeiras que trazem de casa ou da rua se organizem de forma independente exercendo sua autonomia em relação as suas escolhas e individualidade. E para tanto é necessário planejamento que reflita em como auxiliar as crianças a desenvolverem suas competências respeitando suas diferentes necessidades e faixa etária. Esses objetivos devem ser claros em relação à definição da importância de sua ação referente ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Assim é de suma importância a avaliação constante deste plano, sempre atentando para a efetivação dos objetivos inicialmente elencados. A brincadeira segundo KISHIMOTO (2011) estimula a criatividade, a imaginação, à inserção da criança no mundo adulto, amplia o relacionamento com outras crianças estimulando a interação e a troca de experiências. A utilização de jogos e brincadeiras é capaz ainda de despertar o interesse em todos os alunos estimulando o aprendizado na criança. Sendo assim o jogo representa um grande auxiliar no desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Isso significa que os jogos são requisitos imprescindíveis no âmbito escolar.

A compreensão da importância das brincadeiras na Educação Infantil é expressa nos documentos oficiais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 (LDB), a Constituição Federal de 1988, o guia intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A Educação Infantil no início de sua implantação no Brasil, foi marcada pela ideia de assistência, ou amparo aos pobres e necessitados. Esta instituição estava ligada com as áreas de filantropia e não aos órgãos

educacionais. Modificar essa concepção envolveria a mudança de várias questões como: assumir as especificidades da educação infantil, a compreensão sobre a infância, as relações entre as classes sociais, a responsabilidade da sociedade e o papel do Estado em relação às crianças pequenas.

Na década de 80 houve uma intensa mobilização da sociedade civil, principalmente por movimentos de mulheres trabalhadoras em defesa de uma lei que garantisse o direito de atendimento educacional para crianças de 0 a 5 anos de idade. E esta Lei foi instituída pela Constituição Federal de 1988, em que o atendimento dessas crianças passaria a ser visto com outro olhar, agora garantida pelo Estado.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 208, inciso IV, a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas é um dever do Estado e um direito de todas as crianças de zero a cinco anos. Porém, não se constitui como obrigatória, ou seja, é obrigação do poder público oferecê-la, mas não há obrigatoriedade aos pais em matricularem seus filhos. Segundo o Art. 59 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Os Municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

No entanto, somente após a LDB de 1996 a Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e no ano de 1998 foi elaborada a primeira Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil.

A LDB 9394/96 institui de forma eficaz o vínculo entre a inserção das crianças de zero a cinco anos e a educação. Com várias referências específicas à educação infantil, ao longo do texto. Os Artigos 29, 30 e 31 direcionados a Educação Infantil, declaram que

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção,

mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Contudo, o que teve maior visibilidade e divulgação entre os professores foi o guia intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O RCNEI é composto por três volumes, se traduz como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a cinco anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Esse guia é resultado da participação de professores e diversos especialistas. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998a) todas as crianças que frequentam a instituição de educação infantil, sem discriminação devem ter acesso à cultura que enriquece o seu desenvolvimento e inserção social. Cabe à instituição cumprir um papel socializador, de modo a proporcionar o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Ainda segundo o RCNEI com o Vol. I desse guia as brincadeiras de faz de conta devem estar presentes no cotidiano da instituição infantil a fim de que se tornem uma prática que possibilite às crianças aquisição de seus conhecimentos. O volume II do RCNEI (BRASIL, 1998b) enfatiza que

brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998b, p. 22)

O RCNEI (BRASIL, 1998b) faz referência sobre a fase em que a criança reflete, por meio da imitação, sua percepção e compreensão diante das suas relações sociais, aborda os aspectos relacionados à interação social, que a criança estabelece com as pessoas a sua volta desde o seu nascimento. Aponta a imitação como resultado da capacidade da criança de observar e aprender com os outros, ou, até mesmo, do próprio desejo de se identificação, ser aceita e de diferenciar-se. É entendido aqui como um processo de reconstrução interna e não meramente uma

cópia ou repetição mecânica. Afirma também (BRASIL; 1998a; p. 27) que a

[...] linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não brincar. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente da brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

A brincadeira, segundo o guia, é responsável por influenciar na aquisição de capacidades essenciais para a criança, como: promover a socialização, que acontece por meio das relações estabelecidas com os adultos e as outras crianças; além da imaginação, atenção, observação, memória, aquisição de regras, experimentação de papéis.

As instituições de Educação Infantil devem criar um ambiente de acolhimento e confiança às crianças de 0 a 3 anos, garantindo oportunidades de interação com outras crianças, assim como fomenta o referido guia.

Embora fique clara a necessidade de que a educação infantil deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, como promover essa integração é a grande dúvida.

Polêmicas sobre cuidar e educar faz parte da reflexão que gira em torno das instituições de educação infantil, porém, diante de todos esses fatos é necessário destacar que a brincadeira não pode estar desvinculada do cotidiano das instituições de educação infantil. As atividades propostas aos alunos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas de autonomia e identidade, organizado em um processo contínuo e integrado com as necessidades da criança, portanto, a possibilidade do brincar é uma das condições necessárias para que esse processo de desenvolvimento ocorra de forma saudável.

O Currículo da Educação Infantil deve estar centrado em eixos como: Formação Pessoal e Social; Conhecimento de Mundo. Entende que a educação deve ser essencialmente lúdica, propiciando contato

com uma grande variedade de estímulos que propiciem a criança seu desenvolvimento integral.

Na escola é possível estabelecer espaços em que a criança possa brincar e explorar as habilidades inerentes ao jogo. Na sala de aula, por exemplo, as mesas podem ser usadas como cabanas, as cadeiras algumas vezes podem se transformar em acentos de ônibus, assim com os recursos que o ambiente apresenta podem ser desenvolvidas diversas atividades. Fora da sala, sobretudo no pátio, a brincadeira corre solta e a atividade física predomina. Por volta da década de 80 surge a brinquedoteca que vem ganhando cada vez mais espaço nas escolas de educação infantil. É uma sala reservada para diversos brinquedos que as crianças podem manipular livremente, tal espaço traduz um ambiente de estimulação do brincar que tudo convida a explorar, sentir e criar. Segundo TEIXEIRA (2010; p. 74-75) o termo brinquedoteca foi proposto

[...] pela professora Nylse é a do brincar pelo brincar, onde não há um objetivo específico, as crianças brincam livremente com o que querem e do jeito que querem.

Uma brinquedoteca pode ter diversos objetivos e podem ser encontradas em hospitais, destinadas a pacientes da ala infantil que estejam internados ou passando por tratamento médico, ou ainda, em consultórios de terapia, destinada a crianças que necessitam de intervenção de um profissional podendo este se valer deste ambiente como um facilitador para alcançar seus objetivos, entre outros lugares dependendo do contexto onde foram criadas, mas destacamos aqui a possibilidade que a criança encontra para explorar sua criatividade manifestando-a por meio de brincadeiras principalmente por meio do jogo simbólico.

A brinquedoteca é dividida em diferentes cantos e cada canto representa um ambiente, um tema, portanto nesse local a criança pode encontrar móveis infantis que representam uma casa, em outro canto ela pode se deparar com um mercadinho onde poderá realizar suas compras, ou jogo de seu interesse para brincar sozinha ou com os colegas. E desta forma respeitando autonomia que a criança vivencia diversas situações exprimindo seus sentimentos e sua criatividade. Outro aspecto interessante é a possibilidade que a criança encontra, no espaço da brinquedoteca, de interagir com

outras crianças, e com isso ela pode aceitar ou discordar de certas convenções, promovendo seu desenvolvimento social.

A brinquedoteca pode ser considerada como a possibilidade de aprender a solucionar conflitos, a negociar, a entender de forma simplificada conceitos como lealdade, cooperação ou conceitos de competição social, afinal em seus cantos a criança pode desenvolver essas e tantas outras habilidades. Ela coloca ao alcance da criança, inúmeras atividades que possibilitam a ludicidade individual e coletiva propiciando a construção de conhecimento próprio.

A brinquedoteca pode funcionar como um veículo de intercâmbio afetivo entre as crianças que dividem o mesmo espaço, amor, ódio, agressividade, medo, insegurança são alguns dos afetos mais comuns, com os quais as crianças irão expressar e o adulto deve respeitar esse momento.

A brinquedoteca pode também ser considerada como um espaço de avaliação na medida em que se acompanha as atividades nesse espaço de observação, podendo identificar dificuldades relativas a socialização, linguagem ou dificuldades motoras. Desta forma o professor pode propor atividades condizentes para superar essas dificuldades.

Salienta-se que a brinquedoteca tem várias funções: pedagógica, social e comunitária. Podemos dizer que se trata de uma oficina de criação lúdica, onde as crianças exploram e manipulam diversos brinquedos construindo seu conhecimento e desenvolvendo autonomia, criatividade e liberando suas tensões afetivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do trabalho percebe-se que o jogo, o brincar e o brinquedo fazem parte da vida das crianças e desempenham um papel fundamental na aprendizagem no que diz respeito ao desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo desenvolvendo características de sociabilidade, como trocas de atitudes e/ou sentimentos.

Fundamentando-se em uma aprendizagem lúdica a criança pode se expressar livremente de acordo com sua criatividade e necessidade. Necessita-se adotar em nossas escolas momentos de afetividade que acolham, valorizem e

ofereçam esperança ao aluno. O professor, além de ter como função auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem, deve-se tornar um mediador de valores.

O jogo implica para a criança mais que um ato de brincar, é por meio dele que a criança se expressa e conseqüentemente se comunicar com o mundo, descobrindo-o e interpretando-o.

O papel do professor durante esse processo é o de provocar a participação coletiva das crianças despertando um espírito de companheirismo, cooperação e autonomia entre elas, pois é durante a interação que a criança pode apresentar sua opinião, seu ponto de vista exercendo noções básicas de autoconfiança. Pode-se concluir que a brincadeira, especificamente o jogo simbólico é uma ferramenta de trabalho importante para o educador, pois por meio dela o professor pode conhecer as dificuldades que a criança enfrenta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 17 de setembro de 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação **Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998.
- Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998 a. Vol. I.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998 b. Vol. II.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998 c. Vol. III.
- FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Wark, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. São Paulo: Cortez, 2012.

---

**ABSTRACT****Title: Symbolic space game in schools early childhood educat**

This paper is a reflection about the role of symbolic play in personal and social education of children in early childhood education. According to the bibliographical research, we found that several authors such as Vygotsky, Piaget, Kishimoto, Teixeira, and also Wajskop official documents on education (Law of Directives and Bases, National Curriculum for Early Childhood Education, Statute children and Adolescents), indicate several contributions of symbolic play, understanding it as a pleasurable act and spontaneous that promotes the development of various skills, enabling the child to represent various social roles, stimulating their perception of the world, and to assist it in development of their identity and autonomy in the face of situations that are faced on a daily basis.

**Keywords:** Early childhood education. Symbolic play. Identity. Autonomy.

---

# O JUS ROMANUM E A NOÇÃO MODERNA DOS PRINCÍPIOS GERAIS DE DIREITO<sup>1</sup>

Francisco de Souza  
Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia  
Doutor em Direito

## I - INTRODUÇÃO

Ao classificar as ciências em quatro grandes grupos, Silvio Romero,<sup>2</sup> alinhou o estudo delas sob dois aspectos-. "um geral e sintético, de unificação do saber no seu estado atual, e, outro no seu desenvolvimento e evolução no tempo e no espaço. Ali, a filosofia, aqui a história." Por essa razão, Tobias Barreto disse que, "o direito não é só uma coisa que se conhece, é também uma coisa que se sente", e acrescentou — "o senso jurídico individual é um fato psicológico de observação quotidiana. Ele se manifesta de dois modos: pelo sentimento do próprio e pelo sentimento do direito alheio. O primeiro é uma das bases do caráter, o segundo é uma das fontes da virtude. Ser justo não é mais do que sentir o direito dos outros e proceder de acordo com tal sentimento. Mas, este sentimento que, aliás, pode elevar-se até a paixão é o entusiasmo, não existe isolado. Verdadeira ou falsa, clara ou obscura, há sempre uma ideia que o acompanha."<sup>3</sup>

## II. DA ANTIGUIDADE AO JUSNATURALISMO

Este sentimento está indelevelmente gravado no direito romano, na expressão de Ulpiano, de que "Iuris praecepta sunt haec: honeste vivere, alterum non laedere, suum cuique tribuere"<sup>4</sup>. Viver honestamente, não lesar os outros e entregar a cada um o que lhe pertence, são preceitos que constituem a base de toda a justiça e o conteúdo de todo o direito. A lei se torna mera formalidade para a coerção de atendimento à regra básica, tornando o Direito apenas um conjunto dessas normas, com caráter social e poder coercitivo, com a destinação de reger as relações que irão determinar o que é meu e o que teu. Definirá, em regras gerais ou específicas, o que efetivamente me pertence, para através desse conhecer, o cidadão se sinta hábil a não buscar lograr os outros parceiros da sociedade. Mas, nem sempre a capacidade intelectual humana anda junto com sua responsabilidade moral de viver honestamente. Daí, a necessidade vigilante do Estado de produzir a Lei. Mas, também, nem sempre a lei alcança a todos os atos produzidos pelo ser humano, e, embora não tendo preconizado o ato, o direito não pode deixar de agir para continuar se portando como a mais importante atividade humana. E, onde a lei não prevê a solução, o julgador deve lançar mão dos princípios gerais de direito, como oportunidade para que a Justiça se opere, independentemente da existência ou não da norma legal.

O direito, portanto, é o conjunto dessas normas, de caráter social e com poder coercitivo, para reger as relações humanas na sociedade, sejam elas originadas do Poder Público, ou resultantes do lento e gradual aprimoramento dos costumes e da cultura de um povo, como nos ensina

---

<sup>1</sup> Originalmente apresentado no XVII Congreso Latinoamericano de Derecho Romano, realizado em Lima (Perú) em julho de 2011, sob os auspícios da Secretaria General Permanente para La organización de los Congresos Latinoamericanos de Derecho Romano, do Comité Latinoamericano para la difusión del Derecho Romano, do Gruppo di Ricerca sulla Diffusione Del Diritto Romano de la Università de Roma la Sapienza y la Pontificia Universidad Católica del Perú.

<sup>2</sup> ROMERO, Silvio. Ensaio de Filosofia do Direito, Landy Editora. São Paulo, 2001, p.27.

<sup>3</sup> Apud LOBO, Abelardo Saraiva da Cunha, Curso de Direito Romano, Ed. do Senado Federal, 2006, p.1).

<sup>4</sup> (D.1,1,10,1; Inst.1,1,3)

Savigny<sup>5</sup> ou ainda, resultantes do Direito Científico, qualquer que seja a sua origem, não podem ser geradas irracionalmente, como o afirma Rubens Limongi França,<sup>6</sup> mas sim, obedientes a princípios básicos sem os quais não seria possível atingir os seus fins. E, os fins da norma é uma exigência social para a realização da justiça que consiste na distinção do meu e do teu. Esses aspectos veem a ser o que se denomina Princípios Gerais de Direito.

As primeiras grandes lacunas do direito se dão quando, verificado que a pretura, como cargo eletivo da maior importância e de excelso poder, porque constituído pelo povo romano, passou, de aplicador da lei, na ausência desta, a verdadeiro poder legislativo, o que perdurou até a promulgação da lei Aebutia em 243 a.C.

A lei Aebutia não pôs fim, como se esperava, à atividade legislativa do pretorado. Ao contrário. Com o lineamento do regime formulário, acolhido como legítimo pelo pretor, por imposição do imperium magistrati, o jus edicendi alargou, ainda mais, o poder legislativo pretoriano, chegando mesmo à formulação de direito substantivo. Tal se dá, também, em razão do crescimento da população na cidade e as inúmeras atividades, tanto campestres como citadinas, que passaram a dificultar as assembleias populares para a produção da lei, transferindo, gradativamente, essa função para o pretor, obrigado que estava ao cumprimento da lei civil, a ponto de Papinianus<sup>7</sup>, ter afirmado que o direito pretoriano era de utilidade pública, para ajudar, suprir e corrigir o direito civil<sup>8</sup>, e que Aulus Marcianus<sup>9</sup> chamou-o a viva voz do direito civil.

Os pretores, considerando sua máxima autoridade, poderiam alterar seus editos quando bem entendessem, mas a lei Cornélia (67 aC), regulamentou essa prática, obrigando o pretor a guardar intocável seu édito, enquanto se mantivesse no cargo, originando, daí, a expressão edictum perpetuum.

Reconhecendo as dificuldades dos pretores, na elaboração de suas normas de julgar, o imperador Adriano (117 a 135 d.C.) deu sua maior contribuição ao Direito, determinando a Salvio Juliano, a compilação de um único édito, a que se chamou de Edictum Perpetuum, organizando, assim, o jus praetorium. Essa produção jurídica foi importante em todos os aspectos, especialmente, por ter sido acolhido pelo magistrado, pelo senado e pelo imperador, e, ainda, por ter o imperador avocado para si, a faculdade de suprir as lacunas da lei<sup>10</sup>, preenchendo-as por uma norma que seja mais ampla — analogia legis — ou recorrendo aos princípios gerais de direito — analogia iuris.<sup>11</sup>

Pela contribuição prestada pela Sociologia Jurídica, e, em especial pela Escola Histórico Cultural<sup>12</sup>, se tem bem a idéia de como veio se afirmando a noção de Direito Positivo, e, de sua aplicação verificou-se que as leis precisam de princípios naturais para as regerem, sob pena de se tornarem inaplicáveis, como o disse Pietro Gogliolo "giureconsulto...deve, quando non esiste una norma scritta una norma analógica, ricorrere ad un principio di ordine superiore e generale, cioè ai 'principii generali dei diritto', perché con questa dicitura non si vuole intendere che una cosa sola, cioè norme giuridiche non scritte ma che sono come i travi maestri dei diritto di un popolo"<sup>13</sup>

Não foi sem razão, que no alvorecer do jus civile romanorum, os jurisperitos procuraram organizar tais princípios na regulae juris. Giulio Cervi, ao estudar as chamadas regras de direito, classifica—as, quanto à origem, em material e formal. Ensina-nos aquele jurista de que "A origem material se deve à interpretação que a jurisprudência romana, primeiramente pelo Colégio Pontifical, e, depois durante o seu esplêndido florescimento do período republicano e imperial, á face da Lei das XII Tábuas e do direito consuetudinário romano". E, a esta "atuação dos jurisconsultos romanos que se chamou *interpretatio*, a qual não era uma simples explicação da lei, mas uma conciliação do direito escrito com as exigências da vida", acrescentando que, à "interpretatio, com efeito, se deve a origem material das regulae juris." E, ensina, ainda, Giulio

<sup>5</sup>Sistema Dell Diritto Romano Attuale, I, trad. de Scialoja, Turim,, 1886, p.97; Gofredo Telles Junior, A Criação do Direito, v II, São Paulo, 1953, p.429.

<sup>6</sup>FRANÇA, R. Limonge. Princípios Gerais de Direito, 2a ed. RT, p. 23.

<sup>7</sup> Digesto — de Just. et jure — L.I,T.I, fr 7, § 1°.

<sup>8</sup> Abelardo, op. cit. p. 166.

<sup>9</sup> Marcianus — Dig. — loc.cit.fr 8°.

<sup>10</sup> Abelardo, op. cit. p. 176.

<sup>11</sup> Ebert Chamoun, Instituições de Direito Romano, 5ª ed., Ed. Forense, 1968, p.46.

<sup>12</sup> Lemmonyer, A, Tonneau, J. e Troude, R., Précis de Sociologie, Marseille, 1934; Imbelloni, Epitome de Culturologia, Buenos Aires, s/d; George Peter Murdock, Nuestros Contemporâneos Primitivos, Fondo de Cultura, 1945.

<sup>13</sup> COGLIOLO, Pietro. Scritti Varii di diritto Privato, I Principii Generali dei diritto, Turin ,1925, p.483.



Cervi, que "A sua origem formal se deve ás respostas dos prudentes. Foram elas o meio pelo qual os juriconsultos romanos interpretavam a lei e a aplicavam aos casos concretos da vida". Concluindo Cervi diz que "A regra não é senão a substância das muitas respostas conformes; é o elemento geral abstrato das diversas circunstâncias particulares alevantando á condição de norma independente".<sup>14</sup>

O inesquecível Teixeira de Freitas, 'Condor das Américas', na expressão maior de Joseph Story, diz que o *De Regulis Juris Antiqui*, constitui o título com o qual Justiniano concluiu sua valiosa e inigualável obra<sup>15</sup>. Mas, foram os juriconsultos romanos Paulo, Ulpiano, Pompônio, Gaio, Juliano, Javoleno, Quinto Mucio Scévola, Papiniano, Marciano, Hermogeniano, Venuleio, Marcelo, Celso, Modestino e Licínio Rufino,<sup>16</sup> que legaram para o direito moderno o conhecimento e aplicabilidade dos Princípios Gerais de Direito, como norma nos códigos do século XIX e XX. A esse respeito, também, se manifestou o Conselheiro Ribas<sup>17</sup> dizendo que, as coleções de leis justinianéias foram introduzidas em Portugal, no século XIII, sob o reinado de Afonso II, e, foram de grande importância na preparação das Ordenações de Afonso V, concluídas em 1448<sup>18</sup>, acrescentando que "A influência do romanismo, que presidiu a este primeiro ensaio de codificação estendeu-se a todas as leis posteriores, e as saturou tão nitidamente, que é impossível entendê-las sem o auxílio das coleções justinianéias"<sup>19</sup>. As Ordenações Manuelinas<sup>20</sup> e Filipinas<sup>21</sup>, reconhecendo esta influência, mandam expressamente recorrer-se a estas coleções (Leis Imperiais) nos casos omissos nas leis, etc. "Segundo Rirs, a origem material das *regulae juris* tem seu limite na jurisprudência romana relativa à lei das XII Tábuas. O período determinado de "jurisprudência regular" teria começado com Catão Licínio por volta do século VI, o que levou Gandolpho a afirmar que "a jurisprudência foi sempre regular, se com estas expressões desejamos entender que os seus cultores continuamente formularam regras de Direito"<sup>22</sup>

### III. O DIREITO INTERMÉDIO

Na idade média os axiomas jurídicos foram exaltados por Plínio de Medina que, segundo Briagio Brugi, é aquele que iniciou uma serie de compiladores de brocardos. Também, foi de grande importância a obra de Burchard, bispo de Worms, de cujo nome teria se iniciado o termo brocardus.

O jus naturalismo se sobrepôs á concepção clássica do Direito Natural, predominante no pensamento jurídico medievo. A luz maior do período foi Hugo Grotius com a obra de *lure Belli ac Pacis*, onde o prof. Alexandre Correia incursionou para produzir sua concepção de Direito natural (Há Um Direito Natural ? Qual o seu conceito ?). O jus naturalismo teve como ponto de partida a idéia abstrata do Homem e da sua natureza. Influenciou a cultura da época, se projetando na filosofia cartesiana e no pensamento econômico do *laissez faire*, como bem o expressou Quesnay<sup>23</sup>.

Convém lembrar, ainda, das obras de Francisco Bacon, *Legum Leges*, *Novum Organum*, e, *De Dignitate et Augmentis Scienciarum*, onde consagrou seus Aforismos recopilados por Dubin, na França, e citado no Brasil por Cândido Mendes de Almeida<sup>24</sup>. O Direito luso-brasileiro foi igualmente pródigo. Desse período destacaram-se os estudos de Lusitano - *Axiomas e Lugares Comuns de Direito* - modificados por Valasco em 1686 e acrescidas por Sebastião Brito Pereira, conforme Teixeira de Freitas<sup>25</sup>. Também, não menos importante foi a obra de Nogueira Coelho<sup>26</sup>

<sup>14</sup> Regole di Diritto, in Enciclopedia Giuridica Italiana, vol. XIV, parte I, Milão, 1919, p.694.

<sup>15</sup> Regra de Direito, Rio, 1882, p.1

<sup>16</sup> FRANÇA, Rubens Limongi, Princípios Gerais de Direito, 2 ed.,1971, Ed.RT, p26.

<sup>17</sup> RIBAS, A. J. Curso de Direito Civil Brasileiro, 3ª ed., 1905, p. 93.

<sup>18</sup> Memória da Justiça Brasileira, v. II, 2ª ed.,2003, Tribunal de Justiça da Bahia — Brasil, p.121.

<sup>19</sup> Alvará de 28 de agosto de 1772(sic)

<sup>20</sup> L.2, T.5

<sup>21</sup> L.3, T.64.pr

<sup>22</sup> Jörs, *Römische Rechtswissenschaft zur zert der Republik*, apud Giuli Cervi, op. cit.p.695; E.Gandolfo, Catone e Le Regole di Diritto, *Archive Giuridico*, vol. XLIV, p. 394; Giulio Cervi, op. cit. p. 696, nota 1.

<sup>23</sup> LIMONGE, João Papaterra. *Economia Política*, 5ª ed., 1959, p. 119.

<sup>24</sup> ALMEIDA, Cândido Mendes, *Auxiliar Jurídico*, 14a ed., Rio de Janeiro, 1869, p. 489 e segts.

<sup>25</sup> FREITAS, Augusto Teixeira de. *Regras de Direito*, Rio de Janeiro, 1882, p.245 a 255.

<sup>26</sup> COELHO, Felipe José Nogueira. *Princípios de Direito Divino, Natural, Público, Universal e das Gentes*

que veio à luz em 1773, e setenta anos depois foi reeditada com o título de Coleção de Princípios, Regras e Axiomas de Direito Divino, Natural, Civil, Público, das Gentes e Criminal.<sup>27</sup> No direito romano, os Princípios Gerais de Direito, tiveram força de lei através de "*De Diversis Regulis Iuris Antiqui*". O mesmo aconteceu com a lei de 18 de agosto de 1769, sob inspiração do conde de Oeyras ou marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho, primeiro ministro de Don José I, submetendo tudo à Lei da Boa Razão<sup>28</sup>, como citado por Felipe Jose Nogueira Coelho<sup>29</sup> ao analisar os Estatutos da Universidade de Coimbra, chamando-o da "mais genuína interpretação" da Lei da Boa Razão, onde se contém as principais verdades de cujas Regras Capitais e Preceitos Gerais se irradiam todas as demais Regras e Preceitos Singulares.<sup>30</sup>

#### IV. O DIREITO DAS NAÇÕES CULTAS

A Escola Histórica de Savigny, Stahl e Puchta<sup>31</sup>, se tornou uma forte reação aos naturalistas, na medida em que promoveu uma realidade dos fatos na pesquisa científica, posicionando—se contra a codificação moderna do Direito, feito a partir do Código de Napoleão. Como já mencionado, no Brasil, as Regras de Direito foram introduzidas por Cândido Mendes de Almeida em seu clássico Auxiliar Jurídico publicado, em 1869, como apêndice à 14ª edição das Ordenações Filipinas. De grande importância, também, é o repositório de Teixeira de Freitas, sob o título de Regras de Direito, em que contempla grandes estudiosos, dentre eles, Lusitano, Coelho, Correa Telles e Dubin. Muito tempo depois, surge Brocardos Jurídicos — As Regras de Justiniano.<sup>32</sup>

Ainda no Século XIX, a Espanha somou às suas leis, Princípios de Direito dos Códigos Romanos, das Partidas, das Decretais e das Sentenças do Tribunal Supremo.<sup>33</sup> O século XX despertou os estudiosos para o assunto. Dessa forma, em Portugal, Antonio Simões Correia publicou, em 1958, seu Dicionário de Adágios e Princípios Jurídicos<sup>34</sup> e, a França, em 1924, deu-nos a clássica compilação de A. Jouanneau, intitulada de *Rècueil des Maximes et Citations Latines*, e, os Axiomes, Aphorismes et Brocardo Français de Droit, em 1926, de autoria de Digui, posteriormente vertidas para o japonês por Sugyama<sup>35</sup>. Na Itália, destacou-se a obra de De Mauri, *As Regulae Iuris*, que em 1936 atingiu sua 11ª edição.

Mais proximamente, tem—se verificado que a ciência jurídica vem se mostrando profundamente adversa ao jus naturalismo, que passou a ser olhado mais criticamente, procurando—se desprestigiá—lo de modo a apenas substituir a norma de Direito Positivo, sem nenhum valor. Assim as viu Giulio Cervi, para quem máximas jurídicas somente valem na medida em que exprimem Princípios Gerais de Direito<sup>36</sup>. Orlando Gomes<sup>37</sup>, refere que Brethe de La Gressay e Laborde—Lacoste, não deixaram de lembrar a importância dos brocardos, admitindo que apenas 'le grand nombre' deles tem efetivo valor de Princípios Gerais de Direito.

Tratando sobre os princípios gerais de direito, Nicolau Nazo<sup>38</sup> ao analisar os códigos modernos, dividiu-os em três grupos. Primeiramente, o dos que distinguem a expressão 'princípios gerais de direito', como o código italiano de 1865, o código civil espanhol, o argentino, o antigo código mexicano, e, o brasileiro, de 1916; em segundo, aqueles que preferiram designar de 'princípios de direito natural', dentre os quais estão o código civil português, austríaco, colombiano, e, o chileno. E, no terceiro grupo, elencou aqueles que, segundo o mestre, silenciaram sobre o tema, quais sejam: o francês, suíço, e, o alemão. Discordamos do professor Nazo, ponderando que, estariam

<sup>27</sup> FRANÇA, Rubens Limongi. Brocardos Jurídicos — As regras de Justiniano, p 26.

<sup>28</sup> ALMEIDA, Cândido Mendes de. Auxiliar Jurídico, p. 443 e segts.

<sup>29</sup> FREITAS, Augusto Teixeira de. A Quem Ler, op cit.

<sup>30</sup> Estatuto da Universidade de Coimbra, L. 1, tit. 3º, cap. 6º § 61- Regia Officina Typographica, 28 de agosto de 1772, v. I, p. 104.

<sup>31</sup> REALE, Miguel. Filosofia do Direito, II p 369, 3a ed., São Paulo, 1962; Alexandre Correia, a Concepção Histórica do Direito, São Paulo, 1934.

<sup>32</sup> FRANÇA, Rubens Limongi. Ed. RT 1961)

<sup>33</sup> Principios de Derecho, in Leys Civiles de España, p. 3021, Madri, 1898.

<sup>34</sup> 2 vol., Lisboa 1958.

<sup>35</sup> RIPERT, George. Les Forces Créatrices du Droit, p. 329, n. 1, Paris, 1955.

<sup>36</sup> BRUGI, Biagio. Le 'Regular Iuris' dei Giureconsulti Romani, in Studi Filosofici — Giuridici, dedicati a Giorgio Dei Vecchio, vol. I, p. 41 e 42, Modena, 1930.

<sup>37</sup> GOMES, Orlando. Introdução ao Estudo do Direito Civil, p. 57, Rio de Janeiro, 1957.

<sup>38</sup> NAZO, Nicolau. Principios Gerais de Direito. São Paulo, 1935, p. 24 a 28.

muito bem classificados os códigos em dois grupos: o daqueles que, com uma linguagem, ou outra, se referiram aos 'princípios gerais de direito', e o daqueles que silenciaram, totalmente, a respeito. E neste último incluímos o código civil francês, o alemão, o japonês, e, o soviético<sup>39</sup> Quanto ao Código Civil Suíço,<sup>40</sup> elencado por Nicolau Nazo, no grupo daqueles que não certificou os Princípios Gerais de Direito, também discordamos, pois basta uma leitura da parte 2ª, do art. 1º, para se verificar que ele endereça o juiz, "na falta de uma disposição legal aplicável", a sentenciar segundo as regras que estabeleceria se devesse fazer um ato de legislador.<sup>41</sup> O que o juiz não pode é deixar de julgar, sob a alegação de inexistência de princípio legal que o informe.<sup>42</sup> Por outro, se o magistrado não se aplicar, recorrendo aos princípios gerais de direito, estaria, certamente, cometendo uma arbitrariedade.

Os códigos modernos não olvidaram a importância dos Princípios Gerais de Direito, como se lei fosse. Evidente que cada um a seu modo. No geral, vinculam os Princípios Gerais de Direito à principiologia do direito natural, como se deu com o código chileno do final do século XIX, que determina que, na omissão da lei, aplique—se o modo que mais conforme pareça ao espírito geral da legislação e à equidade natural<sup>43</sup>. Também, represando os Princípios Gerais de Direito, no conceito do direito natural, o código austríaco de 1810, em seu art. 70, chama—os de princípios fundamentais do direito natural<sup>44</sup>

Do mesmo espírito é o código Civil Português, tanto na primeira edição de 1867, como a da reforma de 1930, onde o art. 16º se refere a "princípios de direito natural."<sup>45</sup> Resultado do positivismo estalinista,<sup>46</sup> a parte final do art. 12, do Código Civil Italiano de 1942, assegura que, "*Se una controversia non può essere decisa con una precisa disposizione, si há riguardo alle disposizione Che regolano casi simili o materie analoghe; se Il caso rimane ancora dubbio, si decide secondo i principi generali dell'ordinamento giuridico dello Stato.*" Remetendo, assim, o julgador aos princípios gerais do ordenamento jurídico do Estado.<sup>47</sup> Entretanto, convém anotar que, o Código Civil Italiano, em sua versão de 1865, foi o primeiro a se referir aos Princípios Gerais de Direito. É o que se lê na 2ª parte, do art. 3º, "*Quando una controversia não se possa decidir com una precisa disposição de lei, se terão em conta as disposições que regulam casos semelhantes e materiais análogos; quando, entretanto, o caso permaneça dúbio, se decidirá segundo os Princípios Gerais de Direito*"<sup>48</sup>. A este se seguiu o Código Civil Uruguaio, de 1868, determinando que, na ausência de leis que o determine, "*se recorrerá aos Princípios Gerais de Direito e às doutrinas mais acatadas, consideradas as circunstâncias do caso.*"<sup>49</sup> Na mesma direção está o Código Civil Argentino, que iniciou vigência em 1º de janeiro de 1871, e que, no art. 16, determina a aplicação dos "Princípios Gerais de Direito"<sup>50</sup>, tomando—se em consideração as circunstâncias do caso." Filiando—se ao legislador italiano, o Código Civil Espanhol, de 1888, aponta, como solução para a ausência de lei própria, na 2ª parte do art. 6º, que se adote os Princípios Gerais de Direito.<sup>51</sup>

No primeiro quartel do séc. XX, o Código Civil Chinês, editado em 1929, adotou a ocidentalização do direito, e em seu art. 1º, determina que "*Em matéria civil, á falta de disposição legal aplicável, aplica-se o costume e á falta de Costume, os Princípios Gerais de Direito*"<sup>52</sup>.

<sup>39</sup> MOURLONA, Frédéric. Code Napoléon, 1, p. 59, 8ª ed., Paris, 1869; In Les Cinq Codes, p.9, ed. de Étienne Carpentier, Paris 1948; GRASSERIE, Raoul De La Grasserie, Code Civil Alemã, p. 518 e segs., Paris 1897; SEBALD, W.J., The Civil Code of Japan, p. 290 e segs., Londres, 1934; LUBAN, Miguel e outros, Legislación Soviética Moderna, p 141 e segs., México, 1947.

<sup>40</sup> de 10 de dezembro de 1907, com a emenda de 22 de janeiro de 1986.

<sup>41</sup> Code Civil Suisse, ed. Chancelaria Federal 1997.

<sup>42</sup> Rossel e Mentha. Manuel de Droit Suisse Civil, t.I. p. 60, 2ª ed.

<sup>43</sup> Colección de Códigos de La República de Chile, p. 64, art. 24, Santiago, 1891.

<sup>44</sup> CONDOCET, Michel. Code Civil Général Autrichien, p. 11. Ed. do Haut Commissariat de La République Française en Autriche, Paris, 1947.

<sup>45</sup> Código Civil Português, ed. de Cardoso Paul, Porto, 1879, e Código Civil Português, ed. Vaz Serra, Coimbra, 1954.

<sup>46</sup> FRANÇA, Rubens Limongi. Op. cit., p. 39.

<sup>47</sup> Il Codice Civile, annotazione e coordinamenti a cura di Francesco Bartolini e Pietro Dubolini, ed. Casa Editrice La Tribuna – Piacenza, 1988, p.85.

<sup>48</sup> Codice Civile, ed. de Sebastiano Gianzana, Turin 1888.

<sup>49</sup> Código Civil, in, Código e Leys Usuales, ed. de Justino Arechago, tomo I, p.27, Montevideu, 1894.

<sup>50</sup> Código Civil, ed. Claridad, Buenos Aires, 1947; SALVAT, Raymundo, Tratado de Derecho Civil Argentino, parte general, Tomo, I, p. 91, 8ª ed., Buenos Aires, 1947.

<sup>51</sup> Código Civil, in Leys Civiles de Espania, §.2, Ed. Medina e Maranon, Madrid, 1898.

<sup>52</sup> Code Civil de La République de Chine, Ed. Ho Tchong—Chan, Changai/Paris 1930.

O direito civil brasileiro, mesmo seguindo os passos da codificação italiana, consagrou os Princípios Gerais de Direito, acolhidos pelo art.4º, do decreto lei 4.657, de 4 de setembro de 1942, a chamada "Lei de Introdução ao Código Civil"<sup>53</sup>.

Como visto, a maioria dos códigos, acolheu a expressão 'princípios gerais de direito' sem, contudo, estabelecer, com isso, qualquer conclusão sobre o assunto, mas, certamente, estabelecendo um ponto de partida apropriado para os trabalhos dos doutos, e o conseqüente progresso do direito, no que ao assunto concerne.<sup>54</sup> Independentemente de escolas, como Mourlon<sup>55</sup> da Escola da Exegese, e, Francesco Ferrar<sup>56</sup>, não condenam a escola Livre de Criação Científica, contanto que a construção doutrinária tenha inteira coincidência com o direito positivo..

Temos que na França, foi possível localizar cinco correntes de pensamento acerca da matéria. Em primeiro, a que se chamou de negativista, porque não admite outro modo de aplicação do direito que não seja aquele expressamente determinado pelo texto da lei; em segundo, a dos positivistas, que são aqueles que aceitam os Princípios Gerais do Direito, como forma complementar da lei; em terceiro, aquela que se convencionou chamar de o 'governo dos juizes'<sup>57</sup>, que apoia na coercitividade a aplicação dos princípios; um quarto grupo, daqueles que admitem a aplicação dos princípios do direito natural; e, uma quinta orientação, esta mais limitada, e que defende o caráter cogente dos princípios, assim como um valor supra legal, apoiados em um costume constitucional, fundado na opinio iuris.<sup>58</sup>

Ainda há que se falar sobre a aplicação direta da lei ou aplicação indireta da lei através da analogia; "se a demanda não é sancionada, nem diretamente nem indiretamente pela lei positiva, o juiz deverá declarar—la improcedente."<sup>59</sup>; e da Escola Positivista que divide os estudiosos do assunto em três grupos: os que admitem a aplicação dos Princípios Gerais de Direito, sob o argumento a `majori ad minus e a minus ad majus' quando cabível a interpretação do texto legal; pois assim "autorizam aplicar a lei aos casos onde o motivo sobre o qual ela repousa se encontra a um grau mais alto do que naquele especialmente previsto."<sup>60</sup> Expressões idênticas são usadas por Aubry e Rau, assim como por Baudry Lacantinerie<sup>61</sup>, que realçou o pensamento de Portalis, para quem "existe um espírito geral da lei ao qual a interpretação poderia tomar—se infiel em modificar a sua real missão"<sup>62</sup>. Junto a estes vamos encontrar Planiol advertindo que o aplicador do direito "deve adivinhar o que seria a decisão do legislador se ele fosse chamado a resolver diretamente a questão."<sup>63</sup> Este, sem dúvida, é o pensamento de Carbonnier. E dele a afirmação de que não foram a jurisprudência e a doutrina que criaram os Princípios Gerais de Direito, mas "os encontraram em suspensão no espírito do nosso direito, tais como pareceram revelar alguns textos fragmentários", tais como enriquecimento sem causa, nulidade de promessa de casamento, nominalismo monetário, considerando princípios gerais de direito como o faz a escola histórica, uma variedade de costumes.<sup>64</sup>

No terceiro grupo dos positivistas jurídicos, se encontram aqueles que usaram sempre as expressões "princípios da razão natural" e "regra de direito natural", nessa clara demonstração de aceitação dos Princípios Gerais de Direito, alinhados ao direito natural,<sup>65</sup> que deveria servir de base ao legislador, e não a razão particular de determinado homem"<sup>66</sup>, acrescentando ao seu pensamento que, "se aquele que demanda, invoca em apoio de sua pretensão, senão uma pura regra de direito natural não sancionada, mesmo indiretamente, mesmo implicitamente, pela lei, o juiz não lhe deverá deferir o benefício de suas conclusões."

<sup>53</sup> Título alterado pela Lei nº12.376, de 39.12.2010, para 'Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro.'

<sup>54</sup> FRANÇA, Rubens Limongi, op. cit., p.40.

<sup>55</sup> MOURLON, Frédéric, Repetitions Écrites sur le Premier Examen de Code de Napoléon, I, p. 61, 8ª ed., Paris, 1869;

<sup>56</sup> FERRARA, Francesco, Trattato di Diritto Civile Italiano, v. 1, parte I, p. 243, Roma, 1921)

<sup>57</sup> FRANÇA, Rubens Limongi, op., cit., p. 44.

<sup>58</sup> VEDEL, Georges, Droit Administratif, p.186 a 190, Paris, 1961.

<sup>59</sup> HUC, Theophile, Commentaire Théorique et Pratique du Code Civil, Paris, 1892, LI, p.166 e 167)

<sup>60</sup> ZACHARIAE, K.S., Le Droit Civil Française, t.I, p. 54, trad. de Masse e Verge, Paris, 1854.

<sup>61</sup> Aubry e Rau, Cours de Droit Civil Français, Tomo I, p. 245, 6ª ed., 1936; LACANTINERIE, Baudry. Précis de Droit Civil, tomo I, pag. 53, Paris, 1905.

<sup>62</sup> LACANTINERIE, Baudry e FOURCADE, Houques, Trattato Teorico-pratico di Diritto Civile, v. I, p. 239, trad de Dusi, Milão, s/d.

<sup>63</sup> M. Planiol, Traite Elementaire de Droit Civil, t.I, p. 92, 1ª ed., Paris, 1928.

<sup>64</sup> CARBONNIER, Jean. Droit Civil, t. I, p.86, 101 e 103, Paris, 1955.

<sup>65</sup> DURANTON, M. Cours de Droit Français Suivant le Code Civil, t. I, P. 62, 1ª ed., Paris, 1884.

<sup>66</sup> DEMOLOMBE, C. Cours de Code Napoleon, t. I, p. 135, Paris, 1880.

Há ainda uma orientação que parte da tese defendida por Henri de Page, a que se resolveu denominar de jurisprudencialista, também conhecida como governo dos juízes. Entretanto, é com Gabriel Marty e Pierre Raynaud, que se tem uma melhor contribuição a respeito do "desenvolvimento da noção dos Princípios Gerais de Direito"<sup>67</sup>. Desse modo, a tese positivista é insuficiente e fictícia; para além das soluções particulares, e por um processo semelhante à analogia na solução de problemas jurídicos, mas que a ultrapassa frequentemente em amplitude, o juiz extrai, quase sempre, ajudado pela Doutrina, um "espírito das leis que ele considera como expressão dos princípios fundamentais da sociedade de que faz parte". É a isto que ela chama de governo dos juízes, que não perde sua qualidade de perigo, mas que busca organizar os princípios considerados essenciais.

A quarta orientação, é dos juristas que admitem e defendem a aplicação dos Princípios Gerais de Direito, com abrangência dos princípios do direito natural. A partir desse conhecimento, tanto o Civil Law como o Common Law, se enriqueceram com os métodos e princípios desenvolvidos por Geny<sup>68</sup>, de tal forma que se pode dizer que, quando se trata de estudos sobre os Princípios Gerais de Direito, há que se admitir dois períodos: antes e depois de Géný.

No primeiro tempo, cabe lembrança a Frederic Murlon alegando que "Quando em matéria civil a lei é absolutamente muda ou quando é impossível descobrir, pela interpretação, o verdadeiro pensamento da lei, os juízes podem, então, mas só nesses casos, motivar seu julgamento sobre considerações exclusivamente tiradas da equidade natural".<sup>69</sup> Igualmente tem-se que admitir que é o mesmo pensamento de Marcadé<sup>70</sup>, ao ensinar que "o juiz deverá decidir sempre suprindo a lei, seja por induções da própria lei tiradas, seja recorrendo à jurisprudência dos tribunais, à doutrina dos autores, às decisões dos juriconsultos romanos, seja enfim decidindo conforme as próprias luzes e os princípios da razão e da equidade".

Abonando o pensamento de Portalis, Laurent afirma que, "quando a lei é obscura... é preciso aprofundar o seu significado; e na falta de lei, é preciso consultar o uso e a equidade". Não deixa Laurent de acolher o ensinamento de Faure<sup>71</sup>, para quem os juízes devem "determinar—se pelas regras da equidade, que consistem nas máximas de direito natural, de justiça universal e de 'razão'", porque "quando, pois, o juiz decide uma contestação no silêncio da lei, procede como o legislador formulando uma regra que, em seguida, aplica ao litígio que lhe é submetido."<sup>72</sup> Portanto, labora em equívoco Geny, ao entender que Laurent adota uma orientação puramente positivista.<sup>73</sup>

Como um 'divisor de águas', se coloca o próprio Francois Geny. Pouco refere os Princípios Gerais de Direito. Entretanto, "A falta destes dois primeiros meios (a tradição e o costume) tendentes a descobrir, diretamente, com maior ou menor segurança, a idéia mestra da lei, deve—se lançar mão dos meios indiretos. Consultar-se-á a equidade, não em si e como fonte imediata de interpretação, mas tendo em vista reconhecer as considerações de justiça e de utilidade, que tenham devido dirigir os redatores da lei. É do mesmo ponto-de-vista que se recorre, fora da equidade propriamente dita, ao que se chama Princípios Gerais de Direito. Estes Princípios Gerais de Direito, representando um ideal de razão e de justiça, conforme ao fundo permanente da natureza humana, nós os supomos como base da lei. É de se imaginar que eles tenham devido estar constantemente presentes no pensamento de legislador etc."<sup>74</sup>

Diante de tais palavras, pode-se afirmar que Geny é um legista, sem deixar de imprimir ao estudo das fontes um caráter científico. Integram—se ao seu pensamento, Ambroise Colin e Henri Capitant<sup>75</sup>. Para eles, não se precisará ir muito longe para admitir "que a vontade do legislador não pode ter previsto tudo, e que no campo das suas previsões ele se terá cientificado da probabilidade das transformações sociais. Isto não constitui uma contradição com o espírito do legislador, senão um ajustamento das regras que ele produziu, em vista das novas condições da vida social, além de um alargamento das mesmas, à face de problemas inteiramente novos que

<sup>67</sup> MARTY, Gabriel e RAYNAUD, Pierre. Droit Civil, t.I, p. 125, 214 e 218, Paris, 1956.

<sup>68</sup> Recueil D'Etudes sur les Sources du Droit, en L'honneur de Francoi Geny, Paris, s/d.

<sup>69</sup> FREDERICH, Murlon, op.cit. t.1. p.61.

<sup>70</sup> Marcadé, Explication du Code Civil, Tomo 1, p. 69, 7a ed., Paris, 1873.

<sup>71</sup> Apud FRANÇA, Rubens Limong, op., cit., p. 50.

<sup>72</sup> LAURENT, F. Principes de Droit Civil Français, T. 1, p. 329, 3ª ed., 1878.

<sup>73</sup> GENY, François. Methode, v.1, 2a ed., p.33, n.3.

<sup>74</sup> Geny, op. cit., I, p. 33.

<sup>75</sup> COLIN, Ambroise e CAPITAN, Henri, Cours Elémentaire de Droit Français, I, p.38, 11ª ed., Paris, 1947.

certamente ele não previu." Como se vê, Colin e Capitan não desejaram desmerecer a criação do legislador, mas não puderam deixar de defender o princípio da livre pesquisa, na certeza de que o legislador não poderia prever todas as necessidades dos fatos, que surgem independentes e não previstos nas normas, endossando a expressão de Laborde—Lacoste<sup>76</sup>, de que "a vida caminha, os costumes se transformam," levando o interprete a usar dessas necessidades sociais para decidir com o direito natural, a equidade, os elementos da natureza das coisas positivas, isto é, as circunstâncias históricas, econômicas e sociais, usando da livre pesquisa científica.<sup>77</sup>

Savatie<sup>78</sup>, quando trata da equidade, também defende a idéia de que, "para resolver as questões as quais a lei não responde, o juiz procurará, pois, retomar o direito natural. Ele o fará adaptando os princípios de que este direito é formado à variedade das circunstâncias humanas." Nessa sequência de pensar, é que Henri Capitan, Leon e Jean Mazeaud<sup>79</sup>, lembrando Geny e Saleilles, afirmam que "não se é um bom interprete se não se é capaz de utilizar os processos da escola exegética", para entender o sentido de uma lei antiga, em especial se o pensamento do legislador não estiver claramente posto. "É neste sentido que a Jurisprudência buscará sempre explicitar sentimento do razoável, do equitativo, da medida, os imperativos da moral, as necessidades sociais, dos mais importantes que os métodos." Ressaltam, ainda, "os Princípios Gerais de Direito são evidentemente fundados, eles próprios, "sobre a equidade."<sup>80</sup>

Entretanto, na França, a maior expressão dos Princípios Gerais de Direito foi Brethe de La Gressaye, que em colaboração com Laborde-Lacoste, desmistificando, de certo modo, a influência do direito natural, deixaram claro que os Princípios Gerais de Direito "são bem de direito positivo, e não do direito natural, porque não constituem o enunciado dos elementos primeiros da Justiça, mas regras mais contingentes, que são positivas porque admitidas pela opinião, ao mesmo título que a lei".<sup>81</sup>

No direito italiano, os Princípios Gerais de Direito somente tiveram seu estudo despertado com a publicação do código de 1865, que, numa tentativa de "unificação do direito privado peninsular", expôs<sup>82</sup> na parte final do art. 30, a expressão "principii generali di diritto".

Ao fazer anotações à 4ª edição das Istituzione, de Pacifici—Mazzoni, Venzi destaca três correntes de pensamento sobre os Princípios Gerais de Direito.<sup>83</sup> Uma das correntes, diz respeito àqueles que ensinam que os Princípios são de direito natural; a segunda, daqueles que entendiam que o legislador buscou referir-se às leis romanas; e a terceira, dos estudiosos que admitem que os princípios são deduzidos das leis em vigor.

Nicola e Francisco Stolfi acrescentaram uma quarta corrente: a dos que defendiam tratar-se os princípios de equidade.<sup>84</sup> Uma quinta corrente, defendida por Pacchioni<sup>85</sup>, é a de que, os Princípios Gerais de Direito são aqueles advindos da Ciência Jurídica enquanto fonte independente do direito positivo.

Entre nós ressalte-se a interpretação de Rubens Limongi Franca. Para ele, são seis as orientações: "I — a dos que ignoram o problema dos princípios gerais de direito". Dentre eles se destacam, Giuseppe Saredo<sup>86</sup>, Emanuele Gianturco<sup>87</sup>, Pandolfelli, Scarpello, Richter e Dallari,<sup>88</sup> que sobre o tema silenciaram completamente. "II — A dos que consideravam tais princípios simplesmente aqueles que decorrem da lei vigente, ou sejam, os positivistas estritos". Nessa orientação destacam-se, Ruggiero e Maroi,<sup>89</sup> Pacifici Mazzoni,<sup>90</sup> Ricci<sup>91</sup>, Lomonaco<sup>92</sup>, Caldara<sup>93</sup>,

<sup>76</sup> Marcel Laborde-Lacoste, *Précis Elémentaire de Droit Civil*, tomo I, p. 47, 5ª ed., Paris, 1949.

<sup>77</sup> FRANÇA, Rubens Limongi, op. cit. p.53

<sup>78</sup> SAVATIER, Rene. *Cours de Droit Civil*, I, p.15, 2ª ed. Paris, 1957.

<sup>79</sup> Henri, Leon e Jean Mazeaud, *Leçons de Droit Civil*, 1, p. 120, Paris, 1955.

<sup>80</sup> op.cit. I, p. 123, 125 §110.

<sup>81</sup> LA GRESSAYE, Brethe e Laborde-Lacoste. *Introduction General a l'Etude du Droit*, Paris, 1947, p. 323.

<sup>82</sup> FRANÇA, Rubens Limongi, op. cit. p. 55.

<sup>83</sup> VENZI, Giulio. *Notas às Istituzioni di Diritto Civile Italiano*, v. I, parte geral, 4ª ed., Florença, 1903, p.81 e 82.

<sup>84</sup> *Il Nuovo Codice Civile Commentato*, Lv. I, Nápoles, 1939, p.14.

<sup>85</sup> PACCHIONI, Giovanni. *Elementi di Diritto Civile*, 4ª ed., Milão, 1944, p.29.

<sup>86</sup> SAREDO, Giuseppe. *Tratatto di Diritto Civile Italiano*, Florença, 1869, p. 44. Apud Del Vecchio, *Los Principios Generales Del Derecho*, Barcelona, 1933, nota 4, p.3.

<sup>87</sup> GIANTURCO, Emanuele. *Istituzioni di Diritto Civile Italiano*, 4ª ed. Florença, 1893, p. 14 e 18.

<sup>88</sup> PANDOLFELLI, G., SCARPELLO, G. RICHTER, M. Stella, DALARI, G. *Código Civile*, L I, Milão, 1940, p. 26 e 29.

<sup>89</sup> RUGIERO, Roberto de, e MAROI, Fulvio. *Istituzioni di Diritto Privato*, v.I, 7ª Ed. Milão, 1948, p. 26 e 27.

<sup>90</sup> PACIFICI-MAZZONI, Emidio. *Istituzioni di Diritto Civile Italiano*, v.I, 4ª Ed., Florença, 103, p. 81.

<sup>91</sup> RICCI, Francesco. *Diritto Civile*, v.I, Parte Prima, 2ª Ed., Turim, 1907, p. 26.

Fadda e Bensa<sup>94</sup>, Chironi<sup>95</sup>, Barassi<sup>96</sup>, Nicola Stolfi<sup>97</sup>, Ferrara<sup>98</sup>, Nicola e Francesco Stolfi<sup>99</sup>, Venzi<sup>100</sup>, Dusi<sup>101</sup> e Frabucchi<sup>102</sup>, realçando, entretanto, o trabalho de Caldara que "emprestou especial atenção aos diversos problemas concernentes aos Princípios Gerais de Direito, cuidando não apenas da sua especificação, como ainda da sua técnica de aplicação"; de Francesco Ferrara, que considera os Princípios Gerais de Direito "como uma forma de analogia juris"; Nicola Stolfi, que empresta excepcional contribuição para o estudo do assunto, não podendo afirmar o mesmo, quando tem a colaboração de Francesco Stolfi, nos comentários feitos a parte final do art. 3º, das disposições preliminares do Código Italiano de 1938, repetido em seu texto definitivo em 1942, na parte final do art. 12. "III — A dos que, ligados a estes últimos, apresentam uma visão mais larga do problema, inspirados no texto do Código de 1942", que, em substituição à expressão *principii generali di diritto*, utilizada no art. 3º da edição anterior (1865), passou a utilizar "*principii generali dell'ordinamento giuridico dello Stato*". Destaca—se, nessa fase, Casati e Russo<sup>103</sup> que entendem que assim se apresentou, "a modificação não é de mera forma, mas consagra uma definição de conceitos." E, acrescentam que os Princípios Gerais de Direito "são conforme a moderna doutrina e o código vigente, aquelas idealidades (idealitá) positivas e progressivas na evolução da vida social, que vão historicamente afirmando—se nos preceitos positivos dos quais constituem, por assim dizer, a quintessência, devendo—se abstratamente extrair de todo o complexo das normas sôbre as quais se assenta o ordenamento jurídico estatal, do qual são a base e o fundamento."<sup>104</sup> Convém também salientar a colaboração de Messineo<sup>105</sup>, ao ensinar que "a existência de tais princípios gerais se concebe facilmente, tendo-se presente que as diversas normas, por isso que formulamos a guisa de hipóteses que tomam em consideração situações particulares, derivam todas de princípios de alcance mais vasto (*principii di piú vasta portata*), que são como a 'trama conectiva' (*tessuto connettivo*) de todo o ordenamento jurídico: princípios cuja reconstrução (não obstante delicada e laboriosa) é possível, mediante um procedimento lógico, que vem do particular e se dirige a uma progressiva e sempre mais vasta generalização (procedimento indutivo)". IV — A quarta orientação é de caráter pragmático de criação especial de Pietro Gogliolo<sup>106</sup>, recordado pelo professor Nicolau Nazo<sup>107</sup> que, em sentido lato, "procura atenuar a importância do problema, observando que os teóricos, especialmente os filósofos, discutem acerca da investigação dos Princípios Gerais de Direito, falando sempre em geral, jamais perguntando a si mesmos quais sejam esses princípios", porque "se houvessem experimentado enumerá-los e concretizá-los, teriam visto que, em substância, se reduzem a poucos conceitos generalíssimos, aos quais se chega partindo das normas especiais de um instituto para as idéias mais altas que daquelas normas são o pressuposto". Para demonstrar o seu acerto, formula exemplos, aventa hipóteses, critica teorias e passa em resenha as principais '*regulae juris*' do Direito Romano, em que vê princípios gerais que vão desde os que se aplicam a determinado instituto até aos que se denominam *principii generalissimi*, aplicáveis a todo direito público e privado. Ao lado desses princípios gerais, que seriam preexistentes, o ilustre professor da Universidade de Genova, coloca os que dominam os nossos institutos que surgem na vida contemporânea. A seu ver, portanto, existem princípios gerais tradicionais que seriam os que se encontram no Direito Romano e Intermédio; princípios gerais novos, que surgem em consequência das novas necessidades sociais e econômicas, e, princípios gerais em embrião e de futuro desenvolvimento". V—A quinta opinião é formulada, singularmente, por Giovanni

<sup>92</sup> LOMONACO, Giovanni. *Istituzioni di Diritto Civile Italiano*, v.I, 2ª Ed., Nápoles, p. 86.

<sup>93</sup> CALDARA, Emilio. *Interpretazione delle Leggi*, Milão, 1908, p. 231.

<sup>94</sup> FADDA, Carlo e BENSA, Paolo Emilio. Notas ao "Diritto delle Pandette", de Windscheid, v.I, Turim, 1902, p. 124,128 e 129.

<sup>95</sup> CHIRONI, G. P. *Istituzioni di Diritto Civile Italiano*, v.I, 2ª ed., Turim, 1912, p. 24.

<sup>96</sup> BARASSI, Lodovico. *Istituzioni di Diritto Civile*. Milão, 1914, p. 40.

<sup>97</sup> STOLFI, Nicola. *Diritto Civile*, v.I, parte prima, Turim, 1919, § 837, p. 613.

<sup>98</sup> FERRARA, Francesco. *Trattato di Diritto Civile Italiano*, v. I, parte I, Roma, 1921, p. 228.

<sup>99</sup> STOLFI, Nicola, e, STOLFI, Francesco. *Il Nuovo Codice Civile Comentato*, L 1, Nápoles, 1939, p. 14

<sup>100</sup> VENZI, Giulio. *Manuale di Diritto Civile Italiano*, 3ª ed., Turim, 1928, p. 17

<sup>101</sup> DUSI, Bartolomeo. *Istituzioni di Diritto Civile*, v.I, 2ª Ed., Turim, 1930, p.47.

<sup>102</sup> TRABUCCHI, Alberto. *Istituzioni di Diritto Civile*, 9ª ed., Pádua, 1956, p.38.

<sup>103</sup> CASATI, Ettore e RUSSO, Giacomo. *Manuale Del Diritto Civile Italiano*, 2a ed., Turim, 1950, p. 26.

<sup>104</sup> CASATI, Ettore e RUSSO, Giacomo, *op.cit.*, p. 27.

<sup>105</sup> MESSINEO, Francisco. *Manuale di Diritto Civile e Commerciale*, v.I, 8ª ed., Milão, 1950, p.110.

<sup>106</sup> COGLIOLO, Pietro. *Scritti Varii di Diritto Privato*, v.I, Turim, 1925, p. 482.

<sup>107</sup> NAZO, Nicolau, *op. cit.* p.36 e 38.

Pacchioni, que, em sentido lato, é de cunho jurisprudencialista. Pacchioni a constrói em duas oportunidades: a primeira, com vistas ao código de 1865, e, a segunda, após a edição do código de 1942. Da primeira fase, vazada do código civil de 1865, Pacchioni destaca que os princípios gerais de direito são Princípios Gerais de Direito positivo, porque, para ele, a jurisprudência, em sua acepção lata, se estrutura também como fonte de direito positivo. Confirmando, diz ele, "Nisto a nossa interpretação se afasta profundamente daqueles escritores que consideram os princípios gerais de Direito como princípios de Direito Natural ou racional, entendidos com um quid existente sim, mas fora, senão mesmo acima do direito positivo." Entende Pacchioni, que, para o direito romano a *naturalis ratio* não era o direito natural. E, que hoje, a simples racionalidade de um princípio não conta como caráter do direito positivo. É imperioso que a jurisprudência assim o consagre. E, acrescenta, que "Quando falamos que os princípios gerais de direito são os princípios da jurisprudência entendida em sentido lato, isto é, da ciência jurídica, não intentamos com isso vincular o juiz aos ditames de uma escola em detrimento de outra, mas desejamos subordiná-lo, ao contrario, tão só àquele vasto e vivo complexo de elementos que se agita em todas as escolas, de modo que daí (e não do seu juízo subjetivo) ele traga, na medida do possível, o critério com base no qual decida o caso controverso que lhe foi submetido." Com isto admite que "remetendo o juiz à ciência jurídica, lhe impõe um limite objetivo, que tutela e garante igualmente os contrastantes interesses das partes". Assim, Pacchioni cria dois sentidos para os princípios gerais de direito: Um sentido estrito, em sentido de princípios gerais da legislação, e, um sentido lato, em "princípios mais gerais da jurisprudência ou ciência jurídica". E continuando sua exposição acerca dos princípios por ele imaginados, "onde faltem as disposições legislativas que imponham uma certa solução, e onde esta solução não resulte imposta pelo próprio espírito da legislação, considerado no seu complexo, o juiz deverá recorrer aos verdadeiros e próprios princípios gerais de direito, isto é, à jurisprudência em sentido lato"<sup>108</sup>. No segundo momento de seu pensamento, Pacchioni<sup>109</sup> agora debruçado sobre o Código de 1942, defende o art. 12, das críticas que lhe foram assacadas por outros comentadores, entendendo-as desnecessárias. Enaltece a importância do trabalho do Ministro Solmi, responsável pela redação daquele artigo, entendendo que a expressão "ordenamento" acolhe, no sentido de normas e institutos, "a orientação politico-legislativo-estatal, bem assim, a tradição científica nacional (Direito Romano, Comum, Canônico, etc.) com o ordenamento concordante" assegurando que, "a nova formulação dada aos Princípios Gerais de Direito" pelo código vigente, em nada limita os poderes atribuídos à ciência do direito, considerada como fonte viva do direito privado. a dos que incluem, entre os princípios em apreço, os do direito natural".

Para a quinta orientação classificada pelo prof. Limongi França, deve ser buscada a lição sempre presente de Giorgio Del Vecchio, apoiado em Francesco Invea e Emilio Betti. Limongi enfatiza que Del Vecchio<sup>110</sup> deu asas ao seu pensamento sobre o assunto Princípios Gerais de Direito, em sua célebre aula inaugural proferida em 13 de dezembro de 1920, na cátedra de Filosofia da Universidade de Roma, onde ensinou que "o direito tem sua fonte essencial na natureza humana", de onde "é possível e mesmo necessário deduzir de uma consideração transcendental de nossa natureza as duas noções, conexas mas não idênticas, concernentes ao que é jurídico de uma parte, e, outra ao que é justo"<sup>111</sup>. Da idéia de justo postulada por Del Vecchio se pode erigir um sistema de Direito Natural ou Racional, que embora possa ter valor absoluto de ontologicamente, nem sempre se mostrará coincidente com as normas positivas.

Não obstante, diz Del Vecchio, "os seus princípios são bem conhecidos, ao menos nas suas partes fundamentais", de sorte que "a estes princípios gerais que precisamos reportar-nos, no relativo ao problema das fontes, pois são eles que, em ultima instancia, servem para preencher as lacunas de todo sistema positivo"<sup>112</sup>.

E certo que Del Vecchio retornou a este assunto em duas outras monografias.<sup>113</sup> Mas, é certo, também, que o ponto de partida foi sua aula inaugural de 1920, onde sistematizou que "não há

<sup>108</sup> PACCHIONI, Giovanni. Corso di Diritto Civile, Delle Leggi in Generale, Turim, 1933, ps. 131, 145, 147, 153 e 154.

<sup>109</sup> PACCHIONI, Giovanni. Elementi di Diritto Civile, 4a ed. Milão, 1944 p. 30.

<sup>110</sup> DEL VECCHIO, Giorgio. Le Problème des Sources du Droit Positif, In Trabalhos da Primeira Sessão do Institut International de Philosophia Du Droit et de Sociologie Juridique, Paris, 1934, p. 21/24..

<sup>111</sup> DEL VECCHIO, Giorgio, op. cit. P.23

<sup>112</sup> DEL VECCHIO, Giorgio. Op. cit. p. 34

<sup>113</sup> Los Principios Generales Del Derecho, tradução de Juan Ossorio Morales, Barcelona, 1933; e, Les Principes Généraux du Droit, in Recueil d'Etudes sur les Sources du Droit em Honneur de François Geny, tomo II, Paris, s/d, p.69/84.



interferência alguma ente os homens, não há controvérsia possível, por complicada e imprevisível que seja, que não admita e exija uma solução jurídica certa", confirmando, desse modo, que ao juiz não se permite escusar-se do cumprimento da distribuição da justiça, negando a jurisdição sob o argumento de inexistência de legislação que o apói.

Invrea<sup>114</sup> se nega a aceitar que os princípios gerais de Direito possam ser aceitos como direito positivo, porque "Eles são anteriores a legislação positiva, que os pressupõe, formando aquilo que se poderia chamar direito fundamental". Para ele sobra a dúvida e que deve ser questionada para se ter presente, se o direito natural é imutável, enquanto parte integrante da natureza das coisas ou se é variável, enquanto responsável por diferentes espécies de cultura e de civilização? Invrea responde a este questionamento, admitindo que dois são os elementos que compõem o direito fundamental. "O primeiro elemento é constituído do direito natural, cuja existência, afirmada durante toda a Antiguidade por filósofos e juristas, e constantemente reconhecida por toda a tradição jurídica, foi improcedentemente contestado no último século pela miopia da escola histórica e da escola positiva, mas ora torna a reaver, sob uma ou outra forma, com esta ou aquela denominação, o devido reconhecimento. Substancialmente... funda-se nas exigências da natureza racional e social do homem, exigências em virtudes das quais o direito é necessário."<sup>115</sup>

O segundo elemento "é constituído de normas que, embora não sendo o resultado das estritas exigências do Direito Natural, são, todavia, reconhecidas geralmente pelos juristas num dado estágio de cultura, como exigência absoluta daquele grau de cultura"<sup>116</sup>. Daí, pode-se concluir que para Invrea, o direito fundamental natural e o direito fundamental cultural são partes de um todo direito fundamental.

Para Emilio Betti, o modo de conceber os Princípios Gerais de Direito, começa por contrastar frontalmente os positivistas, afirmando que "a visão logística tradicional, que o identificava (aqueles princípios) como os princípios fundamentais da legislação positiva, perquiridos nas normas particulares mediante um processo de abstração e de generalização crescente, foi submetida a uma crítica radical que se pode considerar definitiva sob o aspecto negativo".

Continua Betti a ensinar que "se algum espírito conservador se retarda (si attarda) ainda hoje em sustentar que os 'princípios gerais' estão para as normas singulares como o mais está para o menos etc.,... o fato é que a verdade oposta e egeriu bem clara das recentes discussões: e isto pela razão de que, assim como dos princípios gerais não se podem descobrir a priori, por simples dedução (sic), as disposições particulares que resolvem problemas práticos e contingentes, do mesmo modo, das simples disposições particulares não é dado chegar, por indução, a um conhecimento adequado daqueles princípios, que, na generalidade, superam qualquer aplicação singularizada, e na sua virtualidade indefinida não se captam nem se exaurem em formulações específicas."<sup>117</sup>

"Sob este aspecto é sempre digna de atenção e de respeito a tentativa de identificação dos Princípios Gerais de Direito, empreendida com sapiente seriedade de intenções e pureza de coração (purità di cuore), por aqueles que concebem a possibilidade de reelaborar as doutrinas do 'Direito Natural', e de atingir, num sentido moderno, a reflexa consciência histórica dos problemas éticos e políticos que se propõem e os valores da cultura (Civiltà) que hoje se devem tutelar".

"Em conclusão — diz ele - os Princípios Gerais de Direito devem ser concebidos não já como o resultado, perquirido a posteriori, através de um ávido procedimento de sucessivas abstrações e generalizações, mas como sumas valorações normativas (somme valutazione normative), princípios e critérios de valoração que constituem o fundamento da ordem jurídica e que possuem uma função genética com respeito às normas particulares".<sup>118</sup>

Se reportando a Pacchioni, Betti valoriza a jurisprudência no seu sentido mais lato, tanto teórico como prática, como órgão da consciência social.

A região da Alemanha, por sua vez, espalha a doutrina dos Princípios Gerais de Direito, distinguindo-os em três direcionamentos de acordo com os países que formam a região:

A primeira é a doutrina do jusnaturalismo, que tem origem na Áustria do século XVIII. Em 1753, a rainha Maria Tereza, forma uma comissão para estudos e produção do Código Civil Austríaco. A

<sup>114</sup> INVREA, Francesco. La Parte Generale del Diritto, Pádua, 1934, p. 215.

<sup>115</sup> INVREA, Francesco, op. cit. p. 216.

<sup>116</sup> INVREA, Francesco, op. cit. p. 217.

<sup>117</sup> BETTI, Emilio. Interpretazione della Legge e degli Atti Giuridice, Milão, 1949, p. 205-207.

<sup>118</sup> BETTI, Emilio, op. cit. p. 212.

comissão elege, como luminar central, o jusnaturalista Zeiller. A primeira parte da codificação completou-se em 1786, quando reinava José II. A promulgação conclusiva somente se deu em 1810. O art. 7º do Código Civil Austríaco não deixa dúvidas quanto à sua vocação para<sup>119</sup> a natureza do Direito Natural, ao prescrever que, nos casos de duvidosa solução no espelho da lei vigente, o magistrado deve buscar o auxílio natural da lei, e, se esta não suprir a sua insegurança, deve usar da analogia, e, se ainda assim persistir sua dúvida, deve lançar-mão dos princípios fundamentais do direito natural.

Clemente de Diego, em prólogo encartado na obra de Del Vecchio, na versão espanhola de Princípios Gerais de Direito, produzida por Ossório Morales, ensina que a doutrina austríaca se formou ao longo de três períodos bem distintos: a época do jusnaturalismo; uma segunda etapa que ele classifica como sendo de transição, e, finalmente, um terceiro período nitidamente de influência positivista.<sup>120</sup>

Na primeira fase, não se pode esquecer a presença dominante de Ziller, um dos luminares do Código Austríaco, e autor de um tratado de Direito Privado Natural.

No segundo período, tratado como de transição, o Direito Natural tem especial distinção. Winiwarter, como expoente máximo desse período, classifica o direito natural como a própria natureza das coisas, é a razão natural, e essência da própria Justiça.

Também desse período, Clemente Diego destaca o jusnaturalista Berger. Para este, o direito natural é a idéia primordial do direito.

O terceiro e último período, é denominado de positivista, por influência da Escola Histórica Alemã, defendida por Savigny. O expoente máximo desse período é Unger, que admite ser o Direito Positivo um dos pilares de base para a Escola Histórica.

Em que pese a erudição e o prestígio dos autores alemães, alguns laboram em equívoco e contradições, como afirma Limonge França.<sup>121</sup> Destaca-se entre eles o sempre lembrado Savigny, que ao elaborar seu "System des heutigen Römischen Rechts", quase totalmente dedicado às fontes do Direito e a interpretação das leis, não dedicou, absolutamente, nada aos Princípios Gerais de Direito como expressão do Direito Positivo.<sup>122</sup> A obra de Puchta não preenche a lacuna. Admite, como Direito Positivo uma concepção positivista dos Princípios Gerais de Direito com essas expressões: "É missão da ciência reconhecer a verdade jurídica na sua conexão sistemática, como pressupostas e derivadas uma da outra, para alcançar a gênese de cada uma, até o seu princípio e poder deduzir-lhes às<sup>123</sup> últimas consequências. Com semelhante trabalho são esclarecidos e se tornam um fato de consciência aqueles princípios que estavam imersos na consciência nacional e que adquirem existência tão somente como um produto da dedução científica. Desse modo, torna-se a ciência uma terceira fonte..."

A generalização aplicada por Limongi França é por demais injusta com estudiosos como Ihering, entre os antigos, e Radbruch, entre os mais atuais. Para o autor de 'O Espírito do Direito Romano', "para que a jurisprudência possa condensar a matéria legislativa, é preciso, desde logo, que o legislador queira e aplique um princípio, sem que seja necessário, para isso, que imediatamente o reconheça ou o anuncie", porque "muitas vezes, o sentimento da verdade precede o seu reconhecimento, a ponto de um princípio de direito ser posto em vigor, depois de ser muito observado na prática..." E, continua Ihering: "a descoberta final do princípio tem relevante importância para a ciência, não somente por já se encontrar a matéria jurídica existente, anteriormente dispersa, mas também porque, uma vez encontrado e reconhecido, tornar-se-á fonte de novas regras de direito."<sup>124</sup>

De modo indireto, Radbruch não deixa de analisar o problema. Para ele, a ciência jurídica se constitui em três fases: a interpretação, a construção e o sistema.<sup>125</sup> Explica o jus filósofo que a interpretação "não é um repensar posterior a algo já pensado, senão o pensar uma idéia até seu último extremo", considerando que "o intérprete pode entender a lei melhor do que a entenderam seus criadores."<sup>126</sup> De modo contrário, é o ensinamento de Savigny<sup>127</sup> A construção é "uma

<sup>119</sup> BETTI, Emilio, op. cit. p. 210.

<sup>120</sup> VECCHIO, Del. Los Principios Generales del Derecho, tradução de Juan Ossório Morales, prólogo de Clemente de Diego, Barcelona, 1933, p. XIV a XVII.

<sup>121</sup> FRANÇA, Rubens Limongi, op. cit. p. 74.

<sup>122</sup> Sistema Dei Attuale Diritto Romano, vi, trad. de Scialoja, Turim, 1886.

<sup>123</sup> PUCHTA, G.F. Corso delle Istituzioni, trad. de A. Turchiarullo, Nápoles, 1854, § XV p. 10.

<sup>124</sup> IHERING, Rudolph Von, O Espírito do Direito Romano, trad. de Raphael Benaion, Rio, 1943, v. VIII, p. 36/37.

<sup>125</sup> FRANÇA, Rubens Limongi, op. cit. p. 76.

<sup>126</sup> RADBRUCH, Gustavo. Filosofia del Derecho, trad. espanhola, Madri, 1943, p. 147.

elaboração categorial que expõe o direito como realização do conceito de direito e das categorias nele contidas; é uma elaboração teleológica, que descreve o direito como um intento de realização da idéia do Direito". O Direito, pelos princípios gerais, se expande por toda a parte, qualquer que seja a cultura que lhe sirva de base. Ele não fica limitado a uma só instituição jurídica, mas se refere à toda a ordem jurídica, é que ele se chama Sistema." <sup>128</sup>

Pelo que se expôs, há que se reconhecer que, tanto Ihering como Radbruch, embora tenham falado sobre o assunto, reconhecendo existir relevância dos Princípios Gerais de Direito na construção da ciência jurídica, não deram ao problema a solução deles esperada.

De outra forma, Stenberg é categórico em afirmar que "o direito natural não existe." <sup>129</sup> Nele reside a contradição, pois, não obstante sua preocupação constante em negar a importância dos Princípios Gerais de Direito, ensina que "o Direito foi imposto ao homem segundo as suas necessidades", e completa com a afirmação de que "as normas, e portanto, as normas de direito, aparecem como exigências éticas às quais se hão de ajustar os fins individuais." <sup>130</sup>

Dando ênfase ao Direito Natural para a construção de uma concepção jus naturalista do Direito, Dernburg perde-se no erro vulgar do Positivismo Jurídico. Comete um lamentável equívoco, pois, no mesmo instante em que confessa a existência de um direito natural, encontra importância para a "natureza das coisas" como se isso pudesse ser chamado de jus naturalismo. Sua contradição emerge da afirmação de que "Também partindo da natureza das coisas, devemos integrar o sistema jurídico" <sup>131</sup>; é que, a natureza das coisas não deve confundir-se com o direito natural. O direito natural se apóia sobre deduções, que se tiram da essência do homem em si. "Não é apto à imediata aplicação." <sup>132</sup>

Semelhante equívoco é cometido por Andreas Von Thur, quando assegura que "a ideia de direito natural" foi rechaçada pela história e compreensão da cultura humana, afirmando mais que "a Justiça consiste em corresponder às necessidades da cultura própria de cada povo", bem como, que "na natureza humana existem, sem dúvida, caracteres e condições comuns." <sup>133</sup> E, tornando mais evidente sua preconceituosa posição contrária ao Direito Natural, Von Thur ensina que "... não pode o juiz deixar de decidir por não encontrar um caso análogo ao de referência, e outro recurso não lhe resta, posto que a lei nada lhe oferece, e, de outra parte, não é permitido julgar arbitrariamente, senão fundar a decisão em uma regra estabelecida por ele mesmo, deduzindo-a, como se costuma dizer, da natureza das coisas." <sup>134</sup>

A olhos vistos, percebe-se de imediato, que o eminente jurista deixou passar a oportunidade de observar que "a unidade e a multifariedade, a imutabilidade e a progressividade" <sup>135</sup>, são conteúdos que se apresentam aparentemente paradoxais aos elementos constitutivos do Direito Natural, mas que não o são. Veja-se que, a "unidade está na redutibilidade de todo o Direito Natural num princípio único, que é o de que se deve fazer o bem e evitar o mal. No fundo não é mais que isso aquele "Trait commun essentiel" que François Gèny <sup>136</sup> mostra existir na base das instituições sócio-jurídicas. Não obstante, a despeito de remontarem a um princípio único, os preceitos da lei natural são prurimos, porquanto, participando o homem de uma complexa natureza, as respectivas imposições hão de se diversificar de acordo com essa complexidade." <sup>137</sup>

Reconhecendo existir no Direito Natural uma possibilidade de "aplicação prática e imediata para completar o direito positivo" <sup>138</sup>, Enneccerus nos ensina que o "juiz não está autorizado a recusar sua resolução fundando-se em que a lei não lhe oferece norma adequada à espécie. Deve encontrar a decisão conveniente para o caso, inspirando-se no espírito e na finalidade da lei, e ali onde isso não seja suficiente, há de resolver em consciência, considerando todos os pontos

<sup>127</sup> Sistema I, p. 215 e ss.; Del Vecchio, *Le Problème des Sources*, op. cit. p. 30.

<sup>128</sup> RADBRUCH, Gustavo, op. cit. p.155.

<sup>129</sup> STENBERG, Theodor. *Introducción a la Ciencia del Derecho*, 2ª ed., Labor, 1940, p. 23 e ss.; Gèny, François, *Méthode*, v.II, p. 365.

<sup>130</sup> STENBERG, Theodor, op. cit. p. 133.

<sup>131</sup> STENBERG, Theodor, op. cit. p. 133.

<sup>132</sup> DERNBURG, A. Pandette, trad. de Cicala, Turim, 1906, v. I, parte I p. 100; Alexandre Correia, *Há um Direito Natural? Qual seu conceito?*

<sup>133</sup> VON THUR, Andreas. *Derecho Civil*, v.I, parte I, Ed. de Alfredo Orgaz, Buenos Aires, 1946, p. 62.

<sup>134</sup> VON THUR, Andreas, op. cit. p. 59/60.

<sup>135</sup> FRANÇA, Rubens Limongi, op. cit. p.79.

<sup>136</sup> *Science et Technique*, II, p.420.

<sup>137</sup> FRANÇA, Rubens Limongi. *Direito Natural e Direito Positivo*.

<sup>138</sup> ENNECCERUS, Ludwig, Wolf-Kipp. *Derecho Civil*, parte geral, v.I, trad. de Gonzales e Alguer, 2 ed. Barcelona, 1953, p.129.

de vista éticos e econômicos atinentes a tal efeito. Em certas circunstâncias, inclusive, é inevitável uma transformação do pensamento da lei em seus aspectos singulares ou uma configuração mais precisa dos mesmos. Deste modo se abre ante ao juiz um amplo campo de atividade criadora"<sup>139</sup>

É entendimento de Gèny, de que o tratamento dado pelo jurista alemão aos Princípios Gerais de Direito, não cuidando deles explicitamente, como elemento indicado para distribuição da justiça nas lacunas da lei, deve-se, em primeiro, à defesa quase intransigente da Escola do Direito Livre, e, em segundo, por parte do preconceito positivista<sup>140</sup>.

Em Espanha, a primeira obra de real interesse para o estudo dos Princípios Gerais de Direito, foi o apêndice à obra de Del Vecchio, produzido por Ossório Morales, a que já nos referimos<sup>141</sup>. É neste estudo que o Granadino classifica quatro vertentes a partir da doutrina dos autores acerca do assunto: a tendência jus naturalista; a positivista; as lições de De Buen e a orientação de Sanchez Román.

Dentre os chamados naturalistas se destacam Valverde<sup>142</sup>, Manresa<sup>143</sup>, Robles<sup>144</sup> Pozo<sup>145</sup> e Mucius Scaevola.<sup>146</sup> Diz Del Vecchio que, o legislador, ao introduzir os Princípios Gerais de Direito, no art. 1º, do Código Civil Espanhol,<sup>147</sup>, "quis sem dúvida dar maior alcance...do que o dos que servem de fundamento a uma legislação ou a uma lei, pois isso equivale a interpretar a legislação pela legislação mesma", acrescentando que "há princípios da justiça superiores à contingência e variabilidade dos fatos, normas superiores...regras aceitas pelos juriconsultos, que constituem verdadeiros axiomas... e que formam um direito superior ao legislador".<sup>148</sup>

Admite Morales que aqueles que defendem a teoria positivista são em maior quantidade, e enumera, dentre eles, De Diego, Castan, Jeronimo Gonzales, e Travieras, como os mais destacados defensores da tese que afirma que os Princípios Gerais de Direito são apenas os que foram previstos pelo legislador.<sup>149</sup>

De Buen considera que tanto a tese jus naturalista como a teoria dos positivistas, estão equivocadas, e, apresentam orientação errônea, porque se deve entender que os Princípios Gerais de Direito vão "alem dos inspiradores do Direito Positivo" onde estão "os elaborados e acolhidos pela ciência do Direito, ou os que resultam dos imperativos da consciência social."<sup>150</sup>

A orientação pessoal de Sanchez Roman, funda-se no art. 1976 do Código Civil<sup>151</sup> e no título 34, da Partida VII, no sentido de que, só devem ser considerados Princípios Gerais de Direito os do Direito Natural, do Direito Científico e as decisões dos juriconsultos."<sup>152</sup> Uma quinta e última orientação indicada por Morales, é a que é defendida pelo Tribunal Supremo, através da Jurisprudência que "se orienta no sentido da doutrina que considera os Princípios Gerais de Direito como aqueles que inspiram o sistema positivo."<sup>153</sup>

<sup>139</sup> Enneccerus, op. cit. p. 162.

<sup>140</sup> Gèny, *Méthode*, II, p.330/403.

<sup>141</sup> MORALES, J. Ossório, Apêndice a Los Principios Generales del Derecho, original de Giorgio Del Vecchio, Barcelona, 1933, p. 92/93.

<sup>142</sup> VALVERDE, C., *Tratado de Derecho Civil Español*, t.I, 3ª ed., Valadolid, 1925, p. 184/185.

<sup>143</sup> Valverde, op. cit.

<sup>144</sup> Valverde, op. cit.

<sup>145</sup> Valverde, op. cit.

<sup>146</sup> Valverde, op. cit.

<sup>147</sup> Civitas Biblioteca de Legislación, *Código Civil*, 23ª ed., set. de 2002, p.79.

<sup>148</sup> MORALES, J. Ossorio, op. cit. p. 93/94.

<sup>149</sup> Morales, op. cit. p. 93/94.

<sup>150</sup> DE BUEN, Demofilo, *Introducción al Estudio del Derecho*, Madrid, 1932, p. 323; Morales, op. cit. p. 94.

<sup>151</sup> Art. 1.976 do Código Civil Espanhol "Quedan derogados todos los cuerpos legales, usos y costumbres que constituyen el derecho civil común em todas las materias que son objeto de este Código, y quedarán sin fuerza y vigor, así em su concepto de leyes directament obligatorias como em el de derecho supletorio. Esta disposición no ES aplicable a las leyes que em este Código se declaran subsistentes. Civitas Biblioteca de Legislación, 23ª Ed., 2000, p. 572

<sup>152</sup> ROMAN, Felipe Sanchez. *Estudios de Derecho Civil, Parte General*, t.II, 2ª ed. reimpressa, Madrid, 1941, p. 100/105; Morales, op. cit. p. 95.

<sup>153</sup> Morales, op. cit. p. 95/96.

## V – A DOCTRINA NO BRASIL

No Brasil, como sabido, o direito tem origem romana. Com a derrocada do império romano, o direito já era bizantino, e com a nacionalização das antigas províncias romanas, especialmente com a influencia da cultura muçulmana, veio o direito ter na península Ibérica, acentuadamente sob o domínio do Breviário de Alarico, e, em terras peninsulares, com o livro das Siete Partidas...

Nosso direito, portanto, tem raízes nas nações cultas, a partir de Roma, e tem em sua língua a "Ultima flor do Latio" (Luiz Vaz de Cambes, *Lusiadas*). Clovis Bevilacqua não se furta de dizer que o código resultante de seu projeto, tem "fonte direta" no Código Civil Italiano, e que, "na Itália, as palavras - princípios gerais do direito foram interpretados, diferentemente, pelos autores. Com a compreensão mais científica, e ao mesmo tempo, mais liberal da ordem jurídica, a noção de princípios gerais do direito (hoje abandonados pelo código civil italiano) se tornou mais certa e mais segura, como, também, se compreendeu que a divisão orgânica dos poderes constitucionais não se opunha a que, em casos tais, funcionasse o juiz como revelador do direito latente"<sup>154</sup>. (sic) Como examinado até aqui, vê-se que o direito brasileiro tem origem remota e origem próxima<sup>155</sup>. A origem remota é a mesma do direito universal antes analisada, porque "lançaram suas raízes mais profundas na Jurisprudência Regular do Direito Romano e, passando pelas Regras Justinianeias, e em seguida, pelas Coletâneas de Máximas Medievais, vão haurir no Jus naturalismo a seiva da sua opulência mais vigorosa".<sup>156</sup>

O início da estruturação do direito luso-brasileiro se deu com a Lei da Boa Razão, editada sob o reinado de Dom Jose I, e seu Primeiro Ministro, Sebastião Jose de Carvalho Melo, o "Marquês de Pombal", e com os Estatutos da Universidade de Coimbra, no século XVIII. Essas normas predominaram em Portugal até a edição do Código Civil Português em 1878, e, no Brasil, até a publicação do "Código Civil dos Estados Unidos do Brasil" em 1917. Ambos tiveram como fonte subsidiária o Direito de Justiniano e o Direito Natural, e como fonte primária, a própria lei de 18 de agosto de 1769.<sup>157</sup> Portanto, a lei de Introdução ao Código Civil<sup>158</sup>, apenas reafirmou a linguagem que já vinha, de forma indireta, sendo aplicada, e que se consolidou com os axiomas do Auxiliar Jurídico, de Mendes de Almeida, e as Regras de Direito, de Teixeira de Freitas.

Não obstante o avanço dos Princípios Gerais de Direito, sua lembrança não foi unânime, vez que deixaram de ser lembrados por importantes jurista<sup>159</sup>. O mesmo aconteceu com a obra de Trigo de Loureiro.<sup>160</sup>

A Constituição outorgada, de 25 de março de 1824<sup>161</sup>, determinou que, o quanto antes, houvesse o desatrelamento do Brasil da legislação portuguesa, organizando-se um código civil, "fundado nas solidas bases da Justiça e da Equidade." É certo, entretanto, que, somente decorridos 35 anos, a ordem constitucional começou a ser gestada. Assim, como também é certo que, embora inspirados em legislações do chamado "mundo civilizado", os Princípios Gerais de Direito, até então estudados pela doutrina acadêmica, não foram contemplados no Esboço do Código Civil, de Augusto Teixeira de Freitas, cuja primeira parte foi publicada em 1860,<sup>162</sup> e igualmente esquecidos na Consolidação das Leis Cívicas.<sup>163</sup> Diferentemente do Esboço e da Consolidação das Leis Cívicas de Teixeira de Freitas, o projeto de Nabuco de Araujo, dispunha em seu art. 82 que, "Quando uma questão não puder ser decidida pela letra, motivos e espírito da lei, ou por disposições relativas aos casos análogos, devem os juízes recorrer aos Princípios Gerais de Direito, até haver providência legislativa".<sup>164</sup> Os demais projetos que se sucederam, não ignoraram o assunto. Assim foi com o projeto de Felício dos Santos, que sendo de inspiração

<sup>154</sup> BEVILAGUA, Clovis. Código Civil Comentado, vol. 1, 7ª ed., Livraria Francisco Alves, 1944, p.117.

<sup>155</sup> FRANÇA, Rubens Limongi, op. cit., p. 98.

<sup>156</sup> FRANÇA, Rubens Limongi, op. cit., p. 98.

<sup>157</sup> CARVALHO, Carlos de. Nova Consolidação das Leis Cívicas, art. 5º, n.II, 1899, p.4.

<sup>158</sup> Decreto-Lei nº 4.657, de 04 de setembro de 1942, modificado no título pela lei nº 12.376, de 30 de dezembro de 2010, passando a chamar-se de Lei de Introdução às Normas de Direito Brasileiro.

<sup>159</sup> RIBAS, Antonio Joaquim. Curso de Direito Civil Brasileiro, 3ª ed., Rio de Janeiro, 1905, p.60/61 e 90/91.

<sup>160</sup> LOUREIRO, Lourenço Trigo de. Instituições de Direito Civil Brasileiro, t. I, 5ª ed., Rio de Janeiro, 1884, p. 18.

<sup>161</sup> Constituição do Império do Brasil, art. 179, XVIII, Ed. do Senado Federal, 2ª ed. 2001, p. 104.

<sup>162</sup> CARNEIRO, Levi. Estudo crítico-biográfico sobre Teixeira de Freitas, in Esboço, do Ministério da Justiça, em co-edição com a Universidade de Brasília, I, 1983, p. X.

<sup>163</sup> FREITAS, Augusto Teixeira de. v.I, ed. do Ministério da Justiça, Rio de Janeiro, 1952.

<sup>164</sup> ARAUJO, Nabuco de. Projeto de Código Civil, Ed. Sizenando Nabuco, prefácio de Sá e Albuquerque, 1912, p. 29.

austríaca, consagrou no art. 56 os "Princípios Gerais de Direito Natural"<sup>165</sup> considerando o jurista que "as leis não podem prever todos os casos, e, nem seria conveniente redigir um artigo especial para cada hipótese."

O Projeto Coelho Rodrigues, de tendência claramente positivista, no art. 38 da Lei Preliminar, destaca que para os casos omissos serão aplicadas "as disposições dos casos análogos e na falta destas, os princípios que se deduzem do espírito da lei"<sup>166</sup>.

Clovis Bevilacqua adotou totalmente esta redação no art. 13, da Lei de Introdução, mas a Comissão Revisora preferiu adotar a redação de Nabuco de Araujo, admitindo a expressão "Princípios Gerais de Direito", no texto redigido por Rui Barbosa que diz, "Aplicam-se, nos casos omissos, as disposições concernentes aos casos análogos, e, não as havendo, os princípios gerais de Direito"<sup>167</sup> Não se pode afirmar com segurança que até aqui, o assunto Princípios Gerais de Direito, tenha se esgotado em nossa literatura jurídica, embora muito se tenha escrito sobre ele. De nossa parte, entendemos que, no primeiro período de vigência dos Princípios Gerais de Direito, que parte de 1917 até 04 de setembro de 1942, quando a velha lei foi revogada pelo atual Decreto Lei 4.657/42, apenas duas obras se aprofundaram sobre o tema: Hermenêutica e Aplicação do Direito, de Carlos Maximiliano, publicada em 1924, e a tese da lavra de Nicolau Nazo, Os Princípios Gerais de Direito, editada em 1935.

No segundo período, ou seja, a partir da edição do Decreto Lei 4.657/42, a maior expressão é, sem dúvida, Vicente Ráo, em sua obra, o Direito e a Vida dos Direitos, onde deixa, claramente, evidenciado o caráter normativo dos Princípios Gerais de Direito, como meio substitutivo na ausência de lei ou da inexistência de um costume aplicável.

Em primeiro momento, Vicente Ráo alia-se ao pensamento de Del Vecchio, quanto à aplicação de um método investigativo que possa conduzir o interprete a entender que "O método comumente adotado para a investigação dos princípios gerais de direito consiste em se partir das disposições particulares da lei e elevar-se, por generalização crescente, até encontrar o princípio no qual se enquadre o caso concreto não previsto pela disposição legal."<sup>168</sup> E, acrescenta, que "o primeiro esforço do investigador, à procura dos princípios gerais de direito, deve recair sobre o sistema jurídico positivo, sobre o todo de que as disposições fazem parte."<sup>169</sup> E, mais, "se esse processo de generalização não proporcionar a solução da controvérsia, recorra-se em seguida às leis científicas do direito, isto é, à ciência do direito."<sup>170</sup> E, ainda, "E se nem a ciência do direito, nem ela, fornecer regra aplicável à controvérsia, qual é na ordem crescente de generalização a outra disciplina que também estuda direito? É, sem dúvida, a filosofia do direito, que, com o direito natural, reúne os princípios primeiros e fundamentais inspiradores de todos os ramos da ciência jurídica, formando a unidade do conhecimento do direito."<sup>171</sup>

## VI – CONCLUSÃO

Discutido tem sido se o fundamento dos Princípios Gerais do Direito, enquanto regra normativa, tem ou não poder coercitivo, já que se trata de uma regra que substitui o caráter da lei quando aplicados ao caso concreto, quando se fizer presente a lacuna da lei.

Para Tércio Sampaio, "As lacunas jurídicas são uma questão sem saída a que não há resposta unânime"<sup>172</sup>. Entretanto, a constatação da lacuna da lei se faz através de duas sistemáticas, sendo a primeira, se buscando saber até que ponto a norma é omissa, até que ponto não é aplicável sem uma complementaridade, até onde se pode interpretá-la e integrá-la; e numa segunda, é detectar qual o grau de dificuldade da determinação da ausência da norma, para que possa ser tida como lacuna. A lacuna da lei é um exercício de juízo de apreciação, e não a concepção que o magistrado tem da norma<sup>173</sup>. Seguindo as lições de Alípio Silveira<sup>174</sup>o

<sup>165</sup>SANTOS, Felício dos, Projeto de Código Civil, Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1891.

<sup>166</sup>RODRIGUES, Coelho. Projeto de Código Civil, art. 38, Lei Preliminar, Rio de Janeiro, 1897, p. 6.

<sup>167</sup> Lei n° 3.071, de 10 de janeiro de 1916, com as correções da lei n° 3.725, de 15 de janeiro de 1919, ed. Imprensa Oficial, 1919).

<sup>168</sup> RAO, Vicente. O Direito e a Vida dos Direitos, v.I, 3ª ed., RT, 1991, p. 237.

<sup>169</sup> RAO, Vicente. O Direito e a Vida dos Direitos, v.I, 3ª ed., RT, 1991, p. 237.

<sup>170</sup> RAO, Vicente. op. cit. p.242.

<sup>171</sup>RAO,Vicente. op. cit. p.242.

<sup>172</sup>FERRAZ JUNIOR,Tércio Sampaio. Conceito de Sistema no Direito, São Paulo, Revista dos Tribunais, 1976, p.2.

<sup>173</sup>CANARIS, Carl Wilhelm. De La Manière de Constater et de Combler les Lacunes de La Loi em Droit Allemand. In: Le Problème des Lacunes en Droit. Bruxelles, Perelman, Ed. Émile Bruylant, 1968, p. 160.

magistrado deve guiar-se pelos Princípios Gerais de Direito sempre que sua função jurisdicional reclamar uma solução razoável do problema. E, são inúmeras as situações em que tais são necessárias.

Ora, independentemente das teorias que se consagraram nestas linhas, cremos que não se pode negar que exista caráter coercitivo dos Princípios Gerais de Direito, pela simples razão de que o legislador, aqui e alhures, a eles conferiu poder de preencher a lacuna da lei, simplesmente por admitir que a lei pode ser omissa, mas o direito não. E, em busca da distribuição da justiça, o art. 126 do Código de Processo Civil Brasileiro<sup>175</sup>, se atrela ao art. 40 do chamado Código de Napoleão<sup>176</sup>, negando ao juiz o direito de se eximir de decidir sob a alegação de lacuna da lei.

Não podemos esquecer que o Direito Brasileiro tem suas raízes diretas no Direito Romano. O imperador bizantino Justiniano (527 a 565 d.C.), recolhe, ordena, sanciona e promulga as normas jurídicas romanas produzidas pelos juriconsultos (jura), as constituições dos antigos imperadores (leges), recebendo, ao depois, esta produção jurídica o nome de *Corpus Juris Civilis*, um verdadeiro código. Os intérpretes e compiladores promovem o desenvolvimento dessa obra até a invasão de Constantinopla pelos turcos otomanos em 1453. O Direito, especialmente no Ocidente, mergulha num período de hibernação até o século XI, quando é tirado de sua letargia. Em Portugal passa a existir em par com o direito pré-justiniano ali remanescente em convivência com o direito dos bárbaros invasores, especialmente trazido para a Península Ibérica por Alarico.

O final do século XVIII e no século XIX, se tornou um período eferente para a codificação da legislação, assentadas todas no Direito Romano anterior e posterior a Justiniano, sem valor de lei, mas reconhecido nas ordenações modernas pelos princípios gerais de direito que trazem.<sup>177</sup>

A cultura goda e visigoda trazida para o continente europeu, após a queda do império romano em 476 a.C., assim como a civilização árabe, dominante de 711 a 1492, não foi suficiente para suplantar uma cultura superior intuída nos povos latinos.

Com a separação do Condado Portucalense da Espanha em 1.140, sob o governo de Afonso Henriques, o Direito Romano Ocidental manteve-se como base nos dois países. A Escola de Bolonha desenvolveu intensos estudos jurídicos nos séculos XI e XII, fazendo com que a legislação de Portugal assumisse, cada vez mais, acentuado caráter de Direito Romano. É, pois, à sombra desse direito, que em 1.446, sob a ordem de Afonso V, é dada a lume as Ordenações Afonsinas. A estas, seguiu-se as Ordenações Manuelinas de Dom Manuel Primeiro, cognominado “o venturoso”, sob cujo reinado nasceu o Brasil. Filipe II de Espanha, e I de Portugal, em 1.603 introduziu as Ordenações Filipinas, confirmadas em Portugal pela Lei de 20 de janeiro de 1.643, após a segunda independência de Portugal do domínio espanhol, ocorrida em 1.640. As Ordenações Filipinas vigoraram no Brasil até 30 de dezembro de 1916, quando foram revogadas pelo Código Civil que entrou em vigor em 01 de janeiro de 1917.

A defesa dos Princípios Gerais de Direito é a defesa do próprio Direito. Consagra-se, por meio deles, os concisos instrumentos adotados pela célebre definição de Celsus de que *IUS est ars boni et aequi*<sup>178</sup>. Para que o Direito seja bom é necessário que ele atenda a toda a comunidade; somente assim ele atingirá a equidade, que assenta sua base nos Princípios Gerais de Direito, sintetizados no Direito Romano, que tem como regra *honeste vivere, alterum non laedere e suum cuique tribuere*.<sup>179</sup>

<sup>174</sup> SILVEIRA, Alípio. A Boa Fé no Código Civil, Revista dos Tribunais, 1956, p.24.

<sup>175</sup> Lei n. 5.869, de 11 de janeiro de 1973.

<sup>176</sup> Este artigo foi revogado pelo Decreto n. 62.921, de 03 de agosto de 1962.

<sup>177</sup> Código Civil de Haiti, 1826; Bolívia, 1831; Santo Domingos, 1845; Peru, 1852; Chile, 1857; Equador, 1861; Venezuela, 1863; Nicarágua, 1867; Uruguai, 1868; Argentina, 1871; México, 1871, Colômbia, 1873; Guatemala, 1877; Salvador, 1880; Costa Rica, 1887; Paraguai, 1889; Cuba, 1889; Honduras, 1891; Panamá, 1917.

<sup>178</sup> D.1,1,1 pr Ulp.

<sup>179</sup> D.1,1,10, 1 Ulp.; Inst. 1,1,3. Viver honestamente, não ludibriar os outros e dar a cada um o que lhe pertence.

---

**BIBLIOGRAFIA**

- ROMERO, Silvio. **Ensaio de Filosofia do Direito**. Landy Editora, 2001.
- LOBO, Abelardo Saraiva da Cunha. **Curso de Direito Romano**. Ed. do Senado Federal, 2006.
- SAVIGNY. *Sistema Dell Diritto Atuale*. trad. de Scialoja. Turim: 1886.
- TELLES JUNIOR, Gofredo. *A Criação do Direito*, v.II, 1953.
- FRANÇA, Rubens Limonge. *Princípios Gerais de Direito*. Ed. Revista dos Tribunais.
- CHAMOUN, Ebert. *Instituições de Direito Romano*, Ed. Forense, 5ª ed., 1968.
- LEMMONYER, A.; J.Tonneau; R. Troude. *Précis de Sociologia*, Buenos Aires.
- MURDOCK, George Peter. *Nuestros Contemporaneos Primitivos*, Ed. Fondo de Cultura, 1945.
- GOGLIOLO, Pietro. *Scritti Varii di Diritto Privato I*, Turin, 1925.
- FREITAS, Augusto Teixeira. *Regras de Direito*, 1882.
- RIBAS, A. J. *Curso de Direito Civil Brasileiro*, 3ª ed., 1905.
- LIMONGE, João Papaterra. *Economia Política*, 5ª ed. 1959.
- ALMEIDA, Cândido Mendes de. *Auxiliar Jurídico*, 14ª ed., 1869.
- COELHO, Felipe José Nogueira. *Princípios de Direito Divino, Natural, Público, Universal e das Gentes*.
- FRANÇA, Rubens Limonge. *Brocardos Jurídicos – as regras de Justiniano*.
- REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*, II, 3ª ed.
- CORREIA, Alexandre. *A Concepção Histórica do Direito*, 1934.
- RIPERT, George. *Les Forces Créatrices Du Droit*, Paris, 1955.
- BRUGI, Biagio. *Le Regular Iuris dei Giureconsulti Romani*, in *Studi Filosofici –Giuridici dedicati a Giorgio Del Vecchio*, Modena, 1930.
- GOMES, Orlando. *Introdução ao Estudo do Direito Civil*, 1957.
- NAZO, Nicolau. *Princípios Gerais de Direito*, 1935.
- MOURLON, Frédéric. *Code Napoléon*, 1869.
- GRASSERIE, Raoul de La. *Códe Civil Alemand*, Paris, 1897.
- SEBADL, W.J. *The Civil Code of Japan*, Londres, 1934.
- LUBAN, Miguel. *Legislación Soviética Moderna*, México, 1947.
- CONDOCET, Michel. *Code Civil Général Autrichien*. Ed. Haut Commisariat de la Republique Française em Autriche, Paris, 1947.
- FERRARA, Francesco. *Tratatto di Dirito Civile Italiano*, v.I, 1921.
- VEDEL, Georges, *Droit Administratif*, Paris, 1961.
- HUC, Theophile. *Commentaire Theorique et Pratique du Code Civil*, Paris, 1892.
- ZACHARIAE, K.S. *Le Droit Civil Française*, trad. de Masse e Verge, Paris, 1854.
- AUBRY E RAU. *Cours de Droit Civil Française*, t.I, 1936.
- LACANTINERIE, Baudry. *Precis de Droit Civil*, t.I, Paris, 1905.
- LACANTINERIE, Baudry e FOURCADE, Houques, *Tratatto Teorico-pratico di Diritto Civile*, v.I, trad. de Dusì, Milão.
- PLANIOL, M. *Traite Elementaire de Droit Civil*, Paria, 1928.
- CARBONNIER, Jean, *Droit Civile*, t.I, Paria, 1955.
- DURANTON, M, *Cors de Droti Français Suivant Le Code Civil*, t.I, 1884. DEMOLOMBE, C. *Cours de Code Napoleon*, t.I, Paris, 1880.
- MARTY, Gabriel e RAYNAUD, Pierre. *Droit Civil*, t.I, Paris, 1956.
- MARCADÉ, V., *Explication Du Code Civil*, t.I, Paris, 1873.



- 
- LAURENT, F. Principes de Droit Civil Français, t I. 3<sup>a</sup> ed. 1878.
- GENY, François. Methode, v.I.
- COLIN, Ambroise e CAPITAN, Henri. Cours Elémentaire de Droit Français, t.I, Paris, 1947
- LABORDE-LACOSTE, Marcel. Précis Elémentaire de Droit Civil, t.I, Paris, 1949.
- SAVATIER, Rene. Cours de Droit Civil, t. I, Paris, 1957.
- MAZEAUD, Henri, Leon e Jean. Leçons de Droit Civil, t.I, Paris, 1955.
- VENZI, Giulio. Notas às Istituzioni di Diritto Civile Italiano, v.I, 1903.
- BRETHER, La Gressaye; LABORDE-LACOSTE. Introduction General a L'Etude Du Droit, Paris, 1947.
- PACCHIONI, Giovanni. Elementi di Diritto Civile, Milão, 1944.
- SAREDO, Giuseppe. Trattato di Diritto Civile Italiano, Florença, 1869.
- GIANTURCO, Emanuele. Istituzioni di Diritto Civile Italiano. Florença, 1893.
- PANDOLFELLI, G.; SCARPELLO, G.; RICHTER, M. Stella e DALARI, G., Códice Civile, L1, Milão, 1940.
- RUGIERO, Roberto de, e, MAROI, Fulvio. Istituzioni di Diritto Privato, v.1, Milão, 1948.
- PACIFICO-MAZZONI, Emidio. Istituzioni di Diritto Civile Italiano, v.I, Florença, 1903.
- RICCI, Francesco. Diritto Civile, v.I, Turim, 1907.
- LOMONACO, Giovanni. Istituzioni di Diritto Civile Italiano, v.1
- CALDARA, Emilio. Interpretazione delle Leggi, Milão, 1908.
- FADDA, Carlo; BENZA, Paolo Emilio. Notas ao Diritto delle Pandette, v.I, Turim, 1902.
- CHIRONI, G.P., Istituzioni di Diritto Civile Italiano, v.I, Turim, 1912.
- BARASSI, Lodovico. Istituzioni di Diritto Civile, Milão, 1914.
- STOLFI, Nicola. Diritto Civile, v.I, Turim, 1919.
- FERRARA, Francesco. Trattato di Diritto Civile Italiano. vl. Roma, 1921.
- STOLFI, Nicola e STOLFI, Francesco. Il Nuovo Codice Civile Comentato, Nápoles, 1934.
- VENZI, Giulio. Manuale di Diritto Civile Italiano, Turim, 1928.
- DUSI, Bartolomeo. Istituzioni di Diritto Civile, v.I, Turim, 1930.
- TRABUCCHI, Alberto. Istituzioni di Diritto Civile, Padua, 1956.
- CASATI, Ettore e RUSSO, Giacomo. Manuale Del Diritto Civile Italiano, Turim, 1950.
- MESSINEO, Francisco. Manual de Derecho Civil y Comercial, v.I, Buenos Aires, 1979\*
- GOGLIOLO, Pietro. Scritti Varii di Diritto Privato. Turim, 1925.
- PACCHIONI, Giovanni. Corso di Diritto Civile, Delle Leggi in Generale. Turim, 1933.
- PACCHIONI, Giovanni. Ementi di Diritto Civile. Milão, 1944.
- DEL VECCHIO, Giorgio. Le Problème des Sources Du Droit Positif, Paris, 1934.
- INVREA, Francesco. La Parte Generale Del Diritto, Pádua, 1934.
- BETTI, Emilio. Interpretação da Lei e dos Atos Juridicos, Martins Fontes, São Paulo, 2007.
- DEL VECCHIO, Giorgio. Los Principios Generales Del Derecho. Trad. de Juan Ossorio Morales, Barcelona, 1933.
- PUCHTA, G.F., Corso delle Istituzioni, Nápoles, 1854.
- IHERING, Rudolph Von. O Espirito do Direito Romano, Rio de Janeiro, 1943.
- HADBRUCH, Gustavo. Filosofia do Direito, 6<sup>a</sup> ed. ,Coimbra.
- STENBERG, Theodor. Introduccón a la ciência del Derecho, 2<sup>a</sup> ed., 1940.
- VON THUR, Andreas. Derecho Civil, v.I, Buenos Aires, 1946.
- CORREIA, Alexandre. Há um Direito Natural ? Qual seu conceito? . São Paulo, 1956.
- GÉNY, François. Science et Technique, II.
- ENNECCERUS, Ludwig, WOLF-KIPP. Derecho Civil, parte geral, v.I, Barcelona, 1953.

- 
- MORALES, J. Ossorio. Apêndice a los Principios Generales del Derecho, Barcelona, 1933.
- VALVERDE, C., Tratado de Derecho Civil Español, Valladolid, 1925.
- DE BUEN, Demofilo. Introduccion al Estudio del Derecho, Madrid, 1932.
- ROMAN, Felipe Sanchez. Estudios de Derecho Civil, parte general, t. II, Madrid, 1941.
- BEVILAQUA, Clovis. Código Civil Comentado, v. I, 1944.
- CARVALHO, Carlos de. Nova Consolidação das Leis Civis, 1899.
- RIBAS, Antonio Joaquim. Curso de Direito Civil Brasileiro, Rio de Janeiro, 1905.
- LOUREIRO, Lourenço Trigo de. Instituições de Direito Civil, v.I, Ed. Senado Federal, 2004.
- CARNEIRO, Levi. Estudo Critico-biográfico sobre Teixeira de Freitas. Esboço do Código Civil, Ministério da Justiça/UnB, 1983.
- FREITAS, Augusto Teixeira de. Consolidação das Leis Civis, v.I, Ministério da Justiça, Rio de Janeiro, 1952.
- ARAUJO, Nabuco de. Projeto de Código Civil, 1912.
- SANTOS, Felício dos. Projeto de Código Civil, Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1891.
- RODRIGUES, Coelho. Projeto de Código Civil, Lei preliminar, Rio de Janeiro, 1897.
- RAO, Vicente. O Direito e a Vida dos Direitos. Ed. RT, São Paulo, 1991.
- FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. Conceito de Sistema no Direito, Ed. RT, São Paulo, 1976\*
- CANARIS, Carl Wilhelm. De la Manière de Constater et de Comblar les Lacunes de la Loir em Droit Allemand, in Le Problème des Lacunes en Droit. Bruxelles, 1968.
- OLIVEIRA, Alípio. A Boa Fé no Código Civil. Ed. RT, São Paulo, 1956.
- CODIGOS.
- Código Civil Japonês, trad. de Rafael Domingo e Nabuo Hayashi, Marcial Pons, Espanha, 2000.
- Code Civil Benge, Ed. Marabout, Belgique, 2000.
- Código Civil, Editorial Temis S.A, Bogotá – Colombia, 2011.
- Código Civil – Ed. Almedina – Coimbra – Portugal, 1998.
- Código Civil – República Argentina – Zavalia, Buenos Aires, 2001.
- Code Civil – Les Dodes pour tours, Prat, Paris, 1999.
- Il Codice Civile – Editrice La Tribuna Piacenza, Italia, 1998.
- Código Civil, Civitas Biblioteca de Legislación, España, 2000.
- CODIGO DE MANU, org. Dr. Hercilio de Souza, Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife, anno XXXII, 1924.
- CODIGO DE HAMMURABI, org. de E. Bouzon, Ed. Vozes, 2ª ed., 1976.
- CODE CIVIL SUISSE, Chancellerie Fédérale, 1997
- CÓDIGO CIVIL DE MÉJICO –Distrito Federal y territorio de la Baja California y de Puebla, 1879.\*
- CÓDIGO CIVIL, Peru. Editora Juridica Grijley, 2011.
- CÓDIGO CIVIL ALEMÁN – BgB, trad. Emilio Eiranova Encinas, Marcial Pons ediciones Juridicas y Sociales S.A, Barcelona, 1998.
- BÜRGERLICHES GESETZBUCH – BgB, Mit den Änderungen im FamRab 1.7.1998.

---

## NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista Santa Rita tem por finalidade publicar artigos acadêmicos de seus professores, alunos e outros colaboradores no intuito de difundir o conhecimento, promover a integração acadêmica e estabelecer um espaço no qual o acadêmico possa manifestar o resultado de sua produção intelectual e profissional. A Revista Santa Rita é publicada semestralmente e sua difusão é interna e externa. Os textos enviados serão submetidos ao Corpo Editorial, que dispõe de plena autoridade sobre a conveniência da publicação e poderá decidir pela aceitação ou não do trabalho, bem como eventualmente sugerir alterações de estrutura ou conteúdo ao(s) autor(es). As ideias e conceitos serão de exclusiva responsabilidade de seus autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião da revista. Os trabalhos deverão ser enviados para o endereço eletrônico: revista@santarita.br, gravados em formato.doc e acompanhados por uma autorização de publicação em separado que deverá ser ratificada após a aceitação do trabalho. O envio dos trabalhos implica na cessão imediata e sem ônus dos direitos de publicação para a revista. O(s) autor(es) continua(m) a deter todos os direitos autorais para publicações posteriores do artigo, devendo, se possível, fazer constar a referência à publicação na revista. Os créditos dos autores deverão ser apresentados abaixo do título do trabalho, contendo: nome do(s) autor(es), nome da instituição de origem, titulação e profissão. Os textos deverão ser regidos de acordo com as normas da ABNT, digitados em fonte Calibri 11, com espaçamento simples, justificado. As margens devem ser: superior 3 cm; inferior 2 cm; esquerda 3 cm; direita 2 cm. As notas explicativas devem ser apresentadas no final do texto. Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas e toda a revisão ortográfica são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

O artigo deverá ser estruturado da seguinte forma: título, créditos, resumo com três a cinco palavras-chave (e os seus correspondentes em outra língua - inglês, francês, espanhol ou alemão) sendo que o texto poderá ter a seguinte estrutura: introdução (temática, justificativa, objetivos e metodologia), argumentação teórica, resultados, considerações finais, referências bibliográficas e notas. As citações com mais de 3 linhas, devem aparecer em parágrafo recuado, com espaço simples e fonte 9, seguidas de parêntese contendo o sobrenome do autor do referido texto em letras maiúsculas, ano de publicação e página do texto citado; as com menos de 3 linhas devem ser incorporadas ao texto, entre aspas. Os artigos devem ter no mínimo 2.500 e no máximo 25.000 palavras, e as resenhas, no máximo 1.000 palavras. O resumo deve ter no máximo 250 palavras. As ilustrações devem seguir o padrão geral do texto, sendo identificadas com título, legenda e referência. As referências bibliográficas devem estar de acordo com as normas da ABNT (NBR 6023), por exemplo:

- Livros no todo: SELESKOVITCH, Danica & LEDERER, Marianne. **Interpréter Pour Traduire**. Paris: Didier Érudition, 1984.
- Partes de livros: PINTO, Álvaro Vieira. **A definição da pesquisa científica**. Em *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 441-459.
- Trechos em obra coletiva: SEWELL, Penelope & HIGGINS, Ian. Introduction. In: SEWELL, Penelope & HIGGINS, Ian (eds.), **Teaching Translation in Universities**. Present and Future Perspectives, London: CILT, 1996, p. 9-14.
- Artigos de periódicos: CHESTERMAN Andrew. From 'Is' to 'Ought': Laws, Norms and Strategies in Translation Studies. *Target*, Amsterdam, v. 5.1, p. 1-20, 1993.

O Corpo Editorial não se obriga a publicar, em qualquer momento, toda e qualquer colaboração que lhe for remetida. Os textos que não estiverem de acordo com as Normas Editoriais serão devolvidos para que sejam feitas as devidas alterações. Os trabalhos recusados serão devolvidos aos autores desde que requeridos.