

**REVISTA PROFESSARE, V.3, N.2 (2014)**

## PROFESSARE:

Revista do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Processos Formativos em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

V. 3 – Nº 2 – 2014

Editor:  
Ludimar Pegoraro

Editoras Associadas:  
Marialva Linda Moog Pinto  
Mariangela Kraemer Lenz Ziede

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária  
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – Caçador -SC

R454r

Revista eletrônica Professare da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP / Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. V.1, n.1. 2012. Caçador (SC): UNIARP, 2012.

Semestral (online)  
ISSN: 2238-9172

1. Educação - Pesquisa 2. Pensamento educacional - Periódico. I. Título.

CDD 370.05

## EQUIPE EDITORIAL

### **Editor-Chefe**

Prof. Dr. Ludimar Pegoraro, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Caçador, SC, Brasil

### **Editor(a) Associado(a)**

Profa. Dra. Marialva Moog Pinto, Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil

Profa. Dra. Mariangela Kraemer Lenz Ziede, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC, Brasil

### **Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adelfio Machado dos Santos, Uniarp, Caçador, SC, Brasil

Prof. Dr. Alfonso Carrillo Torres, Universidad Pedagógica Nacional - Bogotá, Colômbia

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, RS, Brasil

Profa. Dra. Ana Maria Netto Machado, Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, SC, Brasil

Profa. Dra. Arabela Campos Oliven, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil

Prof. Dr. Cesar Ramos Parra, Universidad de Zulia, Venezuela

Prof. Dr. Crediné Silva de Menezes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS, Brasil

Profa. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Brasil

Prof. Dr. Dilvo Ilvo Ristoff, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil

Prof. Dr. Enrique Martinez Larrechea, Universidad de La Empresa - UDE, Uruguai

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva, UNICAMP - Faculdade de Educação, Campinas, SP, Brasil

Prof. Dr. Fernando Rosas Montañó, Universidad Latinoamericana - ULAT, Bolívia

Prof. Dr. Joel Haroldo Baade, Uniarp, Caçador, SC, Brasil

Prof. Dr. Joviles Vitorio Trevisol, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, Brasil

Prof. Dr. Ludimar Pegoraro, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Caçador, SC, Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Brasil

Profa. Dra. Marialva Moog Pinto, Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil

Profa. Dra. Mariangela Kraemer Lenz Ziede, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Caçador, SC, Brasil

Prof. Dr. Ridha Ennafaa, Universidade Paris 8 (Université Paris 8), Paris, França

Profa. Dra. Rosane Aragón, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Brasil

### **Comissão Científica ad hoc**

Profa. Ms. Ana Carolina Vieira Rodriguez, Instituto Federal de Santa Catarina, Caçador, SC, Brasil

Profa. Dra. Ana Maria Carvalho Metzler, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai, URI, Brasil

Prof. Dr. Cesar Ramos Parra, Universidad de Zulia, Venezuela

Prof. Dr. Crediné Silva de Menezes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS, Brasil

Prof. Ms. Daniel Bruno Momoli, UNIARP, Brasil

Profa. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Brasil

Prof. Dr. Enrique Martinez Larrechea, Universidad de La Empresa - UDE, Uruguai

Prof. Dr. Fernando Rosas Montañó, Universidad Latinoamericana - ULAT, Bolívia

Prof. Dr. Gilberto Olini, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil

Profa. Dra. Helenara Plaszewski Facin, Universidade Federal de Pelotas, RS, Brasil

Prof. Dr. Joel Haroldo Baade, Uniarp, Caçador, SC, Brasil

Prof. Dr. Ludimar Pegoraro, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp), Caçador, SC, Brasil

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Brasil

Profa. Dra. Marialva Moog Pinto, Universidade Alto do Vale do Rio do Peixe (UNIARP), Brasil

Profa. Dra. Mariangela Kraemer Lenz Ziede, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP),

---

Caçador, SC, Brasil

Prof. Dr. Marlon Leandro Schock, Faculdade Kurios (FAK), Maranguape, CE, Brasil

Prof. Dr. Mauricio Cesar Vitória Fagundes, Universidade Federal do Paraná - Litoral, Brasil

Prof. Ms. Paulo Roberto Gonçalves, Uniarp, Caçador, Brasil

Prof. Ms. Pedro Alves De Oliveira, Uniarp, Caçador, SC, Brasil

Prof. Ms. Rodrigo Regert, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Fraiburgo, SC, Brasil

Profa. Dra. Rosane Aragón, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Brasil

Profa. Esp. Sandra Mara Bragagnolo, Uniarp, Caçador, SC, Brasil

Profa. Ms. Sonia de Fátima Gonçalves, Uniarp, Caçador, SC, Brasil

Profa. Ms. Suzanne Mendes Valentini, Uniarp, Caçador, Brasil

***Revisão (Língua vernácula)***

Profa. Ms. Ana Paula Carneiro Canalle, Uniarp, Caçador, SC, Brasil

***Revisão (Espanhol)***

Prof. Ms. Gloria Elizabeth Riveros Fuentes Strapasson, Universidade Alto Vale do Rio do Peixe-UNIARP, Brasil

***Editoração eletrônica***

Prof. Dr. Joel Haroldo Baade, Uniarp, Caçador, SC, Brasil

***Bibliotecária***

Célia De Marco, UNIARP, Caçador, SC, Brasil

***Capa***

Denise Bolzan Barpp, Uniarp, Caçador, SC, Brasil

## SUMÁRIO

EDITORIAL (Marialva Moog Pinto) .....	6
A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DINAMICA SOCIAL: MEMÓRIA DE ALUNOS DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS-RS/BRASIL E DA FACULDADE DE DIREITO DE COIMBRA/ PORTUGAL (Valesca Brasil Costa).....	9
INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO, AMBIENTE E TECNOLOGIA: ARTICULAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR (Maria de Nazaré dos Remédios Sodré; Neriane Nascimento da Hora) .....	19
ASPECTOS EDUCATIVOS DOS SUPER-HERÓIS NA PERSPECTIVA DA ÉTICA DE ARISTÓTELES (Gelson Vanderlei Weschenfelder) .....	37
A CONSTRUÇÃO DA ORTOGRAFIA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO (Helen Rodrigues Cardoso; Cassiane Garcez Flores Sutil) .....	53
AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (Michelle Oliveira Pinheiro; Mariangela Lenz Ziede) .....	76
RELAÇÕES DIALÓGICAS NA EAD: A QUALIDADE EDUCACIONAL ASSEGURADA PELA INTERAÇÃO VIRTUAL (Márcia Maria Junkes) .....	100

---

## EDITORIAL

A *Revista Professare*, tem recebido a colaboração de autores nacionais e internacionais, o que contribui para a sua qualificação como fonte de divulgação de pesquisas de diversas localidades científicas.

Novos desafios surgem, como é o caso da ampliação e a organização da Revista por temáticas nos próximos números. Trata-se de um processo de ampliação dos horizontes de análise e do diálogo, tanto em relação a seu público leitor quanto em relação a seus potenciais autores. Ao publicar artigos cujos autores estão filiados a instituições internacionais e nacionais provoca o diálogo de experiências entre regiões distintas que tratam de assuntos relevantes também para a nossa realidade.

A Revista inicia com o artigo *A educação como instrumento de dinâmica social: memória de alunos da faculdade de direito de Pelotas-RS/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal* que é dedicado a revisitar a memória de alunos egressos da Faculdade de Direito de Pelotas-RS/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal, tendo como recorte temporal entre as décadas de 1960 a 1970. Este recorte temporal se justifica, pois no Brasil se deu o Golpe Civil Militar (início da Ditadura Militar no Brasil) e em Portugal, se deu a Revolução dos Cravos (fim do Regime Salazarista em Portugal).

*Interface entre Educação, Ambiente e Tecnologia: Articulação na formação de professor*, voltada para os estudantes do curso de graduação e com a preocupação de interação com os recursos do cotidiano como os gibis, associados ao uso da tecnologia na educação e a pedagogia de projetos, com ênfase em educação ambiental. O trabalho mostra que houve o favorecimento na aquisição, organização e difusão do conhecimento, sugerindo adotar uma posição construtivista e contextualizada no ensino e aprendizagem.

*Aspectos educativos dos super-heróis na perspectiva da ética de Aristóteles* é resultado de uma pesquisa que apresenta a educação através de outras mídias, a importância das histórias em quadrinhos, o seu aspecto pedagógico, principalmente no que tange à formação da consciência moral das crianças e dos adolescentes e na

---

construção de uma vida boa. O fascínio que os personagens exercem, figurando como exemplos heróicos, onde estes abordam, de forma exemplar, a maneira de enfrentar e de solucionar questões e tais problemas é que remete a obra de Aristóteles “Ética a Nicômaco”.

O estudo *A construção da ortografia durante o processo de alfabetização apresenta uma reflexão sobre as questões ortográficas durante o processo de alfabetização*. Para o sucesso da construção do sistema de escrita alfabética na vida dos alunos, tal relação é imprescindível. Foi possível observar nos resultados que nem todas as dificuldades ortográficas estão consolidadas, conforme está previsto no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Pôde-se concluir, dessa forma que, mesmo os alunos estando no último ano do processo de alfabetização. Tal resultado nos proporciona uma reflexão de como deve ser conduzido o processo de alfabetização, de forma a conciliá-lo com o ensino das questões ortográficas.

O artigo *As contribuições da educação infantil para o desenvolvimento da criança* tem como objetivo principal discutir as contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e as influências sobre as aprendizagens e o desempenho escolar posterior - 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Apresentando a trajetória desta etapa escolar no Brasil, os principais documentos norteadores da Educação Infantil, o desenvolvimento da criança baseado nos estudos de Piaget, sobre a construção de estruturas e do estágio pré-operatório que corresponde a faixa etária de cinco anos. Considerando três categorias: A formação dos professores para trabalhar na Educação Infantil, Brincar e aprender na Educação Infantil e Construindo estruturas para a vida escolar. Os resultados finais, cujos desdobramentos serão abordados, indicam a importância dessa etapa escolar no desenvolvimento das crianças, além de influenciar nas aprendizagens dos alunos nas séries posteriores do Ensino Fundamental.

O último estudo demonstra que nas duas últimas décadas a Educação a Distância - EAD no Brasil, registrou avanços significativos e de forma acelerada, chegando a compensar o lento ritmo com que caminhou na segunda metade do século XX em relação a outros países que criaram seus sistemas de EAD. O artigo *Relações dialógicas na EaD: a qualidade educacional assegurada pela interação virtual*

destaca que nos últimos 15 anos o Brasil conseguiu estabelecer a base legal que orienta esta modalidade de ensino, criou mecanismos para a certificação de instituições que trabalham com educação a distância, analisou propostas e emitiu autorização de cursos, estimulou o desenvolvimento de pesquisas que vieram a produzir modelos pedagógicos e tecnológicos que levaram a consolidação da EAD no país.

A Professare recebe propostas de autores que têm estudos e pesquisas originais, realizadas com rigor metodológico, de instituições brasileiras ou estrangeiras.

Cordiais saudações,

Marialva Moog Pinto  
Editora associada

**A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE DINÂMICA SOCIAL: MEMÓRIA DE  
ALUNOS DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS-RS/BRASIL E DA  
FACULDADE DE DIREITO DE COIMBRA/ PORTUGAL**

*The Education as Instrument Social Dynamic Instrument: memory of law students  
from Pelotas-RS/Brazil and Coimbra/Portugal*

Valesca Brasil Costa<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este trabalho é dedicado a revisitar a memória de alunos egressos da Faculdade de Direito de Pelotas-RS/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal, tendo como recorte temporal entre as décadas de 1960 a 1970. Este recorte temporal se justifica, pois no Brasil se deu o Golpe Civil Militar (início da Ditadura Militar no Brasil) e em Portugal, se deu a Revolução dos Cravos (fim do Regime Salazarista em Portugal). Deste modo, este trabalho investigou a história de duas instituições jurídicas a partir da memória de seus egressos, cabendo destacar que ambas as instituições são representativas de uma cultura jurídica, de relevante significado no contexto de formação de bacharéis em Direito, tanto no Brasil como em Portugal.

**Palavras-chave:** Educação. Memória. História da Educação. Revolução. Curso de Direito.

**ABSTRACT**

This work dedicated to revisit the memory of students graduate from Faculty of Law in the municipality of Pelotas, Rio Grande do Sul State, Brasil and from Faculty of Law of Coimbra University, Portugal. The time frame ranges between 1960s and 1970s, because of the civil-military coup in Brazil (the beginning of Military Dictatorship) and Carnation Revolution in Portugal (the end of Salazar's Dictatorship). This work aimed to investigate the history of two law institutions from the memory of their graduate students, emphasizing that both institutions are representative of a legal culture of relevant meaning in the context of Bachelor of Laws formation, both in Brazil and Portugal.

**Keywords:** Education. Memory. History of Education Revolution. School of Law.

---

<sup>1</sup> Valesca Brasil Costa, Graduada em Direito (UCPEL)/Filosofia (UFPEL), Especialista em Educação (FaE/UFPEL), Especialista em Direito Ambiental (UFPEL) Mestre pelo PPGE/FaE/UFPEL, Doutora pelo PPGE/UNISINOS. email: [valescacosta@gmail.com](mailto:valescacosta@gmail.com)

---

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é dedicado a revisitar a memória de alunos egressos da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal, buscando reconstruir através de narrativas memorialísticas, as trajetórias de luta destes alunos contra sistemas totalitários.

Cabe considerar que tem como recorte temporal entre as décadas de 1960 a 1970, este recorte temporal se justifica, pois no Brasil se deu o Golpe Civil Militar e em Portugal, se deu a Revolução dos Cravos, a saber: o início da Ditadura Militar no Brasil; e o fim do Regime Salazarista em Portugal.

Essa pesquisa possui uma significativa importância, pois não só contribui para a história da educação, mas também para a história das instituições jurídicas, campo este em que são escassos os estudos. Deste modo, este trabalho se propõe a investigar a história de duas instituições jurídicas a partir da memória de seus egressos, e o importante papel que a educação teve como instrumento de empoderamento dos egressos destas Faculdades de Direito tiveram em momentos históricos decisivos tanto em Portugal quanto no Brasil na luta contra regimes totalitários. Além disto, se observou também como foi a educação instrumento decisivo para dinamizar as relações sociais dentro da comunidade jurídica destes dois países.

É fundamental destacar que ambas as instituições de Direito estudadas são representativas de uma cultura jurídica de relevante significado no contexto de formação de bacharéis em Direito, tanto no Brasil como em Portugal.

No que se refere à história do Direito na Europa remete até a base, a Escola de Bolonha (Itália) e a origem do Direito romano sistematizado, com uma data aproximada entre 1055-1130. Outra influencia bolonhesa foi a elaboração do *Decretum*, uma codificação organizada pelo monge Graciano, mestre em teologia, tendo já se observado sua influencia em Portugal quando constatado seu conteúdo em 1185 no testamento de D. Fernando Martins, então bispo da cidade do Porto, de maneira que se observa assim a interferência do direito romano e do direito canônico dentro de Portugal.

---

Desta maneira, se observa que Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, representa a tradição de uma instituição que acumula mais de quinhentos anos. Além disso, a prática do ensino canônico, até nos dias de hoje, reforça a influência que exerce a Igreja católica em Portugal, diferenciando-se um pouco do contexto de institucionalização da Faculdade de Direito de Pelotas, cuja contribuição da maçonaria é significativa.

Quanto aos estudos de Direito, no Brasil a cultura do bacharel advém dos tempos de nossa colonização, quando jovens de famílias ricas se direcionavam até a Faculdade de Coimbra, em Portugal, para desempenharem seus estudos, regressando com conhecimento jurídico, gerando grande prestígio.

A instalação dos cursos de Direito no Brasil, está intimamente relacionada com a história também de Portugal e a conseqüente transferência ou fuga, se assim preferirem, da família real portuguesa em 1808, quando Napoleão Bonaparte invadiu Portugal, e a sede do poder metropolitano foi deslocada para o Brasil. Deste modo, a necessidade de uma comunidade jurídica nacional no Brasil crescia em especial devido a independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, perante Portugal, fazendo surgir a necessidade de criação da própria comunidade jurídica brasileira, visto que, até então, grande parte eram de Bacharéis em Direito graduados em Coimbra.

Assim, nos decorrer deste trabalho se estudará como os alunos egressos da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal, bem como os da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil destacaram-se em momentos de ebulição e transformação política em ambos os países. Suas trajetórias apontam caminhos para a compreensão dos processos históricos da educação em nível superior, sobretudo no que diz respeito ao campo jurídico, e ainda analisa a condição dos egressos destas duas instituições de ensino de Direito, figurando-os como trânsfugas ou herdeiros diante do cenário político contextualizado.

Quanto à fundamentação teórica este trabalho toma como base conceitos trabalhado nas obras de Pierre Bourdieu dedicadas à educação, de maneira que a apropriação dos conceitos da obra de Bourdieu possibilita considerar que, com raras exceções, não há a “reprodução”, isto é, aqueles que já detêm certo “capital cultural”

---

apenas transmitem a seus “herdeiros” oportunidades e situações que favorecem posições de destaque dentro da sociedade, ou seja, se constata o que foi defendido pelo autor quando fez referência ao verdadeiro papel do sistema educativo.

Desta feita, se parte do pressuposto de que a educação em grande parte repete posições sociais já existentes na sociedade. Assim, na análise das questões empíricas da investigação sob a perspectiva bourdiniana, este estudo reconstruiu percursos de egressos da Faculdade de Direito de Pelotas/RS, no Brasil, e da Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, em períodos em que ambos os países passavam por regimes ditatoriais.

## **MATERIAIS E MÉTODO**

A metodologia utilizada baseia-se na análise de jornais e todo tipo de documentos que auxiliasse a estudar a trajetória dos alunos egressos destas instituições, bem como também entrevistas, revisitando a memórias de egressos de cursos de Direito da Cidade de Pelotas/ Brasil e de Coimbra/Portugal. O aporte teórico fundamenta-se, entre outros, nos conceitos de Pierre Bourdieu, dentre eles: reprodução, herdeiros e trãnsfugas.

A primeira fase da pesquisa constituiu a revisão bibliográfica, com obras de História da Educação, História Cultural, Ensino Jurídico, e obras do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Foram feitas pesquisas de campo na Biblioteca Pública Pelotense, onde então foi feito uma análise nos jornais da década de 60 e 70, em especial no ano de 1964 quando se deu Golpe Civil Militar.

É interessante aprofundar mais na trajetória metodológica realizada nessa investigação, bem como a escolha teórica que sustenta a análise que dá corpo à escrita deste trabalho. Assim, no decorrer dessa pesquisa adotei um “olhar detevivesco”, semelhante prática da área jurídica, de reunir pistas ou argumentos que servissem para desenvolver a tese arguida. O pesquisar e encontrar as pistas para escrita desse trabalho é uma tentativa de “ampliar as possibilidades investigativas”, como sugere Amaral e Silveira:

As inovações nos objetos de pesquisa e a emergência de novos conceitos, voltados para os domínios do cultural, influenciaram os historiadores a

---

ampliar o seu olhar detetivesco sobre a história. Dessa forma, a análise sobre representação, imaginário, narrativa e sensibilidades inseriu-se na história, justamente, para ampliar as possibilidades de compreensão do passado (AMARAL; SILVEIRA, 2012, p. 169).

Quanto ao tratamento dado à pesquisa com jornais, focou-se a procura de notícias que falassem especificamente sobre a participação dos alunos das Faculdades de Direito de Pelotas e de Portugal em atividades relacionadas com o momento de movimentação política deste recorte temporal em cada país.

O Jornal Diário Popular, que data há 120 anos na cidade de Pelotas, encontra-se em sua maior parte, bem conservada, na Bibliotheca Pública de Pelotas, armazenado em prateleiras adequadas e protegido com aparelhos desumidificadores de ar, cabe ainda dizer que os jornais estavam organizados por ano, facilitando o acesso e a consulta. A circulação do jornal “Diário Popular” é diária, cabendo considerar que foram consultados jornais desde o início do ano de 1960, até o final de 1965, na busca por notícias que estivessem relacionadas com a Faculdade de Direito de Pelotas e com alunos ou membros daquela faculdade.

Não limitada a este panorama local da cidade e da Faculdade Pelotense de Direito, a pesquisa também se propôs a um estudo global, dedicando-se à pesquisa da realidade social de Portugal no período que foi base da Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974), que derrubou o regime ditatorial Salazarista, e ainda a história da tradicional Faculdade de Direito de Coimbra.

Desta maneira, seguindo ainda no estudo quanto à metodologia utilizada, cabe se observar que na segunda fase, feita em Portugal, além de se aprofundar o estudo bibliográfico, teve a pesquisa de campo feita na Faculdade de Direito de Coimbra, e em jornais na Biblioteca Municipal de Coimbra e na Biblioteca Pública da Cidade do Porto, sendo feito concomitantemente entrevistas com alunos egressos da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal que foram membros ativos na Revolução dos Cravos, processo político que culminou com a queda do ditador Salazar.

Na biblioteca de Coimbra foi consultado o jornal “Diário de Coimbra”, considerando o fato de ser o jornal da cidade em que estava instalada a Faculdade de Direito pesquisada em Portugal. O objetivo era identificar nas narrativas jornalísticas como os efeitos do cenário político de Portugal haviam repercutido na

---

cidade de Coimbra. As notícias que interessaram foram aquelas relacionadas com a Faculdade de Direito e com alunos ou membros daquela instituição e tendo em vista que a pesquisa em jornais guarda em si uma intencionalidade.

Quando na cidade do Porto, a pesquisa em jornais foi realizada após concluir o estudo no jornal de Coimbra, de maneira que me dediquei a pesquisar o jornal de maior circulação em Portugal, que, na ocasião do recorte temporal pesquisado, seria o “Diário de Notícias”, considerado o jornal de maior tiragem.

Neste trabalho, ainda foram feitas entrevistas com egressos da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal, assim, a metodologia usada para elaborar este trabalho foi construída entrecruzando fontes, não se poderia deixar de considerar o quanto esta pesquisa foi “alinhavada” também pela História Oral e memória através de entrevistas feita com alguns alunos egressos destas instituições jurídicas.

Quando tratamos de história oral estamos trabalhando diretamente com uma noção de memória, pois de nada é a narrativa oral sem o sustento da memória, momento que exigiu muito como pesquisadora, foi preciso ir além, ter claro que aquele que conta, que revisita sua memória, está de certa maneira impregnada pelos fatos mais atuais de sua vida, de seu cotidiano. Isso nos faz observar que são necessários certos cuidados e fazer, sempre que possível, uma leitura para além daquilo que foi narrado.

Deste modo, no momento da entrevista há entre entrevistado e entrevistador certa cumplicidade, pois as memórias dos entrevistados serão de certa maneira despidas. O papel do pesquisador não é só procurar revisitar a memória do entrevistado, mas deve ir além; precisa ser solidário naquele momento que, para muitos, não tem muita importância, contudo para quem trabalha com história oral pode ser momento fundamental.

Assim, revisitar as memórias de egressos das Faculdades de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal (1960-1970) e suas trajetórias no campo jurídico, foi uma oportunidade única e de grande importância na minha formação como pesquisadora, pois possibilitou tomar contato com pessoas,

---

instituições de ensino de Direito e momentos históricos que, hoje, além de contribuírem para a elaboração deste trabalho tese, e que ficam registradas na minha memória, como momento de muito estudo, muita dedicação, muitas dúvidas, e, sobretudo, de muito avanço na busca pela autonomia como profissional, o que é sempre buscado e exigido.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados desta pesquisa, foram usados na elaboração de um trabalho maior intitulado: Memória de egressos das Faculdades de Direito de Pelotas/Brasil e Coimbra/Portugal (1970-1960): trajetória no campo jurídico. A opção pela memória e a metodologia da história oral pressupôs trabalhar com pessoas que, ao revisitarem suas memórias, puderam expressar também sua percepção de mundo, o modo como as memórias foram significadas por cada um dos egressos entrevistados.

Importa dizer que as instituições pesquisadas representam relevantes significados no contexto de formação de bacharéis em Direito, tanto no Brasil como em Portugal. A análise das entrevistas que por sua vez através delas permitiram visitar a memórias dos alunos egressos destas duas instituições, e a análise dos documentos captados na pesquisa de campo viabilizou a percepção do quanto foi ativa a participação de alguns alunos, egressos da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra, na busca pelo fim dos regimes de ditatoriais vigentes no período referido, nos dois países estudados, Brasil e Portugal.

Nesta pesquisa se observou que alguns sujeitos, objetos desse estudo, se opuseram a governos totalitários, tanto no Brasil como em Portugal, e defenderam a democracia e a justiça social em seus países. Outros, no entanto, foram aliados desses regimes. Em qualquer uma das situações, esses sujeitos se educaram e, em um processo de visitar suas memórias, produziram uma história de suas trajetórias como egressos de cursos de Direito. Como profissionais do campo jurídico, tanto na condição de “herdeiro” quanto na condição de “trânsfuga”, foram sujeitos de uma produção historiográfica e permitiram, através de suas narrativas, entender alguns aspectos relacionados ao ensino no campo do Direito.

Os sujeitos, cujas memórias foram produzidas, tornaram os conhecimentos adquiridos nessas instituições de ensino superior, em alguns casos, um instrumento na luta pela justiça, buscando derrubar regimes totalitários e em outros além disso, viram a possibilidade de ascensão profissional e social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para realizar as considerações finais deste estudo e do processo de pesquisa desenvolvido, é interessante considerar que como resultado deste trabalho se considera que investigar memórias, como argumenta Fischer (2011) suscita remexer nas nossas próprias memórias, refletir sobre nossas fraquezas, nossos pontos fortes e, principalmente, a compreensão sobre o tempo, criando um sentido para ele.

A marca mais expressiva deste trabalho é a certeza de que este estudo é o começo de um grande processo, que é o de visitar a memória destes dois grupos de alunos egressos de Direito, um grupo da centenária Faculdade de Direito de Pelotas, no Brasil, e o outro grupo da tradicional e histórica Faculdade de Direito de Coimbra, em Portugal, isto porque não considero que esta pesquisa se dê por esgotada, vez que acredito que não se tenha explorado completamente a bagagem histórica destas duas instituições e da participação ativa de seus estudantes no processo de democratização nestes dois países.

Importa dizer que as instituições pesquisadas representam relevantes significados no contexto de formação de bacharéis em Direito, tanto no Brasil como em Portugal. A análise das entrevistas que por sua vez através delas permitiram visitar a memórias dos alunos egressos destas duas instituições, e a análise dos documentos captados na pesquisa de campo viabilizou a percepção do quanto foi ativa a participação de alguns alunos, egressos da Faculdade de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra, na busca pelo fim dos regimes de ditatoriais vigentes no período referido, nos dois países estudados, Brasil e Portugal.

Nesta pesquisa se observou que alguns sujeitos, objetos desse estudo, se opuseram a governos totalitários, tanto no Brasil como em Portugal, e defenderam a democracia e a justiça social em seus países. Outros, no entanto, foram aliados

---

desses regimes. Em qualquer uma das situações, esses sujeitos se educaram e, em um processo de revisitar suas memórias, produziram uma história de suas trajetórias como egressos de cursos de Direito. Como profissionais do campo jurídico, tanto na condição de “herdeiro” quanto na condição de “trânsfuga”, foram sujeitos de uma produção historiográfica e permitiram, através de suas narrativas, entender alguns aspectos relacionados ao ensino no campo do Direito.

Assim, os sujeitos cujas memórias foram produzidas, tornaram os conhecimentos adquiridos nessas instituições de ensino superior, em alguns casos, um instrumento na luta pela justiça, buscando derrubar regimes totalitários e em outros, além disso, viram a possibilidade de ascensão profissional e social.

Este trabalho trouxe uma importante contribuição ao revisitar as memórias de egressos das Faculdades de Direito de Pelotas/Brasil e da Faculdade de Direito de Coimbra/Portugal e tomar contato com pessoas, instituições de ensino de Direito e momentos históricos que, hoje, além de contribuírem para a elaboração da tese pois além disto trabalhou de modo interdisciplinar, relacionando história da educação, com história do direito, especo carente em estudos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Giana Lange do; SILVEIRA Josiane Alves da. Os bastidores de uma pesquisa em história da educação: a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande/RS. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p. 166-182, maio/ago. 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BONNEWITZ, Patrice. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2013.

BONNEWITZ, Patrice. O diploma e o cargo: relações entre sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, escritos de Educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p.127-144.

---

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Os três Estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, escritos de Educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O Sociólogo e o Historiador**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, com colaboração de Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos de uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão, revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Beta. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Los herederos: los estudiantes y la cultura**. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

COSTA, Valesca Brasil. A presença feminina na Faculdade de Direito de Pelotas/RS. 2009. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2009.

COSTA, Valesca Brasil. Memórias de egressos das Faculdades de Direito de Pelotas/Brasil e Coimbra/ Portugal (1960-1970) 2014. 163 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. No tempo em que o telefone era preto e a geladeira branca: a escola, a vida e as aprendizagens. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011, p. 95-106. v. II.

FISCHER, Beatriz T. Daudt (org.). **Tempos de escola: memórias**. São Leopoldo: Oikos, 2011. v. II.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. **Memórias recompondo tempos e espaços da Educação: Bom Jesus/RS (1913-1963)**. 2008. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) -- Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA; Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre história oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

VILLAR, Waleska Ribeiro. **A Casa de Bruno Lima: uma face da história da Faculdade de Direito de Pelotas (1918-1965)**. 2004. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2004.

# INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO, AMBIENTE E TECNOLOGIA: ARTICULAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

*Interface between Education, Environment and Technology: Articulation in Teacher*

*Training*

Maria de Nazaré dos Remédios Sodré<sup>1</sup>  
Neriane Nascimento da Hora<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho consta de uma proposta voltada aos alunos de graduação, buscando interagir com os recursos do cotidiano como os gibis, associados ao uso da tecnologia na educação e a pedagogia de projeto, com ênfase em educação ambiental. Tem como objetivo contribuir na formação de futuros professores, a partir do desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso de recursos pedagógicos. Foram realizados cinco minicursos, efetivando a seleção e leitura de gibis, a exploração do software HagáQuê, na construção de nova história em quadrinhos (HQ). O estudo, por parte do pesquisador, constou de uma integração entre ensino/pesquisa, com vinte professores em formação inicial, e a opção pela pesquisa-ação, sendo que os projetos de cada grupo de trabalho foram realizados por meio da pesquisa teórica. A interpretação dos dados foi de forma qualitativa e descritiva e os relatos dos alunos indicam que o projeto Gibis exigiu o manuseio de habilidades, oportunizou a aprendizagem a partir de um tema/problema na construção de uma HQ. Conclui-se que houve o favorecimento na aquisição, organização e difusão do conhecimento, sugerindo adotar uma posição construtivista e contextualizada no ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Formação Inicial. Projeto de Aprendizagem. Software Educativo. Educação Ambiental.

## ABSTRACT

This work consists of a proposal aimed at undergraduates, seeking to interact with the features of everyday life such as comics, associated with the use of computers in education and pedagogy design, with an emphasis on environmental education. Aims to contribute to the training of teachers fututros, from development related to the use of teaching resources skills. Five short courses were conducted, effecting the selection and reading comic books, exploring the HagáQuê software, the construction of new comics (HQ). The study, by the researcher, consisted of an integration between teaching / research with twenty teachers in initial training, and the choice of action research, and projects of each working group were performed by means of theoretical

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciência da Educação: docência universitária. Universidade do Estado do Pará. E-mail: [marinazdre@gmail.com](mailto:marinazdre@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Ciências Ambientais. Universidade do Estado do Pará. E-mail: [neri.dahora@hotmail.com](mailto:neri.dahora@hotmail.com)

---

research. Data interpretation was qualitative and descriptive accounts of students and indicate that the comics project required handling skills, provided an opportunity to learn from a theme / issue in building a HQ. We conclude that there was favoritism in the acquisition, organization and dissemination of knowledge, suggesting adopt a constructivist and contextual position in teaching and learning.

**Keywords:** Initial Training. Learning Project. Educational Software. Environmental Education.

## INTRODUÇÃO

Com vistas a articulação teoria e prática na formação inicial de professor, a disciplina “Prática Docente I” do curso de Ciências Naturais e, “Biologia e Metodologia do Ensino de Ciências” do curso de Pedagogia, vivenciamos momentos discursivos sobre a habilidade do ensino e aprendizagem, para além da sala aula, por meio do projeto “Computadores, gibis e uma prática em educação ambiental: uma vivência pedagógica por meio de projeto de aprendizagem”.

Com esse projeto, ampliamos possibilidades no campo investigativo, daí a origem e realização deste, visando contemplar “a necessária coerência entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico” (FREIRE, 1996).

Entre as possibilidades metodológicas, priorizamos a realização do projeto de aprendizagem, por considerá-lo relevante na formação de professor, uma vez que a mesma enfatiza a aprendizagem interdisciplinar e centrada no aluno. Nesta atividade, a finalidade foi trabalhar com história em quadrinhos como meio de favorecer o desenvolvimento de ideias e/ou conceitos com ênfase em educação ambiental, existente nos gibis que circulam no nosso dia-a-dia.

Dessa forma, o objetivo deste projeto foi evidenciar quais conteúdos e temas o professor pode, de fato, orientar o trabalho com os alunos numa linha de investigação a partir da diversidade de conhecimentos existentes nas histórias em quadrinhos. As ações desenvolvidas tiveram como questionamentos “O uso da tecnologia favorece a aquisição, organização e difusão da informação na educação?” e “Que relevância pedagógica teve os elementos do projeto Gibis?”

Neste fazer, ainda persistimos na integração entre teoria e prática, pois a intenção do trabalho visava uma extensão educativa voltada para a formação dos graduandos e contribuição para uma prática (ação), com a perspectiva de formar

---

para..., estimular a criatividade e a produtividade, de modo a promover nos participantes, situações de aprendizagem, e estes a utilizem em suas futuras artes de sua docência.

Inserir neste trabalho como tema/conteúdo, questões socioambientais, veio compartilhar com Lucie Sauv  (2005), que com rela o as práticas em Educa o Ambiental (EA), resgata a corrente moral/ tica, em que a rela o com o meio ambiente deve estar baseada em um conjunto de valores conscientes e harm nicos entre si. A educa o ambiental, portanto, deve abranger as estratégias de desenvolvimento da sociedade, bem como ressaltar a importância dos princípios  ticos, de justiça social e cidadania, buscando superar os desafios cotidianos, na forma o docente.

Este trabalho discute sobre a identidade do educador, apresenta os fundamentos básicos dos elementos constituintes do tripé que norteia toda a proposta, isto  , o projeto de aprendizagem, a tecnologia (software) e os gibis. Trata ainda sobre o fazer integrado com ênfase na atividade integradora com base na tríade da a o, aponta os resultados da prática pedagógica destacando o produto final da a o – novas histórias em quadrinhos (HQ's) e as concep es dos participantes sobre a vivência e por fim sintetiza algumas ideias conclusivas.

## **FUNDAMENTOS BÁSICOS DOS ELEMENTOS INTEGRADORES**

Apresentamos algumas no es básicas pertinentes aos elementos que compõem a estrutura deste trabalho. Assim temos uma a o articulada pela tríade projeto de aprendizagem, tecnologia e os gibis que resulta na produ o, aquisi o e divulga o de conhecimentos socioambientais, instituindo-se uma educa o que toma por base a concep o de Leff (2010, p. 124) em que a questão ambiental permite sustentar uma "racionalidade social [...] e na eficiência de seus meios tecnológicos, que induziram um processo global de degrada o socioambiental, [...] minando os princípios de equidade social e dignidade humana".

Tendo em vista que essa educa o surge da necessidade de modificar o comportamento humano, em face dos problemas que assolam o meio ambiente e de muitas preocupa es surgidas nos últimos anos, então, o homem precisa resgatar a sua essência, interagindo com o meio ambiente numa dimensão ampla, para que

---

assim, a partir do conhecimento adquirido, aprenda e reelabore outros conhecimentos e seja capaz de traçar ações que preserve a qualidade de vida, o que exige uma postura crítica e um corpo de conhecimento produzido a partir de uma reflexão sobre a realidade vivenciada.

## **O PROJETO DE APRENDIZAGEM (PA)**

Uma relevante iniciativa metodológica na educação é aprender com projetos. Nas escolas nos deparamos na maioria das vezes com atividades que exigem certa criatividade e para isso é preciso enfrentar novos desafios e, principalmente, não ter medo de errar. Ser criativo depende, antes de tudo, de autoconfiança e confiança no outro. Isto vem sendo favorecido por meio da pedagogia de projeto.

A opção metodológica por projetos educacionais, usando recursos tecnológicos, vem sendo discutida e realizada por pesquisadores como (Fagundes, 1999; Hernández, 2000; Moran, 2000; *Perrenoud, 2000*; Valente, 1993). Aprender por projeto é uma forma inovadora de romper com as tradições educacionais, dando um formato mais ágil e participativo ao trabalho docente. Para Fagundes et al. (1999), trata-se mais do que uma estratégia fundamental de aprendizagem, sendo um modo de ver o ser humano construir, aprendendo pela experimentação ativa do mundo, versa de uma metodologia em que o aluno passa a ser protagonista da aprendizagem. Nesta abordagem, o estudante tem a oportunidade de construir conhecimento a partir da exploração de uma questão de investigação.

O PA proporciona selecionar informações gerando aprendizagem com aquisição de novos conhecimentos que tenham um significado, corroborando para o raciocínio lógico sobre esse significado enquanto elabora síntese de respostas descritivas e explicativas para a curiosidade investigada (FAGUNDES, 2006).

Moran (2000) considera que se faz necessário a articulação com a experiência individual, abrindo assim espaço para a definição do PA, sem um distanciamento entre o ensino, a aprendizagem e a vida. Neste caso, há exigência do comprometimento dos alunos com o projeto, pois envolve uma mobilização dos sujeitos, com a finalidade de êxito. Neste enfoque, o PA deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor e ainda impedir o tratar do conhecimento por meio

---

de pacotes prontos.

## A TECNOLOGIA

Outro meio auxiliador e incentivador da aprendizagem, nas últimas décadas, nas instituições de ensino em nosso meio, é a tecnologia. O seu uso na educação deve ser considerado como artefato de ampliação das funções do professor, favorecendo mudanças nas condições e no processo de ensino aprendizagem. A sua utilização na escola não pode limitar apenas ao treinamento de professores no uso de mais uma tecnologia e ao uso de softwares educativos. O importante é que o professor aproprie-se dessa tecnologia, descobrindo as possibilidades de uso que ela permite na aprendizagem do aluno, favorecendo assim o repensar do próprio ato de ensinar.

Trata-se, portanto, de compreender a tecnologia como uma aliada para desenvolver projetos e trabalhar temas geradores ou qualquer outro tipo de abordagem educativa que o educador queira escolher, promovendo o respeito às particularidades de todos os envolvidos no "ato de educar", criando uma cumplicidade e um comprometimento de todos.

Segundo Valente (2003), a implantação dos recursos tecnológicos de forma eficaz na educação, exige quatro ingredientes básicos: **o computador, o software educativo, o professor capacitado e o aluno**, sendo que nenhum se sobressai ao outro. O computador não é mais o "instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador" (VALENTE, 1993, p. 13).

Visão semelhante resgatada de Moran (2000) quando discute sobre a mediação pedagógica e o uso da tecnologia no processo de aprendizagem, no qual destaca elementos como **o aprender**, voltado para um "sujeito" que adquire uma aprendizagem significativa e apresenta mudança comportamental; **o aluno**, que realiza a autoaprendizagem, um aprendiz ativo e participante, com uma ação colaborativa; **o professor** como mediador do conhecimento e favorece meios para o ato colaborativo e **a tecnologia**, que permite uma variabilidade de sua aplicação junto ao processo de aprendizagem. Assim as novas tecnologias podem ser aliadas na

---

mediação pedagógica e na construção do conhecimento significativo.

O software que serviu como suporte para a realização do projeto foi o HagáQuê desenvolvido de modo a facilitar o processo de criação de uma história em quadrinhos por uma criança ainda inexperiente no uso do computador. O HagáQuê é um software educativo de apoio à alfabetização e ao domínio da linguagem escrita, que resultou de uma dissertação de mestrado intitulada “HagáQuê - Editor de Histórias em Quadrinhos” realizada por Sílvia Amélia Bim, no Instituto de Computação/UNICAMP.

## **OS GIBIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO**

A publicação de revistas próprias de histórias em quadrinhos no Brasil começou no início do século XX, sobre forte influência estrangeira e com o mercado editorial dominado pelas publicações de quadrinhos americanos, europeus e japoneses.

Carvalho (2006) acrescenta que é cada vez maior o número de professores que descobre nas HQ's um recurso relativamente barato e interessante para se aproximarem de seus alunos. Historicamente, sempre surgiu preconceito em relação aos quadrinhos, tendo como argumento: são violentos; têm pouca profundidade; ensinam crianças a ter comportamentos bizarros. No entanto, enquanto os países do primeiro mundo rapidamente provaram que tais argumentos não eram válidos, e enxergaram o potencial dos gibis, nos países em desenvolvimento isso demorou mais a acontecer, mas felizmente, está acontecendo.

Feijó (1997) *indica* que os quadrinhos foram necessários mais de cem anos para que alguém conseguisse ver o óbvio: as histórias em quadrinhos não são uma leitura exclusiva de crianças ou algo “bobinho”, uma sub-arte). São muito mais.

Mendes (1990) lista três possibilidades interessantes de utilização didática das histórias em quadrinhos: a análise crítica das histórias feita em conjunto com a criança; o incentivo à criação de histórias em quadrinhos pela própria criança expressando a sua visão de mundo particular e a utilização das mesmas, como um meio de expressão e conscientização política.

---

Hoje, várias publicações nacionais, como livros didáticos, revistas, jornais e provas de processos seletivos para as universidades, apontam sugestões para o trabalho com as histórias em quadrinhos no contexto da sala de aula, inclusive documentos oficiais como os *Referenciais Curriculares para a Educação Infantil* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*.

## **ATIVIDADE INTEGRADORA COM BASE NA TRÍADE ESTABELECIDADA NA AÇÃO**

### **– O FAZER**

A conexão gibis, tecnologia (software) e o projeto de aprendizagem teve a perspectiva de constituir-se em uma proposta de formação inicial de professor, utilizando-se como suporte a pesquisa, com a qual todos estariam em condições de atualizar e ampliar seus conhecimentos, voltados para questões da educação ambiental. Para a elaboração desse conhecimento se fez necessário um trabalho articulado às habilidades e competências, no sentido de construir um caminho possível a criatividade e inovação, que desse um significado ao processo de formação, de modo a colocar cada participante como protagonista da situação de aprendizagem.

O estudo, por parte do pesquisador, constou de uma integração entre ensino/pesquisa, teve como sujeitos vinte professores em formação inicial, e a opção pela pesquisa-ação por se dá como intercâmbio entre os atores sociais e aspecto social, educacional, técnico ou outro, de forma a compreender que a pesquisa-ação contribui para mudança no contexto escolar (THIOLLENTT, 2008).

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (TRIPP; WILSON, 2001).

Quanto aos projetos de cada grupo de trabalho-GT, foram realizados por meio da pesquisa teórica, que segundo Tchizawa e Mendes (2006), visa a compreensão e discussão da revisão da literatura. Nesse sentido cada GT fundamentou sua questão

---

de investigação (dúvidas temporárias) definida nos projetos de aprendizagem pelos alunos.

Foi utilizado um modelo de projeto de aprendizagem, já definido em outros trabalhos por pesquisadores, registros das falas obtidos em várias rodas de conversas com emissão de opiniões sobre a relevância do projeto na formação inicial de professor, o software educacional HÁGAQUÊ, os gibis como fonte de leitura e definição dos problemas de investigação sobre questões socioambientais neles existentes, gerado por cada grupo de trabalho. A interpretação dos dados foi de forma qualitativa e descritiva, no sentido de vislumbrar, na visão dos participantes (professores em formação) como este projeto corroborou na sua formação.

Foram concretizados 05 (cinco) minicursos com carga horária de 40 horas, com um encontro semanal durante cinco meses. Neste período ocorreram discussões temáticas sobre as questões de investigação do projeto que teve como resultado a elaboração de um gibi intitulado "A turma da Lilica em Práticas de Educação Ambiental", publicado em 2013. A seguir uma sinopse dos minicursos:

**1. Organizando e refletindo ideias construtoras da identidade do educador:** Constou de uma dinâmica que deu visibilidade sobre o “eu” e o “nós”, dos vindouros professores, no sentido de estabelecer uma identidade dos alunos quanto a sua futura ação docente, na perspectiva de Paulo Freire. Assim foi obtido o perfil dos alunos, e isto sinalizou que a sua formação inicial está apta a acontecer, contribuindo para o ato da reflexão, um requisito fundamental para a prática docente que possa gerar profissionais críticos. Quanto a esta questão, relacionamos com a ideia de Freire (1996, p. 39), quando relata que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

**2. Como construir histórias em quadrinhos - um recurso pedagógico:** Esta fase teve por objetivo estabelecer fundamentos necessários para o planejamento de cada história em quadrinhos a ser elaborada pelos participantes da oficina, em seus respectivos grupos de trabalhos-GT. O conteúdo explorado foi sobre os tipos de balões e onomatopeias, definição de cenários, de personagens, roteiros, cores dentre outros que juntos iriam agrupar conhecimentos para estruturar o plano de construção das HQ's. Surgiram então onze personagens e o grupo, no coletivo, decidiu pelo nome

de cada um. Dessa forma temos: Professora Ana, Jamile, Leco, Beto, Lilica, Luquinha, Jorge, Guto, Bela, Indiazinha e cadeirante que se articulam em um diálogo na elaboração de cada HQ.

**3. Definição dos saberes encontrados e selecionados nos gibis.** Este minicurso foi necessário para permitir que os alunos dessem a formatação inicial do seu produto final (nova história em quadrinhos) como culminância desta atividade. O passo inicial se deu com leituras de alguns gibis escolhidos por cada GT. O comando que orientou a dinâmica da leitura foi que cada GT identificasse saberes socioambientais existentes nos gibis. A partir disto, cada grupo escolheu um desses saberes, como sendo aquele que mais lhe causou curiosidade, e ficou como o saber selecionado que provocou a formalização de questões problemas (dúvidas temporárias), para então originar o projeto de aprendizagem de cada GT, e destes, como resultado da pesquisa dos alunos, uma nova história em quadrinhos, conforme apresentado na tabela 1.

**Tabela 1-** Definição dos saberes socioambientais selecionados nos gibis, as dúvidas temporárias e novas HQ's.

Grupo	Revista lida	Saber selecionado	Dúvidas temporárias	Nova HQ
GT1	Turma da Mônica em: Um Plano para Salvar o Planeta	Desmatamento	Quais as consequências para o planeta terra com a continuação do desmatamento?	A terra pede S.O.S.
GT2	Turma da Mônica: missão saúde	Reciclagem de lixo	De que maneira podemos reciclar o lixo?	Turminha da Lilica em: aprendendo na TV
GT3	Turma da Mônica: água boa para beber	Descarte de lixo	Qual o lugar apropriado para pilhas e baterias em desuso?	Turma da Lilica: pilhas e baterias, qual é o seu destino correto?
GT4	Turma da Mônica: água boa para beber	Água, saneamento e saúde	Quais são as doenças de veiculação hídrica mais frequente?	E no sítio da vovó
GT5	Turma da Mônica em: a pele e o sol	Embelezamento da cidade	Cadê a árvore que estava aqui?	A praça é nossa

**4. Elaboração do projeto de aprendizagem (PA):** Com o subtema já escolhido por cada grupo, foi delineada cada questão de investigação, que deu

visibilidade àquilo que realmente os alunos queriam pesquisar, fundamentando-se por meio da pesquisa teórica. Nessa etapa, os alunos expressaram suas ideias e conhecimentos sobre o problema em questão, definiram os passos a serem percorridos durante o trabalho, como meio condutor de cada projeto, que de acordo com Moran (2000, p. 109), estes passos constituem-se em uma “minuta de um contrato didático”, com uma postura crítica e reflexiva, na busca de um consenso das ideias apresentadas nos grupos.

Para a construção de cada PA foi utilizado um modelo conforme a figura 1, que compreende um roteiro numa versão bastante simplificada, o qual promove um direcionamento no percurso dessa elaboração. É um instrumento implantado pelo Laboratório de Estudos Cognitivos do Rio Grande do Sul, que serviu como recurso para muitos trabalhos na área educacional, voltado para a aprendizagem de crianças e adolescentes. A opção por esse instrumento se deu pelo fato de que a intenção pedagógica do trabalho desenvolvido, iria proporcionar uma metodologia facilitadora da aprendizagem, uma vez que a formação dos professores em questão consiste em desenvolver atividades docentes com alunos das séries iniciais do ensino fundamental e ensino infantil.

**Figura 1** - Modelo do projeto de aprendizagem

CURSO:  
ALUNO(S):  
NOME DO PROJETO:  
PROBLEMÁTICA:

CERTEZAS PROVISÓRIAS	DÚVIDAS TEMPORÁRIAS

COMO E ONDE BUSCAR AS RESPOSTAS (AÇÕES)

COMO	ONDE

O QUE FAZER COM AS INFORMAÇÕES COLHIDAS NA PESQUISA?

CONSTRUIR	DIVULGAR

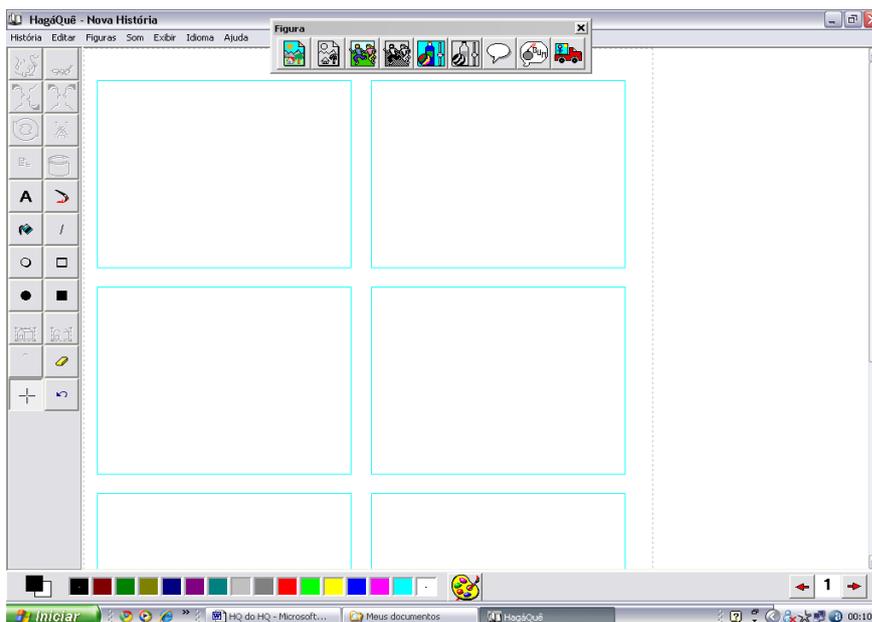
TEMPO NECESSÁRIO

AÇÕES	TEMPO	TOTAL DE DIAS

Este minicurso teve como culminância a socialização dos cinco projetos de aprendizagem, com os títulos definidos na tabela 1, citada anteriormente, encontrados na coluna “Nova HQ”.

**5. Explorando o software HagáQuê:** A decisão pela escolha deste software, ilustrado na figura 2, resultou em uma pesquisa na Internet, com o fim de selecionar um programa executável a realização das produções, isto é, das novas HQ's. A escolha pelo software HagáQuê se deu por tratar de um editor de histórias em banda desenhada (BD) com um banco de imagens, tendo diversos componentes para a construção de uma BD (cenário, personagens e outros) e vários recursos de edição destas imagens. Após a exploração do software, constatamos que suas ferramentas aguçam também a criatividade adulta, além de abrir um leque de buscas de figuras em outros arquivos, da Internet, e a própria criação de desenhos e paisagens que podem ser importados para a construção de uma HQ, no HagáQuê.

**Figura 2 - Área de trabalho do Software HagáQuê**



6. O produto da ação (as HQ's): A produção dos graduandos deu-se a partir das leituras dos gibis do nosso cotidiano, visando ampliar a inspiração nos GT's. Assim a leitura diversificada dos gibis favoreceu mais a chuva de ideias. Com a construção das novas historinhas foi obtido um produto físico que consiste em cada nova HQ, e o produto cognitivo que traduz a aquisição do conhecimento,

competências e habilidades nas HQ's. Para isto foram necessários alguns procedimentos como escolher, definir, selecionar, esquematizar, sintetizar, ampliar, filtrar informações, transferir, entre outras mais que justificam uma elaboração mais requintada e com sentido.

Esta ação deu-se a partir do conhecimento de que a utilização de gibis como recurso pedagógico não é algo novo, bem como das inúmeras críticas quanto a esta alternativa metodológica ao longo da sua aplicabilidade na educação. Ainda assim, a opção em reunir a tríade tecnologia, gibi e projeto de aprendizagem em uma ação formativa de professor consideramos relevante, uma vez que esta iniciativa teve por finalidade indicar caminhos de como é possível juntar a pedagogia, a tecnologia e recursos do cotidiano, como os gibis, para ganhos na aprendizagem.

Este fazer resultou em um gibi com cinco histórias em quadrinhos (HQ), sendo que uma delas "Turminha da Lilica em: aprendendo na TV" está apresentada na figura 3 com uma das suas tirinhas.

**Figura 3** - Tirinha de uma HQ produzida pelos alunos



## RESULTADOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Apresentamos alguns resultados mais relevantes da realização deste projeto originadas das falas dos participantes, durante as dinâmicas das rodas de conversas, como processo de avaliação, direcionadas por algumas questões motivadoras das discussões.

Com relação a contribuição da articulação tecnologia, gibis e projeto de aprendizagem, os alunos asseguram que foi possível consolidar um grupo de

---

estudantes que participaram efetivamente das ações previstas no projeto e acreditam na possibilidade de que esta articulação contribuiu significativamente para a construção do conhecimento sobre questões socioambientais.

Ainda nesse sentido, foi assinalado que a autonomia dos alunos na busca do conhecimento forneceu para os professores em formação, recursos que estimularam a criar e a produzir, seja desenhando, pintando ou escrevendo os diálogos da HQ, o que condiz com Freire (1996, p. 59) de que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Possibilitou, deste modo, que os alunos pesquisassem sobre os assuntos que gostariam de abordar na sua história, para poderem montar os seus próprios diálogos que foram usados na HQ, ou seja, por meio da história em quadrinhos o aluno estará construindo sua própria aprendizagem, e dessa forma torna o processo educacional mais significativo.

O projeto de aprendizagem favoreceu essa dinâmica e estabeleceu-se como uma etapa de grande potencial de construção de conhecimento, bem como oportunizou ao aluno expor os questionamentos científicos que de certa forma instigam-no a caminho da solução, culminando com a exposição dos resultados que compreende a etapa final do PA (FAGUNDES, 2006).

No que se refere ao uso do software Hagáquê, os alunos afirmam que ajudou na elaboração de histórias em quadrinhos bem diversificadas e atrativas. O projeto Gibis exigiu o manuseio deste software e o conhecimento necessário sobre a linguagem dos quadrinhos, para montagem das histórias.

Embora o software Hagáquê oportunize a criação de HQ's de forma simples e rápida, a partir dos seus comandos acessíveis, é possível importar sons, imagens, cenários de outros programas e/ou arquivos, o que acaba promovendo a integração entre diferentes ações, estimulando a vontade em concluir cada etapa desafiadora desta construção.

Nesse sentido, integrar os elementos computador, gibis e projeto de aprendizagem de forma inovadora tornou-se importante ao associar o uso da

---

tecnologia audiovisual e lúdica com o resultado de cada HQ. Para isto, tornou-se claro que o professor deve tomar iniciativa de agregar as várias tecnologias e os procedimentos metodológicos mais adequados para o desenvolvimento de propostas pedagógicas com o uso da tecnologia, e esta permite cada vez mais a busca de conhecimentos garantido o sucesso (MORAN, 2000).

Considerando a dinâmica na confecção de gibis, foi relatado que o projeto oportunizou a aprendizagem a partir de um tema/problema de importante aquisição na formação acadêmica dos participantes, pois auxiliou na utilização da história em quadrinhos como recurso pedagógico. Os Gibis passaram a ser visto pelos participantes como um importante recurso pedagógico, muito interessante e produtivo, pois, estimula a criatividade, a expressão de ideias, ensina novas formas de usar a tecnologia de maneira divertida, facilita a discussão de temas polêmicos e necessários, de forma lúdica e de fácil divulgação.

Logo, ao ser utilizada a linguagem dos quadrinhos na escola, como mais uma opção de recursos, o professor estará partindo de algo que faz parte do cotidiano do aluno, que ele gosta e conhece. Portanto, Carvalho (2006, p. 90) adverte que “as aplicações dos quadrinhos no processo de aprendizado não devem ser restritas às adaptações literárias [...] possui uma perspectiva estética que deve ser considerada pelos professores”.

Quanto a vivência no projeto, foi exposto pelo grupo de alunos o incentivo em utilizar um objeto do convívio de todos, como os gibis, e associá-lo a um programa de computador, duas coisas comuns às crianças e atrativas. Revelaram também que a aprendizagem e a metodologia proposta nas ações do projeto em questão, possibilitará a ampliação de metodologias de ensino na ação docente e na conscientização de que não é difícil, nem caro, inovar na educação, assim tornar possível um ensino de forma lúdica, criativa, interessante e participativa.

Com esta experiência, os participantes assinalam uma formação participativa, contextualizada, ética e política. Nesse sentido a formação de professor, pode a partir da integração da tríade em questão, produzir, assimilar e difundir conhecimentos de educação ambiental, voltada para a compreensão e articulação dos aspectos, econômicos, sociais, políticos e culturais ao aspecto ambiental.

---

Sobre o movimento da aquisição e divulgação do conhecimento com ênfase em educação ambiental gerado pelos alunos, foi assentado no que Goleman (1996) chama de inteligência emocional, que alicerça os processos interativos de comunicação, colaboração e criatividade exaustivamente presentes nesta ação formativa de professor.

### **ALGUMAS IDEIAS CONCLUSIVAS**

Aqui estão algumas ideias que julgamos, a partir do caminho percorrido nesta ação, responderem as questões de investigação da pesquisa, a partir dos resultados dos diálogos e avaliações sempre presentes durante a construção do conhecimento em foco.

No que se refere a questão “O uso da tecnologia favorece a aquisição, organização e difusão da informação educacional?” com o resultado do estudo entendemos que a tecnologia é tida como um instrumento determinante na comunicação e aquisição do conhecimento, melhorando o nível da informação na educação escolar, de forma a beneficiar a aprendizagem e a pesquisa.

Ainda permite a inserção de dados a partir da busca em Internet, da produção própria de figuras (desenhos, fotos, imagens), que com esta ação promove o pensar e a lógica no ato de criar, armazenar, transferir de forma a ampliar as possibilidades oferecidas pelo software Hagáquê. A partir das facilidades geradas pela Web 2.0, como maior velocidade de comunicação e de interação entre os usuários, as redes sociais cujo crescimento exponencial é inegável, a sua utilização e o impacto nos processos de socialização e de comunicação são fortes aliados para quem a percebe como um recurso e um meio de interação de pessoas e seus saberes, promovendo facilidade na organização e difusão do conhecimento.

Portanto a tecnologia aumenta o acesso a informação, envolve produção e compartilhamento de conhecimento, comportando-se como um poderoso e eficiente meio de comunicação, que possibilita de um simples compartilhamento de recursos, ao acesso a grande rede mundial – a Internet. Com a evolução crescente das tecnologias, as redes de computadores passam a ser um principal veículo de comunicação, pois estes novos serviços, dentre outras vantagens, facilitam ainda

---

mais a interação entre pessoas e destas com um mundo de informações. Este projeto veio garantir que a tecnologia é uma ferramenta metodológica para o professor e uma aliada poderosa no contexto educacional.

A partir deste estudo foi presumível admitir que, a formação inicial de professor independente do curso que frequenta, requer que o uso da tecnologia nas práticas educativas demanda aquisição no desenvolvimento profissional do professor, de forma a conhecer esta ferramenta e apreciar as facilidades que a mesma oportuniza no processo educativo.

Com relação questão “Que relevância pedagógica teve os elementos do projeto Gibis?” esta promoveu o conhecer e o aprender a utilizar um software, e é indiscutível que essa vivência com gibis tornou-se um momento prazeroso, estimulou ideias e a imaginação, além de fornecer para os alunos recursos que os estimularam a criar e a produzir. Neste caso, o computador, os gibis e o projeto de aprendizagem favorecem este diálogo na construção do conhecimento.

Dessa forma, esta experiência auxiliou aos professores em formação inicial, a utilização com seus futuros alunos, com destaque que os quadrinhos merecem maior interesse dos educadores, já que vários pontos foram apresentados sobre seus benefícios para a educação, desafiando sua possível utilização como material didático, incluindo seu vasto potencial artístico-educacional.

Esta vivência, como outras já existentes, contribuiu para a quebra de antigos paradigmas, e que os quadrinhos façam parte do processo de aprendizagem, como relevante na formação de professor, por compreender que a sua atuação, com o envolvimento das questões discutidas na realização deste projeto, possam, como cidadãos, inspirar a construção/garantia desse processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, adotar uma posição construtivista e contextualizada foi o ponto de integração entre os constituintes computador, gibis e o projeto de aprendizagem, por meio de uma ação investigativa, sustentada pelos eixos norteadores do projeto. As implicações deste projeto corroboram para a necessidade de ampliação de ações formativas de professores, quanto ao uso da tecnologia, considerando que a tecnologia na educação é fato.

---

## REFERÊNCIAS

BIM, Silvia Amélia. HagáQuê: editor de história em quadrinhos. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação - Área: Ciência da Computação) Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

CARVALHO, Djota. **A Educação está no Gibi**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

FAGUNDES, L. et al. **Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!** Coleção Informática para a Mudança na Educação. MEC/SEED/PROINFO, Brasília: 1999.

FAGUNDES, L. et al. **Projetos de Aprendizagem – Uma experiência mediada por ambientes Telemáticos**. Revista Brasileira de Informática na Educação 14.1, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. São Paulo: Objetiva, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, M.R.S. **El Papel Educativo de los Comics Infantiles: (Análisis de los Estereotipos Sexuales)**. Tese de Doutorado, Facultad de Ciencias de la Información da Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona., 1990.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: J. M. Moran. M. T. Masetto e M. A. Behrens (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. trad. Patrícia C. R. Porto Alegre: Ates Médicas Sul, 2000.

SOUSA, Maurício de. Turma da Mônica em: missão saúde. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos>> Acesso em: 17/08/2013.

SOUSA, Maurício de. Turma da Mônica em: a pele e o sol. Disponível em: <<http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos>> Acesso em: 17/08/2013.

SOUSA, Maurício de. Turma da Mônica em: água boa para beber. Disponível em: <[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turma\\_da\\_monica/monica\\_agua\\_boa.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turma_da_monica/monica_agua_boa.pdf)> Acesso em: 17/08/2013.

SOUSA, Maurício de. Turma da Mônica em: Um Plano para Salvar o Planeta. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JXHKKiaD-ks>> Acesso em: 17/08/2013.

THIOLLENTT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D.; WILSON, J. Critical incidents in action research in education. In: SANKARAN, S. et al. **Ef Effective change management gemente using action research and action learning**: using action research and action learning concepts, frameworks, processes and applications. Lismore: S.C.U.P., 2001.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993.

VALENTE, J.A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2003.

VERGUEIRO, Waldomiro et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C. M. (Orgs). **Educação ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TACHIZAWA, T. e MENDES, G. **Como fazer monografia na prática**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

# ASPECTOS EDUCATIVOS DOS SUPER-HERÓIS NA PERSPECTIVA DA ÉTICA DE ARISTÓTELES

*Educational aspects the super-hero from he perspective of Aristotle's ethics*

Gelson Vanderlei Weschenfelder<sup>1</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta a educação através de outras mídias, a importância das histórias em quadrinhos, o seu aspecto pedagógico, principalmente no que tange à formação da consciência moral das crianças e dos adolescentes e na construção de uma vida boa. O fascínio que os personagens exercem, figurando como exemplos heroicos, onde estes abordam, de forma exemplar, a maneira de enfrentar e de solucionar questões e tais problemas é que remete à obra de Aristóteles 'Ética a Nicômaco'. Tomando a ética aristotélica das virtudes como referência teórica, pretende-se apresentar alguns super-heróis, tais como; Batman, Homem-Aranha, X-men e Super-Homem, e mostrar como cada um deles apresenta um aspecto importante da referida ética. Destacando a ética aristotélica.

**Palavras-chave:** Ética. Mídias na Educação. Super-Heróis. Histórias em quadrinhos. Aristóteles.

## ABSTRACT

This research provides education through other media, the importance of comics, its pedagogical aspect, especially with regard to the formation of the moral conscience of children and adolescents and to build a good life. The fascination that the characters play, appearing as heroic examples, where they discuss, in an exemplary manner, how to address and resolve issues, and such problems is that refers to the work of Aristotle's 'Nicomachean Ethics'. Taking the Aristotelian ethics of virtue as the theoretical framework, we intend to present some superheroes, such as: Batman, Spiderman, X-men and Superman, and show how each has such an important aspect of ethics. Highlighting Aristotelian ethics.

**Keywords:** Ethics. Media educations. Superhero. Comics. Aristotle.

## 1 INTRODUÇÃO

A cada novo filme que é lançado há uma multidão lotando as salas de cinema e acorrendo às bancas lotadas de histórias em quadrinhos (HQ's), além dos inúmeros produtos com estampas destes super-heróis que são comercializados. Mas, afinal, o que existe nestes personagens fantasiados para que se tornarem tão populares? O

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Unilasalle e doutorando em educação pela Unilasalle.

---

que eles fazem para exercerem tal atração a esse público de milhões de pessoas de todas as idades?

William Irwin afirma que *'um dos mais notáveis desenvolvimentos na cultura pop da atualidade é o forte ressurgimento dos super-heróis como ícones culturais e de entretenimento* (IRWIN, 2005, p. 9), embora se possa antecipar que as histórias em quadrinhos (HQ's) não são tão inocentes como aparentam. Elas não proporcionam apenas o entretenimento ao seu leitor. Elas apresentam no seu enredo vivencial uma série de questões, de suma importância, com as quais os seres humanos 'normais' se defrontam na vida cotidiana. Desde questões referentes à ética, à responsabilidade pessoal e social, à justiça, ao crime e ao castigo, até às que se referem às emoções humanas, à identidade pessoal, à alma, à noção de destino e ao sentido de nossa vida, passando ainda por aquilo que pensamos da ciência e da natureza, pelo papel da fé na aspereza deste mundo, pela importância da amizade e o significado do amor, bem com à natureza de uma família, às virtudes clássicas como coragem, o comedimento, a prudência, dentre outros temas. Talvez seja por essa razão que tantas pessoas se prendem ao universo dos super-heróis, dando-lhes essa massiva audiência.

Os antigos gregos foram os primeiros a entender esse fenômeno da experiência estética que prende a audiência. Segundo *Aristóteles* (384-322 a.C.), ao experimentar sentimentos fortes e acontecimentos trágicos (neste caso a trama nas telas ou lendo um HQ's), esperava-se que as pessoas purificassem as próprias emoções, fazendo com que o espectador/leitor experimentasse e refletisse sobre os problemas centrais da condição humana, como a natureza do destino ou conflitos entre compaixão e a justiça.

As histórias em quadrinhos (HQ's) e suas adaptações para os desenhos animados de TV e para o Cinema não prejudicam a formação da criança e/ou adolescente. No confronto entre o *'Bem contra o Mal'*, temática recorrente na HQ's, não induz o leitor/espectador à violência, ao contrário, ensina que é possível resolver um conflito com dignidade moral. As HQ's podem vir a ser instrumento pedagógico para a sala de aula, principalmente para o ensino filosófico, e o ensino da filosofia

---

aristotélica, em sua ética das virtudes<sup>2</sup>.

## 2 ARISTÓTELES E UMA EDUCAÇÃO PARA A VIRTUDE

Aristóteles, filósofo grego de grande influência sobre a civilização ocidental, é considerado o criador da filosofia prática ou da ciência da *práxis* humana, que abrange a política e a ética, com o intuito de atingir a excelência moral ou a virtude<sup>3</sup>, que vem a ser o tema central da *Ética a Nicômaco*. O saber prático distingue-se do saber teórico porque seu objetivo não é o conhecimento de uma realidade determinada, mas o estabelecimento das normas e critérios da boa forma de agir, da ação correta e eficaz (MARCONDES, 1997, p. 76). A finalidade do homem é a felicidade (εὐδαιμονία), que uma atividade da alma designada com o nome de virtude<sup>4</sup>. Ela não é inclinação nem mesmo uma aptidão inata, mas um hábito adquirido pelo hábito e espelhando-se no exemplo dos outros. Aristóteles acredita que a imitação (*mimesis*) é constitutiva da natureza humana, dotada de caráter ativo e criativo. Vivendo e aprendendo, o ser humano pode tornar-se virtuoso e digno da felicidade. O problema é: como o ser humano se torna um bom ser humano? Segundo a ética aristotélica, tornamo-nos homens bons do mesmo modo que nos tornamos bons na maioria das outras coisas, pela prática e repetição.

Aprendemos uma arte ou ofício fazendo as coisas que teremos que fazer quando a tivermos aprendido. Exemplo: homens se tornam construtores construindo casas e se tornam tocadores de lira tocando lira. (...) nos tornamos justos realizando atos justos, (...) corajosos realizando atos corajosos (ARISTÓTELES, 2007, II, 1, 1103 b1 2-5).

Parece senso comum, e é, porque não há outras maneiras de se aprender

---

<sup>2</sup> A Mattel do Brasil, em conjunto com o Instituto de pesquisa GFK Indicador, realizaram uma pesquisa com crianças, para entender qual função que a fantasia e, em particular, os heróis, ocupam hoje no imaginário infantil. Desenvolvido sob consultoria da psicóloga Lídia Aratangy, o estudo revelou, entre outras conclusões, que esses personagens têm função essencial na formação das crianças. Os heróis estimulam nas crianças virtudes como a coragem de enfrentar desafios, vencer os medos, proteger os mais fracos, defender ideais e combater o inaceitável. Nesse cenário, eles representam os atributos que os humanos mais admiram em si próprios. Mais do que ídolos, são modelos a serem respeitados e imitados. No entanto, não são desprovidos de medo e, justamente por isso, são fonte de coragem.

<sup>3</sup> Aristóteles define a Virtude como sendo a disposição estabelecida que leve à escolha de ações e paixões e que consiste essencialmente na observância da mediania relativa a nós, sendo isso determinado pela razão, isto é, como o homem prudente o determina.

<sup>4</sup> A Virtude é uma disposição estabelecida que leve à escolha de ações e paixões e que consiste essencialmente na observância da mediania relativa a nós, sendo isso determinado pela razão, isto é, como o homem prudente o determina (Ver: Aristóteles, 2007, 1107 al: 1-5).

---

qualquer coisa a não ser praticando? Aprende-se a ler, lendo; a escrever, escrevendo. É deste modo que aprendemos a resolver questões matemáticas, a praticar algum esporte, a dirigir um carro. Mas poderia aparecer a dúvida: como saberei o que seria um ato justo? Aristóteles responde esta questão através da observação. Se quisermos saber o que significa ser justo, ou moderado, ou corajoso, devemos observar pessoas a quem atribuímos tais virtudes (ARISTÓTELES, 2007, VI, 1140 a1, 20-25). Uma pessoa justa, afinal de contas, é alguém que com regularidade e confiabilidade pratica ações justas. Se quisermos aprender a exercer a justiça, nada melhor do que observar pessoas exemplares que de fato acreditamos ser justas. Mas se desejamos verdadeiramente ser justos e bons, observar não é suficiente. É preciso tentar imitá-las é necessário praticar tais ações semelhantes, para assim neste processo, adquirir estas qualidades ou virtudes morais.

Para criarmos um caráter que seria inclinado a agir conforme a moralidade, o treinamento, a repetição, é fundamental. Mas por outro lado, aquele que já possui este caráter de agir de acordo com a moralidade, também precisa treinar os outros para que sejam éticos, ao em vez de apenas ensinar isso em teoria. O ser humano aprende a agir corretamente ao ser repreendido por um mau comportamento e ao ser recompensado quando faz o bem. Se desejarmos instilar determinadas virtudes específicas, como a coragem, devemos testar a pessoa que receberá tal caráter. A coragem nasce da atitude de enfrentar o perigo. Não são os mais fortes que vencem, mas os que competem, ou seja, os que praticam (IRWIN, 2008).

Segundo Aristóteles, a educação para a virtude é um modo de educar para o *viver bem*, que implica tanto a subjetividade quanto a esfera pública ou o âmbito político para o cidadão grego. A partir daí pode-se pensar uma forma de educação para o contexto atual, em que se precisa dar conta da formação integral, da preparação para o trabalho, bem como dos aspectos morais? Como se poderia ensinar uma ética das virtudes na sala de aula hoje, diante das situações concretas de desrespeito e até de violência nas relações pedagógicas cotidianas? Os super-heróis das histórias em quadrinhos podem muito bem servir de apoio pedagógico para o ensino de filosofia em geral e, especificamente, para que as crianças e adolescentes canalizem suas energias na direção de uma vida ética, virtuosa, mirando-se no

---

exemplo de adultos virtuosos e felizes.

### 3 BATMAN: O ARISTOTÉLICO

Eis o super-herói símbolo da *ética das virtudes* de Aristóteles. Chamam-no de “super-herói”, mas ele não possui nenhum tipo de ‘super – poder’. Sua história de mais de 70 anos de existência atrai cada vez mais pessoas de todas as idades. E uma das razões pela qual Batman atrai tantos fãs é que ele é ‘apenas’ um ser humano. Um homem igual a nós, com a diferença de que, além que é um personagem da ficção, ele dedicou toda a vida a vingar a morte dos pais e de todas as vítimas de crimes. Ele defende Gotham City arriscando constantemente sua própria vida, depois de passar anos de sacrifício e treinamento do corpo e da mente para atingir o máximo de que um ser humano é capaz. Embora seja riquíssimo, nega a si mesmo este luxo e dedica-se ao objetivo que nunca alcançará (IRWIN, 2008, p. 13).

Bruce Wayne não quer ver outras crianças perderem os pais assassinados, como ocorreu com ele próprio; Gotham City está nas mãos dos criminosos e corruptos, e com o espírito de vingança e justiça quer dar um basta nesta situação: “*quero mostrar ao povo que Gotham não pertence aos criminosos e corruptos*” (NOILAN, 2005).

Decidido a combater as injustiças, o órfão Bruce Wayne, viaja pelo mundo buscando recursos para combater a injustiça e amedrontar aqueles que semeiam o medo. Sua busca é inalcançável, embora reconheça que sozinho não alcançará seu objetivo. Ele próprio afirma que “*para sair da apatia, as pessoas precisam de exemplos dramáticos. Mas não posso fazer isso como Bruce Wayne. Como homem sou de carne e osso, posso ser ignorado e destruído. Mas como símbolo, posso ser incorruptível, posso ser eterno*” (NOILAN, 2005).

Assim Bruce Wayne decide se tornar o justiceiro mascarado, libertando seu ego, se tornando *Batman*. Mas por que um jovem órfão milionário gastaria suas noites pulando em telhados, percorrendo becos para acabar com a injustiça e violência de sua cidade? Eis uma resposta aristotélica a esta pergunta: para você se tornar um ser humano bom e virtuoso, precisa de bons exemplos a imitar.

---

Quando a prudência (sabedoria prática) é possível chegarmos à sua definição pela consideração das pessoas com as quais a creditamos. Ora, tem – se como característica do homem prudente ser ele capaz de bem deliberar sobre o que é bom e proveitoso para si mesmo, não num ramo em particular (...), mas o que é vantajoso ou útil como recurso para o bem – estar em geral (ARISTÓTELES, 2007, VI, 1140 a1, 25-28).

Bruce Wayne tinha na figura do pai o exemplo a seguir; na depressão, Thomas Wayne, quase fez sua empresa (Wayne Corporation), ir à falência, combatendo a pobreza. Pensava que, os ricos de Gotham City seguiriam seu exemplo e tentariam salvar a cidade. Mas com o seu assassinato, não pode cumprir este papel. Coube ao jovem Wayne esta tarefa de ser o exemplo para Gotham City e, Batman é este símbolo de mudança que toma para si a tarefa de *“inspirar as pessoas de Gotham City, para fazer com que a cidade possa ressurgir”* (NOILAN, 2008).

Na perspectiva aristotélica, Batman é um ser virtuoso. Mas como ele se tornou tal? Lembrando que saber o que é virtude não basta, é necessário praticá-la porque os seres humanos se tornam bons e virtuosos assim, pela prática e repetição, assim como se adquire as artes e os ofícios: *“homens se tornam construtores, construindo casas e se tornam tocadores de lira tocando lira. Analogamente, nos tornamos justos realizando atos justos, corajosos realizando atos corajosos”* (ARISTÓTELES, 2007, II, 1103 b1, 2-5).

Uma pessoa justa é alguém que com regularidade e confiabilidade pratica ações justas, e Batman é esta pessoa. Treinou corpo e mente para chegar à perfeição. Batman parece ser o exemplo de um ser humano virtuoso, tal como Aristóteles imaginou quando sugeriu que olhássemos para as pessoas virtuosas como referência para nos tornarmos moralmente melhor. Batman representa essa exemplaridade moral.

Ele é sem dúvida corajoso e inteligente. Tem um forte senso de justiça, é capaz de se manter controlado mesmo em meio a uma luta e está disposto a sacrificar sua própria vida e felicidade para fazer do mundo um lugar melhor (IRWIN, 2008, p. 229).

Heróis como Asa Noturna, Robin e outros heróis mascarados junto com o Comissário Gordon, seguiram a sugestão de Aristóteles e escolheram Batman como o ideal a ser imitado, por suas ações e seu comportamento virtuosos, a fim de também poderem se tornar virtuosos.

---

Mas Bruce Wayne sabe que sozinho não terá como tornar Gotham um lugar melhor para se viver, mas sabe que como Batman, pode vir a ser o exemplo para muitos, um símbolo da virtude, do ser moralmente incorruptível. Talvez todos devêssemos tentar ser um pouco mais parecidos com este ser fictício e agir como ele, na esperança também nos tornarmos gradativamente mais virtuosos. O super-herói é um grande exemplo pedagógico acerca da vida virtuosa em sociedade, nos moldes da ética de Aristóteles.

#### **4 X-MEN E O ENCONTRO COM O 'BEM' ARISTOTÉLICO**

Mutação: é a chave da nossa evolução e nos permitiu evoluir de uma célula única à espécie dominante do planeta. Esse processo lento, normalmente, leva milhares de anos. Mas a cada centena de milênio, a evolução dá um salto (SINGER, 2000).

Temos dificuldades para entender e aceitar os diferentes. Os excluímos, os discriminamos, embora o discurso corrente na sociedade contemporânea enfatize relacionamentos saudáveis e respeito às diferenças em todos os âmbitos da vida. As histórias em quadrinhos dos “X-men” servem de referência para a discussão deste tema da diferença, ao supor que há mutantes entre nós: existem pessoas que nascem com habilidades excepcionais; há aqueles que podem atravessar paredes, outros controlar o fogo e outros o gelo, existem ainda uns que podem manipular mentes. Há muitos com aparências anormais, uns parecendo umas feras; e aqueles com uma aparência de anjo, possuindo asas, e outros em contradição, com uma aparência que faz lembrar um demônio (REBLIN, 2008, p. 81). E por causa de suas capacidades incomuns, tais mutantes causam medo e insegurança nos seres humanos não evoluídos.

Supõe-se ainda que a evolução seja responsável pelo desenvolvimento de seres com super poderes na história. Alguns seres humanos possuem o gene “fator X” em seu código genético, responsável pelas alterações no seu organismo. Em linguagem científica esse seria o próximo passo da evolução humana: de homo sapiens a homo superior.

Seres humanos diferentes foram obrigados a aprender a conviver (ou não), o que conduz à questão da alteridade. [...] A reflexão acerca do outro, sempre ocorre no encontro com o outro diferente e, nesse encontro, a alteridade

---

sempre oscilava entre uma visão depreciativa e uma visão ingênua acerca do outro diferente. [...] Mas ambas as visões desconsideravam o outro como ser humano (REBLIN, 2008, p. 83-84).

Os seres humanos não consideram estes seres diferentes como 'seres humanos' e, por isso, tacham eles de mutantes. Mesmos estes, sendo o próximo passo da evolução. Assim prevalece o preconceito onde sempre diminui o outro.

Com estes seus poderes colossais, os mutantes poderiam facilmente tornar-se válido a sua própria vontade, reprimindo os humanos. Mas existem aqueles que, sonham com uma coexistência pacífica entre seres mutantes e seres humanos, onde defendem este ideal (professor Charles Xavier e seus pupilos, os super-heróis X-men), e há outros que não acreditam nesta aspiração. Julgam os seres humanos como uma raça do passado, e o futuro pertencem à raça mutante, que deve subjugar a inferior raça humana, a raça que não evoluiu (Magneto e a Irmandade Mutante), pois após sofrerem a discriminação, eles, seres superiores, também passariam a discriminar os 'humanos'. Para os X-men, o segredo para a convivência pacífica entre os mutantes e os seres humanos, é o exercício da tolerância. Ideia na qual os X-men lutam e defendem. E é a partir da educação, segundo *Reblin*, um dos caminhos para este exercício, um constante aprender a viver (REBLIN, 2008, p. 88), por isso Charles Xavier, cria o Instituto Xavier para jovens super dotados. Os X-men são preparados para defender a humanidade dos ataques de outros mutantes, são preparados para defender aqueles que tanto os temem e os odeiam. A escola de Charles Xavier é, digamos assim, uma cópia da escola de Aristóteles,

para que alguém possa se tornar um indivíduo bom que haja educação e treinamento apropriados, e que se passe em seguida a viver segundo hábitos virtuosos e nada fazer de vil seja voluntária ou involuntariamente, então isso será assegurado se as vidas humanas forem reguladas por uma certa inteligência e um sistema correto investido do poder de aplicar sanções adequadas (ARISTÓTELES, 2007, X, 1180 a1, 14-18).

Por que os X-men respeitam tanto os seres humanos que, por sua vez os rejeitam? O que faz com que se engajem numa luta para a convivência pacífica entre humanos e mutantes? Enfim, por que os X-men são bons?

Uma possível resposta é a hipótese de que eles estão convictos de que essa forma de conduta é melhor para garantir a tolerância e a aceitação dos outros. Seu

---

compromisso com o bem resultaria de um cálculo estratégico quanto à política *mais útil para garantir o fim desejado* (IRWIN, 2005, p. 164-165). Mas os seres humanos não reagem bem aos atos dos super-heróis X-men. Seus atos tornam-se infrutíferos. Mas mesmo que os X-men desejem e esperam ser aceitos na sociedade, o seu compromisso com o bem não parece se basear na expectativa de que isso ocorra.

Temos, portanto, assegurar que o caráter tenha, desde o início, uma finalidade natural com a virtude, amando o que é nobre e abominando o que é vil. E é difícil obter uma educação correta na virtude a partir da juventude sem ser educado segundo leis corretas, pois viver de maneira moderada e árdua não é agradável à maioria dos homens, particularmente quando são jovens (ARISTÓTELES, 2007, X, 1179 b1, 30-35).

Mas não há dúvida de que não basta que as pessoas tenham a correta nutrição e a correta disciplina na juventude; é necessário, também, que pratiquem as lições aprendidas e as ratifiquem através do hábito quando crescerem (ARISTÓTELES, 2007, X, 1180 a1, 1-5).

Mas os jovens mutantes sabem que não podem desistir, pois o futuro dos mutantes depende somente deles, e eles precisam colocar em prática o que aprenderam no Instituto Xavier. Assim, esses mutantes internalizam os valores de seu mestre, Charles Xavier, e têm uma motivação interior para fazer o que é certo e bom, um impulso interno, emocional ou psicológico que pode proporcionar um motivo para resistir à tentação de se voltar para os próprios interesses (IRWIN, 2005, p. 166).

A pergunta acerca da bondade dos X-men, numa perspectiva aristotélica, está na questão do exemplo. O professor Charles Xavier dá um bom exemplo de amor ao bem para seus pupilos. E segundo Aristóteles, Bom é aquele que ouve os sábios<sup>5</sup>.

## **5 O ÚLTIMO FILHO DE KRIPTON E A FELICIDADE ARISTOTÉLICA**

O seu planeta estava condenado; pouco antes da destruição um bebê chamado Kal-EL, o último filho de Krypton foi mandado para a salvação. Caindo no planeta Terra, foi encontrado por um simpático casal, os Kent. Foi batizado de Clark, e foi criado como filho legítimo. Já em sua infância mostrava-se diferente, e enquanto crescia foi descobrindo que podia desafiar a gravidade, que tinha uma força descomunal, era mais rápido que qualquer coisa criada na Terra; com muito amor e

---

<sup>5</sup> Aristóteles cita o poema *Os trabalhos e os dias*, do poeta grego Hesíodo (Ver ARISTÓTELES, 2007, I, 1095 b1, 10).

---

carinho, seus pais o ensinaram a compreender e usar seus dons. Ele jurou proteger o mundo que o adotou, usando seus dons em prol da justiça e da paz, tornando-se, assim, o 'Super – Homem'. Esta é a história do maior e mais popular Super-Heróis dos quadrinhos.

Em torno dele surgem frequentemente indagações como: Por que ele faz o que faz? Que motivos o impulsionam para a ação? O que o levou a assumir o papel de protetor e defensor de todos? Por que ele procura sempre fazer a coisa certa? Embora a história não passe da ficção, ela inspira boas questões para nossas reflexões sobre o cotidiano.

O que um indivíduo especial, como Clark Kent /Super-Homem estará fazendo em salvar vidas, ao invés de usar seus poderes a seu benefício, como por exemplo: usar sua grandiosa força, espremendo um carvão até conseguir um diamante. Por que ele se torna repórter do jornal do 'Planeta Diário'? Bom Clark Kent/Super-Homem, desejaria não se mostrar muito, pois qual seria a reação das pessoas ao saberem que ele é um extraterrestre e que poderia derreter um carro com um olhar de raiva. Com certeza a população ficaria amedrontada com este tipo de ser. Por isso Kal-EL se esconde atrás de seus óculos, na identidade de Clark Kent, como cidadão comum.

Kal-EL, sabe que ele não é daqui, não pertence a este mundo. Foi criado entre os humanos; mas, na verdade, não é um de nós. Kal-EL (Super-Homem) é o único sobrevivente de sua raça. Ele é um extraterrestre, e se sente muito sozinho neste mundo, segurando o seu grandioso segredo com um fardo. E aí está a chave de suas atitudes heróicas. O desejo básico de pertencer a, de fazer parte de, é um dos aspectos fundamentais da natureza humana. É a necessidade de se ligar aos outros, de conviver, parece vital para o bem-estar humano. Mesmo sendo um extraterrestre, Kal-EL sente a mesma necessidade básica de convívio e comunicação. Embora esteja entre os humanos, Kal-EL não dá as costas à sua herança alienígena pois sabe que só quando usa seus dons naturais de kriptoriana, é que se sente vivo e engajado. Só quando ele age em seu pleno potencial, em vez de se esconder por trás de um par de óculos, ele participa de verdade do mundo a sua volta. Só quando ele é abertamente kriptoniano (Super-Homem), pode ser também um homem da Terra, com exuberância e excelência. Quando ele vive como a pessoa que realmente é e aplica suas distintas

---

forças a serviço dos outros, ele assume seu lugar justo na comunidade, da qual agora ele faz parte e na qual se sente realizado. Não foi por coincidência que, quando o Aristóteles pretendia descobrir a raiz da felicidade, ele começou a explorar o que é viver com excelência. O Super-Homem, a seu modo, descobriu a mesma relação que Aristóteles enuncia assim: “se a felicidade consiste na atividade de acordo com a virtude, é razoável que seja atividade de acordo com a virtude maior (excelência), e esta será a virtude da melhor parte de nós” (ARISTÓTELES, 2007, X, 1177 a1, 10-14).

O Super-Homem ajuda os que estão em perigo porque ele sente um dever moral superior, faz isso porque suas inclinações o impulsionam para atos de moralidade. Mas há uma quantidade saudável de interesse próprio nestes atos; ao ajudar os outros, Super-Homem ajuda a si mesmo, pois cumpre seu destino e sua natureza. O Super-Homem é, na verdade, o indivíduo autêntico, que aceita quem ele é, celebrando esse verdadeiro eu e usando todos os seus poderes para o bem dos outros e de si mesmo (IRWIN, 2005, p. 21). Pelos critérios de Aristóteles ele seria um ótimo exemplo para ilustrar o caráter moralmente virtuoso, porque ao deparar-se com uma situação de injustiça ele tem sentimento de justiça, pensa corretamente a situação, descuide-se para a ação correta e age corretamente. Nele não há espaço para uma contradição entre a inclinação natural e o que é moralmente correto. Além do mais, ele sabe que aquilo que está fazendo é uma ação virtuosa, ele decide livremente por fazê-la e age movido por um caráter irretocável (ARISTÓTELES, 2007, 1105 a. 30-1105b). Em outros termos, ele age de acordo com a justa razão.

## **6 O HOMEM-ARANHA NA TEIA ARISTOTÉLICA**

Considerado como sendo um dos mais famosos Super-Heróis das histórias em quadrinhos, o Homem-Aranha, é a figura fictícia carimbada na vida de muitas crianças e adolescentes. Quem nunca ouviu falar neste super-herói? Quem nunca viu algum produto com sua estampa e logo marca? As adaptações de sua história para animações da Televisão e principalmente para o cinema é um sucesso. A exibição dos seus filmes no cinema é recorde de bilheterias; um sucesso extraordinário.

Este super-herói aracnídeo atrai tantas pessoas porque se apresenta como um modelo com o qual podemos nos identificar. Peter Parker (o Homem – Aranha

---

sem a máscara) é um jovem que luta contra as tentações humanas comuns, bem como os entraves da adolescência. Mas o que faz com que um adolescente se torne herói desse tipo, que salva vidas dos outros, colocando sua própria vida em risco, e que não usa seus poderes para benefícios próprios? Quem é, afinal, esse Homem-Aranha?

Resumidamente, Peter Parker, foi adota pelos tios, os simpáticos e adoráveis Ben e May Parker, depois que seus pais morreram em um terrível acidente de trânsito. Já na adolescência, depois de ter sido picado pela aranha, começou a perceber que havia recebido super poderes. Percebendo que havia algo de diferente em Peter, seu tio Ben, agora seu pai adotivo, lhe dá o conselho de que “com grande um poder, vem grandes responsabilidades”. Após a morte de seu tio Ben, assassinado, Peter Parker levará esta frase para o resto de sua vida para marcar toda sua ação de super-herói, na figura do Homem-Aranha.

O que impressiona na ação desse Herói das HQ's é e seu heroísmo e, principalmente, porque muitas das coisas que ele toma como se sua responsabilidade ele não precisaria fazer. Peter Parker tem a permissão para viver uma vida comum, mas é o fato de escolher outro caminho, o de ser o Homem-Aranha, é que faz com que suas ações se tornem dignas de louvor. A grande responsabilidade que vem com o grande poder não é o dever de usar esse poder como O Homem-Aranha (um Super-herói), é, no máximo, uma obrigação de não prejudicar os outros usando-o de modo errado. Isso é um ato nobre. Escolher e cumprir o dever, combater o crime, ajudar os indefesos e proteger estes das perversas maquinações dos vilões. Isso sim é que faz dele um Super-Herói.

Peter Parker, assim como outros super-heróis já citados, tem sua motivação heroica marcada pela filosofia prática de Aristóteles; pela ética das virtudes. O Homem-Aranha, por exemplo, é um ser corajoso, que pratica a mediania. E, segundo o Estagirita, a coragem é o meio termo entre o medo e ao excesso de autoconfiança.

A coragem é a mediania tocante ao medo e à autoconfiança. Ora, fica claro que as coisas de que temos medo são coisas temíveis, o que significa dizer de uma maneira geral, são males, de modo que o medo é, às vezes, definido como a antecipação do mal. É verdadeiro, portanto, que temos medo de todas as coisas más. Entretanto, não se pensa que a coragem esteja relacionada com todas essas coisas, uma vez que há alguns males que é certo e nobre temer e vil não temer, do que é exemplo à desonra ou ignomínia. Aquele que

---

teme a desonra é um homem honrado, detentor de um devido senso de pudor (ARISTÓTELES, 2007, III, 1115 a1, 5-15).

Assim como o super-herói Batman, também o Homem-Aranha é um exemplo para os cidadãos de New York<sup>6</sup>: ele vive em excelência moral, assim como o Super-Homem, ele conhece o bem e sabe como praticá-lo, assim com X-men. Mas Peter Parker, diferente destes Super-Heróis, é apenas um adolescente que, segundo Aristóteles, ainda não teria condições objetivas de haver adquirido sabedoria prática, uma vez que essa resulta como lição da experiência. Claro que a virtude não depende da idade, caso contrário os mais vividos seriam virtuosos e os novos o contrário. Mas o que distingue o Homem-Aranha é que ele tomou para si a lição aprendida de seu tio. E por isso ele pode julgar com propriedade e agir com prudência, embora ainda seja muito jovem<sup>7</sup>.

Acontece que, mesmo sendo ainda muito jovem, Peter Parker passou por situações das mais diversas em sua vida e aprendeu com elas. Já na infância vivenciou a terrível perda de seus pais em acidente, mas soube escutar a instrução recebida dos tios Ben e May Parker, bem como assimilar as lições de uma vida moralmente virtuosa, a exemplo deles. E segundo o nosso filósofo isso é de fundamental importância.

Para que alguém possa se tornar um indivíduo bom é preciso que haja educação e treinamento apropriados, e que se passe em seguida a viver segundo hábitos virtuosos e nada fazer de vil seja voluntária ou involuntariamente (ARISTÓTELES, 2007, X, 1180 a1, 14-17).

Peter Parker tem em sua família o exemplo de uma educação para a virtude e, adquirindo seus superpoderes como Homem-Aranha, colocou em prática (principalmente após a morte trágica de seu tio Bem), tudo que já aprendera. Talvez seja precisamente isso que tornou o Homem-Aranha tão popular, porque ele passou pelas mesmas necessidades e privações que qualquer jovem enfrenta em seu dia-a-dia, desde problemas financeiros, às questões morais. Ele aprendeu muito cedo que,

---

6 Cidade onde se baseia – se a história do Homem – Aranha.

7 Aristóteles afirma que somente pode julgar bem acerca de um assunto qualquer é necessário que tenha recebido instrução nesse assunto; é necessário que tenha recebido uma educação completa. Então ele conclui que os jovens não estão aptos para os estudos da política, porque carecem de experiência de vida e de conduta (Ver ARISTÓTELES, 2007, I 1095 a1, 1-4).

---

‘seja qual for o conflito que tivermos dentro de nós, sempre temos uma escolha, pois são as nossas escolhas que fazem de nós o que somos e sempre podemos escolher aquilo que é certo (RAIMI, 2007).

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não é porque Aristóteles tenha dito que o filósofo pode especular sobre todas as coisas que a gente se debruça sobre as histórias em quadrinhos de super-heróis e suas adaptações para as animações da TV e para o cinema. Elas podem ser objeto de investigação para a filosofia e para muitas ciências, como a sociologia, a psicologia, a teologia, a literatura, dentre outras. Mas o que nos interessa mais de perto é o aspecto pedagógico que os Super-Heróis das HQ's representam, especialmente na formação do ideal de vida das crianças e dos adolescentes, mais especificamente, na formação da consciência moral.

Se Piaget e Kohlberg tem alguma razão quanto aos estágios de desenvolvimento da consciência moral, as HQ's cumprem uma enorme importância na gênese e na formação da consciência moral. O Super-Herói inspira a internalização da norma como algo bom, e em certa fase até como algo quase que sagrado. A autoridade de um princípio vem daquele que o apresenta. De mais a mais, os Super-Heróis ensinam pelo exemplo, eles mostram pela ação o que é bom e justo. E isso é muito mais eloquente do que os conselhos em abstrato. E é também aristotélico: aprende-se ao seguir o exemplo das pessoas mais virtuosas, mas a virtude se mostra nas ações do cotidiano.

Então, além da finalidade explícita de proporcionar entretenimento, as histórias em quadrinhos de super-heróis, apresentam as questões relacionadas ao comportamento moral e dão exemplos de virtuosismo para os seres humanos enfrentarem os problemas morais do dia-a-dia. Elas mostram vivencialmente as questões a importância enfrentamos no cotidiano, principalmente com relação à responsabilidade pessoal e social, à justiça, ao crime e ao castigo, à mente e às emoções humanas, à identidade pessoal, à alma, à noção de destino, ao sentido de nossa vida, ao que pensamos da ciência e da natureza, ao papel da fé na aspereza deste mundo, à importância da amizade, ao significado do amor, à natureza de uma

---

família, às virtudes clássicas como coragem e muitos outros temas.

Embora sejam produzidas para que o grande público as consuma como diversão, as HQ's podem receber esta forma de leitura mais criteriosa, filosófica, que mostra o aspecto ético que as perpassa e, no caso específico da nossa leitura, que essa perspectiva é a da ética das virtudes ou da *phronesis* de Aristóteles. E o exemplificamos, apenas para retomar, com alguns Super-Heróis mais influentes quanto a este aspecto.

Além desse aspecto pedagógico mais geral, também se poderia enfatizar ainda que as HQ's e sua transformação em desenhos e filmes para a TV e o Cinema podem servir de material didático para facultar o aprendizado do pensar filosófico mais geral, envolvendo assuntos como a sociedade, as questões de gênero e diferença, a questão do entendimento humano, etc.

Por outro lado, ainda que tenhamos mantido o nosso foco na perspectiva aristotélica, as HQ's também abordam temas que se poderia muito bem relacionar com as teorias filosóficas de muitos outros autores, como Kant, Rousseau, Kierkegaard, Nietzsche, dentre outros. Mas o que nós destacamos é a essa leitura aristotélica das histórias, para mostrar, por exemplo, que as os Super-Heróis praticam ações virtuosas, que podem servir de exemplo a ser seguido e isso pode ser didaticamente utilizado no trabalho de educadores que, querendo ou não, influem sobre a formação da consciência moral das crianças. Podem, então, fazê-lo no intuito de refletir sobre a prática do bem, da justiça, da prudência, e assim, ajudar os educandos a caminhar na direção de hábitos virtuosos, que se mostram nas ações virtuosas, ou para lembrar Batman, *não é quem eu sou por dentro, mais o que eu faço que me define* (NOILAN, 2005).

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2. ed. Tradução Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2007.
- GFK Indicador. **Estudo Exploratório do Imaginário Infantil**. Agosto 2008 (pesquisa exclusiva para Mattel).
- IRWIN, Willian (Org.). **Batman e a filosofia**: o cavaleiro das trevas da alma.

Tradução Martha Malvezzi. São Paulo: Madras, 2008.

IRWIN, Willian (Org.). **Super – Heróis e a Filosofia**. Tradução Marcos Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2005.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

NOILAN, C. **Batman Begins**. Direção: Christopher Noilan. Warner Bros Picture, 2005. 1 DVD (139 min.), color.

NOILAN, Christopher, (2008). **Batman: O cavaleiro das trevas** (he Dark Knight). Direção: Christopher Noilan. Warner Bros Picture, 2008. 1 DVD (152 min.), color.

RAIMI, Sam. **Homem – Aranha 3 (Spiderman 3)**. Direção: Sam Raimi. Columbia Picture e Sony Sony Picture Entertainment, 2007. 1 DVD (139 min.), color.

REBLIN, Iuri A. **Para o alto e avante**: Uma análise do universo criativo dos super – heróis. Porto Alegre: Asterisco, 2008.

SINGER, Bryan. **X – Men**: O Filme. Direção: Bryan Singer. 20th Century Fox Film Corporation, 2000. 1 DVD (104 min.), color.

# A CONSTRUÇÃO DA ORTOGRAFIA DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*The Construction of the Spelling in the Process of Literacy*

Helen Rodrigues Cardoso<sup>1</sup>  
Cassiane Garcez Flores Sutil<sup>2</sup>

## RESUMO

O estudo aqui apresentado voltou-se para a reflexão sobre as questões ortográficas durante o processo de alfabetização. Para o sucesso da construção do sistema de escrita alfabética na vida dos alunos, tal relação é imprescindível. Assim, este trabalho teve como objetivo identificar as ocorrências de erros ortográficos na escrita dos alunos em processo de alfabetização do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos de uma escola da rede particular de ensino, da cidade de Cachoeirinha e classificá-las. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, desenvolvida com base em um estudo de caso e na realização de uma pesquisa bibliográfica considerando as contribuições de autores como Varella (2004), Morais (1998) e Lemle (1991), entre outros. A coleta de dados foi realizada através da recolha de ditados e produções de texto espontâneas dos alunos. Foi possível observar nos resultados que nem todas as dificuldades ortográficas estão consolidadas, conforme está previsto no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Pôde-se concluir, dessa forma que, mesmo os alunos estando no último ano do processo de alfabetização, ano esse previsto para aprofundamento e consolidação das questões ortográficas, não houve a consolidação de todas as dificuldades de ortografia. Tal resultado nos proporciona uma reflexão de como deve ser conduzido o processo de alfabetização, de forma a conciliá-lo com o ensino das questões ortográficas.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Ortografia. Erros ortográficos. Construtivismo.

## ABSTRACT

The primary concern of this study is to reflect on the issues during the process of orthographic literacy. Relationship that is essential to the success of the construction of the alphabetic writing system in the lives of students. This paper aims to identify and highlight the main misspellings in written newly literate students of the third year of elementary school nine years in a private school, the Cachoeirinha, and promote reflection on what can be proposed that student ownership of the alphabetic writing system. For this, we carried out a field survey considering contributions authors like VARELLA (2004), Morais (1998) and Lemle (1991), among others. Were used as instruments for such research and production dictation text spontaneously. According

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. Contato: helen.cardoso@farroupilha.ifrs.edu.br

<sup>2</sup> Pedagoga e pesquisadora da área da alfabetização. Centro de Ensino Superior de Cachoeirinha – CESUCA. Contato: cassianegarcez@yahoo.com.br

---

to the survey results, it appears that not all spelling difficulties are consolidated, as is provided for in the National Pact of Literacy Age One. It was concluded so that even students being the last year of the literacy process, this year scheduled for deepening and consolidation of orthographic issues, there was a consolidation of all the difficulties spelling. This fact gives us a reflection of how the process should be reconciled with the teaching of literacy issues spelling.

**Keywords:** Literacy. Spelling. Misspellings. Constructivism.

## INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado identificou as maiores ocorrências de erros ortográficos em crianças em processo de alfabetização, do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos do Colégio Inedi de Cachoeirinha.

Teve o intuito de ressaltar a seriedade do trabalho com a ortografia desde as séries iniciais, bem como a importância da mesma e o direcionamento dado à aprendizagem de acordo com as dificuldades apresentadas pelas crianças.

A escolha desse tema se deu porque Ortografia é mais do que uma norma, é uma base que deve se iniciar na alfabetização, com o princípio da vida escolar. Independente de como é visto o erro em cada método de alfabetização, se faz necessário a valorização do ensino da escrita correta e suas normas desde a alfabetização.

A escrita é o espelho do processo de ensino e aprendizagem do aluno. E quando não aprendida corretamente, o aluno levará consigo por toda a sua vida escolar, inúmeros equívocos. Por este motivo é de extrema importância abordar e discutir cada vez mais como se dá o processo do ensino ortográfico, que é a base para a escrita da criança durante toda sua vida.

Assim, este estudo teve como objetivo geral verificar as ocorrências de erros ortográficos na escrita de alunos em processo de alfabetização e promover a reflexão sobre as estratégias de ensino-aprendizagem para que o aluno se aproprie do sistema da escrita alfabética.

Ao longo do trabalho, buscou-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o processo de alfabetização que foi alvo da pesquisa, destacando o tratamento dado às questões ortográficas;
- Explicitar o que é ortografia e sua importância na vida escolar do aluno;

- 
- Descrever as principais dificuldades ortográficas que um aluno pode apresentar de acordo com o nível de alfabetização em que se encontra;
  - Evidenciar a importância do ensino ortográfico desde a alfabetização;
  - Relacionar os direitos de aprendizagem dos alunos previstos pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa com as dificuldades ortográficas encontradas.

A proposta pedagógica utilizada para a alfabetização dos alunos pesquisados foi a Linha Construtivista. O Construtivismo trata os erros apresentados na escrita dos alunos como hipóteses, suposições dos mesmos em relação à escrita. Segundo essa concepção, é através dessas hipóteses que os alunos podem e devem manifestar a sua construção mental sobre o que escrevem. Esse é tratamento que é dado ao erro na escrita para quem é alfabetizado segundo essa concepção.

Aliado ao tratamento destinado aos erros de escrita e a questão de os professores não se deterem tanto as questões ortográficas, a hipótese inicial era de que sim, apareceriam muitos erros na escrita dos alunos que são público alvo da pesquisa e que, além de não encontrar uma exploração maior sobre as questões ortográficas da escrita, haveria um não direcionamento na aprendizagem das dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos. A expectativa inicial era de encontrar mais erros ortográficos na produção da escrita espontânea dos alunos do que propriamente no ditado, uma vez que no texto espontâneo as crianças escreveriam mais naturalmente e não haveria a influência sonora das palavras como ocorreu no ditado.

Vários autores abordam e proporcionam reflexões sobre a ortografia, bem como sua construção durante o processo de alfabetização. Dessa forma, neste artigo, será apresentada inicialmente a relação da ortografia com a alfabetização, e o que difere as principais dificuldades ortográficas, classificando os erros mais comuns apresentados na escrita. Será possível perceber que há dificuldades ortográficas que dependem da compreensão da regra para serem sanadas, mas há as dificuldades ortográficas que dependem única e exclusivamente da memorização da escrita da palavra para que haja a reprodução da escrita correta da mesma. Em seguida, serão traçados os princípios que norteiam e indicam uma alternativa de como se trabalhar ortografia nas séries iniciais.

---

## **CAMINHOS DA ESCRITA: BREVE HISTÓRICO**

Até a estrutura atual do alfabeto, muitas transformações aconteceram. Primeiro, surgiram sistemas denominados silabários, “que eram conjuntos de sinais específicos para representar cada sílaba” (CAGLIARI, 1996, p. 109). Posteriormente, um sistema reduzido de caracteres foi inventado pelos fenícios para representar sons consonantais, sem considerar as vogais. Esse sistema, por sua vez, foi adaptado pelos gregos, que inseriram as vogais. Assim, foi criado o sistema de escrita alfabético. Os romanos adaptaram o sistema de escrita alfabético e criaram o sistema alfabético greco-romano, que deu origem ao nosso alfabeto.

O alfabeto, a partir de suas adaptações, conquistou muitas civilizações, espalhando-se. Atualmente existem diferentes alfabetos no mundo inteiro, mas todos permanecem estabelecidos conforme os princípios da escrita grega. Cagliari (1993, p. 103) afirma que:

A escrita, seja ela qual for, tem como objetivo primeiro permitir a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala. Alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outras simplesmente com a transmissão de significados específicos, que devem ser decifrados por quem é habilitado.

Os caminhos que foram percorridos pela alfabetização, durante a Antiguidade, incidia na leitura de palavras já escritas e, posteriormente, através da memorização, efetuar a cópia das palavras em questão, reproduzindo-as. Esse processo iniciava-se pela cópia das palavras e avançava para textos até que, enfim, se estivesse apto a escrever sozinho. “O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização” (CAGLIARI, 2002, p.15). Era dessa maneira que muitas pessoas aprendiam a ler e escrever sem ir à escola: um processo que decorria da transmissão de conhecimento da leitura e da escrita entre as pessoas.

## **UMA NOVA CONCEPÇÃO, O CONSTRUTIVISMO...**

O Construtivismo foi criado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, com base nos estudos de Piaget. É uma teoria que tem como premissa a psicogênese da língua escrita e a valorização da forma como a criança desenvolve a aprendizagem em relação a escrita que se dá através da interação do indivíduo com o social.

No processo de alfabetização os alunos são direcionados para situações-

---

problema, em que através do desafio, deverão criar suas próprias hipóteses, refletindo sobre a escrita. Essa proposta educacional acredita que é através de situações que proporcionam o uso da leitura e da escrita que se dará a alfabetização, não sendo necessário estabelecer, em princípio, relação entre os fonemas e grafemas.

O Construtivismo ou Linha Construtivista, como também é chamado, instiga a curiosidade do aluno, uma vez que aqui, ele é levado a encontrar suas próprias respostas através da sua bagagem cultural e sua interação com o meio social. Freire (1982, p. 11) afirma que: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, há que se considerar o que o indivíduo já conhece, ou que faça parte do seu mundo para daí partir o ensino da leitura e/ou escrita.

O Construtivismo tem como premissa que a criança é capaz de construir seu próprio conhecimento, tendo papel principal e ativo no processo de ensino e aprendizagem através da experimentação, pesquisas em grupos, desenvolvimento do raciocínio e estímulo à criticidade. A alfabetização assim ocorrerá através das relações que a criança irá estabelecer com textos que fazem parte da sua realidade. Pode-se começar pelo seu próprio nome, com atividades em que ela participe da linguagem escrita. Dessa forma, é necessário um diagnóstico inicial do indivíduo para que se identifique qual sua relação com os textos. A alfabetização, nessa linha, está de acordo com níveis de hipóteses e construção da escrita em que se encontra o indivíduo. Conforme estudos das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky no livro *Psicogênese da Escrita*, os níveis são: Pré-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético e Alfabético.

## **ALFABETIZAÇÃO E ORTOGRAFIA A PARTIR DO PACTO**

O sistema educacional brasileiro passou por uma reformulação nos últimos anos. Entre outras providências, criou-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que segundo Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>3</sup> é

[...] um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental (MEC, 2012).

---

<sup>3</sup> Maiores informações no site do MEC: <http://pacto.mec.gov.br/>

Esta proposta foi elaborada com o objetivo de evitar que alunos terminem o ensino fundamental sem que estejam satisfatoriamente alfabetizados, ou seja, que estejam dominando o sistema de escrita, fazendo o uso correto da ortografia.

O Pacto propõe que durante a alfabetização se tenha um avanço progressivo em todas as áreas dos conhecimentos. Pretende que o aluno se aproprie dos direitos de aprendizagens previstos para cada ano escolar.

Nesse sentido, cabe à escola garantir que, ao final do 1º ano, os alunos tenham compreendido o funcionamento da escrita, e que nos dois anos seguintes, eles venham a consolidar correspondências entre letra e som e a desenvolver alguns conhecimentos sobre regras ortográficas (BRASIL, 2012, p.44).

Sendo assim, para que haja uma alfabetização satisfatória, é necessário que se ensine o sistema de escrita desde o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos para que nos próximos dois anos essa aprendizagem seja mais significativa e tenha uma consolidação. Logo, ao final do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos espera-se que, segundo o PACTO:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a influência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012, p.08).

Nota-se que o processo da aquisição da escrita e da leitura está sendo considerado muito importante, visando uma alfabetização cada vez mais completa e eficaz. Para isso, o Pacto prevê o trabalho com a ortografia desde o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e deve acontecer até o último ano do seu processo de alfabetização. Dessa maneira, é necessário que o professor conheça e se aproprie do que deve trabalhar, sobre questões ortográficas, em cada ano de alfabetização preservando sempre o direito à aprendizagem que o aluno tem. E a previsão é de que no terceiro e último ano deve acontecer a consolidação das aprendizagens. Também é nesse momento que deverá acontecer a avaliação do domínio de conhecimentos ortográficos que “permitirá compreender as regularidades já assimiladas, e aquelas que costumam criar conflitos” (BRASIL, 2012, p.47), permitindo assim que se reflita e se (re) direcione o trabalho.

---

## A ORTOGRAFIA E A ALFABETIZAÇÃO

A ortografia tem por finalidade estabelecer um padrão para a escrita. É através dessa padronização que se torna possível a comunicação através da mesma, evitando assim que os dialetos linguísticos sejam transcritos cada qual a sua maneira - o que resultaria em muitas formas de se representar simbolicamente a mesma palavra. Sobre isso, Morais menciona que:

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de 'cristalizar' na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta (MORAIS, 1998, p.19).

É nessa fase que a ação do educador deve ser efetiva, dispondo de metodologias que sejam, além de eficientes, capazes de auxiliar a criança no processo de construção ortográfica. A criança ao escrever, sem ter o conhecimento ortográfico, reporta suas hipóteses de construção da escrita de determina palavra, pois as crianças "pensam mais na forma como falam do que na maneira ortográfica de escrever" (CAGLIARI, 2005, p. 128).

Sendo assim, é de suma importância que o educador, frente aos seus alunos e suas dificuldades ortográficas, seja capaz de identificar o nível de alfabetização em que ela se encontra e ainda reconhecer e distinguir os principais erros ortográficos apresentados por ela após dominado o sistema alfabético. Afinal, "o conhecimento ortográfico, é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda" (MORAIS, 1998, p. 20).

Pontecorvo e Ferreira (1996, p.30) *apud* Varella (2004, p.55) diz que "interessa-nos não só entender como escrevem os alunos, mas também como pensam sobre os textos escritos". É dessa forma que devemos direcionar nosso olhar para o processo de aquisição da escrita.

Durante esse processo, se faz necessário que o educador desenvolva um trabalho de observação e análise de toda e qualquer escrita do seu aluno. Além disso, é importante que se leve o aluno a pensar e refletir sobre a escrita, de maneira que se consiga ajudar os alunos a melhorarem sua escrita.

Segundo Varella (2004), durante o processo de alfabetização, o aluno pode apresentar além de erros ortográficos, omissões de uma letra, reordenação de letras,

substituição de uma letra por outra e acréscimo de letras. É por esse motivo, que, segundo a mesma autora, não é suficiente analisarmos somente os erros de ortografia. Há que se levar em conta o processo de construção pelo qual essa criança está trilhando. “Os ‘erros’ não podem ser compreendidos se forem considerados somente os grafemas; é necessário considerar os fonemas que estes representam e o significado subjacente à forma escrita” (VARELLA, 2004, p.66).

Sendo assim, Varella (2004, p.57) classifica como erros ortográficos durante o processo de aquisição da escrita, os erros que “ocorrem quando há transgressão da norma, da convenção”. São eles:

**a) ERROS PURAMENTE CONVENCIONAIS:** Ocorrem quando se utiliza outro símbolo gráfico, mas permanece o mesmo som. Isso ocorre pelo fato de algumas letras permitirem o mesmo som, porém com grafias diferentes. Exemplos: PESSOA →peçoa (ss→ ç) PRAZER →praser (z → s)

**b) HIPERCORREÇÃO:** Chama-se Hipercorreção quando a criança já se apropriou de determinada regra ortográfica e faz uso dela em diversos contextos de sua escrita, utilizando esse conhecimento de forma generalizada, o que acarreta trocas de algumas letras. São eles: BATEU →batel (u → l)

IMPORTANTE →emportante (i → e) TÊNIS →tenês (i → e)

**c) FONÉTICOS OU DE TRANSCRIÇÃO DE FALA:** São os erros que reproduzem em sua escrita, exatamente o que aluno ouve, justamente por “influência de pronuncia e do dialeto do aluno” (VARELLA, 2004, p.58). São eles: TRABALHA →trabaia( lh→ i) VEZ →veiz( e → ei) SOU →so (ou → o)

**d) SEGMENTAÇÃO:** São os erros que ocorrem por uma determinada confusão em relação aos espaços entre as palavras. Pode ser chamadas de Hiposegmentação quando ocorre a união imprópria de palavras, fato esse que se dá por refletirem na escrita a maneira como se fala. E Hipersegmentação que é a separação indevida de palavras, refletindo palavras já aprendidas e que são reconhecidas na sua oralidade. São exemplos de Hiposegmentação:

A SENHORA →asiora DE UMA RECEITA →diureceita ME CHAMA→michama

São exemplos de Hiper-segmentação: SAÚDE →saude ENCONTROU → em

---

com trou AMIGUINHA → a miginha DEPOIS → de pois

Dessa forma, é de fundamental importância analisar a escrita dos alunos sobre uma perspectiva diferente. Ditados são instrumentos de verificação que permitem identificar e classificar os principais erros ortográficos que uma criança apresenta e direcionar o ensino sobre isso. Porém, não é o suficiente para que se entenda qual é o desenvolvimento pelo qual a criança está passando e de que forma está construindo e elaborando sua escrita. Varella afirma que “isto implica mudança de postura do alfabetizador: adotar uma linha de trabalho mais científica, pesquisando para ‘ensinar’, para programar ações que ajudem a criança na aquisição da linguagem escrita” (VARELLA, 2004, p.66).

Nessa perspectiva é necessário que os educadores sejam mais atentos e observadores em relação à escrita de seus alunos, para que se possa medir e verificar suas respectivas escritas através de diferentes instrumentos. Dessa forma, Varella diz que:

Partindo de pressupostos relacionados aos conhecimentos da língua que se ensina e a como a criança ‘aprende’ a ler e a escrever, sugerimos ‘mergulhar’ nos textos que a criança escreve e proceder a um levantamento do que acontece na sua escrita, que tipos de alterações ocorrem (VARELLA, 2004, p.66).

Morais (1998) classifica as dificuldades ortográficas em casos Regulares, que poderão ser entendidos pela compreensão da norma, e em casos Irregulares que exigirão do indivíduo uma capacidade de memorização. É essa análise que vai permitir a compreensão do erro ortográfico, evitando que se pense que todo e qualquer erro tem a mesma natureza e/ou origem.

Apropriar-se do conhecimento de que dificuldades ortográficas têm causas distintas, torna mais fácil planejar metodologias e estratégias para lidar com cada tipo de erro. É possível, dessa forma, um maior esclarecimento e entendimento aos alunos sobre o que é o erro ortográfico. Sobre isso, Moraes (1998, p. 28) explicita que “se percebemos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes”.

Logo verificam-se, segundo o mesmo autor, os seguintes casos:

**CASOS REGULARES:** São os as dificuldades ortográficas que permitem o

---

ensino de regras da escrita da palavra. De acordo com as regras, é possível ter o conhecimento claro e preciso da escrita correta da palavra, mesmo que nunca se tenha visto a mesma. Isso pode acontecer porque para a escrita de tais palavras há “uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua, nas quais aparece a dificuldade em questão” (MORAIS, 1998, p. 28). Estas dificuldades dividem-se em:

**Regulares Diretas:** É a troca entre as letras P e B, T e D, F e V. Esta troca ocorre pelo fato de o som entre elas serem muito semelhantes quando pronunciados. Dessa maneira, a criança que apresenta esta dificuldade em sua escrita, poderá escrever “bato” ao invés de “pato”, “faca” ao invés de “vaca” e vice-versa.

**Regulares Contextuais:** Neste caso, o que define a letra que deve ser usada em determinada palavra, é o contexto dentro da própria palavra. Pode-se citar como exemplo a utilização do R ou RR. Para definirmos qual grafia é a correta a ser utilizado, basta conhecermos a regra para utilização da mesma.

Para o som do ‘R forte’, usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, ‘risada’), como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, ‘genro’) ou no final de sílabas (‘porta’). Quando o mesmo som de ‘R forte’ aparece entre vogais, sabemos que temos que usar RR (como em ‘carro’ e ‘serrote’). E quando queremos registrar o outro som do R, que alguns chamam ‘brando’ (e que certas crianças chamam ‘tremido’), usamos um só R, como em ‘careca’ e ‘braço’ (MORAIS, 1998, p.30).

**Regulares Morfológico-Gramaticais:** São grafias de palavras para as quais se necessita saber e compreender as regras para se ter segurança ao escrever. Para essas dificuldades têm-se uma relação direta entre a regra e a grafia das palavras, como “por exemplo, adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu se escreve com ESA, enquanto substantivos derivados se escrevem com EZA” (MORAIS, 1998, p. 33).

**CASOS IRREGULARES:** Nestes casos, a utilização de uma determinada letra, se dá apenas pela “[...] tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra” (MORAIS, 1998, p. 27). Ao contrário das dificuldades regulares em que se tem uma regra a ser seguida e que norteia o emprego de determinadas letras, nas dificuldades irregulares “o aprendiz vai ter que memorizar a forma correta, como acontece com o C e com o H nas palavras “cidade” e “hoje””(MORAIS, 1998, p. 28).

---

## A COLETA DE DADOS

Tendo em vista a importância da pesquisa e delimitado o tipo de pesquisa realizada neste estudo, faz-se necessário explicitar como se desenvolveu o processo desta investigação.

Através da aplicação de um ditado, com doze palavras (PATO, BODE, FIVELA, TEMPO, GENRO, GUERRA, BELEZA, FAMOSO, PORTUGUÊS, SEGURO, HOSPITALAR e PISCINA) foi realizada a análise dos principais erros ortográficos apresentados pelos alunos, sujeitos da pesquisa. Além do ditado, foi proposta a construção de um texto espontâneo com o intuito de analisar a escrita da criança sem a influência verbal na pronúncia de palavras. O ditado foi utilizado para evidenciar as dificuldades ortográficas apresentadas pelas crianças. Segundo Moraes (1998, p.77) esse tipo de atividade tem “o papel de verificar os conhecimentos ortográficos”. A escrita espontânea dos alunos teve a intenção de possibilitar um aprofundamento “nos textos que a criança escreve e proceder a um levantamento do que acontece na sua escrita” (VARELLA, 2004, p.66). Ambos foram apresentados em folhinhas de ofício.

**A pesquisa foi realizada** com alunos do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos do Colégio Inedi de Cachoeirinha. A turma era formada por alunos de oito a nove anos de idade, num total de dezoito alunos: dez meninas e oito meninos.

Com os dados foi realizada a tabulação dos erros ortográficos encontrados nos ditados e nos textos espontâneos. A partir daí se realizou a análise

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível observar durante a análise dos ditados uma relação entre a escrita que os alunos apresentaram e o nível de aprendizagem em que os mesmos deveriam estar de acordo com a Linha Construtivista. Dos dezoito alunos, apenas um não incorreu em erros ortográficos, acertando a grafia de todas as palavras ditadas. Os demais apresentaram em média cinco erros ortográficos em seus ditados e apenas um aluno teve um total de sete palavras grafadas erradas, sendo este o maior índice de erros ortográficos dentre os ditados.

Não houve nenhum aluno que tenha errado a grafia de todas as palavras, o que denota que os mesmos estão em fase de aprofundamento e consolidação das

questões ortográficas, conforme prevê o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa.

**FIGURA 1.** Dificuldades ortográficas abordadas

DIFICULDADE ORTOGRÁFICA	PALAVRAS	OBSERVAÇÃO	TOTAL DE ERROS	TOTAL POR DIFICULDADES
REGULAR DIRETA	PATO	P -T	0	0
REGULAR DIRETA	BODE	B -D	0	
REGULAR DIRETA	FIVELA	F-V	0	
REGULAR CONTEXTUAL	TEMPO	M -N	7	24
REGULAR CONTEXTUAL	GENRO	M-N / R-RR	10	
REGULAR CONTEXTUAL	GUERRA	G-GU / R-RR	7	
REGULAR MORFOLÓGICO GRAMATICAL	BELEZA	Z-S	7	18
REGULAR MORFOLÓGICO GRAMATICAL	FAMOSO	S-Z	3	
REGULAR MORFOLÓGICO GRAMATICAL	PORTUGUÊS	ÊS -ÊZ	8	
IRREGULAR	SEGURO	S-C	8	31
IRREGULAR	HOSPITAL	H -Ø	10	
IRREGULAR	PISCINA	SC - SS / SC-C	13	

É preciso destacar que nenhum aluno apresentou erro ortográfico nas palavras com dificuldades ortográficas Regulares Diretas. Isso demonstra que houve a consolidação do uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P – B, T - D, F – V). Segundo Morais (1998), é comum encontrar alunos que numa fase inicial, cometam essas trocas, justamente porque

(...) os sons em questão [... são] muito parecidos em sua realização no aparelho fonador. São tecnicamente chamados de 'pares mínimos', porque são produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação, diferindo apenas porque em um (por exemplo, o /b/) as cordas vocais vibram, enquanto no outro som (por exemplo, o /p/) elas não vibram (MORAIS, 1998, p. 29).

Assim, o que se observa nesses alunos é que os mesmos já possuem propriedade em relação a este tipo de dificuldades ortográfica, não havendo confusões e/ou trocas entre as letras de sonorização semelhantes. Fato este que também ficou evidenciado nos textos espontâneos, confirmando a análise. Isso demonstra estão com essa aprendizagem consolidada como prevê o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

---

Na análise das dificuldades ortográficas onde há casos de Regularidades Morfológicas Gramaticais, teve-se um total de dezoito palavras escritas erradas. Esse tipo de dificuldade ortográfica exige do aluno que ele compreenda que a regra da grafia da palavra está ligada a grafia da sua palavra de origem, segundo Morais (1998):

Nesses casos, são aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra: por exemplo, adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu se escrevem com ESA, enquanto substantivos derivados se escrevem com EZA (MORAIS, 1998, p. 33).

Nesse tipo de dificuldade ortográfica, a palavra que teve maior índice de erro em sua escrita, foi a palavra “PORTUGUÊS”, tendo um total de oito alunos que a grafaram erroneamente. Esse é o tipo de palavra que, para se apropriar da sua escrita correta, segundo Morais (1998), o aluno terá de conhecer a regra de que “adjetivos que indicam lugar de origem se escrevem com ÊS no final da palavra” (MORAIS, 1998, p.33). O mesmo ocorreu com a palavra “BELEZA”, que apresentou um total de sete erros. Para que o aluno escreva corretamente essa palavra, também terá que conhecer a regra de que “substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA” (MORAIS, 1998, p.33). Já a palavra “FAMOSA” que também é um caso de Regularidade Morfológico Gramatical, teve apenas três erros. Essa é uma dificuldade ortográfica que sua regra implica em saber que adjetivos se escrevem sempre com S. Não há como identificar se houve um número menor de erros nessa palavra pelo fato de que os alunos estejam apropriados da regra citada anteriormente, ou que o fato ocorreu por ser, esta palavra, uma palavra de uso cotidiano e que dessa forma, possa ter havido a memorização da grafia da mesma.

Houve também, vinte e quatro erros na grafia de palavras que contém dificuldades ortográficas Contextuais. Este tipo de erro ortográfico está previsto nos quadros de direitos à aprendizagens, já citados anteriormente, que menciona que os mesmos sejam aprofundados e consolidados no terceiro e último ano do ensino fundamental de nove anos. Ou seja, isso mostra que o trabalho está sendo direcionado e que ainda deve haver a consolidação dessa aprendizagem para esses alunos em questão. Segundo Lemle (1991), esse tipo de dificuldade ortográfica que ela denomina “falhas de segunda ordem”, ocorre por que o indivíduo faz a “transcrição

fonética da fala” (LEMLE, 1991, p. 40), ou seja, acaba reproduzindo na sua escrita, a maneira como ouve e pronuncia determinadas palavras. Isso também indica que a criança está no nível Alfabético, segundo a concepção Construtivista, onde a identificação do som, não é a garantia do reconhecimento da letra a ser utilizada na escrita. Segundo Morais, “é o contexto dentro da palavra, que vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada” (MORAIS, 1998, p.30).

Nesse grupo de casos Regulares Contextuais, destaca-se a palavra “GENRO” que foi escrita de maneira errada por dez alunos. Isso deve ser pelo fato de que o aluno ainda está preso a apenas a “correspondência entre sons e letras, ignorando as particularidades na distribuição das letras (LEMLE, 1991, p.40). Nesse caso, especificamente, dada a confusão que é gerada pelo uso de R ou RR é necessário que se conheça as regras do contexto em que aparece a relação letra-som, para que se possa grafar a palavra corretamente. Sobre isso Morais diz que:

Para o som do ‘R forte’, usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, ‘risada’), como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, ‘genro’) ou no final de sílabas (‘porta’, Quando mesmo som de ‘R forte’ aparece entre vogais, sabemos que temos que usar RR (como em ‘carro’ e ‘serrote’). E quando queremos registrar o outro som do R, que alguns chamam ‘brando’ (e que certas crianças chamam ‘tremido’), usamos um só R, como em ‘careca’ e ‘braço’ (MORAIS, 1998, p.30).

Sendo assim, para que a criança tenha essa dificuldade ortográfica, se faz necessário que ela tenha claro as regras que as mesmas se enquadram, distinguindo assim o dígrafo a ser utilizado.

Nesse mesmo grupo de análise, das dificuldades Regulares Contextuais, registra-se um empate na quantidade de erros nas palavras “TEMPO” e “GUERRA”. Ambas foram escritas erradas setes vezes. No primeiro caso, houve a troca entre as letras M e N, devido à nasalidade na pronúncia da sílaba em questão que pode acabar gerando tal dúvida na hora da escolha pela letra correta. Questão de escritas de vogais nasais e de ditongos nasais é uma grande dificuldade para os alunos, mas podem tornar-se mais claras e objetivas quando ensinadas, também, as suas regras:

Veja-se, por exemplo, que palavras terminadas em /ã/ se escrevem com til; que as palavras terminadas em /ê/ - como ‘jovem’ e ‘também’ - se escrevem sempre com M, etc. Sempre há regras para cada contexto específico, regras que o aprendiz pode vir a compreender cedo, sobretudo se a escola o ajudar (MORAIS, 1998, p.31).

---

Por último, as dificuldades Irregulares. Nesse grupo, houve um total de trinta e uma palavras escritas erradas. Foi o tipo de dificuldade ortográfica que apresentou maior índice de erros. Segundo os direitos de aprendizagem, no terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, é que deve haver o aprofundamento do conhecimento e do uso de palavras que são classificadas como irregulares, mas que sejam de uso frequente no cotidiano dos alunos. Para esse tipo de dificuldade ortográfica, não existe uma regra específica que possa auxiliar o aluno a escrever de maneira correta. A grafia certa dependerá muito mais da memorização da grafia das palavras, pelos alunos.

Nesse tipo de dificuldade ortográfica, o aluno já consegue estabelecer correspondência entre som e letras. Segundo Lemle (1991) o erro acontece por haver trocas entre letras correspondentes e que na pronúncia obtém-se o mesmo som. Além disso, a autora caracteriza essa dificuldade ortográfica como falhas de terceira ordem e afirma que:

Será considerado alfabetizado aquele em que cuja a escrita só restarem falhas de terceira ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita. Uma expressão espontânea, criativa e cheia de falhas de terceira ordem é preferível a uma escrita correta e atada (LEMLE, 1991, p.41-42).

Nesse grupo de análise, a palavra PISCINA, foi grafada de maneira errada treze vezes. O que apareceu nos ditados foi a troca do SC pelo C, justamente porque ao pronunciar a palavra o som é igual para ambas maneiras de escrever. O que resultou em uma confusão em escolher pela forma correta. O mesmo ocorreu com a palavra SEGURO, que foi escrita com a letra C no início em oito ditados, pelo mesmo motivo.

Em seguida tivemos a palavra HOSPITAL, escrita sem o H em dez ditados. Nesse caso, não há uma regra que vá orientar o aluno quanto a escrita correta. O mesmo terá de memorizar a grafia de tais palavras, ou até mesmo recorrer a dicionários para certificar-se. Sobre isso, Morais (1998, p. 35) diz que:

Penso que, para um aluno principiante, é fundamental aprender a escrever o H inicial de 'hoje' e 'homem', porque são palavras comuns. Mas entendo que só depois de ajudá-lo a dominar essas palavras (mais frequentes) é que devo me preocupar em ajudá-lo a aprender outras, menos usuais, que comecem também com H, como por exemplo 'harpa' e 'hipótese'.

---

Para esse tipo de dificuldade ortográfica é que se faz importante que o aluno conviva com materiais impressos de qualidade, como jornais, revistas, livros e etc. Assim haverá um contato visual maior com esse tipo de palavra, promovendo assim uma memorização ao aluno.

Sendo assim, foi possível observar que os alunos do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos apresentam sim, todas as dificuldades ortográficas apresentadas por Morais (1991). Dificuldades estas, que segundo os direitos de aprendizagem previstos no Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, deveriam já estar aprofundados e/ou consolidados. Os alunos que se encontram nesse ano escolar, já deveriam ter sanado tais dificuldades, para que ao ingressar no quarto ano do ensino fundamental, já não apresentassem tais dificuldades.

É um número importante, considerando que os ditados foram aplicados no segundo semestre do ano letivo e a expectativa era de que as dificuldades ortográficas enfocadas já estivessem superadas.

Isso implica diretamente na ação do professor com essa respectiva turma. O mesmo terá de pensar, repensar e refletir sobre as metodologias utilizadas e de que forma está trabalhando com ortografia em sala de aula. Se de fato está levando seus alunos a também refletir sobre a escrita e de que forma ocorre sua construção.

### **ANALISANDO A ESCRITA ESPONTÂNEA DOS ALUNOS...**

A análise da escrita espontânea demonstrou a relação entre a escrita da criança e a sua fala, pois segundo Varella (2004, p.66):

[...] 'erros' de escrita têm sido classificados ortograficamente, por referência ao padrão convencional. Observa-se, no entanto, que as crianças podem errar omitindo uma letra, reordenando as letras, substituindo uma letra por outra, acrescentando letras e assim por diante. Os esquemas de classificação ortográfica contrastam com esquemas de classificação fonológicas nos quais as alterações são examinadas em relação ao som da palavra (Treiman, 1993) e ao significado que expressam.

Assim, para tal análise, foi realizada a relação dos erros ortográficos apresentados com a classificação que Varella faz sobre os "erros" de escrita.

Num primeiro momento foi feita uma análise individual de todos os textos espontâneos realizados pelos alunos, identificando cada erro apresentado. Cabe

---

ressaltar que nos textos espontâneos houve erros diferentes dos apresentados no ditado. Por esse motivo, para esta análise foi utilizada a classificação segundo Varella (2004): (a) Erros puramente convencionais; (b) Hipercorreção; (c) Fonéticos ou de transcrição de fala e os de (d) Segmentação que são subdivididos em Hipo-segmentação e Hipersegmentação.

Um aluno não apresentou nenhum tipo de erro em sua escrita espontânea – o mesmo aluno que não apresentou nenhum erro ortográfico em seu ditado. Apesar de não ser o foco desse estudo, chamou a atenção que, além de não conter erros na grafia das palavras, o texto apresentado está muito bem estruturado, apresentando parágrafos e pontuações corretas.

O “erro” de escrita, classificado como Hipersegmentação, apareceu nos textos apenas duas vezes, nas palavras “DA RIA” e “VIVE RIA”, em que os alunos separaram a escrita. É provável que isso tenha acontecido porque a sílaba DA “já é conhecida e significativa” (VARELLA, 2004, p.59). Quando ocorre uma separação dentro de uma mesma palavra, se tem o reflexo de palavras que já foram aprendidas e que são reconhecidas pela sua oralidade. Sobre isso ainda, Ferreiro e Moreira (1996, p.188 apud VARELLA 2004, p.59) afirmam que “quando as repetições próprias da oralidade conseguem se expressar por escrito, estamos diante de escritores que já se sentem seguros no espaço gráfico”.

Já os erros de escritas classificados como Hipercorreção, aparecem seis vezes nos textos. As palavras que apareceram foram: CUMIDA (comida), COIZA (coisa), SOSINHO (sozinho), COMPRIMENTAR (cumprimentar), INSINAR (ensinar) e PACIAR (passear). Essas trocas de letras podem ocorrer mesmo que o aluno já tenha internalizado determinadas regras de ortografia. O que pode acontecer é que ele utilize o “[...] conhecimento adquirido, em outro contexto, de forma generalizada, ocasionando trocas [...]” (VARELLA, 2004, p.58).

Os erros classificados como Fonéticos ou transcrição de fala aparecem, também, seis vezes nas seguintes expressões: AMO (amor), FO (for), IRIRIA (iria), INTERO (inteiro), INHA (ia) e TROCA (trocar). Esses erros incidem pelo fato de os alunos reproduzirem o som que escutam na pronúncia de determinadas palavras. Fato esse que é influenciado pela pronúncia das palavras e do dialeto que o aluno está habituado e familiarizado escutar. “O aluno ouve um som determinado e escreve a

---

letra correspondente” (VARELLA, 2004, p.58).

Um dos erros que tiveram maiores índices de recorrência foi o erro classificado como Puramente Convencional. Foram encontradas dezoito palavras grafadas com essa classificação. São elas: BURINHO (burrinho), CANPOS (campos), CORIAMO (corríamos), TAMBÉM (também), PASEAR (passear), PASEARIA (passearia), ABASAVA (abraçava), AMISADE (amizade), TIVESE (tivesse), COM (com), PEDISE (pedisse), LASO (laço), PACIAR (passear) e AGARADINHA (agarradinha). Esses erros de escrita ocorrem quando o símbolo (a letra) é alterado, mas permanece o som na pronúncia das palavras.

Implica, pois, ver a palavra em seu contexto e memorizar a forma gráfica. Manifesta-se através da troca de grafemas, preservando a forma sonora, isto é, muda a forma escrita sem alterar a forma falada. Podem ocorrer devido às múltiplas possibilidades de representação que alguns sons admitem na escrita [...] (VARELLA, 2004, p.57).

Essas ocorrências, segundo a autora usada para essa análise, podem persistir ao longo da escolaridade do aluno, tornando-se uma aprendizagem permanente em sua escrita. Sendo assim, deve ser proporcionado aos alunos atividades que ajudem na memorização e fixação de tais palavras. Essa alteração na escrita dos alunos

Exige memorização e atividades relacionadas à morfologia, como a escrita de palavras da mesma família (casa, casarão, casebre, casinha) pode ajudar sua aprendizagem. O contato intenso com material escrito, leitura de textos, construções de regras ortográficas, reflexões sobre o uso das letras, também contribui para a superação dos mesmos (VARELLA, 2004, p.57).

Com um maior índice de recorrências foi o erro de escrita classificado como Hipo-segmentação. Este tipo de erro acontece pela confusão que se dá em relação aos espaçamentos entre as palavras. A fala é refletida na escrita “pois as palavras são emitidas numa única corrente sonora” (VARELLA, 2004, p.59).

As palavras que apresentaram esse erro foram: AGENTE (a gente), LEVÁLO (levá-lo), PRAELE (pra ele), OQUE (o que), FARIATUDO (faria tudo), PRAELE (pra ele), MONTARNELE (montar nele), NOCAMPO (no campo), AMEMA (a mesma), COMEGRAMA (come grama), DORMENACASINHADELE (dorme na casinha dele), COMOELE (com ele), CADAVERES (cada vez), UDIA (um dia), SIMPARA (sem parar), CORDEROSA (cor de rosa), ONONE (o nome), DELAIASER (dela ia ser) e ASER (a

---

ser).

Mais uma vez, é possível observar a influência da fala refletida na escrita das crianças. Isso denota o quanto a escrita das mesmas sofre influência do som que escutam, do som que estão habituadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscou-se nessa pesquisa, identificar as ocorrências de erros ortográficos na escrita de alunos do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, de uma escola da rede particular de ensino. O intuito dessa pesquisa foi também observar de que maneira a ortografia está sendo aprofundada e/ou consolidada conforme prevê o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa.

O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa é um tema que tem sido bastante discutido nos últimos anos e a partir dele se renova o olhar para a alfabetização. Hoje a alfabetização está prevista para que ocorra nos três primeiros anos escolares. Esse programa prevê a ortografia caminhando de mãos dadas com a alfabetização. Além disso, conforme documentos do Pacto, é no terceiro e último ano do processo de alfabetização que o aluno deve consolidar os conhecimentos ortográficos. Por este motivo, a questão, que desencadeou tal pesquisa sobre quais as ocorrências de erros ortográficos na escrita de alunos em processo de alfabetização, nos faz refletir de que maneira se concretiza essa relação: alfabetização x ortografia.

Os resultados dos ditados e dos textos foram riquíssimos. Relacionando o que foi encontrado com o referencial teórico aqui abordado, foi possível visualizar a construção das questões ortográficas durante o processo de alfabetização. Foram evidenciados alguns erros. Mas há que se dizer que muitos também foram os acertos. O intuito não foi medir e /ou comparar quantidades, mas sim identificar as ocorrências de erros ortográficos na escrita dos alunos. O que é comum observar nas escolas é a prática do ditado como um instrumento apenas de quantificação. Um instrumento utilizado para apontar erros. Porém, a discussão que pode-se iniciar a partir deste estudo é, exatamente, o que fazer depois de tal levantamento de dados.

Repensar sobre as metodologias utilizadas para o ensino de ortografia se faz

---

necessário. É preciso que se proporcione ao aluno uma reflexão sobre sua própria escrita, que se conheça e identifique os erros que são apresentados pelos alunos e que com isso se pense numa metodologia, que se (re)direcione o trabalho.

Como foi visto ao longo do texto, dificuldades ortográficas estão previstas em todos os anos da alfabetização dos alunos. Assim, como se prevê também que as mesmas devem ser trabalhadas, aprofundadas e consolidadas.

A hipótese inicial era de que seriam encontrados inúmeros erros de ortografia na escrita das crianças e que estes estariam relacionados mais ao método de alfabetização utilizado (Linha Construtivista) do que à ação do professor durante o processo de alfabetização. Outra hipótese era de que os erros ortográficos estariam presentes mais nos textos espontâneos do que nos ditados, uma vez que esses sofrem influência verbal de quem dita as palavras. No entanto, foi possível observar erros ortográficos em ambos os instrumentos.

É preciso ressaltar que muitos dos alunos apresentaram poucos erros ortográficos em suas escritas. As dificuldades ortográficas Regulares Diretas pareceram estar consolidadas no público alvo desta pesquisa, exatamente como prevê o Pacto Nacional da Alfabetização na idade Certa. No entanto, ainda houve registro de erros de escrita, mesmo tratando-se de alunos no último ano de escolarização prevista para a alfabetização.

Os ditados demonstraram que os alunos não apresentam dificuldades ortográficas classificadas como Regulares Diretas. No entanto, foram registrados erros ortográficos classificados como Regular Contextual, Regular Morfológico Gramatical e Irregular. E, ainda, erros ortográficos classificados como Hipersegmentação, Hipercorreção, Fonético ou de transcrição de fala, Puramente Convencional e de Hipo-segmentação. Tais erros foram encontrados na escrita espontânea dos alunos. Isso mostra que o ensino das questões ortográficas não está de acordo com o que prevê o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, que prevê que no último ano de alfabetização a criança já deve estar com tais questões consolidadas, ou seja, já não deve apresentar tais erros em sua escrita.

A partir de tais resultados, surgem alguns questionamentos e reflexões: Qual é o tratamento, que os professores alfabetizadores estão dando às questões ortográficas? De que maneira é estabelecida uma relação do que se pretende ensinar

---

em termos de ortografia com o processo de alfabetização? Quais são as estratégias que os educadores utilizam para classificar as dificuldades na escrita dos alunos, para que assim haja um (re) direcionamento da sua prática pedagógica?

É preciso transformar o modo como se vê a ortografia: os professores alfabetizadores precisam reconhecer sua importância de maneira a qualificar o processo de alfabetização rumo à escrita correta. Como afirma Moraes (1998), é preciso inovar o ensino e aprendizado da língua escrita. É preciso que se ensine ortografia ao invés de simplesmente cobrar que o aluno não cometa erros.

Tais perguntas podem impulsionar outras pesquisas neste sentido. É importante que tais discussões aconteçam e envolvam professores e futuros professores. Alfabetizar é um dos desafios de um professor. Alfabetizar dando conta das dificuldades ortográficas é um desafio ainda maior: é uma meta que todos os professores deveriam estabelecer para si próprios. O sucesso da escrita das crianças está em suas mãos. Os educadores devem se responsabilizar por tal fato e querer cada vez mais proporcionar formas de ensino mais eficazes aos seus alunos. Não é o suficiente apenas solicitar que os alunos escrevam. Esse processo precisa fazer sentido para o mesmo e precisa ter uma metodologia traçada, a fim de oferecer cada vez mais subsídios para que o aluno escreva corretamente. Quando se identifica a dificuldade ortográfica do aluno, se tem um caminho a ser percorrido. Tem-se uma direção. Por isso, é de extrema importância que o professor disponibilize instrumentos que permitam a verificação da escrita infantil e que tenha claro qual metodologia utilizar após tal verificação.

## REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 2002.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender – sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização, um desafio novo para um novo tempo**. Porto Alegre: Vozes, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. São

---

Paulo: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação: O sonho possível**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KATO, MaryA. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1985 (Série Fundamentos).

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: Ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil, o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 1988.

VARELLA, Noely Klein. **Leitura e escrita: Temas para reflexão**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MEC. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões**. 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno\\_avaliacao.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf). Acesso em 25/09/13.

MEC. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - Currículo inclusivo: O direito de ser alfabetizado. Ano 3. Unidade 1**. 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_1_MIOLO.pdf). Acesso em 01/10/13.

MEC. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - Currículo Planejamento e organização da rotina na alfabetização** 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_2_MIOLO.pdf) Acesso em 06/10/13.

MEC. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – O último anodo ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos**. 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_3\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_3_MIOLO.pdf) Acesso em 08/10/13.

MEC. **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – Alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares** 2012. Disponível em:

[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_6\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_6_MIOLO.pdf).  
Acesso em 12/10/13.

# AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

*The Education of Children's Contributions for Child Development*

Michelle Oliveira Pinheiro<sup>1</sup>

Mariangela Lenz Ziede<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal discutir as contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e as influências sobre as aprendizagens e o desempenho escolar posterior - 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Apresentando a trajetória desta etapa escolar no Brasil, os principais documentos norteadores da Educação Infantil, o desenvolvimento da criança baseado nos estudos de Piaget, sobre a construção de estruturas e do estágio pré-operatório que corresponde a faixa etária de cinco anos. Para responder a questão deste estudo foram realizadas entrevistas em uma escola do município de Gravataí envolvendo a supervisora, professoras e pais, os dados coletados foram analisados sob a perspectiva da teoria estudada. Considerando três categorias: A formação dos professores para trabalhar na Educação Infantil, Brincar e aprender na Educação Infantil e Construindo estruturas para a vida escolar. Os resultados finais, cujos desdobramentos serão abordados, indicam a importância dessa etapa escolar no desenvolvimento das crianças, além de influenciar nas aprendizagens dos alunos nas séries posteriores do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Criança. Desenvolvimento.

## ABSTRACT

The present article has the main objective discuss the contributions of Childish Education to the child's development and the influences above learnings and the posterior school fulfillment – 1º and 2º grade of Fundamental Education. Presenting the trajectory of this school stage in Brazil, the principal guiding documents of Childish Education; the child's development based on Piaget's studies, about construction of structures and the pre-operative stage that corresponds to the five years old line. To answer the question of this study, were made interviews in a school from Gravataí, involving the supervisor, teachers and parents; the collected data were analyzed under the studied theory's perspective. Considering three categories: The teachers' formation to work in Childish Education; Playing and Learning in the Childish Education and Constructing Structures to the School Life. The final results, which developments will be approached, pointing the importance of this school degree in the child's

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Amélia Schemes, em Gravataí/RS.

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFRGS), Professora e Pesquisadora na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), em Caçador/SC.

---

development, and it influence in the student's learnings in the future grades of Fundamental Education.

**Keywords:** Childish Education. Child. Development.

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tornou-se, nos últimos anos, foco de atenções por ter sido reconhecida como um dever do Estado com a Educação e, principalmente, pela importância que ela desempenha na formação da criança. Em vista disso, este tema é de fundamental importância como objeto de pesquisa, pois irá aprofundar e evidenciar o papel que ela exerce no desenvolvimento da criança, bem como demonstrará as influências e aprendizagens das crianças que frequentam a Educação Infantil sobre o desempenho escolar posterior, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa propõe como tema a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, abordando os seguintes aspectos: a infância; a trajetória desta etapa escolar no Brasil; os documentos norteadores da Educação Infantil; a formação dos docentes e as características das crianças de 5 anos especificamente. Apontando, ainda, as contribuições da Educação Infantil para os anos posteriores do Ensino Fundamental (1º e 2º ano).

Freire (1997) diz que: "A pré-escola é um lugar que, pelo nome, deve preparar crianças para a escola. Reduzir seu papel a isso, no entanto, seria uma pena, pois a primeira infância é um período da vida onde se pode viver muito intensamente." (FREIRE, 1997, p.16)

É fundamental que se valorize e compreenda a importância da Educação Infantil enquanto Instituição que, com o passar dos tempos e através de políticas educacionais, vem se transformando e pensando cada vez mais nas peculiaridades infantis. A Educação Infantil constituiu-se como um espaço de aprendizagens e de ludicidade, respeitando a criança, auxiliando-a no desenvolvimento de suas capacidades e construção do conhecimento.

Em vista disso, a presente pesquisa está focada em identificar como a Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento da criança, bem como para as etapas posteriores do Ensino Fundamental (1º e 2º ano). Seu objetivo geral é evidenciar a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, bem

---

como as contribuições para as etapas posteriores do Ensino Fundamental (1º e 2º ano). Em seus desdobramentos mais específicos, inicialmente examinaremos a trajetória da Educação Infantil até a contemporaneidade, bem como a verificação de qual é o papel da Educação Infantil no desenvolvimento da criança. A pesquisa também visa refletir sobre a formação do profissional da Educação Infantil; e examinar seus documentos norteadores. Na sequência, serão analisadas algumas atividades específicas desta etapa escolar, reconhecendo as características da faixa etária de cinco anos, de acordo com a teoria de Piaget. Todos os aspectos abordados na pesquisa vem ao encontro da necessidade de valorizar a Educação Infantil, encarando-a como uma etapa escolar fundamental para o desenvolvimento integral da criança, considerando suas características, objetivos e as inúmeras possibilidades de aprendizagem.

Para Piaget “as ações da criança sobre os objetos e as interações com outras pessoas são de importância fundamental na construção do conhecimento.” (WADSWORTH, 2003, p. 29). A educação infantil oportuniza essas interações com crianças e adultos, o contato e a exploração de objetos. É uma etapa escolar rica em experiências que vão ao encontro do que Piaget destaca como importante para o desenvolvimento infantil.

Consigo perceber o desenvolvimento das crianças no decorrer do ano letivo, além de acompanhar os avanços destes alunos nos anos posteriores do Ensino Fundamental através de conversas com outras professoras e participação nos conselhos de classe.

A partir desta percepção, o presente estudo propõe uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, que será realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Gravataí que também atende alunos da Educação Infantil. Foram realizadas entrevistas com a supervisora, professoras e famílias bem como observações das turmas de Pré-escola, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

## **DISCUTINDO CONCEITOS**

### **INFÂNCIA**

Philippe Ariès (1981) relata no livro “História social da criança e da família”

---

que, na sociedade medieval o sentimento de infância não existia, a criança era considerada um adulto em miniatura. Ariès coloca ainda que, observando a arte medieval, até por volta do século XII, a criança era pouco representada, o que se via era um adulto em escala menor.

Através do diário do médico Heroard, pode-se imaginar como era o desenvolvimento físico e mental de uma criança no início do século XVII. A criança envolvia-se em todos os momentos das atividades adultas: bailes, festas, ritos, jogos e brincadeiras, todos juntos. Estas atividades não tinham distinção de idade - não existia uma separação, como hoje ocorre nos jogos e brincadeiras que são destinadas às crianças.

As crianças tinham contato com a cultura e o contexto adulto desde muito cedo. Luís XIII, que era acompanhado pelo médico Heroard, aos três anos de idade começa a aprender a ler, e a partir dos quatro anos começa a aprender a escrever.

As vestimentas marcavam de certa forma as etapas de crescimento das crianças. Os pequenos, até os três anos, usavam vestidos com guias para ajudar a caminhar; depois tiravam as tiras, mas continuavam de vestido. Ao atingir os sete anos, podiam usar calça pelos joelhos, deixando o traje de infância.

Ariès relata que:

O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela “paparicação” - surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar (ARIÈS, 1981, p. 163 e 164).

A infância adquiriu importância para família e, deste momento em diante, as pessoas passaram a admitir o prazer que tinham em paparicar as crianças, em rir com suas brincadeiras. As crianças, com sua graça, divertiam e relaxavam os adultos. Antes este era um sentimento que não poderia ser expresso - as mães e as avós certamente já se encantavam com as crianças, mas não podiam expor este sentimento.

Foi ao longo dos séculos XVII e XVIII que se estabeleceu um compromisso

---

em relação à infância de preservar sua moralidade e também de educá-la.

Alguns viam a “papuricação” como algo insuportável. Assim, entre os moralistas, se forma um novo sentimento de infância em que a criança era considerada um ser frágil. Havia um interesse em discipliná-las, fazendo-as pessoas honradas e racionais. O autor destaca:

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII (ARIÈS, 1981, p. 277e 278).

No início dos tempos modernos o grande acontecimento foi então o reaparecimento da preocupação com a educação. A família passou a preocupar-se também com a vida das crianças, com seu futuro. Desta forma, a escola obteve desenvolvimento neste período (século XVII), em função deste novo olhar com a criança pela sociedade e família.

A modernidade produz a invenção da infância. Ao longo dos anos a sensibilização por parte dos adultos e sociedade em relação à infância evoluiu, a criança foi sendo reconhecida em suas particularidades.

Em uma perspectiva geral vemos um comprometimento com a infância, de assegurar seus direitos, garantindo suas necessidades essenciais. Políticas públicas foram criadas nas últimas décadas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (criado em 1990) e outras que serão vistas mais adiante que enfatizam a importância de cuidados e educação.

De acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a criança é definida desta forma:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A criança tem o direito de viver a infância na sua essência, podendo desfrutar

---

de todas as sensações e vivências próprias da idade, construindo sua identidade e desenvolvendo-se através de aprendizagens significativas e lúdicas.

Sabemos que ainda há crianças no Brasil que estão vulneráveis às situações de risco como: trabalho infantil, miséria, drogas, falta de acesso à escola. Enfim, nos dias atuais, muitas têm sua infância negada, por inúmeros motivos que nossa sociedade precisa combater fortemente.

Por isso a Educação possui um papel essencial para o presente e futuro de todas as crianças, para que se tornem cidadãos reflexivos e ativos na sociedade, criando condições de exercerem seus direitos, lutando por um país justo para todos.

## DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Jean Piaget (1896- 1980), no decorrer de sua carreira, passou a se interessar pelo desenvolvimento intelectual das crianças. Não tem a finalidade de ser um método de ensino, mas, são muitos os professores e Pedagogos que se baseiam em seu constructo teórico. Seu trabalho tem grandes implicações para educação até os dias de hoje, principalmente para Educação Infantil. Wadsworth destaca que:

Piaget afirmou em todo seu trabalho que, no sentido mais amplo, as mudanças cognitivas e intelectuais resultam de um processo de desenvolvimento. Simplesmente, a hipótese geral de Piaget é que o desenvolvimento cognitivo é um processo coerente de sucessivas mudanças qualitativas das estruturas cognitivas (esquemas), derivando cada estrutura e sua respectiva mudança, lógica e inevitavelmente, da estrutura precedente (WADSWORTH, 2003, p.30).

Através de observações sistemáticas, descrições e análises do pensamento das crianças, Piaget elaborou a teoria do desenvolvimento cognitivo, dividindo as fases infantis por estágios de acordo com as características apresentadas por cada faixa etária.

Na Educação Infantil o professor atua como um incentivador para que a criança consiga, a partir de situações propostas no cotidiano da sala de aula, construir novos conhecimentos reorganizando estes esquemas. São as experiências e as relações construídas, a partir do que vivencia, que farão com que a criança vá aprimorando e estruturando os esquemas, refletindo no processo de aprendizagem.

Dolle (2011) afirma:

Favorecendo o desenvolvimento das estruturas, colocamos a criança em

---

condições de criar outras e exercê-las em todos os conteúdos que se encontram no meio humano. Tendo bem claro que é a criança que aprende, ela se adapta e que, nessa atividade, são as próprias estruturas que transformam o real e o constroem (DOLLE, 2011, p. 194).

A Pré-escola oferece condições para que a criança construa estruturas importantes para o seu desenvolvimento. Quanto mais ela aprende, constrói novos conhecimentos e vai transformando as estruturas que já possui em novas estruturas.

Piaget “considerou a construção do conhecimento como um ato puramente da criança.” (WADSWORTH, 2003, p. 13). A criança passa a ser vista como um sujeito capaz de fazer descobertas, buscar soluções, sendo o conhecimento resultado de suas ações.

#### Segundo Wadsworth:

O sistema de Piaget requer que a criança *atue* sobre o meio ambiente para que ocorra o desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento das estruturas cognitivas é assegurado somente quando a criança assimila e acomoda os estímulos do ambiente. Isto só pode acontecer quando os sentidos da criança entram em contato com o meio ambiente. Quando a criança está agindo no meio, movimentando-se no espaço, manipulando objetos, observando com os olhos e ouvidos, ou pensando, ela está obtendo dados brutos para serem assimilados e acomodados (WADSWORTH, 2003, p. 26).

A criança age sobre o mundo que a cerca construindo e aprimorando suas aprendizagens e conhecimentos. Ela atua sobre o meio ambiente e desenvolve suas estruturas cognitivas. O que a Educação Infantil favorece é o contato com outras crianças e adultos, a exploração de diferentes materiais, descobertas a partir de situações problema. Incentivando todas as expressões da criança e seus sentidos, estimulando seu desenvolvimento integral, nos aspectos cognitivos e emocionais.

De acordo com Piaget, as crianças com 5 anos de idade encontram-se no “estágio do pensamento pré-operacional (2-7 anos): Este estágio é caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e outras formas de representação e pelo rápido desenvolvimento conceitual.” (WADSWORTH, 2003, p. 31).

O período pré-operacional é também conhecido como período da função semiótica ou função simbólica.

Existem algumas manifestações da função simbólica que Piaget cita como um conjunto de condutas, com aparecimento mais ou menos simultâneo:

- 1) A imitação diferida: A criança realiza a imitação de uma pessoa ou objeto

---

sem a presença do modelo. Podem ser de momentos vividos ou vistos anteriormente. Ela pode imitar uma cena horas depois de ter presenciado; é o início de representação.

Ao cabo do período sensório-motor a criança adquiriu virtuosidade suficiente, no domínio da imitação assim generalizada, para possibilitar a imitação diferida: com efeito, a representação em ato libera-se, então das exigências sensório-motoras de cópia perceptiva direta para atingir um nível intermediário em que o ato, desligado do contexto, se torna significativo diferenciado e, por conseguinte, já em parte, representação em pensamento (PIAGET e INHELDER, 2003, p.55).

Progressivamente a criança avança em relação à representação, imitação e pensamento, passando agora por outras manifestações inerentes da função simbólica. Desenvolve a construção do conhecimento; faz relações de acordo com o meio em que está envolvida, através das ações que executa e de atividades que são propostas e desafiadas a ela no contexto da Educação Infantil.

2) O jogo simbólico: Através do jogo simbólico, do faz-de-conta, a criança experimenta outros papéis, expressa seus sentimentos e a realidade. A brincadeira pode ajudar a resolver conflitos internos. Piaget reconhece em seus estudos o valor funcional do jogo simbólico.

Wadsworth ressalta que:

A natureza do jogo simbólico é imitativa, mas ele é também uma forma de auto-expressão tendo apenas a si mesmo como audiência. Não há uma intenção de comunicação com os outros. No jogo simbólico, a criança constrói símbolos (que podem ser únicos) sem constrangimento, invenções que representam qualquer coisa que ela deseja (WADSWORTH, 2003, p. 66).

É importante que os professores da Educação Infantil conheçam os estágios do desenvolvimento infantil, refletindo sobre os estudos de Piaget e compreendam as especificidades das crianças. Ao valorizar o brincar, a fantasia, o faz-de-conta como atividades essenciais dentro da rotina escolar, o professor estará incentivando a criatividade e a imaginação das crianças.

Para Friedmann:

O brincar espontâneo abre a possibilidade de observar e escutar as crianças nas suas linguagens expressivas mais autênticas. Esse brincar incentiva a criatividade e constitui um dos meios essenciais de estimular o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens (FRIEDMANN, 2012, p. 47).

---

É na escola que devemos resgatar os jogos e brincadeiras como atividades fundamentais para o desenvolvimento humano, pois abrangem os aspectos sociais, cognitivos, psicomotores e emocionais.

Ao promover situações que envolvam o lúdico, o professor, como observador, poderá obter algumas informações sobre a criança, como ela se expressa, como se organiza, suas interações, entre outros aspectos que podemos analisar através da experiência rica do jogo simbólico.

3) O desenho: “Ao longo do estágio pré-operacional, cresce significativamente, nas crianças, o empenho de representar coisas através do desenho e seus esforços tornam-se mais realísticos.” (WADSWORTH, 2003, p. 67)

No início, são apenas garatujas. Depois, com a exploração de materiais e o incentivo das Artes Visuais na Educação Infantil, a criança vai avançando também na realização dos desenhos, que vão ficando ricos em detalhes. Através do desenho a criança expõe sentimentos, representa como vê o mundo a sua volta, desenvolve a criatividade. O professor necessita incentivar a produção de ilustrações em sala de aula, observando as representações das crianças. É essencial que se possibilite em todas as etapas escolares o desenvolvimento das habilidades artísticas.

4) A imagem mental: São representações internas (símbolos). No estágio pré-operacional são ainda imagens estáticas. A partir daí, a imitação irá se tornar pensamento.

5) A evocação verbal: A fala possibilitará novas aprendizagens, através da interação e comunicação. Marca mais uma evolução em relação ao desenvolvimento infantil.

A aquisição da linguagem, tornada acessível nesses contextos de imitação, cobre finalmente o conjunto do processo, assegurando um contato com outrem muito mais vigoroso do que a simples imitação e permitindo, portanto, à representação nascente aumentar os seus poderes apoiada na comunicação (PIAGET e INHELDER, 2003, p.55).

Com a linguagem a criança passa a se expressar de outra forma, relacionando-se com o meio ambiente e com as pessoas. No cotidiano da Educação Infantil, os momentos de roda da conversa (rodinha das novidades), contação de histórias e trabalho com músicas favorecerão a aquisição e desenvolvimento da linguagem. O professor deve incentivar situações de diálogos e discussões entre a

---

turma, criando um espaço para a livre expressão da criança através da fala.

## HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

De acordo com publicação da revista Nova Escola, o primeiro Jardim de infância foi inaugurado em 1895 em São Paulo. Durante um período, a Educação Infantil assumiu um papel assistencialista. Ocorreram então, na Educação, mudanças em suas estruturas, devido a fatores como a crescente presença da mulher no mercado de trabalho, o aceleramento da urbanização das cidades e as novas organizações familiares. Assim, a partir dos anos 70 inicia-se a busca pela função pedagógica das creches e pré-escolas. Nessa época, o atendimento era precário e geralmente os profissionais não tinham nenhuma formação pedagógica em função da falta de políticas públicas específicas.

Em 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, a Educação Infantil passou a ser vista como direito da criança:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

A Educação Infantil passa a ter uma dimensão maior a partir de 1996 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que regulamenta o seguinte:

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, complementando 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 as crianças de quatro a seis anos de idade (LDB Nº 9.394/96).

Desta forma, a LDB aponta os aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, além de destacar que o papel da educação infantil é de complementar a ação da família e da comunidade. Ou seja, todos são responsáveis por garantir o pleno crescimento da criança e seus direitos agindo de forma integrada.

O acompanhamento da família traz benefícios para o trabalho realizado na

---

escola, possibilitando que a criança perceba que há uma continuidade entre aquilo que é aprendido na escola e o que aprende no convívio da família e comunidade na qual está inserida. Esta parceria garante também que a criança construa e faça reflexões sobre sua identidade.

No artigo 62 a LDB destaca ainda a respeito dos profissionais da Educação:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB N° 9.394/96).

Como mencionado anteriormente, geralmente os profissionais de Educação Infantil não possuíam formação pedagógica para o atendimento neste nível escolar. Foi a partir dessa nova visão sobre a infância e suas necessidades que se pensou também na formação de quem atuaria diretamente com as crianças. “O artigo 62 da LDB foi pioneiro ao estabelecer a necessidade de formação para o profissional da Educação Infantil.” (NOVA ESCOLA, março 2010)

A regulamentação de uma formação específica para os profissionais que atuam com as crianças pequenas reflete na qualidade de aprendizagens que poderão propiciar às crianças. Este conhecimento trará benefícios para a forma de planejar as atividades e na compreensão que terão sobre o desenvolvimento infantil. Os saberes teóricos, agregados à experiência, são os alicerces que conduzem o profissional à reflexões sobre seu trabalho, gerando transformações na sua prática pedagógica.

O Ministério da Educação (MEC) editou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e um ano depois, em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. São estes os principais documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil.

## REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, editado pelo MEC em 1998, é constituído por 3 volumes:

---

1º Introdução: que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil.

2º Formação Pessoal e Social: que contém o eixo de trabalho que favorece os processos de construção da Identidade e Autonomia.

3º Conhecimento de Mundo: que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O objetivo do Referencial, que atende as determinações da LDB, é de “apontar metas de qualidade para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.” (BRASIL, 1998)

Este documento representa mais uma conquista para Educação Infantil, procurando romper com a tradição assistencialista que perdurou por algum tempo. Apesar de receber críticas sobre sua forma de apresentar os aspectos da Educação Infantil de forma fragmentada, trata-se de um guia de reflexão e orientação.

Sendo um dos documentos fundamentais que todo profissional da Educação Infantil necessita conhecer, o Referencial aborda diferentes aspectos sobre a criança, o brincar, educar, organização do espaço, currículo, entre outros. É um material que exige reflexão por parte do educador e das instituições infantis, buscando a realização de um trabalho de qualidade voltado para infância.

## DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

(DCNEI)

O documento fornece eixos norteadores para a Educação Infantil Nacional, que são as interações e a brincadeira, enfatizando entre outros aspectos as experiências sensoriais, expressivas, corporais, as diferentes linguagens, a diversidades e autonomia.

As Diretrizes são obrigatórias reunindo

princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

---

Como concepção de proposta pedagógica, as Diretrizes enfatizam que as instituições de Educação Infantil devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica, entre outros aspectos “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.” (BRASIL, 2009, p.17).

Cuidar e educar são processos indissociáveis na Educação Infantil. São baseados no comprometimento que o professor deve ter com a criança e suas necessidades. Significa dar atenção à criança, respeitá-la, incentivá-la para que desenvolva suas capacidades. O vínculo estabelecido entre o professor e o aluno fortalece a autoestima da criança, favorecendo a construção de aprendizagens de maneira prazerosa.

O RCNEI e as DCNEI destacam-se como dois importantes documentos para esta faixa etária, detalhando aspectos importantes para o trabalho do dia a dia do profissional da Educação Infantil, abordados de forma clara, respeitando as diversidades, valorizando a criança como um sujeito histórico e de direitos.

## EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

A Educação Infantil atualmente apresenta-se apoiada em um novo contexto, devido a transformações que ocorreram principalmente nas últimas duas décadas. Bujes destaca:

[...] as instituições de Educação Infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem uma forma moderna de ver o sujeito infantil, quanto solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho (BUJES, 2001, p.21).

Em função desta importância que a Educação Infantil vem adquirindo ao longo dos anos, educadores, governo, famílias e sociedade precisam observar todos os aspectos que envolvem a educação das crianças pequenas, promovendo uma educação de qualidade.

A prática pedagógica nas instituições infantis deve estar alicerçada nos documentos norteadores desta etapa escolar e também adaptada às necessidades das crianças que atendem. Hoje é primordial que se valorizem momentos de formação continuada dos profissionais, propiciando troca de informações, esclarecimento de

---

dúvidas e construção de novos conhecimentos.

A lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 é a mais atual e altera a LDB de 1996 destacando:

Art. 4º II- Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (NR).

No Brasil há um empenho em ampliar o número de matrículas para as crianças de 0 a 5 anos de idade, porém, podemos evidenciar que ainda não há investimentos suficientes por parte do governo. Alguns locais não contam com instituições de Educação Infantil suficientes para atender a demanda de crianças bem como as necessidades da população.

Enquanto cidadãos precisamos lutar para garantir cada vez mais a melhora do ensino no Brasil desde a Educação Infantil. Já conseguimos constatar mudanças, mas sabemos que ainda há muito a se fazer pelas crianças brasileiras - começando pelo acesso a escola desde cedo.

Thomas e Duarte publicaram:

[...] uma pesquisa destacada pela revista Science (...) mostra que a educação dos pequenos está longe de ser brincadeira. Depois de acompanhar por 25 anos, cerca de 1,4 mil americanos nascidos em bairros de baixa renda, pesquisadores da Universidade de Missouri, nos Estados Unidos, descobriram que ter contato desde cedo com um ambiente escolar de qualidade pode ter imensos impactos positivos na saúde, na qualidade de vida e no mercado de trabalho, entre outros aspectos (THOMAS E DUARTE, 2011).

Observamos através desta pesquisa específica que a Educação Infantil traz contribuições que refletem até a vida adulta. Apresenta-se como base fundamental para o desenvolvimento das estruturas infantis e posteriormente para as outras etapas da vida, não apenas as etapas escolares. Segundo a revista Science, a criança que frequenta a Pré-escola desenvolve-se de forma integral.

O papel da Educação Infantil é de reafirmar os direitos das crianças de desenvolverem suas capacidades em um espaço próprio, adequado e pensado para elas. Acreditando na singularidade desta etapa da vida, a Educação Infantil contribui para formação de um sujeito pleno, feliz e consciente do lugar que pode ocupar na

---

sociedade.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

O presente estudo propõe uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo na qual haverá uma análise das falas dos sujeitos entrevistados.

[...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo (FLICK, 2009).

A pesquisa foi realizada numa Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Gravataí, onde também atendem o nível da Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos de idade).

A metodologia da presente pesquisa se dará primeiramente na forma de entrevista.

Brandão (2000) enfatiza que entrevista é trabalho, e como tal “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado.” (BRANDÃO, 2000, p. 8)

Foi realizada entrevista com a supervisora escolar, onde foram questionados aspectos sobre sua percepção a cerca do desenvolvimento dos alunos na Educação infantil; que tipo de atividades realizam no espaço escolar atendendo esta faixa etária; de que forma as professoras organizam a rotina das crianças. Também foi verificada qual é sua posição a respeito da contribuição da Educação Infantil de qualidade aos anos posteriores do Ensino Fundamental (1º e 2º ano).

Com as professoras foram realizadas entrevistas em dois momentos; primeiro com as professoras da Educação Infantil, verificando qual a formação destas, a concepção que tem sobre a Educação Infantil e a importância dela para o desenvolvimento da criança. Também foram solicitados relatos sobre a forma de organização do planejamento e quais aspectos consideram mais relevantes que devem estar na rotina desta etapa escolar.

**Quadro 1** - Indicação dos participantes da pesquisa.

Participantes	Indicado por:
Supervisora	S1
Professores Educação Infantil	PEI 1, PEI 2
Professores Ens. Fundamental	PEF 1, PEF 2
Pais	F1, F2

**Fonte:** As autoras.

Em um segundo momento, entrevistamos as professoras do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Questionamos também a respeito da formação destas, bem como a cerca de sua percepção das crianças de suas turmas em relação às aprendizagens; se fazem um levantamento das que fizeram a Educação Infantil e as que ingressaram direto no 1º ano. Existem contribuições que refletem no 1º e 2º ano das crianças que frequentaram a Educação Infantil?

Entrevistamos algumas famílias de crianças que realizaram a Educação Infantil na Instituição e estão no 1º e 2º ano, procurando evidenciar que contribuições a Educação Infantil trouxe para o desenvolvimento delas e para os anos posteriores.

Foram observadas as turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano, no intuito de analisar a rotina em sala de aula, as atividades que executam, interações das crianças umas com as outras e das crianças com as professoras.

## PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental que atende a Educação Infantil no município de Gravataí. A escolha desta instituição se deu pelo fato de que a mesma atende os dois níveis de escolaridade. A escolha dos professores se pautou na experiência destes com os níveis pesquisados. Participaram da pesquisa uma supervisora escolar, 2 professoras da Educação Infantil, 1 delas formada em Educação Física e a outra com formação em Pedagogia Educação Infantil, 2 professoras do Ensino Fundamental, uma das professoras do 1º ano já com 30 anos atuando no Magistério. Também 2 familiares de alunos que frequentaram a Pré-escola.

## ANÁLISES DE DADOS

Após a coleta de dados realizada através de entrevistas e observações, os mesmos foram analisados à luz da teoria estudada. Segundo Flick:

A ideia de análise sugere algum tipo de transformação. Você começa com alguma coleta de dados qualitativos (muitas vezes, volumosa) e depois os processa por meio de procedimentos analíticos, até que se transformem em uma análise clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original (FLICK, 2009 p. 16).

Os dados foram analisados de forma criteriosa, transformando-se nas relações construídas com a teoria, resultando em uma compreensão do problema de pesquisa sobre as contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir do referencial teórico e das respostas dos participantes da pesquisa foram construídas três categorias: *A formação dos professores para trabalhar na Educação Infantil*, buscando perceber quais são as concepções das professoras que atuam com esta etapa escolar acerca de uma formação específica. *Brincar e aprender na Educação Infantil* apontando a necessidade de brincar como atividade essencial para esta faixa etária e *Construindo estruturas para vida escolar*, estruturas apontadas na teoria de Piaget e que vão se transformando com a construção de novos conhecimentos.

Para a melhor visualização destas categorias, segue abaixo um quadro com a descrição das mesmas.

**Quadro 2** – Categorias de análise

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>
<b>1: A formação dos professores para trabalhar na Educação Infantil</b>	Nesta categoria analiso se os sujeitos da pesquisa reconhecem a importância de uma formação específica e adequada para os profissionais que atuam na Educação Infantil.
<b>2: Brincar e aprender na Educação Infantil</b>	Nesta categoria analiso o brincar como atividade presente no cotidiano infantil e as aprendizagens construídas através da brincadeira.
<b>3: Construindo estruturas para a vida escolar</b>	Nesta categoria analiso as estruturas construídas a partir das atividades que são desenvolvidas na Educação Infantil, no dia a dia desta etapa escolar, e como refletem nos anos posteriores do Ensino Fundamental.

**Fonte:** As autoras

A análise será apresentada a seguir, considerando as categorias descritas no quadro 2.

---

## A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA TRABALHAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Craidy (2001) discute sobre a LDB de 1996 e destaca que: “A lei determinou que até o fim da década da Educação, ou seja, no ano de 2007, todos os educadores deverão estar devidamente habilitados conforme as exigências da lei.” (CRAIDY, 2001, p. 25)

A lei não foi cumprida no prazo estabelecido, sendo prorrogada algumas vezes. A qualidade do ensino depende em grande parte das experiências e capacidades que o professor possui.

Uma boa formação pode refletir no trabalho que o docente exercerá no âmbito escolar. Sendo capaz de realizar suas atribuições com segurança, pois a teoria constitui-se como o alicerce da prática. Todo professor precisa desenvolver um trabalho transdisciplinar e interdisciplinar desde a Educação Infantil. Suas estratégias de ensino precisam perpassar as diferentes áreas do conhecimento, por este motivo é fundamental que o professor possa estar em constante formação com os seus pares para que ocorram discussões pertinentes a sua profissão.

PEI1 Curso superior é importante, pois, reúne a teoria com a prática. Uma se relaciona com a outra complementando o trabalho do professor. O professor que tem formação em Pedagogia Educação Infantil consegue trabalhar de acordo com as necessidades da idade das crianças, pois reconhece a fase em que se encontram.

A respeito dos profissionais da Educação Infantil, a RCNEI (1998) destaca:

As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização do profissional (BRASIL, 1998 p. 39).

Considerando que o Referencial é de 1998, torna-se ainda mais necessário o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

As famílias possuem novas e diferentes estruturas, as crianças são de uma geração que já nasce com maior acesso à tecnologia e informação. Além disso, hoje existe um maior suporte uma nova visão (inclusive legalmente) da Educação Infantil,

---

no sentido de maior aperfeiçoamento dos profissionais da área, bem como a ampliação de vagas e novos estabelecimentos de Educação Infantil.

Desta forma, é imprescindível que o professor consiga buscar atualização para alcançar as demandas que se apresentam a partir desta nova perspectiva.

PEI 2 O curso de Magistério é a formação mínima, mas é importante que o professor da Educação Infantil busque concluir uma faculdade de Pedagogia; o curso superior abrange mais conhecimentos para este trabalho, onde temos informações e experiências nas práticas e também estágios.

O profissional que compreende e se apropria dos conceitos que envolvem a educação das crianças pequenas consegue planejar a sua prática educacional baseada nas necessidades peculiares da infância e ao estágio que correspondem no desenvolvimento infantil. O cotidiano da Educação Infantil deve ser pensado de forma que contribua para o crescimento das crianças e aprendizagens que poderão construir nas diversas atividades que forem propostas.

## BRINCAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade deve estar presente na proposta pedagógica da Educação Infantil. As crianças em idade Pré-escolar precisam ser motivadas a desenvolverem a imaginação e a criatividade a partir do brincar. “A aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas se dediquem a uma atividade.” (FRIEDMANN, 2012 p. 45)

O educador precisa estar atento a estas necessidades inerentes à infância. Brincar leva a criança a construir aprendizagens, pois faz parte de seu interesse; a desafia em alguns momentos; trabalha valores, noções de corpo; estimula sua autonomia.

Para PEI 1 O lúdico dá sentido à infância, motiva a imaginação, desenvolve o corpo, mente, fala.

O brincar oportuniza que as crianças explorem diferentes situações, construindo estruturas importantes para o seu desenvolvimento através de atividades significativas.

A PEI 2 acredita que: Através da brincadeira são desenvolvidos aspectos como socialização, criatividade, imaginação, identidade. O brincar abre um “leque” de possibilidades na Educação Infantil, onde as aprendizagens

---

acontecem de forma natural.

Segundo Santos: “Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos.” (SANTOS, 2001, p. 89)

Nas instituições de Educação Infantil é necessário que se organizem espaços e tempos para que o brincar aconteça. Sendo livre ou uma atividade dirigida, o professor precisa reconhecer que a brincadeira pode desenvolver potencialidades nas crianças, uma vez que o desenvolvimento infantil se dá através da interação.

Friedmann destaca que:

Pensar em trazer o brincar como protagonista da escola é um avanço para a educação, porque assim tomamos consciência da importância que ele tem para o desenvolvimento integral das crianças, descobrindo nele um meio de conhecê-las mais profundamente, a fim de adequar propostas lúdicas e preservar suas culturas (FRIEDMANN, 2012 p. 162).

As crianças desenvolvem habilidades a partir dos jogos e brincadeiras; as instituições infantis devem garantir o brincar como proposta curricular, apostando nas inúmeras aprendizagens que poderão ser vivenciadas pelas crianças. A diversidade de documentos que tratam da infância reforçam o direito da criança de brincar. Este se constitui como papel da escola e de educadores: zelar pelos direitos da criança.

## CONSTRUINDO ESTRUTURAS PARA A VIDA ESCOLAR

Flavell (1963) aponta o que são as estruturas no sistema de Piaget, colocando que: “[...] são as propriedades organizacionais da inteligência (esquemas), organizações estas criadas através da função e inferidas do conteúdo do comportamento, cuja natureza elas determinam.” (FLAVELL, apud WADSWORTH, 2003, p. 25)

Para que estas estruturas sejam ativadas e transformadas, as instituições infantis e os professores precisam organizar estratégias que desafiem os alunos, sejam do interesse deles, estimulando seu desenvolvimento cognitivo.

Para Dolle (2011): “[...] aprender é uma atividade e, como toda atividade, ela envolve estruturas.” Ainda complementa dizendo: “[...] é por meio de sua atividade que o sujeito constrói essas (suas) estruturas.” (DOLLE, 2011, p. 9 e 10)

---

PEF 1 O aluno que frequenta a Pré-escola traz uma bagagem mais rica para o ano seguinte. A criança que ingressa na Pré-escola pode desenvolver suas potencialidades, aprendendo cada dia mais, interagindo com os outros, fazendo descobertas. Traz o conhecimento de casa, do convívio familiar, agrega a novos conhecimentos transformando em aprendizagens significativas.

O professor necessita identificar qual a bagagem ou conhecimentos prévios os alunos possuem. Estes conhecimentos prévios correspondem às estruturas já construídas pelos alunos sendo, portanto, o ponto de partida para o planejamento do professor, voltado para as possibilidades e potencialidades apresentadas pela turma.

PEF 2 A faixa etária da Educação Infantil é a principal etapa de desenvolvimento humano e escolar. O aluno que frequenta a Educação Infantil desenvolve-se com mais facilidade, pois adquire habilidades e competências necessárias para o processo de aprendizagem ao longo dos anos.

F1 Diz que matriculou seu filho na Pré - escola para que tivesse contato com outras crianças e se desenvolvesse. Percebeu contribuições da Pré – escola para o crescimento do filho que passou a interagir melhor em família, apresentou gosto pela leitura e demonstrou amadurecimento relacionado à comunicação, criatividade, organização.

F2 Matriculou o filho na Pré – escola por que acredita na importância desta fase escolar em função das experiências e conhecimentos que a criança pode ter contato. Destaca que percebeu muitas evoluções no desenvolvimento do filho durante este período, melhorou no recorte, pintura, organização do material, sua fala em casa mudou.

É fundamental construir uma proposta pedagógica baseada nas experiências e demandas da turma, favorecendo atividades que contemplem as diferentes áreas do conhecimento e que tenha o aluno como protagonista da sua aprendizagem.

As famílias passaram a compreender a importância das crianças frequentarem a Educação Infantil, visto que as crianças podem vivenciar situações significativas para seu desenvolvimento, de interação com o outro, enfrentamento de desafios no cotidiano infantil na relação com outras crianças e adultos, aprendendo a conviver e respeitar a diversidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escolha do tema para esta investigação partiu do desejo de verificar qual a importância da Educação Infantil para as crianças, em função da minha trajetória profissional. O objetivo principal foi analisar as principais contribuições da Educação

---

Infantil para o desenvolvimento da criança e para as etapas posteriores do Ensino Fundamental, apontando os aspectos dessa etapa e os reflexos e desdobramentos dessas aprendizagens.

Atualmente, não só os educadores concebem a Educação Infantil a partir de uma nova perspectiva. A sociedade passou a se preocupar com a infância e suas especificidades devido à importância da mesma para o desenvolvimento das crianças.

Nos estágios do desenvolvimento infantil, segundo Piaget, as crianças apresentam características de acordo com a faixa etária; este conhecimento é essencial para servir como ponto de partida para que o professor consiga refletir a cerca das atividades que precisa proporcionar às crianças na Educação Infantil. A construção de um planejamento adequado necessita basear-se, fundamentalmente, pela perspectiva das etapas do desenvolvimento da criança, respeitando seus níveis, mas também precisa respeitar a individualidade de cada uma, uma vez que cada aluno possui um universo particular de experiências e estruturas.

Através das entrevistas realizadas foi possível evidenciar que a supervisora e as professoras reconhecem a importância da Educação Infantil como etapa escolar que oportuniza experiências significativas para o desenvolvimento pleno da criança. Reconhecem ainda que essas experiências são fundamentais para construção de estruturas que favorecerão novas aprendizagens.

Os pais também apontam que foi importante para seus filhos frequentarem a Pré-escola, pois perceberam o crescimento destes em relação à comunicação, socialização e maturidade. Destacaram que as crianças demonstraram maior interesse por situações do cotidiano, questionando, apresentando um maior envolvimento nas atividades propostas, tanto na escola quanto em casa.

A respeito da formação dos professores que atuam com crianças na Educação Infantil, os participantes da pesquisa confirmaram a necessidade de formações constantes para atualização. Acredito que esta atualização precisa garantir o estudo e a compreensão dos documentos que norteiam e regulamentam a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são bem específicas em relação aos direitos das crianças no âmbito educacional e os princípios para orientar o fazer pedagógico nas instituições infantis.

---

A Educação Infantil vem caminhando para uma crescente de reestruturação, abertura de vagas, e valorização como etapa escolar. Vem se tornando cada vez mais evidente a sua importância para o desenvolvimento da criança e construção do conhecimento, tanto no âmbito da escola como familiar e social da criança. A partir da diversidade de estratégias propostas pelo profissional da Educação Infantil, o aluno, nesta etapa, tem acesso a uma fonte riquíssima de interação e socialização de saberes.

Poderão surgir mais estudos a partir desta pesquisa levando a outras temáticas, como o processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, focalizando o tema no 1º ano – os reflexos e a continuidade das diversas aprendizagens desenvolvidas e estruturadas na Pré-escola.

Este estudo apresentou algumas limitações; o fato de ter sido realizado em apenas uma escola, com um grupo pequeno de participantes; em função disso, é possível que fossem obtidos outros resultados se realizado em instituições com maior número de turmas e alunos, onde o quantitativo maior pudesse nos dar uma ideia mais abrangente da influência desta etapa.

Esta investigação foi de suma importância para o meu trabalho enquanto professora e futura pedagoga. Desta forma, espero que possa vir a ser para outras professoras que, a partir das questões analisadas, possam refletir sobre sua prática com as crianças na idade Pré-escolar. Foi enriquecedor realizar esta pesquisa, uma vez que, mesmo tendo anos de experiência com esta etapa de ensino, pude ter uma visão mais abrangente do tema. Porém, de tudo, o legado mais significativo foi que pude rever meus conceitos e acrescentar vivências e experiências ao meu trabalho.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas**. In: NOGUEIRA, M. A. ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família & escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as**

---

**Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. Orgs. **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. P.13 - 22.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. Orgs. **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOLLE, Jean-Marie. **Princípios para uma Pedagogia científica.** Porto Alegre: Penso, 2011.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão.** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

HEIDRICH, Gustavo. **Educação Infantil no Brasil: Cem anos de espera-** Nova Escola. Editora Abril, março, 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/educacao-infantil-brasil-cem-anos-espera-540838.shtml>. Acesso em 14 de abril de 2014

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Difel, 2003.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o Desenvolvimento do Faz de Conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. Orgs. **Educação Infantil – Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 89 - 100.

THOMAS, Rossani; DUARTE, Cássia. **Um bom começo.** Caderno Meu Filho. Zero Hora. Edição: nº 355. Porto Alegre, 18 de julho 2011 p. 01

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 5ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

# RELAÇÕES DIALÓGICAS NA EAD: A QUALIDADE EDUCACIONAL ASSEGURADA PELA INTERAÇÃO VIRTUAL

*Dialogical Relations in EAD: Quality Education Administered by the Virtual Interaction*

Márcia Maria Junkes<sup>1</sup>

## RESUMO

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino crescente nas IES - Instituições de Ensino Superior, no Brasil. Muitas das IES que oferecem cursos presenciais puderam, a partir da promulgação da Portaria 4.059 de 10/12/2004 publicada pelo MEC em 2001, oferecer 20% da carga horária de um curso superior presencial a distância. Essa pesquisa tem por objetivo conhecer a qualidade das estratégias de interação que compõem os 20% das aulas que são semipresenciais, nos cursos de graduação do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE e averiguar quais são as estratégias de interação desenvolvidas pelos professores nas aulas semipresenciais. O cunho teórico desta investigação é qualitativo e todo o procedimento metodológico que a constituiu esteve orientado para um estudo exploratório e descritivo sobre a dialogicidade na educação a distância com ênfase no ensino superior. O instrumento que se utilizou para a pesquisa de campo foi entrevista, cujas informações foram submetidas à técnica de análise de conteúdo que tem por finalidade a busca de significado de materiais textuais em forma de categorias. Informações oriundas das entrevistas apresentam como conclusão que para manter a qualidade da interação na EaD são necessárias a aplicação de técnicas como a humanização, participação, estilo da mensagem e feedback. Principalmente na técnica da participação em que o professor deve criar atividades que estimule o aluno a responder perguntas e realizar atividades em grupo o que vai conduzi-lo a desenvolver o diálogo.

**Palavras-chave:** EAD. Graduação. Interação.

## ABSTRACT

Distance Education is a form of increasing teaching in IEs - Education Institutions Graduation in Brazil. Many of the IES that offer classroom courses could, with the promulgation of the Ordinance 4059 of 10/12/2004 published by the MEC in 2001, offer 20% of the workload of a top face going the distance. This research aims to understand the quality of interaction strategies that make up 20% of the classes that are semipresential, in undergraduate courses of the University Center of Brusque - UNIFEBE and find out what are the interaction strategies developed by teachers in semipresential classes. The theoretical nature of this research is qualitative and all the methodological procedure that formed was directed to an exploratory and descriptive

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação e Mestre em Linguística. Pesquisadora e Docente no ensino superior na UNIFEBE e UNIVALI. Professora na área de leitura e Produção de Texto e pesquisadora em Educação a Distância. E-mail: [mmjunkes@unifebe.edu.br](mailto:mmjunkes@unifebe.edu.br); [junkes@univali.br](mailto:junkes@univali.br)

---

study on the dialogical in distance education with an emphasis on higher education. The instrument that was used for the field research was interviewed and their information was submitted to content analysis technique which aims to search for meaning of textual materials in the form of categories. Information derived from the interviews have as a conclusion that to maintain the quality of interaction in distance education are needed to apply techniques such as humanization, participation, message style and feedback. Especially the participation of art in which the teacher must create activities that encourage students to answer questions and conduct group activities which will lead you to develop the dialogue.

**Keywords:** Distance Education. Graduation. Interaction.

## INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas a Educação a Distância - EAD no Brasil, registrou avanços significativos e de forma acelerada, chegando a compensar o lento ritmo com que caminhou na segunda metade do século XX em relação a outros países que criaram seus sistemas de EAD. É importante destacar que nos últimos 15 anos o Brasil conseguiu estabelecer a base legal que orienta esta modalidade de ensino, criou mecanismos para a certificação de instituições que trabalham com educação a distância, analisou propostas e emitiu autorização de cursos, estimulou o desenvolvimento de pesquisas que vieram a produzir modelos pedagógicos e tecnológicos que levaram a consolidação da EAD no país.

Nesse cenário, o conceito de EAD e sua aplicação ganharam uma dimensão renovada, transformando-se numa das possíveis alternativas para elevar a formação superior no Brasil e no mundo. Porém, não se trata de mera adoção da modalidade de educação a distância; é fundamental contemplar no planejamento institucional e no desenho de cada curso ou programa aspectos pedagógicos que orientem sua estrutura, objetivos e valores.

A Educação a Distância, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador.

Desde o começo do atual milênio, a legislação brasileira concebeu a EAD;

---

mas, o conceito de Educação a Distância, no Brasil, é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, p.45):

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Essa definição da Educação a Distância complementa-se com o primeiro parágrafo do mesmo artigo, no qual é ressaltado que esta deve ter obrigatoriamente momentos presenciais, como se segue:

§ 1º A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I – avaliações de estudantes;
- II – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e
- IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005, p.46).

O foco de estudo apresentado nesta pesquisa trata das relações dialógicas na educação, no ensino superior, no Brasil, especificamente no ensino de graduação em aulas semipresenciais, no Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE, em Brusque, SC.

O objetivo centra-se em conhecer a qualidade das estratégias de interação que compõem os 20% das aulas que são semipresenciais, nos cursos de graduação do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE e averiguar quais são as estratégias de interação desenvolvidas pelos professores nas aulas semipresenciais.

Como o cunho teórico desta investigação é qualitativo e quantitativo, todo o procedimento metodológico que a constituiu esteve orientado para um estudo exploratório e descritivo sobre a dialogicidade na educação a distância com ênfase no ensino superior. Basicamente constituiu-se de um estudo descritivo que buscou conhecer a qualidade das estratégias de interação nas aulas semipresenciais nos cursos de graduação do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE que têm em sua organização pedagógica uma experiência de educação semipresencial (presencial e a distância). A formatação dos dados que constituíram a pesquisa deu-se nos moldes de investigação (*survey*), no âmbito das ciências sociais (BECKER, 1999).

---

As pesquisas descritivas são vastamente utilizadas nas ciências humanas e sociais e trabalham sobre dados ou fatos colhidos da realidade. De acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61-62) a pesquisa descritiva “observa, registra, analisa fatos ou fenômenos variáveis sem manipulá-los [...], busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem sobre o comportamento humano nos diversos grupos e comunidades mais complexos”, no caso deste estudo, o grupo de professores e alunos da instituição pesquisada.

A coleta de dados é uma das tarefas próprias da pesquisa descritiva. Para viabilizar a operação de coleta de dados “são utilizados como principais instrumentos a observação, a entrevista, o questionário e o formulário” (CERVO, BERVIAN E SILVA 2007, p. 62). O instrumento que se utilizou para a pesquisa de campo foram as entrevistas elaboradas para registrar dados dos diferentes grupos abordado e coletar respostas sobre a dialogicidade nas aulas semipresenciais no ensino superior que se utiliza da aula a distância nos programas presenciais. Participaram de entrevistas semiestruturadas 10 professores que lecionam aulas semipresencias e 07 acadêmicos que estão matriculados e realizam essa modalidade de ensino.

As informações das entrevistas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo que tem por finalidade a busca de significado de materiais textuais em forma de categorias. Segundo Delgado e Gutiérrez (1994 p.42) “é necessário produzir uma redução do material original até o ponto em que as categorias sejam claramente visíveis.

## **INTERAÇÃO NA EAD**

A presente pesquisa está centrada na identificação dos processos dialógicos na modalidade de educação a distância, particularmente, no Ensino Superior. Desta maneira, é relevante discorrer sobre o tema **interação**, uma vez que a interação e as ações de interatividade estão presentes de maneira fundamental na Educação a Distância – EAD.

Corroboramos com Mena (2010, p.201), quando a autora menciona que “ La interacción e la interactividad son condiciones básicas de um buen ambiente para aprender”. Embora, haja muita controvérsia sobre a conceitualização de interação e interatividade, vamos considerar as correntes teóricas que são difundidas no âmbito

---

da educação, uma vez, que é nessa área que se encontra nosso estudo.

Etimologicamente a palavra interação é originada no Latim, significa ato ou efeito de agir. Desta forma, interação pode ser entendida como uma ação recíproca entre dois ou mais seres. Para que haja interação é possível criar-se estratégias de interatividade, ou seja, maneiras, ferramentas para caracterizar a interação.

Embora, constantemente possamos encontrar o uso do conceito de interação como sinônimo de interatividade, ambos possuem origens diferentes. Um levantamento mostra-nos que o conceito de interação é utilizado há muito mais tempo que o de interatividade e que este último passou a ser usado principalmente, após a disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, entre o final da década de 70 e início da década de 80 do século XX.

Primo e Cassol (2003), consideram as relações interpessoais necessárias para que ocorra a interação. Desta forma, o contexto da interação informática deve proporcionar uma aproximação para que a relação interpessoal ocorra. O autor acima referenciado acredita que existem dois tipos de interação: a mútua e a reativa. A primeira seria um tipo mais amplo de interação que tem como pressuposto a troca, a comunhão e uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos. Esta forma de interação não se restringe apenas à presença física dos participantes; ela pode ser mediada por meios tecnológicos desde que eles proporcionem esta ampla forma de interação.

A interação reativa é mais restrita e limitada, pois, ela sempre acontece mediada por tecnologias que apresentam aspectos fechados e determinados de interação. Exemplos de interação reativa poderiam ser os programas informáticos que disponibilizam apenas escolhas já estabelecidas pelo programador e, na televisão, os programas que oportunizam a escolha de opções pelo telespectador, de alternativas pré-determinadas pelos produtores.

Primo e Cassol (2003) incluem ainda, algumas dimensões na interação mútua e reativa, conforme apresentado no que segue:

**Quadro 01** - Dimensões da Interação

Dimensões	Interação Mútua	Interação Reativa
Sistema	Aberto, global, elementos interdependentes.	Fechado, linear e unilateral.
Processo	Ocorre através de negociação.	Estímulo-resposta.
Operação	Ações interdependentes.	Ação e reação.
Fluxo	Dinâmico.	Linear e pré-determinado.
<i>Throughput</i>	Interpretado, gerando confronto entre as mensagens recebidas.	Reflexo ou automatismo por programação.
Relação	Construída entre os integrantes. Relativismo.	Causal. Objetivismo.
Interface	Virtual .	Potencial.

**Fonte:** Primo e Cassol (2003, p.89)

A presença de um desses tipos de interação não exclui o outro, pois uma pessoa pode integrar-se na interação mútua e também na reativa. É possível interagir com as duas formas em um mesmo ambiente informático. Primo e Cassol (2003, p 92) veem essa possibilidade da seguinte forma:

Em muitas ocasiões, esse interagente transitará por sistemas que então se apresentam em *modo* fechado, com interfaces potenciais, para, mais tarde, entrar em um *modo* aberto e virtual. Por exemplo, um CD-ROM ou *site* que traga uma série de informações pré-codificadas, de *links* fechados, pode em determinada janela ou seção permitir a abertura de um *chat* onde o interagente humano possa se encontrar e debater com outros que tenham acabado de “navegar” pelo mesmo produto, estabelecendo, aí então, uma interação mútua.

É preciso chamar a atenção para muitos programas que, buscando aproximar mais as pessoas do produto, criam formas estéticas e sofisticadas, como acontece nos programas de televisão e em CD-ROM, conhecidos como “livros eletrônicos” ou “virador de páginas”, que prendem o indivíduo apenas numa interação reativa. Nesse aspecto Primo e Cassol nos dão o seguinte alerta:

Para que se alargue essa compreensão e se amplie a noção de interatividade é preciso que se veja “envolvimento” como um “tomar parte”, onde o interagente pode participar da construção do processo. Isto é, necessita-se ultrapassar a noção de mero encantamento e trabalhar para que a *participação ativa e recíproca* se torne regra e não exceção (idem, p. 98)

A ideia de participação ativa e recíproca leva-nos ao conceito de interatividade uma vez que, de forma simplificada, podemos conceituá-la como troca realizada de forma bidirecional entre os sujeitos envolvidos no processo de comunicação.

Com a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, novas formas de relações sociais surgiram, provocando um redimensionamento das categorias de tempo e espaço e permitindo uma interação entre as pessoas que não dependia mais da presença física. Dentro desse contexto, a virtualização surge como um dos aspectos das TICs. Aliando a virtualidade e a hipertextualidade às novas tecnologias, no entanto, formas diferentes de interação puderam ser elencadas, descritas e experimentadas. Dentre estas, podemos citar os tipos de interação apresentados por Thompson (1998), resumidos no quadro a seguir:

**Quadro 02** - Tipos de Interação

<b>Características</b>	<b>Interação face a face</b>	<b>Interação mediada</b>	<b>Quase-interação mediada</b>
Espaço-tempo	Contexto de co-presença; sistema referencial espaço-temporal comum.	Separação dos contextos; disponibilidade estendida no tempo e no espaço.	Separação dos contextos; disponibilidade estendida no tempo e no espaço.
Possibilidade de deixas simbólicas	Multiplicidade de deixas simbólicas.	Limitação das possibilidades de deixas simbólicas.	Limitação das possibilidades de deixas simbólicas.
Orientação da atividade	Orientada para outros específicos.	Orientação para outros específicos.	Orientação para número indefinido de receptores.
Dialógica/monológica.	Dialógica.	Dialógica.	Monológica.

**Fonte:** THOMPSON (1998, p. 80 apud FERREIRA, 2004, p.52)

Thompson acredita que estes tipos de interação não acontecem apenas de maneira isolada. Em algumas situações, eles ocorrem de forma híbrida. Por exemplo: uma família pode assistir a um programa de TV (quase-interação mediada) e discutir sobre a temática do programa (Interação face a face). Eles podem ainda resolver telefonar para a emissora (Interação mediada) e fazer uma pergunta que poderá ser respondida no programa.

Outro aspecto que podemos perceber com base na abordagem de Thompson é que ele analisa a interação tendo como base o diálogo, mediado ou não por recursos técnicos. Embora, as TICs não tenham sido discutidas por Thompson, na condição de

---

espaços de interação, ele percebe que elas possibilitam um grau de interação diferente da interação mediada ou da quase-interação. Para ele, as “redes de computadores possibilitam a comunicação de ida e volta que, não se orienta para outros específicos, mas que é de ‘muitos para muitos’” (THOMPSON,1998, p. 235 apud FERREIRA, 2004, p.59)

## **OS FUNDAMENTOS DA INTERAÇÃO NA EAD**

Para podermos pensar o tema interação na EAD, precisamos antes pensar a interação na Educação. Tanto a epistemologia genética de Piaget quanto o socioconstrutivismo de Vygotsky, apesar de suas diferenças, são consideradas teorias interacionistas. Ambas defendem que é através das interações que os seres humanos se desenvolvem e aprendem. Como exemplo podemos citar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ( ZPD), de Vigotsky (1991). A ZPD define o espaço entre o que o aluno pode aprender sozinho e aonde ele pode chegar através das interações.

A principal característica da ZPD é essa trajetória do ser humano visualizada pela diferença entre o nível de desenvolvimento real e potencial, ou seja, o papel desempenhado pela interação que modifica o desenvolvimento proporcionando as alterações de conhecimento e concretizando a aprendizagem.

O teórico brasileiro, reconhecido mundialmente, Paulo Freire, chama-nos a atenção para a importância da interação nos processos de educação. E, orienta para que não aconteça na EAD o que ele conceitua de educação bancária: modelo de educação que implica na memorização mecânica de conteúdos, transformando os educandos em recipientes que devem ser “enchidos” pelo educador. Aponta que essa conceituação de educação bancária está vinculada a uma ação docente que deposita informações e uma ação discente que guarda, memoriza e arquiva conteúdos. A essa concepção bancária de educação, Freire (1982) contrapõe a educação humanista e problematizadora, que pressupõe o diálogo, ou seja, a interação para que se realize a aprendizagem.

Nos projetos de EAD precisa-se estar muito atento para que não se faça apenas “Educação bancária”, pois com a internet ficou muito fácil fazer a transferência de conteúdos ou o depósito de informações aos alunos. Com base na crítica à educação bancária, Godoy ( 2007) denominou de EBaD – Educação Bancária a

---

Distância os projetos de EAD que não valorizam a interação.

Igualmente, ressalta Mena (2010, p. 218) a importância de se pensar propostas inovadoras de EAD:

Diversos enfoques teóricos del aprendizaje muestran la necesidad de modificar el papel del alumno em relación con los procesos de construcción del conocimiento, abandonado el lugar de receptores de información por el de protagonistas de dichos procesos, de manera individual e grupal. [...] Alientan estos cambios las actuales teorías de la enseña y el aprendizaje, por un lado y por outro, las nuevas tecnologías capaces de proveer de que herramientas posibilitan el desarrollo de un proceso mediatizado, prometiendo dar respuestas a algunos problemas de comunicación existentes en el modelo clásico de educación a distancia.

O ensino a distância eficaz depende de uma compreensão profunda da natureza da interação e de como facilitá-la por meio de comunicações transmitidas com base em tecnologia. Foram identificados três tipos de interação. Segundo Moore e Kearsley (2007, p.152) as interações podem ser: Interação aluno-conteúdo, Interação aluno-instrutor e Interação aluno-aluno.

A interação **aluno-conteúdo** representa a característica definidora da educação, pois essa interação reflete no processo de aprendizagem planejado. Cada aluno precisa elaborar seu conhecimento a partir da interação pessoal com o conteúdo de forma que resulte nas alterações da compreensão e mudanças de perspectivas sobre o conteúdo acessado, ou seja, essa interação com o conteúdo transforma-se em conhecimento pessoal.

Considerado como essencial para a maior parte dos alunos, a interação **aluno-instrutor** entra em cena em um segundo momento na EAD Depois que o aluno toma conhecimento do conteúdo surge, por vezes, a necessidade de alguém auxiliar, instruir como aplicar os conhecimentos. A interação com o instrutor ajuda o aluno a colocar em prática aptidões que foram vistas demonstradas ou manipuladas por meio das ideias apresentadas nos conteúdos. Os instrutores nessa interação são as pessoas que aplicam testes e avaliações para assegurar que o aluno está progredindo, além de proporcionarem conselhos, dar incentivo e apoio aos alunos.

Relativamente nova para os professores de EAD a interação **aluno-aluno** pode ocorrer de duas formas: internamente nos grupos ou entre os grupos como acontece por exemplo, nas teleconferências; e, por meio da interação aluno para aluno em ambientes on-line. Não importa o contexto, essa interação sempre é

considerada pelos próprios alunos muito estimulante e motivadora. As discussões entre alunos são valiosas no sentido de ajudá-los a refletir sobre o conteúdo e assim, testar se a primeira interação, a interação aluno-conteúdo, desenvolveu-se de forma aproximada para todos.

Sem destacar especialmente nenhum dos três tipos de interação percebemos que os três são fundamentais para o sucesso do aprendizado do aluno. Conforme afirma Mena (2010, p. 217):

La interacción de alta calidad con material de estudio y la interacción entre maestros y otros estudiantes son fundamentales para un aprendizaje efectivo. La interacción interpersonal puede proporcionarse con mucha eficiencia mediante las tecnologías adecuadas, como el contacto personal.

Roblyer e Wiencke (2003, apud Moore e Kearsley, 2010, p. 156) estudaram os diferentes graus de interatividade nos cursos de Educação a Distância. Esses graus, na verdade, são traduzidos como uma hierarquia da interação. Hierarquia essa, que varia de reduzida para elevada, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 03 – Hierarquia da Interação**

Escala	Criação de Relacionamentos sociais para a interação.	Meios de instrução para a interação.	Interatividade dos recursos de tecnologia.	Prova do interesse do aluno.	Prova do interesse do instrutor.
Qualidade de interação <b>reduzidas</b> .	O instrutor não incentiva os alunos a se conhecerem melhor. Nenhuma das atividades requer interações sociais ou estão limitadas a introduções breves no início do curso.	As atividades de instrução não exigem interação nos dois sentidos do instrutor com os alunos; essas atividades requerem a transmissão de informações em um sentido (por exemplo, preleção do instrutor, veiculação do texto) e itens para o aluno com base nas informações.	Fax, páginas na web ou outros recursos tecnológicos permitem a veiculação de informações em um sentido (texto e/ou imagens).	Ao final do curso, a maioria dos alunos (50% a 75%) está respondendo às mensagens do instrutor, mas somente quando solicitada; as mensagens algumas vezes não têm relação com os tópicos e tendem a ser breves ou excessivas e dispersas.	O instrutor responde somente de modo aleatório às perguntas do aluno; as respostas geralmente demoram mais de 48 horas; o feedback é breve e oferece pouca análise do trabalho do aluno ou sugestão de melhora.
Qualidade de interação <b>mínimas</b> .	Além de introduções breves, o instrutor requer outro intercâmbio de informações pessoas entre alunos, por exemplo, biografia por escrito contendo formação e experiência pessoal.	As atividades de instrução requerem que os alunos se comuniquem com o instrutor apenas individualmente (por exemplo, formular/responder a perguntas do instrutor).	e-mail, listserv, conferência/quadro de avisos ou outro recurso tecnológico que permite troca de informações nos dois sentidos e assíncrono (texto e imagem).	Ao final do curso, a maioria dos alunos (50% a 75%) está respondendo às mensagens do instrutor e dos outros alunos, quando solicitada ou voluntariamente; as respostas geralmente têm relação com os tópicos, porém, muitas vezes, são breves ou excessivas ou dispersas.	O instrutor responde a maior parte das perguntas dos alunos; as respostas chegam geralmente em 48 horas; o feedback algumas vezes oferece uma análise do trabalho do aluno e sugestões para melhora.

Qualidade de interação <b>o moderadas</b>	O instrutor, além de proporcionar o intercâmbio de informações pessoais entre os alunos, oferece pelo menos outra atividade em classe para aumentar a comunicação e o relacionamento social entre os alunos.	Além de exigir que os alunos se comuniquem com o instrutor, as atividades de instrução requerem que os alunos se comuniquem entre si (por exemplo, discussão em pares ou grupos pequenos).	Além das tecnologias usadas para o intercâmbio de informações nos dois sentidos e assíncrono, a sala de bate-papo ou outra tecnologia permite intercâmbios síncronos de informações, principalmente por escrito.	Ao final do curso, todos ou quase todos os alunos (90% a 100%) estão respondendo às mensagens do instrutor e dos outros alunos, quando solicitados e voluntariamente; as respostas sempre são relacionadas a tópicos, mas algumas vezes a adesão breves ou excessivas e dispersas.	O instrutor responde a todas as perguntas dos alunos; as respostas chegam geralmente no intervalo de 48 horas; o feedback algumas vezes oferece uma análise do trabalho do aluno e sugestões para melhora.
Qualidade de interação <b>o acima da média.</b>	O instrutor, além de proporcionar o intercâmbio de informações pessoais entre os alunos e incentivar a comunicação e a interação social, também interage com os alunos em uma base social/pessoal.	Além de exigir que os alunos se comuniquem com o instrutor, as atividades de instrução requerem que os alunos desenvolvam trabalhos atuando juntos cooperativamente (por exemplo, em pares ou grupos pequenos) e compartilhem o feedback.	Além das tecnologias usadas para o intercâmbio síncrono e assíncrono de informações escritas, tecnologias adicionais (por exemplo, teleconferência) permitem comunicação visual em um sentido e de voz nos dois sentidos entre o instrutor e os alunos.	Ao final do curso a maioria dos alunos (50% a 75%) está respondendo e enviando mensagens quando solicitadas e voluntariamente; as mensagens são detalhadas e relativas aos tópicos e, geralmente refletem a intenção de se comunicar bem.	O instrutor responde a todas as perguntas dos alunos; as respostas geralmente são imediatas, isto é, no intervalo de 24 horas; o feedback sempre oferece uma análise detalhada do trabalho do aluno e a sugestão para melhora.
Qualidade de interação <b>o de alto nível.</b>	Além de proporcionar intercâmbio de informações e incentivar a interação aluno-aluno e instrutor-aluno, o instrutor oferece estruturas permanentes do curso, cuja finalidade é promover o contato social entre alunos e instrutor.	Além de exigir que os alunos se comuniquem com o instrutor, as atividades de instrução requerem que os alunos desenvolvam tarefas trabalhando juntos cooperativamente (por exemplo, em pares e ou grupos pequenos) e compartilhem resultados e feedback com outros grupos.	Além das tecnologias que permitem intercâmbio de textos nos dois sentidos, tecnologias visuais como o vídeo nos dois sentidos ou as tecnologias de videoconferência permitem comunicações sincrônicas vocal/visual entre o instrutor e os alunos e entre os alunos.	Ao final do curso, todos ou quase todos os alunos (90% a 100%) estão respondendo ou enviando mensagens, quando solicitados e voluntariamente; as mensagens são detalhadas e relacionadas aos tópicos e constituem comunicações bem desenvolvidas.	O instrutor responde a todas as perguntas dos alunos; as respostas são quase sempre imediatas, isto é, no intervalo de 24 horas; o feedback sempre oferece uma análise detalhada do trabalho do aluno e sugestões para melhora, juntamente com dicas e informações adicionais para complementar o aprendizado.

Fonte: Moore e Kearsley, (2010, p.156)

O quadro acima nos permite visualizar o que é recomendado para o sucesso ou o fracasso de um programa de EAD. Não importa se a tecnologia é de ponta, se os recursos midiáticos são avançados, caso a interação de qualidade não for um dos principais objetivos do programa ele corre sérios riscos de não continuar.

Uma das causas mais comuns de fracasso na educação a distância resulta de uma inobservância da natureza multidimensional do ensino. Não é possível se ter apenas, a apresentação das informações ao aluno da EAD, igualmente é perigoso ter

---

um excesso de interação. É um desafio manter o equilíbrio adequado entre essas duas dimensões do papel do instrutor.

Como indicação para manter esse equilíbrio na função do instrutor, Moore e Kearsley, (2010, p. 155) apresentam “um conjunto de técnicas que se bem observadas, podem contribuir para potencializar a interação de forma mais adequada. Essas técnicas são intituladas de: humanização, participação, estilo da mensagem e feedback.” Sobre a humanização os autores indicam a criação de ambientes que valorizam o indivíduo, ambientes capazes de inserir o aluno no grupo, com espaços para postagem de fotos, comentários sobre a vida pessoal, opiniões, gostos e tudo o que envolve valores particulares.

Na técnica da participação são indicadas a realização de atividades que estimule o aluno a responder perguntas e realizar atividades em grupo o que vai conduzi-lo a desenvolver o diálogo.

O estilo da mensagem depende das escolhas de técnicas de comunicação, por exemplo, ao apresentar um conteúdo ou informação, sempre usar um discurso que remete à ideia de conjunto. Além, de sempre variar o estilo do material impresso; igualmente dinamizar o material on-line por meio de imagens, vídeos, hiperlinks e outras formas.

O feedback tem um papel importante para obter informações dos participantes a respeito de seus avanços. Pode ser bem variado, o instrutor pode-se valer de perguntas diretas, tarefas, questionários ou pesquisas para obter um feedback.

O uso dessas técnicas de interação e tantas outras ações fazem com que haja atitudes mais positivas e assim, ocorram níveis mais elevados de conhecimento. Pois, a interação desempenha um papel fundamental no aprendizado, na retenção e nas percepções gerais dos alunos em relação à eficácia do curso, dos professores e dos ambientes interativos.

## **OS DADOS DAS ENTREVISTAS**

Aos 10 professores o instrumento de coleta de dados aplicado foi uma entrevista semiestruturada e dessa investigação constatou-se que:

- As aulas semipresenciais são utilizadas para ampliar conteúdos iniciados

---

da aula presencial.

- O Fórum é a ferramenta de interação que mais se utiliza.
- O recebimento de arquivos com tarefas realizadas pelos acadêmicos é a ferramenta de interatividade que sobressai.
- Nesse contexto as expectativas dos professores são atendidas.
- A participação dos acadêmicos nas aulas semipresenciais corresponde à metade dos acadêmicos.
- Metade dos acadêmicos cumpre com as tarefas propostas pelos professores.
- A maioria dos professores tem a formação básica há 2 anos para utilizar o AVEA para ministrar aulas semipresenciais e conhecem a nova versão 2.0 do Moodle.
- A maior parte dos professores tem além dessa alguma outra experiência em AVEAs.

Aos 07 acadêmicos o instrumento de coleta de dados aplicado foi uma entrevista e dessa investigação constatou-se que:

- Sobre um exemplo de aula de qualidade as respostas oscilaram entre leitura, atividade, pesquisa, avaliação.
- Sobre como foi a interação professor/aluno as informações principais mencionaram Mensagem e Fórum.
- Mencionaram como aspectos a melhorar: mais contato entre professor e aluno e aluno com aluno. Ampliação do tempo para resolver as tarefas e a realização de avaliação durante essas aulas.
- Consideraram relevante na aula a distância a oportunidade de pesquisa e a praticidade.
- Perceberam que a aula a distância é uma complementação da aula presencial.
- Sobre a atuação do professor assinalaram que se disponibiliza bons materiais, mas falta interação.

---

## CONCLUSÃO

O objetivo geral dessa pesquisa foi conhecer a qualidade das estratégias de interação que compõem os 20% das aulas que são semipresenciais, nos cursos de graduação do Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. Vale lembrar que a Evolução da EAD no Brasil está em sua 5ª geração cuja tecnologia utilizada é a internet, em que o método pedagógico prevê um atendimento regular por um tutor e a interação pode ocorrer em tempo real ou não. Essas características nomeiam o que hoje se diz terceira fase da EAD, ou seja, é a fase digital de fácil acesso às grandes redes de computadores e internet.

Considerando essas informações e conhecendo a realidade na UNIFEBE percebeu-se que essa caracterização é bastante real ao local em que ocorreu essa investigação. Na instituição que participou desse estudo as aulas a distância são realizadas via computador conectado à internet e o professor presencial faz o papel de tutor no atendimento.

Após a análise dos dados oriundos das entrevistas aos professores e acadêmicos certificou-se que as aulas a distância ocorrem dentro do conjunto de aulas presenciais o que intensificou para que a interação mútua e a interação reativa mesclassem suas características em um mesmo espaço. A interação mútua não se restringe somente à presença física, ela pode ser mediada por meios tecnológicos.

São três tipos de interações: face a face, interação mediada e quase-interação mediada. Pôde-se perceber que no caso pesquisado a interação ocorre de forma a identificar-se mais com o tipo interação face a face. O espaço de tempo entre o diálogo presencial e a distância e os modelos de atividades executados têm características de interação presencial, ou seja, face a face. Os feedbacks são realizados presencialmente e as dúvidas dos acadêmicos, normalmente são atendidas em sala de aula presencial.

O caso que se apresentou na UNIFEBE demonstrou que o grau de qualidade não ultrapassa os dois primeiros graus, ou seja, qualidade de interação reduzida a mínima. Observando a escala de grau reduzido a mínima, no que diz respeito aos relacionamentos, o professor (instrutor) pouco incentiva os alunos a se conhecerem, as atividades estão limitadas breves, as atividades requerem a transmissão de

---

informações apenas a introduções de um sentido (do professor), quando no máximo, que os alunos se comuniquem com o professor apenas individualmente.

Embora bastante limitadas as estratégias de interação apresentadas nos dados de professores e alunos, ainda assim, são adequadas a uma proposta de educação semipresencial que tem sua origem na educação presencial. O diálogo é o alicerce da EAD, tanto em Bakhtin quanto em Freire observamos que o dialogismo é a base do desenvolvimento humano e na educação não é diferente.

Na entrevista com os acadêmicos foi mencionado como aspectos a melhorar: mais contato entre professor e aluno e aluno com aluno. Essa declaração revela que o diálogo ainda não está adequado. Outra informação, que também é oriunda da entrevista com os alunos sobre a atuação do professor destaca-se que o professor disponibiliza bons materiais, mas falta interação. Um terço dos alunos mencionaram que a qualidade da interação é razoável.

Moore e Kearley ( 2007) indicam que para manter a qualidade da interação na EAD são necessárias a aplicação de técnicas como a humanização, participação, estilo da mensagem e feedback. Principalmente na técnica da participação os autores indicam que o professor deve criar atividades que estimule o aluno a responder perguntas e realizar atividades em grupo o que vai conduzi-lo a desenvolver o diálogo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2013.

BECKER, H.S. **Método de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A e SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson, 2007.

FERREIRA, Simone de Lucena. **Um estudo sobre a interatividade nos ambientes virtuais da internet e sua relação com a educação**. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Cortez, 1982.

GODOY, Pedro. **Educação a distância ou Ensino a distância**. São Paulo: Agir, 2007.

MENA, Marta. **El diseño de proyectos de educación a distancia**: páginas em construcción. Buenos Aires: La Crujía, 2010. 320 p.

MOORE, Michael G, KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integradora. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

PRIMO, Alex e CASSOL, Márcio Borges Fontes. **Interação mútua e interação reativa**: uma proposta de estudo. XXI Congresso da Intercon – Recife-PE, 2003. Disponível em: <http://usr.psico.ufrgs.br/~primo>. Acesso em: 08/03/2013