

IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS-MARQUES
MAGDA RENATA MARQUES DINIZ
MARÍLIA GONÇALVES BORGES SILVEIRA
ORGANIZADORAS

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD À
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM SALA DE AULA



editoraifrn

IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS-MARQUES
MAGDA RENATA MARQUES DINIZ
MARÍLIA GONÇALVES BORGES SILVEIRA
ORGANIZADORAS

PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EAD À
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM SALA DE AULA



editora**ifrn**

Natal, 2022

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Educação
Victor Godoy Veiga

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Tomás Dias Sant'ana



INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor

José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto

Coordenadora da Editora IFRN
Gabriela Dalila Bezerra Raulino

Conselho Editorial

Avelino Aldo de Lima Neto
Ana Lúcia Sarmiento Henrique
Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Annaterra Teixeira de Lima
Cláudia Battestin
Claudia Pereira de Lima Parente
Danila Kelly Pereira Neri
Denise Cristina Momo
Diogo Pereira Bezerra
Elizomar de Assis Nobre
Emanuel Neto Alves de Oliveira
Emiliana Souza Soares
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Gabriela Dalila Bezerra Raulino
Jean Leite Tavares
José Carlos Morgado

José Everaldo Pereira
Julie Thomas
Lenina Lopes Soares Silva
Luciana Maria Araújo Rabelo
Maria da Conceição de Almeida
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite
Marcelo Nunes Coelho
Marcio Monteiro Maia
Miler Franco D Anjour
Paulo Pereira da Silva
Rebeka Caroca Seixas
Renato Samuel Barbosa de Araujo
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Samuel de Carvalho Lira
Sílvia Regina Pereira de Mendonca

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

André Duarte da Silva
Charles Bamam Medeiros de Souza

Prefixo editorial: Editora IFRN

Linha Editorial: Acadêmica

Revisão Linguística

Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Beatriz de Lucena Moreira
Midiã Ellen White de Aquino


Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.

Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br



Aos nossos alunos que nos levam a pensar
em novas possibilidades de ensino.



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

P912 Práticas de ensino de língua portuguesa e matemática: da formação docente na EAD à transposição didática em sala de aula [livro eletrônico] / Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques, Magda Renata Marques Diniz, Marília Gonçalves Borges Silveira (organizadoras). – Natal: IFRN, 2022.
541 p.; PDF

Bibliografia.

ISBN: 978-65-86293-81-4


1. Educação - Prática de ensino - EAD. 2. Educação básica - Língua portuguesa - Matemática. 3. Pedagogia prática - EAD. I. Marques, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. II. Silveira, Marília Gonçalves Borges. III. Diniz, Magda Renata Marques. IV. Título.

IFRN/SIBi

CDU 37.013

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.



Ensino porque busco, porque indaguei,
porque indago e me indago.
Pesquisa para constatar, constatando
intervenho, intervindo educo e me educo. Pes-
quisa para conhecer o que ainda não conheço e
comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

SUMÁRIO

10 PREFÁCIO

Ana Lúcia Sarmento Henrique

14 INTRODUÇÃO

As organizadoras

20 PRIMEIRA PARTE – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA EM UMA PERSPECTIVA INTER/TRANSDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

21 CAPÍTULO 1 – LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA OBRA ARITMÉTICA DA EMÍLIA

Sherliano Pessoa Evangelista, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques e Magda Renata Marques Diniz

54 CAPÍTULO 2 – PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Adriano Willame Borges Fernandes e Rizzardo Roderico Pessoa Queiroz de Rodrigues Góis

83 CAPÍTULO 3 – ENSINO DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA NUMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO PROTEU

Carlos Matheus da Silva Meneses e Klébia Ribeiro da Costa

104 CAPÍTULO 4 – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

Antonia Jackcioneide Oliveira da Silva, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques e Magda Renata Marques Diniz

131 CAPÍTULO 5 – O TEMA TRANSVERSAL ÉTICA E CIDADANIA NA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lidiane Maria Silva de Araújo Oliveira, Carlos Moisés de Oliveira e Rochele Kalini de Melo Ribeiro

160 CAPÍTULO 6 – TRANSDISCIPLINARIDADE E O JOGO NOTA 10 NO ATENDIMENTO DOS ALUNOS-PACIENTES, NA CLASSE HOSPITALAR DO HOSPITAL GISELDA TRIGUEIRO

Thaise de Santana Lopes e Silvia Regina Pereira de Mendonça

183 SEGUNDA PARTE – ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

184 CAPÍTULO 7 – UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: MODELAGEM DA GEOMETRIA FRACTAL E DO TRIÂNGULO PASCAL

Émerson Pereira Dias, Elthon John Rodrigues de Medeiros e Stella Regina Rodrigues de Medeiros

222 CAPÍTULO 8 – A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA E GESTÃO DE FINANÇAS

José Vitoriano dos Santos Medeiros, Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino e Emanuel Gomes Lourenço

244 CAPÍTULO 9 – A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA-PEDAGÓGICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

Matheus Klisman de Castro e Silva, Marlene Gorete de Araújo e Helenice Lopes Barbosa

270 CAPÍTULO 10 – HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA LÚDICA NO PROCESSO DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ANÁLISE COMBINATÓRIA

Alef Bruno dos Santos, Marlene Gorete de Araújo e Alberico Teixeira Canário de Souza

299 CAPÍTULO 11 – O JOGO DE BINGO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PROBABILIDADE

Ednalva dos Santos Silva, Jobson Hugo de Sousa Soares e Emanuel Gomes Lourenço

319 CAPÍTULO 12 – O USO DO JOGO DOS MONÔMIOS E POLINÔMIO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Ítalo Benfica Alves Júnior, Helenice Lopes Barbosa e José Everaldo Pereira

348 TERCEIRA PARTE – ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

349 CAPÍTULO 13 – CAROLINA MARIA DE JESUS E O EMPODERAMENTO POR MEIO DA ESCRITA LITERÁRIA

Natália de Souza dos Santos e Maria das Graças de Aquino Santos

383 CAPÍTULO 14 – EXISTE LITERATURA INDÍGENA? O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE ESSAS OBRAS LITERÁRIAS

Manoilly Dantas de Oliveira e Marília Gonçalves Borges Silveira

412 CAPÍTULO 15 – ENSINAR LITERATURA, DESVELAR-SE NO OUTRO: LETRAMENTO NEGRO NO ENSINO MÉDIO

André Magri Ribeiro de Melo e Francisco Leandro Torres

455 CAPÍTULO 16 – PARA ALÉM DA BONECA E DA BOLA:
O USO DO LIVRO INFANTIL PARA A (DES)CONSTRUÇÃO
DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

José Cleudo Gomes e Edilma Costa Negreiros Vasconcelos

484 CAPÍTULO 17 – LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DO TEX-
TO LITERÁRIO

Bruna Costa Silva e João Batista de Moraes Neto

523 CAPÍTULO 18 – BÁRBAROS NA CIDADE DOS REIS
– JUVENTUDE E REBELDIA EM GERAÇÃO DOS MAUS

José Marcelino Ferreira Júnior e Ilane Ferreira Cavalcante

PREFÁCIO

Ao ser convidada para prefaciar este livro, a história do próprio *Campus Zona Leste* me veio à memória. Você, leitor, pode estar se perguntando por quê. A resposta é bem simples: a preocupação com a formação docente, com práticas de ensino de Língua Portuguesa e de Matemática e a transposição didática para sala de aula foram preocupações que sempre pautaram os cursos de especialização cujos artigos compõem esta coletânea.

Estou me referindo a três das especializações ofertadas hoje pelo *Campus*: Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar; Literatura e Ensino; e Ensino de Matemática para o Ensino Médio. Os dois primeiros foram aprovados pelo Conselho Superior do IFRN, em 2009, com processo seletivo em convênio com a Universidade Aberta do Brasil para oferta em polos de apoio presencial em Natal, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Caicó, Caraúbas, Luiz Gomes, Marcelino Vieira, Grossos, Cuité de Mamanguape. O terceiro foi aprovado em 2015, também em parceria com a Universidade Aberta do Brasil e vem sendo ofertado em Natal, Mossoró, São Gonçalo, Marcelino Vieira, Canguaretama e Currais Novos.

Comum aos três cursos está a preocupação com a formação em nível de pós-graduação do grande contingente de professores que trabalham nos vários municípios norte-rio-grandenses, notadamente no interior do estado, e também da Paraíba; a possibilidade de contribuir para a verticalização funcional desses trabalhadores da

educação; e de contribuir também para a melhoria do nível de ensino no Rio Grande do Norte.

Também comum às três especializações está o fato de, em sendo uma oferta na modalidade EAD, ela possibilita, como está expresso no Projeto Pedagógico do Curso de Ensino de Matemática para o Ensino Médio, não só o acesso do docente a uma formação no lugar em que vive e trabalha, como também a oportunidade que ele adequa seus horários de estudos aos horários de trabalho, tornando a educação pública mais acessível a todos que dela necessitam.

Essa coletânea, portanto, me traz à memória as preocupações fundamentais que guiaram a elaboração dos projetos desses cursos. Como materialização dessas preocupações, você, leitor, vai encontrar aqui artigos e relatos de experiência de atividades pedagógicas, de pesquisas teóricas e empíricas cujos objetos de estudo se encontram nas áreas de formação docente para um trabalho inter ou transdisciplinar, no campo do ensino de Literatura, de Língua Portuguesa e de Matemática.

Você já parou para pensar em atividades didáticas tal como usar o livro *Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato, para interligar conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa numa perspectiva de letramento literário? Aqui tem!

Ou propor, em Matemática, uma atividade para o ensino de análise combinatória a partir da produção de histórias em quadrinhos e escutar dos alunos: “isso é coisa de Português, e não de Matemática”? Aqui tem!

Ou utilizar jogos como fator incentivador da aprendizagem, seja virtual, como a gamificação; ou de forma analógica, como o *Jogo Nota 10*, utilizado em sala de aula hospitalar para ensinar conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, es-

porte; ou o bingo, para se ensinar probabilidade; ou ainda o jogo com recortes de cartolina em classe de EJA para ensinar monômios e polinômios? Aqui tem!

Já pensou em ensinar Matemática a partir das formas da natureza e de formas artísticas? Aqui tem!

Já utilizou o *software Calc*, para trabalhar conteúdos de Matemática de forma contextualizada motivando a construção, a análise, a reflexão do orçamento pessoal/familiar e, conseqüentemente, a formação de hábitos e atitudes positivas relativas ao equilíbrio financeiro? Aqui tem!

Já propôs alguma atividade de análise de textos de uma escritora negra, semianalfabeta e favelada e que nos segredou em seus escritos: “Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago”? Aqui tem!

Ou já parou para pensar se a compreensão do docente sobre a literatura indígena, pode se configurar como meio para a desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas? Aproveita, que aqui tem!

Já propôs uma atividade na perspectiva do letramento literário a partir de um romance da literatura brasileira pré-modernista de autoria negra, para se discutir “o que (não) ler”, “como ler”, “por que ler” e, sobretudo, “como se ensina a ler (o texto literário)? Pois aqui tem!

E já problematizou o conceito de gênero com crianças buscando a ruptura de preconceitos e do machismo na contemporaneidade, a partir da literatura infantil? Aqui tem!

Já parou para pensar sobre as concepções e práticas assumidas por professores do ensino médio no trabalho com a leitura de obras literárias em sala de aula? Aqui você pode fazer isso!

Já pensou em, para além do trabalho com os textos canônicos, trazer a literatura potiguar para sua sala de aula e levar

os alunos a perceberem que elas dizem “mais de nós mesmos”? Aqui tem!

Finalizando este prefácio, lembrei-me de que Rubem Alves começa seu livro *Conversas com quem gosta de ensinar* com a seguinte proposição: “Ponha de novo o livro na prateleira se você está em busca de um discurso sério, científico. Aí dentro você só encontrará conversas com pessoas que gostam de ensinar. Para conversar é necessário gostar. Caso contrário, a coisa viraria um monólogo: uma fala sem resposta.” Parafraçando o autor, eu poderia dizer: ponha este livro na sua mesinha de cabeceira (ou deixe-o acessível em seu computador!) se você busca um discurso sério e científico com pessoas que gostam de ensinar. Para ensinar é necessário conversar com quem gosta de ensinar, com quem estuda sobre ensinar, é necessário ler sobre experiências de quem gosta de ensinar. Caso contrário, o ensino vira um monólogo, uma aula bancária sem resposta na aprendizagem do estudante!

O que se pretende com esta obra é que ela possa fazer você (re)pensar seu fazer docente cotidiano, que ela seja uma sementeira de ideias para que você possa levar essas práticas para sua sala de aula, ou melhor ainda, possa criar atividades para seus estudantes. Utilizando as palavras de Rubem Alves, podemos dizer que oferecemos um tema, demos um ponto e passamos a agulha para você... “E assim a coisa vai sendo feita, como tarefa de muitos.”

Boa leitura e bom trabalho em sala de aula!

Ana Lúcia Sarmiento Henrique

Outubro, 2020

INTRODUÇÃO

Neste livro, apresentamos uma coletânea de artigos científicos produzidos por alunos de três cursos de especialização ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus* Avançado Natal - Zona Leste. A publicação tem por fim socializar e divulgar resultados de experiências pedagógicas e reflexões sobre práticas de ensino desenvolvidas na educação básica, a partir da transposição didática dos conhecimentos construídos ao longo do processo de formação docente de professores de escolas públicas.

Consideramos a pós-graduação como um espaço de produção e de socialização de conhecimentos. Essa produção está fortalecida por meio do protagonismo dos sujeitos envolvidos e pelo desenvolvimento da pesquisa na dinâmica das atuações docente e discente. Em consonância com o Projeto Político-Pedagógico do IFRN e considerando a função social dessa instituição, que compreende a educação como prática social, esses cursos promovem a formação continuada de profissionais da educação básica comprometida com os valores que fundamentam a sociedade democrática, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação em nossas escolas e com a formação de cidadãos críticos e participativos.

Os textos selecionados foram produzidos no processo de desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em que a escrita de um artigo científico é um dos requisitos exigidos para a conclusão do curso e para a emissão da certificação de espe-

cialista ao aluno. Essa obra tem sua relevância justificada, em linhas gerais, pelas seguintes razões: oferecer contribuições à formação inicial ou continuada de professores; divulgar a produção acadêmica de nossos alunos; oportunizar o acesso de novos alunos ao que é produzido nos cursos, servindo, portanto, de material de consulta para os interessados em formação docente nas áreas aqui representadas etc.

Do ponto de vista de sua organização, este livro está estruturalmente dividido em três grandes partes: 1) Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva inter/transdisciplinar na educação básica; 2) Ensino de Matemática na educação básica; 3) Ensino de Literatura na educação básica; sendo cada uma dessas partes composta por seis artigos apresentados pelos alunos em parceria com coautores (orientadores, coorientadores etc.). Desse modo, o livro estrutura-se em 18 capítulos. Para melhor orientar o leitor, apresentaremos, sucintamente a seguir, os três cursos que deram origem aos artigos científicos que compõem cada uma das três grandes partes que dão forma a esta publicação.

A partir da necessidade de articular aquilo que se faz na escola ao cotidiano dos alunos, tornando o conhecimento construído significativo para eles e a fim de superar a fragmentação de saberes, conforme propõem os documentos orientadores do ensino na escola tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), na primeira parte deste livro, apresentamos ao leitor textos organizados em torno do eixo “Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva inter/transdisciplinar na educação básica”, os quais tratam de práticas de ensino desenvolvidas numa abordagem de interligação de saberes.

Na primeira parte do livro, denominada “Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva inter/transdiscipli-

nar na educação básica”, os textos dos professores abordam diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática: produção de material didático a partir do texto literário; análise de material didático, investigando a proposta de ensino de variação linguística e analisando como ocorre a produção de material em uma perspectiva transdisciplinar no livro didático, articulando os eixos de ética e cidadania, além do uso de jogos em perspectiva interdisciplinar numa classe hospitalar.

A proposta de interligar saberes de diferentes componentes curriculares está na base do quadro referencial teórico do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma Perspectiva Transdisciplinar, na modalidade a distância, referente à área de Educação/Ensino-Aprendizagem da tabela de áreas de conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O projeto pedagógico do curso foi aprovado pela Resolução nº 38/2009-CONSUP/IFRN, de 22/05/2009, atendendo à Resolução CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007, assim como a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O curso se enquadra na Área de conhecimento multidisciplinar – Código 9000005 – CAPES/CNPq. Esse curso tem como objetivo geral especializar professores para planejar e executar projetos inter ou transdisciplinares, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, utilizando, de forma crítica, as tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Atualmente, o curso é coordenado pela professora Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques, integrante do quadro efetivo do IFRN, graduada em Letras – Licenciatura em 1988, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), doutora-

do em Estudos da Linguagem/Linguística Aplicada, pela UFRN em 2012, e Estágio de Pós-doutorado, pela Universidade Estadual de Campinas em 2018.

Na segunda parte do livro, “Ensino de Matemática na educação básica”, os textos produzidos pelos professores em formação apresentam resultados de análise do desenvolvimento de propostas de aulas inovadoras para o ensino de Matemática, no ensino médio. Essa é a proposta de produção de TCC do Curso de Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio, na modalidade a distância, que funciona de acordo com a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, no *Campus* Avançado Natal - Zona Leste do IFRN. Os artigos tratam do ensino de Matemática utilizando: jogos matemáticos, software de matemática, mídias digitais e experimentos voltados para situações práticas do dia a dia. Os conteúdos abordados estão relacionados com a Matemática, do ensino médio, nas áreas de geometria, matemática financeira, análise combinatória, probabilidade e polinômios.

O Curso de Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio tem como objetivo geral contribuir para uma efetiva mudança na dinâmica da sala de aula, na perspectiva de que a construção e a aquisição do conhecimento sejam garantidas aos estudantes, ou seja, o direito de aprender por meio de um processo de ensino e de aprendizagem participativo e significativo.

O projeto pedagógico do curso foi aprovado pela Resolução nº 33/2010-CONSUP/IFRN, de 20/12/2010, atendendo à Resolução CNE/CES nº 1, de 08 de junho de 2007, assim como a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O curso se enquadra na Área de conhecimento Ciências Exatas e da Terra – Código 10104003 – CAPES/ CNPq. Atualmente, o curso é coordenado pela professora

Helenice Lopes Barbosa, integrante do quadro efetivo do IFRN, graduada em Matemática, em 1999, pela UFRN, e mestrado em Matemática Aplicada e Estatística, área de concentração Probabilidade e Estatística, pela UFRN em 2009.

Na terceira parte do livro “Ensino de Literatura na educação básica”, apresentamos experiências pedagógicas desenvolvidas na sala de aula de Língua Portuguesa com foco no ensino de Literatura. As práticas aqui apresentadas foram desenvolvidas por professores do Curso de Especialização em Literatura e Ensino, que se ancora em uma concepção de literatura como fenômeno cultural, social, histórico, político, situado no tempo e no espaço e visa à formação de um leitor crítico capaz de perceber as contradições da realidade em que se insere.

Nesse sentido, a multiculturalidade perpassa todo o curso. Os artigos que integram a terceira parte deste livro, além de refletirem sobre o ensino de Literatura na educação básica, contemplam questões fundamentais a serem discutidas na contemporaneidade, favorecendo as literaturas marginalizadas como a indígena, a negra e a do Rio Grande do Norte, além de provocar a reflexão sobre temáticas importantes como pobreza, raça, gênero e sexualidade.

O Curso de Especialização em Literatura e Ensino vem sendo ofertado pelo *Campus* Avançado Natal - Zona Leste e tem o seu funcionamento determinado pelos seguintes dispositivos legais: Decreto nº 5622, de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80, que trata da educação a distância; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Parecer CNE/CES nº 142/2001 e Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001 e alterações posteriores que estabelecem normas de funcionamento para cursos de pós-graduação; Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018, estabelece diretrizes e normas para a oferta

dos cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências; Parecer CNE/CES nº 476/2018 propõe alteração do inciso I do Artigo 2º, da Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de UF: DF abril de 2018, que estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior.

Atualmente, o curso é coordenado pela professora Marília Gonçalves Borges Silveira, integrante do quadro efetivo do IFRN graduada em Letras – Licenciatura em 1985, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Barão de Mauá/ Ribeirão Preto/SP, com Doutorado em Estudos da Linguagem/Literatura Comparada, pela UFRN em 2016.

De um modo geral, os cursos apresentados apoiam-se nos fundamentos legais, filosóficos e pedagógicos do Projeto Político-Pedagógico do IFRN e nas políticas para EaD previstas nesse documento, dos quais ressaltamos a unidade teoria-prática como princípio fundamental, que nos leva a uma pedagogia ancorada em métodos ativos e dialógicos e nas tecnologias digitais da informação e da comunicação.

Esperamos com esta obra oferecer subsídios teóricos e metodológicos a professores que atuam na educação básica, a novos alunos dos cursos e aos estudos que têm o foco na formação de professores no contexto da Educação a Distância, modalidade de ensino que tem cada vez sua relevância realçada para o desenvolvimento de políticas públicas de formação docente no Brasil.

As organizadoras

PARTE I

**ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA E MATEMÁTICA
EM UMA PERSPECTIVA INTER/
TRANSDISCIPLINAR NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERDISCIPLINARIDADE A PARTIR DA OBRA *ARITMÉTICA DA EMÍLIA*

Sherliano Pessoa Evangelista

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques

Magda Renata Marques Diniz

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa em que foram produzidas sugestões de atividades didáticas que possam ser desenvolvidas para interligar conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa a partir da leitura do livro *Aritmética da Emília* (2009), de Monteiro Lobato. Teoricamente, este estudo está ancorado nos Estudos de Letramento, com foco

no letramento literário. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e foi desenvolvida por meio de uma abordagem de natureza interpretativista. Nesta experiência, a literatura foi assumida como prática social, fundamentando o trabalho pedagógico com as práticas de leitura do texto literário em uma perspectiva interdisciplinar, para articular saberes das áreas de língua materna e Matemática e interligar conhecimentos construídos nessas áreas, a fim de proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais significativa. A partir da experiência, concluiu-se que a interligação de saberes de diferentes campos do conhecimento pode oportunizar práticas de leitura do texto literário mais prazerosas e significativas para os alunos em processo de letramento, por proporcionar um maior diálogo dos saberes produzidos nos diferentes componentes curriculares. A experiência aponta também a importância de a escola pensar mais seriamente o planejamento de atividades em que a leitura seja tratada efetivamente como uma prática social, a qual se desenvolve situadamente em contextos diversos, podendo servir de fio condutor na articulação de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Os dados apontam, por fim, que o trabalho com a obra *Aritmética da Emília* pode favorecer a aprendizagem de conteúdos matemáticos e minimizar dificuldades de aprendizagem dos alunos no ensino de Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, o estudo revela que o letramento literário é imprescindível no cotidiano escolar para inserir os alunos no universo da cultura letrada, contribuindo para a formação de cidadãos críticos.

Palavras-chave: letramento literário; literatura infantil; interdisciplinaridade; ensino de Matemática.

I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, a discussão sobre a interdisciplinaridade circula nos contextos escolar e acadêmico, mas ainda observamos a fragmentação na abordagem dos conteúdos na escola. Entendemos, porém, que ficar limitado apenas a uma área do conhecimento torna a construção do conhecimento restrita a um determinado saber, restringindo as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Fazenda (2008) aponta que é preciso estabelecer diálogo entre as diversas disciplinas para a construção de uma aprendizagem interdisciplinar e mais significativa para os alunos.

Nesse sentido, a literatura é uma área do conhecimento que possibilita ao professor trabalhar em sala de aula diversos temas, articulando saberes de diferentes áreas. A esse respeito, por exemplo, Smole (1997) afirma que o trabalho da literatura nas aulas de Matemática pode tornar a aprendizagem mais dinâmica e atrativa, promovendo uma aprendizagem significativa para os alunos e imprimindo mudanças no ensino tradicional da disciplina.

Os desafios e dificuldades de formar leitores e inserir novas práticas de leitura no âmbito escolar torna-se um desafio para os professores do ensino fundamental, pois, nesse contexto, a literatura nem sempre é vista como uma disciplina que consegue despertar o interesse dos alunos para o processo de ensino e aprendizagem, e, por essa razão, não os motiva para a leitura do texto literário. Isso ocorre porque, muitas vezes, a literatura é trabalhada de forma isolada e descontextualizada, sem a utilização de outras áreas do conhecimento em sua abordagem. Geralmente, o seu ensino é pautado na memorização das características das obras, autores e classe literária.

Nesse sentido, apesar de existir um número considerável de pesquisas realizadas sobre o ensino de leitura, literatura, matemática, estudos sobre políticas públicas, projetos e programas os resultados desses estudos sobre leitura apontam que ainda precisamos avançar em termos da formação do leitor no Brasil. Assim, percebemos que as dificuldades dos discentes ainda são muitas, tanto na leitura, na compreensão e na interpretação de textos literários quanto na leitura e compreensão de textos matemáticos e, conseqüentemente, em resolver situações problema. Contudo, entendemos que a literatura infanto-juvenil, trabalhada com metodologias eficazes, pode despertar o interesse e o encantamento das crianças pelas suas histórias.

Sabemos que, ao explorar a Matemática, o professor pode usar metodologias dialógicas no cotidiano escolar para trabalhar a partir da interdisciplinaridade e da ludicidade. Todavia, ainda é incomum identificar propostas de trabalho pedagógico no ensino de Literatura em que esta dialogue com outras áreas do conhecimento, embora a leitura seja um elemento essencial à interligação de saberes na escola. Diante desse cenário, neste estudo, partimos das seguintes questões norteadoras: a literatura pode favorecer a formação de leitores de textos matemáticos? O ensino de Literatura pode favorecer o desenvolvimento de atividades interdisciplinares no ensino fundamental? É possível despertar o interesse dos alunos pela leitura de textos literários e matemáticos a partir de propostas de atividades interdisciplinares?

Nessa visão de interligação de saberes, tivemos por objetivo de pesquisa propor atividades pedagógicas para trabalhar a literatura na formação de leitores do texto literário, como subsídio para o ensino da Matemática, em uma perspectiva interdisciplinar, mais especificamente em sugestões de atividades, utilizando a obra

Aritmética da Emília (2009), de Monteiro Lobato. A relevância deste estudo se justifica pelas possíveis contribuições que possa oferecer aos estudos que investigam o processo de letramento de crianças no ensino fundamental.

A estrutura deste artigo está organizada da seguinte maneira: de início, problematizamos o ensino que já apresentamos anteriormente, em linhas gerais, o objeto de estudo da nossa pesquisa. Após esse primeiro momento, temos o pressuposto teórico, através do qual discutiremos a importância do trabalho interdisciplinar entre a Literatura e a Matemática, no contexto do letramento literário. Em seguida, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando o tipo e a abordagem da pesquisa realizada, isto é, a pesquisa qualitativa e interpretativista. Na sequência, apresentaremos duas propostas de atividades a serem utilizadas em turmas do 6º ano, do ensino fundamental, utilizando o livro *Aritmética da Emília* (2009), de Monteiro Lobato. Para finalizar, apresentamos as nossas considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa.

2 LITERATURA, INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE MATEMÁTICA

Formar leitores no ensino fundamental não é tarefa fácil, pois, muitas vezes, a escola tem dificuldade de motivar e atrair a atenção dos alunos para as práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula, visto que, de um modo geral, eles parecem ter muito mais interesse em aparelhos digitais do que em livros impressos. Nesse contexto, as práticas tradicionais não motivam mais os discentes e isso passa a ser um desafio para os professores que precisam repensar práticas pedagógicas e objetos de ensino, de modo a desper-

tar o interesse dos alunos para os conteúdos trabalhados. Assim, o professor precisa repensar as metodologias desenvolvidas a fim de favorecer o desenvolvimento dos letramentos do aluno, dentre eles o literário.

Pesquisas “demonstraram que o afastamento dos alunos da literatura ocorre predominantemente na adolescência” (PAULINO, 2010, p. 414). Esses estudos apontam que, à medida que eles vão ficando mais velhos, torna-se difícil desenvolver o interesse dos discentes pela leitura dos textos literários e isso impacta na aprendizagem de outros textos, por exemplo, os textos matemáticos. Essa falta de motivação parece estar diretamente ligada a preferência dos alunos por tecnologias digitais e a escola não tem acompanhado satisfatoriamente os avanços tecnológicos, de modo que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula não conseguem despertar grande interesse nos alunos, já que eles estão fascinados em jogos digitais, redes sociais e recursos multimidiáticos.

Nesse ínterim, apesar de algumas pesquisas em relação ao campo do letramento literário estarem bastantes avançadas, abordando o uso da literatura sob o ponto de vista do letramento, Paulino e Cosson (2009) apontam, que muitos professores usam as estratégias e as metodologias inadequadas para transmitir os conhecimentos, fazendo com que as atividades com literatura, não possa construir os sentidos do texto literário. No contexto atual, Cosson (2014), relata que a leitura deve ultrapassar os papéis que ela está fazendo nas salas de aula, não ficando limitadas às leituras obrigatórias, que suscitem aos discentes apenas responder questões mecanizadas e fichamentos de leitura, sobre determinadas obras ou texto literário.

Apesar de já haver muitos estudos sobre a leitura na perspectiva do letramento, ainda é comum a escola propor atividades,

de forma descontextualizada, sem interligação com outras áreas do saber, limitadas em responder perguntas mecânicas apenas sobre características da obra como clímax, enredo, protagonista, antagonista, entre outras. No viés dos estudos de Letramento, as práticas de leitura partem da prática social, considerando a realidade social em que os alunos se inserem, pois, o trabalho se dá em uma perspectiva situada e isso favorece o trabalho a partir da articulação de saberes de diferentes componentes curriculares.

Um fator que faz com que as aulas de literatura se tornem cansativas e pouco atrativas, no panorama da educação atual. Trata-se de o professor trabalhar textos e obras literárias de forma isolada e fragmentada, não possibilitando a construção do conhecimento de uma maneira mais interativa. Assim, como afirma Morin (2020):

[...] as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos) (MORIN, 2000, p. 40-41).

Para tentar driblar essa barreira, o professor deve possibilitar uma aprendizagem significativa para os alunos, utilizar métodos através dos quais eles sintam prazer em atribuir sentido ao ler uma obra literária. Nesse enfoque, o professor tem que proporcionar reflexões acerca do papel da leitura como instrumento de interpretação do mundo a sua volta. Rojo (2009), disserta que o letramento está presente em diversos contextos sociais e em diferentes perspectivas, seja ela sociocultural ou antropológica. E, quando as

abordagens do letramento são trabalhadas de forma coerente com essa concepção, podemos ver a interação dos alunos no processo de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa destacam que

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (BRASIL, 1997, p. 41).

A partir do pressuposto apresentado, discutiremos de forma sucinta como o letramento literário pode fazer parte das práticas sociais, por meio da interdisciplinaridade no ensino da Matemática. Ao inserir a literatura como subsídio para o ensino da Matemática, o professor pode fazer uso das estratégias e das metodologias que propõem aos alunos alcançarem o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Para essa pesquisadora, o uso social da escrita é a essência do letramento. Enquanto a apropriação da língua escrita é “uma prática. E, assim, como toda prática que é específica a uma insti-

tuição, envolve diversos saberes” (KLEIMAN, 2005, p. 12). Para ensinar o aluno a ler e escrever, o professor precisa conhecer o sistema alfabético e as regras de uso desse sistema. Por isso, a autora afirma que

A prática de alfabetização se concretiza em eventos que se situam dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista (o professor) que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto (os alunos) (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Considerando que o conceito de alfabetização diz respeito também a um conjunto de saberes sobre o código linguístico, é importante destacar que esses saberes são mobilizados pelo usuário da língua, no processo de aquisição da escrita, para participar das práticas letradas nas mais diversas esferas de atividade, e não somente na esfera escolar. Nesse sentido,

A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem (KLEIMAN, 2005, p. 14).

É importante esclarecer que a alfabetização tem suas próprias características, que se diferenciam das características do letramento. Por exemplo, para ser alfabetizado, é preciso necessariamente ter se apropriado do sistema de escrita, isto é, ter domínio do código linguístico e não basta apenas conhecer as funções das letras. Para ser letrado, é preciso conhecer a função da

escrita. Saber a função de uma carta, de um bilhete, dos números na placa de um ônibus, indicando a linha feita pelo transporte etc. Implica dizer que uma pessoa nessa condição pode ser considerada (ainda que minimamente) letrada, mesmo que não seja plenamente alfabetizada e plenamente letrada. Contudo, para ser plenamente letrada, uma pessoa precisa ser alfabetizada, isto é, sabe ler, escrever e também responder adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita das diferentes esferas de atividades.

O ensino de Literatura trabalhada como prática social proporciona a construção dos sentidos do texto e desenvolve a capacidade de reflexão, abstração e interpretação dos alunos, contribuindo para sua formação cidadã. Sendo assim, o ensino de Literatura pode preparar o discente para se posicionar criticamente, trabalhando a contextualização de obras e metodologias que despertem a autonomia dos alunos.

Para que isso aconteça, é necessário proporcionar-lhes “a apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário” (COSSON, 2014, p. 25). Hoje, existem várias possibilidades de metodologias que podem ser inseridas para uma abordagem significativa e que possibilite “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Cabe à escola escolher o caminho mais adequado para o trabalho com as práticas de letramento em sala de aula.

No processo de ensino da leitura do texto literário, visando o letramento literário dos alunos, é importante estabelecer relações com o contexto da realidade em que estão inseridos. Um modo de realização de atividades de leitura, envolvendo o texto literário, é o trabalho em uma perspectiva interdisciplinar, salientando que o

“Letramento implica usos sociais da escrita, saindo da esfera estritamente individual, infere-se que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida [...]” (ZAPPONE, 2007, p. 54).

Desse modo, entendemos que assumir o letramento como prática social possibilita a formação de cidadãos críticos, capazes de perceber o mundo de uma forma melhor, na medida em que “[...] o índice de letramento de uma sociedade ou de um grupo social é um dos indicadores básicos do progresso de um país ou de uma comunidade” (SOARES, 2002, p. 112).

É preciso promover a ligação entre os conhecimentos da escola e o contexto do cotidiano do discente, considerando que “a necessidade cotidiana faz com que os alunos desenvolvam uma inteligência essencialmente prática, que permite conhecer uma ampla capacidade para lidar com atividades matemáticas” (BRASIL, 1997, p. 29). Mediante isso, o ensino da Matemática tem que abrir possibilidades das aplicações dessa área do conhecimento no dia a dia dos alunos.

Uma das metodologias mais usadas em sala ao trabalhar a literatura são as que trazem possibilidades de se trabalhar saberes de diferentes áreas. Assim, para que o aluno possa selecionar informações relevantes e usar estratégias para resolver o problema proposto, lhe é proporcionado esse saber interdisciplinar com a Matemática. Para essa intervenção nas práticas sociais através do conhecimento, os PCN¹ apontam que

1 O documento é direcionado para o ensino médio e discute que a interdisciplinaridade pode estar presente em todos os níveis de ensino, sobretudo no ensino fundamental.

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

Nesse ponto, Zappone (2007) defende que o letramento literário aplicado às práticas sociais possibilita que o professor utilize a interdisciplinaridade entre a literatura e as diferentes disciplinas na construção do sentido do texto literário. Ao trazer essa interação – possibilitada pelo letramento literário ao ensino de Matemática, propomos aos alunos a contextualização de situações em sala de aula para verificar se estes sabem sobre a aplicação dos conteúdos abordados na escola e na sua realidade.

3 LITERATURA E MATEMÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A literatura infanto-juvenil tem uma função extraordinária no ensino fundamental, contribuindo para dinamizar e dar sentido ao processo de alfabetização e letramento das crianças. Com ela os alunos podem se motivar, se envolver mais nas aulas, despertar a capacidade de imaginação e estabelecer relações com o mundo a sua volta. Quando utilizamos a literatura de forma interdisciplinar no ensino da Matemática, podemos quebrar paradigmas de metodologias presentes no ensino tradicional dessa disciplina. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), quando trabalhamos os saberes de forma

interdisciplinar, facilitamos a integração dos conteúdos e fazemos acontecer a transversalidade constituída por diferentes disciplinas, por meio de ações pedagógicas que permeiam diferentes áreas do currículo. Nessa perspectiva, ao trabalhar a literatura infanto-juvenil em sala de aula, devemos promover uma abordagem que contemple outras áreas do conhecimento. Diante disso, é importante compreender que

[...] o relacionamento entre as disciplinas parece-me marcado por uma estrutura que permite não apenas descobrir o entendimento específico de cada um quanto ao tema a ser tratado, mas também motivar a autorreflexão sobre os próprios olhares restritos que delimitam seu questionamento (FLICKINGER, 2010, p. 47).

No início da vida escolar, geralmente, a interdisciplinaridade faz parte da literatura infanto-juvenil e com isso o educador deve agir como um agente de letramento (KLEIMAN, 2006), a fim de mobilizar recursos, artefatos e práticas para motivar e despertar os interesses dos alunos pelas narrativas que estão sendo colocadas em pauta na sala de aula e na vida cotidiana. Isso ajuda os alunos a ampliarem o olhar sobre sua realidade e a refletirem melhor sobre ela, a partir do trabalho realizado com as práticas de letramento desenvolvidas com o texto literário na sala de aula. Em razão disso, concebemos interdisciplinaridade como algo que

que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que

possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LUCK, 2013, p. 47).

Ao trabalhar a Literatura infanto-juvenil e a Matemática de forma interligada, o professor pode promover a interdisciplinaridade por meio de aulas que explorem o conhecimento em uma visão mais holística, possibilitando ao aluno conhecer um determinado conteúdo, de forma mais aprofundada, sem que fique limitado a um único saber. Fazenda (2008) aponta que as disciplinas devem estar interligadas, para que o conhecimento seja construído de uma forma plena. Esse ensino que interliga a Literatura e a Matemática, simultaneamente, possibilita uma educação transformadora, uma vez que

Integrar literatura nas aulas de matemática representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática, pois, em atividades desse tipo, os alunos não aprendem primeiro a matemática para depois aplicar na história, mas exploram a matemática e a história ao mesmo tempo (SMOLE, 2000, p. 68).

Na sociedade atual, em que, muitas vezes, diferentes linguagens, recursos e tecnologias digitais atraem muito mais do que os livros impressos, a literatura infanto-juvenil nem sempre tem conseguido encantar crianças e adolescentes. Contudo, a escola precisa pensar alternativas para avançar na formação de leitores do texto literário, já que a literatura cumpre um importante papel em sala de aula, podendo contribuir para a “realização da ligação dos conhecimentos” (MORIN, 2014, p. 32). Essa ligação se torna muito importante, quando trabalhamos, por exemplo, a Literatura

e a Matemática de forma interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem.

A Matemática juntamente com a Literatura infanto-juvenil pode oportunizar a exploração dos conhecimentos de forma contextualizada e interligada. Essa interdisciplinaridade na sala de aula pode ampliar a aprendizagem dos alunos acerca de determinados temas, pois “a interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles” (FAZENDA, 2011, p. 34).

Nessa perspectiva, a literatura se torna um recurso a ser mais utilizado nas aulas de Matemática, proporcionando sentido aos conteúdos trabalhados, uma vez que

A leitura de textos que tenham como objeto conceitos e procedimentos matemáticos, história da matemática ou reflexões sobre a matemática, seus problemas, seus métodos, seus desafios pode, porém, muito mais do que orientar a execução de determinada técnica, agregar elementos que não só favoreçam a constituição de significados dos conteúdos matemáticos, mas também colaborem para a produção de sentidos da própria matemática e de sua aprendizagem pelo aluno (LOPES, 2009, p. 66).

Nesse sentido, a literatura infanto-juvenil no contexto escolar pode possibilitar que os alunos possam usar a sua imaginação para ir a um mundo de faz conta, desenvolver a sua argumentação e criticidade diante das histórias. Quando trabalhada, essa área com o ensino de Matemática, possibilita que o estudante tenha uma maior contextualização e interpretação no momento em que vai resolver situações problemas, presentes nas atividades realizadas na disciplina de Matemática.

A literatura possibilita que os leitores, alunos do ensino fundamental, tenham a oportunidade de estabelecer diálogos entre diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, a Matemática. Nesse sentido, a relação dessas áreas possibilita uma visão ampla sobre determinadas abordagens da Matemática, proporcionando uma aprendizagem significativa e a formação de cidadãos críticos. Nessa direção, Ferreira (2008) defende a seguinte opinião:

Faz-se necessário compreender a importância que traz a literatura infantil para a formação da criança, pois é através das leituras que se possibilita ao homem conhecimento de cunho cultural, econômico, político, moral, ético e social para formar um cidadão justo e questionador de sua realidade (FERREIRA, 2008, p. 10).

A literatura infanto-juvenil possui temas que geralmente são de interesses das crianças e adolescentes. Esse tipo de literatura, quando bem trabalhada em sala de aula, pode proporcionar aos alunos o interesse e o prazer pela literatura. E no momento que aplicado ao ensino da Matemática, ajuda a promover uma melhor abordagem de uma área do conhecimento tão temida por alguns estudantes.

Os documentos oficiais para a educação básica apontam que o professor deve fazer uso das diferentes metodologias, tanto no campo do letramento como no da Matemática, para atrair os alunos no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma aprendizagem que consiga envolvê-los. Os PCN (1997) postulam que a Matemática deve ser trabalhada nos anos iniciais do ensino fundamental, com metodologias significativas e que despertem a curiosidade e a motivação dos discentes.

O encantamento que a Literatura infanto-juvenil apresenta, proporciona a atração dos alunos para o ensino e aprendi-

dizagem, despertando a curiosidade, em um mundo que explora ludicidade e o fascínio das crianças. Ligia Cademartori (1994) salienta que a literatura, na sala de aula, permite que a criança tenha uma melhor interpretação e um repertório de palavras mais amplo, elementos essenciais quando falamos na resolução de problemas matemáticos. Isso ajuda no processo de construção de cidadãos que utilize a Matemática, para resolver problemas que envolva questões de interpretação.

4 METODOLOGIA

Quanto a uma tipologia, o estudo aqui apresentado pode ser classificado como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativista. De acordo com Silva e Menezes (2000), a pesquisa qualitativa possibilita uma interação entre o contexto da pesquisa e o sujeito, isto é, uma ligação que não possibilita separar a objetividade e subjetividade do indivíduo, além de não poder ser mostrada em números, e viabiliza destacar “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

A pesquisa também é de cunho interpretativista, na medida em que “o paradigma qualitativo, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete à hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte” (CELANI, 2005, p. 106).

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo propor atividades didáticas em uma perspectiva interdisciplinar, visando à interligação de saberes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em sala de aula, utilizando a literatura como fio condutor do conhecimento nas aulas de Matemática, no processo de ensino

e aprendizagem, proporcionando a ludicidade nas atividades trabalhadas.

Para tentar atingir este objetivo apresentamos algumas propostas de atividades como sugestões de trabalho interdisciplinar, partindo da leitura do livro *Aritmética da Emilia* (2009), de Monteiro Lobato, tendo a leitura do texto literário como subsídio para introduzir conteúdos de Matemática. Também desenvolvemos práticas de letramento literário, voltadas para a formação do leitor do texto literário como possibilidade de interligar saberes de Língua Portuguesa, especificamente, do texto literário, isto é, da literatura e de Matemática, visando à construção do conhecimento no processo de leitura e interpretação.

É importante salientar que as propostas de atividades apresentadas neste artigo são recomendadas para o 6º ano, do ensino fundamental, sendo duas sugestões de atividades, cada uma com duração de 03 aulas (50 minutos cada aula). A opção por esse ano se deu porque os alunos de escolas públicas, muitas vezes, saem dos anos iniciais do ensino fundamental e chegam aos anos finais sem estar devidamente alfabetizados. Assim, ainda é muito comum os alunos chegarem ao sexto ano sem saber ler, escrever e desenvolver as quatro operações matemáticas, o que revela lacunas em termos de letramento e de conhecimento matemático.

5 SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE LITERATURA E MATEMÁTICA

Partindo do pressuposto de que a interdisciplinaridade pode proporcionar uma aprendizagem significativa, podemos trabalhar a Literatura e a Matemática de forma conjunta, trazendo a ludicidade e desenvolvimento da interpretação dos discente. Nossa

intenção é propor sugestões de atividades utilizando o livro *Aritmética da Emília* (2009), de Monteiro Lobato, como suporte para o ensino da Matemática, do ensino fundamental, por meio de metodologias que despertem o interesse dos alunos para o texto literário nas aulas de Matemática.

Ao considerar a abordagem de conteúdos matemáticos partindo do objeto de estudo da pesquisa, temos por objetivo propor sugestões de atividades para serem trabalhadas em sala de aula utilizando a obra já supracitada. A partir de propostas de atividades apresentadas neste artigo, pretendemos atingir o objetivo proposto na pesquisa, visando desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita que a interdisciplinaridade pode favorecer para o ensino de Literatura em conjunto com a Matemática.

O livro utilizado na proposta de atividades foi uma das obras de Monteiro Lobato, publicada inicialmente em 1935. Este livro só ganhou ilustrações, feitas pelo artista André La Blanc, para chamar a atenção das crianças, em 1947. A versão mais atual já está com o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, e as ilustrações são de Osnei e Hector Gomez.

As histórias são relatadas por Visconde de Sabugosa um dos principais personagens da narrativa. O livro é dividido em 19 capítulos, sendo um especificamente para trabalhar um determinado conteúdo na área da Matemática. Entre os conteúdos da área da Matemática temos: características do sistema de numeração indo-arábico, sistema de numeração romanos, sistema de numeração decimal, as quatro operações, conceito inicial de frações, operações com frações, MMC (Mínimo Múltiplo Comum), números imaginários, entre outros conteúdos.

Podemos observar no livro situações do cotidiano e descobertas, protagonizadas pela turma do Sítio do Pica Pau Amarelo.

Entre os personagens da história temos: Emília, Dona Benta, Tia Nastácia, Narizinho, Pedrinho, Visconde de Sabugosa e o Rincoceronte. As aventuras das narrativas acontecem quando Visconde resolve trazer o *País da Matemática* até o Sítio do Pica Pau Amarelo: “Em vez de irmos passear no País da Matemática, é o País da Matemática que vem passear em nós” (LOBATO, 2009, p. 15).

As histórias abordadas no livro são situações que exploram a Matemática de uma forma divertida e lúdica, tornando-se um bom recurso para ser usado em sala de aula. Trabalhados com certa leveza e explorados por meio de um universo infantil, os conteúdos no livro são explicados de forma didática e interativa, sendo um estímulo para as crianças a gostarem dessa disciplina tão temida por alguns estudantes. Nesse sentido “a atividade lúdica que a literatura oferece desenvolve na criança uma atitude positiva para com a aprendizagem, com a sala de aula, com a escola, pois o lúdico é estimulante, apaixonante, envolvente, mobilizador” (AMARILHA, 2009, p. 56).

Dessa forma, o professor pode utilizar os capítulos do livro como subsídios para o ensino de Matemática, para iniciar um conteúdo novo ou para ser trabalhado como texto de apoio em atividades que ajudem na construção do conhecimento idealizado durante o processo de ensino da Matemática. Entre as atividades possíveis a serem realizadas utilizando o livro, sugerimos algumas: como proposta inicial de atividade, utiliza-se parte do capítulo “As Frações”, do livro *Aritmética da Emília*. A abordagem deste capítulo possibilita trabalhar o conceito inicial de frações de uma forma lúdica, desenvolvendo a interpretação e a utilização do conteúdo em situações do cotidiano. Com esse capítulo, podemos trabalhar a ideia de frações nas turmas do 6º ano, do ensino fundamental, para que os alunos construam o conceito de frações em situações

problemas e, mais uma vez, possibilitando a aplicação em situações do cotidiano.

– Uma melancia inteira é uma unidade. Um pedaço de melancia é uma Fração dessa unidade. Se a unidade, ou a melancia, for partida em dois pedaços, esses dois pedaços formam duas Frações – dois **Meios**. Se for partida em três pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um **Terço**. Se for partida em quatro pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um **Quarto**. Se for partida em cinco pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um **Quinto**. Se for partida em seis pedaços, cada pedaço é um **Sexto**. Se for partida em sete pedaços, cada pedaço é um **Sétimo**. Se for partida em oito pedaços, cada pedaço é um **Oitavo**. Se for partida em nove pedaços, cada pedaço é um **Nono**. Se for partida em dez pedaços, cada pedaço é um **Décimo**.

– E se for partida em doze pedaços, como esta? – perguntou Pedrinho.

– Nesse caso, cada pedaço é **Um Doze Avos** da melancia inteira. Um doze avos escreve-se assim: $1/12$. Todas as frações escrevem-se assim, um número em cima e um número embaixo, separados por um tracinho horizontal ou oblíquo. Com o tracinho oblíquo essa fração se escreveria assim: $1/12$.

Até 10 não se usa a palavra Avos. Depois de 10, sim, só se usa o tal Avos; $1/11$ lê-se um onze avos; $1/38$ lê-se um trinta e oito avos; e assim por diante.

Os meninos estavam ouvindo e comendo, de modo que com a boca cheia de avos de melancia deixavam que o Visconde falasse, sem interrompê-lo com perguntas. E o Visconde ia falando.

– O número de cima chama-se **Numera-**
dor e o número de baixo chama-se **Deno-**
minador. Nestas frações: $2/3$, $4/7$, $8/37$,

quais são os Numeradores e quais são os Denominadores?

Ninguém respondeu. Quem come melancia não fala. A resposta foi dada pelo próprio Visconde (LOBATO, 2009, p. 80-81, grifo do autor).

Como podemos perceber, o livro possibilita trabalhar frações de uma forma que leva o aluno a interpretar o texto literário e construir o conhecimento almejado, trabalhando o surgimento da fração e identificando o número que corresponde ao numerador, ao denominador e à leitura das frações, por meio de uma abordagem que retrata situações do dia a dia como, por exemplo, a divisão da melancia em partes iguais.

Mediante a necessidade de desenvolver a competência leitora dos educandos, na etapa do ensino básico fundamental – séries finais –, a proposta de atividade se constitui como um modo de realizar uma ação de leitura/interpretação. A mediação crítica, na aula, contempla a percepção da obra com o intuito de promover a produção de sentidos, cuja culminância se dará na escrita e na performance individual de cada aluno. Neste sentido, a proposta de atividade aqui apresentada se justifica como uma intervenção cuja didática tem o texto literário como seu fundamento – da leitura inicial até a produção individual dos alunos, possibilitando uma abordagem que contemple a criticidade do educando, por argumentação que o texto literário pode proporcionar no ensino da Matemática. Nessa mesma direção, Hahn *et al.* (2012) argumentam que

As relações entre Literatura e a Matemática, se corretamente articuladas, podem ser compreendidas como possibilidades para vincular o contexto cultural e social às aulas,

fazendo uma ponte entre o concreto e o abstrato, aspecto fundamental para a contextualização de conteúdos matemáticos, podendo, inclusive, proporcionar ao estudante a capacidade de análise crítica sobre o mundo que o cerca, além de desenvolver a capacidade de argumentação, expressão e sistematização (HAHN *et al.*, 2012, p. 19).

Nesta proposta de atividade, podemos iniciar motivando os alunos para o processo de construção do conhecimento. Para isso, pediremos aos alunos para refletirem sobre questões referentes ao seu cotidiano em que as frações estão presentes, seja ela por meio de uma receita culinária, brincadeiras ou situações diversas do seu dia a dia, para que eles possam ter um contato inicial com a ideia do texto trabalhado.

Na próxima etapa, podemos pedir que os discentes leiam oralmente a parte do livro que está direcionada para o ensino das frações, relacionando-a com a etapa anterior, já apresentada. A partir disso, faz-se a confrontação entre as hipóteses iniciais e o conteúdo lido no texto. Assim, “[...] a reflexão e/ou diálogo sobre os elementos, os aspectos, as ideias, os conceitos matemáticos e as outras áreas do conhecimento, bem como sobre as diferentes visões de mundo presentes na literatura” (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 958-959), podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Após a construção dos sentidos do texto lido pelos alunos, podemos desenvolver uma atividade prática para os discentes aprenderem a usar o conceito de frações. Para tanto, podemos usar frutas como laranjas, limões e melancias e dividir em partes iguais em diferentes quantidades, conforme a narrativa da história aqui estudada *Aritmética da Emília*. Dessa forma, consideramos que, no processo de construção do conhecimento, quando contextualizado e aplicado a situações do cotidiano, o ensino possibilita “ao aluno

a percepção de situações claras do dia a dia em que são aplicados os conceitos. Isso facilita a aprendizagem e, conseqüentemente, os faz valorizar o conhecimento [...]” (SILVA; FREITAS, 2011, p. 3).

Por fim, os alunos vão anotar, por escrito, as frações realizadas, a partir das divisões das frutas e retirar suas próprias conclusões a respeito dos procedimentos realizados, identificando a diferença entre denominador e numerador de uma fração. Acreditamos que o significado da atividade matemática, para o aluno, também resulta das conexões estabelecidas entre os diferentes temas matemáticos e entre estes e as demais áreas do conhecimento e as situações do cotidiano (BRASIL, 1998). Feito isso, o professor deve retomar a discussão sobre os conceitos trabalhados na aula, a fim de fixar melhor os conteúdos lecionados.

Na segunda proposta de atividade utilizamos o capítulo “Os artistas da aritmética”, do livro em estudo:

A boneca e o rinoceronte piscaram um para o outro enquanto os *Algarismos* passeavam pelo picadeiro e depois se colocavam de lado, às ordens do Visconde.

– Vou agora apresentar ao respeitável público – disse ele depois de estalar o chicotinho – um grupo de artistas velhos e aposentados, os tais **Algarismos Romanos**, de uso naquela Roma que os irmãos Rômulo e Remo fundaram antigamente nas terras da Itália. Senhores Algarismos Romanos, para a frente!

A cortina abriu-se de novo e apareceram sete artistas velhos e capengas, cobertos de pó e teias de aranha. Eram o I, o V, o X, o L, o C e o M. Fizeram uns cumprimentos de cabeça, muito trêmulos, e perfilaram-se adiante dos Algarismos Arábicos.

– Ora bolas! – exclamou a boneca. – Isso

são letras do alfabeto, não são algarismos. E está faltando o D! D, doente. Com certeza ficou no hospital, gemendo os reumatismos...

– Os romanos – explicou o Visconde –, não tendo sinais especiais para figurar os algarismos, usavam essas sete letras do alfabeto. O I valia 1; o V valia 5; o X valia 10; o L valia 50; o C valia 100; o D valia 500 e o M valia 1000.

– E quando queriam escrever o número 7, por exemplo? – indagou Pedrinho.

– Para escrever o 7, eles botavam o V com mais dois II à direita – explicou o Visconde. E, dirigindo-se aos velhinhos: – Vamos lá! Formem o número 7 para este menino ver.

O V adiantou-se e a seu lado vieram colocar-se dois II, ficando uma figura assim: VII.

– Muito bem – disse o Visconde. – Formem agora o número 4.

Os romanos colocaram-se nesta posição: IV, e o Visconde explicou que uma letra de valor menor, colocada depois de outra, *somava com ela*; colocada antes, *diminuía*. Por isso, VI era 6 e IV era 4 (LOBATO, 2009, p. 20-21, grifo do autor).

O trecho apresentado acima aborda os números romanos e como acontece a formação de novos números do sistema de numeração mencionado, possibilitando a construção do conceito deste sistema de numeração. Assim sendo, esse capítulo do livro pode ser utilizado como ponto de partida para trabalhar o sistema de numeração romano.

O trabalho com o sistema de numeração romano costuma ser trabalhado em sala de aula de forma tradicional, limitando-se, muitas vezes, a memorização de símbolos, valores e regras. Todavia, apoiando-nos no trabalho com a literatura e partindo sempre de atividades e práticas diversificadas de leitura (oral, silenciosa,

compartilhada, dramatizada etc.), consideramos que o ensino possibilita a interação e motivação do alunado. Neste trabalho, nos propomos a articular conteúdos de literatura, geralmente, trabalhados apenas em língua materna, a conteúdos trabalhados no ensino da Matemática. Pretendemos com isso, contribuir com a superação de uma abordagem tradicional de ensino de Matemática na escola e com a melhoria da formação leitora dos alunos, mediante proposta de ensino, uma vez que

Tradicionalmente, a prática mais frequente no ensino de Matemática tem sido aquela em que o professor apresenta o conteúdo oralmente, partindo de definições, exemplos, demonstração de propriedades, seguidos de exercícios de aprendizagem, fixação e aplicação, e pressupõe que o aluno aprenda pela reprodução. Assim, considera-se que uma reprodução correta é evidência de que ocorreu a aprendizagem (BRASIL, 1997, não paginado).

Partindo dessa realidade, uma proposta de ensino nos moldes aqui apresentados pode estimular o desenvolvimento leitor dos educandos no ensino básico, já que ela é indicada para trabalhar o sistema de numeração no 6º ano, do ensino fundamental. Na utilização do sistema de numeração romano na atividade proposta, podemos pedir, por exemplo, para os alunos realizarem uma leitura do capítulo “Os artistas da aritmética”, após a leitura, perguntaremos oralmente como é a escrita de determinados números. Na sequência, pediremos para que eles coloquem em algarismo romano a data de nascimento, o número da rua que moram e o número dos seus calçados. Assim, trabalhando os conteúdos do mais simples ao mais complexo, os alunos podem aprender com mais qualidade os conteúdos matemáticos, trabalhando-os de uma forma mais lúdica.

Ao trabalhar o sistema de numeração romano, podemos mostrar aos alunos que esse sistema de numeração ainda é utilizado hoje em dia para indicar a existência de algarismos nas demarcações de século, indicação de capítulos de livros ou nos relógios analógicos. Podemos fazer essas associações, estabelecendo sempre relação com o texto lido.

Outra sugestão de atividade que também pode ser trabalhada seria, ao término da leitura completa da obra literária, solicitar que os discentes produzam um texto escrito, recontando a história lida e/ou encenem uma peça de teatro e/ou produzam desenhos, histórias em quadrinhos etc., utilizando o sistema de numeração romano para demarcar dias, meses anos, horas, quantidades de objetos e o que a sua imaginação desejar.

Desse modo, o ensino pode se tornar mais atraente para os alunos, além de ter trabalhado de forma lúdica os conteúdos previstos no currículo escolar para disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, em uma perspectiva interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos por objetivo apresentar duas propostas de atividades utilizando a interdisciplinaridade como concepção educativa para subsidiar a construção de saberes construídos na interface entre os componentes curriculares de Matemática e língua materna, em que a literatura infantil, explorada nas práticas de leitura, serviu de fio condutor na construção do conhecimento. As propostas de atividades foram planejadas na perspectiva do letramento literário a partir da obra *Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato, tendo a leitura do texto literário como fio condutor para a contextualização, compreensão e interpretação da obra e de

conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, tais como, Língua Portuguesa/Literatura, de modo particular, a Literatura infantil-brasileira e a Matemática, além de outras noções de Artes, História etc.

A experiência aqui apresentada nos permitiu refletir também sobre as dificuldades de inserção dos alunos no universo da cultura letrada, pois muitos só têm chance de acesso a determinados bens culturais no contexto escolar. Em relação à literatura, geralmente, os alunos das classes sociais menos favorecidas só têm acesso a ela na sala de aula, nas práticas de leitura escolarizadas. Ocorre que a escola nem sempre trabalha a literatura de forma mais sistematizada, o que compromete a abordagem da leitura como um elemento eficaz na construção do conhecimento e também como possibilidade de articular diferentes componentes curriculares na prática pedagógica. Esse é um desafio a ser enfrentado pela escola.

Ao viabilizar a interdisciplinaridade na sala de aula, podemos ampliar as chances de aprendizagem significativa dos alunos e, conseqüentemente, de desenvolvimento do seu letramento literário. Neste trabalho, consideramos ser possível uma prática pedagógica, em que os alunos possam articular saberes de diferentes áreas do conhecimento no cotidiano da sala de aula, por meio das práticas de leitura do texto literário. Além disso, utilizando a literatura como subsídio para o ensino da Matemática, podemos proporcionar aos alunos uma maior e melhor interação dos alunos durante as aulas.

Dessa forma, destacamos que os resultados do estudo apontam a necessidade de trabalhar a literatura articulada com outras áreas do saber, inovando na abordagem dos conteúdos e em metodologias que favoreçam o trabalho com o letramento literário,

para que os alunos tenham a possibilidade de construir os sentidos do texto por meio do diálogo entre o texto literário e o seu conhecimento de mundo.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática – 3º e 4º ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática – 1º e 2º ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portu-

guesa – 1º e 2º ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil?** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CELANI, Maria Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, [s. l.], v. 8, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/198/165>. Acesso em: 10 out. 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas Interdisciplinares na escola**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Natal, [s. n.], 2008. Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/HugoMF.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2018.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

HAHN, Clairiane Terezinha; HOLLAS, Justiani; ANDREIS, Rosemari Ferrari. Matemática e Literatura: Novas concepções pedagógicas na construção significativa de conhecimentos matemáticos. *Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem*, Florianópolis, v. 07, n. 1, p. 18-31, 2012. eISSN 1981-1322. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/19811322.2012v7n1p18/22373>. Acesso em: 14 ago. 2018.

KIRRIEMUIR, John; MCFARLANE, Ângela. **Literature Review in Games and Learning**. *Bristol: Futurelab*, 2004. 39 p. Disponível em: http://www.futurelab.org.uk/resources/publications_reports_articles/literature_reviews/Literature_Review378. Acesso em: 20 set. 2008.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever?. São Paulo: Cefiel/Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. **Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela Bezerra (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

LOBATO, Monteiro. **Aritmética da Emília**. Ilustrações Osnei e Hector Gomez. Ed. Comentada. São Paulo: Globo, 2009.

LOPES, Celi Aparecida Espasandin. **Escritas e leituras na**

educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

PAULINO, Graça. Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente. *In:* MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 404-416.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In:* ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Escola e leitura:** velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, Everaldo Vera Rios; FREITAS, Patrícia Morgado. **O ensino das frações.** Professores em formação ISEC/ ISE. [*s. l.*], n. 2, 2011.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodolo-**

gia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação. Florianópolis: Laboratório de Ensino e a Distância da UFSC, 2000.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; CÂNDIDO, Patrícia Terezinha; STANCANELLI, Renata. **A matemática na educação infantil:** a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; CÂNDIDO, Patrícia Terezinha; STANCANELLI, Renata. **Matemática e literatura infantil.** 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1997.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 set. 2018.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Articulação entre literatura infantil e matemática: intervenções docentes. **BOLEMA. Boletim de educação matemática**, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 955-975, dez. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221915006>. Acesso em: 11 set. 2018.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, [s. l.], v. 03, 2007, p. 47-62.

CAPÍTULO 2

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Adriano Willame Borges Fernandes
Rizzardo Roderico Pessoa Queiroz de Rodrigues Góis

RESUMO

Neste artigo, objetiva-se apresentar resultados de uma pesquisa que traz sugestões de atividades didáticas, nas quais os conteúdos de Matemática e Língua portuguesa podem ser trabalhados simultaneamente, a partir da leitura do livro *Aritmética da Emilia* de Monteiro Lobato (2009). Este estudo está baseado nos Estudos de Letramento, de autoras como Fazenda, Amarilha, Dalcin e Smole. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é do tipo documental, de natureza qualitativa e foi desenvolvida por meio de uma abordagem de natureza interpretativista, pois objetiva anali-

sar as características da obra trabalhada. Nela, a leitura do texto literário foi o fundamento do trabalho pedagógico, procurando-se articular os saberes das áreas de Língua Portuguesa e Matemática e relacionar os conhecimentos construídos nessas áreas, a fim de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa. A partir da pesquisa sobre o tema, concluiu-se que quando se promove a correlação entre os saberes das diversas áreas de conhecimento, as práticas de leitura do texto literário, tornam-se mais prazerosas e significativas para os alunos em processo de letramento, por promover um maior diálogo entre os saberes produzidos nos diferentes componentes curriculares. Os estudos mostram, que a leitura pode assumir um importante papel como prática social, trabalhando-se através dela questões de diferentes contextos, podendo servir de base orientadora para a articulação de atividades com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento. O trabalho revela, por fim, que as práticas com a obra *Aritmética da Emília* podem favorecer a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, contribuindo para a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Assim, o estudo mostra que o letramento literário é essencial no cotidiano escolar, para inserir os alunos no mundo da cultura letrada, contribuindo para uma aprendizagem significativa e a formação do pensamento crítico.

Palavras-chave: ensino de Matemática; interdisciplinaridade; literatura infantil; letramento literário.

I INTRODUÇÃO

A pedagogia tradicional cultiva um relacionamento vertical professor-aluno, onde se estimula uma aprendizagem repetitiva e mecânica. Nesta, o aluno é encorajado a reproduzir o conteúdo trabalhado pelo professor, através de exercícios que valorizam a repetição e a memorização, muitas vezes sem relacioná-lo com o seu cotidiano. Essas informações, quando não apresentam ligação com o conhecimento prévio do aprendiz, não favorecem a construção de sentido para o que está sendo estudado, dificultando a criação de novos significados nas estruturas cognitivas já existentes no intelecto do aluno. Isso faz com que o conteúdo se torne algo distante, sem representatividade, não despertando o interesse do aluno para envolver-se nas atividades com a nova informação que lhe está sendo apresentada.

Na busca da promoção de uma aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade é um tema estudado no Brasil desde a década de 70. Segundo Fazenda (1994), nesse período deu-se aqui a construção epistemológica sobre o tema, na década de 80 a explicitação das contradições daí decorrentes e na década de 90 partiu-se em nosso país para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Sabemos que nossos alunos têm dificuldade em interpretar textos, resultado da fragmentação do conhecimento entre as diversas disciplinas. No ensino das frações, para um melhor entendimento, faz-se a representação de seus termos através de figuras geométricas que simbolizam suas partes. Porém, essa representação por si só, não favorece o pensamento complexo da realidade, pois não ultrapassa as fronteiras disciplinares. Objetivamos nesse artigo, a análise da obra *Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato (2009),

através de uma pesquisa documental, que investigue os benefícios que o uso de textos matemáticos na literatura infanto-juvenil pode trazer em prol do letramento matemático, visando a produção de uma atividade, como material didático interdisciplinar, que envolva o Português e a Matemática no ensino de frações.

Sabemos que a leitura é de suma importância no ensino, pois é através dela que o ser humano desenvolve a competência comunicativa, para atuar em sociedade na busca por melhores condições de vida. Apesar de observarmos o trabalho com literatura nas escolas, raramente se vê atividades que promovam uma interligação entre os saberes das diferentes disciplinas através de textos literários. No caso de se trabalhar Língua Portuguesa e Matemática, algo assim é importante, porque além de beneficiar o processo de letramento do aluno, fará com que ele aprenda a Matemática de um modo mais natural, sem evidenciar as rupturas de conhecimento tão comuns no ensino tradicional das diversas disciplinas. Considerando essa perspectiva, trataremos de questões como: a interdisciplinaridade é uma característica da obra objeto da pesquisa? O uso da literatura traz benefícios para o letramento matemático? O uso de atividades interdisciplinares envolvendo Literatura e Matemática facilitam o seu aprendizado?

A problematização mencionada até então, constitui-se a primeira parte deste artigo seguida pela metodologia utilizada. Em seguida traremos a fundamentação teórica, onde abordaremos a interdisciplinaridade presente na obra *Aritmética da Emília*, os benefícios do uso da literatura para o letramento matemático e o uso de atividades interdisciplinares. Na sequência, as considerações finais, referências bibliográficas e anexos. Por fim, na seção “Apêndices”, traremos de uma proposta de atividade interdisciplinar envolvendo o livro base da pesquisa.

2 METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada é de natureza documental. Conforme Gil (2010, p. 31), “A pesquisa documental vale-se de toda a sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.”

A pesquisa também é considerada qualitativa de natureza interpretativista, pois acredita-se que esse modelo é o que melhor se adequa aos propósitos analíticos desse trabalho. Nesta, analisamos as características do material em estudo, os traços da obra, buscando elementos que comprovem o seu caráter interdisciplinar e não uma análise estatística e quantitativa das informações.

Segundo Gearhardt e Silveira (2009, p. 32):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Assim, analisaremos a obra *Aritmética da Emilia*, de Monteiro Lobato (2009), buscando elementos que favoreçam a interdisciplinaridade, para através deles, propormos uma atividade que interligue os conhecimentos da língua materna e da Matemática. Nessa atividade, buscamos por meio das práticas de letramento literário a introdução dos conteúdos matemáticos de modo mais natural, ao se trabalhar simultaneamente o processo de leitura e interpretação do texto literário na construção do conhecimento.

3 A INTERDISCIPLINARIDADE NA OBRA A ARITMÉTICA DA EMÍLIA

A prática interdisciplinar procura romper as fronteiras tradicionais das disciplinas, promovendo uma maior interação entre elas, especialmente entre as que possuem alguma afinidade. Segundo Jipiassu (1991, p. 136):

A interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

Esse método, busca o diálogo entre as disciplinas, objetivando ir além das barreiras existentes entre elas no ensino tradicional. Promover a interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa e a Matemática no processo de ensino, é algo favorecido pela especial relação de interação e afinidade existente entre essas disciplinas. Podemos ver isso no uso de termos matemáticos na Língua Portuguesa, em expressões que usamos no nosso cotidiano e em outros casos em que as duas disciplinas se mesclam confirmando essa estreita relação. Machado (1998, p. 98) fala sobre essa relação ao afirmar que

[...] o caso da interação entre a Matemática e a Língua Materna é absolutamente singular. Ele pode ser considerado como uma verdadeira relação de complementaridade, de troca, e não apenas como uma prestação de serviços por parte da Matemática.

Essa relação característica entre as duas disciplinas, pode ser usada como vantagem no processo de letramento. Na obra em análise, *A Aritmética da Emília*, vemos o uso da literatura infantil como facilitadora na aprendizagem dos conceitos matemáticos, confirmando o caráter interdisciplinar da obra.

Outra característica importante da obra como interdisciplinar, é o uso de situações do cotidiano para exemplificar e aplicar conceitos matemáticos. Na narrativa da obra em estudo vemos como o uso da divisão da melancia pelo Visconde contextualizou e facilitou o entendimento dos conceitos fracionários. Segundo Fazenda (2008, p. 101), o ensino da Matemática como ciência, com métodos e conteúdos distantes do cotidiano dos alunos, dificulta a sua aprendizagem tornando-a sem sentido.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) recomenda que nos anos iniciais do ensino fundamental, a aprendizagem matemática dos alunos vá além do aprendizado dos algoritmos das quatro operações. O referido documento reforça a importância da compreensão, da apreensão dos significados dos objetos matemáticos e suas aplicações.

Sobre o aprendizado matemático, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 276) reforça essa ideia ao afirmar que os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos.

Essa relação com o cotidiano é contemplada na obra. Observando mais especificamente seu capítulo XI – Frações, vemos o uso de coisas comuns do cotidiano, como a já mencionada divisão de uma melancia, para facilitar a compreensão do que está sendo apresentado. Essa é uma forma de se ensinar Matemática de forma interdisciplinar, trabalhando a leitura matemá-

tica do mundo em situações da vida real. Nas palavras de Fazenda (2003, p. 62):

[...] ensinar matemática é, antes de mais nada, ensinar a “pensar matematicamente”, a fazer uma leitura matemática do mundo e de si mesmo. É uma forma de ampliar a possibilidade de comunicação e expressão, contribuindo para a interação social, se pensada interdisciplinarmente.

Considerando a Matemática como um tipo de linguagem com código próprio, o seu domínio através de práticas interdisciplinares, que a envolvam, trarão ao aluno maior autonomia para interpretar o mundo a sua volta e interagir socialmente, contribuindo com mudanças na realidade em que vive.

4 OS BENEFÍCIOS DO USO DA LITERATURA PARA O LETRAMENTO MATEMÁTICO

Alguns autores como Fonseca (2004, p. 27) defende o uso do termo letramento na perspectiva de:

Habilidades matemáticas como constituintes das estratégias de leitura que precisam ser implementadas para uma compreensão da diversidade de textos que a vida social nos apresenta com frequência e diversificação cada vez maiores.

Habilidades essas que precisam ser melhor desenvolvidas em nossos estudantes, pois conforme os PCN (BRASIL, 1997), constata-se que a Matemática é uma área de conhecimento importante, porém, com resultados negativos obtidos com muita frequên-

cia em relação à sua aprendizagem.

Isso nos remete a importância de aproximar a Matemática dos alunos, do seu viver diário e estabelecer significado para o que está sendo ensinado. É preciso superar os estereótipos atribuídos ao longo do tempo à Matemática como disciplina difícil de ser entendida. Aproximar a Matemática dos alunos através do lúdico da literatura infantil, como nas narrativas da obra em estudo, ajudará a superar essa imagem de disciplina difícil, facilitando o seu aprendizado.

Aplicar a Matemática a situações diárias, ajudaria a aproximar a Matemática dos alunos e promover uma aprendizagem com mais significado. Isso é confirmado por Massini (2017), que discorrendo sobre a aprendizagem significativa de Ausubel (GUILMARÃES, 2009), evidencia a importância de se criar uma ligação entre as informações prévias que os alunos já trazem consigo e a nova informação que lhe é apresentada.

Segundo Dalcin (2002), a educação matemática passou a buscar um discurso próprio, na compreensão de que a construção de significados próprios dos alunos é importante para o aprendizado e que isso passa pela leitura de novos textos relacionados ao conteúdo matemático. A autora ainda afirma que a Matemática pode ser ensinada através das histórias. A literatura infantil pode dar contribuições valiosas nesse sentido, inserindo os conteúdos matemáticos de uma forma mais leve e descontraída, com histórias e personagens com os quais os alunos já estão familiarizados.

Nesse sentido, a referida autora fala sobre os benefícios que as narrativas da literatura infantil podem trazer para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, ao afirmar que

As narrativas ficcionais mais conhecidas como “histórias” exercem forte influência tanto na formação cognitiva como na afetiva e social da criança. Sejam na forma de antigas lendas, contos de fadas, histórias infantis ou parábolas bíblicas, independentemente do gênero, as narrativas de ficção valorizam e ampliam nossa capacidade imaginativa, desenvolvem várias habilidades e estruturas do pensamento, além de auxiliarem na construção de significados (DALCIN, 2002, p. 60).

Outra vantagem do uso da literatura infantil para o aprendizado matemático é o de se trabalhar a competência comunicativa dos alunos, ao mesmo tempo em que se trabalha os conteúdos matemáticos. Segundo já mencionado anteriormente por Machado (1998), a língua materna e a Matemática possuem uma relação singular de afinidade, complementaridade e troca. Isso irá facilitar o trabalho interdisciplinar com as duas disciplinas.

Essa relação de afinidade, se confirma na necessidade de interpretar e analisar tão presente no trabalho com as duas disciplinas. Ainda nas palavras de Machado:

Muito mais do que a aprendizagem de técnicas para operar com símbolos, a matemática relaciona-se de modo visceral com o desenvolvimento da capacidade de interpretar, analisar, sintetizar, significar, conceber, transcender o imediatamente sensível, extrapolar, projetar (MACHADO, 1998, p. 96).

Corroborando esse pensamento, sobre o trabalho com textos nas aulas de Matemática, Smole (2000) afirma que

Integrar literatura nas aulas de matemática representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática, pois, em atividades desse tipo, os alunos não aprendem primeiro a matemática para depois aplicar na história, mas exploram a matemática e a história ao mesmo tempo (SMOLE, 2000, p. 68).

Assim, o trabalho dos conteúdos matemáticos através da literatura infantil é uma metodologia eficaz por ser favorecida por características inatas às duas disciplinas, bem como pela afinidade entre elas. A citada autora fala da conexão entre a Literatura infantil e a Matemática ao afirmar que

Interrogado pelo texto, o leitor volta a ele muitas vezes para acrescentar outras expectativas, percepções e experiências, desta forma, a história contribui para que os alunos aprendam e façam matemática, como exploram lugares, características e acontecimentos na história, o que permite que habilidades matemáticas e de linguagem desenvolvam-se juntas, enquanto os alunos leem, escrevem e conversam sobre as ideias matemáticas que vão aparecendo ao longo da leitura. É neste contexto que a conexão da matemática com a literatura infantil aparece (SMOLE *et al.*, 2004, p. 2).

Inovar trabalhando com textos traz o benefício de se trabalhar ao mesmo tempo as duas disciplinas, rompendo as fronteiras disciplinares da pedagogia tradicional e favorecendo a visão do mundo como um todo. No caso das histórias da obra em estudo, o cenário do sítio com todos os seus personagens e elementos, já conhecidos pelos alunos, favorecem a contextualização dos conceitos apresentados dentro de uma visão complexa do mundo. O uso do

lúdico presente nas histórias infantis, torna a aprendizagem significativa, ao relacionar o que se está sendo ensinado com algo já vivenciado na infância pelos alunos.

5 ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES ENVOLVENDO LITERATURA E MATEMÁTICA

É comum nas práticas pedagógicas, os conteúdos matemáticos serem trabalhados de forma isolada das outras áreas de conhecimento. Geralmente, transmitem-se puramente os conceitos e definições, seguidos de exercícios para a fixação da aprendizagem. Essa metodologia, porém, não relaciona a Matemática com outras ciências e não procura contextualizá-la aproximando-a do cotidiano do aluno.

Documentos oficiais mencionam esse problema. Os PCN citam-no ao afirmar que

Tradicionalmente, a prática mais frequente no ensino de Matemática tem sido aquela em que o professor apresenta o conteúdo oralmente, partindo de definições, exemplos, demonstração de propriedades, seguidos de exercícios de aprendizagem, fixação e aplicação, e pressupõe que o aluno aprenda pela reprodução. Assim, considera-se que uma reprodução correta é evidência de que ocorreu a aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 30).

A inserção de atividades que envolvam a literatura na aprendizagem matemática, tiram o foco da memorização e repetição. O lúdico das histórias infantis introduzidos nas atividades, trazem uma nova roupagem à apresentação dos conceitos e fórmulas matemáticas, suavizando o seu aprendizado.

Fazenda (2008, p. 82) fala da necessidade de inovar com práticas interdisciplinares ao afirmar que “a prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar”.

O uso de atividades que envolvam a Literatura infantil com a Matemática trará essa inovação tão necessária. A proposta deste trabalho é o uso de atividades interdisciplinares, tendo como base a obra *Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato (2009), para o aprendizado dos conceitos matemáticos. Essa metodologia, traz a vantagem de se trabalhar com textos desenvolvendo a competência comunicativa dos alunos, ao mesmo tempo em que se dá o aprendizado dos conceitos matemáticos.

O livro usado como base para as atividades foi publicado por Monteiro Lobato em 1935. A obra veio a ganhar ilustrações pelo artista André La Blanc, para torna-se mais atrativa para as crianças, em 1947. As histórias trazem os personagens do sítio do pica-pau amarelo. Em seus 19 capítulos, a obra aborda vários conteúdos da Matemática como: sistema de numeração indo-arábico, romanos e decimal, as quatro operações, conceito inicial de frações, operações com frações, MMC (Mínimo Múltiplo Comum), além de números imaginários, entre outros.

Amarilha (2009) destaca os benefícios que a atividade lúdica, com base na literatura, pode trazer para o ensino nas séries iniciais:

A atividade lúdica que a literatura oferece desenvolve na criança uma atitude positiva para com a aprendizagem, com a sala de aula, com a escola, pois o lúdico é estimulante, apaixonante, envolvente, mobilizador (AMARILHA, 2009, p. 56).

Vemos isso no capítulo “As Frações”, da obra base dessa pesquisa. Esse capítulo traz o ensino das frações de forma lúdica, relacionando-o com situações do dia a dia:

– Se pedaço de melancia é Fração, vivam as Frações! – gritou Pedrinho.

– Pois fiquei sabendo que é – disse o Visconde. – Uma melancia inteira é uma unidade. Um pedaço de melancia é uma Fração dessa unidade. Se a unidade, ou a melancia, for partida em dois pedaços, esses dois pedaços formam duas Frações – dois **Meios**. Se for partida em três pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um **Terço**. Se for partida em quatro pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um **Quarto**. Se for partida em cinco pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um **Quinto**. Se for partida em seis pedaços, cada pedaço é um **Sexto**. Se for partida em sete pedaços, cada pedaço é um **Sétimo**. Se for partida em oito pedaços, cada pedaço é um **Oitavo**. Se for partida em nove pedaços, cada pedaço é um **Nono**. Se for partida em dez pedaços, cada pedaço é um **Décimo**.

– E se for partida em doze pedaços, como esta? – perguntou Pedrinho.

– Nesse caso, cada pedaço é **Um Doze Avos** da melancia inteira. Um doze avos escreve-se assim: $1/12$. Todas as frações escrevem-se assim, um número em cima e um número embaixo, separados por um tracinho horizontal ou oblíquo. Com o tracinho oblíquo essa fração se escreveria assim: $1/12$.

Até 10 não se usa a palavra Avos. Depois de 10, sim, só se usa o tal Avos; $1/11$ lê-se um onze avos; $1/38$ lê-se um trinta e oito avos; e assim por diante.

Os meninos estavam ouvindo e comendo, de modo que com a boca cheia de avos de melancia deixavam que o Visconde falasse, sem

interrompê-lo com perguntas. E o Visconde ia falando.

– O número de cima chama-se **Numerador** e o número de baixo chama-se **Denominador**. Nestas frações: $2/3$, $4/7$, $8/37$, quais são os Numeradores e quais são os Denominadores?

Ninguém respondeu. Quem come melancia não fala. A resposta foi dada pelo próprio Visconde.

– Os Numeradores são 2, 4 e 8. E os Denominadores são 3, 7 e 37. O numerador e o denominador são chamados de *termos* da fração (LOBATO, 2009, p. 80-81, grifo do autor).

No texto acima, observamos que o livro permite um trabalho com frações e interpretação do texto literário ao mesmo tempo. Com ele, podemos trabalhar o termo fração com suas partes, numerador e denominador, contextualizando-os de forma lúdica numa situação cotidiana como a divisão de uma melancia.

Essa interação entre o cotidiano do aluno e o novo conhecimento que lhe está sendo apresentado é fundamental para uma aprendizagem significativa. Segundo Massini (2017, p. 24):

A aprendizagem significativa ocorre quando há uma interação cognitiva, ou seja, uma interação entre um ou mais aspectos da estrutura cognitiva e o(os) novo(os) conhecimento(s). Interação significa ação entre: nesse caso, ação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos.

Essa interação entre o conhecimento prévio do aprendiz, despertado no primeiro momento, e a nova informação, favorecerá a construção de sentido no processo de aprendizagem. Sem essa interação o conteúdo se torna algo distante, sem representatividade,

não despertando o interesse do aluno para envolver-se nas atividades com a nova informação que está sendo apresentada.

Como exemplo de atividade que promove essa ligação entre o conhecimento prévio e o novo, citamos a atividade descrita no artigo “Abordando o conteúdo fração a partir da leitura e manipulação de materiais” (SOUZA *et al.*, 2019), apresentado no XVIII Encontro Baiano de Educação Matemática. Segundo a autora, nessa experiência inicialmente foi feita a leitura do capítulo XI da obra *Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato (2009), para a compreensão da noção intuitiva de fração, a partir de uma situação do cotidiano descrita no texto, a divisão de uma melancia. Essa prática permitiu que fossem trabalhados a leitura e interpretação de texto juntamente com o conteúdo matemático. Trabalhar conceitos matemáticos através de textos traz bons resultados, conforme Lopes (2009, p. 66):

A leitura de textos que tenham como objeto conceitos e procedimentos matemáticos, história da matemática ou reflexões sobre a matemática, seus problemas, seus métodos, seus desafios pode, porém, muito mais do que orientar a execução de determinada técnica, agregar elementos que não só favoreçam a constituição de significados dos conteúdos matemáticos, mas também colaborem para a produção de sentidos da própria matemática e de sua aprendizagem pelo aluno.

Logo, o estudo dos conteúdos matemáticos através da leitura de textos, favorece o aprendizado matemático, pois contextualiza os seus conceitos dentro das histórias infantis já conhecidas pelos alunos. Isso traz um novo sentido ao que está sendo apresentado, criando uma ligação com o cotidiano do aprendiz e estimulando o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, trabalhou-se o conteúdo de frações, em uma atividade com a sobreposição de peças de EVA na “régua de frações”. Nessa atividade, os alunos puderam perceber a igualdade existente nas frações equivalentes. Segundo Rangel (2005, p. 33):

As atividades complementam os processos de aprendizagem, auxiliando a aplicação, a transposição do conhecimento, sua reelaboração e reconstrução. Por meio das atividades, estreita-se a relação prática-teoria-prática.

Assim, numa atividade de manipulação de materiais concretos, promoveu-se essa relação entre a teoria e a prática no processo de construção do conhecimento. Os alunos puderam vivenciar o conceito de frações equivalentes na prática, facilitando a compreensão dos conceitos matemáticos.

Seguindo essa mesma metodologia de trabalho, traremos na seção “Apêndices”, uma proposta de atividade interdisciplinar para a compreensão de alguns conceitos fracionários. Nesta atividade, tendo como base a obra *A Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato, com o uso de materiais concretos para a facilitação do aprendizado desses conceitos, serão trabalhados a nomenclatura das frações e de seus termos, frações equivalentes e o processo de simplificação de frações com a aplicação do método de redução das frações ao Mínimo Denominador Comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, objetivamos apresentar uma proposta de atividade interdisciplinar, como material didático que contribua com o processo de construção do conhecimento, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesta proposta, a

literatura infantil utilizada em práticas de leitura, serviu de base no processo de ensino-aprendizagem. A atividade foi planejada com foco no letramento literário, onde a obra *Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato (2009), foi a base para que, com o uso do lúdico das histórias infantis, houvesse a contextualização do conteúdo matemático dentro do trabalho com textos literários. No que se refere aos contributos do uso da obra, percebe-se a interdisciplinaridade presente na mesma, pois no texto da obra em análise promove-se a interação entre a Língua Portuguesa e a Matemática, indo além das fronteiras disciplinares características do ensino tradicional.

Outro fator que promove a interdisciplinaridade na obra em estudo é o uso de situações do cotidiano envolvendo as duas disciplinas, que amplia a capacidade imaginativa dos alunos, favorecendo assim o pensamento complexo e a visão do mundo como um todo. O trabalho com o texto literário rompe os limites disciplinares, trabalhando-se juntamente com o conteúdo matemático a competência comunicativa dos alunos na interpretação textual. Somado a isso, o uso do lúdico das histórias infantis enriquece o aprendizado, contextualizando o conteúdo trabalhado dentro de um universo já conhecido pelos estudantes. O uso de situações do cotidiano, presentes no texto, favorece a construção de sentido para o que se estava sendo estudado, fazendo uma conexão com as vivências anteriores e conhecimentos prévios que os educandos trazem consigo. Percebe-se, então, que essa ligação com o cotidiano contribui positivamente para um maior interesse dos alunos na participação das atividades propostas.

Observou-se na descrição do desenvolvimento da atividade, presente no artigo de Souza *et al.* (2019), que o uso do texto *A divisão da melancia*, da obra *Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato (2009), pode estimular o envolvimento dos alunos, tornando a

aula sobre frações mais interessante. Uma vez que a utilização de materiais concretos, como a “régua de frações” e peças de EVA, no ensino desse conteúdo, trouxe uma melhor compreensão ao se trabalhar a parte teórica em uma atividade de manipulação de materiais concretos, em que se pode visualizar na prática a aplicação dos conceitos fracionários estudados.

Portanto, destacamos em face do observado na pesquisa, que o uso da literatura na abordagem dos conteúdos de outras áreas de conhecimento, em especial a Matemática, favorece o trabalho com o letramento literário e o aprendizado matemático, ao possibilitar melhor compreensão dos conceitos estudados e a construção de sentidos no diálogo com o texto.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdfAcesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:**

Matemática – 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DALCIN, A. **Um olhar sobre o paradidático de matemática**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?**. São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus Editora, 1994.

FONSECA, M. C. F. R. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura escrita da população brasileira. *In*: FONSECA, M. C. F. R. (org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004.

GUIMARÃES, C. C. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminhos Rumo à Aprendizagem Significativa. **Química Nova na Escola**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc31_3/08-R-SA-4107.pdf. Acesso em: 9 set. 2019.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

LOBATO, Monteiro. **Aritmética da Emília**. Ilustrações Osnei e Hector Gomez. Ed. Comentada. São Paulo: Globo, 2009.

LOPES, C. A. E. **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna**: análise de uma impregnação mútua. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MASSINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa na escola**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e dinamização das aulas**.

Campinas. São Paulo: Papyrus, 2005.

SMOLE, K. C. S. *et al.* **Era uma vez na matemática**: uma conexão com a literatura infantil. São Paulo: CAEM/IME/USP, 2004.

SMOLE, K. C. S. *et al.* **A matemática na Educação Infantil**: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, L. P. *et al.* **Abordando o conteúdo fração a partir da leitura e manipulação de materiais**. 2019. Disponível em: https://casilhero.com.br/ebem/mini/uploads/anexo_final/d97e-d0bf43492332a6b636b71691c b15.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

APÊNDICE

Iniciando o processo da construção do conhecimento, trabalharemos o capítulo “As Frações”, do livro base *Aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato (2009).

Procurando formar uma ligação entre a informação nova que vai ser trabalhada e os conhecimentos que os alunos trazem consigo, pediremos que imaginem situações do seu cotidiano em que as frações são utilizadas, como a receita de um bolo, jogos e outros, para criar um contato inicial com o conteúdo.

Em seguida, pediremos que os alunos leiam uma parte do livro (LOBATO, 2009), relacionada às frações, procurando fazer uma ligação do texto com a discussão anterior.

– Se pedaço de melancia é Fração, vivam as Frações! – gritou Pedrinho.

– Pois fiquei sabendo que é – disse o Visconde. – Uma melancia inteira é uma unidade. Um pedaço de melancia é uma Fração dessa unidade. Se a unidade, ou a melancia, for partida em dois pedaços, esses dois pedaços formam duas Frações – dois **Meios**. Se for partida em três pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um **Terço**. Se for partida em quatro pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um **Quarto**. Se for partida em cinco pedaços, cada pedaço é uma fração igual a um **Quinto**. Se for partida em seis pedaços, cada pedaço é um **Sexto**. Se for partida em sete pedaços, cada pedaço é um **Sétimo**. Se for partida em oito pedaços, cada pedaço é um **Oitavo**. Se for partida em nove pedaços, cada pedaço é um **Nono**. Se for partida em dez pedaços, cada pedaço é um **Décimo**.

– E se for partida em doze pedaços, como esta? – perguntou Pedrinho.

– Nesse caso, cada pedaço é **Um Doze Avos** da melancia inteira. Um doze avos escreve-se assim: $1/12$. Todas as frações escrevem-se assim, um número em cima e um número embaixo, separados por um tracinho horizontal ou oblíquo. Com o tracinho oblíquo essa fração se escreveria assim: $1/12$.

Até 10 não se usa a palavra Avos. Depois de 10, sim, só se usa o tal Avos; $1/11$ lê-se um onze avos; $1/38$ lê-se um trinta e oito avos; e assim por diante.


Os meninos estavam ouvindo e comendo, de modo que com a boca cheia de avos de melancia deixavam que o Visconde falasse, sem interrompê-lo com perguntas. E o Visconde ia falando.

– O número de cima chama-se **Numerador** e o número de baixo chama-se **Denominador**. Nestas frações: $2/3$, $4/7$, $8/37$, quais são os Numeradores e quais são os Denominadores?

Ninguém respondeu. Quem come melancia não fala. A resposta foi dada pelo próprio Visconde.

– Os Numeradores são 2, 4 e 8. E os Denominadores são 3, 7 e 37. O numerador e o denominador são chamados de *termos* da fração (LOBATO, 2009, p. 80-81, grifo do autor).

Após relacionar o cotidiano do aluno com o tema frações, vamos desenvolver uma atividade para que os alunos apliquem o conceito de frações. Para isso, distribuiremos círculos de EVA, simbolizando pizzas de tamanho família como na figura abaixo:



REGRAS DO JOGO PIZZA
**** FRAÇÕES ****

- Iniciando o jogo com no mínimo 6 participantes
- Iniciando com zerinho ou um para ver quem começa
- Fazendo uma pergunta do cartão para um dos participantes
- Quem pergunta fica com o cartão na mão e inicia o tempo com a ampulheta, que deverá ser de 30 segundo para cada participantes.
- Faz-se a contagem dos pontos dos participantes que acertaram as perguntas.
- Ganha o jogo quem acertar o maior número de perguntas até o final do jogo.

Os cartões contém perguntas relacionadas às frações de pizzas que foram "comidas", como por exemplo: "Dois pedaço de pizza representam que fração da pizza?", "Meia pizza corresponde a que fração das calabresas?", " $\frac{3}{4}$ de pizza são quantos pedaços?", "Que fração representa a quantidade de calabresa em 5 fatias em relação ao total de calabresas?", etc...

Fonte: <https://www.fazermatematica.com.br/interviews?lightbox=dataItem-j78e40er>

A partir daí, pediremos para que se imaginem saindo para comer em várias situações diferentes: com a família, com os melhores amigos e com a turma da escola. Que anotem em cada situação os pedaços consumidos, separando-os com as pizzas de EVA e escrevendo cada fração correspondente em relação a pizza como um todo, um inteiro. Aproveitaremos esse momento para trabalhar a nomenclatura de cada fração, explicando os nomes dos seus termos e como se lê cada uma delas. Trazendo como base o lúdico, vamos ler mais uma parte do texto.

– Parece muito, mas não é. Tudo fácil. Simplificar frações, por exemplo, é reduzi-las a outras frações de números menores em cima e embaixo, mas do mesmo valor.

– Como isso? Se os números são menores em cima e embaixo, como o valor pode ser o mesmo? – duvidou a menina.

– Pois pode. Se eu tenho a fração $12/24$ (escrever em fração), por exemplo, posso reduzi-la a $6/12$, ou a $3/6$ ou a $1/2$. Todas estas frações exprimem a mesma coisa: meio ou metade de um inteiro.

– Por quê?

– Ora que pergunta! Porque sim. Pense um pouco. Se eu tenho 12 pedaços de uma melancia que foi dividida em 24 pedaços, está claro que eu tenho a metade dos pedaços e, portanto, a metade da melancia. Se tenho 6 pedaços de uma melancia que foi dividida em 12 pedaços, está claro que tenho a metade dela. Se tenho 3 pedaços de uma melancia que foi dividida em 6 pedaços, está claro que tenho a metade dela. Não está claro como água?

– Com melancia dentro da Aritmética, tudo fica realmente claro como água do pote – observou Emília.

– Pois é isso. Simplificar uma fração é reduzi-la a outra do mesmo valor, mas com os termos menores. Em $3/6$ os termos são menores do que em $12/24$, e o valor é o mesmo: ambas as frações valem $1/2$ ou meia melancia.

– Quer dizer – observou Pedrinho – que, se a gente multiplicar o número de baixo e o número de cima de uma fração por um mesmo número, a fração fica valendo o mesmo, não é?

– Exatamente. Se multiplicar ou se dividir, à vontade. Se na fração $4/8$, por exemplo, eu multiplicar o número de baixo e o de cima por 5, obtenho a fração $20/40$, que tem o mesmo valor que $4/8$. E se depois eu dividir os dois números por 2, obtenho a fração $2/4$, que tem o mesmo valor de $4/8$. Não é simples? (LOBATO, 2009, p. 85-86).

Aproveitaremos a parte do texto acima para explicar o conceito de frações equivalentes e o processo de simplificação. Usaremos as que surgiram da etapa anterior e a régua de frações. Pediremos que representem as frações encontradas na etapa anterior com as peças de EVA, colocando-as na régua ilustrada, nas fotos abaixo, e identificando se há entre elas frações equivalentes.

RÉGUA DE FRAÇÕES									
$1/1$									
$1/2$					$1/2$				
$1/3$			$1/3$			$1/3$			
$1/4$		$1/4$		$1/4$		$1/4$		$1/4$	
$1/5$		$1/5$		$1/5$		$1/5$		$1/5$	
$1/6$	$1/6$	$1/6$	$1/6$	$1/6$	$1/6$	$1/6$	$1/6$	$1/6$	$1/6$
$1/7$	$1/7$	$1/7$	$1/7$	$1/7$	$1/7$	$1/7$	$1/7$	$1/7$	$1/7$
$1/8$	$1/8$	$1/8$	$1/8$	$1/8$	$1/8$	$1/8$	$1/8$	$1/8$	$1/8$
$1/9$	$1/9$	$1/9$	$1/9$	$1/9$	$1/9$	$1/9$	$1/9$	$1/9$	$1/9$
$1/10$	$1/10$	$1/10$	$1/10$	$1/10$	$1/10$	$1/10$	$1/10$	$1/10$	$1/10$

Fonte: <http://educacaomatematicanoceara.blogspot.com/2013/06/a-regua-de-fracoes-e-as-fracoes.html>



Fonte: http://www.mat.caf.ufv.br/wp-content/uploads/2013/08/regua-de-fracoes-55-peças_MLB- O-3248828515_102012.jpg

Com as frações equivalentes identificadas, aproveitaremos para explicar o porquê da equivalência, trabalhando o método da simplificação. Na sequência, pediremos que agrupem as não equivalentes que foram encontradas em grupos de 3 e façam a seguinte leitura.

O Visconde escreveu na casca de Quindim estas frações: $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{5}{8}$ e disse:

– Temos aqui três frações para serem reduzidas ao Mínimo Denominador Comum. Vamos aplicar a regra. Que é que se faz primeiro, Pedrinho?

– Primeiro? Primeiro a gente...

Pedrinho tinha esquecido. O Visconde ensinou:

– Primeiro a gente simplifica as frações. Mas como nestas que escrevi elas já estão no mais simples possível, não haverá necessidade disso. Já estão simplificadas. Segundo, a gente acha qual é o menor número que possa ser dividido por esses três números de baixo, o 2, o 4 e o 8. Esse menor número é o 8...

– Como sabe que é o 8? – indagou Emília. E o Visconde ficou atrapalhado. Coçou a cabeça e disse:

– Há um jeitinho que depois vou ensinar. Por agora basta que saibam que é o 8, e o 8 vai para baixo de todas as futuras frações, assim:

$$\frac{\quad}{8}, \frac{\quad}{8}, \frac{\quad}{8}$$

Agora divido este 8 por cada um dos números de baixo das frações

$$\frac{1}{2}, \frac{3}{4}, \frac{5}{8}. \text{ Quanto dá?}$$

– Oito dividido por 2 dá 4.

– E esse 4 multiplicado pelo 1 de cima?

– Dá 4 mesmo.

– Isso. Escreva 4 em cima do primeiro 8.

Pedrinho escreveu:

$$\frac{4}{8}, \frac{\quad}{8}, \frac{\quad}{8}$$

E agora 8 dividido pelo número de baixo da segunda fração?

– Dá 2... Multiplicado pelo 3 de cima dá 6.

– Escreva esse 6 em cima da segunda fração.

Pedrinho escreveu:

$$\frac{4}{8}, \frac{6}{8}, \frac{\quad}{8}$$

– Resta agora dividir o 8 pelo número de baixo da última fração. Quanto dá?

– Oito dividido por 8 dá 1, que, multiplicado pelo 5 de cima, dá 5 mesmo.

– Muito bem. Escreva esse 5 em cima da última fração.

Pedrinho escreveu e a conta ficou terminada, assim:

$$\frac{4}{8}, \frac{6}{8}, \frac{5}{8}$$

– Pronto! – exclamou o Visconde. – Está certo. (LOBATO, 2009, p. 88-89).

Após a leitura do texto acima, pediremos para que apliquem o método de redução ao Mínimo Denominador Comum, descrito acima, nas frações não equivalentes agrupadas na etapa anterior. Que as simplifiquem e as representem na régua, identificando quanto cada uma representa do inteiro. Por fim, pediremos que coloquem essas frações em ordem crescente para que trabalhem a noção de maior e menor parte em relação ao todo.

CAPÍTULO 3

ENSINO DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA NUMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR: UMA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *PROTEU*

Carlos Matheus da Silva Meneses

Klébia Ribeiro da Costa

RESUMO

A transdisciplinaridade se caracteriza como uma metodologia que promove o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Como vertente metodológica para o ensino e a aprendizagem, busca defender a desfragmentação das disciplinas, pois pressupõe que para que o conhecimento seja de fato alcançado é necessário que ele seja discutido para além das divisões por disci-

plinas. Com base nessas ideias, o presente texto objetiva discutir de que forma a obra *Proteu* aborda em sua elaboração os conteúdos das disciplinas de Português e Matemática. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico em que as fontes de análise são obras escritas ou documentais (GIL, 2002). Em termos teóricos, encontra-se ancorado nas ideias de estudiosos reconhecidos como Barbosa e Oliveira (2006), D'Ambrósio (1997), Morin (2003) e Nicolescu (1999). Os resultados do estudo mostram que o livro didático analisado ainda não apresenta uma visão transdisciplinar em sua elaboração. Entretanto, traz os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática de uma forma integrada, fazendo conexões entre eles com a finalidade de corroborar com o aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: transdisciplinaridade; livro didático; Língua Portuguesa; Matemática.

I INTRODUÇÃO

Vivemos um período em que a dinamicidade na transmissão da informação acontece praticamente em tempo real, tendo em vista que a rede mundial de computadores diminuiu distâncias e democratizou o acesso ao conhecimento. Seguindo essa ideia, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem necessita, cada vez mais, se atualizar frente às transformações globais e aos avanços tecnológicos em que os diferentes saberes dialogam na sociedade e, conseqüentemente, no âmbito da escola. Assim, faz-se necessária uma educação que seja transformadora de realidades, que ressignifique os contextos sociais e que contribua para o desenvolvimento da criticidade dos discentes.

Seguindo a ideia do pesquisador Luckesi (1994), faz-se

necessário que o professor perceba alguns desafios os quais se apresentam no ensino formal tradicional, com algumas barreiras que dificultam a efetivação de uma aprendizagem significativa. Dentre esses dificultadores, destacamos a ausência de políticas públicas de educação, as fragilidades no processo de alfabetização e a formação de leitores proficientes, bem como o hiato que existe entre os conteúdos escolares e as necessidades do mundo da vida. Outro exemplo dessas barreiras é a fragmentação dos conteúdos das disciplinas que são organizadas de uma maneira em que não há diálogo entre diferentes as áreas do conhecimento. Sobre essa questão, Morin (2010, p. 99) destaca que

[...] reformar um pensamento é um problema paradoxal, pois para reformar o pensamento é necessário antes de tudo reformar as instituições que permitem esse novo pensar. Mas para reformar as instituições é necessário que já exista um pensamento renovado. Este não deve ser ultrapassado deve começar por movimentos marginais/movimento piloto pelas universidades e escolas de boa formação. O grande problema é a reeducação dos educadores.

Nesse sentido, pensar o processo de ensino e de aprendizagem numa perspectiva que ultrapasse a compartimentalização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento requer novas posturas dos professores, bem como a utilização de materiais didáticos que aproximem as discussões das diferentes disciplinas. Com base nessa ideia, este trabalho apresenta uma discussão sobre como os conteúdos de Português e de Matemática são apresentados no livro didático *Proteu*, que se trata de um material utilizado no projeto Programa de Iniciação Tecnológica (Proitec), preparatório para os alunos do ensino fundamental para ingressar no ensino médio

do IFRN.

No intuito de darmos conta dessa demanda, definimos como objetivo geral deste trabalho analisar como se apresentam os conteúdos das disciplinas de Português e Matemática no livro *Proteu*. Como objetivos específicos, buscamos conhecer como são abordadas as relações entre as disciplinas de Português e Matemática no livro didático *Proteu* e identificar se há marcas da transdisciplinaridade entre as disciplinas de Português e Matemática no livro *Proteu*.

Teoricamente, o trabalho está ancorado nas ideias de Barbosa (2006), Bandeira (2009), Morin (2003) e Nicolescu (1999), entre outros autores que discutem transdisciplinaridade como procedimento de ensino e aprendizagem. Em termos metodológicos, trata-se de um trabalho bibliográfico em que os dados foram gerados a partir de obras escritas e documentos ou, como prefere definir Gil (2002, p. 44),:

[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Dessa forma, o trabalho que ora se apresenta é caracterizado como um estudo bibliográfico, visto que a fonte de análise é um artefato material escrito. A análise dos dados é de base qualitativa, uma vez que se busca dar interpretação possível ao objeto estudado, observando os aportes teóricos que dão suporte às discussões aqui desenvolvidas.

De acordo com Prodanov (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real

e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Por essa razão, a perspectiva de análise utilizada neste trabalho se caracteriza como sendo interpretativista de base qualitativa.

O trabalho encontra-se organizado em cinco tópicos. Este primeiro, introdutório, apresenta o objeto e os objetivos de pesquisa, as bases teóricas que dão suporte às análises e discussões, o percurso metodológico e a organização do artigo. O segundo e o terceiro explicitam fundamentos teóricos sobre a temática que têm amplo reconhecimento e que dão suporte às análises do objeto de pesquisa proposto. O quarto apresenta a análise feitas acerca do objeto estudado e, por fim, apresentamos as considerações finais e as referências que deram suporte às discussões.

2 O LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Na realidade do sistema educativo contemporâneo, faz-se necessário um trabalho em conjunto no qual as diversas disciplinas possam dialogar e confrontar seus conteúdos ou diferentes pontos de vista a fim de atingir uma aprendizagem efetiva, na qual o conhecimento faça sentido e tenha relação com a vida. Podemos constatar a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento quando nos atemos às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, duas matérias que nos acompanham em toda nossa trajetória escolar. A fragmentação acontece desde a educação infantil, quando estamos aprendendo as primeiras noções de números e de letras, até o ensino médio, onde são trabalhados aspectos de outra ordem como os como as equações e a produção de textos coesos e coerentes. No ensino superior, esse fenômeno também se

apresenta. Essas etapas da educação formal não correspondem, necessariamente, às diversas demandas da vida social, em que os conhecimentos são utilizados concomitantemente, sem compartimentalização.

À medida que observamos as realidades de ensino e de aprendizagem de diferentes sistemas de ensino, podemos perceber que muitos alunos ainda se sentem distantes do entendimento de conhecimentos básicos e fundamentais das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, o que compromete sobremaneira a compreensão de conteúdos mais complexos e exigidos nos anos de escolaridade mais avançados. Em virtude disso, o professor encontra um grande desafio para realizar o seu trabalho: o de aprofundar os conteúdos, propor novos desafios de aprendizagem. Além disso, o aluno inseguro se distancia das aulas por medo da matéria, com receio de ser constrangido ou por pensar ser incapaz de aprender os conteúdos abordados em sala. Em virtude disso, o professor precisa refletir sobre as metodologias que utiliza para mobilizar os alunos a acreditarem nas suas potencialidades e, dessa forma, participarem das aulas e avançarem nos seus conhecimentos.

O material didático é um instrumento de auxílio que contribui para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, nas palavras de Bandeira (2009, p. 14), “o material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática”. Pela forma como é construído e pela relevância que assume no processo de ensino e de aprendizagem, o livro didático se constitui como um importante instrumento pedagógico (BANDEIRA, 2009), auxiliando professores e discentes em suas demandas escolares. Ele se apresenta de diferentes formas e em diferentes suportes, como “impresso, audiovisual e novas mí-

dias que utilizam tecnologias” (BANDEIRA, 2009, p. 15). Nesse estudo, focalizamos um material didático impresso utilizado por discentes do 9º ano, do ensino fundamental, que procuram ingressar no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

O livro didático é uma ferramenta essencial no contexto escolar, posto que ele auxilia o trabalho do professor enquanto norteador em relação a tempos e conteúdos, bem como auxilia o aluno a pesquisar conteúdos e retomar assuntos discutidos em sala. É um recurso amplamente utilizado pelos professores nas suas aulas, um suporte impresso de gêneros e de conteúdos, acessível à maioria dos alunos brasileiros. Considerando essas questões, buscamos analisar a transdisciplinaridade presente no livro didático *Proteu*.

A transdisciplinaridade busca romper as barreiras existentes entre os conhecimentos socialmente construídos e que limitam as áreas do saber, as disciplinas e os conteúdos, transformando o conhecimento em algo de acesso concreto e possível para todas as pessoas, nos diferentes anos de escolaridade. Nesse sentido, D’Ambrósio (1997, p. 09) defende que

A transdisciplinaridade entende que o conhecimento fragmentado dificilmente poderá dar a seus detentores a capacidade de reconhecer e enfrentar situações novas, que emergem de um mundo a cuja complexidade natural acrescenta-se a complexidade resultante desse próprio conhecimento.

Buscando a efetivação da transdisciplinaridade no processo pedagógico, é importante refletir sobre como o material didático vem sendo arquitetado, buscando observar como a sua construção está colaborando com uma aprendizagem significativa por parte dos discentes. A educação contemporânea tem sido desafiada

a adaptar-se aos diversos contextos e necessidades educacionais de cada grupo e suas especificidades. Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem também se transformou, buscando novas alternativas e metodologias para que o acesso ao conhecimento aconteça de forma efetiva. Sobre essa discussão, D'Ambrósio (1997, p. 89) apresenta uma valiosa contribuição, a saber:

Se pretendemos uma educação abrangente, envolvida com o estado do mundo, abrindo perspectivas para um futuro melhor, temos que repensar nossa prática, nossos currículos. Os objetivos da educação são muito mais amplos que aqueles tradicionalmente apresentados nos esquemas disciplinares. Devem necessariamente situar a educação no contexto da globalização evidente do planeta.

Seguindo essa ideia, educar perpassa a transmissão de conteúdos compartimentalizados em diferentes disciplinas. É urgente que se estabeleça um diálogo entre os diferentes saberes, consolidando a transdisciplinaridade como uma estratégia que favorece a aprendizagem significativa. Assumir o trabalho pedagógico numa perspectiva transdisciplinar significa estabelecer um diálogo entre os diferentes saberes escolares visando os seus usos de forma produtiva e consciente na vida e no trabalho das pessoas. Essa proposta de trabalho pedagógico possibilita uma compreensão mais ampla sobre os saberes escolares e, por conseguinte, sobre os seus usos sociais. Sobre o trabalho nessa perspectiva, Mousinho e Spínola (2013, p. 20) esclarecem que

Trabalhar visando à transdisciplinaridade é um modo de pensar que extrapola as fronteiras disciplinares, apontando novos rumos para a educação escolar. Acima de tudo, é

preciso estar consciente de que para transcender a especificidade disciplinar e envolver por diferentes campos de conhecimento, sem a identificação com apenas um deles, é essencial ter uma visão contextualizada, que integre todos os envolvidos através de projetos socioculturais.

Considerando que o material didático se constitui como um instrumento relevante no processo de ensino e de aprendizagem, quando ele é construído numa perspectiva transdisciplinar, torna-se ainda mais interessante por atrelar os saberes das diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, o material didático possibilita o diálogo entre os conhecimentos oriundos das várias disciplinas a partir de uma abordagem que alcance as bases, a complexidade e a continuidade dos conhecimentos de cada área do saber. Esse movimento pode contribuir de forma significativa para que a escola cumpra o seu papel social como lócus de preparação para a vida e para o trabalho, para o desenvolvimento crítico e para o exercício pleno da cidadania.

3 TRANSDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS BASILARES

Historicamente, a escola esteve distanciada dos fenômenos da vida, bem como os conteúdos ali trabalhados foram compartimentalizados, trabalhados de forma isolada comprometendo, de certa forma, o entendimento de saberes próximos ou atrelados embora estivessem em cadeiras diferentes. Para se contrapor aos modelos pedagógicos que compartimentalizam os componentes curriculares, surge a transdisciplinaridade, que, como defende Nicolescu (1999, p. 9)

Tendo surgido, há três décadas, quase simultaneamente, nos trabalhos de pesquisadores diferentes como Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch e muitos outros, este termo foi inventado na época para traduzir a necessidade de uma jubilosa transgressão das fronteiras entre as disciplinas, sobretudo no campo do ensino e de ir além da pluri e da interdisciplinaridade.

De acordo com essa análise, depreende-se que essa perspectiva de trabalho docente visa defender uma integração entre os diferentes saberes escolares ou acadêmicos, trazendo a ideia de ultrapassar os limites que são colocados nas disciplinas escolares para com isso se alcançar uma melhor assimilação do conhecimento, bem como a aplicá-lo melhor em situações cotidianas. Sobre essa fusão de saberes, Nicolescu (1999, p. 22) destaca

A transdisciplinaridade como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Por essa assertiva, evidencia-se a importância da construção de um material didático que perpassa as fronteiras das disciplinas e avance para uma proposta de ensino a qual integre os diversos saberes num movimento de continuidade e de aprofundamento acerca dos conteúdos escolares. O uso do livro didático constitui-se, dessa forma, como um artefato importante para trabalhar na perspectiva da transdisciplinaridade enquanto requisito para o processo de ensino e de aprendizagem exigido na contemporaneidade. Essa metodologia supera, nesse sentido, a ideia do trabalho com

disciplinas isoladas e de saberes que não dialogam na escola, mundo da vida e nas atividades laborais. Seguindo essa ideia, Santos (2004, p. 111) defende que

[...] transdisciplinaridade diz respeito à dinâmica dos diferentes níveis de realidade. Para conhecê-la é preciso o conhecimento disciplinar, o que quer dizer que a própria pesquisa transdisciplinar se apoia na pesquisa disciplinar. No entanto, enfocada a partir da unidade do conhecimento. Portanto conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não são antagônicos, são complementares.

Dessa maneira, o material didático que imprime essa quebra de fronteiras entre áreas do conhecimento e de conteúdos se torna importante no processo de trazer a transdisciplinaridade para os contextos pedagógicos. O presente trabalho visa, nesse sentido, analisar como a transdisciplinaridade contida em materiais didáticos pode contribuir para a efetivação da aprendizagem nos ambientes escolares. Para tanto, utilizou-se o livro didático *Proteu* para analisar e discutir se esse possui uma abordagem transdisciplinar em sua constituição. Optou-se por esse livro didático devido à importância que ele tem para os alunos do 9º ano, do ensino fundamental, que buscam ingressar no ensino médio do IFRN. Para que consigam realizar esse ingresso, os estudantes têm que passar por um processo seletivo no qual realizam uma prova constituída por questões de Português e de Matemática, e os conteúdos exigidos encontram-se na obra *Proteu*. Discorrendo sobre a relevância do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, Barbosa e Oliveira (2006, p. 2) asseveram que

A transdisciplinaridade, grau máximo de relações entre disciplinas, aparece, nesse contexto, como uma postura pedagógica possível de ser assumida. Essa postura permite atender à necessidade de utilizarem-se formas de organização dos conteúdos que promovam um maior grau de (re)significação na aprendizagem.

Dessa forma, o trabalho pedagógico que parte da concepção transdisciplinar se torna deveras importante para o ensino, uma vez que focaliza os diversos componentes curriculares, aprofundando-os por meio do diálogo, dos debates e das contestações que fazem com que a ciência avance. Essa metodologia possibilita, dessa forma, que os discentes apreendam de forma mais significativa que os conhecimentos escolares podem ser utilizados na vida e no trabalho, que podem expandir conhecimentos de mundos e contribuir para o exercício da cidadania. Além de tudo isso, o trabalho numa perspectiva transdisciplinar afasta a divisão de conteúdos por componentes curriculares, que distancia os alunos, os saberes e as suas aprendizagens. De acordo com o Artigo 13 da Carta da Transdisciplinaridade,

A ética transdisciplinar recusa toda atitude que se negue ao diálogo e à discussão, qualquer que seja sua origem – de ordem ideológica, cientificista, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deveria levar a uma compreensão compartilhada, baseada no respeito absoluto das alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 2008, p. 164).

De acordo com esse viés, torna-se necessário para o docente atual ter em mente que o trabalho pedagógico realizado a

partir do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e o embate de ideias sobre os diferentes conteúdos numa aula de Língua Portuguesa, por exemplo, só têm a contribuir para uma aprendizagem significativa do discente. Nessa perspectiva, o trabalho docente se torna efetivo, os conteúdos ganham sentido mais amplo e podem ser aprofundados pelos discentes, que passam a ter uma relevância maior para as demandas escolares, bem como para as da vida cotidiana. Seguindo essa ideia, no que concerne ao material didático, Barbosa e Oliveira (2006) destacam que para que um material se caracterize como sendo de perspectiva transdisciplinar, deve contemplar:

- Legitimidade (ser um material real e não mera simulação);
- Integração entre diversas áreas do conhecimento (possibilitar o diálogo entre as disciplinas);
- Flexibilidade no uso pedagógico (poder ser abordado sob diversas perspectivas);
- Concepção colaborativa (ter sido fruto de diferentes olhares);
- Qualidade (estar adequado a cada realidade e cada necessidade de aprendizagem);
- Funcionalidade (adequar-se ao uso produtivo em sala de aula, seja presencial ou virtual, atendendo aos interesses de aprendizagem dos alunos e da escola).

Com base nas postulações aqui apresentadas, realizamos uma análise no livro didático *Proteu*, observando de que forma a transdisciplinaridade é abordada e, por conseguinte, como contribui para o diálogo entre os saberes de Língua Portuguesa e de Matemática, principalmente no que se refere à integração entre as áreas do conhecimento que contempla.

4 A TRANSDISCIPLINARIDADE NA OBRA PROTEU: ALGUMAS ANÁLISES

O livro didático *Proteu* faz parte do Proitec, um projeto que auxilia os estudantes do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas a se prepararem para o processo seletivo destinado aos que querem tentar uma vaga no IFRN. Inscrevendo-se no Proitec, os alunos recebem o livro didático denominado *Proteu*, o qual servirá de apoio para os seus estudos.

O referido livro, publicado em 2011, é voltado para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e aborda conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, sendo um importante instrumento didático para professores e alunos e, mais especificamente, para alunos que buscam ingressar nos bancos do IFRN. Analisaremos agora uma aula do seu primeiro capítulo com o objetivo de compreender como os conteúdos de Português e de Matemática se apresentam.

A primeira seção do capítulo, intitulada de “plano de viagem”, traz uma explanação sobre a estrutura do capítulo. Logo de início, pode-se perceber a divisão feita por disciplinas e conteúdos, que serão abordados em cada uma delas. Essa divisão já nos causa uma reflexão sobre o livro, pois se há uma divisão entre conteúdos, como teríamos a possibilidade de uma interação entre as disciplinas que transpassassem as barreiras do tradicionalismo escolar e faça com que os alunos alcancem o conhecimento de forma horizontalizada? Continuemos conhecendo as demais seções para uma visão mais ampla.



PLANO DE VIAGEM

Nesta Unidade Didática, vamos focar o tema *educação profissional*, situando-o no contexto do país, bem como vamos apresentar as instituições federais de educação profissional e tecnológica – IFs – como parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A educação profissional objetiva formar o cidadão como ser político, social, cultural e produtivo, incorporando as dimensões comportamentais e técnicas inerentes ao exercício da cidadania e da profissão.

A partir desse tema, você vai estudar, em *Língua Portuguesa*, os seguintes conteúdos: linguagem, variação linguística e formação de palavras. Além disso, estudará três gêneros textuais: o artigo de informação, o verbete e o organograma; em *Matemática*, você estudará linguagem matemática, sistema de numeração decimal e romano e conjuntos numéricos; em *Cidadania*, você refletirá sobre diversidade, diversidade cultural e diversidade profissional.

Fonte: *Proteu* (2011, p. 18).

Na seção seguinte, “objetivo da viagem”, temos apenas a descrição dos assuntos que serão abordados na primeira aula. Na terceira seção, que se chama “parada obrigatória”, são apresentados os conteúdos de Língua Portuguesa. Nessa seção, temos um texto do gênero textual “artigo de informação”, que traz como temática a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

Na seção seguinte, nomeada “de olho no texto”, busca-se caracterizar e descrever o gênero textual da seção anterior, apresentando aspectos como sua estrutura, temática, função comunicativa e contexto de circulação. Ao final dessa seção, tem-se algumas questões objetivas que versam sobre o gênero estudado. Como é possível observar, não fica evidenciado o diálogo entre dos diferentes conteúdos da disciplina, característica necessária para uma proposta de trabalho transdisciplinar, como defende Nicolescu (1999).



DE OLHO NO TEXTO

Você deve estar se perguntando por que começamos este livro com um texto que traz informações sobre a educação profissional e a rede federal de educação profissional e tecnológica. A razão é muito simples: queremos que você conheça a Rede em que você quer estudar e veja como ela está inserida no contexto nacional.

O que nos apresenta esse texto? Com certeza, você já ouviu falar em educação profissional e tecnológica. Provavelmente já se perguntou: o que é educação profissional e tecnológica e o que a diferencia do ensino médio? O que são os cursos técnicos de nível médio integrado ao ensino médio? O texto 1, um artigo de informação, apresenta esse tema e faz referência às instituições federais responsáveis por oferecer à população essa educação.

Primeiro vamos ver como esse texto está organizado. Em seu início, temos a composição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a informação de que sua existência hoje, na sociedade brasileira, é resultado de uma construção histórica que remonta a 1909. Em seguida, o texto nos informa qual a missão da Rede no território nacional, diz que ela está em ampla expansão, para, em seguida, apresentar detalhes a respeito dos institutos.

Dissemos anteriormente que o texto 1 é um artigo de informação ou artigo informativo, que é um dos muitos gêneros textuais que circulam socialmente. Antes de apresentar quais as características desse gênero, vale discutir com você qual a nossa concepção de gênero textual. Vamos lá? A língua, para nós, é uma atividade social, presente em praticamente todos os eventos de que participamos.

Fonte: *Proteu* (2011, p. 20).

Na quinta seção, “terra à vista: português”, abordam-se as variedades linguísticas faladas no país. Outro ponto da seção explica o que são, quais os tipos ou variedade e como influenciam essas variações implicam na comunicação dos sujeitos. Na sexta seção, denominada “cruzamento de rotas”, apresenta-se uma síntese dos conteúdos até então abordados em Língua Portuguesa, fazendo uma pequena reflexão sobre eles, apontando que tanto essa disciplina quanto a educação profissional têm uma história e, partindo disso, diz que a Matemática também tem uma história, aproveitando para apresentar os conteúdos que serão trabalhados em Matemática. Neste “cruzamento de rotas” podemos perceber uma tentativa de integração dos assuntos quando vemos que o livro defende que tanto a Matemática quanto a língua são passados de geração em geração e transformados pelos sujeitos sociais de cada tempo a partir das suas necessidades.



CRUZAMENTO DE ROTAS

Você deve ter percebido, com a leitura do texto 1, que o que temos hoje, em termos de educação profissional, é fruto de uma história que começou no início do século passado, não é mesmo? Deve ter percebido também que as mudanças linguísticas que ocorreram com a língua portuguesa aconteceram ao longo do tempo. Isso significa que tanto a educação profissional quanto a língua portuguesa têm uma história!

Com a Matemática é a mesma coisa, o conhecimento matemático foi (e está sendo) transmitido e aperfeiçoado pelo homem, de geração a geração, na sua interação com o contexto natural, social e cultural. Ou seja, a Matemática também tem uma história!

Nesse processo de construção, a Matemática também criou uma forma específica de comunicação: a linguagem matemática, que é universal e transmite ideias de forma simples, curta e precisa. E é essa linguagem que vamos estudar nesta aula.

Fonte: *Proteu* (2011, p. 25).

Logo após, na sétima seção, chamada de “terra à vista: matemática”, apresenta-se o primeiro assunto de Matemática, que é “linguagem matemática”, mostrando como o homem utiliza a linguagem matemática e apresentando suas diferenças com a linguagem corrente. Ao final, tem-se um exercício com questões objetivas sobre o conteúdo explicitado, que explora aspectos pontuais para fixar melhor o conteúdo abordado anteriormente.

Como é possível observar, a obra analisada se apresenta por meio de conteúdos bem definidos e segmentados por disciplinas que são mostrados em momentos distintos da obra. Considerando os princípios que fundam a perspectiva transdisciplinar como a Integração entre as áreas do conhecimento que aborda (BARBOSA, 2009) e o diálogo entre os conteúdos que apresenta (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 2008), é possível afirmar que a edição de 2011 do *Proteu* ainda não contempla a desfragmentação entre as disciplinas que aborda e o diálogo entre os disciplinas e conteúdos que aborda.

No entanto, fica evidenciada uma intenção de interligar os componentes de Língua Portuguesa e de Matemática na transição entre eles, conforme mostra a sexta seção da obra. Percebe-se, des-

sa forma, uma clara intenção para que esse movimento de diálogo entre as disciplinas contempladas aconteça ou, como prefere Morin (2010), fica evidenciada uma mudança, ainda tímida, no modo de conceber o conhecimento escolar e consequentemente os materiais, a forma de abordar as disciplinas e reconhecer as relações que existem entre os seus conteúdos. Esse, sem dúvida, é um caminho para modificar materiais, metodologias e aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os desafios encontrados no ensino de Português e Matemática, compreendemos que o livro *Proteu* ainda não trabalha numa perspectiva de diálogo entre as disciplinas de Português e Matemática, conforme defendem os pesquisadores sobre a temática. Ele faz uma integração sob a forma de apresentação os conteúdos, separando-os e explicitando cada assunto separadamente. Desenvolver materiais didáticos numa perspectiva transdisciplinar parece inicialmente ser impossível, pela distância entre as disciplinas, que muitas vezes é percebida no ambiente escolar. No entanto, é perceptível que existem diálogos possíveis entre as disciplinas, que podem tornar o processo de ensino e de aprendizagem muito mais significativos.

Quando refletimos sobre as práticas docentes, observamos que muitas vezes, por exemplo, o aluno não sabe resolver um problema matemático por não conseguir “interpretá-lo”, e essa interpretação e compreensão poderiam ser trabalhadas em Língua Portuguesa, o que resultaria em uma conexão colaborativa entre essas disciplinas, interligando-as ou integrando-as. Um material didático que focasse essa perspectiva juntamente uma

metodologia dialógica por parte do professor seria muito bem-vindo para fomentar a transdisciplinaridade na escola.

Neste trabalho, foi possível constatar que elaborar um material didático a partir de uma perspectiva transdisciplinar ainda é um desafio, posto que as realidades educativas e os sistemas educacionais nos quais estamos inseridos ainda estão permeados por divisões e barreiras que, por vezes, dificultam a assunção da transdisciplinaridade nas práticas pedagógicas.

Tomando como norte o pensamento dos autores que teorizam sobre o tema em discussão, faz-se necessário primeiramente uma mudança radical no sistema de educação nacional, que venha a intervir com investimentos em formação continuada para professores os quais, por sua vez, precisam atualizar seus conhecimentos e refletir continuamente sobre a sua prática docente. Após isso, acreditamos que o professor estará mais competente a utilizar um material didático que seja transdisciplinar.

Esse trabalho torna-se relevante para a área educacional posto que os profissionais da educação precisam de um olhar mais sensível no que concerne à transdisciplinaridade e a uma prática docente cada vez mais significativa. Ademais, constata-se, ainda, que é necessária uma reforma de pensamento na qual o conhecimento venha a ser concebido para além das barreiras e caixas, sem limitações por áreas ou por disciplinas e caminhe ao encontro das realidades sociais dos educandos atendendo às suas necessidades reais.

Diante dos dados levantados e analisados, pudemos perceber que adotar uma prática que possibilite a interação entre as áreas de Português e Matemática faz-se urgente, visto que os saberes discutidos nessas disciplinas acompanham o aluno em grande parte de sua vida escolar/acadêmica e são necessários para a sua inserção nas diversas situações sociais em que atua.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009. 448 p.

BARBOSA, Arlindo Lopes; OLIVEIRA, Leonor de Araujo Bezerra. Análise de Avaliação Escrita Transdisciplinar: uma Experiência de EAD no Cefet-RN. *In: IV Seminário Internacional/II Encuentro Nacional de Educación a Distancia*, Córdoba-Argentina, 2006.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. Carta da Transdisciplinaridade. *In: NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. **Proteu na rota do descobrimento**: português, matemática e cidadania. 2. ed. Natal: Editora IFRN, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **Educação ambiental na escola**: objetivos

conceitos e estratégias – pensamento sistêmico e pensamento complexo. [s. l.]: EDIC, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Triom: São Paulo, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Akiko. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CAPÍTULO 4

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

Antonia Jackcioneide Oliveira da Silva

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques

Magda Renata Marques Diniz

RESUMO

Este texto tem por objetivo discutir resultados de uma pesquisa que teve como objeto de investigação a abordagem da variação linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa. O estudo foi desenvolvido no escopo da Linguística Aplicada, no âmbito da qual, cada vez mais, aumentam seus tópicos de investigação em uma perspectiva interdisciplinar e indisciplinar (MOITA LOPES, 1994, 2006) e se desenvolvem investigações científicas em contextos de ensino e aprendizagem de língua materna. Metodologicamente, o estudo se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista. Os dados foram gerados a partir da análise

comparativa de dois livros didáticos, do ensino médio, avaliados e selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Teoricamente, o trabalho está ancorado, de forma basilar, em uma concepção sócio-histórica da linguagem de base bakhtiniana (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1990; BAKHTIN, 2011; FARACO, 2001; 2008; ZILLES; FARACO, 2015) e nos estudos da Sociolinguística (BAGNO, 2007). A relevância desta pesquisa se justifica pelas possíveis contribuições que o estudo possa oferecer para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar e para a formação do professor. Os resultados apontam que ainda há uma carência de pesquisas que lancem um olhar crítico sobre os materiais didáticos trabalhados na sala de aula e para as práticas de linguagem desenvolvidas no ensino médio, apontando caminhos e perspectivas de melhoria do ensino na educação básica.

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa; variação linguística; livro didático.

1 INTRODUÇÃO

Em muitas escolas brasileiras, o ensino de língua materna ainda privilegia a gramática normativa como objeto de ensino, pautando-se em uma concepção homogênea de língua e desconsiderando as variedades linguísticas. Nesse sentido, desconsideram-se os diferentes falares, alimentando-se a ideia da uniformidade linguística, em que todo mundo fala da mesma forma. Nessa perspectiva, não se leva em consideração que, às vezes, podem-se ter palavras diferentes para nomear, por exemplo, um mesmo objeto. Muitas vezes, a escola não ensina o aluno a perceber que isso acontece por vários fatores, dentre os quais estão a localização geográfica

fica dos falantes, o seu nível de escolaridade, a sua faixa etária etc.

Tudo isso implica na maneira como cada falante utiliza a língua. Porém, a variedade linguística ainda é vista com um olhar preconceituoso por uma grande parte dos indivíduos, principalmente no estudo da Língua Portuguesa, pois para muitos é necessário falar e escrever conforme a gramática normativa. Os mesmos que concordam com a afirmação anterior também afirmam categoricamente que a norma culta é o único caminho do saber linguístico, ignorando a heterogeneidade da língua, ou seja, a língua deve ser única para todas as pessoas.

Dessa forma, a gramática normativa tem por objetivo padronizar a forma de falar de todos os indivíduos, assim como a escrita, mas não é possível fazer com que todas as pessoas falem da mesma forma, por causa das variantes linguísticas que existem em qualquer língua. São essas diferenças linguísticas que permitem que cada um tenha sua identidade através da sua própria maneira de falar.

Apesar de muito importante para o trabalho com a linguagem no contexto escolar, a variação linguística ainda é pouco abordada nos livros didáticos. Esse é um tema importante para ser trabalhado em sala de aula, uma vez que a língua não é um conjunto de regras imutáveis, mas ao contrário, a língua passa por mudanças ao longo do tempo. Quanto à gramática, ela pode até padronizar a escrita dos indivíduos, mas não a fala, pois existem vários fatores que contribuem para a diversidade da língua dos falantes. Por isso, torna-se fundamental o ensino da variação linguística na escola para desconstruir a ideia de que a língua é homogênea, de que a gramática normativa é a única maneira de orientar os usos linguísticos que os alunos fazem no seu cotidiano e para combater o preconceito linguístico que segrega e marginaliza os falantes das

classes sociais menos favorecidas.

A relevância deste trabalho se justifica pelas possíveis contribuições que possa oferecer aos estudos da variação linguística e ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras. Neste trabalho, considera-se que a variação linguística está relacionada com a interação entre os seres humanos e faz parte da vida social dos falantes, não se pode desprezá-la nem considerá-la inferior por parte das pessoas que dominam a norma culta. A língua não pode ser valorizada como objeto de estratificação social, mas sim, sobretudo, como objeto de diálogo e de interação. Desse modo, a variação não deve ser motivo de preconceito, mas entendida como um fenômeno inerente a todas as línguas. Para isso, é importante que a escola proporcione aos alunos a compreensão de que na língua não existe certo e errado, mas diferenças linguísticas que são naturais.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Na produção de um trabalho de natureza científica, é preciso ter clareza sobre qual a metodologia utilizada na pesquisa desenvolvida. Gil (2002, p. 162) enfatiza a importância da metodologia ao afirmar que nela “descrevem-se os procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa. Sua organização varia de acordo com as peculiaridades de cada pesquisa”. Ou seja, a metodologia refere-se ao caminho a ser percorrido pelo pesquisador e os instrumentos utilizados para se fazer uma investigação de natureza científica. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 247), a metodologia é a “exposição dos métodos de abordagem e de procedimentos, assim como das técnicas utilizadas”. Pode-se entender que metodologia inclui técnicas,

utilizadas na pesquisa, o contexto da pesquisa e os dados.

Este trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), que considera o indivíduo parte do processo de realização da pesquisa, uma vez que é a partir da interação entre os homens, considerando o cotidiano no qual está inserido, através da linguagem que se constrói a realidade dos fatos. Do ponto de vista metodológico, este trabalho resulta se de uma pesquisa de natureza científica, a qual foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa e interpretativista, visto que se baseia na análise dos fatos sociais, considerando que a realidade não pode estar à margem dos indivíduos, uma vez que ela existe por causa do indivíduo, ou melhor, o indivíduo constrói a realidade em que está inserido. Segundo Moita Lopes (1994, p. 331), no mundo social, “o que é específico é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta”. Isso faz com que não haja uma única realidade, mas realidades múltiplas.

Na concepção de pesquisa interpretativista, evidencia-se a ideia de que o pesquisador é parte importante no processo de construção do conhecimento e para a interpretação dos fenômenos ocorridos na sociedade, atribuindo-lhes significados que podem mudar de acordo com o ponto de vista de cada investigador, pois os dados de uma pesquisa não são imutáveis, isolados ou inertes, existe uma interação entre o homem e esses fenômenos compostos por várias vozes, significados e de relações que sujeitos concretos criam em suas ações através da linguagem. A linguagem é condição indispensável à construção do mundo social e os sentidos a ela atribuídos são construídos socialmente na interação (MOITA LOPES, 1994).

Desenvolver pesquisa no escopo da Linguística Aplicada exige que se compreenda que o pesquisador e as interações sociais são de extrema relevância para a proposta interpretativista. Neste

trabalho, entende-se a “Linguística Aplicada (LA) como uma área de investigação interdisciplinar que se centra na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p. 3). A LA se ocupa com problemas de usos da linguagem em contextos de investigação da práxis humana, onde se tratam as relações que se estabelecem entre a ação humana e processos de usos da linguagem, concebendo-a como interação e diálogo entre atores sociais, os quais podem ser usuários da linguagem, tais como, falantes, ouvintes, leitores, escritores e tradutores.

Para Moita Lopes (1996), em um contexto institucional como a sala de aula, na visão da LA, o uso da linguagem é uma forma de ação e é necessário investigar os atores sociais como seres envolvidos em um contexto específico de ação. Quando se investiga o ser humano em contextos de ação, deve-se prestigiar sempre a interação como meio de acesso ao modo como o homem constrói o discurso e se insere nas práticas discursivas nas diferentes esferas da atividade humana (MOITA LOPES, 1996).

Na pesquisa em LA, a análise dos dados deve partir das atividades e ações reais de pessoas reais em seu contexto de interação e socialização. Esta é a motivação que o autor defende para situar a pesquisa em LA nos contextos institucionais, uma motivação teórica compartilhada por várias disciplinas.

Na análise dos dados, esta pesquisa se insere em uma abordagem qualitativa, a qual prioriza a interpretação dos dados e não a quantificação deles. A esse respeito, é importante considerar o que afirma Minayo (2002, p. 21), quando escreve: “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

A pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamen-

to da compreensão, buscando explicar o porquê das coisas. Ela parte da realidade em que estão inseridos os indivíduos do meio social. Ao tratar desse tipo de investigação, Godoy (1995) confirma o pensamento de Minayo (2002) e destaca algumas características básicas que identificam os estudos qualitativos: “Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p. 21).

A pesquisa de que resulta este texto partiu do seguinte questionamento: como se dá a abordagem da variação linguística no livro didático de Língua Portuguesa, investigando-se como esse conteúdo é abordado, com que objetivos é trabalhado, qual o seu conceito, como são tratadas as questões relativas à heterogeneidade linguística em livros didáticos do ensino médio e como são expostos os conteúdos e como são produzidas as atividades, além de fazer um aparato com as concepções de alguns autores da área sociolinguística, no intuito de contribuir na formação crítica do aluno em relação aos usos sociais da linguagem.

Os dados foram gerados a partir da análise comparativa de dois livros didáticos do ensino médio, avaliados e selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): 1) Português: contexto, interlocução e sentido. Linguagem e variação linguística (ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, 2013); 2) Novas Palavras (AMARAL; FERREIRA; LEITE; ANTÔNIO, 2013).

A relevância desta pesquisa se justifica, em primeiro lugar, por aprofundar conhecimentos sobre a realidade linguística brasileira e, em segundo lugar, pelos possíveis desdobramentos e contribuições que o trabalho possa oferecer aos estudos voltados para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar e para a formação de professores.

3 ASPECTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, ainda é comum, em muitas escolas da educação básica, que o ensino de Língua Portuguesa priorize o trabalho com as regras gramaticais, elegendo como foco o ensino da gramática normativa. Entende-se, comumente, que os alunos precisam aprender a falar e a escrever “corretamente” e para que isso aconteça é necessário que eles aprendam todas as regras gramaticais da Língua Portuguesa para obter uma escrita e uma fala culta, que é considerada a única forma correta de se expressar, seja através da escrita ou da fala. Seria esse mesmo o papel da escola: ensinar a falar corretamente a norma-padrão da língua, privilegiando as variedades cultas?

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) em 2002, a discussão acerca da primazia do ensino da gramática sobre as práticas de leitura e escrita tem ganhado força, mas nem isso conseguiu ainda mudar o olhar da escola sobre os objetos de ensino que devem nortear as práticas de ensino de Língua Portuguesa no ensino médio. Significa dizer que a gramática geralmente se sobrepõe às práticas de leitura e de escrita na sala de aula, sem que sejam considerados os reais objetivos do ensino de gramática, traçados nos documentos oficiais que norteiam o ensino da língua materna, visto que

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje, se centra, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto (BRASIL, 2002, p. 16).

A partir do momento em que o ensino da língua parte apenas do princípio de que a gramática é o caminho absoluto para o aprendizado do aluno e que a aquisição dos conteúdos normativos é suficiente para garantir a formação do discente, entra-se em contraste com as propostas de ensino dos PCNEM. Conforme esses documentos reguladores do ensino “[...] as ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2002, p. 18).

Decorrem daí implicações vinculadas à capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. É necessário que o professor considere, em seu trabalho, os princípios fundamentais que sustentam a concepção de língua e linguagem que norteiam esses documentos: a língua/linguagem vista como um processo dialógico, cujos sentidos se constroem na interação verbal, conforme proposto pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1990; BAKHTIN, 2011) com o intuito de se considerar a importância dos estudos sobre a produção de sentido que a língua e a linguagem produzem tanto nas práticas orais como escritas, em diferentes situações e usos sociais.

Nessa perspectiva dialógica, “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2002 p. 16). Neste trabalho, a língua é tida como uma forma de interação social, atravessada por valores, pontos de vista e visões de mundo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2011). Apontando a verdadeira função da língua, não apenas como algo abstrato ou estrutural, mas como algo que é vivo e pode mudar com o tempo, o Círculo de Bakhtin propõe que, quando se trabalha a linguagem, seja levado em consideração as relações entre linguagem, ideologia e poder.

Compreende-se aqui que o ensino de Língua Portuguesa na escola não pode se deter apenas ao ensino das estruturas linguísticas, mas deve partir da realidade em que o aluno está inserido, do cotidiano, considerando as diversas formas de manifestação da língua que se dão através da comunicação e interação entre os indivíduos. Também não pode se basear na noção de certo e errado.

De acordo com Bagno (2007, p. 61), “se a língua é entendida como um sistema de sons e significados que se organizam sintaticamente para permitir a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística cumpre essa função plenamente”. Assim, na concepção da sociolinguística, não existe “certo” e “errado” na língua.

O principal objetivo da língua é manter a interação entre os indivíduos de diferentes grupos sociais, para que haja comunicação entre os seus falantes na sociedade. Desse modo, não interessa valorizar apenas a forma “certa” como a língua é falada. Desde que exista compreensão entre as pessoas, há comunicação. A noção de “erro” na língua se vincula, em geral, a fenômenos sociais e culturais, servindo sempre para marginalizar aqueles que não dominam plenamente a língua considerada certa pelas classes sociais mais elevadas. Nesse sentido, a língua tanto inclui como segrega socialmente os indivíduos em uma sociedade de classes.

Ensinar a língua materna na escola pressupõe favorecer a reflexão dos alunos sobre sua condição humana, pois “[...] se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo” (BRASIL, 2002, p. 24). Para isso, as práticas de ensino na escola devem oportunizar uma educação linguística que favoreça a compreensão do aluno de que a língua não é una, que ela é heterogênea e que toda língua varia em razão de diferentes fatores de

ordem econômica, social e cultural. A língua varia por causa da classe social, do espaço geográfico, da faixa etária, das diferenças de gênero, entre outros. Dessa forma, se a língua muda por causa de vários fatores, não se pode desconsiderar esse fenômeno no ensino da língua materna. É preciso, portanto, superar a noção de “erro”, focar nos usos sociais e considerar a heterogeneidade linguística como uma realidade que não pode ser desprezada no contexto de sala de aula.

De acordo com Bagno (2007), o “erro” que foge da norma padrão da língua é uma invenção do ser humano. Grosso modo, o “erro” linguístico nasceu no mundo ocidental, especificamente no Egito, onde o jovem rei Alexandre “O grande” conquistou vários territórios e por causa da expansão de terras a língua e a cultura grega se difundiram por eles. Por isso, a língua grega se tornou o idioma internacional entre o império de Alexandre e a partir disso tornou-se necessário a padronização dessa língua, ou seja, a língua tinha de ser homogênea e uniforme, que fosse mais forte que a diferença regional e social para se transformar num instrumento político e cultural.

Isto é, Alexandre considerava a língua falada na Grécia culta e de prestígio, pois se originara da literatura, logo, essa tarefa de unificar a língua e padronizá-la ficou a cargo dos sábios daquela época que trabalhavam na biblioteca de Alexandria, os filólogos “amantes da palavra”. A gramática tradicional, um conjunto de regras que deveria ser aprendido e falado por todos surgiu no século III a.C. Sendo assim, “a gramática tradicional combinava com intuições filosóficas e preconceitos sociais” (BAGNO, 2007, p. 63).

As intuições filológicas sustentam a gramática até os dias de hoje, trabalhando com nomenclaturas separada do contexto social do discente e dos discursos e textos, ensinando a gramática

pela gramática, suas regras e normas. Enfatizando a ideia de que somente pela gramática é que se consegue o saber absoluto e que o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social, isto é, falar conforme a gramática normativa promove os indivíduos ao sucesso e quem não segue essas regras está destinado ao fracasso, considerados, muitas vezes, de forma pejorativa, ignorantes e analfabetos, essa ideia equivocada coopera para disseminar o preconceito linguístico entre os falantes.

A variedade linguística está presente na fala dos indivíduos, ela faz parte da realidade linguística de todas as línguas. Como afirma Bagno (2007, p. 36), “A língua, na concepção da sociolinguística, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução”. Não existe uma língua uniforme e sim, variedades que se alteram de acordo com a região, considerando que, na maioria das vezes, a forma de falar identifica o indivíduo.

Embora a gramática normativa tente padronizar a escrita, ela não é capaz de padronizar a fala, pois a variação linguística está presente na oralidade dos seres humanos e acontece por vários fatores, depende da região, da idade, do sexo, do grau de escolaridade do falante, entre outros. Dessa forma, considerando que a linguagem está sempre em movimento, deve-se trabalhá-la de forma dinâmica em sala de aula, pois a língua é viva e está sempre em transformação. Segundo Faraco (2015, p. 20),

Mesmo no interior do sistema escolar, avançamos muito pouco. Nas práticas escolares cotidianas, ainda predomina uma concepção mais tradicional da variação linguística e se lança mão ainda da régua estreita do certo e do errado tomados como valores absolutos e não como valores relativos.

Geralmente, a variação linguística é abordada em sala de aula de maneira superficial e sem muitos esclarecimentos sobre o tema e sobre a problemática que o circunda. Algumas escolas ainda tratam equivocadamente essa questão e, muitas vezes, os livros didáticos não tratam adequadamente desse conteúdo. Nem sempre há espaço para um estudo mais abrangente do conteúdo de variação, pois para muitos a variação linguística leva o aluno a cometer “erros” linguísticos e, dessa forma, pode comprometer o “verdadeiro” ensino de Língua Portuguesa, ou seja, o tradicionalismo. Nessa linha de raciocínio, trabalhar a variação pode comprometer o modelo de ensino tradicional da Língua Portuguesa, que é a valorização de suas estruturas e nomenclaturas. De acordo com Faraco (2015, p. 20),

Os livros didáticos têm dado um tratamento muito superficial ao tema, no mais das vezes limitado à apresentação, algo folclorizado, da variação geográfica ou um tanto quanto estereotipada das falas rurais. Os livros didáticos deixam de fora a variação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica.

Geralmente, quando os livros didáticos tratam da variação linguística, é sempre enfatizando que o domínio da norma culta é a grande competência a ser alcançado pelos alunos. Prioriza-se, assim, uma variedade em detrimento das outras. De um modo geral, a superficialidade exposta nos livros didáticos sobre a variação expõe a intenção de preservar a supremacia da gramática normativa, revelando as relações de poder que perpassam as questões de linguagem fora do contexto dos enunciados, isolada dos

discursos proferidos pelos falantes da língua materna. Entende-se que o ensino tradicionalista da gramática se sobrepõe ao tema da variação linguística e esse pensamento contribui de forma significativa para aumentar o preconceito linguístico em sala de aula e, conseqüentemente, na vida em sociedade.

Muitas vezes, a variação linguística é estigmatizada na crença de que se refere apenas a diferenças existentes nos léxicos e vocábulos que muda de uma região a outra, no entanto, a variedade linguística vai além das diferenças geográficas dos indivíduos. Ela é uma questão social. A realidade sociolinguística na qual se inserem os falantes tem um diferencial. De um lado, existe o conjunto de variedades denominadas português culto, que faz referência a variedades urbanas, o português falado pelos indivíduos que vivem na cidade, aqueles que se localizam na parte mais elevada da pirâmide social, ou melhor, os que possuem mais dinheiro e poder, que frequentaram a escola, considerados alfabetizados e letrados. Do outro lado, tem-se um conjunto de variedades denominadas de português popular, que são as variedades deslegitimadas, como as rurais e as faladas nas periferias, por exemplo, além do português falado pelas pessoas pertencentes às classes sociais menos favorecidas que estão posicionadas bem abaixo na organização da pirâmide social e que, muitas vezes, têm um histórico de descontinuidade ou de abandono no processo de escolarização, sem chegar ao término da educação básica.

Geralmente, a classe considerada dominante apresenta grupos sociais de classe média alta, alfabetizados, que se aproximam da fala culta imposta pela gramática normativa, fazendo uso de suas normas e leis e quando um grupo considerado inferior, ou melhor, a classe dominada dos analfabetos ou de baixo nível de escolaridade se junta e tenta uma interação entre dominantes e

dominados, acontece um choque linguístico, visto que cada classe possui seus próprios dialetos e variantes, levando assim a um desconforto principalmente por parte dos falantes estigmatizados, que se sentem constrangidos pela classe dominante, quando esta os inferioriza.

Indubitavelmente, um dos maiores preconceitos instaurados na sociedade é o que diz respeito ao domínio da linguagem. Para Bagno (1999), no Brasil, o preconceito linguístico é uma realidade inquestionável. Sendo assim, é papel da escola oferecer uma educação linguística capaz de combater esse tipo de preconceito. Ao professor, cabe o papel de desconstruir a visão equivocada de que existe uma língua ideal, embora ele deva garantir aos alunos o acesso também à norma-padrão da língua como um direito de todos os alunos e não somente dos que pertencem às classes sociais privilegiadas.

Uma pessoa que mora na favela e que tem menos oportunidades de acesso aos bens culturais, dentre eles a língua padrão, e na maioria das vezes larga a escola para trabalhar, pode não ter o mesmo domínio da língua padrão que outra que tem mais chances de acesso à cultura escrita e aos bens culturais e teve mais oportunidades de permanência na escola. Ocorre que a fala desta não pode ser considerada melhor que a fala daquela. Falar de forma diferente de uma pessoa que está inserida no ápice da pirâmide social não pode ser visto como algo que inferioriza o indivíduo. Não há falares melhores ou piores. O que há são diferentes formas de se falar, geradas pela heterogeneidade linguística, mas uma forma de falar não se sobrepõe a outra.

Conforme discutimos até aqui, as variações linguísticas vão além dos muros da escola. Um grupo social pode falar diferente do outro por causa do aspecto geográfico que estão inseridos; o

sexo dos falantes, ou seja, uma mulher pode usar termos diferentes dos homens; a escolaridade, como já foi abordada mais acima; a idade, pois uma criança fala diferente de um idoso, além de outros fatores como o histórico, as mudanças que acontecem na língua ao longo do tempo; os sociais, nos quais diferentes grupos existentes na sociedade adotam uma própria linguagem que os diferenciam dos demais grupos.

Na escola, devemos trabalhar a língua de maneira que ela seja inserida na vida do discente, não apenas com o objetivo de fazer com que ele memorize nomenclaturas e regras, as quais podem, após a prova, ser definitivamente esquecidas. É necessário que a língua seja trabalhada tanto na sua forma falada como escrita, considerando que a gramática normativa pode até normatizar a nossa escrita, mas não necessariamente toda a nossa fala por causa das variações linguísticas que estão espalhadas pelo Brasil.

4 O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO: ANALISANDO OS DADOS

Para a análise do *corpus*, foram selecionados dois livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do ensino médio que abordam o tema variação linguística. Na pesquisa, analisaremos os livros “Português: contexto, interlocução e sentido” que tem como autoras Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara, publicado pela editora Moderna; e o livro “Novas Palavras”, que tem como autores Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, publicado pela editora FTD. A análise se deu em uma perspectiva qualitativa e interpretativista, de forma comparativa, com o intuito de avaliar como esses livros didáticos abordam o tema variação linguística, como esse assunto

é exposto ao aluno e se o que é trazido pelo Livro Didático, doravante LD, é suficiente para garantir o ensino e a aprendizagem do discente acerca desse conteúdo.

No livro didático “Português: contexto, interlocução e sentido”, no sumário, os conteúdos estão divididos em unidades e capítulos. O conteúdo sobre a variação linguística é discutido no contexto da gramática, unidade 4 – linguagem – e o capítulo 12 do LD é dedicado à variação linguística, das páginas 158 a 166.

Porém, somente a partir da página 161, tem-se de fato o contato com a variação e a norma. Como acontece durante todo o livro, o assunto vem atrelado a partir de um exercício que sempre traz um gênero textual para a contextualização do assunto abordado. Dessa vez, uma tirinha é apresentada e é solicitado ao aluno que a leia para, a seguir, responder a três questões de interpretação textual. O trecho ainda traz um texto falando sobre a variação linguística e duas seções intituladas “tome nota”, uma com a consideração sobre variação linguística e as normas urbanas de prestígio e outra sobre preconceito linguístico. O que se destaca aqui é a superficialidade com que se abordam as questões da heterogeneidade da linguagem, a partir de um ponto de vista questionável, que é uma suposta “neutralidade da linguagem”. Não se observa uma abordagem crítica do fenômeno da variação, o que em nada contribui para desconstruir o preconceito linguístico.

O livro apresenta a ideia de que a variação linguística se dá por vários fatores, como a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social dos falantes e o grau de escolaridade do falante e de formalidade do contexto. Também enfatiza o fato de que a forma como os falantes usam a língua deve ser adequada a cada contexto social no qual se inserem e a uma determinada cultura.

A respeito do uso da língua, Bagno (2007, p. 104, grifo do autor) menciona que “usar a língua tanto na modalidade oral como na escrita é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da *adequabilidade* e o da *aceitabilidade*”. Ou seja, um dos desafios dos professores é conscientizar os seus alunos de que a língua é como um guarda-roupa com várias peças e todas elas têm a ocasião própria de ser usadas, logo, não se vai à formatura de biquíni e nem à praia de *smoking*. Assim deve ser com os usos linguísticos. Não convém, por exemplo, na condição de orador oficial, representante de uma turma de graduandos em Letras, fazer um discurso em uma cerimônia de colação de grau usando um registro informal da língua, com gírias, como se estivesse em uma conversa informal com os colegas de classe. Assim, podemos perceber que cada situação de comunicação define as regras de uso da linguagem. Assim vejamos, a título de ilustração, de modo conciso, como é tratada a variação linguística no LD de Língua Portuguesa, do ensino médio.

GRAMÁTICA

Variação e norma

➤ Leia atentamente a tira abaixo.

1. Descreva brevemente a sequência de acontecimentos da tira.

2. O que provoca a reação inesperada da moça? Por que ela fica tão chocada?

3. O que a atitude da mulher sugere a respeito do modo como as pessoas costumam avaliar diferentes maneiras de falar?

Como falante do português, você já deve ter percebido situações em que a língua é usada de forma bastante diferente daquela que você se habituou a ouvir nos meios de comunicação ou em outros espaços de convivência. Essa diferença pode manifestar-se no vocabulário utilizado, na pronúncia, na estrutura de palavras e de frases.

A variação linguística é natural e decorre do fato de que as línguas são sistemas dinâmicos e extremamente sensíveis a fatores como a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social dos falantes e o grau de formalidade do contexto.

Tome nota

Variedade linguística é cada um dos sistemas em que uma língua se diversifica, em função das possibilidades de variação de seus elementos (vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe).

Normas urbanas de prestígio são as variedades que, em um país com a diversidade linguística do Brasil, gozam de maior prestígio político, social e cultural. São utilizadas em contextos formais de fala e escrita.

Embora essa variação seja natural, os falantes de uma comunidade linguística têm, em geral, a expectativa de que todas as pessoas falem de uma mesma maneira. Essa expectativa, socialmente definida e difundida, pressupõe uma forma "correta" de uso da língua, o que implica a existência de formas "erradas". Esta é a base do preconceito linguístico.

Tome nota

Preconceito linguístico é o julgamento negativo que é feito dos falantes em função da variedade linguística que utilizam.

Todas as variedades constituem sistemas linguísticos adequados para a expressão das necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes. Nenhuma variedade linguística sobreviveria se não fosse adequada a um determinado contexto e a uma determinada cultura.

Variedades linguísticas

- Normas urbanas de prestígio
- Variedades regionais
- Variedades sociais

Fonte: ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido. Linguagem e variação linguística.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013, cap. 12, p. 161.

O livro didático “Português: contexto, interlocução e sentido” traz o conceito dos diferentes tipos de variações tratadas de maneira parcial, enfatizando mais a variação regional ou geográfica, as variedades estilísticas, a linguagem coloquial e a linguagem formal. Discute ainda a gíria, mostrando que esta define um grupo de pessoas que a utiliza e que se pode identificar um grupo específico pelas gírias que são utilizadas. Além disso, o livro trata também da mudança linguística, discutindo brevemente como a língua e os vocábulos sofrem mudanças ao longo do tempo.

No processo de análise, foi possível perceber que o trata-

mento dado à variação linguística no LD não é o suficiente para garantir a aprendizagem do aluno acerca da heterogeneidade linguística. Dessa forma, é necessário que o professor, para complementar e preencher as lacunas deixadas na abordagem dada ao tema no livro, faça pesquisas em sites da internet, em outros livros, revistas científicas etc. para enriquecer sua aula e seu conhecimento sobre o assunto, contribuindo para uma melhor formação crítica do aluno.

No final do capítulo em que trata da temática da variação linguística, nas páginas 165 e 166, o livro propõe mais uma atividade que envolve todo o conteúdo exposto no capítulo e uma questão do Enem sobre o tema discutido, a qual se apresenta a seguir.

Enem, outras avaliações oficiais e vestibulares

» (Enem) A escrita é uma das formas de expressão que as pessoas utilizam para comunicar algo e tem várias finalidades: informar, entreter, convencer, divulgar, descrever. Assim, o conhecimento acerca das variedades linguísticas sociais, regionais e de registro torna-se necessário para que se use a língua nas mais diversas situações comunicativas. Considerando as informações acima, imagine que você está à procura de um emprego e encontrou duas empresas que precisam de novos funcionários. Uma delas exige uma carta de solicitação de emprego. Ao redigi-la, você

- fará uso da linguagem metafórica.
- apresentará elementos não verbais.
- utilizará o registro informal.
- evidenciará a norma padrão.
- fará uso de gírias.

Fonte: ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. **Português**: contexto, interlocução e sentido. Linguagem e variação linguística. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013, cap. 12, p.166.

Na questão do Enem, é exigido do examinando que ele seja capaz de perceber a relevância do conhecimento sobre as variações linguísticas, mas principalmente sobre a adequação da linguagem à situação de comunicação e à norma padrão da língua. Para preparar o aluno para resolver uma questão dessa natureza, o

professor precisa trabalhar questões relativas aos usos sociais da linguagem, refletindo sobre o uso adequado e inadequado da língua em uma dada situação de comunicação. Essa atividade é importante porque trata do uso da língua situadamente, considerando uma situação de comunicação específica que sugere o trabalho a partir dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011). O gênero em questão é uma carta de solicitação de emprego que, como todo e qualquer gênero, tem sua estrutura composicional. Levando em conta essas informações, o aluno poderá responder corretamente à pergunta.

Nesse livro, as atividades sempre vêm atreladas a gêneros discursivos como tirinhas, anúncios publicitários, propagandas, artigos, entre outros. É muito importante trabalhar com os diversos gêneros que circulam na vida cotidiana dos alunos, pois o discente fica em contato com esses instrumentos de comunicação e aprende sobre suas características, estilo, conteúdo, suporte de circulação e a linguagem utilizada neles.

No livro “Novas Palavras”, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, as noções de variedades linguísticas estão no capítulo 2, da página 185 à 198. Inicialmente, o livro traz o conceito de variação linguística e, de maneira um tanto superficial e simplificada, aborda o conceito de variação e a existência de quatro tipos gerais de variação: variação sociocultural, variação situacional, variação histórica e variação geográfica. Esse parece ser um avanço em relação ao primeiro livro analisado, o qual não tem essa classificação de variação.

Tipo	Aspecto a que se relaciona
Varição sociocultural	Grau de escolaridade, sexo, idade, profissão, condições econômicas do falante e grupo social do qual ele faz parte.
Varição situacional	Situação particular, específica em que o falante utiliza a linguagem.
Varição histórica	Tempo (época) em que o falante vive.
Varição geográfica	Região em que o falante vive.

...os demais usuários do idioma, principalmente quando tal maneira não é a mesma que você comumente emprega para se comunicar.

Vamos, então, conhecer as características gerais dessas variações.

Noções de variações linguísticas • 185

Fonte: AMARAL, E; FERREIRA M; LEITE R; ANTÔNIO S. **Novas Palavras**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013, cap.2, p. 185.

Da página 186 à página 188, são apresentadas as características dos tipos de variações contidas no quadro acima e algumas páginas trazem informações de autores como Ataliba Castilho e Marcos Bagno sobre a ideia de variação linguística.

Na página 189, o autor discute muito rapidamente e de forma superficial como surgiu a Língua Portuguesa, o que é bastante interessante, pois muitos brasileiros falam português, mas não sabem por que sua língua materna tem tantas regras que são ensinadas em sala de aula, já que, muitas vezes, utilizamos a linguagem informal no nosso cotidiano. Portanto, é importante que os alunos conheçam um pouco sobre a história de sua língua, mas eles precisam compreendê-la e o livro não ajuda nisso.

A língua portuguesa: origens e geografia

O português, como você sabe, teve origem no latim, por isso é chamado de língua **neolatina**. Na Roma antiga, sede do poderoso império romano, eram faladas duas variedades de latim: o **latim vulgar** (língua falada espontaneamente pelo povo) e o **latim literário** (usado pelos escritores, legisladores e demais homens cultos da época).

O império romano, durante séculos, pôs em prática uma política de conquistas e expansão territorial. Quando dominavam um povo, os romanos levavam para a nova região conquistada seus costumes, suas leis e, obviamente, sua língua. Como a língua falada no cotidiano era o latim vulgar, essa variedade, com o passar do tempo, misturava-se à língua local, dando origem a uma língua um pouco diferente, que já não era mais o latim.

Foi isso que aconteceu na Península Ibérica (onde hoje se localizam Portugal e parte da Espanha) entre o século II a.C. e o século V d.C., período durante o qual os romanos ocuparam a região e dominaram os celtiberos e alguns outros povos que lá viviam. A língua resultante da fusão do latim vulgar com o idioma dos celtiberos foi se modificando e, mais tarde, recebeu influências de idiomas de povos bárbaros e árabes — que, depois dos romanos, também dominaram a Península. Aos poucos, essa língua foi se transformando na língua portuguesa.

Muitos séculos depois, quando Portugal se tornou um império marítimo, a língua portuguesa se espalhou pelo mundo e veio parar no Brasil.

Esse mesmo processo de expansão da língua portuguesa que ocorreu no Brasil aconteceu também nas demais colônias de Portugal. Atualmente, o português é o idioma oficial de oito países: Portugal, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Brasil, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique e Timor-Leste. Veja o mapa.



Elaborado com base em: ATLAS geográfico escolar. 4ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 34.

Noções de variações linguísticas • 189

Fonte: AMARAL, E; FERREIRA M; LEITE R; ANTÔNIO S. **Novas Palavras**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013, cap.2, p. 189.

Foi possível perceber diferenças na abordagem do tema variação linguística a partir da análise dos dois livros do 1º ano do ensino médio. O primeiro LD deixou a desejar em relação ao segundo, pois apresenta poucas informações sobre variação linguística e o conteúdo não é tratado didaticamente de modo a favorecer a compreensão do aluno sobre os conceitos apresentados. Isso

exige, certamente, mais atenção e um complemento por parte do professor sobre o assunto. Já o segundo LD é mais completo, divide os tipos de variedades e explora mais seus conceitos, além de vir amparado por citações de autores sobre o tema discutido e ainda dados da história da Língua Portuguesa, discutindo como ela nasceu e quem a criou, ou seja, dá uma justificativa para que os alunos possam entender por que estudam tantas regras gramaticais. Assim, contribui para desfazer o mito de que temos de estudar gramática normativa precipuamente sem justificar as razões por que estudá-la, como se a norma culta fosse a única forma de se falar a língua, quebrando o preconceito linguístico e ampliando o conhecimento e a criticidade do aluno sobre as questões de uso da língua.

É preciso, por fim, destacar que os dois livros trazem vários exercícios em que são trabalhados conteúdos de variação linguística com diferentes gêneros discursivos, o que estimula o aluno a compreender o papel dos gêneros discursivos, oportuniza a leitura de sua realidade, de seu contexto e a compreensão de sua história, além de contribuir com a formação crítica do discente.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Neste trabalho, discutiu-se resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista, cujo objeto de estudo focalizou a abordagem da variação linguística no livro didático de Língua Portuguesa. Os resultados de pesquisa apontam, em primeiro lugar, que ainda há uma carência considerável de pesquisas que lancem um olhar crítico sobre os materiais didáticos trabalhados na sala de aula e para as práticas de linguagem desenvolvidas no ensino médio, indicando caminhos e perspectivas de melhoria do ensino na educação básica.

Em segundo lugar, algo que se observou é que geralmente, nos livros didáticos, a superficialidade com que são tratadas as variações pouco contribui para combater o sedimentado preconceito linguístico na sociedade. É importante destacar, por exemplo, que raramente se discute seriamente as variantes sociais e regionais. Os exemplos, geralmente, são apresentados de forma caricatural e estereotipada. Desse modo, ajudam a legitimar a ideia de associar o morador do campo ou do ambiente rural como um falante inferiorizado diante dos que habitam a região urbana. Nos dois livros analisados, isso foi observado nos exemplos e nas atividades propostas.

Em terceiro lugar, o que se observa é que, de um modo geral, quando os livros didáticos abordam (muitos nem abordam) a variação linguística, o fazem de forma superficial, sem discutir mais seriamente as questões ideológicas e as relações de poder que circundam essa questão. Não se observa uma abordagem crítica do fenômeno da variação, o que em nada contribui para desconstruir o preconceito linguístico.

Por fim, a pesquisa sugere a necessidade de que a escola considere, de forma mais efetiva, a necessidade de discutir as questões de linguagem sob um prisma mais crítico e menos conservador. É preciso tratar mais adequadamente a variação linguística como objeto de ensino na sala de aula, o que implica repensar a formação do professor de Língua Portuguesa que atua no ensino médio.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. Linguagem e variação linguística. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 158-166.

AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Novas Palavras**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013. p. 185-198.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **PC+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de meto-**

dologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Discurso em Contextos Institucionais: Clínica, Escola, Empresa e Outros. **Intercâmbio**, [s. l.], v. 5, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CAPÍTULO 5

O TEMA TRANSVERSAL ÉTICA E CIDADANIA NA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lidiane Maria Silva de Araújo Oliveira

Carlos Moisés de Oliveira

Rochele Kalini de Melo Ribeiro

RESUMO

Previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm por objetivo constituir uma referência para o currículo das escolas de educação básica do país. Divididos em Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, os PCN se norteiam pelo conceito de transversalidade, propondo a inserção de temas específicos que permitam compreender a constituição da realidade social e dos direitos e responsabilidades, pertinentes à vida individual e coletiva, a partir do princípio da participação política. Neste texto, temos por objetivo discutir resultados de um estudo sobre o tema transversal “Ética e Cidadania no Ensino Fundamental”, por ser imprescindível à formação de um

sujeito ético e integrado socialmente. A pesquisa da qual resultou este trabalho configurou-se como uma pesquisa bibliográfica cujos dados serão discutidos em uma perspectiva qualitativa e interpretativista. Os resultados apontam que, para formar o aluno, preparando-o para o efetivo exercício da cidadania crítica, o trabalho com os temas transversais é essencial, por favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e da formação de valores, contribuindo para uma educação pautada na ética e na cidadania.

Palavras-chave: temas transversais; ética; cidadania; ensino fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos produzidos por uma equipe de pesquisadores especialistas ligados ao Ministério da Educação (MEC), têm por objetivo servir de referência e nortear o currículo das escolas de educação básica do país.

Dentre as orientações formuladas nesses documentos, uma das mais importantes é a da transversalidade na abordagem dos conteúdos, conceito esse que deve ser entendido como uma forma de organizar a atividade pedagógica de modo a integrar alguns temas específicos, estando presentes em todas as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências Naturais, Geografia, Arte e Educação Física). De acordo com os PCN, os temas transversais voltam-se “para a compreensão e construção da realidade social, dos direitos e responsabilidades relacionados à vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política” (BRASIL, 1998, p. 15).

Nesses documentos, a discussão sobre a transversalidade dos conteúdos a serem trabalhados na escola envolve os seguintes temas: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais.

Neste trabalho, considerando a necessidade de recortar um objeto de estudo, optamos por discutir, de forma mais amíúde, o tema da ética, haja vista ser um dos elementos imprescindíveis à formação de um sujeito plenamente social. Para tanto, partimos da seguinte questão de pesquisa: qual o papel do tema transversal “Ética e Cidadania” nas salas de aula do ensino fundamental? A relevância deste estudo se justifica por oferecer subsídios à discussão sobre propostas de ensino para o ensino fundamental, em uma perspectiva de interligação de saberes na e/ou para uma formação cidadã.

Na tentativa de refletir sobre essa questão, ancoramos teoricamente o trabalho principalmente nas orientações dos PCN (BRASIL, 1998), porque o documento representa um marco na educação brasileira ao inserir a discussão de temas que promovem a reflexão sobre a formação de valores para a cidadania crítica e para a participação política dos educandos. Além dos documentos oficiais, consideramos também os fundamentos teóricos de estudiosos da temática (FREIRE, 2011; MORIN, 2000; ROMÃO, 2004; OLIVEIRA, 2004; ABBAGNANO, 2007; CAVALCANTI, 2000).

Compreendemos que cabe à escola e ao professor desenvolver essa formação de modo sistemático, inserindo esses temas na vida escolar dos discentes, desde os anos iniciais, com o propósito de despertar neles os valores necessários para uma formação ética e cidadã. É interessante salientar que os PCN completaram vinte anos em 2017 e, apesar dos avanços tecnológicos e sociais, eles ainda continuam atuais e podem subsidiar o trabalho na sala de aula com temas essenciais à formação crítica do cidadão.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo configura-se como uma pesquisa do tipo bibliográfica (GIL, 2008) e os dados serão aqui analisados sob uma abordagem de natureza qualitativa e interpretativista. A pesquisa bibliográfica tem como principal característica a elaboração de estudos a partir de materiais já publicados: livros, revistas, periódicos, dicionários, jornais, artigos, fontes eletrônicas, dentre outros.

O interesse pelo tema desta investigação surgiu após discussões entre colegas professores sobre o quanto têm ganhado notoriedade e visibilidade movimentos que procuram intervir no fazer pedagógico das escolas públicas, por um viés ideológico, sem respaldo acadêmico ou científico, além de entendermos que o trabalho em sala de aula com os temas transversais propostos pelos PCN é basilar para contribuir com a formação de sujeitos éticos e cidadãos participantes. De acordo com os documentos oficiais em voga (BRASIL, 1998), a escola não pode formar sujeitos acrílicos, o que também justifica a relevância deste estudo.

A pesquisa científica costuma se dividir em dois tipos: a quantitativa e a qualitativa. O primeiro tipo tem por base o paradigma clássico, ou seja, o Positivismo/Cartesianismo, enquanto o segundo modelo, que particularmente nos interessa, alude a um paradigma mais alternativo ao valorizar aspectos subjetivos na pesquisa. Esse posicionamento defende o estudo do homem, levando em conta que este é agente do meio em que vive, interpretando continuamente o universo no qual está inserido. Assim, no método qualitativo, a vida humana é vista como atividade de interpretação e interação constantes.

Nessa linha de raciocínio, é importante considerar que na abordagem qualitativa:

o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. [...] o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos (GUERRA, 2014, p. 15).

Quanto à forma de abordagem, optamos por uma pesquisa qualitativa e interpretativista, pois os dados gerados não podem ser analisados de forma quantificável. Para Prodonov e Freitas (2013, p. 70), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade, em que buscaremos entender e analisar os textos ora procurando estabelecer relações com o problema proposto, ora buscando confrontar ou reafirmar as opiniões dos autores.

A interpretação desses dados será realizada de acordo com as evidências observadas, a metodologia utilizada e as relações obtidas entre o referencial teórico adotado e os posicionamentos da pesquisadora. Na realização de uma pesquisa de caráter científico, a cientificidade do estudo e o seu êxito dependerão da escolha adequada do método. Ainda segundo Prodonov e Freitas (*ibid.*, p. 43), “a pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação”. Como processo formal e sistemático do

desenvolvimento do método científico, o objetivo de uma pesquisa é descobrir respostas para problemas, a partir da aplicação de determinados métodos (GIL, *loc. cit.*, 2008).

O objeto, no que concerne o pensamento de Gil (2008), implica na possibilidade de delimitar as condições sobre as quais poderemos falar (abordá-lo), com base em elementos predefinidos, assim como da inovação que o tema pode encerrar, pois o estudo tem que ser capaz de identificar o que não foi dito e buscar novas perspectivas ou explicações acerca do objeto estudado, uma vez que “o estudo deve ser útil para os demais” (ECO, 1977, p. 22), o que está diretamente vinculado com a importância do tema para a sociedade.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Os temas transversais nos PCN

Os temas transversais, material publicado e distribuído pelo MEC na década de 1990, são apresentados aos professores com base no seu compromisso principal, a saber, o de uma educação voltada para a formação cidadã e pautada na compreensão da realidade social dos sujeitos. Para tanto, na formulação dos documentos oficiais, foram eleitas as questões da “Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo” (BRASIL, 1998, p. 17), temas amplos a partir dos quais se busca traduzir as preocupações da nossa sociedade contemporânea e responder a questões relevantes, presentes, de variadas formas, no cotidiano das pessoas.

O documento convida a escola e a todos os envolvidos no processo educacional a se abrirem para o diálogo e para o debate

e alerta que isso não implicará uma mudança no currículo inserindo novas disciplinas, e sim promoverá a inclusão dessas discussões dentro das disciplinas já existentes. Daí ser fundamental para a aplicação desses temas o conceito da transversalidade, o qual é apresentado pelo documento oficial quando este discute a

amplitude do trabalho com questões sociais na escola e apresenta a proposta em sua globalidade: a relação de transversalidade entre os temas e as áreas curriculares, assim como sua presença em todo o convívio escolar. Segue-se um documento para cada tema, expondo as questões que cada um envolve e apontando objetivos e conteúdos para subsidiá-lo na criação de seu planejamento de trabalho e de uma prática educativa coerente com seus objetivos mais amplos (BRASIL, 1998, p. 17).

A Constituição do Brasil na década de 1980 foi pioneira em explicitar “os fundamentos do Estado brasileiro elencando os direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 19). O Artigo 1º da Constituição Federal apresenta os fundamentos do Estado Democrático de Direito, a saber: “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político” (BRASIL, 1998, p. 19). O Artigo 3º, por sua vez, trata dos objetivos fundamentais da República:

Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1998, p. 19).

É importante ressaltar que esses objetivos fundamentais, apesar de serem parte do conjunto máximo das leis que regem o nosso país, encontram-se bastante distantes da nossa realidade atual e, mais ainda, da realidade dos anos de 1990, quando os PCN foram divulgados.

Apesar do que diz a Constituição, sabemos que o Brasil foi, por décadas, vitimado pelo interesse de uma elite política e social que detinha o poder e que nunca se esforçou para reduzir as injustiças e as desigualdades sociais. Na década entre 2000 e 2010, inicia-se um período político e econômico mais próspero, em que o país chegou a ser excluído do mapa da fome mundial, melhorando significativamente a oferta de acesso ao ensino superior, o que contribuiu diretamente na redução da desigualdade social. Esse movimento de melhorias sociais e econômicas, contudo, parece ter sido freado nos últimos anos, pois vivemos um período de cortes de recursos para programas sociais e para a área de educação, que podem fazer com que os avanços conquistados nas últimas décadas acabem se estagnando ou regredindo.

A educação, mesmo com todos os entraves e dificuldades, deve garantir que todos os cidadãos exerçam seus direitos, políticos e civis, e que sejam capazes de escolher representantes, de forma democrática, que conheçam e respeitem a nossa Constituição Federal (1988), prezando pelo bem-estar social comum. Por esse motivo, os eixos temáticos em torno de “Ética e Cidadania” são elencados como os temas centrais dos temas transversais.

A formação cidadã requer que temas sociais sejam mostrados e discutidos com os alunos, no intuito de gerar reflexões sobre esses temas, por meio de recursos didáticos que abarquem sua complexidade e diversidade com a mesma importância com que se trata os temas tradicionais e/ou convencionais do meio escolar.

Com essa prática, o currículo escolar é enriquecido com a inclusão desses temas, que devem ser trabalhados de forma contextualizada, considerando sempre a região e a vivência dos alunos.

A ética é eleita pelos PCN como eixo norteador, envolvendo “concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política” (BRASIL, 1998, p. 25). Ainda consoante ratificam os PCN,

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde (BRASIL, 1998, p. 25).

Sendo a ética um conceito norteador que perpassa os demais temas, torna-se fundamental, para a realização do trabalho com os temas transversais, compreender os conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade:

Ambas – transversalidade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos (BRASIL, 1998, p. 29-30).

A diferença é que enquanto a transversalidade diz respeito, principalmente, à dimensão didática, a interdisciplinaridade refere-se a um enfoque epistemológico dos objetos de conhecimento, questionando a divisão entre os diversos campos do saber, o que produz uma abordagem que não apenas leva em conta esses campos, mas também questiona a visão disciplinar com a qual a escola foi constituída historicamente. A transversalidade trata de tornar possível a criação, dentro da prática pedagógica, de uma relação entre aprender sobre a realidade e “aprender sobre as questões da vida real e de suas transformações” (BRASIL, 1998, p. 30).

A proposta é incluir este trabalho (com os temas transversais), de forma explícita e estruturada, no currículo escolar comum, visando garantir a sua presença e, conseqüentemente, a sua internalização ao longo da vida escolar. Na vivência escolar, interdisciplinaridade e transversalidade andam de mãos dadas, uma vez que o trabalho com as questões apresentadas pelos temas transversais “expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida” (BRASIL, 1998, p. 30). Por isso, é importante que a escola se abra para o diálogo.

A transversalidade proporciona um entendimento mais amplo de diferentes objetos de conhecimento e a ampliação da capacidade de os sujeitos se verem como parte da produção do conhecimento. Nessa perspectiva, a transversalidade abre portas para a inserção de saberes extraclasse, considerando válidos os conhecimentos construídos a partir da realidade dos alunos. Os temas transversais, desse modo, produzem “sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais” (BRASIL, 1998, p. 30), indo além da ideia ultrapassada de que o aluno precisa aprender determinado assunto porque precisa ser aprovado no final do ano.

3.2 Ética e Cidadania: conceitos e implicações para a Educação

A palavra “ética” tem raiz etimológica no termo grego “*ethos*”, que significa “caráter”. Os povos romanos usavam a expressão latina “*mos*” para substituir o “*ethos*” grego, que designava “costume”, dando origem à palavra “moral”. As duas expressões, contudo, são usadas para designar determinado comportamento, considerado propriamente humano, natural (próprio do homem), que não é inato, mas adquirido ou conquistado por “hábito”.

Para Cavalcanti (2000, p. 4), ética e moral, pela própria origem da palavra, dizem respeito a “uma realidade humana que é construída histórica e socialmente a partir das relações coletivas dos seres humanos nas sociedades onde nascem e vivem”. Porém, mesmo que muitas vezes as palavras sejam usadas como sinônimas, há uma distinção apontada pelos estudiosos segundo a qual discerne a moral como conjunto de normas, enquanto a ética diz respeito à teoria, ao conhecimento sobre o comportamento moral. Assim, a ética busca “compreender, justificar e criticar a moral ou as morais de uma sociedade”, sendo, por isso, “filosófica e científica” (ibid., p. 4).

Já o dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano traz duas distintas concepções do conceito de ética: uma que “a considera como ciência do fim para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos meios para atingir tal fim, deduzindo tanto o fim quanto os meios da natureza do homem”, e uma segunda concepção que considera a ética “como a ciência do móvel da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar essa conduta” (ABBAGNANO, 2007 p. 380). O autor entende que a primeira concepção se refere ao ideal para o qual o homem se dirige por sua “natureza”, enquanto a segunda diz

respeito às causas da conduta humana, os motivos ou “forças que a determinam” (*ibid.*, p. 380).

Leindo Hegel, Abbagnano (2007) entende que para este filósofo, o Estado é o objetivo de toda a conduta humana, portanto, a ética pode ser compreendida como a filosofia do direito. O Estado, para Hegel, é o auge do que ele chama de eticidade, ou seja, a moralidade se fortalece por intermédio das instituições históricas que a garantem, isto é, na filosofia do direito (ética). Decorrente do exposto, se torna evidente que existe diferença entre moralidade e ética, pois enquanto a primeira é a intenção ou vontade subjetiva e individual, a ética é “a realização do bem em realidades históricas ou institucionais, que são a família, a sociedade civil e o Estado” (*ibid.*, p. 387).

De acordo com os PCN, “a Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas” (BRASIL, 1998, p. 31). Em linhas gerais, a ética diz respeito ao conjunto de normas, condutas e valores que condicionam o comportamento humano na sociedade. Considerando que a ética diz respeito às condutas humanas, cabe aqui perguntar: qual o papel da escola para a formação ética dos alunos?

Ao eleger a cidadania como eixo central da Educação, os PCN se opõem às condutas e às práticas que preconizam e desrespeitam os princípios éticos e se comprometem com práticas sociais que os fortaleçam (BRASIL, 1998). Sendo a cidadania considerada como o conjunto de direitos e deveres que são exercidos por um indivíduo que vive em uma sociedade, é preciso empenho por parte da escola em formar esses cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e conhecedores de seus direitos, para que eles sejam sujeitos ativos nos processos de transformação da sua realidade social.

Para maior familiarização com o conceito de cidadania, trouxemos a definição do sociólogo brasileiro Francisco de Oliveira, a saber:

Estado de espírito em que o cidadão estivesse em pleno gozo de sua autonomia, e esse gozo de sua autonomia não fosse um gozo passivo, mas sim um gozo ativo, de plena capacidade de intervir nos negócios da sociedade, e através de outras mediações, intervir também nos negócios do Estado, que regula a sociedade da qual ele faz parte (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

Cabe a nós nos debruçarmos um pouco sobre esse tema, compreendido como uma parte da filosofia, que busca estudar o comportamento moral e o relaciona como uma prática, que pode ser entendida como a atividade da conduta em sociedade. A ética procura por valores que expressem “dignidade, liberdade, autonomia e cidadania” (NEME; SANTOS, 2014, p. 1).

Quando entendemos a importância da ética para o desenvolvimento humano com qualidade e de forma íntegra, entendemos também o quão é complexo o envolvimento desse tema em outros campos do saber e da prática. Nesse sentido, Cavalcanti (2000, p. 21) ratifica que “a ética é um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo, mas é também um tema presente no cotidiano de cada um, que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos”.

Sendo um dos objetivos da ética refletir sobre as condutas humanas, devemos fazer a seguinte pergunta: “como agir perante os outros?”, um questionamento ético por excelência. Vemos que a pergunta é ampla, difícil e que a resposta implica uma tomada de posição a partir de valores. A preocupação principal da ética é a justiça, entendida como aquela que foi inspirada pelos valores de igualdade e equidade.

No ambiente escolar, o tema “ética” encontra-se primeiramente nas relações entre os agentes constituintes da instituição

(professores, alunos, gestores, colaboradores e pais) e, em segundo lugar, nas disciplinas do currículo.

Sabemos que nenhum conhecimento é neutro e que carrega valores em si (CAVALCANTI, 2000). Por esse motivo, a ética se encontra nos demais temas transversais, pois tratam, de uma forma ou de outra, de valores e normas. Desse modo, a inserção e a reflexão sobre os valores e condutas humanas devem fazer parte de toda a filosofia de qualquer instituição de educação comprometida com uma formação cidadã. Em suma, a reflexão sobre as diversas faces das condutas humanas deve fazer parte dos objetivos maiores da escola comprometida com a formação para a cidadania.

Nesse sentido, Cavalcanti esclarece:

Partindo dessa perspectiva, o tema Ética traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, condição para a reflexão ética. Para isso foram eleitos como eixos do trabalho quatro blocos de conteúdo: Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade, valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, um dos fundamentos da Constituição brasileira (CAVALCANTI, 2000, p. 22).

Essa afirmação nos mostra a pertinência desse tema para uma formação cidadã e a sua inserção como tema transversal tem consonância com a própria Constituição de 1988, lei suprema do país, que rege seu funcionamento.

O termo cidadania designa a prática dos direitos e deveres dos indivíduos em uma sociedade, os quais devem andar sempre juntos. “A cidadania qualifica os participantes da vida do Estado, é atributo das pessoas integradas na sociedade estatal [...] (SILVA, 1922 apud NALINI, 2004, p. 11).

Pela ótica do Direito Constitucional, “cidadão é o titular do direito político de votar e de ser votado” (SILVA, 2004 apud NALINI, 2004, p. 11). Numa sociedade onde seus membros exercem seu direito à cidadania, o povo é dotado de poder para participar da gestão do Estado, assim como eleger seus representantes, como expresso no Artigo 1º da Constituição, onde se lê que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos” (SILVA, 2004 *apud* NALINI, 2004, p. 11).

Para Johnson (1997), cidadania é uma situação social que inclui três tipos de direitos. São eles: direitos civis, em que se encontram incluídos os direitos de livre expressão, de ter acesso à ampla informação, de se organizar, de ir e vir sem restrições e de ser tratado igual perante a lei; direitos políticos, que dizem respeito ao direito de votar e de se candidatar a cargos públicos; e direitos socioeconômicos, que tratam do direito ao bem-estar e à seguridade social.

Já Paulo Freire e Ana Maria (2011, p. 129), ao abordarem a temática ora em análise, afirmam que “[...] a cidadania não é apenas o fato de ser o cidadão que vota. Isso é pouco demais, embora seja fundamental também, pois ela é muito mais. O conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação”. Conforme a fala do patrono da educação brasileira, esse trecho demonstra claramente que a cidadania existe em uma implicação necessária com o conceito de participação, fundindo as decisões que têm o poder de performar os destinos históricos e sociais, com a ressalva de que os aspectos sociais estão estritamente ligados ao local de pertencimento do cidadão, não à sua geografia, mas à sua história, ou seja, sua realidade impacta na construção de sua cidadania e no exercício desta.

É claro que este não é um conceito acabado, pois se a

cidadania existe em relação à participação, então é fundamental, em um primeiro momento, entender os limites (crítica) do que a participação pode significar e, posteriormente, verificar se esses elementos são incorporados histórica e socialmente, uma vez que o entendimento de um conceito e sua efetivação são questões distintas e complexas em qualquer sociedade, como exemplificam Freire, P; Freire, A. (2001) ao traçarem as relações entre alfabetização e cidadania, pouco usuais à sua época.

O processo de alfabetização é um processo político por definição, pois quando os educadores optam por determinada postura, ocorre uma ruptura em consequência dos caminhos escolhidos para o ato de alfabetizar, posto que “não é possível neutralizar-se diante da relação contraditória opressor-oprimido, dominador-dominado, explorador-explorado” (FREIRE, P; FREIRE, A., 2001, p. 128). Toda opção é um ato político, pois nega a alteridade característica de sua escolha e se configura alinhada à disjuntiva história daqueles que oprimem ou que são oprimidos. Mesmo que essa escolha não seja perceptível na microestrutura, ao reconstruirmos seus traços históricos e políticos, somos conduzidos, na macroestrutura, a uma microfísica do poder, como pensa Foucault (2007).

A assunção da história sob a perspectiva de explicação do conceito de cidadania no pensamento freiriano, requer a compreensão de um elemento de individualização ou singularidade, uma vez que ser cidadão não significa unicamente assumir a história, seja socialmente, no seu núcleo de socialização primário e secundário, ou na perspectiva individual. Assumir sua história significa imprimir sua subjetividade ou identidade no tempo, emprestar à história algo que ela não tem, isto é, a mesmidade.

A história não pode ser explicada do ponto de vista do indivíduo, mas no somatório das ações individuais, ou seja, social-

mente; contudo, a participação crítica só pode ser performada pelo sujeito que se compreende como elemento transformador, na medida em que imprime sua mesmidade (identidade) na história, em ato contínuo de participação. Então, se um indivíduo não consegue imprimir sua crítica na história, dela não participa ativamente e não pode, em certo sentido, ser qualificado como cidadão. É exatamente neste ponto que Freire estabelece a relação entre alfabetização e cidadania, pois “a profundidade da significação de ser cidadão passa pela participação popular, pela voz” (FREIRE, P.; FREIRE, A., 2001, p. 130).

Dos sentidos postos pela aproximação entre alfabetização e cidadania, o primeiro coloca que a alfabetização produz a cidadania, não apenas no sentido de tornar compreensível o alfabeto ao alfabetizando, mas também porque possibilita ao indivíduo a participação sem compreensão crítica dos processos históricos que está inserido (cidadania periférica). Já o segundo sentido pode ser compreendido como certa prática de alfabetização, nas palavras de Freire, P.; Freire, A. (2001, p. 132): “se a alfabetização não é fazedora da cidadania [...] pode constituir-se num fator, numa espécie de empurrão necessário na busca da cidadania”, sentido esse posto dialeticamente na leitura da palavra e na leitura do mundo.

A alfabetização crítica é possível quando promove a participação, a voz que se coloca no mundo ao passo que domina a letra, promovendo mudanças e transformações na sociedade capazes de atacar as relações de poder do tipo opressor-oprimido. Quando ocorre essa relação, ocorre também a cidadania. Freire (2001, p. 25) ainda salienta as noções de cidadão e de cidadania: “cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”.

A partir dessa afirmação do que é a cidadania e do que implica sua prática na sociedade, entendemos a importância de ela ser trabalhada e discutida na escola. A escola e todos que a constituem (pais, docentes, funcionários, administradores etc.) são responsáveis por fornecer uma educação que transmita valores éticos e morais que visam a formação cidadã, de modo que esses sujeitos se insiram na e participem ativamente da sociedade, escolhendo bem seus representantes, praticando ações pautadas no bem-estar comum e no crescimento da sua nação.

Romão (2004), ao apresentar o “Projeto da Escola Cidadã”, chama a atenção para a cidadania como meio de “universalização do processo decisório, para a inserção competente de todos no sistema produtivo e para a socialização do usufruto da riqueza social” (ROMÃO, 2004, p. 147). Apresentadas essas explicações, vemos o porquê da adoção dessa temática como uma das mais importantes pelos PCN, que apresenta essa discussão desde os seus objetivos:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, [sic] atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais [...] (BRASIL, 1998, p. 06).

O documento segue afirmando que o compromisso com a formação de uma sociedade cidadã é perpassado por uma prática educacional que esteja voltada para a compreensão da realidade dos indivíduos, dos direitos e responsabilidades ligados à vida pessoal, individual e coletiva. Assim, “as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual” (BRASIL, 1998, p. 12) foram definidas como temas transversais, norteadores do ensino.

De acordo com os PNC, a cidadania deve ser entendida como um processo constituído historicamente, formado pelo produto das histórias e vivências dos grupos sociais. O debate em torno da questão da cidadania está ligado à discussão sobre o “significado do conteúdo” da democracia e sobre as possibilidades de construção de uma sociedade democrática.

Ainda segundo os PCN, a “democracia pode ser entendida em um sentido restrito como um regime político” (BRASIL, 1998, p. 15). Nesse sentido, a noção de cidadania é entendida como “abrangendo exclusivamente os direitos civis (liberdade de ir e vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física e à liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser eleito), sendo que seu exercício se expressa no ato de votar” (BRASIL, 1998 p. 15).

Colocar a cidadania como eixo central da educação na escola significa colocar-se, de forma explícita, não somente contra valores que desrespeitem os princípios básicos dos direitos humanos, como também contra todas as formas de discriminação (étnica, sexual ou social), promovendo políticas de inclusão e “posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (BRASIL, 1998).

Para tanto, as questões sociais precisam ser apresentadas e debatidas para o conhecimento e a reflexão dos alunos.

O documento, com isso, responsabiliza o professor como aquele que deve mobilizar conteúdos em torno das temáticas a serem apresentadas e debatidas.

3.3 O trabalho com os temas transversais na Escola

Paulo Freire (2011) chama a nossa atenção, como professores, para a nossa responsabilidade ética no exercício da docência. Para ele, educadores e educandos não podem escapar ao rigor da ética e reafirma: “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 2011, p. 8).

Para o filósofo, acertamos quando rejeitamos, decididamente, qualquer forma de discriminação, seja ela de raça ou de gênero, pois a discriminação “ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2011, p. 20). Afastamo-nos da democracia quando nos encontramos diante da impunidade dos que matam meninos de rua, ou assassinam camponeses que lutam por terras, dos que praticam racismo e intolerância contra o povo negro e sua cultura.

Com a evolução da sociedade e a consolidação da democracia em nosso País, a escola ocupa cada vez mais um lugar na vida da população, uma vez que os direitos e os deveres constituídos se tornam abrangentes e essenciais nas relações do cotidiano.

Desse modo, ressalta-se que a formação e a disseminação de valores são inerentes à família e à escola, devendo ser desen-

volvidos em parceria, e nós, como educadores, precisamos servir de exemplo para nossos alunos. Além disso, o conhecimento dos direitos e deveres por parte da comunidade escolar afasta a violência, alcança o comprometimento do cidadão como futuro do país e acolhe o valor de justiça preventiva, além de permitir que as relações sejam travadas com mais respeito, solidariedade, ética, cordialidade e dignidade.

4 RELATOS DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA

Durante o ano letivo de 2015, na Escola Municipal Professora Emília Ramos, a professora Maria de Lourdes Macêdo relatou que as turmas de 1º ao 5º ano do turno vespertino se propuseram a desenvolver este projeto em parceria com o programa Justiça na Escola (Secretaria Municipal de Educação – SME), no qual foram enfatizados os Pilares do Caráter: Sinceridade, Respeito, Responsabilidade, Senso de Justiça, Zelo e Cidadania.

A dinâmica do trabalho com o projeto foi realizada da seguinte maneira: os Pilares foram distribuídos da seguinte forma: “Sinceridade” (os primeiros anos), “Respeito” (os segundos anos), “Responsabilidade e Senso de Justiça” (os terceiros anos) e “Zelo e Cidadania” (os quintos anos). A culminância do projeto com as atividades desenvolvidas foi apresentada nas mostras de cultura e conhecimento da Escola.

Durante todo o ano, foi desenvolvido o respeito às opiniões distintas, a tolerância com relação às diferenças, o conhecimento dos direitos e deveres dos sujeitos para que pudessem ser cidadãos atuantes na sociedade, possibilitando-lhes agir de acordo com os princípios éticos. A esse propósito, os alunos e a equipe da Escola trabalhavam em conjunto considerando o sentimento do

outro, utilizando o diálogo quando necessário (em contrapartida à agressão e às ameaças) e desenvolvendo o senso de paz em situações conflituosas. Também foi despertado o senso de zelo, exercitando-se a compaixão, a empatia, a gratidão e o cuidado tanto para si mesmo como para o outro.

Durante o período do projeto, em que foram desenvolvidas a ética e a cidadania, os alunos se respeitavam, ajudavam uns aos outros, não jogavam papel no chão etc. Na hora do intervalo, havia pessoas do apoio que ficavam responsáveis para trabalhar com pinturas, maquiagens, quebra-cabeça, jogos educativos e futebol, entre outros.

Evidenciamos, assim, que a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva. É na escola que se deve conscientizar a respeito dos problemas do planeta: destruição do meio ambiente, desvalorização de grupos menos favorecidos economicamente, respeito ao outro, dando-lhe oportunidade de expressar seus sentimentos.

Podemos ver o quanto é essencial essa união para o desenvolvimento da criança, pois quando ela se sente bem em um ambiente acolhedor e favorável ao seu condicionamento, pode ser mais produtiva na participação, no respeito e na convivência com a sociedade da qual ela faz parte.

Outra questão para a qual Freire (2011) também chama a atenção é a da identidade cultural, da qual, segundo ele, “fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. Isso quer dizer que uma educação cidadã também está pautada no respeito aos educandos e às suas vivências, ou seja, o conhecimento e a cultura

adquirida através da participação deles na sua comunidade. Isto é, “Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante (FREIRE, 2011, p. 36).

Respeitar os alunos e a sua dignidade não é possível sem levar em consideração as condições que o conduziram até ali, sua existência, sua identidade. É preciso considerar os conhecimentos trazidos por ele como válidos, buscar entendê-los, porque parte disso o respeito à dignidade do educando. E encerra Freire (2011, p. 36): “o preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana”.

Morin (2000, p. 57), ao defender que “o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo”, enfatiza que todo ser humano é único, mas traz em si um universo. Para ele, todo ser, mesmo encerrado na vida mais modesta, constitui também um universo, visto que cada indivíduo carrega em si “multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário [...]” (ibid., p. 61). Por esse motivo, o autor defende que a educação deveria “mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis” (ibid., p. 62).

Assim, mesmo que de modo diversificado nas suas argumentações, tanto Freire quanto Morin salientam a necessidade e a urgência por uma educação pautada na complexidade humana, valorizando a dignidade dos sujeitos. Em outras palavras, estão esses autores em consonância com os objetivos dos PCN, quando apontam para a inserção do tema “ética e cidadania” para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Nos últimos anos, tem se evidenciado no Brasil uma tentativa de fortalecimento de valores ultraconservadores que tendem a pôr em questão a formação crítica dos alunos na escola, como o movimento “Escola Sem Partido”, surgido em 2004 e mantido por anos sem grande expressividade. Todavia, em 2014, o projeto foi apresentado à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro.

Em 2017, o senador Magno Malta apresentou o Projeto de Lei do Senado nº 193, de 2016, com o objetivo de incluir o projeto na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As principais pautas do projeto são o combate à “doutrinação ideológica” e a “ideologia de gênero”. Segundo os autores desse projeto, professores e materiais didáticos estariam se utilizando de suas obras e de seu espaço na sala de aula para convencer os alunos a seguirem determinadas posições políticas e ideológicas, interferindo na escolha de padrões e de conduta moral e sexual, que são incompatíveis com a educação transmitida pelas suas famílias.

O projeto em questão afirma que os professores estariam atuando de forma a influenciar os alunos a aderir a determinadas correntes “políticas e ideológicas” sem mencionar quais ou o porquê de elas serem nocivas. Além disso, essas afirmações acabam por não considerar os alunos como indivíduos autônomos e com capacidade de pensamento e tomada de decisões. O PCESP (Professores Contra Escola Sem Partido) é um grupo de estudantes e professores que se opõem aos projetos de lei incentivados pelo movimento “Escola Sem Partido” que tramitam em várias casas legislativas do País. Esses grupos, que se mobilizam em oposição ao projeto, defendem que “o que o movimento escola sem partido chama de ‘militância político-partidária’ são discussões tipicamente escolares preconizadas em vários documentos da nossa legisla-

ção educacional”, cuja pauta principal é o combate à “ideologia de gênero”. Na prática, o que essa pauta procura é, segundo o movimento contrário ao movimento Escola sem Partido, é proibir ou censurar as discussões em torno do tema “gênero” em sala de aula.

Essas discussões se baseiam em pesquisas e estudos que debatem, principalmente, as desigualdades entre os gêneros, e como elas se constroem na sociedade. A inserção dessas discussões na sala de aula visa, acima de tudo, combater qualquer tipo de prática discriminatória entre os alunos e promover uma política de igualdade entre os gêneros, questões fundamentais para combater, futuramente, casos de violência de gênero.

Na prática, o que esse projeto impõe é a proibição das discussões sobre gênero e sexualidade na sala de aula, o que vai contra a proposta de inclusão das minorias sexuais e combate às violências de gênero. O que observamos são tentativas de interferir no modo de funcionamento das escolas, para coibir discussões de temas relevantes para a formação cidadã dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que tratam sobre o trabalho com os temas transversais na escola apontam que o papel da escola é educar para a cidadania crítica e participativa, trabalhando os conteúdos dos componentes curriculares de forma articulada, promovendo o ensino de valores como respeito ao outro, justiça social e solidariedade, a fim de formar cidadãos capazes de contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, a escola precisa desenvolver um trabalho sistematizado com os Temas Transversais, a partir de uma perspectiva de interligação de

saberes entre diferentes componentes curriculares, baseando-se na interdisciplinaridade.

O estudo revelou que a abordagem dos temas transversais Ética e Cidadania em sala de aula oferece subsídios para o desenvolvimento de valores, favorecendo a autonomia dos alunos, ao oportunizar o diálogo, a formação de opinião, pontos de vista e visões de mundo, o que contribui para a implementação de uma proposta de educação cidadã na escola.

A investigação aponta, por fim, que uma escola cidadã, aquela que se propõe a formar para a cidadania crítica, educa a partir da formação de valores, baseada no diálogo e na gestão democrática, ensinando o aluno a ser um sujeito de direitos e de deveres, para que ele saiba agir de forma ética e participativa, quer seja no contexto escolar, quer seja no contexto social mais amplo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. **Projeto de lei do senado nº 193, de 2016**. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Dispo-

nível em: www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF. Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Ética e cidadania na prática educacional. [s. l.: s. n.], 2000. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/codetica/abc/etica_cid_pratica_educ.PDF. Acesso em: 25 out. 2017.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. São Paulo: Graal, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: Ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Pedagogias dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. 2014. Disponível em: http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_quali.pdf. Acesso em: 13 maio 2018.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

NEME, Carmen Maria Bueno; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Ética: conceitos e fundamentos**. 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155316/1/unesp-nead_reei1_ee_d05_texto1.pdf. Acesso em: 25 out. 2017

MOBILIZAÇÃO contra a escola sem partido. 2017. Disponível em: <https://professorescontraoescolasepartido.wordpress.com/sobre/>. Acesso em: 23 set. 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2000.

NALINI, José Renato. Justiça e Cidadania. *In*: PINSKY, Jaime. **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os sentidos da democracia e da participação**. 2004. Disponível em: <http://www.polis.org.br/uploads/1006/1006.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2013. Disponível em: <http://www>.

feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3ae-f538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 29 set. 2017.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação e Cidadania: *In*: PINSKY, Jaime. **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

CAPÍTULO 6

TRANSDISCIPLINARIDADE E O JOGO NOTA 10 NO ATENDIMENTO DOS ALUNOS- PACIENTES NA CLASSE HOSPITALAR DO HOSPITAL GISELDA TRIGUEIRO

Thaise de Santana Lopes

Silvia Regina Pereira de Mendonça

RESUMO

O presente texto é um relato de experiência, com o uso de jogos, em especial, o Jogo “Nota 10”, no atendimento dos alunos adolescentes na classe hospitalar do setor de pediatria do Hospital Giselda Trigueiro – HGT. Nosso objetivo é refletir, enquanto pro-

fessora da classe hospitalar, como proporcionar, aos alunos-pacientes, estratégias pedagógicas que sejam prazerosas e significativas para sua aprendizagem, articulando o conteúdo aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática de maneira transdisciplinar, além de outras áreas do conhecimento. O relato visa a busca por um formato de educação, levando em consideração a globalidade e singularidade dos envolvidos. Para a estruturação deste capítulo, foram feitos estudos de levantamentos bibliográficos por intermédio de pesquisas em livros, periódicos e em sítios eletrônicos na rede mundial de computadores – Internet. Como a educação vislumbra a formação de cidadãos conscientes, que possam aplicar os conhecimentos adquiridos na escola, em sua vida e em sociedade, buscamos com nossa prática, um ensino que vá além dos conhecimentos técnicos e científicos específicos de cada área, contribuindo para a formação de um indivíduo que funcione numa engrenagem de dependência recíproca, umas gerando as outras e todos unidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: classe hospitalar; jogos; humanização; Língua Portuguesa; Matemática.

1 INTRODUÇÃO

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, segundo a Constituição Federal de 1988. Ao se falar em atendimento educacional hospitalar, torna-se necessário o desenvolvimento de políticas públicas que garantam a continuidade da escolarização de crianças, jovens e adultos, uma vez que os estudantes em tratamento de saúde como cidadãos de direito merecem atendimento em suas necessidades no âmbito da educação. Ercília

de Paula (2003, p. 18) aponta que “o hospital, conhecido convencionalmente como lugar das seringas, injeções e do sofrimento, passa a ser também espaço do caderno, do lápis, das tintas, do colorido, da alegria e da produção infanto-juvenil”. Ainda acrescenta:

Convencionalmente em nossa sociedade, o lugar do professor esteve voltado para a escola formal. Em tempos modernos, esses lugares estão cada vez mais polarizados. Não existem mais fronteiras para a ação do professor. [...] O professor, assim como outros profissionais das equipes multidisciplinares: psicólogos, enfermeiros, profissionais de serviço social, arte educadores, *clowns*, passam a ser mediadores dessas pessoas e seus familiares, escutando as angústias e os dramas vividos, orientando-os diante das dificuldades e no entendimento de suas patologias, auxiliando-os e desenvolvendo ações que possibilitem um melhor enfrentamento da situação aos quais as crianças e adolescentes estão submetidos (PAULA, 2003, p. 13).

Diante disso, no ano de 1995, esse direito teve um significativo avanço no Brasil, quando foi reconhecido pela “Declaração dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes Hospitalizados a continuidade dos estudos escolares, durante a internação hospitalar, através da Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995” (FONSECA, 2000, p. 33).

Um dos resultados desse direito é a continuidade do vínculo entre as crianças e adolescentes e o ambiente escolar, proporcionando momentos de trocas de sorrisos de cumplicidade nesse espaço, entusiasmos e inter-relações sociais entre estes, seus familiares e a equipe hospitalar.

Partindo dessa premissa, este texto apresenta o relato de

experiência da nossa prática pedagógica realizada enquanto professora da classe hospitalar, no período de março a agosto do ano de 2017, com os alunos-pacientes na faixa etária entre 13 e 17 anos que estiveram internados no setor de pediatria do Hospital Giselda Trigueiro – HGT. Para sua realização, utilizamos como suporte lúdico o Jogo “Nota 10”, em que procuramos fazer uma intervenção que proporcionasse trabalhar articulando, de maneira transdisciplinar, o conteúdo aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, além de outras áreas do conhecimento.

Como aluna do Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Matemática numa Abordagem Transdisciplinar, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), elaborei esta atividade, com os envolvidos no processo, pela necessidade de inserir na sala de aula hospitalar e, diante de todos os desafios encontrados no percurso, proporcionar um ensino que pudesse trabalhar conteúdos e ao mesmo tempo estimular a leitura e o raciocínio lógico.

O HGT é referência estadual em doenças infecciosas, localizado na cidade do Natal, na Rua Cônego Monte, número, 110, no Bairro das Quintas, no Estado do Rio Grande do Norte – RN. É integrante da rede de assistência à saúde da Secretaria de Estado da Saúde Pública do RN – SESAP e adepto à Política Nacional de Humanização – PNH, do Sistema Único de Saúde – SUS, buscando garantir o direito à continuidade do processo de escolarização das crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

Para isso, firmou o “Termo de Cooperação Técnica, regido pela Lei nº 8.666/93, junto à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte – SEEC, em dezembro de 2013” (SEEC, 2015. p. 20). Este estabelece normas gerais sobre licitações e con-

tratos administrativos pertinentes a obras, serviços, entre outros, com as instituições de saúde e a SEEC, por meio da Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP).

A SUESP vem orientando o serviço através do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar do Rio Grande do Norte (NAEHD/RN), com a finalidade de cumprimento de uma educação para todos, por intermédio do convênio entre as partes (NATAL, 2015). Desse modo, professores e especialistas de educação em classe hospitalar e domiciliar, a partir desse firmamento contratual, passam a fazer os atendimentos educacionais pelas classes hospitalares.

O setor de pediatra do HGT conta com quinze leitos, dos quais quatro são destinados a pacientes em isolamento, distribuídos em enfermarias. Dessa maneira, os atendimentos podem ser realizados tanto nos leitos quanto nos isolamentos, tomando as devidas precauções, ou na sala de aula da classe, dependendo da condição de saúde do aluno-paciente. Nesse caso, podem ser realizadas individualmente, ou em grupos, de acordo com a faixa etária, que varia entre zero e dezessete anos, ou de acordo com o ano escolar dos alunos.

Compreendemos que a classe hospitalar não pode ser vista apenas como espaço de uma sala de aula, mas também como um espaço de autonomia da criança e do adolescente, vislumbrando tantos seus aspectos cognitivos como biopsicossociais.

Nesse sentido, enquanto professora dessa modalidade de ensino, que se revela como uma atividade humanizadora, buscamos olhar o indivíduo de maneira global, ou seja, olhar a pessoa em sua totalidade, procurando sempre refletir como podemos cuidar, minimizar o sofrimento e aliviar a tensão dos alunos-pacientes.

Foi pesquisando que encontramos suporte por intermédio do uso de jogos em nossa prática pedagógica, em especial o jogo

“Nota 10”, que contribuiu como ferramenta de ensino, proporcionando trabalhar ludicamente os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, conhecimentos gerais, entre outros, além de gincanas que envolvem atividades motoras, adaptadas pelas limitações dos envolvidos no processo. O jogo também serviu de mediador na formação, criando vínculos de afetividade e de confiança, entre os adolescentes, a pedagoga e a equipe hospitalar.

Essas atividades foram realizadas pelos adolescentes, já que o jogo é voltado para a segunda etapa do ensino fundamental, exigindo um pouco mais de repertório. Além disso, até pelo seu formato, dentro de uma caixa com peças menores, não se configura como uma atividade para crianças. Muitos têm resistência a frequentar a classe pois acham “coisas de criança” (fala deles), ou muitas vezes não estão tão abertos às atividades escolares, por diversas razões, ou não acham atraentes.

Como há uma rotatividade das crianças atendidas, essa atividade foi repetida ao longo do ano, no período de março a agosto do ano de 2017. O ambiente da classe é delimitado no tempo e no espaço e o que ocorreu dentre esses meses foi apenas um recorte de uma realidade corrente e em constante transformação. Com esse relato, será possível perceber que o jogo pode ser um forte aliado nos processos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos-pacientes.

Como representantes da escola no ambiente hospitalar, temos um papel importante na formação de leitores, por isso a importância de trabalhos que desenvolvam competências leitoras de nossos alunos. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de Língua Portuguesa (2008, p. 46), o ato de “refletir sobre o ensino da Língua e da Literatura implica pensar também as contradições, as diferenças e os paradoxos do quadro

complexo da contemporaneidade”, reafirmando o papel que a escola precisa promover o letramento do aluno por meio de uma variedade de textos com diferentes funções sociais para que ele utilize as práticas de uso da língua: leitura, oralidade e escrita.

Diante do exposto, este projeto foi pensado a partir da Teoria da Complexidade², visto que ela busca formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer um envolvimento de subjetividades (obra/autor/leitor), por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. Do ponto de vista teórico, o trabalho está fundamentado, de forma basilar, nos estudos do letramento (KLEIMAN, 1995; 2000; SANTOS, 2008; 2012; OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS 2014).

O pensador Edgar Morin (2007, p. 13) traz a complexidade como “tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações e acasos que constituem o universo fenomênico”, ou seja, o ser humano é parte que o autor denomina trindade “indivíduo/sociedade/espécie”, funcionando numa engrenagem de dependência recíproca, umas gerando as outras.

Tanto a teoria da complexidade quanto a transdisciplinaridade surgem em decorrência do avanço do conhecimento e do desafio que a globalidade coloca. Sendo assim, seus conceitos contrapõem-se aos princípios cartesianos de fragmentação do conhecimento e dicotomia das dualidades. Desse modo, vemos o espaço educacional como um espaço de transformação, direcionando o

2 Ou Pensamento da Complexidade: compreende um amplo corpo de conhecimentos cujo foco essencial é o estudo dos sistemas dinâmicos não-lineares cujo comportamento imprevisível perpassa disciplinas tradicionais e contraria o mecanicismo clássico (ALMEIDA, 2017, p. 23).

*que faz*³ do educador, um motivo a continuar, na travessia⁴ no ato de educar. Segundo Freire (1996):

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das *bonitezas* de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento no mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 1996, p. 27).

Diante desses direcionamentos, a metodologia proposta trouxe como encaminhamento os conteúdos estruturantes das disciplinas abordadas através da leitura, interpretação e raciocínio lógico, que levaram os alunos a refletirem e colocarem em prática seus conhecimentos, além de contribuir no processo de hospitalização, no convívio com o outro e com a equipe hospitalar.

2 BREVE HISTÓRIA DAS CLASSES HOSPITALARES NO BRASIL E NO RN

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou uma política pública de atendimento educacional das crianças e dos adolescentes nos hospitais, criando o serviço chamado classes hospitalares, por meio da publicação da Política Nacional de Educação Especial. A respeito disso, o documento diz:

3 Conceito que representa a teoria e a prática. Significa ser único na prática cotidiana, assumir toda e qualquer ação como uma forma de capacitar o compromisso social (VASCONCELOS, 2010, p. 162).

4 Ato ou efeito de atravessar região, continente, mar etc. (FERREIRA, 2001, p. 685).

Os objetivos das classes hospitalares e do atendimento em ambiente domiciliar são: dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para o seu retorno e reintegração ao grupo escolar; e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001, p. 52).

Estudos publicados relatam que as atividades escolares realizadas no âmbito hospitalar objetivam minimizar os efeitos negativos da hospitalização, a medida em que atendem as necessidades básicas de desenvolvimento das crianças. Conforme Rocha (2012, p. 71), essas atividades “ajudam o paciente na reinserção escolar após a alta e possibilitam também que elas mantenham o vínculo com suas vidas e com suas rotinas fora do hospital”.

Quando a criança é afastada de seu meio (família, escola, amigos) por motivo de hospitalização, vivencia situações dolorosas e invasivas. Interromper os estudos é mais um drama para essas crianças e adolescentes que precisam de tratamento de saúde por alguma doença. Concordamos com Fonseca (2003), quando diz que

Dispor de atendimento de classe hospitalar mesmo que por um tempo mínimo (e que talvez pareça não significar muito para uma criança que atende à escola regular) tem caráter importantíssimo para a criança hospitalizada. Esta pode operar com suas expectativas e dúvidas, produzir conceitos e produtos subjetivos de forma positiva, tanto para a vida escolar quanto para a vida pessoal, desvinculando-se, mesmo que momentaneamente, do conteúdo penoso ou de dano psíquico que o adoecimento ou a hospitalização podem provocar (FONSECA, 2003, p. 34).

O serviço das Classes Hospitalares teve início, no Brasil, no ano de 1950, no Hospital Municipal Menino Jesus, no Estado do Rio de Janeiro (RJ), quando a professora Lecy Rittmeyer, graduanda do curso de Serviço Social, criou a primeira classe hospitalar para o atendimento às crianças internadas.

Desde então, as avaliações realizadas sobre o trabalho pedagógico no ambiente hospitalar mostraram resultados satisfatórios e serviram de estímulo para sua ampliação em outros hospitais. No ano de 1960, o Hospital Barata Ribeiro, também no RJ, inaugurou sua classe hospitalar.

Um dos fatores determinantes para minimizar as consequências do afastamento escolar das crianças, adolescentes e adultos em tratamento de saúde pelas autoridades administrativas foi a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que diz em seu Artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

A Secretaria de Educação Especial do MEC, no ano de 2002, buscando aproximar os termos reguladores que detalham o trabalho dentro das unidades de saúde, incumbiu aos estados e municípios adaptar a legislação nacional e traçar orientações específicas para a rede de ensino.

Preocupados com essa realidade e com a humanização hospitalar, foi criado, na cidade de Caicó, no Estado do RN, um projeto de extensão ligado ao grupo de estudos Sertania, intitulado: “Cuidando da criança internada e de seus acompanhantes”, pelo Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), da UFRN.

Conforme Rocha (2015, p. 166), “o Projeto ocorreu no período de 15 de março de 2004 a 15 de dezembro de 2011, pe-

los professores, até então, Prof. Ms. Adailson Tavares de Macedo, o professor Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa Junior ambos da UFRN”.

O projeto surgiu com o intuito de criar uma classe hospitalar e uma brinquedoteca para atender as crianças internadas e seus acompanhantes, diminuindo assim o impacto psicológico causado à criança devido à internação hospitalar e possibilitando um acompanhamento do seu processo educativo. Como resultado de suas ações, foi originado o primeiro registro de atendimento pedagógico educacional em classe hospitalar no estado do RN, no Hospital do Seridó, localizado na cidade de Caicó/RN.

Sua fundação ocorreu em 11 de novembro de 2004, recebendo o nome de “Classe Hospitalar Sulivan Medeiros”, em homenagem a uma técnica de enfermagem muito respeitada e humanitária que atuou no Hospital. Como diz Alves (2000):

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança; tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensador é o sonho. Por isso, pais e professores, antes de sermos especialistas em ferramentas do saber, devemos ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos (ALVES, 2000, p. 12).

Diante desses pensamentos, a classe nunca parou os atendimentos desde então, e em 2010, após conhecer o trabalho realizado em Caicó, a Defensoria Pública de Natal deu início ao termo de cooperação técnica do estado com o hospital.

A cidade de Caicó é a única no Brasil a comemorar o dia da classe hospitalar, por meio da Lei n.º 9.808 de 05 de dezembro de 2013, a qual possui as seguintes disposições:

Art. 1º. Fica instituído, no calendário oficial do Estado, o Dia da Classe Hospitalar a ser comemorado, anualmente, no dia 11 de novembro.

Art. 2º. Nesta data serão realizados eventos alusivos à comemoração e conhecimento da fundação da 1º Classe Hospitalar do Rio Grande do Norte, a classe hospitalar Sulivan Medeiros, localizada no Hospital do Seridó, cujo exemplo serve à promoção da pedagogia hospitalar.

Art. 3º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogada as disposições em contrário (NATAL, 2013, não paginado).

Hoje, a classe hospitalar Sulivan Medeiros conta com um complexo de humanização, composto de sala de aula, brinquedoteca, sala de vídeo e área recreativa com parque. Está preparada para atender às crianças a partir de menos de um ano, mas há muitos casos de jovens que também tem esse apoio. Para Ceccim:

Tendo a criança (ou jovem) a oportunidade de, enquanto hospitalizada, dar continuidade à sua escolaridade, contará com uma importante e positiva interferência na visão que possa ter de si mesma, de sua doença, de seu desempenho escolar e de seu papel social (CECCIM, 1998, p. 43).

O projeto de extensão que a originou continuou até 2011, mas, em 2010, sua coordenação deixou de ser da UFRN e passou a ser do NAEHD. Nesse mesmo período, a classe hospitalar do RN viveu um novo momento, quando decidiram ampliar a iniciativa para Natal.

Através de um convênio com a Secretaria Estadual de Educação, os serviços de classe hospitalar foram implantados aos

Hospitais Infantis Varela Santiago, Maria Alice Fernandes, Onofre Lopes, Giselda Trigueiro, na Casa de Apoio Durval Paiva, no Grupo de Apoio à Criança com Câncer e, em Mossoró, a classe hospitalar foi implantada na Associação de Apoio dos Portadores de Câncer de Mossoró e Região (SEEC, 2015, p. 08).

Em novembro de 2014 foi realizado, na cidade de Caicó, um encontro de todas as classes hospitalares do RN, com equipes diretivas das escolas públicas e privadas da cidade, onde aconteceu a abertura da III Semana da Classe Hospitalar de Caicó.

Conforme, sugere Libâneo (2004):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender – e – ensinar. [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática (LIBÂNEO, 2004, p. 18).

Com isso, percebemos a importância das intervenções nas classes hospitalares para dar continuidade à aprendizagem.

3 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NO ATENDIMENTO HOSPITALAR

A palavra “jogo” se originou do vocábulo latino *ludus*, que significa diversão, brincadeira; tido como um recurso capaz de promover um ambiente motivador, agradável e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades. Desde o século XX houve um aumento dos estudos relacionados à importância

do brincar como meio de expressão, desenvolvimento e aprendizagem, com destaque para Jean Piaget, em seu livro “Psicologia e pedagogia”. O autor defende o aspecto lúdico para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança (PIAGET, 1970).

Diante disso, trazemos o papel do jogo como recurso facilitador na aprendizagem, reconhecendo-o como um instrumento pedagógico importante no desenvolvimento intelectual e social do educando, principalmente de alunos adolescentes em tratamento de saúde.

Dessa maneira, observamos a necessidade de expor os efeitos das atividades escolares realizadas no âmbito hospitalar, que minimizam os efeitos negativos da hospitalização à medida que atendem algumas necessidades básicas de desenvolvimento das crianças, proporcionando estratégias de ensino-aprendizagem que sejam prazerosas e significativas aos alunos-pacientes atendidos.

Levando-se em consideração que a escola é um fator externo à patologia, ou seja, um vínculo que a criança mantém com seu mundo exterior, “se a escola deve ser promotora da saúde, o hospital pode ser mantenedor da escolarização” (FONSECA, 2003, p. 22). Sendo assim, apesar de o ambiente hospitalar ser um local estranho e ameaçador, que traz medo, angústia e dor aos pacientes, este pode se tornar convidativo, afetivo e estimulador.

Mesmo não tendo as mesmas características de uma escola regular (estrutura física, rotina, turma), a classe hospitalar procura, da melhor maneira, resgatar a dinâmica do ambiente escolar através de adaptações, dos conteúdos programáticos e a sistematização da aprendizagem. Para isso, faz uso da práxis escolar-hospitalar, da ludicidade, de materiais concretos, de jogos, filmes e livros, sempre buscando promover espaços prazerosos para interação, socialização, criação de laços de confiança, leitura, le-

tramento, alfabetização, desenvolvimento do pensamento crítico e do raciocínio lógico.

Foi nessa perspectiva, ambiente hospitalar e escolar, e na busca de interligação entre os saberes, que uma experiência chamou atenção na utilização dos jogos, mais especificamente o jogo “Nota 10”.

Realizamos o jogo com um grupo de quatro alunos-pacientes, da mesma faixa etária, uma ou duas vezes por semana (dependendo do número de alunos internados), seguindo a abordagem interdisciplinar e a proposta de atividades para exercitar a habilidade mental, a imaginação, ludicidade e transdisciplinaridade nos conteúdos abordados.

Composto por 180 perguntas relevantes sobre esportes, raciocínio, ciências, conhecimentos gerais e ainda charadas divertidas e provas de gincana, o jogo tem como característica a recompensa por conhecimento, ou seja, quem sabe mais avança novas casas no tabuleiro. Os próprios alunos ficaram responsáveis pelas aplicações das regras, embaralhavam as cartas, colocando-as de face para baixo nos locais indicados do tabuleiro, e iniciavam as perguntas do jogo.

Nosso papel, enquanto educadora, foi esclarecer que essa atividade servia para interação, não para competição, portanto, não era incentivado o constrangimento e/ou intrigas. Essa ação tornava o ambiente mais atrativo, leve e prazeroso. Percebíamos que essa orientação os deixava mais à vontade. Era mais diversão que atividade para eles. Os alunos não percebiam que, além de “brincar”, estavam aprendendo. Através das perguntas que traziam algum tipo de dúvida, como, por exemplo, conteúdos de Geografia, e dos continentes, elaborávamos uma aula voltada ao assunto. Quando eles entendiam o intuito desta

explicação, se divertiam mais ainda. Não havia nenhum tipo de constrangimento.

O jogo “Nota 10” é construído observando sua abordagem interdisciplinar e sua proposta de atividades para exercitar a habilidade mental, a imaginação, ludicidade e transdisciplinaridade nos conteúdos abordados. É composto de 180 perguntas sobre temas variados: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Esportes, conhecimentos gerais, charadas divertidas, provas de gincanas, teste de raciocínio e cultura, sendo uma excelente opção de entretenimento.

Esse jogo viabilizou a construção do conhecimento de forma interessante e prazerosa, garantindo nos alunos-pacientes a motivação para aprendizagem, socialização e interesse em aprender. Com isso, procuramos retirar o estigma do ensino tradicional, das salas de aulas regulares, onde o professor tem o domínio dos conteúdos a serem ensinados, buscando na aprendizagem com os jogos o que D’Ambrósio (1989) defende, isto é, o ensino do cotidiano de maneira lúdica e significativa, desmistificando a ideia de que fazer Matemática, por exemplo, é seguir a aplicação de regras transmitidas pelo professor.

Conclui-se que aqui foram apresentadas as principais ideias dos diferentes papéis que o jogo exerce no trabalho pedagógico, com o intuito de estimular no profissional docente a reflexão sobre a utilização do lúdico na aprendizagem. Conforme ressalta Smole (2001, p. 27) “o trabalho em classe tem uma importância fundamental no desenvolvimento, pois é nesse espaço que acontecem encontros, trocas de experiências, discussões e interações entre as crianças e o professor” e brincando também se aprende, ler, escrever, interpretar, resolver problemas e desenvolver a oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto tem como intuito relatar nossa experiência do atendimento pedagógico hospitalar com os alunos-adolescentes em tratamento de saúde, em um hospital de doenças infectocontagiosas, buscando promover, de maneira lúdica, o atendimento às necessidades pedagógicas, relatando sua importância para o desenvolvimento de crianças e adolescentes enfermos.

Compreendemos que a classe hospitalar não pode ser vista apenas como espaço de uma sala de aula, mas também como ambiente de resgate da autonomia da criança e do adolescente durante sua internação hospitalar. Ao se afastar de seu lar, sua rotina e atividades diárias, oportunizando e incluindo durante sua hospitalização atividades próprias da sua faixa etária, respeitando as limitações decorrentes de patologias específicas e condição clínica, sendo vista de forma integral, vislumbrando todos os seus aspectos cognitivos e biopsicossociais.

Uma das orientações dos direitos humanos é, justamente, o direito a possibilidade de uma infância saudável, ainda que associada à doença. Sendo assim, um direito não pode anular outro.

Nessa perspectiva, temos que ter em mente que as crianças hospitalizadas não deixam de serem crianças, nem tão pouco perdem o direito de continuar a ter o acesso a um ensino de qualidade no ambiente hospitalar. É necessário garantir a procura por momentos que possibilitem o desenvolvimento do sujeito e suas habilidades e competências, respeitando as suas limitações, mas sempre considerando o sujeito como um agente de aprendizagem.

É preciso deixar claro que, para existir um trabalho de qualidade na educação hospitalar, são necessárias habilidades específicas, da práxis pedagógica, uma vez que o professor irá

trabalhar com diferentes singularidades, buscando dar contribuições nos processos de ensino-aprendizagem através do uso de jogos.

Sendo assim, vemos no uso dos jogos um auxiliar na aprendizagem dos conteúdos de maneira alegre e prazerosa, possibilitando estimular a exploração em busca de resposta, e não constrangimento quando se erra, criando um ambiente de mediação, desenvolvimento, interação e liberdade, livre de pressões e avaliações. Como a educação pretende formar cidadãos conscientes, que possam aplicar os conhecimentos adquiridos na escola, em sua vida e em sociedade, acreditamos que o uso de jogos pode nos auxiliar nesse processo de transformação.

Portanto, buscamos, com nossa prática, um ensino que vá além dos conhecimentos técnicos e científicos específicos de cada área, contribuindo para a formação de um indivíduo, reafirmando o que Morin (2007) preconiza: “indivíduo/sociedade/espécie”, funcionando numa engrenagem de dependência recíproca, umas gerando as outras. Todos estamos unidos no mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. 2. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP. Editora Papyrus. 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Humaniza SUS**: política nacional de humanização. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: <http://www.saude.gov.br>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classes hospitalares e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Nacionais Educacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2001. p. 39-40.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

CECCIM, R. B. **Criança hospitalizada**: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRS, 1998.

CLASSE HOSPITALAR SULIVAN MEDEIROS. [2018?]. Disponível em: <http://classesulivanmedeiros.blogspot.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2015.

D'AMBRÓSIO, U. Como ensinar matemática hoje?: Temas, Debates. **Sociedade Brasileira de Educação Matemática**, [s. l.], Ano 2, n. 2, 1989.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o

minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONSECA, E. S. **A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar**. Rio de Janeiro: UERJ. 2003. Disponível em: [http:// www.revistas.usp.br](http://www.revistas.usp.br). Acesso em: 25 jul. 2015.

FONSECA, E. S. Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. **Revista Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 8, n. 44, p. 32-37, 2000.

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

GURGEL, T.; VITORIANO, V.; GURGEL, D. **Projetos de Letramento na educação de jovens e adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Natal, 2012.

GURGEL, T.; VITORIANO, V.; GURGEL, D. **Introdução à cultura do Rio Grande do Norte**: literatura, artes plásticas, folclore. João Pessoa: Grafset, 2003.

KLEIMAN, A. B. (org.). O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**: al-

fabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NATAL. Secretaria Estadual de Saúde. **Hospital Estadual Giselda Trigueiro e a implantação da classe hospitalar**. [2016?]. Disponível em: <http://www.saude.rn.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2015.

NATAL. Secretaria Estadual de Educação. **Plano de orientação para professores e coordenadores que atuam nas classes hospitalares e domiciliares do Rio Grande do Norte**. Natal, RN: SEEC, 2015.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: [s. n.], 2014.

PAULA, E. M. A. T. **Educação, diversidade e esperança: a práxis pedagógica no contexto hospitalar da escola hospitalar**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2003.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. *In*: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. (org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 30 maio 2016.

ROCHA, S. M. **Viver e sentir; refletir e narrar: crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ROCHA, S. M. **Narrativas infantis: o que contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS, I. B. A. Projetos de letramento: resignificação da prática escolar. *In*: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (org.). **Le-**

tramentos múltiplos: agentes, práticas, representações. Natal: EDUFRN, 2008. p.119-140.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.). **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artemed, 2001. 204 p.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **Conceitos de Educação em Paulo Freire:** glossário. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PARTE II

ENSINO DE MATEMÁTICA

CAPÍTULO 7

UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: MODELAGEM DA GEOMETRIA FRACTAL E DO TRIÂNGULO PASCAL

Émerson Pereira Dias

Elthon John Rodrigues de Medeiros

Stella Regina Rodrigues de Medeiros

RESUMO

Neste trabalho, lançou-se um olhar sobre o uso da geometria fractal e do Triângulo de Pascal no ensino médio com aplicações notáveis da Matemática a fim de mostrar aos alunos a via-

bilidade de se aprender Matemática a partir de uma variedade de situações tecnológicas ou não, tais como a modelagem de formas da natureza e as criações artísticas. Dessa forma, a pesquisa foi aplicada com alunos da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Miguel Santa Cruz, do município de Monteiro, estado da Paraíba. O objetivo do estudo foi construir uma proposta didática das sequências numéricas a partir da modelagem da geometria fractal e do Triângulo de Pascal. A pesquisa foi realizada com alunos de ensino médio da referida escola. É importante destacar que uma das formas para estudar a geometria fractal é a partir da observação de elementos da natureza. Tais elementos aproximam-se muito dos fractais do que de figuras da geometria euclidiana. Entretanto, isso não é sequer citado na Educação Básica. Adicionalmente a isso, no estudo de geometria fractal, existem margens para a criação de inúmeros problemas. Isso enriquece as discussões, principalmente para aplicação em turmas de ensino médio, uma vez que, nessa modalidade de ensino, os alunos já possuem base geométrica maior. Sendo assim, já compreendem melhor os conteúdos abordados na Educação Básica. Os resultados mostraram que a proposta de aprendizagem Matemática é viável para os alunos compreenderem a Matemática a partir de formas da natureza e das criações artísticas.

Palavras-chave: ensino da Matemática; ensino médio; modelagem da geometria fractal e do Triângulo Pascal.

I INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado tem como objetivo compreender uma proposta didática no ensino da Matemática com sequências numéricas a partir da modelagem da geometria fractal e do Triângulo de Pascal com os alunos da 1ª Série “A”, do ensino médio, da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Miguel Santa Cruz, do município de Monteiro, estado da Paraíba.

Uma motivação imprescindível para estudar a geometria fractal é a observação de elementos da natureza, os quais se aproximam muito mais de fractais do que de figuras da geometria euclidiana e, no entanto, aquela não é sequer citada na Educação Básica, ao contrário desta. Além de tudo isso, no estudo de geometria fractal, há margem para a criação de inúmeros problemas, enriquecendo as discussões, sobretudo para aplicação em turmas de ensino médio, que possuem maior base geométrica e podem possuir maior maturidade para compreender e explorar conteúdos não abordados na Educação Básica.

É preciso buscar estratégias didático-pedagógicas para envolver e despertar a atenção dos alunos e fazê-los, a fim de que eles se interessem pela disciplina. A Matemática, por vezes, é dita como enfadonha e sem sentido, por ser, em sua origem, uma ciência exata. Porém, desenvolver uma pesquisa com a modelagem da geometria fractal e do Triângulo de Pascal possibilita descobrir estratégias de transposições didáticas que envolvem os estudantes, engajando-os nas aulas de forma satisfatória e divertida.

O interesse pelo estudo dessa temática surge dos conhecimentos geométricos que se ensinam, em grande parte das escolas, e que estão restritos à geometria euclidiana. Porém, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(PCNEM), ao delimitarem ao conteúdo estruturante geometrias, inserem as noções de geometria não euclidiana no ensino fundamental e médio. O referido conteúdo vem causando inquietações em professores de Matemática, uma vez que é um assunto novo para a maioria dos professores, não estando contemplados nos livros didáticos, como também nos materiais de apoio, seja para o professor ou aluno (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, deve-se ressaltar que os PCNEM propõem que sejam dados significados para os conteúdos ministrados no ensino médio, sugerindo que os educandos desenvolvam competências e habilidades para sua realização como profissional e cidadão. Na disciplina de Matemática, as competências sugeridas para serem desenvolvidas pelos alunos são: capacidade de abstração; desenvolvimento do pensamento sistêmico; da criatividade; da capacidade de pensar múltiplas soluções para um problema; ou seja, o desenvolvimento do pensamento crítico; da capacidade de trabalhar em equipe; da disposição para aceitar críticas; da disposição para enfrentar as incertezas no conhecimento e na sua própria vida; do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 2002).

Percebe-se que as noções de geometrias não euclidianas têm sido negligenciadas nas aulas de Matemática pela maioria dos professores, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, não pelo descaso do professor, mas sim pelo fato de estes não terem contato com essas geometrias em sua formação, considerando que a maioria dos cursos de Licenciatura em Matemática não contemplam esse conteúdo em suas estruturas curriculares. Essa ausência tem levado grande parte dos professores e, conseqüentemente, os alunos, a crerem que a geometria euclidiana é a única geometria possível e presente em nosso mundo.

Por sua vez, as pesquisas acadêmicas e estudos amplamente divulgados na mídia explanam quanto à desmotivação na aprendizagem de Matemática, sobretudo no estudo da geometria. Contudo, entende-se que a utilização da modelagem com a geometria fractal e Triângulo de Pascal pode tornar as aulas de Matemática mais instigante e mais real, despertando o interesse, a curiosidade e criatividade dos alunos.

Partindo desse princípio, observa-se a necessidade de se trabalhar com as geometrias não euclidianas, mais especificamente, a geometria dos fractais e Triângulo de Pascal por meio de atividades exploratórias e com a utilização de materiais manipuláveis, relacionando-a com o mundo real.

Nesse sentido, é importante tornar o conteúdo trabalhado em sala de aula favorável à aprendizagem significativa do aluno e não apenas uma mera repetição de aplicações de fórmulas, em que, na grande maioria dos casos, o estudante não consegue aprender o que está sendo exposto, apenas estuda para obter um rendimento quantitativo suficiente para ser aprovado no final do ano letivo.

Portanto, o exercício da docência a partir dessa nova proposta didática exige do educador, além do domínio de conteúdos específicos, a capacidade para criar no dia a dia da sala de aula situações concretas que permitam ao educando aplicar seus conhecimentos.

A partir dessas assertivas acerca do uso da modelagem da geometria fractal e Triângulo de Pascal, buscou-se aplicar uma proposta didática com os alunos do 1º ano, do ensino médio, destacando-se sua relevância, para a construção pelos discentes, de competências e habilidades necessárias para a formação e realização como profissional e cidadão. Além disso, através desse projeto, buscaram-se subsídios para discutir o seguinte problema: como se

aplica o ensino de sequências a partir da modelagem matemática da geometria fractal e do Triângulo de Pascal com os alunos do ensino médio?

O presente artigo está estruturado da seguinte forma. Na primeira seção são conceituados os fractais. Além disso, conta-se a história dos fractais mencionando-se seus principais pensadores, especialmente, o matemático polonês/francês Benoît B. Mandelbrot, que cunhou o termo. A segunda seção apresenta os conceitos dos triângulos de *Sierpinski* e o de Pascal, que possibilitam uma interpretação mais completa das sequências numéricas.

E a terceira seção traz os conceitos apresentados no primeiro e segundo capítulo: são propostas didáticas ao professor de Matemática da Educação Básica com seis aulas inéditas que visam aplicar a modelagem da geometria fractal e do Triângulo de Pascal no ensino médio.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÕES SOBRE MODELAGEM MATEMÁTICA

Aprende-se Matemática não somente por sua beleza ou pela consistência de suas teorias, mas, principalmente, para que, a partir dela, o homem amplie seu conhecimento e, por conseguinte, compreenda melhor o mundo onde vive. Vale ressaltar que dentre os conteúdos da Matemática considerados essenciais para a formação do aluno está a geometria, rica em elementos que favorecem a percepção espacial e a visualização, contribuindo, assim, para que cada indivíduo tenha conhecimento do espaço em que vive.

A geometria tem função essencial na formação dos indivíduos, pois possibilita uma interpretação mais completa do mundo, uma comunicação mais abrangente de ideias e uma visão mais equilibrada da Matemática. É um ramo da Matemática de grande eficiência na conexão didático-pedagógica dos conteúdos, pois os conceitos, propriedades e questões aritméticas ou algébricas são clarificados pela geometria, que realiza uma verdadeira tradução para o aprendiz (LORENZATO, 1995).

No final do século XVIII e início do século XIX, o conhecimento geométrico ganhou mais uma nova face, as geometrias não euclidianas, que trouxeram uma nova maneira de ver e conceber o conhecimento geométrico.

Sobre o surgimento das geometrias não euclidianas, torna-se relevante lembrar que Euclides, há cerca de 300 anos a.C., apresentou, em sua famosa obra “Os Elementos”, um conjunto de cinco postulados: I. Uma linha reta pode ser traçada de um ponto a outro, escolhidos à vontade; II. Uma linha reta pode ser prolongada indefinidamente; III. Um círculo pode ser traçado com centro e raio arbitrários; IV. Todos os ângulos retos são iguais; V. Se uma reta secante a duas outras formam ângulos de um mesmo lado dessa secante cuja soma é menor que dois ângulos retos, então essas retas, se prolongadas suficientemente, encontrar-se-ão em um ponto desse mesmo lado. Toda geometria que aprendemos na escola, até então, está embasada nesses postulados (COUTINHO, 2001).

Desde a publicação daquela obra, os matemáticos tentaram demonstrar o quinto postulado por meio dos quatro postulados anteriores e suas conseqüências, por se mostrar pouco intuitivo e de redação bem mais complicada que os demais. Mas todas as tentativas de demonstrar o quinto postulado foram inúteis. Somen-

te quando se negou esse postulado foi que se chegou ao desenvolvimento da primeira geometria não euclidiana.

Era preciso ter uma imaginação excepcional para considerar a possibilidade de uma geometria diferente daquela de Euclides, pois o espírito humano por dois milênios estivera limitado, pelo preconceito da tradição, à firme crença de que o sistema de Euclides era certamente a única maneira de descrever em termos geométricos o espaço físico, e que qualquer sistema geométrico contrário não poderia ser consistente (EVES, 1992, p. 22).

A descoberta dessa nova geometria deve-se a três grandes matemáticos: ao alemão Carl Friedrich Gauss (1777-1855), ao russo Nicola Ivanovich Lobachevsky (1793-1853) e ao húngaro, Janos Bolyai (1802-1860). Gauss foi o primeiro a chegar a conclusões mais avançadas aceitando a independência do V postulado em relação aos outros, porém, temendo críticas, nada publicou sobre suas ideias a respeito da nova geometria.

A primeira publicação negando o postulado deve-se ao matemático Lobachevski, em 1826 que, de acordo com Boyer (1974, p. 396), é chamado de Copérnico da Geometria de Lobachevski. Mostra-se, com isso, que “a geometria euclidiana não era a verdade absoluta que se supunha ser”.

Hoje, compreende-se que muitos problemas do cotidiano e do mundo científico não são resolvidos pela geometria euclidiana, mas sim por geometrias não euclidianas, que são aquelas que não satisfazem um ou mais dos postulados de Euclides. Dentro das geometrias não euclidianas, entre outras, pode-se citar a Geometria Hiperbólica; a Geometria Elíptica; a Geometria Projetiva; a Topologia; a Geometria dos Fractais.

Quando nos deparamos com comportamentos na natureza que apresentam formas tão irregulares, como as nuvens, as montanhas, os batimentos do coração, as árvores, couve-flor, brócolis, entre outros, a geometria euclidiana por nós conhecida se torna inadequada, sendo necessário recorrer a geometria dos fractais.

Foi a partir dessa necessidade de se calcular e descrever certos fenômenos da natureza ou objetos intrincados, que não possuem forma definida, que surgiu a geometria fractal, uma geometria que apresenta, como estruturas geométricas, conteúdos com pequenas infinidades de microestrutura.

Sua nomenclatura se origina do adjetivo em latim *fractus*. O verbo latino corresponde a *frangere*, que significa “quebrado” ou “fraturado”: criar fragmentos irregulares. Suas principais características são autossimilaridade, interação e dimensão.

Segundo Moreira (1999 apud NICOLINE, 2005, p. 5) “[...] fractais são conjuntos cujo formato é extremamente irregular ou fragmentado e que têm essencialmente a mesma estrutura em todas as escalas”. Porém, somente há poucos anos, com o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos computadores, a geometria fractal vem se consolidando.

O matemático francês Benoit Mandelbrot (1924-2010) escolheu a palavra fractal para nomear os estudos aos quais se dedicou e sobre os quais nos trouxe mais conhecimento. Na verdade, os fractais não foram descobertos nem criados por Mandelbrot, ele apenas os nomeou, visto que estes já eram conhecidos antes de sua descoberta. Existem indicações de que fractais já existiam antes do século XX. Na época, eram conhecidos como “monstros matemáticos”, na Grécia Homérica, Índia e China. Até mesmo Euclides, há mais de dois mil anos, observou que a

areia da praia se assemelhava a uma espécie que é bidimensional, embora fosse constituída por pequenas partes tridimensional.

Mandelbrot, ao definir os fractais, apoiou-se muito em matemáticos e cientistas, que já haviam se dedicado a esse estudo sistemático, mas não chegaram a ter uma conclusão exata

Barbosa (2005, p. 18), autor de duas obras importantes sobre fractais (1985 e 1990), sugeriu a definição por caracterização, ao definir que “Um conjunto é fractal se possuir alguma forma de autossimilaridade ainda que aproximada, onde a sua dimensão seja maior que a dimensão topológica, e que este conjunto possa ser expresso por meio de um procedimento recursivo ou iterativo”.

Nota-se que esse conceito de fractal ainda deixa muito a desejar, principalmente se queremos uma definição mais formal. Entretanto, essa dificuldade não deve ser obstáculo na Educação, uma vez que se torna possível passar para o aluno uma conceituação mais simples e de fácil compreensão e entendimento. Para se definir os fractais de uma maneira simples, basta observar uma propriedade especial que possui característica conhecida como autossimilaridade, ou seja, os fractais possuem uma cópia de si em cada uma de suas partes. Segue que suas partes lhes são semelhantes.

O Triângulo Aritmético é também chamado de Triângulo de Pascal pelos franceses, Triângulo de Tartaglia pelos italianos, Tartaglia-Pascal em outras localidades ou simplesmente Triângulo Combinatório. Não se pode falar em descoberta, mas sim em re-descobertas e inserção, inenunciáveis vezes, em todas as localidades onde se estuda Matemática.

Existem indícios da utilização de métodos similares de organização na Índia, 200 a.C., quase 2000 anos antes de Pascal. Pingala, matemático indiano, no seu trabalho intitulado Chandas Shartra, já apresentava uma tabulação similar ao Triângulo de Pas-

cal quando estudou os cálculos combinatórios. Seu desenvolvimento se deu através do estudo de métricas musicais na versificação. Com efeito, observou que a expansão de métricas de uma, duas, três etc. sílabas poderiam ser organizadas sob a forma de um padrão numérico triangular denominado Meruprastara, para homenagear o sagrado Monte Meru.

Segundo Silveira (2001, p. 21), a regra para construção descrita por Pingala estrutura-se da seguinte forma:

Desenhe um quadradinho; abaixo dele desenhe dois outros, de modo que juntem-se no ponto médio da base dele; abaixo desses dois, desenhe outros três e assim por diante. A seguir, escreva 1 no primeiro quadradinho e nos da segunda linha. Na terceira linha escreva 1 nos quadradinhos dos extremos, e no do meio escreva a soma dos números acima dele. Prossiga fazendo o mesmo nas demais linhas. Nessas linhas, a segunda dá as combinações com uma sílaba; a terceira dá as combinações com duas sílabas e assim por diante. O Meruprastara e a regra de Pingala ainda podem ser encontrados em outras obras anos depois da Chandas Shartra.

Só aproximadamente 500 anos depois de ser apresentado por Yang Hui, suas propriedades foram estudadas por Blaise Pascal, que associou o estudo das probabilidades com o Triângulo Aritmético e, como suas descobertas, as discussões sobre o tema foram mais longe. O arranjo triangular ficou conhecido como Triângulo de Pascal. Um dos avanços foi a descoberta de propriedades, segundo a qual

Em todo triângulo aritmético, as duas células são contíguas na mesma base, a superior está para a inferior como o número de células desde a superior até o topo da base está para o número de células da inferior; até o ponto mais baixo inclusive (BOYER, 1974, p. 265).

Desde essa época o triângulo já era relacionado com outros conteúdos matemáticos com o fim de facilitar seu entendimento ou sua demonstração. Exemplo disso foi a relação encontrada por Pascal para obter uma fórmula de soma das potências m-ésimas dos primeiros inteiros consecutivos.

O Triângulo de *Sierpinski*, também chamado de Junta de *Sierpinski* - é uma figura geométrica obtida através de um processo recursivo. É uma das formas elementares da geometria fractal por apresentar algumas propriedades, tais como: ter tantos pontos como o do conjunto dos números reais; ter área igual a zero; ser auto semelhante (uma sua parte é idêntica ao todo); não perder a sua definição inicial à medida que é ampliado. Foi primeiramente descrito em 1915 por Waclaw Sierpinski (1882-1969), matemático polonês.

A modelagem matemática, em sua essência, sempre esteve presente na criação das teorias científicas e, em especial, na criação das teorias matemáticas. No século XX, foi muito utilizada na Resolução de Problemas de Biologia e da Economia, segundo Biembengout (1999).

De acordo com Barbosa (2001), a utilização da modelagem matemática enquanto estratégia pedagógica teve início nas primeiras décadas do século XX, no cenário internacional, quando matemáticos puros e aplicados estudavam meios para o ensino da disciplina.

Segundo Andrade (2008), as primeiras pesquisas que versaram sobre a modelagem no ensino médio foram realizadas por Burak (1992) e Biembengut (1999), sendo sua consolidação na edu-

cação matemática brasileira atribuída a vários grupos de pesquisadores. Entre eles, Biembengut (2003, 2004, 2009) destaca três precursores: Aristides Camargos Barreto, Ubiratan D'Ambrósio e Rodney Carlos Bassanezi.

No âmbito da educação matemática, diferentes abordagens, caracterizações ou concepções são dadas para modelagem matemática e, por isso, não é fácil descrevê-la. Porém, essas diferentes concepções de Modelagem possuem pontos convergentes.

[...] é essencial não perder de foco estas definições nos aspectos que convergem no entendimento de que a modelagem pode contribuir não somente para aprimorar o ensino e a aprendizagem matemática, mas especialmente, para provocar uma reação e interação entre corpo docente e discente envolvidos na contínua e necessária produção do conhecimento que surtirá efeitos no contexto social (BIEMBENGUT, 2009, apud ABREU, 2011, p. 18).

Na visão da autora, a modelagem matemática aproxima professor e aluno que tenham como objetivos comuns a contínua e necessária produção do conhecimento.

A partir desse horizonte, dentre algumas diferentes concepções, destacam-se a de Bassanezi (2002), que define a Modelagem como uma estratégia pedagógica; e a de Barbosa (2001) e Jacobini (1999), que a define como um ambiente de aprendizagem.

Dentro da perspectiva de ambiente de aprendizagem, Barbosa (2001) destaca o trabalho de Modelagem como uma oportunidade para que os alunos possam questionar situações por meio da Matemática, cujo resultado final irá depender do encaminhamento dado à medida que a atividade for sendo desenvolvida. Dependendo desse encaminhamento, pode acontecer de até mesmo não ser

construído o modelo matemático. Nesse sentido, a “modelagem é um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da Matemática, situações oriundas de outras áreas da realidade” (BARBOSA, 2001, p. 6).

A partir da premissa indicada por Barbosa (2001), entende-se que a Modelagem é uma atividade em que os alunos discutem Matemática no contexto de situações do dia a dia e/ou realidade.

Almeida e Ferruzi (2009) concordam com Barbosa (2001) quando afirmam que a modelagem matemática funciona como uma alternativa pedagógica na qual fazemos uma abordagem, por meio da Matemática, de um problema não essencialmente matemático; ou seja, a modelagem busca uma resposta para um problema cuja origem pode não estar na Matemática.

Para D’Ambrósio (1989), a modelagem matemática é uma forma de interação do conteúdo de sala de aula com questões reais. Dessa forma, o trabalho com modelagem aproxima a Matemática escolar da Matemática vivenciada pelos alunos no dia a dia, tornando-os mais críticos e tornando os conteúdos mais significantes:

Os modelos matemáticos são formas de estudar e formalizar fenômenos do dia a dia. Através da modelagem matemática o aluno se torna mais consciente da utilidade da matemática para resolver e analisar problemas do dia a dia. Esse é um momento de utilização de conceitos já aprendidos. É uma fase de fundamental importância para que os conceitos trabalhados tenham um maior significado para os alunos, inclusive com o poder de torná-los mais críticos na análise e compreensão de fenômenos diários (D’AMBROSIO, 1989, p. 3).

Na impossibilidade de levar em consideração todas as concepções de modelagem, este estudo destaca as concepções de Maria Salett Biembengut, Jonei Cerqueira Barbosa, Dionísio Burak, Dale William Bean e Rodolfo Chaves, por assumirem suas concepções perante a comunidade de educadores matemáticos pelos diferentes aspectos de suas concepções e por terem trabalhos voltados para o ensino fundamental e médio.

2.2 A MODELAGEM MATEMÁTICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Segundo D’Ambrósio (1986, p. 16), a matemática “[...] permite uma análise crítica sobre seu papel na melhoria da qualidade de vida, com inúmeras interpretações sobre o que representa a ciência para o bem-estar do ser humano”.

Porém, é necessário romper com o tradicional ensino da Matemática, aproximar quanto mais possível os alunos da realidade e essas são tarefas que exigem uma reflexão sobre o modo de ensinar Matemática. Uma possível alternativa para tal problema é a modelagem matemática. Para D’Ambrósio (1989), modelagem matemática é uma forma de interação do conteúdo de sala de aula com questões reais, sendo que o trabalho de modelagem aproxima a Matemática escolar da Matemática vivenciada pelos alunos no dia a dia, tornando-os mais críticos e tornando os conteúdos mais significantes.

Para Bassanezi (2002), a modelagem pode ser entendida também como um método científico ou como uma estratégia de ensino aprendizagem, que envolve uma prática educativa em Matemática, em que o que interessa não é encontrar um modelo bem-

-sucedido, mas caminhar seguindo etapas a fim de que o conteúdo matemático seja sistematizado e aplicado.

A modelagem matemática no contexto do ensino e da aprendizagem concentra dois objetivos fundamentais: (i) apresentar os conteúdos matemáticos de forma motivadora, atrativa, interativa, contextualizada e/ou interdisciplinar através da resolução de problemas do mundo real ou apresentar problemas aplicados como uma atividade de modelagem e também em forma de projetos educativos; e (ii) capacitar o educando para utilizar a Matemática na resolução de problemas de seu mundo vivido, seja ele sociocultural ou profissional (BIEMBENGUT; HEIN, 2003; BARBOSA, 2004; LESH; ZAWOJEWski, 2007; RIBEIRO, 2008; BASSANEZI, 2011; MEYER CALDEIRA; MALHEIROS, 2013).

Borba (1999) aponta alguns elementos essenciais na implementação dessa atividade em sala de aula: (1) a escolha do problema a ser estudado, preferencialmente deve ser feita pelos alunos; (2) o auxílio do professor na transformação de um tema amplo em uma questão a ser investigada com o auxílio da Matemática.

Segundo Biembengut e Hein (2003, p. 16) o processo de Modelagem pode ser dividido em três etapas principais:

1. Etapa – Interação com o problema. Nessa etapa, é realizado o primeiro contato entre o aluno e a situação problema e, caso haja necessidade, a busca de mais informações para uma melhor compreensão e familiarização do tema em questão;

2. Etapa - Matematização. Identificar e formular o problema a partir da identificação de um modelo que pode ser, segundo Biembengut e Hein (2003), como “um conjunto de expressões aritméticas ou fórmulas, ou equações algébricas, ou gráfico, ou representação, ou programa computacional, que levem à solução ou permitam a dedução de uma solução” (p. 14).

3. Etapa – O Modelo Matemático - Nessa etapa, verificamos a validação do Modelo que obtivemos na etapa anterior e analisaremos a confiabilidade de sua utilização na situação modelo e, caso não seja confiável, alunos e professores deverão retornar à segunda etapa na busca de um maior adequação.

Observa-se que existe uma interligação entre essas etapas, passivas de alterações caso seja necessário para garantir a validação do modelo trabalhado.

A Modelagem não somente é elo entre a realidade e Matemática como também pode se unir as outras disciplinas do currículo escolar para dar ao aluno a inteireza do todo, de uma educação mais integral. “A modelagem pressupõe multidisciplinaridade, e, nesse sentido, vai ao encontro das novas tendências que apontam para a remoção de fronteiras entre as diversas áreas de pesquisa” (BASSANEZI, 2011, p. 16).

3 METODOLOGIA

Segundo Bicudo (1993, p.18-19 apud FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 59), pesquisar significa “[...] perseguir uma interrogação (problema ou pergunta) de modo rigoroso, sistemático, sempre, sempre andando em torno dela, buscar todas as dimensões, qualquer que seja a concepção de pesquisa assumida pelo pesquisador”.

Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa é classificada como qualitativa, visto que, “[...] o qualitativo engloba a ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões. O significado atribuído a essa concepção de pesquisa também engloba noções de respeito, de percepções de diferenças e semelhanças de aspectos comparáveis de expe-

riências” (BICUDO, 2006, p. 106).

Bogdan e Biklen (1994, p. 16) corroboram esse entendimento ao defenderem que

[...] a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (...) Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Esta pesquisa se enquadra nessa definição, sendo o ambiente natural e fonte direta para a coleta de dados em sala de aula, visando caracterizar como acontecem os procedimentos didáticos no ensino da Matemática na modelagem da geometria fractal e Triângulo de Pascal no ensino médio na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Miguel Santa Cruz. Portanto, os sujeitos de pesquisa compreendem 33 alunos da primeira série “A”, do ensino médio da referida escola.

Uma pesquisa qualitativa, segundo Moreira e Caleffe (2008), explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é verbal, coletado pela observação, descrição e registro fotográfico. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador tem um papel fundamental, pois é o principal instrumento de coleta de

dados, porque, “[...] como pesquisador interpretativo lidando com múltiplas realidades, o ‘instrumento’ tem de ser capaz de reconhecer, classificar e distinguir as sutilezas do significado que emerge” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 63).

Em uma pesquisa qualitativa é o pesquisador que analisa subjetivamente os dados coletados. Para tanto, utiliza-se, nesta pesquisa, como metodologia, o Estudo de Caso, compreendendo-o como:

[...] o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Quanto à realização desta pesquisa, houve um percurso metodológico, traçado a partir da seleção da turma de alunos da primeira série, do ensino médio, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Miguel Santa Cruz, de Monteiro (PB).

Para atingir os objetivos propostos, em primeiro lugar, buscou-se uma teorização através de fichamentos e pesquisas bibliográficas, para explicitarem os conceitos pressupostos das referidas vertentes teóricas, citadas neste trabalho, a respeito dos temas sobre a proposta didática para o ensino da Matemática no ensino médio e a modelagem da geometria fractal e Triângulo de Pascal.

A coleta de dados se deu a partir da realização de aulas no local definido como ponto de experimentação e observação para o estudo em questão. E, com o objetivo de traçar o

perfil da turma, entre as atividades propostas, em um primeiro momento aplicou-se a sondagem dos conhecimentos prévios referentes ao conteúdo da pesquisa, que auxiliou nas análises e conclusão.

Dando continuidade a esse trabalho, houve seis encontros (aulas), nas quais foram propostas atividades a serem desenvolvidas, bem como foram realizadas a discussão dos dados observados e indagações levantadas pelos alunos.

Na sequência, tem-se a descrição quanto à elaboração das aulas ministradas e desenvolvidas durante a pesquisa.

3.1 PLANEJAMENTO DAS SEIS AULAS INÉDITAS

Quanto ao planejamento das aulas, buscou-se, neste estudo, a partir da experimentação, observação e sondagem dos conhecimentos prévios dos discentes, bem como dos conteúdos expostos em sala de aula, elaborar aulas mais dinâmicas e que despertem o interesse da turma para o tema proposto.,

Para tanto, optou-se pelo seguinte tema: “Geometria fractal e o Triângulo de Pascal”, e pelos referidos conteúdos a serem ministrados: triângulos equiláteros; potenciação; ponto Médio de um segmento; sequências; Triângulo de Pascal.

A explanação dos conteúdos se deu a partir do uso de *slides*, que auxiliaram na apresentação da definição e a ocorrência dos fractais na natureza – entre os quais elementos como a couve-flor, o brócolis, as nuvens, os batimentos do coração etc. – que possuem comportamentos ditos irregulares foram mostrados. Viram-se também elementos que não podem ser descritos através de formas geométrica sem que a geometria euclidiana se mostra incipiente. Assim, faz-se necessário

estudar geometria fractal e, para efeito de demonstração, trabalha-se com a construção do Triângulo de *Sierpinski*.

A construção desse triângulo se inicia com criação de um triângulo equilátero. Poderia ser qualquer outro tipo de triângulo, porém, o equilátero, por possuir todos os lados com medidas iguais, torna o trabalho mais didático e de fácil percepção. Dessa forma, foi lançada a proposta aos alunos de fazer um triângulo equilátero e com comprimento de tamanho que garanta fazer as iterações durante o processo de construção.

Em seguida, os discentes foram orientados a identificar com lápis grafite os pontos médios do segmento em cada lado do triângulo. Feito isso, o próximo passo consistiu em ligar esses pontos com uma régua. Com todos os pontos médios ligados, chega-se à primeira interação do processo, gerando um triângulo central com base paralela ao original e mais três outros triângulos (todos os triângulos equiláteros) em sua volta a partir de um único triângulo equilátero inicial.

Com a quantidade de triângulos gerados em cada iteração, pediu-se aos alunos para elaborarem uma Tabela, na qual deixariam de fora o triângulo central na hora da contagem, uma vez que, caso este fosse inserido, o objetivo deste estudo poderia deixar de ser alcançado.

A Tabela 1 mostra a interação, a quantidade de triângulos gerados e os lados, de acordo com as orientações recebidas pelo docente durante a aula.

Tabela 1

ITERAÇÃO (N)	QUANTIDADE DE TRIÂNGULOS GERADOS	LADO
0	1	10
1	3	5
2	9	2,5
3	27	1,25

Fonte: elaboração dos discentes (2018).

Pediu-se também aos discentes que encontrassem os pontos médios dos triângulos gerados em torno do triângulo central (sempre o deixando à parte). Com a régua, novamente ligariam os pontos médios encontrados para gerar outra iteração, ou seja, teríamos chegado à segunda iteração. E, novamente, as informações geradas foram registradas em uma Tabela.

Alguns deles tenderam a contar todos os triângulos fazendo, inclusive, os centrais e o original. Foi necessária a intervenção do professor para que a construção do triângulo tomasse o rumo correto. Esse processo foi repetido até a décima iteração sob a orientação do professor.

Ao chegarem à décima iteração, alguns questionamentos foram levantados, quais sejam:

1. Que fractal foi construído?
2. O que pode ser observado em cada iteração?
3. Que medidas têm os lados do triângulo a cada iteração?
4. Seria necessário e possível chegar à décima iteração para saber quantos triângulos teremos e que tamanho terá seus lados? Justifique.

Para responder à primeira pergunta, basta lembrar que

essa figura foi mostrada nos *slides* antes mesmo de ser iniciada a sua construção. Mas para responder às perguntas que seguem, é necessário pensar um pouco e mobilizar conhecimentos preexistentes. O que pode ser observado a cada iteração é que a quantidade de triângulos gerados está aumentando através de uma potência de 3 com uma sequência de números que começam com 1. Quanto ao lado do triângulo, observa-se que, tendo o lado de tamanho inicial 10, por exemplo, na próxima iteração, esse valor cai para 5, ou seja, a metade do valor inicial. Encontrado 5 como valor após a primeira iteração, chega-se a 2,5 na segunda iteração. E assim sucessivamente até a décima, como foi pedido.

A última pergunta pode ser respondida repetindo-se o processo até a décima iteração. Pode-se chegar ao resultado levando o aluno a trabalhar exaustivamente ou simplesmente perceber que tanto a quantidade de triângulos quanto os lados do triângulo podem ser calculados tendo conhecimento da definição de sequências numéricas, mais especificamente da progressão geométrica (P.A.). Nesse momento da aula, o aluno já compreendeu empiricamente a noção de P.A.

Observou-se que a quantidade de triângulos é aumentada em 3 vezes à iteração anterior. Chama-se esse multiplicador constante de razão na progressão geométrica de razão (r) e esse valor é encontrado dividindo o segundo termo (a_1) pelo primeiro (a_0), ou seja, $r = \frac{a_1}{a_0}$. A partir dessas conclusões, torna-se possível encontrar quantos triângulos foram gerados na iteração $n=10$, sem precisar fazer o cálculo até a décima iteração.

Sabendo-se que $r = \frac{a_1}{a_0}$, podemos dizer que $a_1 = a_0 \cdot r$, em que $a_1 = 3$, $a_0 = 1$ e $r = 3$, ficando a equação $3 = 1 \cdot 3$. Segue-se o mesmo raciocínio para etapas seguintes, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2

ITERAÇÃO (N)	QUANTIDADE DE TRIÂNGULOS ENCONTRADOS (A_n)
0	1
1	$a_1 = a_0 \cdot r = 1.3$
2	$a_2 = a_1 \cdot r = 1.3.3 = 1.3^2$
3	$a_3 = a_1 \cdot r = 1.3.3.3 = 1.3^3$
...	...
10	$A_{10} = a_1 \cdot r = 1.3.3.3.3.3.3.3.3.3 = 1.3^{10}$

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Com essa demonstração, conclui-se que, para saber a quantidade de triângulos na iteração, a basta que sejam aplicados na equação $a_n = 1.3^n = 3^n$.

De maneira análoga acontece com os lados do triângulo. Sabendo que a razão aqui é de $\frac{1}{2}$, e o lado inicial do triângulo 10, mostrar-se-á como chegar à equação genérica dessa iteração, conforme apresenta a Tabela 3.

Tabela 3

ITERAÇÃO (N)	LADO DO TRIÂNGULO (LN)
0	10
1	$L1 = 10 \cdot r = 5$
2	$L2 = a1 \cdot r = 2,5$

ITERAÇÃO (N)	LADO DO TRIÂNGULO (LN)
3	$L_3 = a \cdot r = = = 1,25$
...	...
10	$L_{10} = a \cdot r = = 0,0098$
...	...
N	$L_n = 10 \cdot r =$

Fonte: dados da pesquisa (2018).

E, por fim, foi explicado para os alunos a que se refere o Triângulo de Pascal, ao dar-lhes uma breve e pequena explanação sobre a história desse triângulo, mostrando como acontece a sua construção. Os discentes puderam perceber que o Triângulo de Pascal envolve outras sequências numéricas, entre as quais estão as de números ímpares, números triangulares e potência de 2. Em seguida, o docente pediu para que fizessem o Triângulo de Pascal numa folha quadriculada e pintassem os números ímpares identificando alguma semelhança com o Triângulo *Sierpinski*.

3.2 OBJETIVOS

- Conhecer um pouco sobre a geometria fractal e sobre algumas figuras podem ser construídas;
- Compreender o processo de iteração e identificar formação da geometria fractal;
- Construir o Triângulo de *Sierpinski* a partir de um triângulo equilátero e reconhecer a semelhança dele com o de Pascal.

3.3 ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Aulas expositivas dialogadas, nas quais houve a exposição do conteúdo como uma simulação de um fenômeno natural e sua modelagem matemática, tendo a participação ativa dos alunos com seus conhecimentos prévios como ponto de partida e, em seguida, a produção de material.

3.4 CONTEÚDOS

Quanto aos conteúdos ministrados, optou-se fazer uso do triângulo equilátero para tornar as formas mais manipuláveis, como também por possuir todos os lados iguais. E, ao determinar os pontos médios no triângulo equilátero, torna-se possível ligar um ponto a outro formando, desse modo, quatro triângulos menores dentro do primeiro triângulo equilátero (o central não conta, para nosso trabalho apenas os outros 3 são considerados). Assim, esse processo é repetido até chegar à décima iteração.

No desenvolver do processo, a potenciação é um conhecimento muito presente, uma vez que as equações encontradas para representar as iterações são 3^n e $10/2^n$. E quando solicitado ao aluno que encontre o valor do lado do triângulo e suas respectivas quantidades, na décima iteração, o discente será conduzido a definir sequências. Para tanto, foi-lhes apresentado o Triângulo de Pascal com o propósito de mostrar-lhe que existem outros tipos de sequências, além da que já foi apresentada, ou seja, a progressão geométrica.

Trabalhar com o Triângulo de Pascal possibilitou a visualização de sequências que não são tão conhecidas quanto as progressões aritméticas e geométricas. No Triângulo de Pascal, existem sequências que não apresentam a mesma lógica usada nas outras já

conhecidas. Feito isso, ao final das aulas, os discentes perceberam que, através da confecção de um fractal, torna-se possível visualizar problemas ligados a rotina deles. A Matemática desenvolvida nas aulas que contemplou diversos assuntos dentro da própria Matemática pode ser aplicada para solucionar esses mesmos problemas.

3.5 ETAPAS E TEMPO DE AULAS

1. No primeiro momento, foram expostos *slides* sobre geometria fractal para o conhecimento dos alunos sobre essa geometria não euclidiana e realizada uma roda de conversa, para identificarem alguns exemplos de fractal na natureza (1 aula);
2. Na sequência, os alunos foram orientados a construir o Triângulo de *Sierpinski*. Na construção, foi solicitado ao aluno que fizesse um triângulo equilátero e identificasse o ponto médio de cada lado. Depois foi feita a ligação dos pontos médios e, assim, foi produzida a primeira interação. Nas próximas iterações, foram repetidos os passos dados. Com lápis de cores os triângulos externos ao central, são pintados para dar destaque à figura. Os discentes foram questionados a respeito do “Que fractal foi construído”, quantos triângulos são obtidos e quais medidas obtêm-se do lado do triângulo a cada iteração (1 aula);
3. Dando continuidade às aulas, é momento de introduzir a definição de sequências e, em seguida, de progressão geométrica para resolver o problema proposto; para tanto, buscou-se a resposta para os questionamentos da aula anterior (2 aulas);

4. No momento seguinte, pediu-se ao aluno identificar, por meio do Triângulo de Pascal, como se chega ao Triângulo de *Sierpinski*. Para isso, mais questionamentos foram levantados: se colorimos os números ímpares da sequência de Pascal, que figura obtemos? Que outras sequências eles identificam no Triângulo de Pascal? Por fim, verificou-se que a validade do modelo matemático citado usa outras figuras da geometria fractal como, por exemplo, curva de Koch e o Conjunto de Cantor (2 aulas).

3.6 MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS

1. Quadro branco;
2. Pincéis;
3. Folha quadriculada;
4. Lápis coloridos;
5. Régua.

3.7 PRODUTOS DA AULA

- O aluno deverá ser capaz de identificar um triângulo equilátero e o que é um ponto médio de um segmento;
- Construir um Triângulo de *Sierpinski* e de Pascal;
- Reconhecer uma sequência de uma iteração.

3.8 AVALIAÇÃO

A avaliação aconteceu de forma contínua iniciada nas perguntas orais, diagnosticada no início da aula com a apresentação do projeto “Geometria Fractal e o Triângulo de Pascal”. Tal avaliação se deu por meio da participação nas aulas com opiniões e construção do material que foi orientado no projeto.

4 RESULTADOS

Ao dar início ao projeto, percebeu-se a necessidade de realizar uma investigação que pudesse revelar “*a priori*” quais os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do tema proposto.

Observou-se que os discentes apresentam significativa dificuldade para a construção de um triângulo equilátero, de modo particular, desconhecem conceitos simples relativos à classificação e às medidas desse modelo de forma geométrica. Isso porque os discentes, ao serem conduzidos a proceder com a construção de um triângulo equilátero, deveriam ter conhecimento prévio de que esse triângulo difere dos demais por possuir todos os lados com medidas iguais. Percebeu-se ainda que os discentes também possuem dificuldades quanto à definição e às propriedades de Potenciação, pois não visualizaram que tanto o lado do triângulo quanto a quantidade de triângulos aumentaram ou diminuiram potencialmente, gerando uma seqüência.

Outra dificuldade observada refere-se à solicitação feita pelo docente aos discentes, para que estes encontrassem o ponto médio. Como resultado para esta atividade, viu-se que os discentes nem sequer tinham ideia de como encontrá-lo. Infere-se que essa dificuldade pode ser decorrente da falta de conhecimento dos alu-

nos, uma vez que esse assunto somente é visto na geometria analítica, e esta só é dada na 3ª série, do ensino médio.

Sanadas essas dificuldades, foi, então, possível dar continuidade ao projeto. E, o próximo passo consistiu em expor aos alunos os seguintes assuntos: sequências e progressões geométricas. Os alunos observaram que, tendo como medida de lado inicial 10, este é sempre multiplicado por 3, assim como a quantidade de triângulos inicial 1 deve ser multiplicado por 3. Porém, não foram capazes de determinar quais os valores seriam encontrados na décima iteração sem fazer o cálculo. Isso reforça a afirmação de que ter conhecimento sobre progressão geométrica nesse momento do projeto é essencial, porque tornar-se-ia possível chegar ao resultado sem que fosse preciso calcular tantas vezes.

Percebeu-se que os alunos não têm o pensamento algébrico que possa identificar as regularidades e o processo de generalização. O aluno deve saber como se chegar a n-ésima iteração e para isso necessita encontrar uma equação que represente o fenômeno. No entanto, foi incapaz de perceber a regularidade presente no processo.

Na construção do Triângulo de Pascal, os discentes foram incapazes de encontrar sozinhos as sequências de Fibonacci, dos números naturais, dos números triangulares e das sequências de potência de 2.

Supõe-se que tudo isso se deve ao fato de que o ensino da Matemática ainda tem o livro didático como a única fonte de pesquisa tanto do aluno como do professor. E tem um ensino tradicional que ainda trata o aluno como agente passivo no processo de aprendizagem.. Além disso, trata-se de uma área de conhecimento que muitas vezes se restringe ao popular “decoreba”, sem que seja estimulada no discente a capacidade de reflexão, o gosto de buscar

novas alternativas para ultrapassar as dificuldades. Assim, esse aluno está habituado a receber o conhecimento pronto.

Após a aplicação desses módulos, constatou-se que os alunos conseguiram compreender a Matemática a partir da geometria fractal e o Triângulo de Pascal. Dessa forma, observou-se que as intervenções foram bem-sucedidas, pois, durante as perguntas orais, foi possível verificar que os alunos respondiam com segurança, demonstrando, dessa forma, um entendimento mais concreto, ou seja, uma evolução na aprendizagem. Verificou-se, por meio das respostas, que houve realmente a internalização dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou da modelagem matemática como estratégia didático-pedagógica para o ensino da Matemática, no que se refere à geometria fractal e o Triângulo de Pascal direcionados aos alunos do ensino médio. No tocante à metodologia aplicada, adotou-se, nesta pesquisa, a abordagem qualitativa, a partir da premissa da observação das aulas ministradas. E, desse modo, buscou-se dar ênfase à aplicabilidade de uma proposta de aprendizagem da Matemática que possibilitasse mostrar aos alunos a viabilidade de se aprender essa disciplina, de modo particular, os conteúdos trabalhados em sala de aula, a partir de uma da modelagem de formas da natureza e as criações artísticas.

Quanto ao interesse no desenvolvimento desta pesquisa, torna-se relevante destacar que as noções de geometrias não euclidianas, discutidas em sala de aula, eram recepcionadas pelos alunos com pouca ou nenhuma importância nas aulas de Matemática. Uma das razões de isso acontecer se dá em função de a maioria dos professores, tanto no ensino fundamental quanto no ensino mé-

dio, trabalharemos o tema (geometria) sem oferecer aos discentes a possibilidade de conhecerem o assunto de forma mais dinâmica e participativa, o que torna ainda maior a lacuna no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, este estudo ressalta que muitos docentes durante a sua formação acadêmica são privados do contato com essas geometrias, visto que, nos cursos de Licenciatura em Matemática, alguns conteúdos ficam de fora das estruturas curriculares, e, em decorrência disso, temas tão importantes como esses acabam sendo trabalhados em sala de aula sem a devida relevância. Como consequência, docentes e discentes acreditam que a geometria euclidiana é a única geometria possível e presente no mundo.

Optou-se por selecionar alunos de uma turma da Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Miguel Santa Cruz, de Monteiro. As aulas ocorreram pela exposição do conteúdo. Na oportunidade, os alunos demonstraram estar entendendo o conteúdo ministrado a partir da simulação de um fenômeno natural e sua modelagem matemática. Outro ponto que merece destaque é que buscou-se ativar os conhecimentos prévios desses alunos, e essa estratégia foi bem-sucedida como ponto de partida, para, em seguida, desenvolver-se a produção de material.

Acredita-se que, empregando essa estratégia de aproximar o ensino da Matemática com os conhecimentos prévios dos alunos, cumpriu-se com o que regem os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais propõem que conteúdos ministrados se constituam em aprendizagens significativas no ensino médio. Para tanto, tornou-se necessário que os discentes visualizassem sentido no que estavam aprendendo e, quando se partiu de algo concreto, como ocorreu nas aulas por meio da modelagem, viu-se como o tema trabalhado se tornou bem mais fácil para os alunos.

Verificou-se, ainda, que os alunos apresentaram diversas dificuldades no que se refere à compreensão do tema proposto, entre as quais foram listadas dificuldades em assimilar conceitos, definições, classificação e/ou propriedades da geometria. Quanto a isso, buscou-se, neste estudo, inicialmente, conhecer os enigmas que embasam essas “falhas” para posteriormente saná-las.

No tocante, ainda, as dificuldades dos discentes em compreender e aprender os conteúdos ministrados em sala de aula, torna-se oportuno destacar o papel do docente no processo de ensino-aprendizagem como agente “transmissor” do conhecimento. Além das questões relacionadas, menciona-se a falta de interesse dos alunos pela matéria, os problemas enfrentados pelos docentes durante a sua formação acadêmica, entre outros fatores que tornam ainda maiores essa lacuna no processo de formação do conhecimento matemático.

Viu-se que os discentes pouco conhecem e/ou assimilam o uso (aplicabilidade) da Matemática (progressões aritméticas), mesmo tendo em mãos a possibilidade de trabalhar com uma ferramenta (triângulo equilátero – Triângulo de Pascal) que apresenta formas bem mais “manipuláveis”, quando comparada a outros modelos geométricos, bem como possui todos os lados iguais.

Conclui-se, portanto, que este estudo alcançou o propósito traçado ao desenvolver, a partir da observação, uma discussão de grande relevância para a comunidade acadêmica e científica. E, a partir do exposto, constatou que os alunos envolvidos nesse projeto, mesmo em meio a tantas dificuldades enfrentadas, conseguiram desenvolver melhor competências e habilidades, até então pouco trabalhadas em sala de aula, na resolução de problemas matemáticos por meio da modelagem proposta nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. O. C. **A prática de modelagem matemática como um cenário de investigação na formação continuada de professores de Matemática**. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011.

ALMEIDA, L. M. W.; FERRUZZI, E. C. (2009). Uma aproximação socioepistemológica para a modelagem matemática. **Alexandria**, 2(2), p. 117-134.

ANDRADE, M. M. **Ensino e aprendizagem de Estatística por meio da Modelagem Matemática**: uma investigação com o ensino médio. 2008. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BARBOSA, R.M. **Descobrendo a Geometria Fractal para a sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 160p.

BARBOSA, J. C. Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001, Caxambu.

BARBOSA, J. C. A “contextualização” e a Modelagem na educação matemática do ensino médio. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. **Anais...** Recife: SBEM, 2004. 1 CD-ROM

BASSANEZI, R. C. **Ensino-Aprendizagem com Modelagem**

gem Matemática. Editora Contexto, São Paulo, 2002.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. *In:* BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (org.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BIEMBENGUT, M. S. **Modelagem matemática & implicações no ensino e aprendizagem de matemática.** Blumenau: FURB, 1999. 134 p.

BIEMBENGUT, M. S. **Modelagem Matemática:** Mapeamento das Ações Pedagógicas dos Educadores de Matemática. Tese de Pós-Doutorado, USP, São Paulo, 2003.

BIEMBENGUT, M. S. **Modelagem Matemática & Implicações no Ensino e na Aprendizagem de Matemática.** 2. ed. Blumenau. 2004. Ed. Edfurb. 108.

BIEMBENGUT, M. S. 30 Anos de Modelagem Matemática na Educação Brasileira: das Propostas primeiras às propostas atuais. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia,** Alexandria, v. 2, p. 7-32, 2009.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez *et al.* Portugal: Porto Editora, 1994.

BOYER, C. B. **História da Matemática**. Carl B. Boyer; tradução: Elza F. Gomide. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda., 1974, p. 396.

BORBA, M. C. *et al.* **Calculadoras Gráficas e Educação Matemática**. Rio de Janeiro: Ed. Art Bureau, 1999. 136 p.

BURAK, D. Modelagem Matemática sob um olhar de Educação Matemática e suas implicações para a construção do conhecimento matemático em sala de aula. **Revista de Modelagem Na Educação Matemática**, Blumenau, v. 1, n. 1, p.10-27, 1992.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.

COUTINHO, L. **Convite às geometrias não euclidianas**. Rio de Janeiro. Interciência, 2001.

D'AMBRÓSIO, B. S. Como ensinar matemática hoje? Brasília. **Temas e Debates**, ano 2, n. 2, p. 15-19, 1989.

D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexos sobre educação e matemática. São Paulo: Summus, 1986.

DJACOBINI, O. R. A. **Modelação Matemática Aplicada no Ensino de Estatística em Cursos de Graduação**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP-Rio Claro, 1999.

EVES, H. **História da Geometria**. Tradução de Higino H. Domingues. Tópicos de história da Matemática para o uso em sala de aula. São Paulo: Atual, 1992.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. 3. Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores). *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa em educação matemática**. Pro-posições, Campinas, v. 4, n. 10, p. 18-23, mar. 1993.

LESH, R.; DOERR, H. **Beyond constructivism**: models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2003.

LESH, R.; ZAWOJEWSKI, J. S. Problem solving and modeling. In F. Lester (Ed.), **The Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning** (pp. 763–804). Charlotte, NC: Information Age Publishing. 2007.

LORENZATO, S. **Por que não ensinar Geometria?** Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. São Paulo, ano III, n 4, p. 3-13, 1º semestre 1995.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**:

abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEYER, J. F. C. A.; CALDEIRA, A. D.; MALHEIROS, A. P. S. **Modelagem em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NICOLINE, C. A. H. Construindo uma proposta de Geometria Fractal para o ensino fundamental. *In*: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 3., 2005, Canoas. **Anais...** Canoas: ULBRA, 2005. p. 1-6. CD-ROM.

RIBEIRO, F. D. **Jogos e Modelagem na educação matemática**. Curitiba: Ibepex. 2008.

SILVEIRA, J. F. P. D. **O triângulo pascal é de pascal?** Disponível em: <http://www.mat.ufrgs.br/~portosil/histo2b.html>. Acesso em: 3 set. 2018.

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DAS MÍDIAS DIGITAIS PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA E GESTÃO DE FINANÇAS

José Vitoriano dos Santos Medeiros

Maria da Glória Fernandes do Nascimento Albino

Emanuel Gomes Lourenço

RESUMO

O uso de ferramentas digitais pode ser instrumento importante para a motivação e facilitação da aprendizagem de Matemática para jovens e adultos, principalmente quando se trata de elementos ligados ao contexto dos alunos. Assim, este texto descreve uma atividade proposta que explorou mídias digitais, em especial o *software Calc*, no ensino de Matemática, cujo objetivo

principal era motivar a construção, análise e reflexão do orçamento pessoal/familiar com estudantes da terceira série, do ensino médio, do turno noturno, de uma escola pública na cidade de Jucurutu/RN. A metodologia utilizada foi a descritiva e o percurso metodológico se constituiu em cinco etapas consecutivas, ocorridas, em aulas de 45 minutos. Os resultados alcançados se relacionam à reflexão sobre a importância de uma organização orçamentária da família e desenvolvimento das habilidades digitais relacionadas à utilização de aplicativos, especificamente do *Calc*. Em relação às competências relativas aos conteúdos disciplinares, pode-se dizer que os alunos aprimoraram a capacidade de leitura e interpretação de tabelas e gráficos e desenvolveram habilidades necessárias para a realização de cálculos de porcentagens enquanto formavam hábitos que envolveram seu interesse como cidadão e o conhecimento matemático em situações reais. Dessa maneira, a atividade proporcionou a contextualização do ensino de Matemática enquanto motivou a formação de hábitos e atitudes positivas relativas ao equilíbrio financeiro.

Palavras-chave: ensino de Matemática; ferramentas digitais; *Software Calc*; reeducação financeira.

1 INTRODUÇÃO

As ferramentas tecnológicas já são realidade em lares e escolas. A maioria da população é portadora de, pelo menos, um aparelho celular, um *smartphone*. Segundo dados do IBGE - PNAD Contínua⁵ (2018) 93,2% dos lares já contam com pelo menos uma

5 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/>

pessoa dona de um celular. O contexto tem levado pesquisadores como Moran (2007) a discutir o uso das tecnologias em sala de aula. Mas, segundo esse e outros autores, como Paiva (2015), para a Internet ser usada na concretização do ensino é preciso ocorrer mudança de paradigmas. É preciso que o professor se predisponha a mudar o foco e não tenha medo de perder a sua função, porque o uso de ferramentas digitais permite a ele ser um orientador, aquele que identifica os pontos de dificuldade e possibilidades e motiva a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades e atitudes.

Nesse sentido, as mídias digitais se transformaram em importantes ferramentas que, além de oferecer acesso a pesquisa e interações na Internet, permitem, no ensino de Matemática, a utilização de *softwares* para criação de tabelas e gráficos. Então, por que não utilizar tal ferramenta a favor do gerenciamento das finanças e da educação financeira? Por que não aproveitar este assunto, pouco discutido ou nem mesmo tratado no ambiente escolar, para motivar a aprendizagem da Matemática e o desenvolvimento de habilidades relacionadas a produção e análise de tabelas e gráficos, além de fomentar atitudes responsáveis em relação as finanças?

Segundo pesquisa realizada pela Serasa Experian vinculada ao Jornal Tribuna do Norte⁶, 1,6% da população norte rio-grandense está inadimplente, ou seja, quase um milhão de potiguares. Esse elevado índice de inadimplência serviu como motivação para a proposição de trabalhar a educação financeira como temática no ensino médio noturno, que é, historicamente, formado por trabalhadores ou estudantes fora de faixa etária que veem no ensino noturno a oportunidade para concluir seus estudos e melhorar sua qualidade de vida.

23445-pnad-continua-tic-2017

6 Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/inadimplancia-afeta-quase-um-milha-o-de-potiguares/418896>. Acesso em: 5 ago. 2018.

A busca de caminhos para um ensino de Matemática eficaz no turno noturno implica, evidentemente, enfrentar desafios que se relacionam a essa etapa da educação básica como um todo. Um deles diz respeito à superação da dicotomia entre os conteúdos aprendidos e sua utilização no cotidiano.

É nessa perspectiva que este trabalho delinea a utilização do *software Calc* do *LibreOffice* para a construção, análise e reflexão de orçamentos como ferramenta para o ensino da Matemática e se propõe, por meio de recursos tecnológicos, a favorecer a criatividade, a autoestima, o registro, o arquivamento e a troca de informações, possibilitando a autoria da aprendizagem aos próprios estudantes. Esse atuar se justifica na ação e na reflexão para que cogitem e tirem suas conclusões sobre situações do cotidiano deles.

2 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E O ENSINO DA MATEMÁTICA

Os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes no dia a dia da população, porém não damos o devido crédito para utilizá-los como ferramenta didático-pedagógica dentro e fora da escola pois, muitas vezes, eles são taxados como problema/desafio na sala por tirar atenção dos alunos durante as aulas. Em contrapartida, os profissionais em educação devem planejar suas aulas de modo que utilizem as tecnologias da informação e comunicação (TICs) como aliadas do ensino-aprendizagem, permitindo a realização de atividades significativas.

É assim que, partindo desta ideia, Ashton Nunes (2012, p. 25) afirma:

É necessário implementar nas salas de aula de matemática um ambiente de pesquisa, participação, construção de conhecimentos, descobertas e reflexão. Para que isso ocorra, precisamos dispor de diferentes recursos, que vão além do giz e do livro didático.

Com o intuito de planejar aulas que incentivem a criatividade e inovação, é preciso que criemos situações desafiadoras as quais despertem nos estudantes o interesse e o prazer pelo conhecimento. Isto é possível se utilizarmos algumas das ferramentas tecnológicas disponíveis como computadores, celulares, redes sociais, Internet, *softwares*.

Tais tecnologias usadas em sala de aula auxiliam estudantes no processo de ensino-aprendizagem e favorecem a interação entre estudante/professor, mesmo que estejam geograficamente distantes.

Nesse sentido, Moran (2007, p. 103) diz que

As tecnologias nos ajudam a encontrar o que está consolidado e a organizar o que está confuso, caótico, disperso. Por isso é tão importante dominar ferramentas de busca da informação e saber interpretar o que se escolhe, adaptá-lo ao contexto pessoal e situar cada informação dentro do universo de referências pessoais.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, volume 2 (BRASIL, 2006, p. 89), que ainda seguem sendo um material a ser utilizado por fazerem muita referência à contextualização e ao desenvolvimento de habilidades:

Planilhas oferecem um ambiente adequado para experimentar sequências numéricas e explorar algumas de suas propriedades, por

exemplo, comparar o comportamento de uma sequência de pagamentos sob juros simples e juros compostos. Também oferecem um ambiente apropriado para trabalhar com análises de dados extraídos de situações reais.

Nesse sentido, Almeida (2016) explicita que as ferramentas que intermediam a ação do professor e o aprender do aluno são auxílios disponíveis e muito úteis quando bem utilizados. Assim, a partir de uma escolha compatível com os objetivos e o contexto de ação, um *software* como o Calc pode ser usado como ferramenta educativa adequada, permitindo o ensino-aprendizagem da Matemática de forma mais interativa.

Em relação à possibilidade de contextualização do ensino matemático, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) propõe que os estudantes utilizem tecnologias como calculadoras e planilhas eletrônicas. Segundo o documento, tal valorização possibilita que os estudantes desenvolvam o pensamento computacional por meio da interpretação e da elaboração de fluxogramas e algoritmos. O mesmo documento expressa que a promoção de atividades contextualizadas com essas tecnologias podem estimular e provocar processos de reflexão e de abstração, os quais podem dar sustentação a modos de pensar criativos, analíticos, indutivos, dedutivos e sistêmicos que podem favorecer a tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum.

3 O LIBREOFFICE CALC

O *Calc* é um aplicativo de planilhas que faz parte do pacote *LibreOffice*⁷, desenvolvido pela *The Document Foundation*, uma organização sem fins lucrativos, e é uma ferramenta que vem sendo utilizada e discutida no ensino da Matemática a algum tempo.

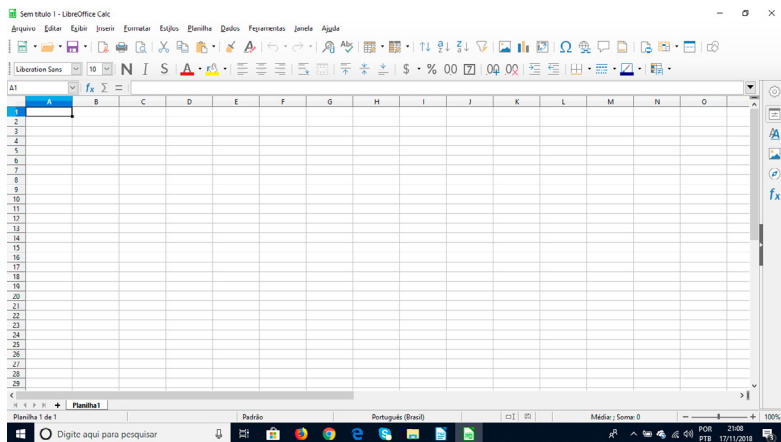
As planilhas eletrônicas (Figura 1) são compostas por linhas e colunas em que o encontro entre elas é denominado célula. Uma célula particular é identificada pelo número da sua linha e a letra da sua coluna. No *Calc 3.3*, cada folha pode conter um máximo de 1.048.576 linhas e 1.024 colunas. Essas planilhas são utilizadas para organizar e apresentar informações de maneira objetiva e precisa. Elas permitem que sejam realizadas manipulações dessas informações por meio de fórmulas e cálculos que podem ser automatizados.

De acordo com a matéria do Blog Escola Linux, 14 jul. 2015⁸, algumas vantagens em usar o *LibreOffice* incluem a possibilidade de instalação e utilização de uma forma portátil, sem necessidade de instalação no computador de uso. Ele é compatível com todos os formatos gerados pelos aplicativos *Microsoft*, inclusive os documentos mais antigos, tais como DOC, XLS e PPT, além de ser um *software* de código aberto e grátis que pode ser instalado em diversos computadores e utilizado para qualquer finalidade.

7 Software de código aberto – Qualquer pessoa pode estudar, manusear, modificar e distribuir livremente os aplicativos de sua suíte de acordo com os termos de licença do pacote LibreOffice e que pode ser instalado em computadores Windows, Unix, Solaris, Linux e Mac OS X.

8 Disponível em: <https://www.escolalinux.com.br/blog/5-motivos-para-utilizar-o-libreoffice>. Acesso em: 17 nov. 2018.

Figura 1: Janela do LibreOffice Calc



Fonte: elaborado pelos autores.

4 METODOLOGIA

Este trabalho se realizou sob a égide da pesquisa descritiva, que, segundo Triviños (1987), exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Quanto à abordagem, o caráter foi qualitativo, pois para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Os dados quantitativos foram utilizados para que os fenômenos pudessem ser mais bem visualizados, fundamentando uma maior compreensão do estudo, realizado na Escola Estadual Newman Queiroz (Turma – 3º Ano B), situada no município de Jucurutu/RN, o qual procurou descrever com detalhamento atividades relacionadas a utilização do *software Calc* no ensino de Matemática.

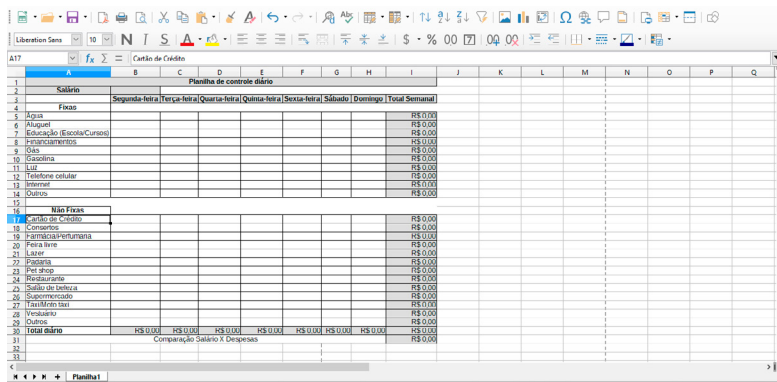
O percurso metodológico pode ser descrito em cinco etapas consecutivas, sendo elas:

Primeira etapa: leitura, discussão e reflexão de uma reportagem da *Web* sobre a problemática do endividamento da sociedade brasileira, em especial da população norte rio-grandense.

Segunda etapa: distribuição, para cada estudante, de um modelo de contracheque em branco para ser preenchido com um valor do salário-base (vencimento⁹), Imposto de Renda¹⁰ e a contribuição previdenciária para a realização de cálculos de porcentagem, utilizando calculadora.

Terceira etapa: aula expositiva dialogada sobre finanças pessoais com auxílio dos recursos tecnológicos: lousa digital, apresentação de slides e vídeo. Nessa etapa, se faz o uso do *LibreOffice Calc* para preencher um modelo de planilha de orçamento familiar (Figura 2 e Figura 3).

Figura 2: Modelo de planilha para controle diário



Fonte: elaborado pelos autores.

9 Vencimento – o valor pode ser combinado com o professor ou ser o valor real do vencimento do estudante

10 Caso ultrapassasse a faixa de isenção em vigência 1.903,98 Reais

Figura 3: Modelo de planilha para controle de gastos mensais

CONTROLE DE GASTOS					
		R\$:		Mês: 02/2018	
Receitas				Calculadora de Análise	
	Salários		R\$ 0,00		
	Outros		R\$ 0,00		
	Total Receitas (R\$)		R\$ 0,00		
	Aluguel/Condição/Contêineres		R\$ 0,00		R\$ 36,84
	Previdência/Seguro de carro		R\$ 0,00		R\$ 45,00
	IPTU		R\$ 0,00		R\$ 67,96
	PVA		R\$ 0,00		
	Plano de Saúde		R\$ 0,00		
	Acidentes		R\$ 0,00		
	Plano de aposentadoria/Seguro de VT		R\$ 0,00		
	Imposto de Renda		R\$ 0,00		
	Outros		R\$ 0,00		
	Alimentação		R\$ 0,00		
	Transporte/Passagem		R\$ 0,00		
	Tratamento caseiro		R\$ 0,00		
	Equipos de saúde		R\$ 0,00		
	Transportes/Combustível		R\$ 0,00		
	Manutenção automotiva		R\$ 0,00		
	Outros		R\$ 0,00		
	Restaurante		R\$ 0,00		
	Preços		R\$ 0,00		
	Seguros		R\$ 0,00		
	Luzes		R\$ 0,00		
	Tratado/Serviços de TI		R\$ 0,00		
	Outros		R\$ 0,00		
	Total		R\$ 169,73		

Fonte: elaborado pelos autores.

Quarta etapa: a cada grupo foi sugerido o valor de salário mensal igual a R\$ 954,00 (salário-mínimo vigente em 2018) e o grupo, cujas despesas ultrapassassem esse valor fixado, deveria analisar e usar estratégias para cortar os gastos tidos como desnecessários, fazendo com que compreendessem que o controle financeiro se dá através do equilíbrio entre receita (as) e consumo (gastos essenciais fixos, gastos variáveis e gastos imprevistos).

Quinta etapa: com a organização dos dados da etapa anterior em tabela, os grupos apresentaram um gráfico mostrando o gasto familiar e avaliaram o planejamento financeiro feito, fazendo algumas recomendações e orientações para a saúde financeira, e expuseram para o restante da turma as consequências positivas e negativas de estar com as contas equilibradas mês a mês.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atividade proposta foi desenvolvida no laboratório de informática da escola com a participação de 22 estudantes, distribuídos em 4 grupos. As tarefas realizadas podem ser descritas em cinco etapas, cada uma delas ocorrida em uma aula de 45 minutos.

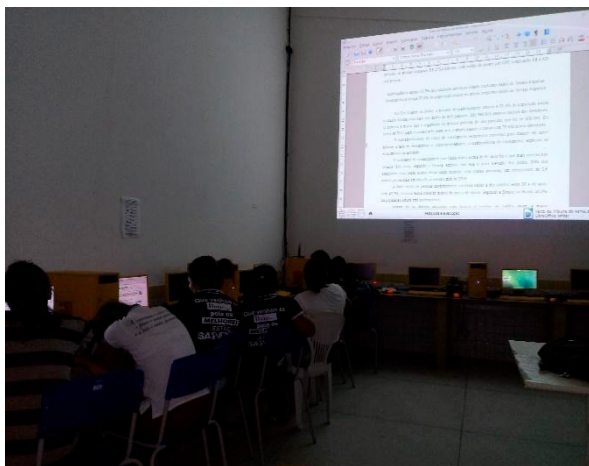
No primeiro momento houve a leitura, discussão e reflexão de uma reportagem da *Web* sobre a problemática do endividamento da sociedade brasileira, em especial da população norte rio-grandense, segundo dados da Serasa Experian (Figura 4). Alguns discentes ficaram assustados com os dados apresentados no texto, enquanto outros expuseram à turma que se reconheceram como parte integrante dos dados estatísticos apresentados na matéria e expressaram:

Estudante A: “compro muita coisa a prazo”.

Estudante B: “parcelo em várias vezes no cartão: roupas, calçados, bijuterias, compras no supermercado. Ainda tenho dois empréstimos bancários para quitar.”

Pode-se perceber nestes depoimentos que, infelizmente, há uma má gestão do orçamento pessoal, que culmina em um descontrole financeiro por práticas e/ou hábitos de compras muitas vezes desnecessárias e sem o exercício do autoconhecimento financeiro; outros não têm o hábito de poupar uma parte de seus vencimentos para possíveis emergências, como a compra de um medicamento, por exemplo. Tal resultado foi descrito por Krüger (2014) em sua pesquisa, a qual identificou que, em vários lares brasileiros a falta de controle e disciplina são as principais causas de um endividamento constante.

Figura 4: Leitura e discussão oral sobre inadimplência



Fonte: elaborado pelos autores.

Em seguida, foi distribuído a cada estudante o modelo de contracheque em branco (Figura 5). Eles preencheram com o valor do salário-base (vencimento), possíveis horas extras e a contribuição previdenciária. Para os cálculos de porcentagem, (Figura 6) foi utilizada a calculadora do computador/celular. Esta atividade foi relevante porque a falta de compreensão em relação aos cálculos que compõem um contracheque pode acarretar em perda dinheiro por desconhecimento do que compõe o salário. Nesta etapa, houve a ajuda daqueles estudantes mais familiarizados com os cálculos de porcentagem usando ferramentas tecnológicas. A falta de familiaridade com o manuseio do computador foi resolvida pela permutação e atitude solidária entre os próprios componentes do grupo, no manuseio do *software*, para que todos tivessem acesso à máquina e participassem de forma ativa na etapa.

Figura 5: Modelo de contracheque

EMPREGADOR		Recibo de Pagamento de Salário		
Name		Referente ao Mês / Ano		
Endereço		10/2018		
CNPJ				
CÓDIGO	NOME DO FUNCIONÁRIO	CFO	FUNÇÃO	
Cód.	Descrição	Referência	Proventos	Descontos
001	SALARIO BASE			
903	INSS			
MENSAGENS			Total das Vencimentos	Total dos Descontos
			Líquido a Receber->	
Salário Base		Base Calc. INSS	Base Calc. FGTS	FGTS do Mês
			Base Calc. IRRF	Faixa IRRF

2ª VIA - EMPREGADO

DECLARO TER RECEBIDO A IMPORTÂNCIA LIQUIDA DISCRIMINADA NESTE RECIBO.

ASSINATURA DO FUNCIONÁRIO _____

DATA _____

Fonte: adaptado de Krauser (2018).

Figura 6: Uso da calculadora do computador



Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 7: Uso do celular para os cálculos



Fonte: elaborado pelos autores.

No terceiro momento, aconteceu uma aula expositiva dialogada sobre finanças pessoais com auxílio de recursos tecnológicos como lousa digital, apresentação de *slides* e vídeo. Depois, foram abordadas e discutidas algumas razões para o descontrole das finanças pessoais como, por exemplo, gastar mais do que se ganha e distinguir desejo de necessidade. Os discentes fizeram algumas anotações no caderno como:

Estudante C: desejo não é a mesma coisa que necessidade, são “coisas” diferentes.

Estudante D: devemos comprar o necessário e sempre que possível, à vista, e pedir desconto no produto. Para isso, temos que controlar sempre o salário.

Estudante E: o descontrole financeiro acontece quando gastamos o dinheiro com coisas desnecessárias, ou seja, sem tanta importância.

Observa-se nesses depoimentos que os estudantes consideram importante o hábito de controlar de perto os gastos, fazendo

sempre anotações e organizando receitas e despesas. Assim, segundo eles, se pode ter uma visão de para onde está indo o dinheiro.

No penúltimo momento, os grupos fizeram uso do *LibreOffice Calc* para preencher o modelo de planilha de orçamento familiar (Figura 3). Após digitar os dados em tabela, cada grupo foi orientado a alterar o valor do salário mensal, pré-definido para R\$ 954. O grupo que ultrapassasse este valor deveria analisar e usar estratégias para cortar os gastos entendidos ou classificados como desnecessários. Isso permitiu que compreendessem que o controle financeiro se dá através do equilíbrio entre receita e consumo.

Esta etapa, segundo os estudantes, foi a mais difícil e marcante porque tiveram que fazer uma criteriosa análise das despesas da família e cortar itens desnecessários desse orçamento. Isso fez com que pudessem desenvolver habilidades relacionadas a cálculos, análise de situações e tomada de decisão. Isto também foi descrito por Krüger (2014), em seu trabalho de pesquisa. Ela destacou a eficácia do uso de planilhas para uma visualização total dos gastos, por explicitar os gastos que muitas vezes não são notados e, assim, tornar possível a verificação dos setores que estão consumindo mais e comprometendo o orçamento mensal.

Por fim, um representante de cada grupo apresentou um gráfico mostrando o gasto familiar e o planejamento financeiro feito pelos componentes. Em seguida, a turma respondeu às seguintes perguntas:

- Quais as recomendações e orientações para se ter uma saúde financeira equilibrada? Ao que, em construção conjunta, elencaram:
 1. Cortar gastos com coisas desnecessárias.
 2. Fazer anotações do dinheiro que recebemos no mês.

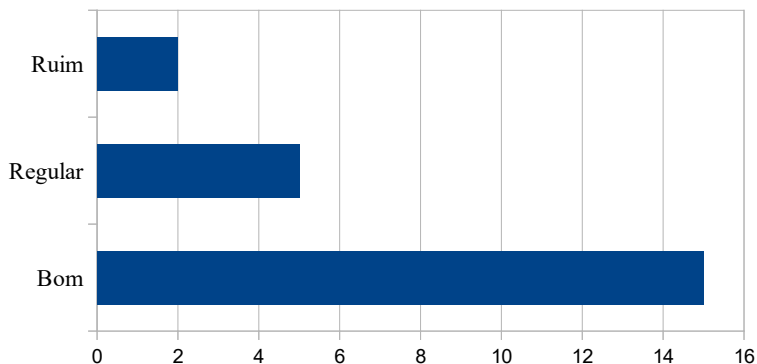
- Fazer uma tabela de todos os gastos e depois ver como está sua situação. Se estiver no “vermelho”, é preciso cortar gastos e deixar só o necessário... e sempre ter um dinheiro juntado pra emergência. [sic]
3. Primeiramente, você tem que ser uma pessoa “segura” e usar seu dinheiro de forma correta para que haja um bom sucesso financeiro; ele bem aplicado você terá uma boa saúde financeira e equilibrada. [sic]
- Quais as consequências positivas e negativas ao estar com as contas equilibradas? As respostas, construídas pela turma, foram:
 4. Consequências positivas: você estará sempre livre ao final das contas e não terá aperto no final do mês. Consequências negativas: nem sempre dará para comprar tudo que quisermos, só o necessário.
 5. Consequências positivas: viver com tranquilidade sem perder a cabeça com as dívidas. Consequências negativas: pra quem gosta de comprar tudo que ver pela frente vai ficar só na vontade. [sic]
 6. Contas positivas têm como um alívio, já as negativas dão uma angústia de ficar devendo. Isso pode trazer algum aperreio ao “sujeito”, tendo em vista que enquanto não pagar, não sossega. [sic]

Após este percurso metodológico, foi distribuído um questionamento simples de opinião sobre as aulas no laboratório utilizando as planilhas eletrônicas como ferramenta para organizar as finanças. O gráfico desse resultado está logo abaixo (Figura 8), em

que constatamos que 15 dos 22 estudantes avaliaram como bom o uso deste *software* para organizar as finanças.

Figura 8: Pesquisa de opinião

O que acharam de utilizar o software Calc para organizar as finanças?



Fonte: elaborado pelos autores.

Com base na descrição realizada, pode-se afirmar que a utilização do *software Calc* permitiu aos grupos organizarem receitas e despesas de pessoal, separando-as por gastos fixos, variáveis e arbitrários, bem como construir diferentes gráficos, através dos quais, com o exercício de autoconhecimento financeiro, puderam analisar quais itens estavam comprometendo um percentual maior de sua receita. Esta atividade permitiu também discutir a necessidade de reduzir alguns gastos e poupar o dinheiro que eventualmente sobrar para utilizar em situações emergenciais, além do desenvolvimento de habilidades relativas à construção, leitura e análise de gráficos, cálculos de porcentagem e habilidades relacionadas ao mundo digital.

CONCLUSÃO

A proposta de aula inédita que culminou com a produção do Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização do Ensino de Matemática para o Ensino Médio partiu de uma situação do cotidiano de muitos: o alto índice de inadimplência da população brasileira, em especial a norte rio-grandense. Esse tema se mostrou eficaz na motivação para o ensino de Matemática a partir do desenvolvimento de habilidades relacionadas à construção, leitura e análise de gráficos e cálculos de porcentagem, por tratar de problemas reais que podem ser resolvidos de acordo com os conhecimentos aprendidos na escola.

Através da proposta de atividade aqui apresentada, foi possível nortear todo o estudo com a elaboração e organização de uma planilha de gastos para analisar o orçamento pessoal e/ou familiar dos estudantes. Para explorar os conteúdos relacionados ao tema, foram usadas ferramentas tecnológicas, presentes no cotidiano deles, que serviram de ponte entre o que acontece dentro e fora da escola, assim como também são úteis para oportunizar a alfabetização de alguns no mundo digital e a compreensão de alguns artifícios relacionados ao mundo do trabalho, como os cálculos de porcentagens, que foram feitos para preencher o contracheque e que serviram de base para digitar na célula receita da planilha *Calc*. Aprenderam, por exemplo, a calcular a “hora extra”, que equivale a adicionar 50% do valor pago por dia de trabalho ao trabalhador, e a calcular o valor a ser pago à previdência social.

Com os dados organizados em tabela, foi possível perceber nos alunos que o equilíbrio das finanças se dá através do controle entre receita e consumo. É preciso que haja uma mudança de hábito a qual permita ao indivíduo consumir conscientemente e

com disciplina. Deve-se inserir no currículo escolar temas relacionados à matemática comercial e financeira. Isso explica por que muitos concluintes da educação básica têm dificuldades em lidar com finanças.

A realização da atividade no laboratório de informática da escola proporcionou um novo olhar para o aprendizado deles. Alguns expressaram que só tinham acesso ao computador na escola, em momentos raros. Eles entenderam que é importante guardar uma fração de seus proventos para imprevistos que eventualmente aconteçam. Portanto, estes momentos serviram para integrar e socializar aqueles tidos como excluídos deste mundo tecnológico.

Para além da aprendizagem e desenvolvimento de habilidades e valores positivos dos alunos, este trabalho contribuiu para o nosso desenvolvimento enquanto profissionais, pois proporcionou a percepção de que há uma carência em se debater o tema “gestão de recursos” em sala de aula. Foi possível perceber que há um certo descontrole e desejos por produtos supérfluos, fato que torna o orçamento superfaturado, produzindo, dessa maneira, o descontrole financeiro de muitas famílias que atravessam o endividamento excessivo. Essa percepção leva à reflexão do papel do profissional “professor de Matemática” quanto à sua responsabilidade na formação de cidadãos conscientes e críticos diante do mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hélio Mangueira de. O uso de celulares, tablets e notebooks no ensino da Matemática. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 1. Vol. 9. p. 814-829, out./nov. 2016.

ASHTON NUNES, Kátia Regina. Arte e recursos digitais no Ensino da Matemática. **Revista Pátio: Ensino Médio Profissional e Tecnológico**. Porto Alegre: Grupo “A Educação S.A”, n. 13, p. 25., jun./ago.2012. Trimestral.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 2. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

ELTON Krauser. **De tudo, um pouco**. Disponível em: <https://eltonkrauser.com/downloads/download-modelo-de-contracheque-holerite-em-excel-editavel/34/>. Acesso em: 5 ago. 2018.

IBGE. PNAD Contínua TIC 2017: **Internet chega a três em cada quatro domicílios do país**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agen>

cia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017. Acesso em: 2 mar. 2019.

INADIMPLÊNCIA afeta quase um milhão de potiguares. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/inadimplencia-afeta-quase-um-milha-o-de-potiguares/418896>. Acesso em: 05 ago. 2018.

INTRODUÇÃO ao Calc. Disponível em: https://wiki.documentfoundation.org/images/1/11/0301CG3-Introducao_ao_Calc_ptbr.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

KRÜGER, Fernanda. **Avaliação da educação financeira no orçamento familiar**. Disponível em: <http://www.educacao-financiera.com.br/tcc/fernandakruger.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

MORAN, J. M. Novos desafios para o educador. *In*: MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. P. Campinas: Papirus, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeira**: breve retrospectiva histórica. Disponível em: www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em: 5 jun. 2015.

SALDO Extra. **10 mandamentos do planejamento finan-**

ceiro. [s. l.], 2013. (25 m45s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gSEdmoDFVzw>. Acesso em: 5 ago. 2018.

SOUZA, Ana Santana; COSTA, Bruno Sielly Jales; COSTA, Roberto Douglas da. **Uso das novas tecnologias da informação e comunicação na educação.** Natal, Ed. IFRN, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 9

A GAMIFICAÇÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA- PEDAGÓGICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DOS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS

Matheus Klisman de Castro e Silva

Marlene Gorete de Araújo

Helenice Lopes Barbosa

RESUMO

O atual contexto escolar caracteriza-se pela busca de novas metodologias para o ensino e aprendizagem das mais diversas áreas de ensino. Para encontrar novas metodologias efetivas, é necessária a pesquisa e experimentação da infinidade de recursos que surgem com o crescimento e evolução das tecnologias da in-

formação e comunicação. Dessa forma, nossa pesquisa tem como objetivo testar o potencial didático pedagógico da gamificação no processo de ensino e aprendizagem dos Sólidos Geométricos. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso. Os dados foram coletados através do planejamento à experimentação de uma aula gamificada. Por meio da análise dos dados, foi possível verificar que a gamificação da sala de aula é uma forte ferramenta no processo de ensino e aprendizagem dos sólidos geométricos.

Palavras-chave: ensino de Matemática; TICs; gamificação; sólidos geométricos.

1 INTRODUÇÃO

O constante crescimento e inovação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) faz com que o meio acadêmico busque formas para acompanhar esse progresso e adaptar-se a esse contexto. Xavier (2005) relata que as novas gerações têm adquirido o domínio das tecnologias antes mesmo de terem apropriado-se completamente do letramento alfabético ensinado na escola. Nesse processo incessante de evolução, no qual as tecnologias surgem como aliadas, as escolas têm buscado novas metodologias para o melhor aproveitamento das aulas e recursos didáticos a fim de dinamizá-las.

Tentando buscar formas de melhorar o processo de ensino aprendizagem através das TICs e percebendo que os alunos do atual contexto escolar fazem parte da geração digital, conhecida como Geração Z ou geração polegar (por estarem sempre com

os dedos nas telas dos dispositivos), a gamificação da sala de aula surge como um forte recurso para dinamizar as aulas e engajar os alunos. A gamificação da sala de aula nada mais é do que utilizar mecanismos e características de jogos (enredo, pontuação, ranking, medalhas, fases, missões) para cativar, motivar e facilitar o aprendizado em situações voltadas ao contexto escolar, normalmente não relacionado a jogos.

A gamificação tem sido apontada nos últimos anos como uma tendência nas metodologias didáticas para engajar os alunos e rever os conteúdos trabalhados em sala de aula. Por essa razão, faz todo sentido investigar ferramentas que possam ajudar a implementar essa prática (DELLOS, 2015).

A busca de novas metodologias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina complexa e importante para o ser humano é de suma importância. Dessa forma, a gamificação da sala de aula pode colaborar no processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina.

Conforme informações ora relatadas, chegamos ao seguinte questionamento: como a gamificação da sala de aula pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos Sólidos Geométricos? Para responder a esse questionamento, pensamos, de forma geral, em testar o potencial didático pedagógico da gamificação no processo de ensino e aprendizagem dos Sólidos Geométricos.

Dessa forma, consideramos alguns encaminhamentos para viabilização e sucesso das ações, que são: realizar a gamificação de uma aula; descrever potencialidades e fragilidades da gamificação no processo de ensino e aprendizagem dos sólidos geométricos; compreender a importância das TICS no ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos e, por fim, verificar se a ferramenta *Kahoot*

é um instrumento apropriado para ser utilizado como método avaliativo.

2 AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A chegada dos computadores, a popularização da internet e conseqüentemente, o surgimento das TICs trouxeram impactos em grande escala para uma sociedade que, até pouco, não tinha conhecimento sobre esses recursos. Essas tecnologias tornaram-se ícones de grande relevância nos setores público e privado, bem como nos contextos social, político e econômico do mundo inteiro.

O meio acadêmico, como não pode ficar aquém desse processo de evolução, busca formas para adaptar-se a esse contexto em que existem uma infinidade de ferramentas que podem dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, tais como: softwares educacionais, ambientes virtuais de ensino aprendizagem, jogos virtuais e uma outra infinidade de aparatos.

A crescente evolução dessas tecnologias faz com que ocorram diversas mudanças no âmbito educacional. Assim, diversificam-se as formas de construção do saber escolar. Logo, essas tecnologias surgiram como ferramentas para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Santos (2003, p. 112) explica que a tecnologia

[...] é vista hoje como um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. A escola tem que se modificar, pois ela não é mais o único espaço de desenvolvimento do

saber. É necessário formar sistemas educacionais competitivos que incorporem novos elementos, tais como recursos tecnológicos e métodos de aprendizagem, tornando-os mais dinâmicos e eficazes e conservando seu propósito fundamental de formar pessoas individualmente fortalecidas e comprometidas com o progresso no aspecto humano e social.

Com a disposição desses novos métodos de ensino, o quadro e o livro didático vêm sendo complementado com as novas propostas pedagógicas: as Tecnologias da Informação e Comunicação, buscadas pela grande interatividade e facilitando a aprendizagem. Desse modo, é papel das escolas realizarem a implantação desses novos processos no currículo dos alunos e, a partir disso, oferecer a possibilidade da construção de uma melhor aprendizagem. Para Leite *et al.* (2000, p. 40),

[...] torna-se necessário que as escolas passem a trabalhar visando a formação de cidadãos capazes de lidar, de modo crítico e criativo, com a tecnologia no seu dia a dia. Cabendo à escola esta função, ela deve utilizar como meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem a própria tecnologia com base nos princípios da Tecnologia Educacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) também destacam que a utilização dos recursos tecnológicos para o ensino e para a aprendizagem é uma das melhores possibilidades de despertar no discente o desejo pela conquista do conhecimento das práticas sociais. Podemos constatar isso no trecho que diz que

É esperado que nas aulas se possa oferecer

uma educação tecnológica, que não signifique apenas uma formação especializada, mas, antes, uma sensibilização para o conhecimento dos recursos da tecnologia, pela aprendizagem de alguns conteúdos sobre sua estrutura, funcionamento e linguagem e pelo reconhecimento das diferentes aplicações da informática, em particular nas situações de aprendizagem, e valorização da forma como ela vem sendo incorporada nas práticas sociais. (BRASIL, 1998, p. 46)

Compreendemos que conhecer os recursos tecnológicos é relevante por diversos motivos, segundo os PCN's. De modo geral, a ideia da aprendizagem está relacionada à competência comunicativa, que permite ao sujeito organizar e expressar o pensamento. Nesse sentido, o documento destaca que se deve aproveitar ao máximo as potencialidades do recurso tecnológico “tanto pela sua receptividade social como para melhorar a linguagem expressiva e comunicativa dos alunos” (BRASIL, 1998, p.46).

Ainda de acordo com os documentos oficiais da educação brasileira, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o uso das tecnologias no ensino de Matemática é destacado. De acordo com esse documento, as tecnologias podem “oferecer contextos potencialmente ricos não apenas para aprender conceitos e procedimentos estatísticos, mas também para utilizá-los com o intuito de compreender a realidade” (BRASIL, 2017, p. 274).

É presumível afirmar que é possível aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, utilizando como recurso didático-pedagógico as tecnologias de informação e comunicação. Nesse ínterim, é necessário habilitar os professores sobre o uso desses recursos.

Devido ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, faz-se necessário que o professor, como me-

diador do conhecimento, acompanhe esse processo de evolução, de modo que possa desenvolver habilidades e competências sobre o uso das TIC's, planejando, assim, formas de aplicar as ferramentas tecnológicas em suas aulas, de forma a dinamizar o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque no atual contexto do mundo, essa adaptação é imposta de uma maneira ou de outra.

A relação do aluno com a utilização dessas novas tecnologias tem se mostrado eficiente, uma vez que ele faz parte da Geração Z. Essa árdua utilização das redes virtuais para a interação entre pessoas a distância tem se tornado um meio acessível que dá possibilidade a crianças e jovens a aperfeiçoarem-se em práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramentos e alfabetizações. Essas inúmeras modificações nas formas e possibilidades de utilização da linguagem, em geral, são reflexos incontestáveis das mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo no mundo desde que os equipamentos informáticos e as novas tecnologias de comunicação começaram a fazer parte intensamente do cotidiano das pessoas.

A partir de todas as informações, sabe-se que o professor, o aluno e as Tecnologias da Informação e Comunicação fazem parte da tríade do atual contexto da educação, uma vez que o mundo está crescendo nas áreas de informação e comunicação gradativamente, e o meio virtual acabou tornando-se praxe para quase todas as realidades. Nesse contexto, a escola tem o papel de acompanhar essa evolução, capacitando professores e adquirindo material necessário; o professor, de manter-se atualizado sobre conceitos, processos e métodos de ensino, e o aluno, de construir o próprio conhecimento.

A seguir, será realizada uma explanação sobre um recurso que surgiu graças ao bom desenvolvimento das TICs e sua

propagação na sociedade: a gamificação.

2.1 A GAMIFICAÇÃO

A gamificação surge como nova tendência metodológica no campo da educação e está adentrando as salas de aulas como uma das muitas possibilidades ofertadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Vianna (2013, p. 9) diz que “gamification é um termo em inglês, sem tradução ou equivalente imediato em português, que se refere ao uso de jogos em atividades diferentes de entretenimento puro”.

Aulas gamificadas já fazem parte do currículo em diversos países, porém, seu uso em nosso país ainda é bastante recente, assim como as pesquisas advindas dessa metodologia. Na gamificação, momentos como os de atividades ou compras no supermercado são transformados em jogos, nos quais é alcançada determinada pontuação e é possível colher recompensas (PONTES; ROSA, 2015).

A gamificação é vista como importante para a aprendizagem das futuras gerações devido ao seu potencial flexível de adaptação à maior parte das áreas do conhecimento (PEREIRA; MOTA; NOGUEIRA, 2014). Ela propõe-se a utilizar uma linguagem à qual os indivíduos já estão adaptados. Logo, apresenta uma linguagem dialética, mostrando-se como uma alternativa de educação que leva em conta conhecimentos e habilidades dos indivíduos. Portanto, tornou-se necessário o estudo do perfil do jogador, do público a ser atingido. Segundo Garcia (2015, p. 40),

A gamificação faz uso de uma linguagem dialética, com a qual os indivíduos mais jovens já estão acostumados, adquirida por

meio das inúmeras horas de conectividade, interação e aprendizagem no contexto dos games e da cultura digital. Dessa forma, a partir do atual momento histórico e do contexto sociocultural, a gamificação se apresenta como estratégia da nova maneira de absorver o conhecimento (GARCIA, 2015, p. 40).

Quando a gamificação é adotada, há a necessidade de adequação das estratégias didáticas aos diversos contextos das propostas pedagógicas. O professor, em consonância com os conteúdos digitais e com as inovações emergentes, conseguirá promover e incrementar o entusiasmo e o interesse dos alunos.

Para conseguir gamificar uma aula é necessário bastante planejamento, e alguns passos são essenciais para o desenvolvimento de uma atividade com essa metodologia. Segundo Molinari (2019), os passos para gamificar uma aula são:

- *Transformar o conteúdo da disciplina em uma narrativa, uma história;*
- *Dividir o conteúdo a ser estudado em fases a serem alcançadas;*
- *Criar cenários com diferentes desafios a serem alcançados e escolhas a serem feitas;*
- *O objetivo é que o aluno retenha, durante o caminho percorrido, o conteúdo que deve ser ensinado, de modo que as tarefas devem estar ligadas à resolução de problemas afeitos à disciplina;*
- *Ao aluno deve ser permitido assumir um personagem e escolher o papel que vai desempenhar no jogo de acordo com seu perfil (competidor, socializador, conquistador ou explorador); e*
- *Os avanços garantem pontos, mais vidas e acesso à próxima fase. Inversamente, os insucessos retiram as vidas e os pontos conquistados.*

Dessa forma, podemos apontar a gamificação como uma metodologia de ensino que busca atingir uma geração marcada pelas tecnologias da informação e comunicação. Também é possível inferir que essa metodologia de ensino é bem estruturada, pois é necessário que haja planejamento e estudo em cada atividade que se deseja gamificar.

3 METODOLOGIA

Nossa pesquisa segue uma abordagem qualitativa e utilizaremos a experimentação na sala de aula como prática investigativa, bem como as concepções de inovação e transformação. Ludke e André (1986) interpretam a pesquisa qualitativa como tendo os seguintes aspectos: coleta de dados descritivos, obtidos diretamente na fonte. No nosso caso, os dados são obtidos na sala de aula, através do contato do pesquisador com a situação pesquisada, levando em consideração como mais importante o processo do produto, de modo a retratar as perspectivas dos participantes.

O delineamento da pesquisa é o Estudo de Caso. Araújo (2008) menciona que o estudo de caso se trata de uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão coincidentemente envolvidos diversos fatores.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Evangélica Professor José Inácio da Costa, no município de Upanema/RN. Participaram da pesquisa todos os alunos regularmente matriculados na turma do 6º ano do ensino fundamental, que totalizam 16 estudantes. A escola contou com os recursos necessários para a

pesquisa acontecer, como laboratório de informática e acesso à internet para professores e alunos; também foi acessível para o pesquisador, justificando, assim, sua escolha.

Nossa pesquisa foi dividida em três etapas: Planejamento, Experimentação e Análise. Na primeira etapa, realizamos uma sondagem na turma, buscando as fragilidades do primeiro semestre do ano escolar na disciplina de Matemática, que é organizada pelos PCN'S em quatro blocos: números e operações (aritmética e álgebra), espaço e formas (geometria), grandezas e medidas (aritmética, álgebra e geometria) e tratamento da informação (estatística, combinatória e probabilidade). Essa sondagem foi realizada através do simulado aplicado na escola bimestralmente. Ainda nessa etapa, descrevemos o objeto investigado e o possível potencial pedagógico no processo de ensino e aprendizagem e, a partir disso, construímos nossa sequência didática.

Na segunda etapa – experimentação – colocamos em prática a sequência didática construída na etapa anterior, e descrevemos seu desenvolvimento. Para coleta de dados, utilizamos as informações geradas pela ferramenta *Kahoot*, aparato tecnológico utilizado como instrumento de avaliação durante o processo de gamificação da aula.

O *Kahoot* é uma plataforma online que concede ao usuário realizar atividades interativas entre a plateia e o orador, ou seja, diferente de muitas outras ferramentas, o *Kahoot* permite obter, em tempo real, feedback, resposta e contribuição de diversos usuários em um determinado grupo, através do uso de um dispositivo digital (smartphone, tablet, notebook ou semelhante).

A plataforma do *Kahoot* é simples e bastante intuitiva, o que tornou a atividade de adicionar as questões na ferramenta algo rápido e eficaz. O *Kahoot* permite-nos desenvolver

atividades como os fóruns de discussão, o *quiz* e o questionário *survey*, que são exemplos de como o feedback é dado. O *quiz*, como o próprio nome indica, permite realizar, de forma lúdica, perguntas com resposta de escolha múltipla. Na sua elaboração, é permitido adicionar imagens, vídeos e fórmulas para melhorar a compreensão das perguntas para os usuários. O fórum de discussão possibilita o debate de um determinado assunto, mas que nos permite conhecer a percentagem de uma determinada opinião. O questionário serve para recolher dados informativos.

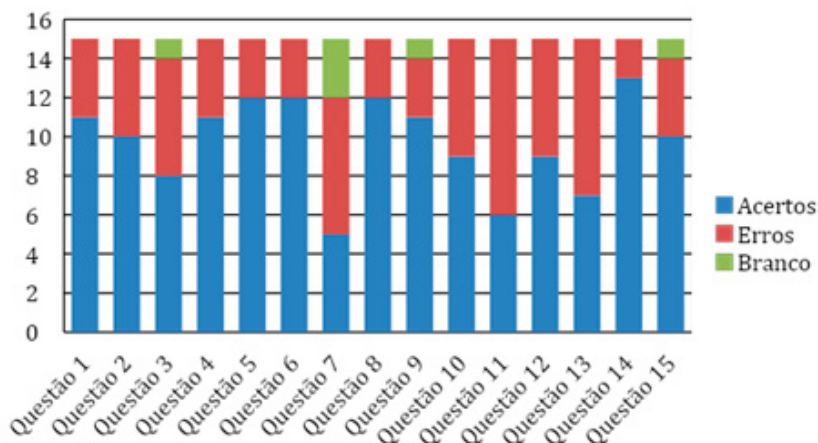
Na terceira e última etapa, realizamos a análise dos dados obtidos na etapa de experimentação. Esses dados são descritos através de relatos, imagens e gráficos. Acessos, acertos, erros, pontuação e velocidade das respostas são exemplos de dados que a ferramenta *Kahoot* gera durante sua utilização.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Buscando encontrar as fragilidades da turma no primeiro bimestre escolar do ano atual, solicitamos à supervisão o acesso aos simulados. Após análise do simulado, verificamos que os alunos obtiveram um rendimento baixo em Espaço e Forma, especificamente no conteúdo que envolve os sólidos geométricos (poliedros, corpos redondos, faces, vértices, arestas). Dessa forma, o conteúdo que envolve o estudo dos sólidos geométricos espaciais foi nosso foco.

O simulado foi formado por 15 questões, e os dados referentes ao número de acertos e erros estão presentes a seguir, representados pelo Gráfico 1.

Gráfico 1: Pontuação do simulado

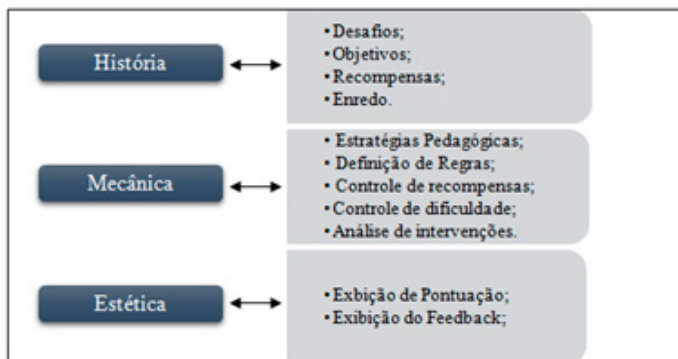


Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Através dos dados expostos no Gráfico 1, é possível ver que os índices de erros de algumas questões são relevantes e que a turma necessita de uma intervenção no conteúdo abordado pelo simulado.

Como forma de inovar um conteúdo já ministrado anteriormente, planejamos uma aula gamificada, ou seja, utilizamos os principais elementos da gamificação. Schell (2008) classifica esses elementos em: História, Mecânica e Estética. A Figura 1 exemplifica a ideia do autor.

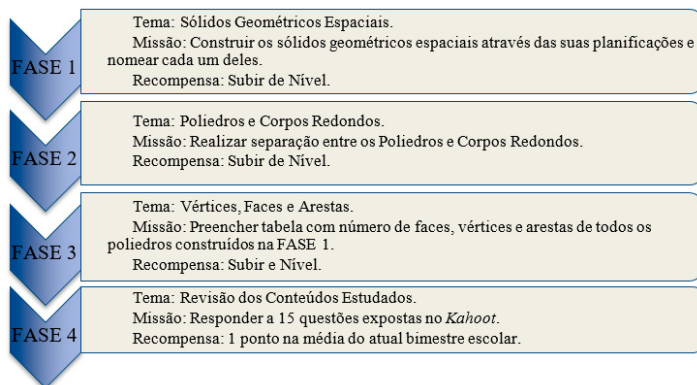
Figura 1: Elementos de jogos e suas classificações



Fonte: Schell (2008).

Seguindo os elementos descritos por Schell (2008), demos início à história. Nessa etapa, utilizar a linguagem de jogos é essencial. Dessa forma, nossos objetivos agora são missões, nosso conteúdo agora é nosso tema e a pontuação agora é recompensa. A Figura 2, exibida a seguir, exibe a sequência lógica da nossa proposta de aula gamificada.

Figura 2: Sequência lógica da proposta de gamificação da aula



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Dando continuidade à construção da aula gamificada, temos a Mecânica. Nessa etapa, definimos as regras, as estratégias pedagógicas, realizamos o controle de dificuldade e de recompensas. A única regra estabelecida para as três primeiras fases foi: concentração e união. Segundo Almeida, Silva e Vertun (2013, p. 33)

Quando os alunos trabalham juntos com os mesmos objetivos e produzem um produto ou solução final comum, tem possibilidades de discutir os méritos das diferentes estratégias para resolver um mesmo problema e isso pode contribuir significativamente para aprendizagem dos conceitos envolvidos. (ALMEIDA; SILVA; VERTUN, 2013, p. 33).

Dessa forma, utilizamos a estratégia de formação de grupos nessas fases iniciais, para que os alunos tivessem interação entre si, assim como ocorresse a troca de conhecimentos entre eles. Segundo Moraes (2002, p. 203), “em qualquer situação de aprendizagem, a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação”.

No elemento de jogo referente à Estética, utilizamos uma planilha para controlar e organizar os dados e realizamos a exposição através de um *datashow*.

Para o melhor desenvolvimento da fase quatro, planejamos a utilização da ferramenta *Kahoot*. O *quiz* foi o escolhido em razão da oportunidade de adicionar imagens e vídeos, tornando as questões ainda mais fáceis de visualizar

e, tratando-se de Sólidos Geométricos Espaciais, essa opção se tornou fundamental. A ferramenta ainda nos dá a opção de adicionar tempo para resolução de cada questão. Podemos constatar que itens da gamificação estão presentes na ferramenta, como o apelido, ranking e pontuação extra para quem responder primeiro.

Como programado com os alunos e supervisão da escola, a etapa de experimentação aconteceu nos dias 10 e 11 de outubro de 2019. No primeiro dia, ocorreram as fases 1, 2 e 3. A Figura 3 exibe o desenvolvimento da primeira fase.

Figura 3: Desenvolvimento da primeira fase.



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

A primeira fase teve como tema *Sólidos Geométricos Espaciais*, e a missão foi construir os sólidos geométricos espa-

ciais através das suas planificações, e nomear cada um deles. A elaboração da atividade com a construção de material concreto foi baseada na ideia de Lorenzato (2006, p. 22). O autor supracitado diz que

É muito difícil, ou provavelmente impossível, para qualquer ser humano caracterizar espelho, telefone, bicicleta ou escada rolante sem ter visto, tocado ou utilizado esses objetos. Para as pessoas que já conceituaram esses objetos, quando ouvem o nome do objeto, sem precisarem dos apoios iniciais que tiveram dos atributos tamanho, cor, movimento, forma e peso. Os conceitos evoluem com o processo de abstração; a abstração ocorre pela separação. (LORENZATO, 2006, p. 22).

Dessa forma, a atividade utilizando a construção do material concreto é uma forma de mostrar ao aluno uma possibilidade mais fácil e palpável de aprender Matemática, e como esta pode ser usada no nosso cotidiano.

Aproveitamos o momento para tirar dúvidas sobre os nomes dados aos sólidos geométricos espaciais e relembramos as características dos paralelepípedos, das pirâmides e dos prismas. A fase foi muito bem desenvolvida e todos os alunos receberam a recompensa e subiram de nível.

A segunda fase teve como tema *Poliedros e corpos redondos*, e a missão foi simples: separar polígonos e corpos redondos. De acordo com (TOLEDO e TOLEDO, 1997, p.30), “classificar é uma operação lógica de importância fundamental em nossa vida, pois nos ajuda a organizar a realidade

que nos cerca”. A fase foi desenvolvida de maneira eficaz e todos subiram para a terceira fase.

Na fase três, foi entregue uma tabela aos participantes na qual cada um deveria colocar o número de faces, vértices e arestas de cada poliedro construído na primeira fase. Nesse momento, foi essencial mostrar aos alunos que eles tinham o concreto em suas mãos, e visualizar faces, vértices e arestas tornou-se uma tarefa simples. Após realização da atividade, todos subiram de nível.

No segundo dia, todos os alunos levaram seus dispositivos móveis (*smartphones* e *tabletes*) para a sala de aula, a escola liberou o acesso à internet e iniciamos nossa última fase da gamificação. De início, foi necessário explicar como funciona a ferramenta. Foi nítido ver que os alunos têm domínio sobre aplicativos e logo compreenderam o funcionamento da ferramenta, o que corrobora Xavier (2005) quando ele afirma que as novas gerações têm domínio sobre as tecnologias.

O *quiz* elaborado tinha exatamente 15 questões e foi construído seguindo o mesmo nível do simulado aplicado no primeiro bimestre do ano letivo. As Figuras 4 e 5 a seguir mostram o desenvolvimento da última fase.

Figura 4: Alunos utilizando a ferramenta *Kahoot*



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

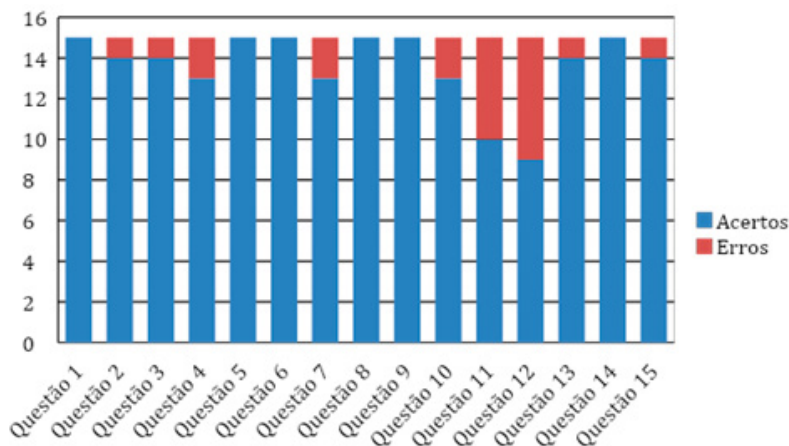
Figura 5: Desenvolvimento da aula gamificada



Fonte: elaborada pelos autores (2019).

O Gráfico 2, a seguir, apresenta as informações referentes à pontuação e foi organizado pelo *software* Microsoft Excel 2007, com dados obtidos na ferramenta *Kahoot*.

Gráfico 2: Pontuação da atividade desenvolvida no *kahoot*.



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Quando comparado com os dados do simulado, é perceptível que o rendimento dos alunos melhorou bastante. Podemos citar que nenhum aluno deixou de responder a alguma questão, enquanto no simulado, alguns deixaram questões em branco. Diferente do simulado, todos os alunos conseguiram acertar as questões 1, 5, 6, 8, 9 e 14.

É perceptível também que o sistema de recompensa funciona bastante, e que podemos utilizar outras recompensas além das tradicionais notas para o bimestre. É notório que as recompensas servem para estimular dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca. Na gamificação, a motivação intrínseca ocorre quando um indivíduo é motivado a realizar determinada atividade ou demonstrar certo comportamento por fatores internos, tais como prazer, orgulho, força de vontade, desafio, ou simplesmente porque entende que isso seja uma coisa boa a se fazer (SHEL-

DON, 2012). Já a motivação extrínseca ocorre quando o aluno é motivado a realizar determinada atividade por fatores externos. No caso da gamificação, podemos citar como fatores externos a autorrealização, o sentimento de vitória e o compartilhamento dessa informação com amigos e família.

Em relação aos pontos positivos podemos citar: a linguagem utilizada, que é próxima à realidade dos alunos, dando maior integração aos conteúdos abordados; a interdisciplinaridade que a aula gamificada proporciona; o engajamento que, segundo Vianna (2013), é influenciado pelo grau de dedicação do mesmo às tarefas designadas. Essa dedicação, por sua vez, é traduzida nas soluções do jogo, que influenciam no processo de imersão do indivíduo em um ambiente lúdico e divertido.

Como ponto negativo, podemos citar o tempo utilizado para preparação da aula gamificada. Desde o planejamento à construção da atividade da última “fase” com a ferramenta *kahoot*, percebeu-se que é necessária uma grande quantidade de tempo para elaborar uma atividade com qualidade.

CONCLUSÃO

Diante da perspectiva de testar a gamificação na sala de aula como metodologia no ensino e aprendizagem dos sólidos geométricos, destacamos como conclusões da pesquisa experimental, os elementos que definem as potencialidades dessa metodologia.

Através da pesquisa, foi possível observar que a gamificação da sala de aula proporciona maior engajamento dos alunos, uma vez que a metodologia faz com que os alunos utilizem os

elementos dos jogos em sala de aula. Como eles já estão familiarizados com esse contexto, o resultado torna-se positivo para o ensino e aprendizagem.

Com os dados obtidos, é possível dizer que para a gamificação na sala de aula ser eficaz no processo de ensino e aprendizagem, não apenas na Matemática, mas em qualquer disciplina, é necessário que a aula gamificada seja elaborada minuciosamente, desde o planejamento à utilização.

A experiência de poder proporcionar à turma uma aula dinâmica e diferente foi gratificante. A proposta foi muito bem recebida pela supervisora, diretor, alunos e professores da escola. O feedback positivo só nos mostra ainda mais que estamos na geração da tecnologia, e a escola, como instituição de ensino, deve acompanhar esse processo. Já que existem ferramentas com capacidade de melhorar o ensino e aprendizagem, é nosso papel aproveitá-las.

Por fim, é necessário afirmar que as questões que surgem em torno da questão norteadora inicial devem ser aprofundadas. Ao trazer suas contribuições, essa pesquisa configura-se como um curto recorte da realidade, precisa ser ampliada de muitas formas e, até mesmo, retomada em estudos posteriores em outros níveis de ensino e em outros conteúdos e disciplinas. A pesquisa foi relevante, pois são os estudos sobre o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação que definem se esses aparatos podem ser eficazes para o processo de ensino e aprendizagem, tornando-as ferramentas didático-pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. W. de; SILVA, K. P. da; VERTUAN, R. E. **Modelagem Matemática na Educação Básica**. São Paulo: Contexto, 2013.

ARAÚJO, Cidália *et al.* Estudo de Caso. **Métodos de Investigação em Educação**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em: http://grupo-4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**/Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação (2017). **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bnc-c-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2019.

Dellos, R. (2015). **Kahoot! A digital game resource for learning**. Em International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. Abril 2015, Vol. 12, nº 4. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.694.5955&rep=rep1&type=pdf#page=53>. Acesso em: 10 ago. 2019.

GARCIA, Adriana. **Gamificação como prática pedagógica docente no processo ensino e aprendizagem na temática da inclusão social**. 2015. 90 p. Dissertação (Mestrado em Ensino, Ciências e Novas Tecnologias) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2015.

MORAES, Maria Cândida (org). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: Unicamp / Nied, 2002.

LEITE, L. *et al.* **Tecnologia educacional: mitos e possibilidades na sociedade tecnológica**, Revista Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 29, n. 148, p. 40, jan./mar, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LORENZATO, Sergio. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PEREIRA, H.; MOTA, P.; NOGUEIRA, F. **A magia interativa transformada em realidade: princípios orientadores da ação e resultados**. In: COSTA, F. (org). CONGRESSO INTERNACIONAL TIC NA EDUCAÇÃO-TICEDUCA, 3, 2014, Lisboa. Actas... Lisboa, Instituto de Educação de Lisboa, 2014.

PONTES, F.; ROSA, G. **Conheça a gamificação que transforma suas tarefas cotidianas em games**. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,ERT291109-17773,00.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

SANTOS, E. O.; OKADA, A. L. P. **A Construção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: por Autorias Plurais e Gratuitas no Ciberespaço. XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Poços de Caldas, 2003, p. 112-120.

SCHELL, J. **A Arte de Game Design**: o livro original. São Paulo: Editora Campus, 2010.

SHELDON, L. **The Multiplayer Classroom**: designing coursework as a game. Boston, MA: Cengage Learning, 2012.

TOLEDO, Marília. TOLEDO, Mauro. **Didática da matemática**: com a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.

VIANNA, Ysmar *et al.* Gamification, Inc: **Como reinventar empresas a partir de jogos**. Rio de Janeiro: Mjv Press, 164 pp., ISBN 978-85-65424- 08-0, 2013.

XAVIER, A. C. S. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de doutorado Unicamp, 2005.

CAPÍTULO 10

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA LÚDICA NO PROCESSO DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ANÁLISE COMBINATÓRIA

Alef Bruno dos Santos

Marlene Gorete de Araújo

Albérico Teixeira Canário de Souza

RESUMO

O processo de ensino-aprendizagem na educação básica passa por transformações. O ensino considerado desconexo que priorizava, exclusivamente, a transposição sem aplicação em um contexto e a memorização matemática deve ser deixado de lado e dar lugar a um ensino lúdico, objetivando a construção,

aplicação e desenvolvimento das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais que resultam em uma aprendizagem com significados. A educação brasileira deve enxergar o aluno não mais como um receptor de informações, mas como o principal agente da construção do seu conhecimento. Diante dos fatos apresentados e com o intuito de quebrar as barreiras que controlam a inserção de novas estratégias no ensino, o trabalho em questão relata a utilização das histórias em quadrinhos (HQs) no ensino de Matemática (análise combinatória), com o objetivo de verificar a significação da aprendizagem dos alunos. Para o desenvolvimento da proposta, foram considerados os aspectos metodológicos intrínsecos na *Design Based Research*, com dois grupos: o experimental, com 43 alunos, e o controle, contendo 42 alunos, sendo ambos os grupos da 2ª série do ensino médio. Por meio da análise qualitativa, foi possível verificar a eficácia das HQs como ferramenta para avaliação da significação da aprendizagem, uma vez que os participantes da proposta obtiveram melhores índices em relação ao grupo de referência na avaliação de validação do método. Com isso, é possível considerar a eficácia do uso dessa ferramenta no processo de ensino, uma vez que ela possibilitou uma dinamização procedimental, conceitual e atitudinal dos estudantes, levando-os a participar de forma ativa, facilitando, assim, a significação da aprendizagem.

Palavras-chave: histórias em quadrinhos; ferramenta avaliativa; análise combinatória.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem na educação básica

brasileira passa por transformações. O ensino considerado desconexo que priorizava, exclusivamente, a transposição sem aplicação em um contexto e a memorização de fórmulas matemáticas deve ser deixado de lado e dar lugar a um ensino lúdico, objetivando a construção, reconstrução, aplicação e desenvolvimento das habilidades conceituais, procedimentais e atitudinais que resultam em uma aprendizagem com significados.

A educação brasileira deve enxergar o aluno não mais como um receptor de informações, mas como o principal agente da construção do seu conhecimento. Desse modo, o professor é um dos responsáveis em motivar o seus discentes à busca por novos conhecimentos no processo de aprendizagem. Com isso, cabe ao docente pesquisar e desenvolver estratégias de ensino que venham a proporcionar e desenvolver no alunado a participação ativa.

Nessa perspectiva, com um ensino centrado no desenvolvimento e na apropriação da natureza do conhecimento científico, Cunha (2012) faz um recorte histórico ressaltando que nem sempre existiu esse olhar para o processo formativo e ação do professor na educação básica. Desse modo, o autor pontua que

Durante muito tempo, acreditava-se que a aprendizagem ocorria pela repetição e que os estudantes que não aprendiam eram os únicos responsáveis pelo seu insucesso. Hoje, o insucesso dos estudantes também é considerado consequência do trabalho do professor. A ideia do ensino despertado pelo interesse do estudante passou a ser um desafio à competência do docente. O interesse daquele que aprende passou a ser a força motora do processo de aprendizagem, e o professor, o gerador de situações estimuladoras para aprendizagem (CUNHA, 2012, p. 92).

Quando o processo de transposição de didática ocorre de forma fragmentada e isolada da realidade do aluno, com o objetivo da memorização, pode-se inferir a consolidação de uma situação passiva dos discentes durante a participação no processo de ensino e aprendizagem. Para evitar esse cenário, o professor deve propiciar meios de desenvolvimento do conhecimento dos alunos. Para tal, deve recorrer a “situações de aprendizagem que os exponham a problemas que exijam a elaboração de hipóteses e a construção de modelos estão próximas do que sugerem as competências” (BRASIL, 2002, p. 49) para que o estudante adquira elementos mínimos para uma aprendizagem com significados.

A inserção de novas propostas de estratégias metodológicas para o ensino com o intuito de fuga do ensino habitual e com marcas das aulas tradicionais por meio da contextualização do processo de aprendizagem não é apenas promoção de uma ligação artificial entre o conhecimento e o dia a dia dos alunos. O processo de contextualizar é proporcionar situações problemáticas reais ou não e buscar no aluno conhecimento e habilidades necessário para entendê-las e procurar resolvê-las (BRASIL, 2002).

Lidar com esse amontoado de transformações não é fácil e requer tempo, aprimoramento das ações didático-pedagógicas e relações entre as habilidades, além dos aspectos eminentemente relacionado de forma implícita, como ressaltam Sartori e Duarte (2017, p. 54)

Pensar a Educação Matemática na contemporaneidade requer de nós, educadores e pesquisadores deste campo, refletir sobre as mudanças que vem ocorrendo em nossa sociedade, as novas formas de governo e as relações de poder que se estabelecem não somente na instituição escolar.

Com isso, cada desafio que o docente possa encontrar com as mudanças em seu ambiente de trabalho deve ser considerado como uma ferramenta para o próprio desenvolvimento profissional e crescimento conceitual dos alunos. Segundo Souza, Sartori e Roesler (2008, p. 329)

Na prática cotidiana, o educador compara e constrói novas estratégias de ação, novas perspectivas de pesquisa, novas teorias e novos modos de reconhecer e enfrentar os problemas, indo além das regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica.

Diante dos fatos apresentados e com o intuito de quebrar as barreiras que controlam a inserção de novas estratégias pedagógicas no processo de ensino e verificação da aprendizagem, o presente trabalho propõe a utilização das histórias em quadrinhos (HQs), como ferramenta lúdica, no ensino de Matemática, especificamente usando a análise combinatória, com o objetivo de verificar a potencialidade dessa ferramenta na significação da aprendizagem dos alunos.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Em um período da educação brasileira em que palavras como estímulo, resposta, esforço, dentre outras, perdem espaço, a linguagem da educação passa a ter outros componentes que procuram favorecer um desenvolvimento das competências e habilidades do alunado. Aprendizagem significativa, mudança conceitual, construtivismo e ludicidade podem ser os novos termos

a serem adotados para proporcionar o desenvolvimento cognitivo dos discentes (MOREIRA; CABARELLO e RODRÍGUEZ, 1997; KNECHTEL e BRANCALHÃO, 2018).

Assim, mesmo vivendo em um contexto novo, o ensino ainda pode possuir muitos aspectos de séculos passados e, desse modo, Moreira, Cabarello e Rodriguez (1997, p. 19) sinalizam que “um bom ensino deve ser construtivista, promover a mudança conceitual e facilitar a aprendizagem significativa”, caso contrário a aprendizagem não apresenta significados e constitui apenas uma ação decorativa.

Para o construtivismo, a aprendizagem é construída e desenvolvida única e exclusivamente pelo aluno (JOFILI, 2002). Desse modo, a estrutura cognitiva do discente passa por um desenvolvimento, apropriando-se de novos termos e as ideias espontâneas, concepções alternativas, conhecimento e a linguagem relacionada a sua vivência são substituídos e/ou aprimorados por uma linguagem com caracteres científicos, resultando em uma mudança conceitual (ARRUDA e VILLANI, 1994) que pode potencializar uma aprendizagem com significados (MOREIRA; CABARELLO e RODRÍGUEZ, 1997).

Nessa perspectiva, fazemos uso da ludicidade na educação matemática como forma de obter do aluno os elementos supracitados. A brincadeira, o jogo e a diversão são elementos que podem estimular o aluno e deixar os conceitos matemáticos mais atraentes, proporcionando a significação da aprendizagem (SANT’ANNA e NASCIMENTO, 2011).

Vazquez e Noguti (2008) constataram que os alunos do ensino médio apresentam dificuldades em compreender a natureza do conhecimento matemático, principalmente quando encontra-se atrelado a análise combinatória. Segundo os autores,

análise combinatória “é um ramo da Matemática que permite que se escolha, arrume e conte o número de elementos de determinado conjunto, sem que haja necessidade de enumerá-los” (VAZQUEZ e NOGUTI, 2004, p. 6).

Nesse contexto, o ensino lúdico consiste no desenvolvimento de práticas que venham proporcionar uma interação ativa dos discentes com o sistema de estudo, objetivando promover a aprendizagem e deixando de lado os processos mecânicos de ensino adotados tradicionalmente nas escolas do nosso país (KNECHTEL e BRANCALHÃO, 2018).

Fazer uso de outras linguagens na educação não é algo novo. O uso lúdico de histórias em quadrinhos (HQs), por exemplo, teve que enfrentar grandes dificuldades para consolidar-se como ferramenta de ensino e verificação da aprendizagem no país. Em 1996, aconteceu a formalização e a interseção dessa estratégia nas salas de aula por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (SANTOS e VAGUEIRO, 2012).

Mesmo com a formalização e promulgação da lei que garantia a inserção das HQs no ensino, os conflitos se mantiveram por muito tempo, foram perdendo espaço e anos depois já era possível encontrar algumas narrativas em livros didáticos e no processo de avaliação da aprendizagem do alunado. Apesar de todo esse avanço, ainda são necessários estudos, discussões, exposição e divulgação de ações e resultados acerca da temática que venha consolidar sua utilização em sala de aula (SANTOS e VERGUEIRO, 2012).

Concordamos com Miskulin, Amorim e Silva (2019, p. 2) ao ressaltar que

Neste contexto, sabe-se que os quadrinhos são capazes de apresentar finalidades instrutivas se forem entendidos como um veículo de aprendizagem, pois abordam assuntos e noções diversificados. Seus efeitos e benefícios podem abranger uma variedade múltipla, influenciando a estrutura mental da criança de maneira diferente da que ocorre com os conhecimentos mecânicos, formais e fragmentados, aos quais as crianças são apresentadas e que são desvinculados da realidade delas. Em suas constantes adaptações e aprendizagens, a criança tem necessidade de adquirir conhecimentos, aprender coisas novas, ou seja, desenvolver-se mentalmente. Os quadrinhos vêm ao encontro desses anseios, despertando o interesse, seduzindo sua imaginação e ampliando os horizontes de conhecimento da criança.

Inserir novas metodologias na educação matemática, independentemente do nível de ensino, pode proporcionar grandes desafios de aceitação por parte do corpo docente e discente da instituição. Uma proposta dita inovadora, considerada diferente para os padrões de ensino e que venha modificar a rotina dos professores e, principalmente, a dos alunos, pode ir de encontro com práticas tradicionais que esses indivíduos são acostumados e que não queiram mudar, fazendo com que eles possam apresentar algum tipo de resistência em sua aplicação. Todavia, o ensino pautado no interacionismo vem construindo novos e bons paradigmas no tocante ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse viés, pode-se inferir que as HQs, por sua estrutura sociointeracional e de linguagem acessível para os diferentes públicos (crianças, adolescentes e adultos), se tornam relevantes quando inseridas nos processos de ensino e na verificação da aprendizagem dos indivíduos. No entanto, há certas barreiras no

uso dessa ferramenta, pois

É um desafio saber olhar os quadrinhos como um recurso didático. Ainda assim é possível observar o uso de tirinhas de diferentes histórias em quadrinhos (HQ's) em disciplinas como Língua Portuguesa, Biologia, Geografia, entre outras. Todavia, este recurso ainda é pouco explorado como instrumento didático no ensino de Matemática, o que para nós é um fato injustificável. Afinal, Matemática, além de ser ciência, também é linguagem! (FELIX *et al.*, 2016, p. 2).

Percebemos e concordamos com Felix *et al.* (2016) que a utilização das HQs na educação matemática é pouco explorada. Caruso e Silveira (2009, p. 218) tentam justificar o fato descrito anteriormente ao mencionar que “[...] há também certo preconceito científico, perceptível quando alargamos o horizonte dessas potencialidades das HQs para fazer humor com ciências e, dessa forma, tentar popularizá-la e atrair o interesse dos jovens para seus estudos”.

Além dos desafios supracitados, de caráter sistêmico a sua aplicação em sala de aula, não podemos esquecer o principal desafio que é colocado ao professor: conhecer as linguagens (verbal e não verbal) adotadas nas HQs é de extrema importância no processo de leitura e codificação visual elementos contidos nas histórias, para que seja possível aferição da significação conceitual que aquele aluno conseguiu externar em sua produção (SANTOS e VERGUEIRO, 2012). Por isso “é nas articulações internas em elos de imagens que se fixa o sentido, jogando o texto, por este ângulo, frequentemente, apenas um papel complementar” (GROENSTEEN, 2004, p. 44, apud SANTOS e VERGUEIRO, 2012, p. 85). Desse modo, é de suma importância analisar todos

os elementos constituintes na história.

Por isso, concordamos com Santos e Vergueiro (2012, p. 85) que

Os formatos das histórias em quadrinhos também influenciam na maneira como elas podem ser lidas. As tiras de quadrinhos, normalmente humorísticas, desenvolvem uma história curta apresentada em uma ou, no máximo, seis vinhetas. Há uma situação inicial e uma reversão das expectativas do leitor (presente no texto ou na imagem), gerando o efeito cômico.

As HQs possuem grande variedade de aplicação e compreensão do mundo a sua volta, mas é preciso que os envolvidos no processo, professores e alunos, saibam aplicar de forma adequada seus elementos constituintes para que os resultados esperados sejam alcançados.

Usar as HQs como ferramenta avaliativa segue um dos princípios de que “a avaliação é de fundamental importância no processo educacional e pode ser feita de várias maneiras” (PAZ; MARQUES-DE-SOUZA 2016, p. 11). O processo avaliativo dos discentes pode ser diversificado, levando o aluno a pensar, criar, aplicar e desenvolver suas ideias. Para isso, o professor pode fazer uso de ferramentas que possibilite acompanhar a construção da natureza do conhecimento. Nessa perspectiva, podemos inferir que as HQs surgem como um dos instrumentos de avaliação, com dimensões potencializadas para significar a aprendizagem dos alunos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa em questão foi realizada com duas turmas da 2ª série do ensino médio, sendo uma controle e a outra experimental, que é composta por 42 e 43 alunos, respectivamente, da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril, localizada em Montanhas, cidade da região agreste do Estado do Rio Grande do Norte, durante parte do 4º bimestre do ano letivo de 2019, totalizando 10 aulas de 50 minutos cada.

Para estruturar e desenvolver a metodologia de execução da proposta, foram considerados os aspectos metodológicos intrínsecos na DBR (*Design Based Research*), que relacionam análises quantitativas e qualitativas por meio das produções dos alunos (exercícios, momentos de dúvidas e contribuições em geral) durante as aulas, para que seja possível promover adequações na ferramenta avaliativa, se necessário (KLEIN; BARIN, 2019).

Easterday, Lewis e Gerber (2014, *apud* KLEIN; BARIN, 2019, p. 56), ressaltam que “esta metodologia perfaz 6 fases: a primeira é identificar o foco do problema, posteriormente compreender o problema, depois definir as metas, conceber um esboço de uma solução, construir a solução e testar a solução”. Essas fases, as quais podemos chamar de etapas, podem ser melhor compreendidas quando suas relações são especificadas, por exemplo:

1. Identificação do problema: dificuldades dos alunos em compreender conceitos referentes à análise combinatória.
2. Compreensão do problema: identificar, através de atividades/exercícios e diálogos em sala, possíveis confusões em relação a termos conceituais, organização de

ideias, compreensão de contextos, entre outras.

3. Definição das estratégias: aulas dinâmicas, com a utilização de cenários reais e/ou fictícios com aspectos inerentes às características das dificuldades dos alunos.

4. Planejamento das soluções: uso das histórias em quadrinho com metodologia inovadora em sala de aula, além da utilização como ferramenta de verificação da aprendizagem.

5. Construção/produção: orientação, discussão e produção das histórias em quadrinhos.

6. Teste: análise das produções e aplicação de uma avaliação tradicionalmente utilizada pelo sistema escolar para validar o método, aplicada na turma experimental e na turma controle.

Inicialmente, buscou-se desenvolver as duas primeiras etapas da metodologia DBR, totalizando quatro aulas. Nesse momento, foram abordados os conceitos intrínsecos ao conteúdo em questão com o intuito de identificar e compreender as possíveis dificuldades dos alunos. As etapas 3, 4 e 5, determinantes para a significação da aprendizagem, necessitaram de mais quatro aulas. Nessa metodologia, as HQs foram escolhidas como ferramenta de avaliação da aprendizagem. Cada estudante confeccionou suas HQs à mão livre, utilizando folhas de ofício, lápis e coleção. O processo de verificação da significação da aprendizagem se deu pela análise dos conceitos empregados nas produções dos alunos, o uso adequado em determinado contexto e sua relevância para a compreensão do conteúdo em sua totalidade, atrelado à linguagem visual. Por fim, em duas aulas, foi aplicado o teste/avaliação tradicionalmente adotado pela escola, o qual usamos para validar as HQs como ferramenta avaliativa, caracterizando a 6ª etapa

do método em questão. Os dados obtidos nos testes das turmas experimental e controle foram tabulados e colocados em gráficos, para serem comparados e discutidos.

Para análise do material obtido na aplicação da proposta, optamos pela pesquisa qualitativa com procedimentos no “estudo e a análise do mundo empírico” de Codoy (1995, p. 62), envolvendo um caráter sistemático no processamento dos dados, já que

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. No trabalho intensivo de campo, os dados são coletados utilizando-se equipamentos como videoteipes e gravadores ou, simplesmente, fazendo-se anotações num bloco de papel. Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados.

Em um momento extraclasse, foi aplicado um questionário online, com perguntas objetivas e discursivas, no qual os alunos avaliaram a proposta usada, com o objetivo de promover futuras correções e adequações para futura utilização. Os alunos foram indagados da seguinte forma:

1. Como você avalia a proposta utilizada?
2. Marque a satisfação (discordo parcialmente, discordo totalmente, em dúvidas, concordo parcialmente e concordo plenamente) para as afirmações;

A construção da história em quadrinhos possibilitou um desempenho melhor no teste;

A ferramenta avaliativa permitiu aplicar os conceitos e explicar em diferentes contextos;

A proposta avaliativa possibilitou a criatividade, a fantasia e a curiosidade;

A ferramenta em questão permitiu a aplicação de conceitos sem sua compreensão e/ou consulta em materiais didáticos, internet.

3. Você sentiu dificuldade para construir sua história em quadrinhos? Justifique.

4. Gostaria que outras aulas fossem usadas algumas propostas do tipo? Justifique.

Para a exposição dos resultados das HQs e da avaliação da proposta, os nomes dos alunos foram mantidos em sigilo e foram identificados com números. Por exemplo, Theo Minatto (nome fictício) = Aluno 01, Lisa Kurenay (nome fictício) = Aluno 02 e assim sucessivamente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao buscar estimular a criatividade, a participação e a construção do seu conhecimento, o alunado é condicionado a uma situação ativa, muitas vezes diferente de seus hábitos normais em sala de aula. Com isso, muitos estudantes apresentam resistências para aceitar novas propostas e interagir com a dinâmica apresentada pelo professor. No primeiro momento da proposta supracitada, a turma em questão enumerou diversos empecilhos para a sua realização. Se assemelhando a um coral, eles diziam: “não sei fazer”, “nem sei por onde começar”, “isso é coisa de

português, e não de matemática”, dentre outras. Após muito diálogo e insistência, os alunos começaram a gostar da atividade e os resultados (produções) foram positivos (Figura 1 e 2).

Diante do exposto, é importante frisar que os alunos ficaram livres quanto à estética de elaboração das suas HQs. Essa medida foi tomada levando em consideração a complexidade em elaborar, pela primeira vez, algo sofisticado com todos os elementos exigidos pela tipologia linguística e conceitual. Alguns aspectos também foram observados, tais como a maturidade da turma, o nível de abstração dos conteúdos e os impactos dessa primeira experiência na trajetória escolar dos educandos.

Compartilhamos a ideia de Assis (2019, p. 449) de que “quando um estudante é levado a criar uma história em quadinhos para expor os conteúdos vistos em sala de aula, lhe é dada uma oportunidade de compartilhar com seus colegas e com o professor os conhecimentos por ele adquiridos”. Diante disso, o professor pode identificar as potencialidades, assim como as fragilidades conceituais apresentadas pelo aluno e tentar saná-las durante momentos posteriores as análises das HQs.

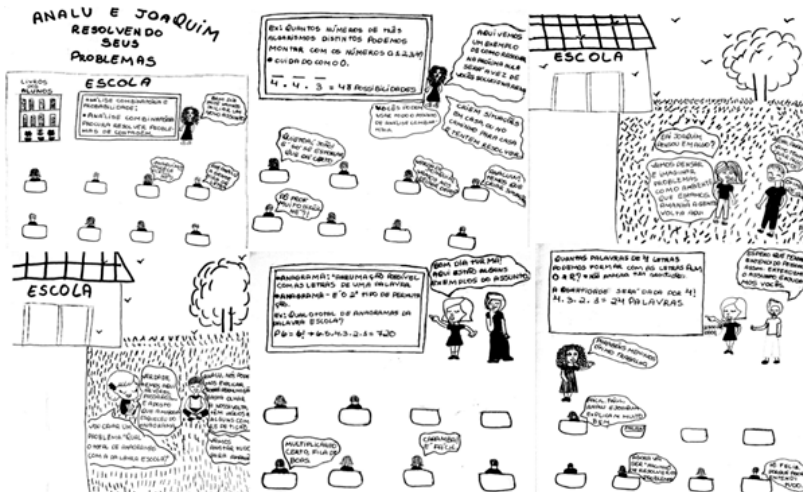
No processo de construção de uma HQs, a significação da aprendizagem pode ser potencializada, já que exige do aluno apropriação, compreensão da natureza dos conceitos e aplicação em um contexto. Com a combinação desses elementos, podemos inferir que é possível externar sua criatividade e manter uma relação de aprendizagem com as HQs.

A relação supracitada leva o aluno, quando necessário, a pesquisar, criar e desenvolver modelos mentais que facilitem sua aprendizagem e, por esse motivo, Caruso e Silveira (2009, p. 221) ressaltam que

A regra número um do projeto é que o aluno só deve criar suas tirinhas depois de aprender e refletir sobre um determinado conceito. Ele não pode ser visto apenas como o desenhista que, mecanicamente, dará vida a uma ideia do professor. Sua criação deve ser fruto de um processo interativo, reflexivo e questionador. Não há uma receita de ‘como’ ele aprenderá e criará. Pode ser com aulas informais, a partir de discussões em grupos, com base em alguma leitura supervisionada, ou o aluno pode trazer a ideia para discutir com o monitor ou o professor/orientador. Até mesmo as escolhas dos temas são compartilhadas.

Nesse sentido, com os alunos livres para produzir suas respectivas HQs, o Aluno 01 retrata um cenário corriqueiro (Figura 1) de sua vivência, o ambiente escolar. Em sua produção, ele apresenta os elementos pertinentes ao seu dia a dia como estudante, a sua reação e a dos colegas em relação ao impacto conceitual à primeira vista, as dúvidas que foram surgindo no decorrer das aulas, o processo de compreensão dos conceitos e a interação entre os colegas.

Figura 1: História em quadrinhos do Aluno 01.



Fonte: acervo dos autores (2020).

Em sua HQs, o aluno 01 (Figura 1) apresenta dois momentos conceituais diferentes, levando-nos a inferir que ele os compreendeu. No primeiro, a professora expõe o conceito com um exemplo de permutação simples, com uma restrição, a posição do zero para a formação do número com os três algarismos. Já o segundo momento no quadrinho, os alunos apresentam exemplos solicitados pela docente. Nele os personagens, expõem permutações com repetições, usando palavras com exemplo.

Podemos perceber que diversos elementos podem ser identificados na resolução de um problema em uma HQ, projetando a compreensão e até dificuldades que o aluno pode apresentar, por isso que Peripolli e Barin (2018, p. 5) sinalizam que

Assim, os quadrinhos podem ser concebidos como recursos educacionais que possibilitam potencializar o processo de ensino e

aprendizagem matemática, principalmente quando associadas à resolução de problemas, pois diante de situações apresentadas nos desenhos, os alunos expõem sua crítica, apresentam seus conhecimentos prévios, desenvolvem o pensamento lógico, interpretam as mensagens dos quadrinhos e ainda, permite que o aluno associe o conteúdo estudado com seu cotidiano.

Quando a HQ é produzida pelo aluno, os elementos citados pelos autores ficam mais evidentes, já que os alunos se tornaram autores e agentes ativos do seu processo de compreensão conceitual.

O Aluno 02 apresenta um cenário (Figura 2) comum nas pequenas cidades do interior do Rio Grande do Norte. Ele traz os elementos do “jogo do bicho” relacionando com a Matemática e a combinação entre os números que representa o jogo. No relato, o aluno mostra uma das formas de jogar, conhecida como “ternos de grupos”. Nesse tipo de jogada, o participante aposta em três grupos (três animais distintos), e se os três saírem nos cinco primeiros prêmios (ou seja, de 5 grupos, o jogador acerta 3), ele ganha 130 vezes o valor apostado.

Figura 2: História em Quadrinhos do Aluno 02.



Fonte: acervo dos autores (2020).

O aluno 02 apresenta uma relação de combinação simples em sua HQs sem considerar a ordem das opções, ou seja, descartando a hipótese de arranjo das outras possibilidades de um dos três grupos (animais) estejam entre os cinco sorteados. Sendo assim, o aluno comete um erro por não conhecer a regra do jogo, mas se não levarmos em consideração essa regra e para ser o vencedor da jogada tem-se que acertar os três animais, conforme pensado por ele, o aluno apresenta os conceitos de forma adequada.

A liberdade supracitada para a construção das HQs evidenciou o uso da linguagem cotidiana, apresentando aspectos da informalidade, nos dois casos apresentados. Paz e Marques-de-Souza (2016, p. 12) ressaltam que “assim, quando os alunos fizeram a abordagem do conteúdo usando uma linguagem rotineira, eles estavam reelaborando, reestruturando seu conhecimento de maneira que conseguissem expressá-los e de maneira que se pudesse entender”, ou seja, a significação da aprendizagem é evidenciada.

Nesta perspectiva, Paz e Marques-de-Souza (2016, p. 12) ressaltam que

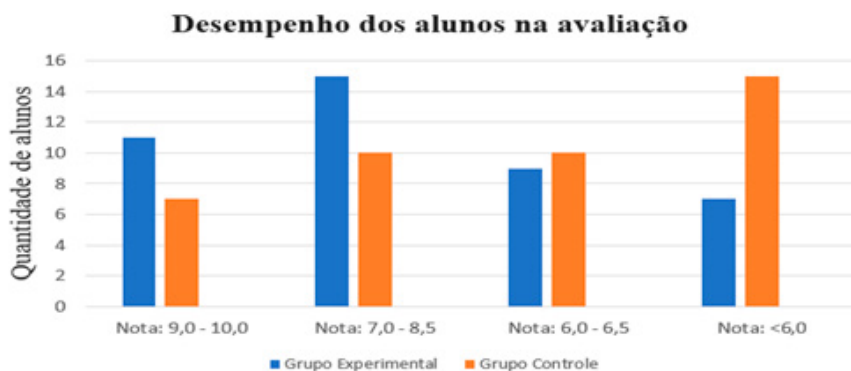
É importante destacar que a utilização das diferentes linguagens para o ensino contribui para a dinamização do conteúdo exposto na sala de aula, diversificando a prática do ensino da disciplina, permitindo uma melhor compreensão da mensagem que o professor espera que o aluno adquira. A linguagem é um fator fundamental na produção textual, quando expressa de maneira não compreensiva e que não seja clara, a mensagem transmitida pode ser interpretada erroneamente, desviando o verdadeiro sentido da informação.

A linguagem (gírias, por exemplo) adotada pelos alunos são ferramentas de comunicação, apresentam significados e serviram como elementos pertinentes para a comunicação e compreensão da mensagem que se queria expor. Essa forma de linguagem pode servir de discussão para uma integração entre a Matemática e a língua portuguesa (PAZ e MARQUES-DE-SOUZA, 2016).

Com o intuito de validar a ferramenta (HQs) utilizada para verificar a significação da aprendizagem dos alunos, os dados de desempenho do grupo experimental e de controle na avaliação tradicionalmente (conjunto de questões de múltipla escolha) adotados pela escola, foram tabulados e colados graficamente e os resultados foram categorizados pelo índice (nota obtida) referente aos acertos (Gráfico 1). Vale ressaltar que a turma experimental apresentava um aluno a mais que a controle, 43 e 42 respectivamente, sendo assim, o desempenho de um aluno foi aleatoriamente descartado para fins estatísticos, escolhido antes

da realização da avaliação.

Gráfico 1: Comparação de desempenho dos alunos da turma experimental e controle.



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

O gráfico 1 expõe o quanto foi significativo o desempenho dos alunos que foram submetidos à produção das HQs, evidenciando que essa ferramenta pode ser utilizada para verificar e para potencializar a aprendizagem durante o processo de ensino, uma vez que os alunos podem pesquisar e tirar dúvidas referente ao conteúdo em questão, ou para sanar possíveis dificuldades apresentadas pelos estudantes durante a análise de suas produções.

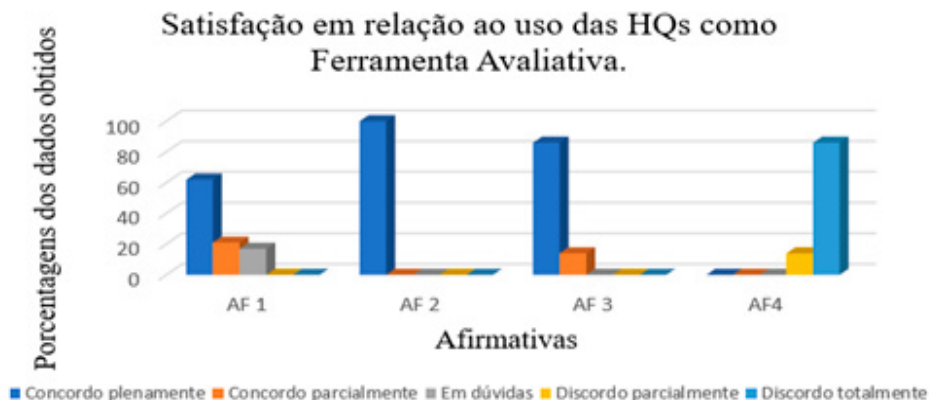
Vale salientar que essa ferramenta não garante a compreensão e desenvolvimento da natureza do conhecimento científico trabalhado em sua totalidade, mas, se bem utilizada, pode enriquecer o aprendizado e diversificar a metodologia de ensino em sala de aula. Desse modo, a forma de sua aplicação como ferramenta lúdica de avaliação pode nos fazer acreditar que os

resultados serão os melhores possíveis, devido a carga conceitual que o aluno deverá se apropriar para poder relacionar os tipos de linguagem (a textual e a numérica) (CARUSO e SILVEIRA 2009).

Ao analisar os dados obtidos das respostas dos alunos na questão 1 da avaliação da proposta (Quadro 1), que tinha como objetivo a caracterização da metodologia usada, o resultado obtido foi satisfatório, pois 21 alunos (50%) avaliaram como ótimo, 15 alunos (aproximadamente 35,7%) responderam como bom e 6 alunos (aproximadamente 14,3%) responderam como regular.

Segundo Júnior (2014, p. 3) “a mensuração é um dos meios pelos quais são acessados e descritos os dados para compreender os fatos e fenômenos de interesse. Por isto, a mensuração é uma questão presente em todas as ciências [...]”. Por isso, as respostas da questão 2 - A construção da história em quadrinhos possibilitou um desempenho melhor no teste (AF1); A ferramenta avaliativa permitiu aplicar os conceitos e explicar em diferentes contextos (AF2); A proposta avaliativa possibilitou a criatividade, a fantasia e a curiosidade (AF3); A ferramenta em questão permitiu a aplicação de conceitos sem sua compreensão e/ou consulta em materiais didáticos, internet (AF4) - foram graficamente organizadas (Gráfico 2).

Gráfico 2: mensuração de satisfação dos alunos



Fonte: elaborado pelos autores (2020).

Mesmo com o desempenho melhor que a turma controle, alguns alunos não ficaram convencidos de que a proposta possibilitou um desempenho melhor na avaliação objetiva tradicionalmente adotada pela escola. Podemos perceber que mesmo com as dificuldades que os alunos encontram para a produção de suas HQs, todos compreendem a abrangência de aplicação contextual da Matemática nessa ferramenta. A pesquisa evidenciou que a ferramenta melhorou a criatividade, a fantasia e a curiosidade dos alunos. Paralelamente, é possível inferir que a prática os levou a ler, pesquisar e estudar sobre o assunto, já que os resultados foram satisfatórios e o dado da AF4 demonstra essa relação.

Na 3^a pergunta – Você sentiu alguma dificuldade para construir sua história em quadrinhos? Justifique – alguns alunos responderam:

Aluno 01: Minha maior dificuldade foi colocar a ideia no papel e relacionar com o conteúdo de análise combinatória, nunca tinha feito algo do tipo, nem em português que eu achei mais provável que seria feito.

Aluno 02: Sim. Pois é uma forma diferente, nunca feita de se avaliar um aluno.

Aluno 03: Sim. Eu sabia o conteúdo, mas na hora de criar a história a ideia não fluía, tive que pesquisar e tirar algumas dúvidas com o professor, só assim foi possível fazer tudo certinho.

A avaliação do uso das HQs demonstra a dificuldade de inserir novas metodologias no ensino, assim como a visão fragmentada que a maioria dos alunos possui em relação às áreas do conhecimento, vendo tudo dentro de “caixinhas fechadas” que não podem ser abertas para fornecer atividades diversificadas para as outras.

Algumas das respostas dos alunos para a 4ª pergunta – Gostaria que outras aulas fossem usadas alguma proposta do tipo? Justifique – foram:

Aluno 01: Sim, seria bastante interessante aplicar outros conteúdos as histórias.

Aluno 02: Gostaria sim. A aula fica mais atraente, todo mundo gosta, a maioria dos professores fazem sempre as mesmas coisas.

Aluno 03: Acho que seria bem legal, mas alguns conteúdos seriam mais difícil, não sei se conseguiria criar uma história que não fosse um aluno estudando em casa ou na escola sobre o conteúdo de funções kkkkkkk!

Mesmo com as respostas seguindo a ideia das citadas na 4ª pergunta, 3 alunos deixaram suas HQs pela metade. Com isso, conseguimos identificar que a maior dificuldade dos estudantes é a mudança de rotina, pois a maioria se acomoda e por isso apresenta certa resistência ao novo. Tudo que é novo gera movimentação, preocupação, atenção, curiosidade, criatividade e foco, coisas que os alunos não estão acostumados. Após a inserção de metodologias ativas, como a apresentada, espera-se que o comportamento do estudante mude.

Diante do exposto, podemos inferir que a utilização das HQs no ensino da Matemática como ferramenta de verificação da significação da aprendizagem se constitui como um processo complexo, apesar de ser extremamente produtivo. As dificuldades existem, todavia. Há também as possibilidades de avaliar o processo de ensino-aprendizagem e sua validação, a fim de corrigir possíveis erros conceituais, procedimentais e atitudinais, melhorando os aspectos metodológicos em sala do professor e a compreensão conceitual por parte dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, é sabido que a utilização das histórias em quadrinhos como ferramenta lúdica no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula é algo considerado “novo” e pode proporcionar grandes dificuldades para sua aceitação e adequação, principalmente dentro de uma estrutura metodológica rígida, ainda aplicada pela maioria dos professores na educação básica. Buscar uma aprendizagem com significados é uma tarefa extremamente difícil e fazer uso de ferramentas lúdicas pode facilitar

esse processo. Por conseguinte, a análise das histórias em quadrinhos como ferramenta avaliativa auxiliou na identificação do processo de estruturação dos conhecimentos durante sua produção, os aspectos mais importantes e aqueles de menor relevância considerado pelos alunos, além de suas dificuldades, a linguagem e a relação conceitual com seu cotidiano.

Por meio da análise dos resultados de desempenho na avaliação tradicionalmente adotada pela escola, podemos inferir que o uso da HQ como ferramenta lúdica possibilitou uma integração entre teoria, apropriação e compreensão da natureza dos conceitos e aplicação em um contexto, resultando em uma aprendizagem com significados. Logo, é possível considerar que o uso dessa ferramenta lúdica nos processos de ensino possibilitou uma dinamização conceitual e uma participação ativa dos estudantes, facilitando, assim, o processo de significação dos conceitos de análise combinatória. Desse modo, podemos citar que a utilização da proposta foi de grande valia, pois dinamizou o ensino, fez com que os alunos fossem protagonistas de seus estudos e ainda levou os estudantes a visualizarem a Matemática como parte integrante das outras áreas do conhecimento.

Espera-se que este relato represente uma via de mão dupla, na qual, ao mesmo tempo em que é discutida a inserção das HQs como ferramenta avaliativa no ensino básico da Matemática, se provoque a curiosidade dos docentes a utilizarem atividades semelhantes em suas ações pedagógicas, almejando promover um maior aprendizado no ensino, visto que metodologias ativas podem proporcionar que os alunos se reconheçam como atores que participam da própria estruturação do conhecimento e, por meio da observação e interação com o mundo a sua volta, compreenderem melhor conceitos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S. M.; VILLANI, A. Mudança conceitual no ensino de ciências. **Caderno catarinense de ensino de Física**, Vol.11, n. 2: p.88-99, ago. 1994.

ASSIS, E. S. A confecção de histórias em quadrinhos como mecanismo de aprendizagem de geometria. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n.2, p. 441-465, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** – Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2002. p. 135.

CUNHA, M. B. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 92-98, maio. 2012.

FELIZ, G. M.; SODRÉ, G. M. L. A.; SILVA, G. S. O.; SOUZA, L. M. C.; FARIAS, D. M. A Produção De HQ's para a resolução de problemas matemáticos: o relato de uma experiência na iniciação à docência. *In*: Encontro Nacional de Educação Matemática, 12., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática. p. 10, 2016. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3735/1/Resumo_XII_ENEM_Relato_HQs.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.

GODOY, A. S. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em

Ciências Sociais. **Revista de administração de empresas**, Vol. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr.1995.

JOFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e práticas**, Vol. 2, n. 2, p. 191-208, dez. 2002.

JÚNIOR, S. D. S.; COSTA, F. J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT - Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, Vol. 15, n. 2. p. 1-16, outubro, 2014.

KLEIN, V.; BARIN, C. S. Histórias em quadrinhos como elemento de flexibilização do ensino de química. **Revista brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, Ponta Grossa, Vol. 12, n. 1, p. 54-68, jan./abr. 2019.

KNECHTEL, C. M.; BRACALHÃO, R. M. C. **Estratégias lúdicas no ensino de Ciências**. Portal da Educação do Estado do Paraná: Dia a Dia Educação. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2354-8.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

MISKULIN, R. G. S.; AMORIM, J. A.; SILVA, M. R. C. **Histórias em quadrinhos na aprendizagem de Matemática**. Disponível em: http://miltonborba.org/CD/Interdisciplinaridade/Encontro_Gaucho_Ed_Matem/cientificos/CC45.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. (org.) (1997). **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**, Burgos, España. p. 19-44.

PAZ, I. N.; MARQUES-DE-SOUZA, J. Utilização de História em Quadrinhos como ferramenta de avaliação no processo de ensino- aprendizagem de Botânica no Clube de Ciências. **Bol. Mus. Int. de Roraima**. Vol. 10, n. 1, p. 10-19, 2016.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. A história do lúdico na educação. **Revista eletrônica de educação matemática**, Florianópolis-SC, v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011

SARTORI, A. S. T.; DUARTE, C. G. O Sujeito Lúdico Produzido pela/na Educação Matemática: Interlocuções com o neoliberalismo. **Bolema**, Rio Claro-SP, v. 31, n. 57, p. 53-69, 2017.

SOUZA, A. R. B.; SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Revista Diálogo Educação**, Vol. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008.

VAZQUEZ, C. M. R.; NOGUTI, F. C. H. Análise Combinatória: alguns aspectos históricos e uma abordagem pedagógica. *In*: Encontro Nacional de Educação Matemática, 8., 2004, Pernambuco. **Anais...** Recife: UFPE. p.13, 2004. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/05/1MC17572744800.pdf>. Acesso em: 13 out 2019.

CAPÍTULO 11

O JOGO DE BINGO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PROBABILIDADE

Ednalva dos Santos Silva

Jobson Hugo de Sousa Soares

Emanuel Gomes Lourenço

RESUMO

O presente trabalho visa analisar a aplicação de um jogo de bingo como metodologia para o ensino e aprendizagem de probabilidade. A pesquisa tem como objetivo analisar a intervenção por meio do jogo como ferramenta didática, proporcionando aos alunos atividades nas quais eles possam participar do próprio aprendizado. O trabalho foi aplicado em uma turma de 2º ano do ensino médio, durante o desenvolvimento do conteúdo de Probabilidade. A mediação evidenciou que utilizar o jogo de bingo como estratégia metodológica possibilitou maneiras de estimular a percepção acerca dos conceitos e cálculos envolvidos no conteúdo em estudo, facilitando a compreensão e interesse dos estudantes.

Palavras-chave: bingo; ferramenta didática; jogos; probabilidade.

1 INTRODUÇÃO

As atividades propostas neste trabalho visam analisar o jogo de bingo como metodologia para o ensino e aprendizagem do conteúdo de probabilidade. Para tanto, por meio dessas atividades, pretende-se proporcionar ao aluno atividades nas quais ele possa participar do próprio aprendizado na construção de conceitos relacionados ao conteúdo proposto, destacando os cálculos da probabilidade de eventos equiprováveis, fazendo-os refletir acerca das diferentes maneiras de ensino de um mesmo assunto.

A intenção maior ao se pensar em pôr em prática a sequência didática que compõe este trabalho foi a de estimular o conhecimento e envolvimento dos alunos, já que as atividades lúdicas são práticas comuns na vida do ser humano desde a infância, e, por sua vez, permitem-nos um envolvimento e participação, estimulando o raciocínio lógico, atenção e concentração. Logo, devem ser valorizadas também em sala de aula.

No âmbito da aprendizagem, os jogos podem tornar-se recursos didáticos significativos através dos quais podemos trabalhar vários conteúdos matemáticos em diferentes níveis de ensino, possibilitando maneiras de estimular a percepção acerca dos conceitos referentes aos temas envolvidos em determinados assuntos, facilitando a compreensão e interesse dos estudantes. Conciliar os conteúdos matemáticos com a compreensão e interesse dos alunos é um grande desafio para o professor que, por sua vez, busca executar práticas que venham amenizar as re-

clamações acerca do estudo da Matemática. Esta, muitas vezes, é vista como sendo embasada na memorização de fórmulas e conceitos. Assim, utilizar jogos educativos, como uma metodologia inovadora, tornando a didática de sala de aula mais afável, pode ser uma forma de amenizar dificuldades com a disciplina.

O estudo de alguns conteúdos matemáticos parece algo complicado para muitos alunos, no entanto podemos amenizar isso fazendo os discentes perceberem que essa disciplina não é algo desligado de seu cotidiano e que, por vezes, o entendimento e conhecimento sobre determinados conteúdos pode levá-los a tomarem decisões corretas diante de situações corriqueiras. Para isso, é importante mostrar o lado significativo de cada conteúdo por meio de caminhos que interceptem a realidade dos estudantes, fazendo-os perceber que independente da carreira profissional que pretendem seguir, aprender Matemática os ajudará a serem cidadãos conhecedores não apenas dos números, mas também dos resultados que esse conhecimento lhes propiciará.

Portanto, o objetivo deste trabalho é relatar as contribuições de um jogo como facilitador no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de probabilidade, no segundo ano do ensino médio, de maneira que facilite e estimule a aquisição dos conceitos necessários para fixar o conteúdo em estudo, por meio de aulas nas quais o aluno passe a enxergar a possibilidade de aprender como sendo algo concreto que faz sentido e, por conseguinte, torna-se agradável. Esta pesquisa, ao sugerir a utilização de jogos como recurso didático, apresenta oportunidades aos alunos, que serão instigados a explorar, pesquisar e debater conteúdos, desafiando-os a buscar novas formas de apreender o que talvez não fizesse sentido se aplicado por meio de atividades já aplicadas anteriormente de maneiras tradicionais.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Diante das demonstrações de dúvidas e desinteresse apresentados por alguns alunos quando se fala em ensinar conteúdos matemáticos, fazendo-os apontar a disciplina como “entediante” e complicada, torna-se um desafio constante para o professor levar para sala de aula instrumentos que simplifiquem o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, algumas ferramentas podem nos ajudar. Entre essas, o jogo, estimulando, nos alunos, a atenção e atraindo seu interesse. Através de atividades que envolvem jogos, o aluno é desafiado a construir estratégias e, conseqüentemente, conhecimentos necessários para atingir seus objetivos. Segundo Silva e Kodama (2004), o uso de outros materiais, que não sejam os habituais: lousa, cadernos, livros proporcionam aulas diversificadas, tornam possível que a Matemática seja trabalhada de forma que cause prazer e alegria. Nesse sentido, explicam:

[...] a participação em jogos de grupo permite conquista cognitiva, emocional, moral e social para o estudante, uma vez que poderão agir como produtores de seu conhecimento, tomando decisões e resolvendo problemas, o que consiste um estímulo para o desenvolvimento da competência matemática e a formação de verdadeiros cidadãos (SILVA; KODOMA, 2004, p. 3).

Observa-se no PCNEM (BRASIL, 2002, p.12) que a probabilidade se situa no campo

de investigação e compreensão que visa entender “[...] o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos naturais

e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades”. Dessa forma, enquanto professores somos chamados a intermediar da melhor forma possível a percepção de interligação do conteúdo com a realidade do discente para que ele possa fundamentar os conceitos de probabilidade, e perceber que o conhecimento acerca deste conteúdo pode ajudá-los em situações do cotidiano, ou seja, para além da sala de aula.

O estudo dos conteúdos matemáticos em sua maioria parece algo complicado para um grande número de alunos, no entanto, podemos amenizar isso fazendo o discente perceber que a Matemática não é algo desligado de seu cotidiano, e que, por vezes, o entendimento e conhecimento sobre determinados conteúdos pode levá-los a tomar decisões corretas diante de situações corriqueiras.

Cooperando com o nosso ponto de vista, Moura (2017, p. 2) nos diz que,

O ensino de Matemática e, em particular, o ensino de Probabilidade, deve provocar nos alunos a curiosidade, desenvolver seu senso crítico e promover a elaboração de conhecimentos essenciais para a sua participação ativa nos âmbitos pessoais e profissionais, com qualidade (MOURA, 2017, p. 2).

Conforme Borin (2010), o jogo também pode ser usado como um instrumento de diagnóstico das dificuldades apresentadas por alguns alunos, por não se sentirem pressionados como quando são colocados frente a uma avaliação tradicional. Assim, por se tratar de um tipo de atividade que, além de desenvolver o

raciocínio lógico, instiga a investigação dos conhecimentos necessários para avançar diante dos desafios próprios do jogo, esse tipo de atividade é um facilitador, podendo colaborar para trabalhar os bloqueios que os alunos apresentam diante de algumas dificuldades. Alinhados a essa linha de pensamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais nos alertam para o seguinte:

[...] o ensino de Matemática prestará sua contribuição, à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (BRASIL, 2000, p. 31).

Devemos trabalhar buscando sempre potencializar o conhecimento dos alunos para que possam desenvolver habilidades que visem atingir as competências necessárias a um novo caminho para o desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, como profissional e educador, é imprescindível estimular o discente a querer aprender sempre mais. Para isso, é importante utilizar recursos que facilitem a aprendizagem significativa.

Ao propor o desenvolvimento do conteúdo de probabilidade em sala de aula, espera-se que os alunos possam: a) reconhecer a aleatoriedade de fenômenos e eventos naturais, compreendendo o significado e a importância da probabilidade como meio de prever resultados; b) quantificar e fazer previsões aplicadas à vida cotidiana que envolve o pensamento probabilístico e, c) identificar modelos e problemas que fazem uso de

probabilidades (Brasil, 2002).

Segundo David (2008, p. 5), quando os jogos são apresentados de forma atrativa, eles podem favorecer a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e na busca de soluções. Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes quando os alunos enfrentam desafios e buscam soluções ou ainda no desenvolvimento da crítica, da intuição e da criação.

O ensino de probabilidade precisa ultrapassar o contexto escolar, preparando o aluno para enfrentar essas situações, nas quais os conhecimentos adquiridos sejam utilizados em seu cotidiano. Contribuindo, assim, na formação de cidadãos autônomos, capazes de pensar e agir e ter senso crítico diante das diversas circunstâncias, (FERNANDES; JUNIOR, 2010). Para tanto, é importante que o docente reconheça as necessidades de sala de aula e as especificidades de seus alunos, sem, contudo, interferir na autonomia para que estes possam também adquirir as competências necessárias a fim de desenvolver suas habilidades.

2.1 O JOGO DE BINGO

A palavra “bingo” é de origem inglesa, originou-se do Loto ou Lotto italiano (uma loteria que surgiu em 1530). O jogo de bingo é muito ligado à probabilidade, sendo considerado um jogo de azar, já que, nesse tipo de jogo, a perda ou o ganho dependem mais da sorte do que do cálculo, ou somente da sorte.

O bingo é um jogo no qual algumas bolas numeradas são colocadas dentro de um globo, e em seguida sorteadas uma de cada vez, até que algum jogador preencha sua cartela completamente com os resultados sorteados. Todos os resultados desses

números devem ser marcados aleatoriamente na cartela, daí a ligação com a probabilidade. De acordo com a tradição, os vencedores são aqueles que conseguem completar de forma correta toda sua cartela. Quando isso acontece os ganhadores devem pedir a parada do jogo, geralmente gritando a palavra “bingo” para que sua cartela seja conferida.

3 METODOLOGIA

O desenvolvimento da aula ocorreu através da aplicação de uma sequência didática. Realizou-se um bingo em uma turma do 2º ano do ensino médio, que é composta por 36 alunos da Escola Estadual Professor Francisco de Assis Dias Ribeiro, na cidade de Santa Cruz – RN. Para realização da atividade, os discentes foram instigados a buscar aprimorar os conhecimentos referentes ao conteúdo de probabilidade que já vinha sendo apresentado em aulas anteriores de forma tradicional, trabalhando noções de espaço amostral e eventos equiprováveis. O tempo de aplicação das atividades foi de 90 minutos (duas horas aulas).

O conteúdo de probabilidade já estava sendo estudado pela turma há duas semanas, e, durante esse período, foi notório que alguns alunos estavam motivados com o fato de saberem calcular a probabilidade de alguns acontecimentos. No entanto, para outros, não parecia muito interessante esse conteúdo, assim como acontece com tantos outros. Essas observações me inquietaram, pois sei que o assunto em estudo é interessante, e com um pouco mais de entusiasmo teríamos mais alunos empolgados em realizar os cálculos probabilísticos. Assim, surgiu o desejo de realizar um

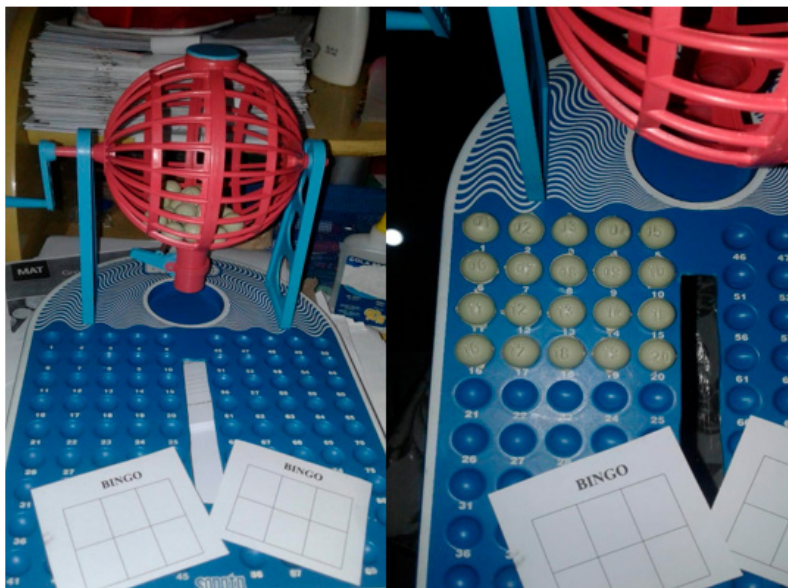
bingo para instigar a vontade de compreensão e apreensão desse conteúdo, já que o fato de estar competindo gera um certo desafio e desejo de vitória, a qual só viria com o conhecimento obtido por meio do conteúdo fornecido outrora.

Recursos utilizados para realização do bingo

- Cartelas com seis casas em branco, para os alunos indicarem os próprios números de acordo com as condições estipuladas pelo professor;
- Fichas numeradas de 1 a 20 com perguntas referentes ao conteúdo de probabilidade;
- Bolas enumeradas de 1 a 20;
- Um globo para guardar as bolas a serem sorteadas;
- Caneta e folha sulfite para marcação e realização dos cálculos;
- Caixa para colocar as perguntas referentes à probabilidade de determinados eventos equiprováveis.

Podemos conferir na figura 1 a seguir alguns itens do material utilizado para realização do bingo.

Figura 1: O material utilizado



Fonte: acervo dos autores.

Regras do jogo

Cada aluno recebeu uma cartela e as instruções referentes aos números que deverão compor sua cartela. Eles foram instruídos a escolher 6 números em forma de porcentagem, por exemplo: 5%, 10%, e assim por diante. Esses valores deveriam estar entre 5% e 60% e serem todos múltiplos de 5, pois as respostas das questões apresentavam resultados que variavam entre esses valores. Os alunos foram alertados a não rasurar suas cartelas, sob pena de eliminação do jogo.

Após cada discente anotar os valores escolhidos, foram informados de que havia um globo contendo bolas numeradas de

1 a 20, e uma caixa com 20 fichas contendo perguntas acerca da probabilidade de alguns eventos. Então, de acordo com o número da bola sorteada, era retirada da caixa a ficha com a pergunta enumerada com o mesmo valor., Após a retirada da pergunta, era realizada a leitura da mesma, então os alunos faziam o cálculo e, de acordo com o resultado, aqueles que tivessem o número na cartela deveriam marcar. Assim, aconteceu sucessivas vezes até que alguém preenchesse a cartela, marcando todos os números que escolheu, sendo o vencedor do bingo. Eles foram informados que poderia ter mais de um vencedor; em caso de empate, o vencedor seria o aluno que respondesse a mais questões propostas no questionário final. A atividade foi aplicada no dia 16/10/2019 para 26 alunos.

Após a realização do bingo, foi aberto um debate para que os alunos comentassem se o fato de estarem competindo contribui de maneira significativa para seu aprendizado, ou se os métodos tradicionais são tão ou mais eficazes. Foi unânime a resposta de que o fato de estarem competindo os instigou a buscar, de fato, compreender o conteúdo.

Para concluir a sequência didática, foi aplicado um questionário, no qual os alunos responderam a algumas perguntas acerca da probabilidade de ocorrerem determinados eventos, agora sem a competição, buscando analisar se a empolgação e interesse na realização dos cálculos seria a mesma, e, assim, compreenderem os aspectos positivos e/ou negativos da metodologia utilizada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o sorteio de cada bola, de acordo com o número que saísse, os alunos deveriam responder a uma pergunta e, de acordo com o resultado do cálculo, marcar o número em sua cartela, sendo, portanto, uma mistura de sorte e desempenho nos cálculos probabilísticos. Isso porque, caso o cálculo não estivesse correto, o aluno poderia marcar uma resposta que não existia, ou ainda, deixar de marcar um número que tinha em sua cartela.

Ao sortear a primeira bola e realizar a primeira pergunta, apenas dois alunos marcaram o número. No sorteio da terceira bola, metade da turma ainda não havia marcado nenhum número, o que causou um certo discurso entre os jovens, que começaram a cogitar a possibilidade de não estarem fazendo os cálculos de maneira correta, chegando inclusive a solicitar uma pausa de 5 minutos para que os realizassem novamente. O tempo foi concedido, eles constataram que estava tudo certo, e, segundo eles, “era falta de sorte mesmo”.

Quando restavam 5 bolas para serem sorteadas, um dos alunos disse que estava prestes a vencer, pois faltava apenas um número em sua cartela, causando polêmica dentro da sala de aula, pois um dos colegas comentou, “como ele está vencendo, se ele nem estava entendendo direito o conteúdo”? “Vamos ver se está fazendo os cálculos corretos”.

O jogo terminou na 18ª jogada, com apenas um vencedor, e não foi o garoto que primeiro se aproximou da vitória. O ganhador recebeu seu prêmio, uma calculadora, após ser conferida sua cartela e averiguado o preenchimento correto de todos os resultados. Para concluir as atividades, foi aplicado o questionário

contendo 5 questões.

Ao analisar as respostas do questionário aplicado de maneira tradicional, sendo entregue uma folha a cada aluno e dando um tempo de 20 minutos para eles responderem a 3 questões que, inclusive, eram propostas no livro didático adotado pela escola e que é atualmente utilizado pelos alunos do 2º ano, foi notório o desinteresse por parte de alguns que deixaram questão sem resposta. Outros começaram a tentar colar as respostas que o colega ao lado estava escrevendo, sendo perceptível que menos de 70% da turma continuou empolgada na resolução das questões, que eram semelhantes às contidas nas fichas do bingo. No entanto, não se pode deixar de destacar que 8 alunos que antes da realização do bingo não tinham demonstrado nenhum interesse pelo conteúdo, se destacaram no bingo e também na resolução das questões contidas no questionário. Isso reforça o que defendem muitos pesquisadores quando afirmam que a ação docente deverá ter como meta um ensino voltado à compreensão da Matemática, sendo os jogos uma excelente estratégia no ensino da disciplina.

A seguir, as figuras 2 e 3 são registros dos alunos durante a realização das atividades.

Figura 2 – Momento da realização do Bingo



Fonte: acervo da autora.

Figura 3 – Momento da resolução das questões propostas no questionário



Fonte: acervo da autora.

CONCLUSÃO

Tendo em vista o objetivo traçado ao se planejarem as atividades, que era “relatar as contribuições de um jogo como facilitador no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de probabilidade”, podemos evidenciar dois pontos que apontam para concretização das metas concebidas: o envolvimento dos discentes nas atividades realizadas e o aprendizado do conteúdo proposto, demonstrado pela maioria dos alunos da turma.

Ao longo da execução do bingo, foi perceptível que os alunos participaram ativamente no desenvolvimento dos cálculos para chegarem ao resultado correto de cada um deles. Não quero dizer que por meio desse jogo os alunos compreenderam inteiramente todo o conteúdo. Contudo,, os jovens demonstraram o desejo de compreender verdadeiramente o que precisava ser feito para que a resposta correta aparecesse no final do cálculo. Inclusive, aqueles alunos que durante as aulas não costumam participar ativamente nem fazer perguntas, quer seja por timidez ou por falta de interesse, durante a realização do bingo fizeram perguntas e se mostraram interessados em realizar os cálculos, até porque seus colegas, que geralmente concluem as atividades e lhes repassam as respostas, não estavam nenhum pouco interessados em fazer isso no momento da competição.

Ao serem interrogados acerca da metodologia aplicada em relação às aulas tradicionais, foi unânime a preferência pelo jogo; alguns reconheceram que, como na aula tradicional, também tiveram de responder a perguntas, porém, como estavam competindo, houve uma sensação de responsabilidade maior, já que sabiam que, caso não conseguissem fazer seus cálculos, estariam demonstrando que não eram capazes de vencer.

Portanto, por meio da análise do conjunto de atividades realizadas, foi possível constatar que houve uma participação assídua por parte da turma, uma integração maior durante a aula. Além disso, foi possível observar esses aspectos também por meio das falas, pois eles relataram ter buscado novas ideias de aprendizagem relacionadas aos conceitos preexistentes, fazendo-nos ver que o jogo contribuiu de modo significativo com a aprendizagem dos alunos em relação à probabilidade.

REFERÊNCIAS

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas:** uma estratégia para as aulas de Matemática. São Paulo: IME – USP, 2010.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática.** V. 3, 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. (2002). **PCN Ensino Médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

DAVID, J. C. (2008). **Matemática e jogos de bingo:** uma aplicação prática da probabilidade e teoria da contagem. (Dissertação Mestrado profissional em Projeto de Desenvolvimento Educacional). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

FERNANDES, R.J.G.; JUNIOR, G.S. Uma proposta pedagógica para ensinar probabilidade no Ensino Fundamental. **Revista Práxis**. Volta Redonda, v. 7, n. 14, p. 87-97, 2015.

MOURA, Tiago Emanuel Domingos de. **A BNCC PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DESCRIÇÃO DO CONTEÚDO PROBABILÍSTICO E ARTICULAÇÕES COM OS PCN**. ANAIS IV CONEDU, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA13_ID6588_10092018204333.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

SILVA, A.F.; KODAMA, H.M.Y. **Jogos no Ensino da Matemática**. In: BIENAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE MATEMÁTICA, 2. Salvador, 2004.

APÊNDICE A – QUESTÕES PROPOSTAS PARA RESOLUÇÃO APÓS A REALIZAÇÃO DO BINGO.

1. Em um jogo, dois dados, um azul e um amarelo, são lançados simultaneamente. Determine:

- O evento A, de o valor obtido no dado amarelo ser maior que o valor obtido no dado azul.
- O evento B, de a diferença dos valores, em módulo, ser maior que 3.

2. Uma das turmas de certa escola realizou uma pesquisa com 200 alunos do ensino médio em relação à área de preferência entre as disciplinas estudadas (exatas, humanas ou biológicas). Observe o resultado dessa pesquisa.

Área de preferência dos alunos do ensino médio de certa escola, 2016	
Área	Quantidade de alunos
Exatas	85
Humanas	70
Biológicas	100
Exatas e humanas	10
Exatas e biológicas	20
Humanas e biológicas	30
Não tem preferência	5

Fonte: Livro didático utilizado pela turma do 2º ano

- Qual a probabilidade de, sorteando um desses alunos, ele

não ter preferência entre as áreas?

- b) Qual a probabilidade de, sorteando um desses alunos, ele ter preferência pelas disciplinas da área de humanas?
- c) Qual a probabilidade de, sorteando um desses alunos, ele ter preferência pelas disciplinas da área de biológicas?

3. A turma do 3º ano de certo colégio organizou um bingo para arrecadar fundos para formatura. No sorteio, será utilizado um globo com 60 bolas numeradas de 1 a 60. Considerando um sorteio com todas as bolas no globo, calcule a probabilidade de sortear um número:

- a) Múltiplo de 5.
- b) Divisor de 25.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO PARA FINALIZAR A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA NESSE TRABALHO.

1. Você gostou da metodologia utilizada na aula?
2. Você prefere a metodologia utilizada nesta aula, a utilizada nas aulas que já tivemos anteriormente ou para você não faz diferença a metodologia utilizada?
3. Quanto as atividades realizadas, você viu alguma diferença em relação as realizadas nas aulas anteriores?
4. Quanto as questões propostas durante a realização do bingo, você conseguiu responder todas? E as questões propostas após o bingo?

5. Como você avalia seu desempenho com relação a aprendizagem do conteúdo de probabilidade? Mudou alguma coisa com a realização das atividades propostas nessa sequência didática?

CAPÍTULO 12

O USO DO JOGO DOS MONÔMIOS E POLINÔMIO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Ítalo Benfica Alves Júnior

Helenice Lopes Barbosa

José Everaldo Pereira

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar resultados de uma experiência pedagógica com o uso de jogos pedagógicos no ensino da Matemática. Partindo de uma proposta de aula desenvolvida em uma perspectiva inovadora, a experiência foi realizada na Escola Estadual Lourdes Guilherme, situada na cidade de Natal/RN, em uma turma do terceiro ano, do ensino médio, na modalidade de EJA. A revisão bibliográfica mostra que o desenvolvimento de atividades pedagógicas que favorecem a participação ativa dos alunos, como o uso de jogos na sala de aula, possibilita um maior interesse deles e, conseqüentemente,

uma maior compreensão dos conteúdos matemáticos por eles, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa. Os resultados do estudo apontam que, no trabalho com o jogo, durante a prática em sala de aula, houve uma maior interação entre o professor (pesquisador) e os alunos no decorrer da atividade, pois, a partir das interações que o jogo proporciona, fica mais fácil o professor observar, identificar e diagnosticar as dificuldades dos alunos e, assim, reforçar aspectos mais complexos do conteúdo abordado no jogo. Concluimos, então, que o trabalho com jogos no ensino de Matemática é importante e que o estudo dos jogos no ensino desse componente curricular pode dinamizar as aulas e motivar os alunos para estudar determinados conceitos, tornando menos complexa a sua aprendizagem. A experiência mostrou-se relevante por proporcionar maior possibilidade de articular teoria e prática no ensino, já que os alunos aprendem a fazer fazendo, isto é, eles podem construir um jogo, montar e jogar, utilizando conteúdos estudados. Quando usados adequadamente, esses recursos podem ser considerados ferramentas metodológicas bastante eficazes na inovação de práticas pedagógicas no ensino da Matemática.

Palavras-chave: jogos; atividades lúdicas; monômios e polinômios; ensino de Matemática; Educação de Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira, ainda é muito comum o relato de dificuldades de aprendizagem de conteúdos

matemáticos na educação básica. Quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as dificuldades em relação ao ensino de Matemática se tornam ainda mais preocupantes, visto que os alunos dessa modalidade de ensino, geralmente, têm muitas lacunas no conhecimento matemático, pois trazem consigo um histórico de descontinuidade no seu processo de escolarização. Muitos alunos da EJA têm várias experiências de entrar e sair da escola diversas vezes em um mesmo ano ou em muitos anos ao longo da sua vida escolar, o que deixa lacunas em relação aos conteúdos da educação básica, por causa dessa descontinuidade característica nessa modalidade.

Desse modo, com esse público especificamente, torna-se ainda mais importante pensar estratégias de ensino e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem dos alunos, pois disso depende a sua permanência na escola, contribuindo para minimizar a evasão escolar, a qual ainda é bastante alta na EJA.

Considerando essa realidade, muitos professores têm buscado alternativas, a fim de resolver e/ou minimizar essas dificuldades, procurando desconstruir mitos, como por exemplo, o de que Matemática é difícil. No trabalho com vários temas matemáticos, observamos que a resposta referente ao aprendizado dos alunos nem sempre é a esperada pelo professor, e isso se deve a diversos motivos. Um deles é a dificuldade de compreensão de determinados conteúdos trabalhados na sala de aula.

Algumas vezes isso ocorre em razão da forma como o professor aborda o tema da aula, tornando o assunto desinteressante para o aluno. Nesse sentido, é importante pensar estratégias para motivar o aluno a aprender e, para

isso, partimos da hipótese de que

[...] o jogo ganha espaço, como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem (ANTUNES, 2011, p. 37).

O professor precisa ficar atento e pensar alternativas para melhorar o ensino, tornando o conteúdo mais fácil de ser assimilado pelo aluno, para que ele possa aprender mais facilmente. Na EJA, por exemplo, o trabalho com Jogos pode se tornar muito relevante para o aluno aprender, já que ele pode aprender de uma forma menos complexa e mais descontraída.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não trate especificamente da EJA, em suas orientações gerais para o ensino de Matemática na educação básica orienta-se que a escola e o professor pensem alternativas de melhoria da qualidade do ensino para garantir ao aluno uma melhor aprendizagem. Esse documento considera que aprender Matemática é algo que está diretamente ligado à compreensão de significados dos objetos matemáticos, considerando suas aplicações. Ao tratar da produção de significados desses objetos no ensino de Matemática, a BNCC orienta:

Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas (BRASIL, 2018, p. 276).

Conforme podemos observar, o trabalho com jogos no ensino de Matemática está respaldado nos documentos oficiais por oferecer aos alunos maiores possibilidades de atribuir sentido aos objetos de ensino, tornando sua aprendizagem mais fácil.

No ensino de Matemática, um dos temas trabalhados em sala de aula que mais gera dificuldade de aprendizagem por parte dos alunos refere-se à adição e à subtração com monômios e polinômios. Partindo dessa constatação, sentimos a necessidade de investigar possibilidades de ressignificação das práticas de ensino e, assim, optamos por introduzir uma ferramenta que possibilitasse abordar esse tema sob uma nova perspectiva.

Considerando as dificuldades geralmente apresentadas pelos alunos na aprendizagem de conceitos matemáticos no ensino médio, especialmente, quando estão vinculados à EJA e levando em conta a importância do uso dos jogos como recursos didáticos, nas aulas de Matemática, tivemos a ideia de trabalhar com jogos na sala de aula, visando inovar e dinamizar as aulas desse componente curricular, pois entendemos que

[...] o jogo, pelo seu caráter propriamente competitivo, apresenta-se como uma atividade capaz de gerar situações-problema “provocadoras”, nos quais o aluno necessita coordenar diferentes pontos de vista, estabelecer várias relações, resolver conflitos e estabelecer uma ordem. Aperfeiçoar-se no jogo significa jogá-lo operatorialmente, considerando todos esses aspectos (GRANDO, 2004, p. 25).

Na tentativa de encontrar alternativas para resolver a problemática das dificuldades de aprendizagem dos alunos, para subsidiar metodologicamente uma experiência pedagógica inovadora, elegemos o Jogo dos Monômios e Polinômios como objeto de estudo a ser investigado, a partir de uma proposta diferenciada de abordagem desses conteúdos curriculares.

Em linhas gerais, introduzimos o jogo da seguinte forma: apresentamos aos alunos uma proposta de aprendizagem ativa, em que eles são os sujeitos daquilo que aprendem, de forma lúdica, dando-lhes a oportunidade de construir, manusear, recortar e “fabricar” seu próprio jogo. Depois, iniciamos uma atividade dinâmica e lúdica que possibilitou, inicialmente, a construção do conceito de monômios, de polinômios e, posteriormente, de adição e subtração desses conceitos.

Usando também o conceito de área e a abstração matemática, tivemos o intuito de levar os alunos a desenvolverem um pensamento crítico sobre a Matemática, aproximando o conteúdo trabalhado em sala de aula com o seu cotidiano, isto é, aproximando a escola da vida cotidiana deles, para que, assim, pudessem desmistificar algumas re-

apresentações construídas em relação à disciplina de Matemática que a consideram como algo difícil de ser aprendida na escola. O propósito desse trabalho com jogos era também, a partir de uma proposta de ensino contextualizada e inovadora, desconstruir mitos e desfazer equívocos acerca do que significa ensinar e aprender esse componente curricular no ensino médio.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Promover mudanças no ensino, visando melhorar a aprendizagem dos conteúdos, implica que os professores assumam uma visão mais ampla do que significa ensinar e aprender a Matemática, principalmente respeitando os diversos modos de pensar, além dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Aproximar os conteúdos ministrados da realidade social e cultural de cada estudante é um grande desafio para o professor. Tendo em vista esse desafio, o jogo pode ser uma ferramenta metodológica a se usar em sala, por apresentar um caráter lúdico e divertido, aguçando o interesse e aumentando participação dos alunos.

A utilização de jogos como atividade lúdica pode ser um importante recurso para o professor de Matemática, uma vez que o ensino dos monômios e polinômios e as dificuldades geradas pela sua abstração são um grande desafio para o docente. No ensino de álgebra, muitos alunos sentem dificuldades com a linguagem específica dessa área por causa do nível de abstração que é exigido deles.

No desenvolvimento do pensamento algébrico, os

conteúdos analisados e escritos, mediante a linguagem matemática, devem contribuir para que os alunos possam realizar os cálculos algébricos na resolução de problemas identificados (GIL; PORTANOVA, 2007).

No que diz respeito ao ensino de monômios e polinômios, uma forma de minimizar essa dificuldade relacionada à abstração pode ser o trabalho com jogos, pois estes podem se servir de recursos metodológicos que facilitam a compreensão dos conteúdos algébricos, uma vez que possibilitam uma forma de representação. De acordo com Ribeiro (2010, p. 41),

A representação geométrica constitui-se em uma importante ferramenta utilizada para o entendimento de certos conceitos, como monômios e polinômios, utilizados para representar áreas e volumes, quadrado da soma e da diferença de dois termos, sendo, neste último caso, utilizada de maneira mais significativa.

A respeito da metodologia de jogos e materiais concretos, autores como Chacon; Barbosa; Lourenço (2020) afirmam que esse tipo de metodologia pode auxiliar os alunos na aprendizagem dos conteúdos, motivando-os a trabalhar em equipe e a estudar de forma mais lúdica e divertida. Aprender Matemática exige o domínio de uma linguagem específica da área, mas não é só isso. A aprendizagem da linguagem matemática, necessariamente, requer que se compreenda que

[...] dominar linguagens e conhecer diferentes formas de trocar informações são grandes desafios para a sociedade e, em especial para a educação. Há muitas formas de comunicação, sendo que se destacam as linguagens gestual, visual, gráfica (desenho e escrita) e verbal, apresentadas em um contexto de situação-problema com jogos (MACEDO [*et al.*], 2005, p. 7).

Ao usar jogos na sala de aula, o professor deve ter como objetivo despertar o interesse no aluno pela aula, uma vez que o jogo gera um ambiente mais agradável e atrativo. Na sala de aula, os jogos devem ser utilizados com o propósito de ampliar habilidades e competências que desenvolvam a capacidade de refletir e o raciocínio lógico dos alunos. No trabalho com essa metodologia, o estudante deixa de ser um agente passivo na aula e passa a ter maior participação nas atividades, pois aquelas realizadas na forma de jogo despertam nele o gosto pela Matemática, porque

[...] o jogo é uma atividade de suma importância no estímulo à vida social e às atividades constitutivas da criança. O seu valor no desenvolvimento e aprendizagem infantis é inestimável, já que permite um crescimento global e uma visão de mundo mais realista por meio de descobertas do exercício da atividade. Dessa forma, o jogo propicia que a criança se expresse, analise e transforme sua realidade (TIEDT; SCALCO, 2004, p. 11).

Geralmente, a escola tende a desconsiderar que o trabalho lúdico com jogos não deve ser visto como algo res-

trito apenas à infância. É preciso entender que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista como mera diversão, porque as atividades lúdicas podem facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e sociocultural dos alunos, contribuindo para sua socialização e comunicação, além da construção do conhecimento matemático (SANTOS, 1997).

Partimos da hipótese de que os alunos de ensino médio, podem aprender mais facilmente determinados conteúdos se estes forem trabalhados de forma inovadora, lúdica, criativa. Na EJA, o trabalho com o lúdico torna-se uma possibilidade importante para dinamizar o processo de ensino de alunos que retornaram à escola na tentativa de superar o tempo perdido. Nesse sentido,

[...] o lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais (MENIN, 2016, p. 3).

Baseando-nos nisso, é correto afirmar que, ainda que seja um público de jovens e adultos, contemplar o trabalho com atividades lúdicas na sala de aula do ensino médio, principalmente na EJA, torna a sala de aula um espaço mais agradável e um ambiente mais favorável para que os alunos aprendam a Matemática, desconstruindo o mito de esse ser um componente curricular em que os conteúdos são de difícil aprendizagem. Na escola, as atividades lúdicas,

como os jogos e as brincadeiras, ajudam a desenvolver a autonomia e a capacidade de criticidade dos alunos (FREIRE, 1996).

Segundo Gandro (2000), a utilização de jogos ajuda no desenvolvimento matemático do aluno, pois, quando ele joga, elabora estratégias, testa possibilidades no intuito de vencer o jogo, ou seja, explora o conceito, mediante a estrutura matemática subjacente ao jogo.

Ao utilizar um jogo matemático, o aluno desenvolve habilidades matemáticas, já que é exigido dele resolver problemas, investigar, desenvolver jogadas e montar estratégias, utilizando as regras do jogo e estabelecendo relações entre os elementos desse jogo e os conceitos matemáticos. Dessa forma, proporciona um momento lúdico e de aprendizagem significativa nas aulas (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007). Isso ocorre porque jogar é uma atividade que desenvolve competências e habilidades importantes para o desenvolvimento dos alunos na escola. A esse respeito, as autoras afirmam:

Todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e uma certa alegria [...]. Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Entendemos que a dimensão lúdica envolve desafio, surpresa, possibilidade de fazer de novo, de querer superar os obstáculos iniciais e o incômodo por não controlar todos os resultados. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural

para surgimento de situações problemas, cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e um certo esforço na busca por solução (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 12).

Para autoras como Smole, Diniz e Milano (2007), o uso de jogos também possibilita o desenvolvimento da linguagem, uma vez que o processo de desenvolvimento do jogo possibilita a interação e comunicação entre os alunos, já que o jogador acompanha o trabalho dos outros alunos, interage e dialoga para discutir experiências vividas no processo de jogar. Desse modo, é importante compreender que

O trabalho com jogos nas aulas de Matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao chamado raciocínio lógico (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p.11).

Ao discutir o papel do jogo no ensino de Matemática, Borin (1996) afirma que é impossível um comportamento passivo em uma situação de jogo, por haver um grande estímulo motivacional na atividade, estimulando um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente aos processos de aprendizagem. Ao jogar, o aluno percebe que o jogo não é apenas de caráter lúdico ou uma mera brincadeira.

Para autores como Starepravo (1999), os desafios dos jogos vão além do âmbito cognitivo, uma vez que, ao traba-

lhar com jogos, os alunos se envolvem em conflitos, já que estão envolvidos em uma dinâmica coletiva, em que as interações com o grupo e as equipes são amplas. Esses conflitos são de grande valia para o desenvolvimento sociocognitivo e para a autonomia dos estudantes.

Entre as atividades lúdicas, os jogos, presentes nas diversas culturas, constituem-se como objeto cultural. Aliás, conforme Huizinga (2001), o jogo é algo que antecede a própria cultura, a qual surge a partir deste. Para esse autor, é no jogo e pelo jogo que se dá o surgimento e o desenvolvimento da civilização humana. De acordo ainda com esse estudioso, formalmente, o jogo caracteriza-se como uma

Atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 2001, p.16).

Na educação básica como um todo, o uso de jogos é fundamental no processo de ensino e aprendizagem da Matemática por oferecer contribuições para tornar esse processo exitoso, mas, certamente, na EJA, essa importância se torna ainda maior. Além disso, do ponto de vista afetivo, o trabalho com jogos em sala aula pode proporcionar o envolvimento do indivíduo que deles participam, motivando-os para a participação ativa na sala de aula, favo-

recendo a aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Desse modo, além de favorecer a autoestima, o jogo passa a ser um facilitador na aprendizagem de estruturas matemáticas, desenvolvendo no educando sua capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender conceitos matemáticos, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las, agindo com autonomia e cooperação.

3 METODOLOGIA

Este trabalho teve como ponto de partida o desenvolvimento de um projeto de pesquisa apresentado na disciplina Metodologia Científica, do Curso de Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A pesquisa teve como objetivo geral investigar se o uso de jogos auxilia no ensino e aprendizagem de adição e subtração de monômios e polinômios, a partir do estudo de conceitos de monômios e polinômios, utilizando jogos nas aulas de Matemática, com alunos do ensino médio, na modalidade de EJA.

De modo mais específico, na experiência realizada, partimos dos seguintes objetivos: entender o sentido de abstração matemática; elaborar de forma escrita e falada expressões que usem variáveis a partir de problematizações; compreender a definição de monômios e polinômios; avaliar com os alunos a metodologia aplicada.

O trabalho configurou-se, metodologicamente, como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em sala de

aula a partir da utilização do jogo denominado “Jogo dos Monômios e Polinômios”. Esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14).

Nessa perspectiva metodológica, compreendemos que o jogador tem uma postura crítica diante das situações que o jogo lhe proporciona, refletindo e buscando soluções para as respostas possíveis. O que esperávamos era que o aluno se questionasse: essa é a única jogada possível? Se houver outras possibilidades de jogada, quais são?

Para ajudar o aluno a responder a essas indagações, cabe ao professor estimular e motivar os alunos, para que eles assumam para si uma postura crítica frente aos problemas encontrados (BORIN, 1996). Trabalhar com jogos na sala de aula como uma alternativa metodológica implica necessariamente compreender que

[...] essa metodologia representa, em sua essência, uma mudança de postura sobre o que é ensinar Matemática, ou seja, ao adotá-la, o professor será um espectador do processo de construção do saber pelo seu aluno, e só irá interferir no final do mesmo, quando isso se fizer necessário, através de questionamentos, por exemplo, que levem o alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situação que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa ao aluno. De acordo com

essa visão, caberá o papel daquele que busca e constrói o seu saber através da análise das situações que se apresentam no decorrer do processo (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 26).

A aula foi desenvolvida com o uso do “Jogo dos Monômios e Polinômios”, na turma do 3º ano, do ensino médio, na modalidade de EJA, da Escola Estadual Lourdes Guilherme. Participaram dessa atividade, realizada em três horários seguidos, apenas 19 dos 26 alunos listados na chamada. O tempo do primeiro horário introdutório foi de 45 minutos, e os outros dois horários de mesmo tempo foram usados para o desenvolvimento do jogo.

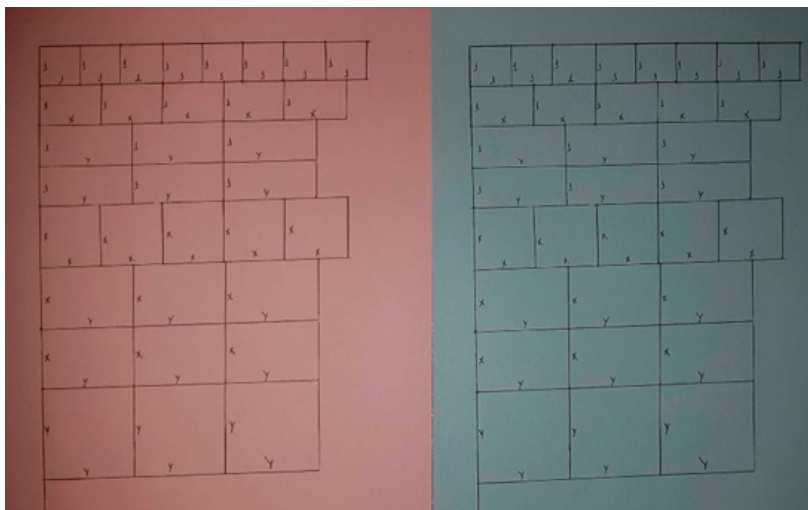
Inicialmente, no primeiro horário, levamos os alunos a pensar em um número, usando a abstração algébrica. Depois que cada aluno pensou no seu “número”, foi perguntado o dobro desse número a ele, o triplo do número, a metade do número, entre outras operações. Em seguida, escrevemos no quadro algumas operações que envolviam as já citadas anteriormente, com o objetivo de fixar o entendimento de escrita algébrica. Por fim, foi recomendado uma videoaula, feita pelo autor desse artigo, sobre o assunto “representação algébrica de uma sentença matemática”. O vídeo está disponibilizado na plataforma YouTube, na qual o pesquisador mantém, há três anos, um canal de aulas, intitulado “Matemática no Papel”. A sugestão de acesso ao canal foi feita para que o conceito de abstração algébrica pudesse ser melhor aprofundado pelos alunos. Com isso, tivemos o propósito de estimular o aluno a buscar outros espaços de aprendizagem em que sejam usadas as tecnologias

digitais da informação, considerando a importância dessas tecnologias para dinamizar e inovar no ensino e aprendizagem de Matemática.

Ainda no primeiro horário, foi desenvolvida uma atividade, em que os alunos copiaram do quadro duas colunas de sentenças: uma contendo a linguagem materna (por extenso) e outra só com expressões algébricas. Em seguida, recortaram as sentenças escritas na linguagem materna e as expressões algébricas nas folhas distribuídas. Por fim, eles encontraram as sequências equivalentes. No final, recomendamos a videoaula anteriormente citada com o propósito de fixar o conceito de expressões algébricas. Nessa etapa, repetiram-se os problemas conceituais referentes à abstração algébrica.

No segundo e terceiro horários, foi realizada uma atividade na qual todos os alunos receberam uma folha azul e outra vermelha. Nessas folhas, estavam impressas formas de quadrados e retângulos. Assim, os alunos calcularam as áreas dos quadriláteros e os resultados obtidos foram monômios. Após achar as áreas de cada figura, na forma de monômio, os alunos escreveram o resultado no centro das respectivas figuras. Logo, cada figura tinha a representação algébrica de sua área (vide Fotografia 1).

Fotografia 1 – Folhas azuis e vermelhas do jogo



Fonte: elaborado pelo autor.

Em seguida, recortamos os quadrados e os retângulos. Desse modo, cada aluno obteve vários tipos de monômios nas cores vermelha e azul. Após recortar os quadriláteros, cada aluno ficou com dois conjuntos iguais e com a mesma quantidade de peças, sendo um vermelho e outro azul. Os monômios azuis representam os monômios positivos e os vermelhos negativos. As peças do jogo foram usadas para realizar uma atividade sobre adição e subtração de monômios e polinômios. Na Fotografia 2, podemos ver um registro desse momento.

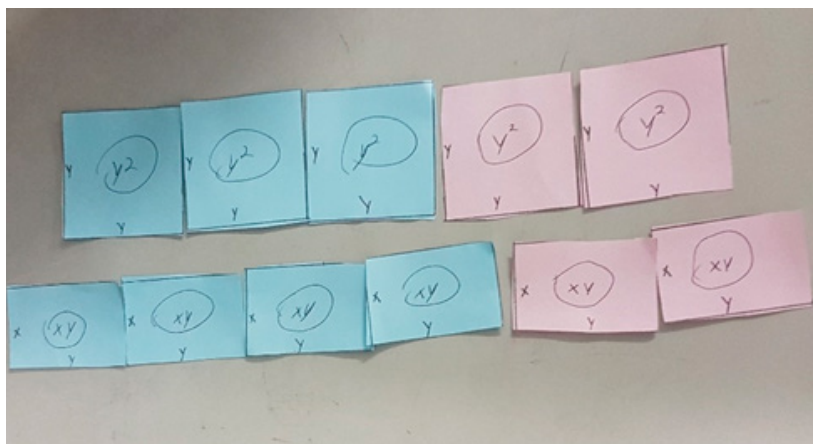
Fotografia 2 – Alunos preparando o material do jogo



Fonte: elaborado pelo autor.

Após as figuras serem recortadas, como observado na Fotografia 3, tínhamos como objetivo que os alunos percebessem que existiam 6 tipos diferentes de quadriláteros no jogo e que as figuras de mesmo formato e tamanho tinham a mesma área. Também informamos que quadriláteros de mesmo formato e tamanho, além de terem a mesma área, podiam se subdividir em azuis ou vermelhos.

Fotografia 3 – Tipos de monômios



Fonte: elaborado pelo autor.

A atividade foi colocada em ordem crescente de dificuldades com expressões algébricas que tinham de ser resolvidas com o uso das peças recortadas. Monômios de mesma parte literal tinham o mesmo tamanho e forma geométrica. Também existiam figuras vermelhas e azuis para todos os tipos de monômios. Para ajudar na adição e subtração dos monômios, o jogo possibilita que uma peça azul e uma peça vermelha do mesmo tipo se anulem.

Depois que as regras do jogo foram compreendidas pelos alunos, foram colocadas no quadro expressões, para que eles as resolvessem, usando as peças do jogo. Ao final da atividade, esperávamos que os alunos diferenciassem e entendessem que existem incontáveis tipos dos monômios, além resolver operações de adição e subtração envolvendo monômios e polinômios. A intenção era que o aluno percebesse que, no material do jogo, os diferentes tipos de

monômios teriam tamanhos e dimensões específicas. Além disso, era importante também aprender a diferenciar e operar com monômios positivos e negativos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para desenvolver este artigo, foi necessária a aplicação de uma aula inovadora. Buscamos uma oportunidade de aplicação em uma escola estadual ou municipal que nos permitisse aplicar o jogo com seus alunos. A fim de realizar a experiência, procuramos uma turma do 3º ano, do ensino médio, ano em que seria possível realizar uma revisão de conteúdo do ensino fundamental, trabalhando os conteúdos de monômios e polinômios. Assim, encontramos a Escola Estadual Lourdes Guilherme, na qual a oferta de ensino médio ocorre na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A professora de Matemática da turma, juntamente com a diretora, disponibilizou três horários seguidos para a aplicação da aula inovadora. Sendo assim, tivemos de nos moldar um pouco ao tempo disponível. Como tínhamos um tempo um pouco mais curto que o planejado no projeto, adaptamos o jogo e as atividades, organizando os alunos em duplas, já que inicialmente seria um exercício individual. Assim, gastaríamos metade do tempo para desenvolvimento das peças do jogo.

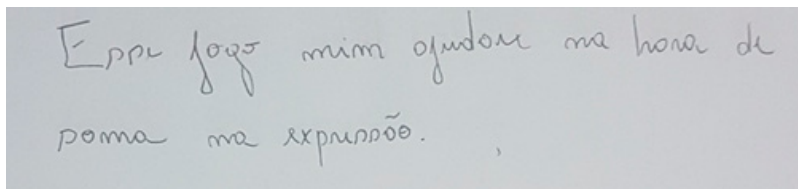
A aula introdutória, inicialmente, foi pensada para fazermos uma revisão básica sobre abstração matemática,

mas, durante a atividade inicial, verificamos algumas dificuldades dos alunos em desenvolver expressões algébricas, envolvendo abstração matemática. O elevado grau de dificuldade expressado pelos alunos não era o esperado. Desse modo, foi necessária uma aula de revisão de alguns conteúdos essenciais ao desenvolvimento do jogo.

Após a aplicação das atividades com o jogo, os alunos tiveram mais facilidade de manipular e diferenciar os diversos tipos monômios. No jogo, existem 6 diferentes tipos de peças (monômios), e, no decorrer das atividades, foi gerada uma discussão sobre quantos diferentes tipos de peças o jogo poderia ter. No processo, logo de forma intuitiva, percebemos (nós e os alunos) que poderíamos fazer peças de incontáveis formatos diferentes, ou seja, poderíamos ter infinitos tipos de monômios.

Ao final das três aulas, foi solicitada dos alunos uma avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula. Assim, foi entregue aos alunos uma folha para que eles pudessem avaliar a atividade feita com o jogo, a fim de que dessem suas opiniões e sugestões sobre a dinâmica realizada. Entre os questionamentos feitos aos alunos, foi perguntado: “O jogo ajudou a resolver as expressões algébricas?”. Uma das respostas para esse questionamento pode ser encontrada na Fotografia 4:

Fotografia 4 – Resposta de aluno



Fonte: elaborado pelo autor.

Como podemos observar na fala de um aluno participante da experiência, o trabalho com o jogo foi importante para que ele aprendesse a operação de somar, o que nos faz perceber que o trabalho com jogos favorece a aprendizagem de determinados conteúdos matemáticos, podendo contribuir para superar dificuldades de aprendizagem no ensino médio. Nesse sentido, o papel do professor de Matemática deve ser o de alguém que se proponha a

[...] ajudar as pessoas a entender a matemática e encorajá-las a acreditar que é natural e agradável continuar a usar e aprender matemática. Entretanto, é essencial que ensinemos de tal forma que os estudantes vejam matemática como uma parte sensível, natural e agradável (BRITO, 2001, p. 43).

Isso evidencia a importância da formação do educador, preparando-o para trabalhar com metodologias inovadoras, em que o aluno possa ter um papel ativo na construção do conhecimento na sala de aula. Por isso, é imprescindível investir na formação profissional do docente, no intuito de lhe oferecer subsídios necessários ao uso

adequado de jogos pedagógicos no contexto escolar. Por parte do professor, o domínio de conhecimentos referentes ao uso de jogos possibilita contribuições para uma melhor formação dos alunos, capacitando-os para o trabalho com o lúdico na sala de aula.

Considerando que, no século XXI, são exigidas novas competências dos alunos, à escola cabe desenvolver o seu papel: formar cidadãos mais críticos, capazes de aprender a aprender, de resolver problemas, de ter autonomia para a tomada de decisões, de trabalhar em equipe, de respeitar o outro, de argumentar e defender seus pontos de vista. Sendo assim, o uso de jogos em sala de aula pode imprimir um novo sentido ao ensino de Matemática no ensino médio e, principalmente, na EJA, espaço que requer uma atenção toda especial do professor para oportunizar aos alunos a vivência de práticas pedagógicas que façam sentido para eles.

CONCLUSÃO

Este artigo teve por objetivo apresentar resultados de uma pesquisa realizada no desenvolvimento de uma aula inovadora, em uma turma do ensino médio na modalidade de EJA, em que foi investigado o papel dos jogos pedagógicos no ensino de Matemática. Na experiência, foi utilizado um jogo como ferramenta para construir conceitos, treinar habilidades, desenvolver o raciocínio lógico e estimular a aprendizagem de determinados conteúdos em uma perspectiva mais significativa para os alunos.

De um modo geral, observamos que houve evolução na compreensão dos alunos sobre os diferentes tipos de monômios e polinômios, como também um maior entendimento das operações de adição e subtração desses conceitos. Embora o tema abordado tratasse de conceitos relativamente abstratos, a utilização do jogo aproximou a parte geométrica (quadriláteros) da parte algébrica (abstrata), a partir da representação das áreas dos quadriláteros na forma de monômios. Os resultados alcançados apontam, em primeiro lugar, que o desenvolvimento de atividades lúdicas pode contribuir para uma melhor aprendizagem de alunos do ensino médio, matriculados na EJA, já que torna mais dinâmico e motivador o processo de ensino.

Em segundo lugar, os resultados mostram que o uso de recursos metodológicos — como os jogos numa perspectiva construtivista, em que o aluno assume um papel ativo na produção do conhecimento —, constitui-se um importante instrumento tanto para diagnosticar as dificuldades dos alunos como para desenvolver neles o potencial de explorar suas possibilidades e capacidades de argumentar para comprovar a validade de soluções encontradas para um problema ou para as jogadas realizadas.

Em terceiro lugar, concluímos que o trabalho pedagógico, a partir do uso de jogos, oportuniza ao aluno uma maior interação com o professor, com os colegas e também com os objetos de ensino. Desse modo, a importância deste estudo justifica-se pela contribuição oferecida à discussão sobre a busca de alternativas para a melhoria da qualidade do ensino de Matemática em nossas escolas públicas, à medida que favorece uma aprendizagem significativa dos conteúdos

trabalhados na sala de aula.

Por ter sido realizada na EJA, a experiência oferece contribuições para a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas nessa modalidade de ensino, tornando-a mais relevante, uma vez que aponta caminhos ao professor para a melhoria do ensino de Matemática para jovens e adultos, no sentido de desenvolver a capacidade do aluno de formular, empregar e interpretar a Matemática de forma contextualizada, ensinando-o a raciocinar matematicamente, utilizando conceitos, procedimentos e ferramentas matemáticas para descrever e explicar fenômenos. Uma experiência inovadora como essa pode tornar o aluno capaz de refletir e interpretar criticamente o mundo a sua volta. Assim, capacita-o a perceber o papel da Matemática na vida social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. O jogo e o brinquedo na escola. *In*: SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 37- 42.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME/USP, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.

Acesso em: 5 mar. 2020.

BRITO, M. R. F (org.). **Psicologia da educação matemática**: teoria e pesquisa. Florianópolis: Insular, 2001.

CHACON, H. S.; BARBOSA, H. L.; LOURENÇO, E. G. **O jogo ludo para ensinar estatística no Ensino Médio**. Série Educar, v. 17 - Matemática. Belo Horizonte/MG: Editora Poisson, 2020.

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

GANDRO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. Tese. Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000.

GIL, K. H; PORTANOVA, R. Reflexões sobre as dificuldades dos alunos na aprendizagem de álgebra. *In: IX Encontro Nacional de Educação Matemática*. Belo Horizonte – MG: SBEM, 2007. CD-ROM

GIL, K. H; PORTANOVA, R. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como

elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

MACEDO, L. [*et al.*]. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MENIN, R. Os benefícios dos jogos e brincadeiras para educandos da EJA. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. Secretaria de Educação do Paraná: Cadernos PDE, vol. I, Curitiba, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, J. Matemática: **Projeto Radix – raiz do conhecimento**. São Paulo: Scipione, 2010.

SANTOS, S. M. **O lúdico na formação do Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Jogos de matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; MILANI, E. **Jogos de matemática de 6º a 9º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STAREPRAVO, A. R. **Jogos, desafios e descobertas**: o jogo e a matemática no ensino fundamental – séries iniciais. Curitiba: Renascer, 1999.

TIEDT, M. M. A.; SCALCO, M. M. Curso de Especialização em Psicopedagogia – Consideração acerca do papel do Lúdico nos processos de ensino e aprendizagem. **Revista de Divulgação, 123, Técnico – Científica do ICPG**, v. 2, out.- dez., 2004.



PARTE III

ENSINO DE LITERATURA

CAPÍTULO 13

CAROLINA MARIA DE JESUS E O EMPODERAMENTO POR MEIO DA ESCRITA LITERÁRIA

Natália de Souza dos Santos

Maria das Graças de Aquino Santos

RESUMO

A escrita deste artigo trata-se de uma abordagem crítico-reflexiva sobre o livro *Quarto de Despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, pelo enfoque dos estudos culturais. A obra escolhida como objeto desta pesquisa é de autoria de uma mulher negra, semianalfabeta e favelada, que venceu todos esses obstáculos sociais e produziu um livro com tiragem de 100 mil exemplares por meio de três edições. Para

a realização deste estudo, contou-se com o apoio das teorias de Hall (2002), Laranjeira (1994), Santos (2014), Silva e Almeida (2011), Dalcastagnè (2005), Alves (2010), Lobo (1999), entre outros teóricos citados direta ou indiretamente. Também foi elaborada uma proposta de intervenção para a sala de aula com a obra em estudo a partir da teoria do Letramento Literário de Rildo Cosson (2012), com o objetivo de contribuir com o nível de leitura dos jovens por meio desse texto.

Palavras-chave: Carolina de Jesus; *Quarto de Despejo*; estudos culturais; letramento literário.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, estamos realizando uma leitura crítico-reflexiva sobre a obra *Quarto de Despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, pelo enfoque dos estudos culturais. O texto é em forma de diário e foi escrito entre 15 de julho de 1955 a 01 de janeiro de 1960. Segundo Santos (2014, p. 06), a autora “não escreveu todos os dias, às vezes passava cerca de três a dez dias sem escrever. Percebemos, porém, que, na maioria das vezes era porque estava doente e sentia-se fraca”. Temos uma escrita literária de autoria feminina, produzida por uma mulher negra, pobre e favelada, portanto, temática de natureza bastante instigadora, por meio da qual vamos mostrar o empoderamento dessa mulher através do texto literário.

Ao estudarmos a obra de Carolina Maria de Jesus,

percebemos a excelente qualidade do conteúdo do seu texto, que se coloca como irreverente e inovador no contexto da literatura produzida nos anos 50 e 60 no Brasil. No entanto, detectamos que ela esteve durante muito tempo excluída do circuito literário do país. Mas o que nos soa estranho é verificarmos que quando a autora publicou *Quarto de Despejo* (1960), seu primeiro livro, vendeu 30 mil exemplares na primeira edição, os quais, somados com a segunda e a terceira edições, chegam ao resultado de 100 mil exemplares vendidos. Diante desse fato, ficamos a nos perguntar o que de fato aconteceu para que esse sucesso de venda venha anos depois colocar a escritora no esquecimento? Pesquisando, vamos encontrando as respostas: quando publicou sua segunda obra: *Casa de Alvenaria* (1961), Carolina adotou uma forma mais radical de escrever, pois culpava os políticos pela pobreza, fato que não agradou a muitos. Em meados dos anos 60, ela foi muito criticada nos jornais pela sua postura e foi taxada de comunista. A imprensa se distanciou dela e seus escritos começaram a ser evitados pela crítica literária.

Seu *Quarto de Despejo* (1960) foi escrito de forma bastante adversa: a narrativa foi anotada em 20 cadernos velhos e encardidos que ela encontrava no lixo, num período em que andava pelas ruas em busca de alimento para seus três filhos. Como se deu sua descoberta? Um jornalista de nome Audálio Dantas foi designado para elaborar uma matéria jornalística sobre a Favela do Canindé, que crescia próxima ao Rio Tietê, em São Paulo. Ao deparar-se com Carolina Maria de Jesus e tomar conhecimento de suas anotações, o jornalista compreendeu que a escritora tinha mais

propriedade para falar sobre a Favela do que ele próprio, visto que os fatos que anotados por ela, durante um longo período, partiam de alguém que estava dentro do cenário que era objeto de estudo para ele naquele momento. Resolveu, então, utilizar o texto de Carolina e não mais escrever ele mesmo a matéria jornalística. Os escritos se transformaram num livro e Audálio conservou a escrita original de Carolina, alterando apenas algumas palavras e algumas vírgulas para tornar o texto mais compreensivo e eliminou as repetições para que o texto não ficasse exaustivo.

Figura 1 - Carolina Maria de Jesus e os livros



Fonte: Jesus (2014).

Para Estela Santos,

[...] o diário de Carolina é uma espécie de literatura-verdade, que relata a cruel e triste

vida na favela. Sua linguagem é ao mesmo tempo simples e rebuscada: simples pela forma que escreveu algumas palavras, aproximando-se da linguagem oral (como ‘educada’) e rebuscada pelas palavras altamente cultas que utiliza (como ‘funestas’). Seu diário comove leitores devido a sensibilidade como conta os acontecimentos durante os anos que morou em Canindé. Percebemos que tudo que é narrado, Carolina sentiu, viu, vivenciou (SANTOS, 2018, não paginado).

É interessante lembrar que a presença das palavras tidas como rebuscadas, no texto de Carolina Maria de Jesus, não pode ser descartada como possível de inferência do jornalista Audálio Dantas, na escrita dessas memórias, o qual, em relatos, mostra ter feito algumas alterações na obra *Quarto de Despejo*.

Escrever literatura em situações adversas parece ser cada dia mais comum entre os escritores de literatura em nível mundial, como nos afirma Silva:

O que explica a concepção de um grande livro, longe de escrivatinhas, dos círculos cultos ou cultuados e do sossego das bibliotecas bem servidas? Primo Levi nos campos de concentração; Jean Genet nas cadeias francesas; Luiz Alberto Mendes no Presídio Carandiru; Pepetela e Luandino Vieira no calor das guerrilhas de libertação angolanas; Carolina Maria de Jesus na favela do Canindé; João Antônio em Vila Anastácio; Graciliano Ramos na prisão e no porão de navio; Lima Barreto no *cemitério dos vivos*; De Sade nas masmorras. Os exemplos são vá-

rios e contínuos na história literária (SILVA, 2011, p. 24).

De fato, são muitos escritores que passaram por esse processo de desconforto no momento da produção literária. O que diferencia Carolina de Jesus dos citados acima é sua condição de formação, visto que seu nível de instrução é básico e ela foi uma autodidata, fato esse que não impediu seu empoderamento enquanto criadora de uma escrita pessoal, feminina, produzida por uma mulher negra.

Nos anos 50, estávamos vivenciando, em termos de país, um grande avanço na sua modernização, como a construção de Brasília, por exemplo, que se deu entre os anos 1956 e 1960, mas esses fatos também implicavam em exclusão social, revelada pela condição de miséria vivenciada nas favelas. Quando Carolina de Jesus iniciou seu diário (meados dos anos 50), não foi apenas como uma forma de dar sentido à própria vida, mas também como forma de denúncia sobre a sobrevivência em que estavam imersos seus vizinhos. Com a voz dela se juntam as vozes de tantos outros que não tinham outra opção a não ser a submissão à realidade precária, com carência de condições materiais para sobrevivência pura e simples. Para enfatizar esse nosso posicionamento, citamos Hall, quando se refere ao descentramento do “eu” nas relações sociais:

O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e

o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2002, p. 11-12).

Pelos seus posicionamentos, comprovamos que Carolina de Jesus estava imersa nos problemas vivenciados pela comunidade na qual estava inserida e o seu diário se coaduna com as considerações apresentadas por Hall: não era apenas uma cidadã que lutava pela sua sobrevivência e a dos seus três filhos pequenos, com a necessidade de acordar cedo, catar papel e metais para depois vender e comprar refeições, era também uma cidadã “do mundo” ou da Favela de Canindé, denunciando o descaso dos políticos e dos governantes para com aquela comunidade: “A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso país, tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que é fraco morre um dia” (JESUS, 2007, p. 13).

2 CAROLINA MARIA DE JESUS E O EMPODERAMENTO POR MEIO DA ESCRITA LITERÁRIA

Quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar, eu escrevia. Tem pes-

soas que, quando estão nervosas, xingam ou pensam na morte como solução. Eu escrevia o meu diário (JESUS, 2007, p. 195).¹¹

No portal *online* de literatura afro-brasileira: *literafro*, da Universidade Federal de Minas Gerais, encontramos um resumo da biografia de Carolina Maria de Jesus, que consideramos pertinente citar com o intuito de destacar o perfil da escritora que elegemos como objeto deste estudo:

Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento-MG, em 14 de março de 1914, filha de negros que migraram para a cidade no início das atividades pecuárias na região. Oriunda de uma família muito humilde, a autora estudou pouco. No início de 1923, foi matriculada no colégio Allan Kardec – primeira escola espírita do Brasil –, na qual crianças pobres eram mantidas por pessoas influentes da sociedade. Lá estudou por dois anos, sustentada pela Sra. Maria Leite Monteiro de Barros, para quem a mãe de Carolina trabalhava como lavadeira. Mudou-se para São Paulo em 1947, quando a cidade iniciava seu processo de modernização e assistia ao surgimento das primeiras favelas. Carolina e seus três filhos – João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima – residiram por um bom tempo na favela do Canindé. Sozinha, vivia de catar papéis, ferros e outros materiais recicláveis nas ruas da cidade, vindo desse ofício a sua única fonte de renda. Leitora voraz de livros e de tudo o que lhe caía nas mãos, logo tomou o hábi-

11 A publicação do diário de Carolina de Jesus manteve, quase integralmente, a sua ortografia original.

to de escrever. E assim iniciou sua trajetória de memorialista passando a registrar o cotidiano do ‘quarto de despejo’ da capital nos cadernos que recolhia do lixo e que se transformariam mais tarde nos ‘diários de uma favelada’. A escritora foi ‘descoberta’ pelo jornalista Audálio Dantas, na década de 1950. Carolina estava em uma praça vizinha à comunidade, quando percebeu que alguns adultos estavam destruindo os brinquedos ali instalados para as crianças. Sem pensar, ameaçou denunciar os infratores, fazendo deles personagens do seu livro de memórias. Ao presenciar a cena, o jovem jornalista iniciou um diálogo com a mulher negra e favelada que possuía inúmeros cadernos nos quais narrava o drama de sua indignação e o dia-a-dia do Canindé. Dantas de imediato se interessou pelo ‘fenômeno’ que tinha em mãos e se comprometeu em reunir e divulgar o material. A publicação de *Quarto de Despejo* deu-se em 1960, tendo o livro uma vendagem recorde de trinta mil exemplares, na primeira edição, chegando ao total de cem mil exemplares vendidos, na segunda e terceira edições. Além disso, foi traduzido para treze idiomas e distribuído em mais de quarenta países. A publicação e a tiragem dos exemplares demonstram o interesse do público e da mídia pela narrativa de denúncia, tão em voga nos anos 50 e 60. Carolina publicou ainda mais três livros: *Casa de Albenaria* (1961), *Pedaços de Fome* (1963), *Provérbios* (1963). O volume *Diário de Bitita* (1982), publicação póstuma também oriunda de manuscritos em poder da autora, foi editado primeiramente em Paris, com o título *Journal de Bitita*, que teria recebido, a princípio, o título de *Um Brasil para brasileiros*. Em 1997, o pesqui-

sador José Carlos Sebe Bom Meihy, autor do volume crítico *Cinderela negra*, em que discute a vida e a obra da autora, reuniu e trouxe a público um conjunto de poemas inéditos com o título de *Antologia pessoal*. Todavia, nenhuma destas obras conseguiu repetir o sucesso de público que Quarto de despejo obteve. De acordo com Carlos Vogt (1983), Carolina Maria de Jesus teria ainda deixado inéditos dois romances: *Felizarda* e *Os escravos*. Em 13 de fevereiro de 1977, a autora faleceu em um pequeno sítio, na periferia de São Paulo, quase esquecida pelo público e pela imprensa. Mais recentemente, seus escritos vêm sendo objeto de artigos, dissertações e teses, em função da abertura propiciada pelos novos rumos tomados pelos estudos literários no país e no exterior, que passam a ver com outros olhos a chamada ‘escrita do eu’. Em paralelo, sua trajetória de mulher negra, marginalizada e oriunda dos estratos mais carentes da população brasileira foi objeto de duas biografias, ambas assinadas por historiadores de peso: a primeira, escrita por Eliana de Moura Castro em parceria com Marília Novais da Mata Machado; e a segunda, assinada por Joel Rufino dos Santos. Na década de 2000, foi inaugurado no Parque do Ibirapuera, em São Paulo, o Museu Afro-Brasil, cuja biblioteca leva o nome de Carolina Maria de Jesus. A biblioteca possui cerca de 6.800 publicações com especial destaque para uma coleção de obras raras sobre o tema do Tráfico Atlântico e Abolição da Escravatura no Brasil, América Latina, Caribe e Estados Unidos. A presença afro-brasileira e africana nas artes, na história, na vida cotidiana, na religiosidade e nas instituições sociais são temas presentes na biblioteca (LITERAFRO, 2018, não paginado).

Com base nas informações acima mencionadas sobre Carolina de Jesus, iremos nos deter em aspectos que dizem respeito à escrita feminina, produzida por uma mulher favelada, que conseguiu um sucesso exorbitante com seu primeiro livro atribuído ao fato de que nos anos 50 e 60, a narrativa de denúncia estava em alta. No entanto, anos depois, “em 13 de fevereiro de 1977, a autora faleceu em um pequeno sítio, na periferia de São Paulo, quase esquecida pelo público e pela imprensa”, revelando que o sucesso alcançado pela escritora passou por um modismo por parte do público leitor que não conseguiu perceber a qualidade estética do seu texto. Este fato por parte do público e da mídia não diminuem a qualidade da obra produzida por Carolina de Jesus. Prova disso é que anos mais tarde as universidades foram se abrindo para um campo de pesquisa que abraçou os estudos culturais e seu livro renasceu das cinzas onde fora jogado.

Figura 2 – Carolina Maria de Jesus e a escrita



Fonte: D'angelo (2018).

Na narrativa, Carolina é a representação da mulher como provedora do lar e da família, e que nos remete à situação de pobreza em que vive com seus filhos, revelando-nos que sua narrativa é um relato de denúncia sobre a violência em que estão expostas as pessoas que convivem nesse meio social. Ela trabalhava muito, mas nem sempre tinha comida para si e para os filhos: “A tontura do álcool nos impede de cantar. Mas a da fome nos faz tremer. Percebi que é horrível ter só ar dentro do estômago” (JESUS, 2007, p. 45). Também narra sobre a alegria de ter o que comer:

Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves, tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos. A comida no estômago é como combustível nas máquinas. Passei a trabalhar mais depressa. O meu corpo deixou de pesar. Comecei a andar mais depressa. Eu tinha impressão que eu deslizava no espaço. Comecei a sorrir como se estivesse presenciando um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer? Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida (JESUS, 2007, p. 45-46).

Em alguns momentos do diário, a autora fala sobre o medo que sentia da fome, de ficar doente ou de morrer, visto que tinha três filhos para criar. Quando chegava o final de semana, a preocupação aumentava por pensar que estaria em casa com os filhos sem terem do que se alimentar: “Deixei o leito furiosa. Com vontade de quebrar e destruir tudo. Porque eu tinha só feijão e sal. E amanhã é domingo” (JESUS, 2007, p. 108). O as-

sunto sobre a fome vai permear toda a narrativa. Além de catar verdura e legumes que eram descartados nas feiras, mercados e fábricas, mesmo assim, faltava o que a família comer. Nesses momentos, ela relata que comiam restos de comida encontrados nos lixos. Também pegava ossos nos frigoríficos para fazer sopa para as crianças.

Todo o dinheiro ganho com o que catava no lixo era para comprar comida, mas também comprava sapatos para que os filhos pudessem ir para a escola. Mesmo com medo da violência na favela, insistia para que eles estudassem. Ela se preocupava com a educação dos filhos e também percebemos que Carolina era uma mulher educada. Sua mãe tinha o sonho de que ela se tornasse uma professora, porém o destino quis diferente, pois sua vida de miséria não permitiu. Ela estudou apenas dois anos em grupo escolar, mas como autodidata, aprendeu a ler nos jornais, cadernos e revistas que encontrava abandonados nos lixos.

A escritora que nunca quis casar, optou por criar seus filhos sozinha. No período que estava escrevendo o diário, conheceu um homem por nome de Manuel, era trabalhador e muito distinto; insistiu para que casassem, mas ela não queria homem na casa onde morava com seus filhos. O outro pretendente se chamava Raimundo, era um cigano muito belo e bastante sedutor, mas Carolina também não quis ficar com ele. Com ambos, teve apenas envolvimento sem compromisso, pois predominava em si mesma a responsabilidade feminina de manter a educação e a integridade emocional de sua família.

A partir do momento em que a narrativa ia se constituindo, podemos observar a representação de espaços sociais, a identidade de um povo, seus comportamentos e, assim, vão se

estruturando as representações sociais por meio do seu diário de mulher negra e favelada:

As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de veludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora do uso, digno de estar num quarto de despejo (JESUS, 2007, p. 38).

Vejamos mais aspectos da vida na favela, narrados por Carolina de Jesus:

Assustei quando ouvi meus filhos gritar. Conheci a voz de Vera. Vim ver o que havia. Era Joãozinho, filho da Deolinda, que estava com um chicote na mão e atirando pedra nas crianças. Corri e arrebatei-lhe o chicote das mãos. Senti o cheiro de álcool. Pensei: ele está bêbado porque ele nunca fez isto. Um menino de nove anos. O padrasto bebe, a mãe bebe e a avó bebe. E ele é quem vai comprar pinga. E vem bebendo pelo caminho. Quando chega, a mãe pergunta admirada: - Só isto? Como os negociantes são ladrões! (JESUS, 2007, p. 109).

O texto de Carolina de Jesus é atemporal, pois as experiências de quem vive nas favelas e na miséria nos dias atuais ainda é muito semelhante à situação que a personagem-narradora viveu na década de 50, época em que escreveu o livro. Infelizmente, nos dias atuais, percebemos que a violência aumentou consideravelmente.

O livro foi traduzido em 13 idiomas e distribuído em mais de 40 países, fato inédito para a época, principalmente por se tratar de um texto escrito por uma mulher negra, sem diploma e, sobretudo, favelada. Estudar a obra de Carolina Maria de Jesus é uma forma de dizer não aos preconceitos, sejam eles racial, social ou de gênero, pois enfrentava uma sociedade racista, além de fazer o papel de mãe e pai para com os filhos.

Até o século XIX as mulheres não faziam parte do cânone literário e não existiam publicações de obras literárias femininas pelo fato de que a maioria das mulheres não tinha acesso à escola. Mas, a partir do século XX, elas começaram a aparecer nos círculos literários e foram, posteriormente, incluídas no cânone, escritoras inglesas como Jane Austen, Emily Dickinson, as irmãs Brontë, mas é importante compreender que esse processo passa por questões históricas, como a exclusão das mulheres no seu processo de alfabetização, mais do que por exclusão dos meios de produção literária.

Em relação ao espaço dentro da literatura como uma forma representativa de mundo, Dalcastagnè ressalta:

Espaço onde se constroem e se validam representações do mundo social, a literatura é também um dos terrenos em que são reproduzidas e perpetuadas determinadas representações sociais, camufladas, muitas vezes, no pretenso 'realismo' da obra. A ideia de realismo se ancora, neste caso, na ilusão (alimentada, inclusive, em entrevistas e declarações) de que o escritor toma seus modelos diretamente da realidade, e não que lida com outras representações [...] Por isso, cada vez mais, os estudos literários

(e o próprio fazer literário) se preocupam com os problemas ligados ao acesso à voz e à representação dos múltiplos grupos sociais. Ou seja, eles se tornam mais conscientes das dificuldades associadas ao lugar da fala: quem fala e em nome de quem (DALCASTAGNÈ, 2007, p 19-20).

Por este motivo, vemos a grande importância da voz das narrativas, pois é uma forma de conscientização para com o meio social.

Na nossa pesquisa, observamos como Carolina Maria de Jesus conseguiu quebrar alguns empecilhos, mesmo nos anos 50, para se tornar a mulher e escritora que foi. A dor da fome, a precária condição de moradia, o sacrifício de criar três filhos (dois homens e uma mulher) sozinha, entre outras adversidades que teve que enfrentar na sua “vida de retinas tão fatigadas”, como diria Drummond. Segundo Alves:

Ao assumir sua voz-mulher, as escritoras afro-brasileiras ampliam o significado da escrita feminina brasileira, revelando uma identidade-mulher que não é mais o ‘outro’ dos discursos. Afirmam uma identidade-mulher-negra que revela que sempre esteve lá, no ‘lugar do silêncio’, dentro do outro silêncio-mulher-branca, na singularidade e na subjetividade da experiência única de ser mulher negra no Brasil, que, em seus vários aspectos, é contemplada pela criação dos textos literários, enfocando os mais diferentes aspectos, expondo a complexidade que reveste o ser Mulher na sociedade brasileira (ALVES, 2010, p. 186).

Assim, o grande sucesso de vendas, com cerca de 100 mil exemplares vendidos em um ano, não foi o suficiente para que essa autora passasse a constar na lista dos clássicos literários. Força, determinação e coragem não foram suficientes para eternizá-la como escritora literária. Apesar de ter se tornado conhecida devido a grande vendagem de livros, ela continuou como representante de uma minoria.

Carolina Maria de Jesus, por meio de sua escrita do eu-mulher-negra, mostra toda sua luta, seus anseios, dores, sofrimentos, em meio a uma sociedade que exclui, que renege aqueles que não nascem rodeados de privilégios e que vivem, inclusive, em lugares não apropriados para seres humanos, como foi o caso dela: moradora de favela, catadora de lixo.

Segundo Carolina, a favela era um lugar preterido, que era visto como quarto de despejo de uma cidade. Destacamos que tal compreensão por parte da autora deu origem ao título da sua obra, que apresenta, pelo significado que emana e sintetiza, maior relevância estético-literária para a obra em estudo: *Quarto de Despejo*, segundo a crítica literária. Em um de seus depoimentos, afirma: “Não digam que fui rebotalho, que vivi à margem da vida. Digam que eu procurava trabalho, mas fui sempre preterida. Digam ao povo brasileiro que meu sonho era ser escritora, mas eu não tinha dinheiro para pagar uma editora” (JESUS, 2007, p. 107).

Assim, observamos a importância enfatizada pela autora em ser reconhecida como trabalhadora e como escritora. Neste sentido, enfatizamos que na época que sua obra surgiu como

fenômeno de venda, seu valor como mulher e como literata não foi levado em consideração. *Quarto de Despejo* surge, apenas, como um fenômeno midiático para muitos. Graças aos estudos culturais desenvolvidos, finalmente, nas universidades, sua obra, a partir dos anos 80, recebe o reconhecimento devido como produção literária.

Figura 3 - Lançamento do Quarto de Despejo



Fonte: Valkirias (2018).

Na atualidade, a luta das mulheres por maior liberdade de expressão está cada vez mais consolidada. As mulheres que creem e sabem do que são capazes estão indo além do que é esperado delas. A imagem da mulher, graças as muitas lutas, não está relacionada apenas aos papéis de boa dona de casa, de boa esposa e de boa mãe, mas passamos a ser vistas como boas profissionais que somos. No entanto, nossa luta continua, muito há ainda pelo que lutarmos, inclusive por uma jornada de trabalho

digna, visto que a nossa estende-se às atividades que realizamos no lar. A imagem de uma mulher independente, dona de si e autêntica, vem a cada dia se tornando mais comum na sociedade contemporânea, não somente no Brasil, mas em todo o mundo, segundo o que diz Manssour, no *blog Verbo Mulher*:

Expressão ‘empoderamento feminino’ ou ‘women’s empowerment’, em inglês, manteve o sentido de dar poder ou autoridade, mas mais especificamente de fortalecimento das mulheres ou do gênero feminino (considerando-se que sexo é a estrutura biológica e gênero é o papel social que se desempenha), especialmente com o sentido de que tenham efetiva participação econômica e política na sociedade e contribuam para o desenvolvimento sustentável (MANSSOUR, 2018, não paginado).

É importante evidenciarmos que o empoderamento feminino é diferente do feminismo, por mais que possam, às vezes, estar interligados, são coisas distintas. Pois o feminismo é um movimento que defende a ideologia de igualdade econômica, política e social entre os gêneros, já o empoderamento é a consciência geral de ações que fortaleçam os direitos das mulheres. Este empoderamento pode, inclusive, ser visto também por outras classes sociais, como o empoderamento negro, o empoderamento LGBT, entre outros. Empoderar-se é tomar poder para si mesmo, para lutar pelo que considera justo.

Na nossa sociedade, infelizmente, muitas são as pessoas e as classes sociais oprimidas, e esses indivíduos, muitas vezes, não têm consciência do poder que suas vozes unidas podem exercer

na sociedade, mas, quando descobrem, logo veem que são capazes e começam a lutar a favor de mudanças e melhorias, assim como Carolina Maria de Jesus lutou por meio da sua escrita literária.

A Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2010, lançou sete princípios de empoderamento das mulheres:

1. Estabelecer liderança corporativa sensível à igualdade de gênero, no mais alto nível.
2. Tratar todas as mulheres e homens de forma justa no trabalho, respeitando e apoiando os direitos humanos e a não discriminação.
3. Garantir a saúde, segurança e bem-estar de todas as mulheres e homens que trabalham na empresa.
4. Promover educação, capacitação e desenvolvimento profissional para as mulheres.
5. Apoiar empreendedorismo de mulheres e promover políticas de empoderamento das mulheres através das cadeias de suprimentos e marketing.
6. Promover a igualdade de gênero através de iniciativas voltadas à comunidade e ao ativismo social.
7. Medir, documentar e publicar os progressos da empresa na promoção da igualdade de gênero.

Mesmo sendo conhecedores de que nossa realidade social, ela precisa ser aprimorada nesse aspecto do empoderamento, visto que o importante é continuarmos persistindo e conscientizando o maior número de mulheres de que elas precisam continuar na batalha pelos seus espaços na sociedade, inclusive, como escritoras.

Nesse contexto de contínuas batalhas pelo empoderamento feminino, a literatura produzida por mulheres é algo que traduz um efeito de grande importância para o campo cultural, no qual Carolina Maria de Jesus se encaixou, porque sua obra apresenta em sua estrutura de escrita uma realidade vivenciada no seu dia a dia de forma nua e crua. Lobo afirma que

O cânone da literatura de autoria feminina se modificará muito se a mulher retratar vivências resultantes não de reclusão ou repressão, mas sim a partir de uma vida de sua livre escolha, com uma temática, por exemplo, que se afaste das atividades tradicionalmente consideradas ‘domésticas’ e ‘femininas’ e ainda de outros estereótipos do ‘feminino’ herdados pela história, voltando-se para outros assuntos habitualmente não associados à mulher até hoje (LOBO, 1999, p. 29)

Na literatura brasileira, as primeiras manifestações oficiais de escrita feminina vieram a ser expostas ao público no final do século XIX, ou seja, no final dos anos 1800, podendo, inclusive, estarem ligadas, historicamente, ao fim da escravatura no Brasil. Nessa época, a literatura brasileira era “governada” pelo realismo. Com o fortalecimento do papel da mulher na sociedade no século XX, conseqüentemente, houve também a expansão de uma literatura composta por mulheres. Carolina Maria de Jesus é um exemplo desse avanço intelectual das mulheres na área da literatura, trazendo para o texto literário uma realidade de vida de quem estava à margem da sociedade, mas que não se deixou vencer por essa realidade e, por meio do seu olhar feminino e do seu empoderamento, conquistou espaços inimagináveis para

uma mulher da favela. Por meio dos seus escritos em forma de diários, vem à tona uma realidade de vida que revela a batalha pela sobrevivência de uma mulher pobre e negra que não se deixou abater pelas intempéries da vida e que, apesar de todas as dificuldades, produziu sua literatura em forma de protesto e extravasamento das angústias que sofria pelas parcas condições sociais a que foi submetida por uma sociedade desigual.

Assim, é imprescindível que Carolina Maria de Jesus seja apresentada no contexto da literatura brasileira como uma escritora empoderada, que, em meio a um cenário de ‘impossibilidades’, como ser semianalfabeta, negra, mãe solteira e favelada, venceu todos esses impedimentos e, por meio de uma literatura de denúncia, escreveu seu diário de mulher favelada, que é, sobretudo, o diário de uma mulher vencedora, que não se intimidou diante de todas as dificuldades que lhe foram impostas por uma sociedade cruel e machista. Apesar da pouca escolaridade, encontrou, nos cadernos e livros que resgatava do lixo, um meio para expressar sua insatisfação e indignação com essa sociedade excludente.

Outro fator relevante é a personalidade da escritora, pois Carolina

era dona de uma personalidade irascível. Não admitia que lhe impusessem regras, tampouco se enquadrava em padrões da mídia. Tal comportamento pode ser explicado se for entendido como uma indignação para com o descaso com que muitos olhavam sua luta e sua vida. As características da personalidade irritadiça de Carolina eram bastante enfatizadas pela elite intelectual paulista, que não poupava esforços para minimizar

Carolina Maria de Jesus. Nem todos aceitavam uma mulher negra e favelada, atingir repentinamente o sucesso (PERIFERIA DA INFORMAÇÃO, 2015)

Considerando que a concepção de literatura como fenômeno, além de estético, cultural, social, político etc. e que o ensino de Literatura deve considerar tal concepção para a formação de leitor crítico e reflexivo do texto literário, acreditamos que essa leitura em sala de aula, deve contemplar obras para além daquelas canônicas postas nos manuais como exemplos para o estudo da historiografia da literatura (os estilos de época). Nesse sentido, sugerimos a leitura de *Quarto de Despejo* para os anos finais da educação básica, como forma também de reavivar a leitura do texto de Carolina Maria de Jesus, por meio de uma sequência didática, a fim de que o discente possa compreender a realidade social em que a autora se inseriu como também dialogar com a realidade atual em que vive, e que possa, também, motivar-se a produzir algo relacionado às suas próprias experiências de vida.

3 PROPOSTA DE LEITURA DA OBRA QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Para desenvolver um trabalho em sala de aula com a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, com o objetivo de que o tipo de literatura produzido pela autora se torne mais próxima do público leitor jovem, compreendemos que é preciso desenvolver uma estratégia que os envolva, tornando a leitura do

texto literário algo prazeroso. Com esse intuito, elaboramos uma atividade por meio de uma sequência didática, por compreendermos que tal caminho didático-metodológico torna a literatura como algo mais interessante no ambiente escolar.

Escolhemos o modelo de sequência básica, desenvolvido por Rildo Cosson (2014) para ser aplicada aos alunos do ensino médio. Essa atividade é constituída de alguns passos, como: a **motivação** (parte destinada a preparação dos leitores, porém não deve silenciar nem o texto nem o leitor); a **introdução** (apresentação do autor e da obra, no entanto, não deve ser muito extensa, pois tem como função apenas permitir que o aluno receba a obra de forma positiva); a **leitura** (o professor não deve vigiar o(a) aluno(a) para saber se está lendo, mas deve acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades); e, por fim, a **interpretação** (voltada para as inferências, por meio das quais o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo um diálogo entre os leitores da comunidade escolar).

Desse modo, podemos observar que tais aspectos citados acima são primordiais para o sucesso de uma intervenção de leitura literária em sala de aula, visto que a sequência didática além de ser um procedimento facilitador para o entendimento do texto, é um meio para suprir a ausência de metodologias utilizadas pelos professores.

Os textos literários são, acima de tudo, a história de uma época ou sociedade, que se distingue de obra para obra e, consequentemente, de época para época, analisada por meio da visão de um autor,. Então, a partir do momento em que inserimos a literatura na sala de aula, logo se está fazendo com que o aluno

adentre numa linguagem diferenciada da que ele usa costumeiramente no seu dia a dia, como também promovendo um contato do aluno com uma linguagem conotativa, enriquecedora, como apontam Wellek e Warren:

[...] abundante em ambiguidades, homônimos e de categorias arbitrárias ou irracionais como o gênero gramatical, é permeada de acidentes históricos, por recordações e por associações. Numa palavra é uma linguagem <conotativa>. Acresce que a linguagem literária está longe de ser apenas referencial: tem o seu lado expressivo, comunica o tom e a atitude do orador ou do escritor (WELLEK; WARREN, 1974, p. 24).

A aproximação do aluno com o texto literário, o coloca em contato com um linguajar imaginário e ficcional, tornando-se um elemento causador de humanização, por meio do qual ele (o aluno) pode se identificar com alguns personagens, como também com algumas narrativas. Há também uma enorme potencialização no que diz respeito à reflexão, pois o texto literário nos permite uma gama de interpretações, como também é um fator gerador de conhecimentos. Assim, é preciso compreender que a literatura nos apresenta um leque de possibilidades por meio do seu conteúdo e da sua estética.

Dessa maneira, ao trabalharmos o livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, em uma turma de ensino médio, iremos instigar os alunos a pensarem e compartilharem sua opinião sobre o assunto tratado, além de incentivá-los a escreverem sobre a realidade na qual estão inseridos.

Tabela 1 - Sequência didática.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
Turma: 1º ano do ensino médio.
Conteúdo: Livro <i>Quarto de Despejo</i> , de Carolina Maria de Jesus.
<p>Motivação:</p> <p>Para despertar a curiosidade dos alunos, serão mostradas várias imagens de um cotidiano numa favela, inclusive da década de 50 e 60, além da música: “Eu só quero é ser feliz”, do grupo musical <i>Rap Brasil</i>, para que os alunos possam ligar as imagens ao que estão ouvindo. Sugerimos a formação de um círculo na sala de aula ou em qualquer outro espaço que o professor considerar adequado para esse tipo de diálogo. Em seguida, serão feitos questionamentos de forma oral para que os alunos possam interagir a partir da temática lançada pelo professor. Nessa aula, esperamos que a semente seja lançada no sentido de poder instigá-los para o passo seguinte (a introdução) que será realizado na próxima aula.</p>

Introdução:

Na aula seguinte, ainda em círculo, o professor fará circular, de mão em mão, fotos de Carolina Maria de Jesus, e será pedido para que eles digam o que veem naquelas imagens, e tentem se posicionar no sentido de falarem sobre a realidade daquela mulher, em qual contexto eles supõem que ela esteja inserida. Após esse diálogo, será lida uma breve biografia da autora, evidenciando um pouco da sua trajetória e das condições sob as quais escreveu seu livro. Será deixado um “espaço” para que os alunos possam fazer uma pesquisa *a posteriori* mais aprofundada sobre a vida e obra da escritora.

Leitura:

Nessa fase, será pedido que os alunos, com o uso do celular como ferramenta pedagógica, baixem o PDF do livro *Quarto de Despejo*, para, assim, realizar a leitura completa da obra. Será dado o prazo de 15 dias (duas semanas) para que essa leitura seja feita, mas nos intervalos desses dias, durante as aulas, serão feitas rodas de leituras por meio das quais os alunos, divididos em grupos, lerão os trechos que mais chamaram suas atenções e possam socializar opiniões sobre a narrativa, bem como esclarecer dúvidas com o professor.

Interpretação:

Nessa última etapa, primeiramente, o professor pedirá aos alunos, divididos em grupo, que façam pesquisas sobre a literatura marginal ou marginalizada, buscando nomes de autores e histórias que façam parte desse tipo de texto e apresentem em sala de aula para os demais colegas de classe, quando se promoverá uma discussão dos temas como exclusão social, racismo e preconceito.

Num segundo momento, serão incentivados para que elaborem um texto em forma de diário – assim como a escritora fez – onde irão falar sobre alguma realidade na qual estejam inseridos que não lhes parecem agradável. Se não se sentirem à vontade para isso ou não vivenciem algo parecido, poderão fazer uma narrativa fictícia que trate de um tema relacionado à temática do livro. Ou, ainda, podem relatar suas experiências de vida, sejam elas quais forem.

Compreendemos que inserir propostas pedagógicas sobre esse tipo de literatura em sala de aula será uma maneira de mostrar que aquela realidade na qual alguns indivíduos possam estar inseridos, também é contada em livros e, dessa maneira, tornam-se conhecidas em nível nacional ou até internacionalmente. Outro aspecto importante, é o de incentivá-los a também falarem sobre suas realidades por meio da arte literária.

CONCLUSÃO

O texto escrito por Carolina traz um conteúdo muito especial: é o diário íntimo de uma favelada que viveu os horrores dessa condição em meio à fome, à violência, à miséria, enfim, situação vivida pelos moradores da Favela do Canindé, criada às margens do Rio Tietê, em São Paulo, nos anos 50.

Compactuamos com o pensamento que o portal “Periferia da Informação” quando afirma que Carolina Maria de Jesus é (foi e continua sendo) representação de uma parcela oprimida da população brasileira, uma personificação de alguns grupos que estão relegados às margens da sociedade, como as mulheres, os negros e os pobres. Deste modo, falar sobre a vida de Carolina implica tocar em questões como racismo, preconceito e marginalidade, pois a escritora vivenciou e rebelou-se contra as mazelas de uma sociedade hostil em relação a sua raça, seu sexo e sua condição social.

A dissertação de Marcela Ernesto dos Santos reforça o nosso pensamento ao afirmar que

As obras de Carolina trouxeram à tona a realidade do cenário brasileiro do final dos anos 50 e mostraram que, naquele momento, a pobreza e a fome eram persistentes, apesar de o Brasil experimentar renovações políticas. A escrita de Carolina Maria certamente surpreendeu a muitos, tanto por expressar a realidade da miséria de uma maneira totalmente crua, quanto pelo tom geralmente tocante com que relata sua rotina (SANTOS, 2009, p. 28).

Pelo viés dos estudos culturais, compreendemos que a literatura produzida por Carolina Maria de Jesus em seu diário é um “documento” de contestação, afirmado e difundido pelo jornalismo dos anos 50 e 60. Atualmente, é considerada uma literatura das vozes subalternas que se enunciam e se impõem, que teve seu início nos anos 70. O que é mais interessante é que esse tipo de texto ecoa, também, por meio de vozes femininas. Segundo a página *online*, denominada “Periferia da Informação”,

[...] por intermédio de seu diário, Carolina assume uma voz autoral de grande expressividade poética e apresenta aos leitores o universo existencial em que se vive a exclusão social e cultural, na vida e atribulações cotidianas de uma moradora de favela. [...] Nesse contexto de pobreza e desolação Carolina Maria de Jesus encontrou na escrita um escape para suas agruras. Escrevia em folhas de cadernos a rotina da vida na favela e sua revolta contra a miséria. Seus relatos são carregados de revolta e amarguras de uma mulher cuja vida era rodeada pela pobreza (PERIFERIA DA INFORMAÇÃO, 2015, não paginado).

Enfim,

Representante de uma parcela oprimida da população brasileira, Carolina Maria de Jesus é a personificação de alguns grupos que estão relegados à fronteira: as mulheres, os negros e os pobres. Deste modo, falar sobre a vida de Carolina implica tocar em questões como racismo, preconceito e marginali-

dade, pois a escritora vivenciou e rebelou-se contra as mazelas de uma sociedade hostil em relação a sua raça, seu sexo e sua condição social (PERIFERIA DA INFORMAÇÃO, 2015, não paginado).

Usando a palavra escrita como forma de poder, mesmo tendo cursado apenas o segundo ano primário, Carolina rompeu barreiras sociais, de gênero e de raça ao transformar a dor e o sentimento de exclusão em texto. A escritora não apenas rompeu com os parâmetros literários, quando só quem escrevia literatura era quem tinha o domínio das letras, como também, por meio da força de sua palavra escrita expôs preconceitos impostos pela sociedade. Em “Periferia da Informação” (02/12/2015), lemos: “Em *Quarto de Despejo*, a mulher negra e favelada, com pouca escolaridade, registra o cotidiano de pobreza que rege seus dias, bem como a humilhação social e moral a que estão sujeitos os habitantes da favela do Canindé”.

Por isso, em tempos em que vivenciamos no nosso país uma cultura do ódio, do medo, do preconceito contra o diferente, urge que desenvolvamos trabalhos em sala de aula do porte dessa obra de Carolina Maria de Jesus, pois tal atitude por parte dos professores soa, obviamente, como uma forma de resistência a toda essa barbárie que estamos presenciando na nossa sociedade.

Encerramos nosso estudo desejando que esse trabalho com a obra de Carolina frutifique nas salas de aula e que outros venham se juntar a esse para que nossas aulas possam continuar sendo espaços de autonomia, onde os educadores possam exercer seu direito de cátedra sem

serem julgados, injustamente, de doutrinadores, mas como formadores de leitores críticos capazes de interpretar a realidade que os cerca e, se possível, fazer com que ela mude para melhor.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A. A literatura negra feminina no Brasil: pensando a existência. **Revista da ABPN**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 181-189, fev. 2011.

CASTRO, E. M.; MACHADO, M. N. M. **Muito bem, Carolina!** – Biografia de Carolina Maria de Jesus. Belo Horizonte: C/ Arte, 2007.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 26, p. 13-71, jul./dez. 2005.

D'ANGELO, H. Pesquisador da Unicamp quer publicar textos inéditos de Coralina. **Revista Cult**. 2018. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/carolina-maria-de-jesus-textos-ineditos/>. Acesso em: 28 maio 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JESUS, C. M. Biografia. **Educação uol**. 2014. Disponível em: <https://educacao.uol.br/biografias/coralina-maria-de-jesus.htm>. Acesso em: 13 out. 2018.

JESUS, C. M. **Quarto de Despejo**. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LARANJEIRA, D. A. A literatura deslocada: o cânone e os estudos culturais. *In*: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LITERATURA COMPARADA, 1994, [s. l.]. **Anais...** [s. l.], 1994. Disponível em: <https://docplayer.com.br/45526181-A-literatura-deslocada-o-canone-e-os-estudos-culturais.html>. Acesso em: 26 nov. 2018.

LITEROAFRO. 2018?. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MANSSOUR, A. Empoderamento feminino, o que é?. **Blog Verbo Mulher**. 2018. Disponível em: <http://www.verbomulher.com.br/empoderamento-feminino-o-que-e/>. Acesso em: 30 out. 2018.

PERIFERIA DA INFORMAÇÃO - ECA/USP. Carolina Maria de Jesus. 2015. Disponível em: <https://periferiadainformacao.wordpress.com/2015/12/02/carolina-maria-de-jesus/>. Acesso em: 26 nov. 2018.

QUANTAS obras escritas por mulheres negras você já leu. **Valkirias**. 2017. Disponível em: <https://valkirias.com.br/escritoras-negras/>. Acesso em: 26 nov. 2018.

SANTOS, E. Quarto de despejo – Diário de uma favelada: a escrita como válvula de escape. **Homo Literatus**. 2018?. Disponível em: <https://homoliteratos.com>. Acesso em: 26 nov. 2018.

SANTOS, M. E. **Mulher e negra**: as memórias

de Carolina Maria e Maya Angelou. São Paulo, [s. n.], 2009. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/>. Acesso em: 23 nov. 2015.

SILVA, M. A. M. **A Descoberta do Insólito:** Literatura Negra e Literatura Periférica no Brasil (1960 - 2000). 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 2011.

SILVA, R. J.; ALMEIDA, R. A. **Literatura e Resistência:** A voz marginalizada da periferia como empoderamento popular. 2017. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/445.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

TEDESCHI, L. A. **Os Desafios da Escrita Feminina na História das Mulheres.** Dourados: Editora Raído, 2016.

TEIXEIRA, N. B. A escrita empoderada de Carolina Maria de Jesus: a voz da resistência no cenário das impossibilidades. **Scripta Uniandrade**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 270 - 290, 2016.

CAPÍTULO 14

EXISTE LITERATURA INDÍGENA? O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE ESSAS OBRAS LITERÁRIAS

Manoilly Dantas de Oliveira
Marília Gonçalves Borges Silveira

RESUMO

O presente artigo objetiva investigar as compreensões docentes sobre a literatura indígena, a partir do entendimento de que essa literatura pode se configurar como meio para a desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas. Para isso, um grupo de professores, também alunos da especialização Literatura e ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte respondeu, voluntariamente, a um questioná-

rio *online*. Esse instrumento buscou identificar as concepções dos docentes acerca da temática indígena e verificar se conhecem e leem a literatura indígena na sala de aula. Assim, a pesquisa, que se configura como qualitativa e exploratória, ancorou-se, prioritariamente, nas discussões de Compagnon (2010,2009), Fiorin e Savioli (1991), Rouxel (2013), Terra (2014) sobre a Literatura e o ensino de Literatura; e Bonin (2008), Graúna (2013) e Thiel (2012) no que se refere a literatura indígena. Constatou-se que os docentes apresentam noções estereotipadas sobre os povos indígenas, apesar de alguns mostrarem concepções atualizadas sobre a temática. Foi possível notar, também, que poucos são os professores que conhecem a literatura indígena e, conseqüentemente, a leitura dessa literatura acontece pouco na sala de aula da educação básica.

Palavras-chave: literatura indígena; temática indígena; ensino de Literatura.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala do ensino de Literatura na escola, quase que automaticamente vem à lembrança os textos canônicos, tais como os de Monteiro Lobato, Machado de Assis, José de Alencar, entre outros. Por muito tempo, a escola limitava o ensino de Literatura a essas obras clássicas, mas, atualmente, já há uma abertura para leitura de outros textos como aqueles escritos pelas minorias.

Entende-se por literatura um texto ficcional, em que há uma preocupação com o plano de expressão, diferenciando-se da linguagem utilitária encontrada no dia a dia. É um projeto de conhecimento do homem e do mundo, apresentando caráter emancipador e humanizador (COMPAGNON, 2009). Entretanto, há outros fatores que influenciam a definição do que é ou não literário, como o contexto histórico, a legitimação por instituições, a interação do leitor com o texto, dentre outros. Essa concepção abriu caminhos para que diversos temas, gêneros e suportes entrassem na escola. Dentre essas novas possibilidades de literatura, encontra-se a literatura indígena.

De fato, a temática indígena há muito tempo esteve presente nas escolas, mas o seu ensino limitou-se a divulgar as visões dos europeus sobre os povos indígenas brasileiros. Isso ocasionou a propagação de estereótipos e preconceitos, além de fomentar uma limitação no que se refere aos conhecimentos da história e da cultura desses povos. Sendo assim, relacionar os indígenas ao passado, tratá-los de forma genérica, pesar que os indígenas caçam e pescam, moram na floresta, andam nus, com arcos e flechas são pontos de vista que estão no imaginário da maioria dos brasileiros. O que muitos não sabem é que em todas as regiões do país há a presença dessas pessoas que continuam resistindo ao preconceito e à opressão da sociedade no que diz respeito à cultura indígena.

Onde estão essas pessoas? Algumas estão nas florestas, outras nos centros urbanos. Há professores, músicos e escritores indígenas, muitos estão ocupando os lugares que desejam ocupar, lutando pelos seus direitos como cidadãos

brasileiros. Os povos indígenas estão produzindo livros, músicas, estão nas redes sociais, estão no movimento indígena. É importante que essas informações também estejam presentes nas escolas.

A Lei 11.645/2008, que obriga o ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas instituições escolares, revelou a necessidade de se ter materiais para discutir a temática na sala de aula. Hoje, já se encontram muitas produções que tratam essas pessoas de forma menos estereotipada e que trazem as vozes e visões do próprio indígena.

Dentre essa gama de produções, destaca-se a presença da literatura indígena, como meio para a construção de novos horizontes no leitor. Esses livros trazem a visão dos indígenas que, por muito tempo, não puderam contar suas histórias. Essa literatura evidencia os valores, as filosofias de diversas nações indígenas e, por isso, pode contribuir para a discussão da temática de forma menos preconceituosa e estereotipada.

Para isso, é importante que os docentes, como mediadores, conheçam essas produções, suas especificidades, bem como tenham repertório de literatura indígena para que possam levar tais obras à sala de aula para ler com os alunos. Quais as compreensões dos docentes acerca da literatura indígena? Será que os professores conhecem essas produções? Esses são alguns dos questionamentos que guiarão este estudo.

Diante disso, neste trabalho objetiva-se investigar as compreensões docentes sobre a literatura indígena. Como objetivos secundários, identificar as concepções dos docentes acerca da temática indígena; verificar se conhecem e

leem a literatura indígena na sala de aula. Para concretizar este estudo, realizou-se uma pesquisa, em forma de questionário *online*, que foi postado nas salas da coordenação do Curso de Especialização em Literatura e Ensino. Obteve-se a resposta de 54 professores-alunos desse curso. Apresentaremos, a seguir, esse caminho metodológico.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta proposta baseia-se na abordagem de pesquisa qualitativa. Richardson (2017, p. 65) defende que “[...] além da descrição e medição de variáveis sociais, devem ser considerados os significados subjetivos e a compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno”. A pesquisa qualitativa é ampla, flexível e, fundamentalmente, interpretativa tendo como principal instrumento o próprio pesquisador, pois é ele quem define e seleciona (YIN, 2016).

Além disso, também se caracteriza como uma pesquisa exploratória. “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Esse tipo de pesquisa também visa proporcionar uma visão geral acerca do objeto de estudo, utilizada principalmente quando o tema é pouco estudado.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário *online*, com questões abertas e fechadas, elaborado a partir do formulário do Google. Escolheu-se esse instrumento pela vantagem de conseguir atingir um número maior de sujeitos e por ser um meio de ampla divulgação tendo em vista o seu caráter digital.

O estudo teve como sujeitos 54 alunos da especialização *latu senso* “Literatura e Ensino” do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. O curso é oferecido em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) nos municípios de Canguaretama, João Câmara, Mossoró, Martins, Marcelino Vieira e Natal. No total, o curso possui, aproximadamente, 130 alunos matriculados.

Entre os sujeitos do estudo, que apresentam uma média de idade entre 22 e 58 anos, 44 atuam como docentes e trabalham em instituições escolares públicas e privadas do estado do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Mato Grosso do Sul. Três estão atuando em outras funções, como coordenador, na área de educação especial e dando aulas particulares. Sete pessoas atualmente não estão atuando no ambiente escolar.

O questionário foi elaborado com três sessões: a primeira destinou-se à identificação dos sujeitos; a segunda, evidenciou a temática indígena com o intuito de saber o que os docentes pensam sobre o indígena e como acontece a discussão da temática em sala de aula; e, por fim, a terceira destacou a literatura indígena, visando descobrir se os professores conheciam tais produções e se leem a literatura indígena em sala de aula.

Depois de elaborado, o questionário foi divulgado na plataforma, no ambiente da Sala da Coordenação e por meio de mensagem individual a todos os cursistas, convidando-os a responder. Após a coleta das respostas, elas foram analisadas e organizadas nos moldes da análise de conteúdo, discutido por Bardin (2016) e Franco (2018),

mais especificamente, com o princípio de definição de categorias.

“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2018, p. 63). Dessa forma, a partir da análise das respostas ao questionário adotamos duas categorias: a) a temática indígena nas vozes dos professores: concepções docentes e práticas na sala de aula; e b) o que os professores nos dizem sobre a literatura indígena.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Delimitar o que é ou não é literatura sempre foi uma grande discussão entre os estudiosos e até hoje não se chegou a um consenso, por isso o conceito de literatura é amplo. Devido a essa amplitude, quanto mais se tenta definir mais se compromete. Nesse sentido, Terra (2014) afirma que a questão da literariedade é como um terreno movediço.

Compreende-se que o texto literário investe na exploração do material linguístico. Dessa forma, difere da linguagem cotidiana, pois “A literatura cotidiana é mais denotativa, a linguagem literária é mais conotativa (ambígua, expressiva, perlocutória, autorreferencial) [...]” (COMPAGNON, 2010, p. 39). Em outras palavras, o texto literário faz uso estético da linguagem, uma vez que “[...] a literatura, ou a arte em geral, renova a sensibilidade linguística dos leitores através de procedimentos que

desarranjam as formas habituais e automáticas da sua percepção” (COMPAGNON, 2010, p. 41). Por esse motivo, a literatura desestabiliza, desconstrói, impressiona.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Fiorin e Savioli (1991) destacam como características de um texto literário o caráter ficcional, a função estética da literatura em oposição a função utilitária da linguagem do cotidiano. Evidencia também a importância do plano da expressão, a presença de metáforas, ritmos, sonoridades, a conotação. A intangibilidade, a linguagem que desautomatiza o leitor e a plurissignificação também são marcas do texto considerado literatura, segundo esses autores.

Ao refletir sobre o que é literatura Terra (2014, p. 34) concorda que no texto literário “[...] há um manejo especial da língua”, mas acredita que está para além disso. Em suas palavras:

[...] a forma particular de utilização do material linguístico é um meio de conferir literariedade aos textos, vide os textos em que se procura dar uma conformação especial ao componente linguístico, explorando aspectos relativos à sonoridade, associações inusitadas de palavras, deslocamentos semânticos; mas esse não deve ser o único critério para elevar um texto à categoria do literário (TERRA, 2014, p. 38).

Além de aspectos inerentes ao texto, um texto é literário quando é institucionalmente legitimado (TERRA, 2014). A autora também destaca o papel do leitor, pois ao

entender a literatura como um processo interativo, acredita que “[...] a literariedade, assim como o sentido, não está no texto, mas na maneira como o leitor lê” (TERRA, 2014, p. 27). A partir da interação que ocorre entre o autor do texto e o leitor, este último constrói sentidos e atribui valor ao texto, que pode variar de pessoa para pessoa.

A literatura também é vista como um “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2009, p. 26). O autor entende a literatura como um texto vivo, que está para além dos aspectos da linguagem. Ela forma o ser humano, pois por meio da leitura do texto literário o homem aprende mais sobre o mundo, a natureza e sobre si próprio.

Além disso, o autor entende a literatura como um remédio, por causa de seu aspecto libertador e emancipador. Ao ler um texto literário, o leitor pode ter acesso a outras experiências, a outras realidades, tornando-o mais sensível as vivências dos outros, isto é, tornando-se mais humano (COMPAGNON, 2009). Partindo do princípio que a literatura humaniza e contribui para a formação do leitor, destaca-se a literatura indígena como possibilidade para conhecer as culturas e histórias desses povos.

A literatura indígena são as produções literárias escritas por indígenas “conforme os meios e os códigos que lhe são peculiares” (THIÉL, 2012, p. 46). Dessa forma, textos literários escritos por não índios não são considerados literatura indígena. Esses escritos são chamados de literatura indigenistas. Existe, também, a literatura indianista, ou seja, a “produção literária brasileira, do período

romântico, voltado para a construção de uma identidade nacional” (THIÉL, 2012, p. 44). Entretanto, aqui, interessa apenas a literatura indígena.

Para Thiél (2012), a literatura indígena é uma forma de desconstrução dos estereótipos acerca dos povos indígenas, bem como uma forma de problematização dos conceitos e da história amplamente divulgada a partir da visão eurocêntrica. Assim, é uma ferramenta política uma vez que “[...] a escrita e a literatura tornam-se instrumentos de poder e de revisão de identidades individuais e coletivas” (THIÉL, 2012, p. 31). Ao mesmo tempo que diverte e informa, ela convence e mostra o olhar indígena sobre o mundo e a história: “Se a produção indígena é complexa, o que dizer então de sua leitura? Principalmente por parte de leitores que não pertencem ao universo cultural indígena ou não conhecem as especificidades de sua literatura” (THIÉL, 2012, p. 73). Dessa forma, para que a literatura indígena seja lida em sala de aula serão necessários conhecimentos sobre a história e a cultura indígena. Isso exige do docente conhecimento para mediar essa leitura com os alunos.

Graúna (2013) defende a importância e a qualidade da literatura indígena. Para a autora, a leitura é interdisciplinar e “[...] permite observar a relação entre identidade, auto história, deslocamento e alteridade entre outras questões que se depreende da poesia e da narrativa” (GRAÚNA, 2013, p. 16). A literatura indígena é prova de resistência à medida que vence o tempo e expõe o jeito de ser, de viver e de ver o mundo. É uma escrita coletiva e com marcas da oralidade.

Bonin (2008) defende que os autores indígenas demonstram uma preocupação em situar as histórias em um contexto cultural específico, segundo a autora:

Na trama dessas narrativas os autores ensinam coisas do cotidiano indígena, conhecimentos, linguagens da natureza que podem ser observadas e que são apresentadas como parte da sabedoria dos mais velhos, afirmações que operam uma articulação entre os povos indígenas e natureza. No entanto, eles ensinam também sobre as possibilidades de viver identidades indígenas, nas cidades que essas obras descrevem, nas relações comerciais vivenciadas pelas comunidades indígenas e recordadas nas narrativas, nas situações de conflito e violência que marcam o cotidiano de muitos desses povos, nas lutas atuais pela reconquista e garantia de seus territórios, nos direitos pleiteados, que evidenciam outros modos de exercer a cidadania (BONIN, 2008, p. 130).

Ler literatura indígena aprofunda os conhecimentos acerca da história e da cultura dos indígenas, bem como valores e visões de mundo desses povos. Ao mesmo tempo em que defende essas produções, a autora critica algumas dessas obras por ainda reafirmarem as visões românticas e estereotipadas. Entretanto, ler literatura indígena pode ampliar os significados e os conceitos sobre os povos indígenas brasileiros.

Longe de limitar a leitura da literatura indígena a um pretexto para ensinar conteúdos de história, é impor-

tante que, ao mediar esses textos, o docente se questione para que ensinar essa literatura e qual leitor ele pretende formar. Entendendo a literatura como prática e ato de comunicação (ROUXEL, 2013), ao ensinar literatura, precisa-se envolver os alunos de modo a demonstrarem engajamento com o texto. Para isso, Rouxel (2013) defende a importância de partir da recepção do aluno, de modo a convidá-lo a uma exploração da experiência humana.

O docente também deve buscar formar um sujeito leitor livre, responsável e crítico. Além disso, visar “[...] a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra” (ROUXEL, 2013, p. 20). A leitura desses textos literários poderá contribuir para a diminuição de estereótipos pois têm a possibilidade de oferecer aos leitores novas perspectivas no que se refere à história e à cultura dos povos indígenas brasileiros.

4 A TEMÁTICA INDÍGENA NAS VOZES DOS PROFESSORES: CONCEPÇÕES DOCENTES E PRÁTICAS NA SALA DE AULA

Entende-se por temática indígena aspectos das histórias e culturas, cosmovisão, modos de vida dos povos indígenas do Brasil. Ao discutir sobre a temática indígena com os alunos, os professores devem estar preparados para mediar e combater as ideias equivocadas acerca desse assunto, contribuindo para a construção de uma visão nobre dessas pessoas. Por isso, é importante que além de estudos teóricos,

o docente selecione materiais para as suas aulas.

Neste tópico, serão evidenciadas as concepções dos docentes, sujeitos do estudo, sobre o indígena (o que ele faz, como ele vive), bem como os materiais que esses profissionais usam para discutir a temática na sala de aula. Acredita-se que as concepções acerca dos indígenas influenciam diretamente na prática em sala de aula, uma vez que os conhecimentos teóricos são influenciadores diretos das escolhas metodológicas e da mediação.

4.1 CONCEPÇÕES SOBRE O INDÍGENA

Com o intuito de apreender as concepções dos professores acerca dos povos indígenas foram feitas duas questões: a) cite características de uma pessoa indígena; b) o que o indígena faz no seu dia a dia. Dentre as respostas, apareceram diversas concepções, desde as mais estereotipadas àquelas com um discurso de valorização e respeito.

Muitos desses professores fizeram relação do indígena com a natureza, que pode ser exemplificada nas respostas a seguir: “Relação próxima com o meio ambiente, vida relacionada com a natureza e rica cultura” (S3); e “[...] valorizam a natureza e tudo que ela pode oferecer” (S8); “São povos de cultura nativa, vivem a base da pesca e do que a floresta oferece como alimento e como subsistência” (S12).

Nessas falas, há um destaque para a relação do indígena com a natureza de três formas distintas: a convivência com a natureza no seu cotidiano e trabalho; uma relação de

valorização e cuidado com o meio ambiente; e, por fim, a exploração da natureza para a subsistência, pois é de onde ele retira seus alimentos.

Oliveira (2008, p. 32) afirma que circula em livros e revistas o discurso que associa os indígenas à natureza, “[...] através de referências à habitação, ao aproveitamento dos recursos naturais, ao preparo de alimentação, das danças, festas, etc.”. Essa relação é, muitas vezes, estereotipada, mas de fato acontece, porém, não há uma regra para isso e não há como definir que o indígena é somente aquele que vive na floresta, tendo em vista que muitos indígenas vivem em contextos urbanos.

Outro aspecto recorrente nas respostas é uma referência à fisionomia e à aparência do indígena como determinantes para definir quem é ou não indígena. Encontrou-se as seguintes respostas: “Cabelos lisos, cor morena, olhos puxados e pretos, estatura mediana” (S12), “São negros, cabelos lisos, pouco pelo no corpo (S45) e, “Os traços do rosto, pele morena em sua grande maioria, cabelo liso” (S54). Discursos como esses são comuns quando se quer definir um indígena numa perspectiva biologizante, como se indígenas, por descenderem de grupos indígenas, apresentassem características físicas determinadas, podendo assim ser identificado facilmente. “Ora, é evidente que, a não ser em casos de completo isolamento geográfico, não existe população alguma que se reproduza biologicamente sem miscigenação com grupos com os quais está em contato” (CUNHA, 2012, p. 104).

Dessa forma, torna-se difícil definir quem é ou não indígena por aparência. Além disso, ser indígena envolve

outras questões, como adotar para sua vida as crenças, valores, cosmovisões de uma nação indígena específica. É válido ressaltar uma resposta que modalizou essa questão fenotípica:

Acredito que algumas características fenotípicas podem demarcar a origem de cada pessoa ou a qual povo “pertence” ou se “identifica”, porém, mesmo nessa perspectiva “biologizante”, não há pensar que todos devem ser enquadrados em uma mesma forma ou em um mesmo padrão. Quando se trata de outras perspectivas, como social e econômica, daí então que não há como estabelecer uma regra. O ser humano é plural, diverso, mesmo dentro de um grupo que o caracteriza (S53).

A fala desse docente, traz à tona a reflexão sobre a pluralidade dos seres humanos e das relações que ele estabelece com seu entorno. O indígena, como ser humano, é plural, portanto, não se pode defini-lo por sua aparência. Há sim características fenotípicas, mas, em alguns, essas características ficam mais evidentes do que em outros.

Também foi possível constatar um certo romantismo, para com o indígena, presente nas respostas dos docentes, como nas seguintes: “Sorriso aberto, alma pura, pessoa espiritualizada” (S4); “São alegres, gosta de caçar, pescar e de fazer rituais” (S14); “Pessoas ricas de sentimentalismo e humildade” (S48). Ideias como essas mostram influência da época do romantismo em que se objetivou valorizar a figura do índio como herói, uma pessoa pura, com o intuito

apenas de incentivar o amor à pátria. O indígena teve sua imagem divulgada como aquele que é puro de alma, que é humilde, entre outros.

Ao falar sobre a temática indígena, Cagneti (2015) defende que o contato dos brasileiros com essa temática sempre se deu por meio da visão do europeu, de não indígenas. “E esse olhar unilateral, sem dúvida, levou-nos a avaliar esses povos de forma equivocada, preconceituosa ou, então, romanticamente idealizada” (CAGNETI, 2015, p. 12-13).

Também pode-se constatar a referência à luta pelos seus direitos e pela preservação de suas crenças e costumes. Isso pode ser lido nas seguintes respostas: “Lutam por seus direitos e por tudo que lhes foi tomado” (S4); “É um ser que luta para manter suas origens; luta para manter seus espaços de moradia” (S19).

Esses docentes destacaram que lutar por seus direitos, desde a moradia, quanto à preservação de seus costumes e crenças, são coisas presentes no cotidiano indígena. Cunha (2012) destaca que os indígenas lutam e reivindicam pelos seus direitos e por melhores condições de vida, tais como o direito à terra, à saúde, à educação, e também “[...] que possam decidir sobre seu futuro e participar das decisões que os afetam; que sejam reconhecidos seus direitos à organização e a canais de representação, direitos individuais, por exemplo o de ir e vir livremente” (CUNHA, 2012, p. 115).

Essas concepções demonstram o quanto de estereótipo se encontra no imaginário dos brasileiros. A discussão desta temática deve “[...] superar visões exóticas e folclóri-

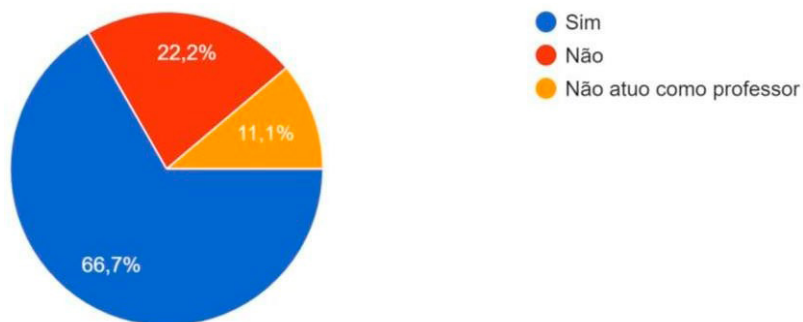
cas da diversidade cultural [...] legítimas certas culturas em detrimento de outras” (TROQUEZ, 2018, p. 43), tanto na educação básica quanto no ensino superior e, principalmente, na formação de professores.

4.2 A TEMÁTICA INDÍGENA NA SALA DE AULA

Com intuito de mapear como os docentes refletem sobre os povos indígenas com seus alunos, foram feitas as seguintes perguntas: a) Você discute com seus alunos sobre a temática indígena? b) Quais materiais você usou para discutir a temática? e c) Quando você discute/discutiu a temática com os alunos?

Inicialmente, questionou se o professor discute a temática indígena com seus alunos. As respostas podem ser vistas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – A discussão da temática indígena na sala de aula.



Fonte: Oliveira (2019).

No gráfico acima, é possível perceber que 66,7%

dos docentes discutem a temática indígena em sala de aula. Esses docentes atuam nos mais diversos níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. É válido destacar que a Lei 11.645/2008 prevê o ensino da temática em todos os níveis de ensino da educação básica. Consequentemente, deve ser discutida no ensino superior, quando se forma professores. Entretanto, 22,2% afirmaram não trabalhar com a temática indígena em sala de aula.

Para melhor compreensão, questionou-se também acerca dos materiais em que se apoiam para ensinar e mediar a temática indígena. Os mais destacados pelos docentes foram textos de literatura e vídeos. Depois, o livro didático, a música, pinturas e filmes. Também destacaram o uso de textos tais como artigo de opinião e reportagens.

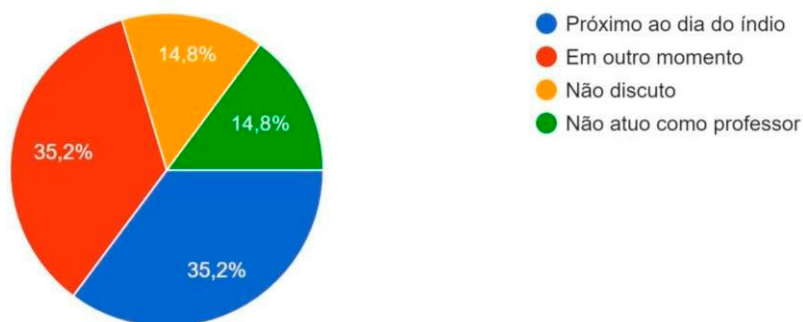
A literatura, foco desse trabalho, tem destaque nessas práticas, mas é preciso ressaltar que não se sabe como esses textos representam os povos indígenas, se são textos indianistas, indigenistas ou indígenas, se valorizam ou estereotipam esses povos. Da mesma forma, com os outros instrumentos, pois ao selecioná-los é preciso ter cuidado para não continuar divulgando ideias errôneas e preconceituosas acerca desses povos. Cabe ao docente ter conhecimentos teóricos para bem selecionar.

De acordo com Funari e Pinon (2016, p. 105), “A escola continua, assim, com grandes deficiências que se refletem na percepção que se tem do indígena”, mas apesar disso, a autora pontua que, nos últimos anos, houve avanços, pois se dedicou mais atenção no que diz respeito ao livro didático e também à promulgação de políticas explí-

citadas no campo da educação. Entretanto, da mesma forma que circula materiais que valorizam e dão voz ao indígena, há também os que divulgam visões estereotipadas.

Por fim, questionou-se quando é que eles discutiam a temática indígena na escola. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 2 – Períodos para a discussão da temática indígena na escola.



Fonte: Oliveira (2019).

É possível perceber que 35,2% dos docentes discutem a temática próximo ao Dia do Índio, revelando que, apesar de tantos avanços na área, a instituição escolar ainda limita o indígena a um dia, não trabalhando de forma interdisciplinar conforme orienta a lei. Há também aqueles, 35,2%, que proporcionam esse debate em outros momentos, não se limitando apenas a um dia do ano.

Uma das críticas ao Dia do Índio refere-se às práticas preconceituosas e genéricas que não correspondem à diversidade dos povos indígenas. Nessa perspectiva, eles “[...] não são apresentados como sujeitos políticos, em luta

pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar, de relacionar-se com o sagrado” (BONIN, 2010, p. 79).

Limitar a discussão da temática indígena a uma data comemorativa é reafirmar uma visão folclorizada e estereotipada acerca desses povos e isso pode ser visto a partir do que eles entendem de indígena como destacado na seção anterior.

5 O QUE OS PROFESSORES NOS DIZEM SOBRE A LITERATURA INDÍGENA

Quando se fala em discutir a história e cultura dos diversos povos indígenas no Brasil, pode-se adotar a leitura dos livros de literatura indígena. É necessário, entretanto, que o docente conheça os acervos e as características dessas obras. Ao ler esses livros, o professor garante a presença da literatura indígena na sala de aula e amplia a discussão e o conhecimento dos alunos sobre os povos indígenas.

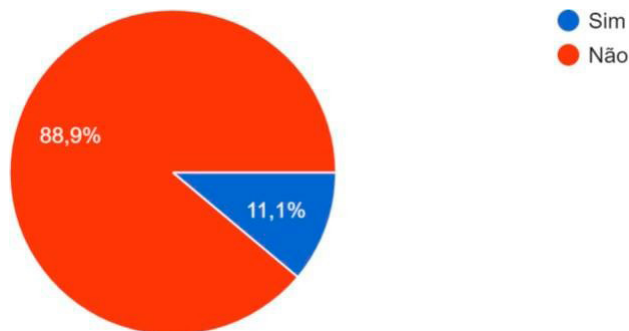
Nesse tópico será apresentada a relação dos docentes, participantes da pesquisa, com essas obras literárias, isto é, se eles conheciam as produções e se as usavam em sala de aula. Para isso, questionou-se: a) Você sabia que existe literatura indígena? b) Você já leu textos de literatura escritos por indígenas? Se sim, cite o título do texto/livro que você leu ou o nome do autor indígena que você conhece e c) Você lê/já leu literatura indígena com seus alunos? Se a resposta anterior for sim, conte como foi a experiência.

5.1 O CONHECIMENTO SOBRE A LITERATURA INDÍGENA

Foi perguntado aos docentes se eles sabiam da existência da literatura indígena. É válido lembrar que literatura indígena não se refere apenas a textos que versam sobre esses povos, mas a textos escritos por indígenas.

Sobre isso, 72,2% dos docentes afirmaram saber da existência da literatura indígena, enquanto 27,8% afirmaram desconhecer essas obras. Isso já é um passo para que haja a possibilidade de levar essa literatura para sala de aula, entretanto, isso não é suficiente, pois não há garantias de que esses docentes tenham lido esses textos. Assim, questionou-se se já haviam lido textos de literatura escrito por indígenas, as respostas podem ser vistas abaixo.

Gráfico 3 – A leitura do texto de literatura indígena.



Fonte: Oliveira (2019).

Apenas 11,1% afirmaram já terem lido literatura indígena. Esse dado mostra o número parco de professores que realmente conhecem esses textos. Entende-se que, se

o docente não lê e nem conhece essas produções, consequentemente, não as levará para sala de aula. Aos que afirmaram terem lido literatura indígena foi solicitado que citassem o nome da obra ou autor.

Em primeiro lugar, citaram o autor Daniel Munduruku e duas de suas obras: *Um sonho que não parecia sonho* (2007), obra que faz parte da coleção *Crônicas indígenas*, e *Coisas de índio* (2003), livro informativo sobre aspectos da história e da cultura dos povos indígenas do Brasil. Daniel Munduruku é um dos maiores autores de literatura indígena do Brasil e tem mais de 50 livros escritos.

Além disso, foi citada a obra de Cristino Wapichana, *A boca da noite* (2017), narrativa infanto-juvenil. Cristino Wapichana também é um autor indígena renomado e seu livro *A boca da noite* recebeu vários prêmios. Também destacaram *Abaré* (2009) de Graça Lima, um livro de imagens; e dois docentes afirmaram terem lido o clássico livro *Iracema* (1865) de José de Alencar, literatura indianista canônica do Romantismo brasileiro.

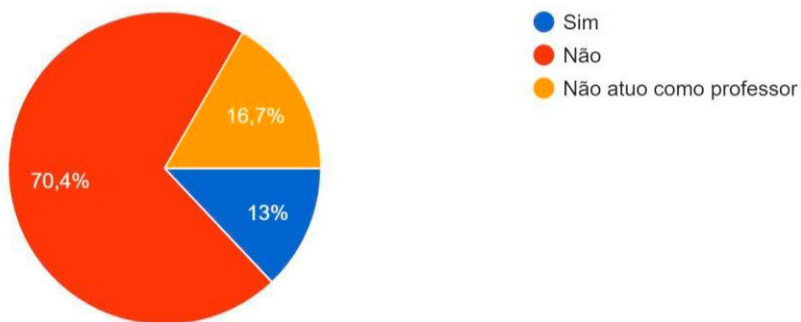
É válido ressaltar que esses dois últimos autores não são autores indígenas, portanto, as obras mencionadas não são literatura indígena, são obras que falam sobre ou tematizam o indígena. É importante que o docente seja leitor de obras de literatura indígena, de modo que, além de conhecer, saiba mediar, indicar outras obras aos seus estudantes.

5.2 A LITERATURA INDÍGENA EM SALA DE AULA

Os textos de literatura apareceram como um dos instrumentos usados pelos professores para discutir a temática indígena, como destacado anteriormente. Mas vale refletir: quem conta a história sobre o indígena? E a partir de qual ponto de vista? Pelo pouco conhecimento sobre a literatura indígena constatado nos sujeitos, é possível que a maioria das obras lidas para discutir a temática em sala não fosse de autoria indígena.

Como forma de aprofundar essa questão, foi indagado se, enquanto docentes, eles liam com seus alunos os textos de literatura indígena (ver gráfico abaixo).

Gráfico 4 – Leitura de literatura indígena com alunos



Fonte: Oliveira (2019).

Como se pode ver no gráfico, 70,4% dos docentes não leem literatura indígena com seus alunos, enquanto apenas 13% levam esses textos para a sala de aula. Esse dado mostra como a literatura indígena ainda não tem presença marcada nas salas de aula. A esses 13% que

afirmaram ter lido com seus alunos, foi solicitado que contassem como foi a experiência.

Apenas dois docentes revelaram como foi o momento: “Foi de muito êxito. Foram muitas perguntas, muitas curiosidades... foi gratificante” (S17); “Uma oportunidade de trabalhar questões culturais e de valorização da pessoa indígena e sua contribuição na história do país” (S18).

Segundo Silveira e Bonin (2012), nas obras de literatura indígena, os autores esforçam-se para desfazer a ideia genérica de índio, ao evidenciar o contexto em que se passa a narrativa, além de apresentar cenários que demonstram as culturas indígenas de forma dinâmica. A leitura desses textos pode, sim, ressignificar as concepções dos alunos, possibilitar a discussão sobre aspectos culturais da vida indígena, bem como incentivar a valorização e respeito por essas pessoas, como destacado pelos docentes.

Por isso, defende-se a presença dessas obras em sala de aula, em todo o nível de ensino, para “[...] a ressignificação de olhares sobre o conhecimento dos povos ancestrais e para o entendimento de quem são os indígenas, onde estão, que línguas falam e onde vivem [...]” (CAGNETI, 2015, p. 29).

Por fim, foi disponibilizado um espaço para que os docentes pudessem deixar algum comentário caso julgassem necessário e pertinente. Dentre os comentários, foi possível constatar que alguns ficaram com desejo em conhecer mais sobre a temática indígena e principalmente, sobre a literatura escrita pelos indígenas.

Constatou-se isso a partir de falas como “Após

essas respostas, fiquei curiosa para ver alguns livros indígenas” (S16), “Gostaria de ler livros produzidos por indígenas” (S32). Além disso, foi possível notar um efeito de busca por conhecimento na temática deste artigo com o intuito de levar para sala de aula: “Depois desse questionário, vou procurar mais textos sobre essa temática para ler e debater com meus alunos” (S19), “Esse questionário me fez perceber, que preciso me informar mais sobre a literatura indígena, valorizando e trabalhando essa literatura com meus alunos” (S52).

É possível inferir que, ao responder o questionário acerca da temática e da literatura indígena, os docentes puderam refletir sobre a temática indígena, mobilizar os conhecimentos que tinham acerca desses povos e de suas produções literárias bem como sua prática enquanto mediador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é fonte de conhecimento e diversão. Ela educa, humaniza, forma opiniões e dissemina concepções acerca do mundo. Dessa forma, a literatura contribuiu para a divulgação de estereótipos e preconceitos acerca dos povos indígenas, mas, em movimento contrário, já se encontra produções indígenas que visam desfazer essas visões e divulgar a cultura indígena, por isso sua presença em sala de aula é importante.

No que se refere aos sujeitos desse estudo, foi possível constatar a presença de muitos estereótipos nas respostas, tais como a relação do indígena com a floresta/

natureza, com a caça e a pesca, e como pessoas puras de alma, até ideias mais atualizadas, como a ligação do indígena com luta pelos seus direitos e pela preservação de suas tradições.

Também foi possível notar que há uma discussão da temática indígena nas salas de aulas desses docentes, apesar de ainda ter uma forte relação com o dia do índio. Nessas discussões, os professores se apoiam na literatura, que não é necessariamente a literatura indígena. A maioria dos textos usados para discutir sobre indígenas não são escritos por indígenas.

Por fim, descobriu-se que os docentes, apesar de saberem que existe a literatura indígena, não leem essas produções, com algumas exceções. Consequentemente, se não as leem, não as levam para a sala de aula. Este estudo revela a necessidade dessas obras chegarem aos docentes, de modo que eles apreciem e levem esses textos para a sala de aula. Mostra uma necessidade de mais pesquisas sobre esse tema, de modo que os estudos cheguem aos docentes.

Para que se mudem as práticas de sala de aula também se torna importante o envolvimento da comunidade escolar, tais como a gestão, os docentes e pais, além do desenvolvimento e incentivo de políticas públicas que valorizem a cultura indígena apartada dos estereótipos e preconceitos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas?. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

CAGNETI, Sueli Souza. **Trilhas literárias indígenas para a sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Série Conversas com o professor).

COMPAGNON, Antoine. Literatura. *In*: COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Literatura pra quê?** Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil**: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. Texto literário e não-literário. *In*: FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. As categorias de análise. *In*: FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FUNARI, Pedro Paulo; PINÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto, 2016.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar pesquisas. *In*: GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Arco, flecha, tanga e cocar... ensinando sobre índios. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Ed.ULBRA, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Paradigmas de pesquisa: método quantitativo, método qualitativo e método misto. *In*: RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. Ver., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE,

Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana. A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, 2012. Disponível em: <http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11761/8390>. Acesso em: 5 maio 2018.

TERRA, Ernani. O que é literatura. *In*: TERRA, Ernani. **Leituras do texto literário**. São Paulo: contexto, 2014.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (coleção práticas docentes).

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Discurso oficial para o tratamento da diferença indígena na educação nacional: “valorizar a diversidade”! *In*: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (org.). **Educação das relações étnico-raciais**: caminhos para a descolonização do currículo escolar. Curitiba: Appris, 2018.

YIN, Robert K. Compreendendo a pesquisa qualitativa. *In*: YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim [recurso eletrônico]**. tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

CAPÍTULO 15

ENSINAR LITERATURA, DESVELAR-SE NO OUTRO: LETRAMENTO NEGRO NO ENSINO MÉDIO

André Magri Ribeiro de Melo

Francisco Leandro Torres

RESUMO

Este artigo tem como escopo central a discussão sobre as relações entre literatura e ensino com ênfase nas contribuições que os “encontros” entre diferentes linguagens e mediações pedagógicas oportunizam à formação de jovens leitores literários na contemporaneidade. Objetiva-se, assim, discutir, como horizontes de compreensão, alguns apontamentos acerca do diálogo entre o texto literário, a escola e os jovens tendo como pano de fundo interrogações caras aos Estudos Culturais contemporâneos e aos Novos Estudos do

Letramento, ambos os campos engajados em rupturas socio-culturais que tensionam, no universo escolar, debates sobre “o que (não) ler”, “como ler”, “por que ler” e, sobretudo, “como se ensina a ler (o texto literário)”. Ao final do texto, é apresentada uma proposta de roteiro para o letramento literário no ensino médio a partir de um romance da literatura brasileira pré-modernista de autoria negra.

Palavras-chave: literatura e ensino; letramento negro; ensino médio.

1 PALAVRA-LIBERTAÇÃO: A LITERATURA COMO DIREITO

Para que serve a literatura é uma inquietação que tem atravessado o tempo desde os estudos clássicos da filosofia até os dias atuais. Nesse sentido, pensar o texto literário como revolução que deságua em liberdade é garantir à palavra, senhora do tempo, espaço de relevância nos processos de formação humana mediados pela memória, pela história, pela cultura. Nem todo ato de leitura literária é significativo à nossa vida; contudo, toda experiência literária carrega consigo o valor de reinvenção que as palavras mediarão em nossa trajetória formativa.

Em 30 de novembro de 2006, por ocasião da abertura dos cursos da nova cátedra de literatura do Collège de France, Antoine Compagnon valeu-se exatamente da ancestralidade pungente no funcionalismo da literatura para realizar sua fala. Trazendo à tona a tensão secular

entre Antigos e Modernos na literatura, que se manifestou no tempo por meio de diferentes acepções, que vão desde história (filologia) *versus* teoria (retórica) até debates que se acentuaram na pós-modernidade, como as relações entre texto e contexto, autor e leitor, o texto *Literatura para quê*, objeto da conferência em questão, nos diz que os estudos literários “devem e podem consertar a fratura da forma e do sentido, a inimizade factícia da poética e das humanidades” (COMPAGNON, 2009, p. 18), palco das querelas entre as grandes tradições do estudo da literatura.

Na visão compagniana, ao lidarmos com a literatura precisamos levar em consideração a essencialidade da discussão histórica e teórica, mas não apenas do ponto de vista da história como reminiscência clássica e da teoria como advento romântico, senão como polos não-doutrinários e interdependentes. Deste modo, teoria deverá significar “atenção às noções elementares da disciplina, elucidação dos preconceitos de toda pesquisa ou, ainda, perplexidade metodológica”, ao passo que história trará consigo a desconstrução da sacralização das cronologias e quadros literários, cedendo atenção superior ao “contexto, à atenção para com o outro e, consequentemente, prudência deontológica” (op. cit., p. 18).

Compagnon (2009, p. 19) amplia seu raciocínio nessa perspectiva acrescentando um terceiro elemento à gênese dos estudos literários: a crítica. Os dois elementos canonizados pela tensão entre si passam a ser costurados em volta daquilo que lhes dá razão de ser, afinal “os fios da teoria, da história e da crítica tornam-se essenciais para amarrar o estudo literário, ou para reatar com ele

na plenitude do seu sentido”. A hélice tríplice nos dá condição de ver a literatura de forma ampliada, menos sectária, como a arte de dizer, tal qual defendia Proust (2002, t. III, p. 683): “somente pela arte podemos sair de nós mesmos, saber o que enxerga outra pessoa desse universo que não é igual ao nosso, e cujas paisagens permaneceriam tão ignoradas de nós como as por acaso existentes na lua”.

A defesa de Proust não engloba apenas a literatura e, no alvorecer do século XXI, é imprescindível tensionar as discussões sobre o estatuto “sacro” do texto literário como mais genuína manifestação artística da humanidade, o que a modernidade provou, e a pós-modernidade vem atestando, não ser característica exclusiva da literatura, mas de outras linguagens artísticas. O cinema, a pintura, a música, a escultura – todas constituem formas de arte que, como a literatura, realizam-se na contemplação estética. Aliás, é prudente reconhecer que em nossos tempos tal “realização da arte” se dá para além da contemplação, mas especialmente na interação que sujeitos e obras estabelecem entre si por meio de diferentes gêneros, suportes, linguagens, mediações.

Defender a literatura em nosso tempo tem deixado cada vez mais de ser uma questão de manutenção da aristocracia da elite letrada para engendrar-se como luta pelas humanidades, pelo vínculo entre os sujeitos e suas experiências, e pela possibilidade de transformação no combate ao congelamento do sentimento de coletividade, premissas que podemos atribuir, em grande medida, à expansão da crítica literária centrada nos Estudos Culturais (HALL, 2006; 2013; MATTELART e NEVEU, 2004; SILVA, HALL e WOODWARD, 2000) e a outros

movimentos emergentes pós- virada linguística, como a crítica feminista, os estudos *queer* e as teorias críticas étnico-raciais que afrontam os legados herdados do colonialismo.

Sobre o ato de ler, Compagnon (2009, p. 29) afirma que lemos, mesmo que ler não seja indispensável à existência, “porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem”. E prossegue dizendo que a vida consegue ser mais simples quando somos capazes de ler não apenas informações e instruções, mas o texto literário. Nos parece, porém, que a leitura, em seu limiar de criticidade, faz da vida do leitor um espaço mais aberto ao incômodo, às possibilidades, ao entrecruzamento de posições, discursos, práticas que podem realmente ampliar as condições de participação dos sujeitos nas diferentes sociedades.

Nosso entendimento se filia ao pensamento de Freire (1988, p. 13), que acreditava na leitura como um processo de compreensão crítica que “não se esgotava na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Assim, é conflituoso pensar no ato de ler como um canalizador de linearidades e passividades para a vida humana quando percebemos que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, daí que “a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, corroborando com uma tese fundamental nos estudos sobre leitura, literatura e ensino nas primeiras décadas do século XXI: a de que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1988, p. 13).

A leitura (especificamente, a literária), por tudo de

doloroso, alegre, angustiante e emocionante que opera em nós, leitores, encaminha-nos para uma vida multiforme porque se não é capaz de nos tornar completos – e nada passível de explicação o é – certamente restringe os abismos da nossa existência ao passo que, também, os complexifica. Se por um lado nos faz vulneráveis para sentir pela palavra; por outro lado não nos torna frágeis, senão ampara-nos e fortalece-nos no crescimento pelo sentimento. Ela quem leva (ou traz?) nossos fantasmas¹².

Bacon (1996) enfatizou o papel da literatura na vida das pessoas ao pontuar que ela evita nossa recorrência àquela teia de fragilidades humanas que empobrece nosso viver: a hipocrisia, a falsidade, as falhas de caráter. Longe de fazer surgir o ser humano em sua perfeição, a literatura nos faz mais sensíveis à vida e ao outro e, com isso, temos a possibilidade de construir modos de ser e existir menos sectários, separatistas e indiferentes. Quem lê literatura não é melhor que quem não a lê, mas tem diante de si espectros de alteridades que podem favorecer a experiência de sentir o outro, de entender-se e de agir ativamente frente ao combate das desigualdades que ojerizam as sociedades e mutilam a alma humana.

Em *A percepção da mudança*, Bergson (2006, p. 155) discorre sobre o valor da língua na literatura tornando-nos cientes de que “com efeito, há séculos que surgem homens (*e mulheres*, grifo meu) cuja função é justamente a de ver e de nos fazer ver o que não percebemos naturalmente. São os artistas”. Seu material, no caso do texto literário, é

12 Referência à canção “Quem me leva os meus fantasmas”, do cantor português Pedro Abrunhosa.

a palavra, que deve “nos mostrar, na natureza e no espírito, fora de nós e em nós, coisas que não impressionavam explicitamente nossos sentidos e nossa consciência”. A percepção que nos chega pela literatura se dá na subversão da palavra, evitando o fascismo da língua rechaçado por Barthes (2007, p. 16), que esclarece: “o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” e apenas quando “ouvimos a língua fora do poder” é que experienciamos, de fato, a literatura, que nos chega como um palimpsesto de linguagens, um contra-poder.

Pensar a literatura como palavra-libertação é atribuir-lhe não apenas a vestimenta ideológica do Século das Luzes, mas o direito de despir-se diante de qualquer tentativa de enquadramento, especialmente quando resistimos às amarras da colonialidade que ainda se impõem sobre nós, insistindo no apagamento das nossas marcas identitárias, que longe de serem lugares de fixidez e atemporalidade, são fronteiras movediças, em mutação e contínuo deslocamento, atravessamento, emergência que nos (trans)passam, (trans)formam e (de)formam (HALL, 2006). Não é próprio do texto literário se deixar fisgar pela nossa necessidade de enjaular o que nos fascina; em movimentos contrários, ele se sobrepõe à definição, afeiçoando-se mais à noção de conceito como campo de disputas, de conflitos e tensões, um complexo de entre-lugares tão instáveis e interculturais quanto as formações identitárias contemporâneas (BHABHA, 2012).

Pensando no valor da literatura para a formação humana é indispensável refletir sobre o acesso e a leitura do texto literário como direito humano, premissa defendida

por Candido em *Direito à Literatura* (1995). Ele nos informa das relações entre direitos humanos, sua garantia e a vida das pessoas, defendendo ser necessário que se faça uma distinção entre bens compressíveis e bens incompressíveis. Apesar da fronteira entre ambos ser tênue e não fixa – tendo em vista que os critérios de incompressibilidade são organizados e instituídos pelas sociedades no decorrer do tempo e de acordo com sua cultura – pode-se falar dos primeiros bens como os de “necessidade universal” e “urgente”: água, alimento, medicamentos. Os outros seriam “acessórios”: cosméticos, roupas supérfluas, joias.

Defendemos que não há ser humano que possa passar sem a literatura, pois está claro que ela é um direito e, como direito, é um bem compressível, de primeira instância, portanto. A concepção de leitura do mundo amplamente discutida por Freire (1998, 2011, 2016), não exclui a relevância da leitura da palavra escrita, que é, na visão do autor, um contínuo de interdependências. Uma leitura se completa na outra em movimentos de mutualidade, em travessias. Garantir o acesso ao texto literário e a sua leitura é oportunizar às pessoas uma formação que as aproxima da cidadania plena porque contribui para transformação da história desses sujeitos.

Bakhtin (2009, p. 36), ciente do poder da palavra entre os homens, propôs que a refletíssemos a partir da ideia de que sempre está carregada de um “conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”, posto que ela é um “fenômeno ideológico por excelência”. A literatura, cuja matéria de revelação é a palavra, permite-nos conhecer; não do ponto de vista meramente instrucional, ou informativo.

Mas conhecer inserindo algo no real, deformando-o, refigurando-o.

A literatura, então, nos cede o direito de interagir com a realidade, modificando-a, afirmando sua diversidade e tornando-a mais sensível. Ao atestarmos a imprescindibilidade do texto literário em nossas vidas, reafirmamos que a literatura “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Essa ambivalência da literatura é um dos seus terrenos mais sombrios, posto que denuncia um dos seus perigos. Em contraste com o que o discurso escolar geralmente preconiza na atualidade sobre o texto literário, sua leitura não é uma experiência inofensiva e livre de problemas. Seu poder é tamanho que “pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (op. cit. p. 175).

A literatura revela e não é intenção dela omitir os paradoxos da humanidade dos que a produzem e a leem. Sua mensagem pode ser dulcíssima ou amaríssima, mas nunca neutra. Não há previsibilidade na literatura, pelo menos naquela que realmente é passível de deslocar, de deformar algo em nós e no nosso mundo. O texto literário é um devir, é a vida que atravessa o vivível e o vivido, se estabelecendo em meios, serpenteando entre extremos, que se expande para o inatingível enquanto está diante de nós. Passeia pela diferença e se constitui como terceira margem, rio que não começa nem finda, que borra seus limites e só é

capaz de fomentar sentidos no meio, em entre-lugares, ou mesmo em não-lugares.

1.1 TEAR DA VIDA: FIOS ENTRETECIDOS NO ENSINO DE LITERATURA

A literatura está na vida, é parte indissociável da existência. Mas é a imersão nos textos, que a experiência humana acumulada ao longo dos milênios nos proporcionou, que poderá, verdadeiramente, expandir nossos horizontes, oportunizando-nos crescimento e sabedoria. A escola, defendemos, é o espaço de desvelamento do texto literário; e é pelas dissonâncias que têm sido protagonizadas no ensino do texto literário que nos encontramos frente à iminência de pensar caminhos coerentes para que mais jovens possam ser favorecidos pelos benefícios cognitivos, afetivos, físicos e psicológicos que a experiência literária pode lhes oportunizar.

À primeira vista, não se pode rechaçar o ensino de Literatura, que parece (e é) tão indispensável à formação dos sujeitos. As obras literárias são (est)éticas à disposição da reflexão e seu ensino deveria preconizar a apreensão da beleza, ou melhor, a sua apreciação. Porém, seria esse um objetivo pedagógico realizável? Materializado em risco no processo de ensino de Literatura, o prazer est(ético) não pode ser ensinado normativamente; não só porque esta é um horizonte impraticável, mas também por ser eticamente questionável, como é possível observar nas colocações de Jouve em seu *Por que estudar literatura?* (2012).

Segundo o autor, é inútil todo esforço de pedagogizar o sentimento pelo belo, haja vista que ele “pode ser produzido a todo momento, diante de qualquer objeto”, ficando claro que para experienciá-lo, “ninguém tem necessidade da mediação de um ensino” (JOUVE, 2012, p. 134). Há uma necessidade que precisa ser satisfeita neste debate com vistas a coibir equívocos na abordagem da relação da literatura com o ensino, que é essencial para que o texto literário se materialize como direito na vida das pessoas.

As perguntas *por que ler as obras literárias?* e *por que fazê-las serem estudadas?* respondem a finalidades específicas e quando lidamos com a perspectiva de ensinar literatura não é, necessariamente, nas razões para ler esta ou aquela obra literária que deveríamos nutrir maior interesse, senão por considerar os motivos que fomentam seu estudo, seu ensino. Mais do que um profissional capaz de teorizar o texto literário, o professor deve ser um sujeito capaz de pensar as possibilidades materiais e simbólicas do texto, as potencialidades que, no contato com os estudantes, poderão torná-los mais conscientes da sua existência, da sua relação com a história, com a cultura e dos trânsitos que as trajetórias de vida deles estabelecem, ou não, com o que se lê.

Sendo assim, no campo pedagógico, a literatura não existe apenas como realidade estética, mas principalmente como objeto de linguagem. Jouve (2012, p. 135) afirma que, “pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo” as obras merecem nosso interesse. O pensamento em voga não destitui a qualidade estética do texto, menosprezando um dos principais poderes da literatura, mas redimensiona-o no quadro do ensino para

aquilo que realmente se constituirá como sentido para os aprendizes que estão se construindo como leitores. Neste ponto, cabe pontuar que nos momentos em que a qualidade estética do texto estiver sendo levada em conta, “não será esse o critério absoluto para que ele seja ensinado”, senão “aquilo que a obra representa e significa”.

Dominar saberes e fazer disso possibilidade de transformação de si e do mundo é a vocação do ensino. O ensino de Literatura não é um mero trabalho de interpretação do texto, pois se faz necessária a percepção das significações e representações da obra em estudo no tempo. O maior desafio é olhar para o texto nos planos cultural e antropológico, depreendendo o que ele nos diz sobre a humanidade, assinalando o que era novo à época e inédito hoje, como sugere Jouve (2012). Se não existe nada que não possa ser representado, por meio de diferentes semioses da linguagem, num texto literário, é sinal de que nele fazem morada conhecimentos e saberes que nos provocam ao seu confronto: identificando-os, compreendendo-os, situando-os historicamente no plano das temporalidades humanas.

Compreender os verdadeiros papéis do texto literário enquanto objeto de ensino é papel do professor, que não é apenas um leitor (aquele que percebe dada variedade de informações apresentadas pelo texto); nem um comentador (aquele que depreende ou edifica saberes a partir das informações). O professor opera movimentos de (trans)formação desses saberes em conhecimentos. A pedagogia do oprimido (FREIRE, 1968) e a teoria da experiência (LARROSA, 2006; 2004) nos regalaram um conjunto de fundamentos epistemológico-filosóficos vasto, que nos convidaram a per-

ceber que um saber não se faz, automaticamente, conhecimento, posto que precisa ser reapropriado pelos sujeitos em enlaces de consciência e sensibilização crítica para consigo e com os outros.

Sem a compreensão do seu papel como mediador da relação texto/leitor o professor pode incorrer em uma interpretação rasa do que é o ensino de Literatura. É inegável a dimensão de fruição do texto literário, mas ela é apenas uma das faces que a literatura pode revelar para seus leitores. Restringir as atividades de ensino à escolha sem critério, ou à livre escolha por “intuição”, ou por prazer anódino, estará longe de contribuir para uma formação leitora séria, capaz de tornar os estudantes em pessoas habilitadas a confrontar a realidade e, principalmente, a si mesmos através da articulação entre diferentes sistemas semióticos.

A pergunta óbvia frente a essas especificidades do ensino de Literatura e do professor vem à tona: de que forma proceder? Quais os meios para que o texto literário e suas significações sociais, históricas e culturais ganhem, de fato, mais espaço nas aulas de literatura? Levando em consideração que, em se tratando de educação e literatura, não há uma estrada pré-determinada a todos, é importante destacar que os itinerários são múltiplos e o planejamento deve ser um ponto-chave nas situações escolares de mediação da leitura e do estudo do texto literário.

Há, porém, alguns locais de parada relativamente obrigatória para o ensino de Literatura. Quando lidamos com o ato de depreender sentido do texto literário exercitamos uma espécie de investigação arqueológica, nos termos histórico-filosóficos colocados por Foucault (2012) para a

reorientação epistemológica da produção de conhecimento científico, que descobre diante da gente o primeiro papel do ensino, que é o de oferecer ao leitor o conjunto de informações necessárias para que um texto como *Odisseia*, de Homero (2014), possa, depois de milênios, dizer-lhe algo. A relação com os intertextos passa a ser fundamental, valendo-nos da premissa de que os sentidos da obra literária, enquanto metáforas da vida, estão de alguma forma vinculados à cultura na qual surgiu e foi utilizada. Reconstruindo este quadro antropológico do texto literário o leitor será capaz de identificar o seu sentido histórico e colocá-lo em diálogo com outras searas semânticas.

Essa atividade de “escavação” sobre os precedentes do texto não esgota a análise literária, face do ensino de literatura, já que ele também retira seu valor dos conteúdos que antecipa. Sobre isso, Jouve (2012, p. 147) diz que “uma obra passa para a posteridade quando é capaz de responder a outras questões, além daquelas que eram postas na época de sua criação”, afinal, “se o valor de um texto resulta dos saberes não conceitualizados que ele contém, um estudo literário ‘completo’ tem de dar testemunho dessa riqueza cognitiva”. Cabe ponderar a assertiva de Jouve (2012) sobre a literatura que atravessa o tempo, pois a constituição de um cânone literário e de uma historiografia clássica da literatura não se dão exclusivamente em função do “valor” dos textos e das suas qualidades formais, senão através de rupturas, conflitos, silenciamentos e disputas que nunca fizeram deste debate um campo resolvido e linear (SOUZA, 2002; DUARTE, 2011; LIMA DUARTE, 2016).

Acerca deste debate, Eco (1965, p. 134) lembra que se não damos importância à intenção de uma obra, importando apenas aquilo que, enquanto leitores, desejamos, “tanto faz explorar com toda a liberdade as irregularidades do asfalto ou os buracos das paredes”. Jouve (2012, p. 153) complementa este raciocínio ao declarar que a obra “resiste a minha reapropriação – porque ela me opõe a uma sensibilidade e a um ponto de vista que não são obrigatoriamente os meus”.

Quando o sentido estará coerente e quando não? Como escapar do abismo da incoerência? Um caminho pode estar em Wittgenstein (1993) e no seu conceito de isomorfismo, como aponta o próprio Jouve (2012). Segundo Wittgenstein (1993), se a linguagem é capaz de representar o mundo, isso se justifica porque há alguma correspondência entre uma expressão e aquilo que ela exprime. Para que uma interpretação seja coerente com o texto literário deve haver pontos comuns entre a imagem que o leitor faz e o texto que é espelho desta representação. Esta seria, então, uma compreensão isomorfa: o estabelecimento de relações que correspondem entre si no objeto que se interpreta e na interpretação que dele surge.

Na escola, como tear da literatura enquanto direito, a clareza com relação aos princípios de apreensão/compreensão/controlar do sentido do que é lido figura como um aspecto que não pode deixar de ser contemplado frente aos equívocos que as práticas docentes, principalmente na educação básica, têm mostrado no processo de formação de leitores literários. A reflexão sobre o que se lê é tão importante

quanto o próprio ato de ler, pois ambos se contemplam, interpelam-se, completam-se; mas também desestabilizam, instauram paradoxos, fissuram estruturas aparentemente inquebrantáveis.

No ensino de Literatura, ainda é o confronto com as obras o ponto mais importante de todo o processo, posto ser isso que dá vazão à nossa experiência literária. São trajetórias repletas de possibilidades que se abrem diante dos nossos objetivos como professores e das próprias necessidades daqueles para quem lecionamos e, especialmente, com quem aprendemos. Os textos literários participam das nossas histórias de vida atribuindo-lhes novos significados e cobrando-nos novos enunciados acerca de nós mesmos, agregando valor aos nossos mundos e favorecendo o desenvolvimento de competências críticas em nossos modos de olhar as representações da realidade enquanto realça a sensibilidade que nos faz gente. O chamado da literatura para leitores mais experientes, ou em formação, que se permitem confrontar com os textos é incontestável, afinal sempre haverá histórias para ser lidas e sempre existirá a possibilidade daquilo que lemos nos dizer um pouco sobre quem somos.

2 (TRANS)FORMAR JOVENS LEITORES DE LITERATURA: DESAFIOS NO ALVORECER DO SÉCULO XXI

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OCEM, afirmam que uma das marcas do discurso literário é “a sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão” e que garante ao leitor “o exercício

da liberdade” (BRASIL, 2006, p. 49). O documento ainda convoca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), em seu Art. 35, Inciso III, para realçar como objetivo a ser alcançado pelos estudantes do ensino médio o aprimoramento destes como “pessoa humana”, incluindo-se aí “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Com a finalidade de responder a este objetivo estabelecido nos autos da legislação educacional nacional, as orientações BRASIL (2006, p. 54) apontam que o ensino de Literatura na escola deve centrar-se prioritariamente em “formar o leitor literário”, ou melhor, “letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”.

Sendo a leitura de literatura um direito dos estudantes do ensino médio previsto em orientações, diretrizes, leis e outros exemplares oficiais que se ocupam de questões curriculares, as OCEM vêm ratificar a necessidade e importância da literatura na escola, o que já respalda e justifica o uso de romances, como o que proporemos na próxima seção deste texto, em espaços escolares. Além disso, outros aspectos de natureza formal, estética, ética e temática – lembrados no decorrer do segmento das OCEM / Literatura – corroboram para nossa escolha pelo título e autor em questão.

Veja-se, por exemplo, as seguintes passagens das OCEM: “o texto literário é por excelência polissêmico” (BRASIL, 2006, p. 60); “por meio da leitura dá-se a concretização de sentidos múltiplos” (BRASIL, 2006, p. 65); “atenção para a dimensão dialógica do texto, [...] para sua pluralidade discursiva” (BRASIL, 2006, p. 66) e “a leitura

do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo” (BRASIL, 2006, p. 67). Todos estes excertos concentram sua força argumentativa no texto literário enquanto possibilidade, enquanto caminho a se construir em constante diálogo com outros tempos, espaços, lugares, textualidades, sujeitos.

Têm-se observado que o ensino do texto literário demanda métodos e reflexões também específicos, tendo em vista a atividade pedagógica ir além da crítica e dos estudos literários. Analisar o texto literário do ponto de vista histórico-teórico demanda o contato entre o estudioso e a obra. Ensinar literatura pede mais: mediar o processo de ensino do texto literário requer *outras pessoas* – texto, professor e alunos, cada um aprendiz de si e dos outros. Essas especificidades tendem a ir se bifurcando à medida em que nossos grupos de atuação vão se desenhando e nos impelindo da proposição de objetivos e ações capazes de realizá-los.

Os primeiros avanços ganham vida no debate sobre concepção de literatura que, de acordo com Annie Rouxel (2013, p. 18), apresentou três expressivas mudanças de paradigma, a saber: (I) a literatura deixa de ser entendida como *corpus* restrito a “textos legítimos” e ganha uma concepção extensiva a outras modalidades textuais; (II) a literatura passa de *corpus* “à prática, à atividade de leitura”, deslocando um interesse relativamente recente para “os campos de produção e recepção” dos textos literários, bem como para os agentes que integram esse campo, como escritores, editores, críticos, leitores e, é claro, a escola; (III) a literatura vence a “concepção autotélica” que

por anos a enquadrado na finalidade estética, e passa a ser motivo de comunicação e interação, importando o seu “valor existencial” e o que os valores ético e estético representam e significam para a humanidade.

Ao lado das concepções de literatura que têm se modificado com o tempo e no campo da didática da literatura, especialmente, figuram avanços em outras duas linhas que significam muito para a formação de leitores no ensino médio: a leitura literária e a cultura literária. A primeira passou a se pautar não mais na virtualidade do leitor modelo, mas nos “leitores reais, plurais e empíricos”; encontrou na interpretação dos leitores uma atualização do texto do autor e tem combatido posturas distanciadas com posturas implicadas, garantindo engajamento entre leitores e textos. Rouxel (2013, p. 19) assinala que essa transformação da relação com o texto “se traduz por uma reabilitação do fenômeno de identificação”, o que foi visto por muito tempo como regressão. “Trata-se de provocar no jovem leitor uma distância participativa”, pontua a pesquisadora.

A concepção tradicional de cultura literária tem tido tubeados entre algumas oposições. Uma delas é a ideia de cultura literária como capital cultural, que está atrelada à representação de uma espécie de inventário cumulativo das “obras legítimas” que constam em nossa história de leitor (CHARTIER, 2012; BOURDIEU, 2002; LAHIRE; 1997). Outra visão trabalha sobre o conceito de “biblioteca interior”, da qual participam nossas experiências com textos “legítimos” ou não, leituras virtuais ou imaginárias. Esta última visão encara a cultura literária como um processo não estabelecido e passível de

variações. Ambas possuem seu valor frente ao ensino de literatura – a primeira porque, pela leitura do que a humanidade tem canonizado ao longo do tempo, é possível construirmos nossa identidade social; e a segunda pelo fato de, por aquilo que nos invade enquanto fabulação, auxilia-nos na nossa “construção identitária singular”. O ponto é que a experiência de leitura nasça na sensibilidade, oportunizando ao leitor sua própria construção e a de sua humanidade.

Estaríamos caminhando para o ensino não de literatura, mas de leitura literária? A literatura como experiência ou como objeto de dissecação histórica, teórica e crítica? Na verdade, quando o texto literário integra uma experiência, seu amálgama de histórias vem à tona trazendo consigo a curiosidade por sua análise, que demanda conhecimentos teóricos, e vai consolidando um estado de disposição à crítica, ao “ensaio de dizer”, como diria Montaigne. Recordemos Larrosa (2006) neste momento ao pensar naquilo que não pode ser olvidado. E não o pode porque nos passou, nos aconteceu e nos atravessou, construindo morada em nós. A experiência pode ser pensada como isso: os acontecimentos que, mais do que viver, nos fizeram acontecer nos palcos e bastidores da vida.

Com esta percepção da dimensão da literatura como experiência no ensino, acreditamos fortemente nas palavras de Chartier (1999, p. 91) quando defende que as experiências particulares inscrevem-se nos modelos e nas normas que engendram os coletivos dos quais participamos, o que nos impele – e a todo formador de leitor – à consciência de que “cada leitor, para cada uma de suas leitu-

ras, em cada circunstância, é singular”. Essa singularidade, por sua vez, não deixa de ser atravessada por “aquilo que faz com que este leitor seja [de algum modo, grifo nosso] semelhante a todos aqueles que pertencem a mesma comunidade”.

A formação de jovens leitores no ensino médio nos pede a compreensão de que qualquer posicionamento sempre será histórico e, nessa perspectiva, passível de discussão, dúvida, consenso, contrassenso, recusa, transformação, atualização ou embate. Aos professores dos discentes nesta etapa da educação básica cabe muito além da formação, da informação ou da conformação de leitores, é preciso que “possamos contribuir para que os leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escola que se lhes afigura” (DALVI, 2013, p. 69).

Falamos de uma educação literária, de uma educação que encontre na literatura todo seu potencial pedagógico, que não devemos tomar no sentido de procurar no texto literário a veia positivista que ainda pulsa em muitos textos científicos, mas outra coisa: a possibilidade de aprender na experiência, descobrir o que os textos têm a dizer no contato com eles e no desvelamento das histórias que eles têm para nos contar, como na epígrafe do romance *Viva o Povo Brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, quando ele escreve: “o segredo da Verdade é o seguinte: não existem fatos, só existem histórias”. São as histórias que lemos, ouvimos e contamos ao longo dos nossos itinerários de vida que constroem a verdade do mundo.

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas dessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1979, p. 18).

As palavras de Roland Barthes são precisas. Se ainda é questionado o papel ou a relevância da literatura na formação de jovens que ocupam os bancos escolares do ensino médio e de outros segmentos da educação básica brasileira é indispensável que se diga da abrangência e das dimensões irreprensíveis do texto literário na vida das pessoas. As propostas didático-metodológicas para o ensino de Literatura na escola não podem deixar de considerar o que a escola já

realiza nesse sentido, a seleção de textos para a leitura no espaço escolar, a avaliação do trabalho com o texto literário *in loco* e os livros didáticos no processo de ensino de literatura (PINHEIRO, 2006) são aspectos fundamentais para que a escola se permita viver experiências literárias humanamente enriquecedoras e sociocognitivamente potentes.

O leitor escolar que participa de processos “normativos e curriculares”, como observamos em Jouve (2012), precisa antes descobrir-se como o leitor empírico de Eco (2000): aquele leitor que todos somos, que lê como quem sente, que divaga e fabula, que interpreta de várias formas um mesmo fato e que vive as paixões que o texto suscita nele sem medo dos riscos que há nos devaneios, entendidos aqui a partir da filosofia ontológica que enlaça a poesia e a “escuta” como fenômeno de intimidade, som do silêncio (BACHELARD, 1988). Ele se veste de *Ismália*, sobe a *Construção* de Buarque e se ensoberbe ao pular no ensandecido mundo de paralelos da loucura. Talvez seja ele o verdadeiro leitor. Talvez.

2.1 A LITERATURA NA SALA DE AULA: LETRAMENTO, NEGRITUDE E FORMAÇÃO LITERÁRIA

Neste ponto do artigo, propomos uma sequência expandida (COSSON, 2006b) para o letramento literário de jovens do ensino médio a partir do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. A proposta centra-se nos pressupostos didáticos elaborados por Rildo Cosson (2006b) e compreende o letramento literário como “[...] o processo

de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

A noção que adotamos inscreve-se nos novos estudos do letramento (STREET, 1984; 2003; KLEIMAN, 1995; BARTON e HAMILTON, 2000), que conceituam o letramento como um termo que designa as práticas sociais de usos da linguagem que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados. Em linhas gerais, falamos de um lugar de saber que não compreende a escrita como um fim em si mesmo, autônomo e individual, mas como experiência social, forjada em relações ideológicas.

A escolha do romance de Lima Barreto responde à necessidade dos alunos do ensino médio lerem textos da literatura brasileira nesta etapa da sua educação formal com a finalidade de melhor compreenderem a formação histórica e cultural do país enquanto constroem, por meio da literatura, sentidos sobre essas experiências de conhecimento. Importante considerar que falamos aqui de um poderoso escritor afrodescendente que, por muito tempo, foi negligenciado pela crítica literária brasileira intimamente comprometida com lógicas coloniais de pensar a literatura, o “nacional” e o Brasil.

O atual contexto sócio-político marcado pela fragilidade democrática, pelo genocídio da juventude negra, dos povos tradicionais e indígenas, bem como pela ascensão da retórica fascista e autocrática, fazem de *Triste fim de Policarpo Quaresma* uma leitura atual e potencialmente significativa para os estudantes da última etapa da educação

básica. Obras como *Civilização e barbárie* (org. de Adauto Novaes), *Como conversar com um fascista* (Marcia Tiburi) e *A resistência ao golpe de 2016* (org.: Carol Proner, Gisele Cittadino, Marcio Tenenbaum e Wilson Ramos Filho) são textos que nos abrem, como professores e pesquisadores, horizontes de trabalho político-pedagógico capazes de maximizar a experiência literária dos jovens do ensino médio a partir de reflexões filosóficas, sociológicas e políticas sobre questões latentes em nossos tempos. Outra questão importante a se ressaltar é que o estudo da literatura afro-brasileira é obrigatório nas escolas de nosso país, amparado pela Lei 10.639/03, e a literatura em diálogo com outras artes é uma das bases deste trabalho.

Por “literatura afro-brasileira” entendemos o conjunto de obras que, numa conjunção dinâmica, dialogam com cinco grandes fatores apontados por Duarte (2002): temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público. Falamos aqui de uma literatura que compõe a “literatura brasileira”, mas de um outro lugar: um território cujo projeto não é reforçar os pressupostos do pensamento romântico que foi tornado canônico e buscava o “nacional”. As interrogações lançadas pela produção literária afro-brasileira têm como cerne outras demandas: o reconhecimento dos afrodescendentes como sujeitos de arte e cultura, capazes de produzir saberes literários, e a denúncia/combate ao etnocentrismo e ao colonialismo que nos colocou à margem do “mundo das letras” e da própria “civilização”.

Nossa proposta lida com diferentes níveis e perspectivas de letramento: ideológico, literário e negro. À medida que o interesse por práticas de escrita inscritas em contextos

sociais específicos e alinhavadas por determinadas relações – em geral, assimétricas – de poder nos move, optamos pela literatura como motor que faz girar o pêndulo da vida e, especificamente, pela afro-brasileira, que pode nos dizer com muita propriedade sobre cada um de nós, como indivíduos e coletivos. Compreendemos o “letramento negro” como um território de produção de sentidos, mediado por diferentes semioses da linguagem, a partir do qual são colocados em cena os afrodescendentes e suas histórias, memórias, culturas, epistemes, artes, rituais.

Quando pensamos a entrada de Lima Barreto e seu romance nas salas de aula de ensino médio brasileiras temos em mente que uma proposta de letramento literário deve passar, necessariamente, pelo diálogo com outras artes, linguagens e mediações. Por esta razão, a sequência que apresentaremos articula-se a caminhos teórico-metodológicos que consideram a cultura das mídias (SANTAELLA, 2003) e o fenômeno da hipertextualidade (XAVIER, 2002) como basilares para ampliar a compreensão dos estudantes em relação à obra principal, recorrendo a releituras, adaptações, recriações e reinvenções que conversem diretamente com as experiências de participação nas culturas letradas e midiáticas das quais os educandos participam cotidianamente.

A sequência expandida de letramento literário (COSSON, 2006) obedece a uma ordem pré-disposta de elementos que constituem o processo de “imersão” na obra literária e no seu estudo, a saber: (a) **motivação**, que consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido;

(b) **introdução**, que é a apresentação do autor e da obra;

(c) **primeira leitura**: convém que a leitura seja feita prioritariamente extraclasse, o professor e os alunos buscarão acertar em conjunto os prazos de finalização da leitura;

(d) **primeira interpretação**: o objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor;

(e) **contextualização**: compreende o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo e passa por diferentes níveis – (I) teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática;

(f) **segunda interpretação**: tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, questões históricas etc.;

(g) **expansão**: busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores. O trabalho da expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação. A seguir, apresentamos um quadro sintético da proposta, que será detalhada mais à frente:

Quadro 1 – Sequência Expandida

SEQUÊNCIA EXPANDIDA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO		
ETAPA	ATIVIDADES	DURAÇÃO
Motivação	Acesso a diferentes gêneros de (hiper)texto, disponíveis na web, que remetam os estudantes aos últimos anos do séc. XIX e os primeiros do séc. XX, recorte temporal que envolve a situação do enredo de Lima Barreto e sua própria história.	05 aulas
Introdução	Comentários sobre a obra-base e o seu autor. Apresentação crítica de elementos biográficos e críticos em relação com a pouca evidência que Lima Barreto e seus textos tiveram na historiografia literária nacional.	02 aulas
1ª Leitura	Leitura do texto integral, que pode ser realizada durante as aulas, mas indica-se que a maior parte dela seja, preferencialmente, em espaços extraescolares.	02 meses

1ª Interpretação	Ao passo que a leitura vai se dando, devem ser mobilizadas as primeiras impressões dos alunos, perseguindo o “sentido global” da obra e as primeiras ressonâncias da experiência literária deles.	05 aulas
Contextualização	Espaço para a ampliação do lastro de diálogos que se propõe a dar conta do máximo de operações compreensivas pautadas na interdisciplinaridade da obra literária. Apresentação de diferentes enfoques que podem recair sobre a leitura deles e a obra em si, desde conceitos da teoria e da crítica literária até contribuições de outras áreas.	10 aulas
2ª Interpretação	Destacar um aspecto do conjunto que compôs a contextualização para ser aprofundado e desenvolvido pelos alunos. Exercício de crítica e autoria em relação à análise de uma obra literária. Espera-se um produto dessa reflexão manifesto a partir de algum, ou vários, sistemas semióticos.	05 aulas

Expansão	Atividade de leitura comparativa, contrastando a obra lida com outros textos literários anteriores ou posteriores a ela, destacando semelhanças e dissonâncias. Espaço para o diálogo plurilinguístico com outras manifestações da linguagem que visem a ampliação das fronteiras de compreensão da obra.	05 alunos
----------	---	-----------

Fonte: Cosson (2006).

A motivação para a leitura de *Triste fim de Policarpo Quaresma* pode se dar a partir da “visita” a portais interativos na web que contenham documentos históricos da primeira metade do século XX no Brasil e dos últimos anos do século XIX, de modo que os alunos possam reconstituir alguns cenários políticos, sociais e culturais dos cotidianos que forneceram elementos cruciais para que Lima Barreto escrevesse o principal romance pré-modernista do país. Notícias, reportagens, recortes de jornais, documentação institucional e outros arquivos podem ser utilizados para motivar os estudantes a perceberem seu país com as lentes da literatura.

A apresentação da obra e do autor pode se dar com a partilha, junto à turma, de alguns elementos biográficos do autor e da sua obra. Propor que os alunos tracem relações com as primeiras informações sobre o romance e seu autor e as informações históricas e sociais às quais tiveram acesso por meio de hipertextos e de outras mídias à disposição na web é relevante para que eles iniciem o processo de sistematização dos conhecimentos que estão construindo

sobre o livro escolhido para o trabalho. Ressaltar que a condição social e racial de Lima Barreto foi crucial para que o seu “sequestro” se materializasse na literatura brasileira é fundamental, especialmente porque esse fato dialoga com espaços da narrativa de Policarpo Quaresma e com a construção de novos olhares e perspectivas sobre a historiografia literária canônica do Brasil.

A primeira leitura e a primeira interpretação são interdependentes. Caberá à/ao professora/o de Língua Portuguesa e Literatura elaborar com a turma um contrato didático que estabeleça os prazos de leitura e os momentos, ao longo desse processo, que serão dedicados à partilha e discussão das primeiras impressões de cada leitor na sala de aula. Priorizar o entendimento dos alunos sobre o título do romance, as apreensões iniciais sobre os personagens, os cenários, os conflitos e os embates políticos, sociais e culturais que dão “liga” à trama de Lima Barreto é o objetivo nesta etapa da sequência.

Contextualizar a obra não significa, necessariamente, passar por todos os tipos sugeridos na sequência. Nesta etapa, a ênfase deve recair sobre meios e caminhos interpretativos que levem o leitor a olhar e reparar no texto literário a partir de algumas lentes. Essas “lentes” podem ser conceitos de outras áreas do conhecimento que têm relações estreitas com os estudos literários, como a sociologia, a antropologia e a filosofia; ou mesmo conceitos da própria teoria literária, como os elementos da narrativa, caracterização dos personagens, espaços, tempos.

Há modos mais ligados à tradição, a exemplo da “abordagem histórica” da obra, que se preocupa com sua

inserção num tempo histórico específico, e há também perspectivas mais contemporâneas, como aquelas que se preocupam com a recepção da obra e buscam reconstituir modos de ler dos leitores do século passado em contraponto com os de hoje. Nessa linha, a ideia de “presentificar” o romance é uma proposição que costuma agradar os alunos, pois se pauta no estabelecimento de relações diretas entre a obra e contextos sociais, políticos e culturais contemporâneos aos estudantes e às suas experiências. É o espaço ideal para lançar aos jovens um convite: pensar suas histórias, o país onde vivem e os múltiplos desafios pelos quais passamos em contraponto com a obra, fortalecendo um dos pressupostos essenciais dos novos estudos do letramento, que é o estudo das práticas de linguagem como forma de interrogar e questionar formas de poder constituídas.

Diferentes temas podem ser pensados, e perguntas lançadas, a partir de *Triste fim de Policarpo Quaresma* para contextualizar e ampliar a experiência literária dos jovens, como os estudos e os livros, as formas de trabalho, a situação das mulheres e as tensões entre o nacionalismo e o colonialismo. Esses assuntos têm papel singular no romance e guardam implicações fortíssimas com questões do Brasil atual, seja para confirmar que pouco tem mudado desde a época em que o livro foi escrito e lançado, seja para iniciar uma discussão que ressalte as conquistas e as mudanças que atingiram, ao longo do tempo, a relação com os estudos, o mercado editorial, a formação de leitores, a opressão e as violências contra as mulheres, as questões raciais, as fronteiras entre escravidão e “trabalho”, e as contradições entre o nacional e o colonial – todos temas fundantes neste

romance.

A segunda interpretação representa mais um avanço no trabalho de construção de sentidos pela literatura. Aqui, espera-se que os estudantes possam elencar um aspecto, dentre todos que puderem conhecer ao longo da experiência, para aprofundar por meio de dissertação escrita ou outra produção que lance mão de outras tecnologias além da escrita, ou, pelo menos, em suportes diversos. Esse aspecto pode ser um tema, um traço estilístico da narrativa, uma questão histórica, um conceito da teoria literária, da sociologia etc., que os alunos deverão desenvolver, densificar, explorar para além da superfície e do imediatismo, revelando nuances da obra até então pouco, ou raramente, observadas na sala de aula.

Por sua vez, a expansão é uma etapa do processo que lida, basicamente, com a comparação entre a obra em questão e outra(s), anteriores, contemporâneas ou posteriores a ela. O que se persegue, aqui, é a ampliação dos espectros interpretativos vinculados ao romance de Lima Barreto. Tendo em vista ele ter sido o escritor brasileiro que, com *Triste fim de Policarpo Quaresma*, melhor introduziu as questões que o modernismo atacaria mais fortemente, faz sentido estabelecer um paralelo de discussão com a primeira fase do movimento modernista, especialmente com a Semana de Arte Moderna e os manifestos que marcaram esse período crucial da formação da nossa literatura e da nossa cultura, de modo mais abrangente. A presença de elementos nacionais, a crítica à herança colonial, a ruptura irreconciliável com o ideário romântico e a luta pela afirmação do “genuinamente brasileiro” são temáticas que podem favorecer a

discussão da obra de Lima Barreto em sala de aula.

No decorrer da sequência, dentro das etapas que forem mais adequadas ao desenvolvimento do trabalho do professor, o uso de produções midiáticas tenderá a fortalecer as demais estratégias didático-pedagógicas de modo a consolidar a metodologia de ensino do texto literário e atingir os objetivos formulados desde o início do trabalho. Algumas possibilidades viáveis são a exibição do filme “Triste fim de Policarpo Quaresma” (1998), dirigido por Paulo Thiago, que retrata de forma autêntica o enredo original do livro. Além dele, outras obras cinematográficas relevantes para a compreensão das interrogações que Lima Barreto nos dispõe são “Mauá, o Imperador e o Rei” (1999), de Sérgio Rezende, que se inspira na ideia de pátria sem um nacionalismo extremista; e “Macunaíma” (1969), de Joaquim Pedro de Andrade, que é baseado no livro homônimo de Mario de Andrade (1928), e desenvolve a ideia de anti-herói brasileiro. No campo televisivo, a minissérie “Chiquinha Gonzaga” (1999), da Rede Globo, centra e aprofunda a luta pela afirmação da música popular brasileira e a denúncia da condição social da mulher frente a um modelo societal forjado pelo colonialismo europeu e o autoritarismo falocêntrico.

O uso de adaptações da história criada por Lima Barreto para outros formatos, enredos e suportes, como é o caso das HQs, é caminho para estimular a pluralidade de concepções textuais e literárias em sala de aula, além da recorrência a textos não-literários que ofereçam, no limiar das possibilidades de contextualizar a obra na sequência expandida, imagens do autor, da sua produ-

ção e da história do país. As pesquisas que resultaram nos livros “Lima Barreto: um triste visionário”, da antropóloga Lilia Moritz Schwartz (2017), e “A vida de Lima Barreto (1881-1922)”, de Francisco de Assis Barbosa, são exemplos de notável qualidade e comprometimento sociopolítico com a reconstituição da figura de Lima e do seu legado para a literatura e a cultura nacionais. A leitura e o estudo das várias capas do livro, em suas diferentes versões, e o que elas propõem do ponto de vista gráfico, editorial e iconográfico pode despertar a curiosidade dos estudantes e abrir um campo fecundo para pensar a literatura com olhares menos grafocentros. O mérito da proposição é o trabalho imaginativo que se atrela às interpretações visuais e (re)leituras advindas daí, do campo das sensibilidades, não só intelectivas, mas afetivas, corporais e cognitivas.

Santaella (2003, p. 24), diz que é importante entendermos, no tecido das linguagens, a importância que o diálogo entre diferentes semioses oportuniza a jovens leitores em formação a possibilidade de produzirem mecanismos de compreensão e interpretação textual mais complexos, com múltiplas interfaces em comunicação. Sobre a cultura das mídias e suas “formulações” textuais, ela defende que “os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram, são os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais”.

Com os encaminhamentos que propusemos objetivá-

vamos sugerir, provocar, causar algum deslocamento acerca de como se aborda, geralmente, a obra literária em sala de aula com jovens. Nesse sentido, destacamos o quão essencial é pensar o ensino de Literatura pautado no letramento literário dos sujeitos, justamente para ultrapassar os simulacros da leitura como lastros de si mesma, afinal a leitura literária “tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura [...] mas sim [...] porque nos oferece [...] os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2014, p. 30).

3 À GUIA DE UM HORIZONTE: PALAVRAS (NUNCA) FINAIS

O debate sobre as relações entre literatura e ensino no Brasil não é novo. Dos anos 1980 até hoje, fins da segunda década do século XXI, as produções em torno do tema e seus (des)enraizamentos têm crescido substancialmente, fato revelador de que cada vez mais professores e pesquisadores têm se dedicado a um assunto tão importante e urgente em um país que tem 14 milhões de analfabetos e outros tantos milhões incapazes de usar a leitura e a escrita para finalidades não utilitaristas. Contudo, ainda observamos certa distância dos estudos literários e da crítica literária dos territórios pedagógicos, o que não contribui positivamente para a construção de um país de leitores, de leitoras.

Na contramão de Monteiro Lobato, não acredita-

mos que homens e livros são o suficiente para se fazer um país, principalmente no caso do Brasil, que “não é para principiantes”, como disse acertadamente Tom Jobim. Para um país de leitores, precisamos de diferentes identidades em trânsito, em devir, num estado próximo ao nomadismo, caminhando em direções diversas que busquem como ponto de encontro a minimização das desigualdades culturais que excluem cruelmente milhões de brasileiros da fruição da literatura como direito.

Não acreditamos que a literatura forma, sozinha, cidadãos. Para que ela exerça sua potência são necessárias condições plenas e igualitárias de cidadania, sem as quais as possibilidades concretas de edificar legiões de leitores críticos, sensíveis, perspicazes e capazes de modificar a si e ao mundo diminuem consideravelmente e, em alguns casos, até se anulam. É bem verdade que há fissuras no tecido social que permitem a emergência de sujeitos que se formam leitores literários em situações adversas, mas negar o peso dos grilhões das violências sociais, raciais e de gênero e das desigualdades estruturais, que estão nas raízes da constituição do Brasil, no condicionamento de inúmeras histórias de vida, é se colocar diante do mundo incapaz de interrogá-lo, de enunciá-lo, de reelaborá-lo, de sonhá-lo maior e melhor (por que não?) para quem ainda é privado da força dessa arte que pode nos tornar menos medíocres e pasmaceiros frente aos desafios e paradoxos da vida.

Lutar com e pelo ensino de Literatura na educação básica, único espaço de formação literária para a maioria esmagadora dos jovens brasileiros, é um dever de todo professor e pesquisador minimamente comprometido com a

transformação social e a democratização de um bem que não é luxo, exclusividade de uns poucos “iniciados” ou torre de marfim dos eruditos. É um direito de todas as brasileiras, de todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACON, F. *Of Studies*. In: BACON, F. **Essays**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARTHES, R. **Crítica e Verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Literacy practices*. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000.

BERGSON, H. A percepção da mudança. *In*: BERGSON, H. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, A. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução: R. de Moraes. São Paulo: Ed. UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

COSSON, R. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006a.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006b.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M. A. *et al.* **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

DUARTE, C. L. **Imprensa feminina e feminista no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

DUARTE, E. A. **Literatura e Afrodescendência**. Vol. I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DUARTE, E. A. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. *In*: AFOLABI, N.; BARBOSA, M.; RIBEIRO, E. (org.). **A mente afro-brasileira**. Trentonj, EUA/Asmara, Eritreia: África World Press, 2007, p. 103-112.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Pau-

lo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, P. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOMERO. **Odisseia**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LARROSA, J. *Sobre la experiência*. Aloma: **Revis-**

ta de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport
Blanquerna, Barcelona, 2006, p. 87-112.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, pi-ruetas e mascaradas. Tradução: Al. Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MATTELART, A.; NEVEU, É. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola, 2004.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 113-116.

PROUST, M. **Em busca do tempo perdido**. Tradução: Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A. *et al.* **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. 4. ed. São Paulo: Experimento, 2003.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, B. ***Literacy in theory and practice***. Cambridge: CUP, 1984.

XAVIER, A. C. S. **O hipertexto na sociedade de informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. Tese. (Doutorado) - Campinas: UNICAMP, São Paulo, 2002.

WITTGENSTEIN, L. ***Tractatus lógico-philosophicus***. Paris: Gallimard, 1993.

CAPÍTULO 16

PARA ALÉM DA BONECA E DA BOLA: O USO DO LIVRO INFANTIL PARA A (DES)CONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

José Cleudo Gomes

Edilma Costa Negreiros Vasconcelos

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir a relevância do livro infantil na (des)construção dos estereótipos de gênero na infância, problematizando o conceito de gênero a partir dessa fase e mostrando a importância da literatura infantil para a ruptura de preconceitos e do machismo na contemporaneidade. Os brinquedos, as atividades lúdicas e o livro infantil possibilitam o desenvolvimento da criança, a

partir da educação infantil, quando assim são definidos os estereótipos de gênero. As inúmeras reflexões aqui expostas são fruto de reflexões teóricas, práticas de pesquisa e docência no campo das Ciências Humanas que já vêm sendo realizadas pelo autor, as quais serão apresentadas no decorrer do trabalho. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, na qual foi realizada uma revisão de literatura de cunho exploratório e com abordagem qualitativa, onde os dados foram coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital *Scielo*, além de algumas obras que tratam dessa questão. Essa revisão bibliográfica contou com a contribuição de autores como: Louro (2000); Facco (2009); Daros (2013); Xavier Filha (2015), dentre outros. Como resultados, apontamos a importância do livro infantil como recurso pedagógico em contribuição à construção de novas concepções, mostrando que, por meio da ludicidade e da imaginação, é possível educar para corrigir conceitos e atitudes discriminatórias sobre o que deve ser “coisa de menina” e “coisa de menino”.

Palavras-chave: gênero; literatura infantil; educação.

1 INTRODUÇÃO

A importância da literatura infantil na (des)construção dos estereótipos de gênero na infância articula a discussão acerca do desenvolvimento da criança, a partir da educação infantil, quando assim são definidos os papéis e

identidade de gênero por meio das atividades lúdicas, dos brinquedos, tais como a “boneca” direcionadas às meninas e a “bola” voltada aos meninos, como também a forma de brincar que, na maioria das vezes, são restritas e estimuladas a partir da concepção de gênero construída socialmente por parte da escola.

No Glossário sobre Gênero e Diversidade Sexual, Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 15), afirmam que o conceito de estereótipo de gênero é,

[...] uma representação simplificada e simplificada, parcial, exagerada, geralmente negativa e prejudicial de um grupo, resistente à correção pela evidência empírica e pela argumentação lógica. O estereótipo funciona como um dispositivo de visão e de classificação das pessoas. Pelas lentes do estereótipo, não se enxerga o indivíduo, mas principalmente aquilo que o estereótipo indica.

Desse modo, a citação acima corrobora com a provocação no título deste trabalho que é preciso ir “para além da boneca e da bola” nas brincadeiras infantis, já que acreditamos que à medida em que a criança desenvolve, a partir do imaginário infantil, as imagens e noções de gênero, ela também apreende o que acompanha ou deve acompanhar na formulação conceitual de cada gênero em específico. Por isso, nos processos de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, a criança costuma atribuir valores sociais e culturais, normatizando noções de “certo” e “errado” para os comportamentos sociais como, por exemplo, menino brinca

com bola e menina com boneca (FACCO, 2009).

Segundo Louro (2000), gênero é uma construção cultural feita sobre diferenças sexuais e está ligado à constituição social de masculinidades e feminilidades nas relações sociais, culturais e históricas. E a escola é um dos primeiros lugares onde são reforçados os estereótipos de gênero, entre outros preconceitos, em que a criança deve se socializar no ambiente conforme as normas de gênero, ou seja, a menina deve brincar de “boneca” e o menino de “bola” porque assim foi determinado, podendo ocorrer situações discriminatórias se assim não seguir essa normatização.

Dessa maneira, compreendo a importância de identificar, na literatura infantil, obras que possam contribuir para a desconstrução dos estereótipos de gênero no espaço escolar, tendo em vista que a existência de recortes tradicionais e opressivos do que é masculino e do que é feminino causam marcas na trajetória de meninos e meninas por toda a vida.

Nesse sentido, pensando em desconstruir preconceitos e esclarecer as crianças sobre a concepção de gênero, adotaremos a literatura infantil como tema de pesquisa e o uso do livro infantil como uma estratégia de (des)construção do conceito de gênero. Partindo desse entendimento, buscamos investigar como problema de pesquisa: Como o livro infantil pode contribuir para a (des)construção dos estereótipos de gênero na infância?

Pretendemos neste trabalho refletir a relevância do livro infantil na (des)construção dos estereótipos de gênero na infância. Com vistas ao alcance de tal objetivo, propôs-se, especificamente: a) desenvolver uma análise do conceito

de “gênero” no campo da literatura infantil; b) identificar a contribuição da literatura infantil na (des)construção da identidade de gênero e preconceitos na contemporaneidade; c) realizar um levantamento de livros infantis que abordam a desconstrução das concepções de gênero e sexualidade na infância.

O estudo aqui proposto constituiu uma revisão de literatura, de cunho exploratório e com abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados em *sites* na internet, assim como livros, artigos, teses e dissertações. Em sendo assim, o texto em tela apresenta os resultados de pesquisa documental e bibliográfica sobre alguns elementos conceituais presentes nos estudos sobre gênero e sexualidade.

Por outro lado, as inúmeras reflexões aqui expostas são fruto de reflexões teóricas, práticas de pesquisa e docência no campo das Ciências Humanas que já vêm sendo realizadas pelo próprio autor que, quando criança, vivenciou a discriminação na própria pele, dentro do ambiente escolar, já que é intolerável um menino ter trejeitos afeminados, comportamento e voz feminina, pois dessa maneira ele se distancia da masculinidade e vira alvo de brincadeiras, chacotas e piadas feitas pelos colegas e até por professores que, aparentemente, são inofensivas, mas que terão consequências na “autoestima das pessoas discriminadas” (JUNQUEIRA, 2009, p. 17).

E foi a discriminação, a hostilidade e a violência simbólica que o fizeram ingressar na fase adulta no *Movimento do Espíritos Lilás (MEL13)*, no qual aprendeu que se deve buscar

13 Organização pioneira na luta e defesa dos direitos dos homossexuais do Estado da Paraíba, fundada no ano de 1992.

a igualdade para todas as pessoas, independentemente da sua condição econômica, cor da pele, religião, gênero ou orientação sexual. Por isso, a escolha deste tema de estudo se confunde com a trajetória de vida e acadêmica do autor deste trabalho, já que desde a graduação vem se dedicando a pesquisar sobre gênero e sexualidades.

Do ponto de vista de sua estrutura, este artigo está organizado em quatro tópicos. No primeiro, apresentamos o percurso teórico metodológico da pesquisa realizada, descrevendo o tipo de pesquisa adotado e os procedimentos metodológicos utilizados. No segundo tópico, conceituamos gênero, a partir do diálogo entre os referenciais teóricos e pesquisas já desenvolvidas sobre a temática, enfatizando a sua importância na literatura infantil. Desse modo, o subtítulo do terceiro tópico é *Entrelaçando gênero e literatura infantil*, em que detalhamos uma experiência de formação docente sobre gênero e sexualidade e destacamos estudos sobre obras da literatura infantil que abordam as questões de gênero. Por fim, descrevemos o levantamento de livros infantis e a análise de uma dessas obras identificadas com conteúdos sobre gênero, sexualidade e diversidade.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este estudo tem um percurso teórico-metodológico com abordagem qualitativa, de natureza básica e de caráter descritivo. Desse modo teremos um plano aberto e flexível, dialogando com as percepções dos referenciais teóricos envolvidos. Assim, realizamos um levantamento de obras con-

temporâneas da literatura infantil, desvendando as autoras e autores que estão (des)construindo a concepção de gênero nos livros infantis, analisando os títulos, os textos, as ilustrações e sinopses das histórias infantis.

Dessa maneira, adotamos como referencial metodológico para essa investigação a pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo, pois de acordo com Minayo (1994, p. 21):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Partindo desses aspectos acerca da abordagem qualitativa, recorreremos aos procedimentos da pesquisa bibliográfica que, de acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 43), “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”, tipo livros e publicações acadêmicas.

Desse modo, identificamos as pesquisas que foram desenvolvidas acerca da temática, utilizando como ferramenta de busca: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital *SciELO*. Nesse processo, foram identificados artigos científicos, teses e livros que resultam de pesquisas sobre questões de gênero, infância e literatura, tais como Daros, (2013), Facco (2009), Felipe (2001), Louro (1997), Xavier Filha (2015), entre outros.

Por fim, apresentamos o levantamento dos livros infantis realizado em *sites* da internet e bibliotecas que abor-

dam na atualidade a (des)construção do conceito e estereótipos de gênero socialmente difundido seja na família, na escola e/ou na sociedade. Buscamos utilizar como critério de escolha, os livros que apresentassem elementos relacionados a expressões de gênero em seu título e/ou sinopse. Dessa forma, identificamos sete livros infantis que preenchiam esses critérios, a exemplo do livro infantil “Coisa de menina”, o qual fizemos uma análise crítica (FERRARI, 2016).

2.1 CONCEITUANDO GÊNERO

A vivência como educador e ativista do movimento social nos possibilitou facilitar inúmeros momentos de formação continuada para docentes da educação básica da rede pública de ensino e, ao longo dos anos, percebemos que é notória a necessidade de discutir sobre as identidades e comportamentos de todas as pessoas da comunidade escolar, há uma imensa curiosidade sobre gênero, identidade de gênero e orientação sexual, desde a educação infantil, especialmente por que vivemos sobre o paradigma da heteronormatividade¹⁴ que é tão presente na escola e na sociedade.

De acordo com Louro (1997, p. 58):

A escola delimita espaços. Servindo de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa

14 Conjunto de valores, normas, dispositivos e mecanismos definidores da heterossexualidade como a única forma legítima e natural de expressão identitária e sexual, que faz com que a homossexualidade, a transgeneridade e as práticas sexuais não reprodutivas sejam vistas como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado (CARVALHO, ANDRADE e JUNQUEIRA, 2009, p. 20).

e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. É a forma de instituir um padrão estereotipado de meninos e meninas reproduzindo desigualdades de gênero.

O ambiente escolar convive diariamente com situações que colocam em discussão a orientação sexual dos alunos e alunas como, por exemplo, quando um aluno que tem trejeitos femininos “desmunheca”, este é insultado pelos colegas e a professora orienta ao aluno que ele “tome jeito de homem”, essa orientação é baseada no comportamento heterossexual, pois não é permitido comportar-se fora do sexo biológico, essa seria a atitude da professora em face ao paradigma heteronormativo imposto na escola. Segundo Finco (2005, p. 1, grifo nosso) “desde o berço, as atitudes, as palavras, os brinquedos, os **livros** procuram moldar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou”.

No livro *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil*, a pesquisadora Lúcia Facco (2009, p. 100, grifo nosso) apresenta sua tese de doutorado, em que enfatiza o seguinte:

[...] nos processos de formação social, no que diz respeito à sexualidade, algo semelhante acontece. A heterossexualidade, seria compulsória, já que a sociedade a vê como a única forma de orientação sexual

legítima. Todo o resto seria desvio ou, antes, uma deformação **antinatural**.

Na obra citada anteriormente, a autora identificou e analisou cerca de sete livros infantis que apresentam outros arranjos familiares, novas concepções de sexualidade, a partir do imaginário infantil, como o clássico de Rubem Alves, *O gato que gostava de cenoura* e *Cada família é de um jeito*, de Aline Abreu, mostrando, assim, a existência de outras famílias, além da tradicional, como também diversas identidades e comportamentos nas pessoas. Com isso, Facco (2019, p. 18), ao final do livro, disponibiliza um caderno de atividades que podem ser realizadas da educação infantil ao ensino médio, como também traz sugestões de atividades para as mães, pais e responsáveis, já que “a escola, por ser a representação de um microuniverso social, vai reproduzir todas relações sociais, inclusive as práticas sociais de discriminação”.

Por isso, a importância de identificar livros infantis que abordam as concepções de gênero e sexualidade para serem utilizados pedagogicamente na escola, tendo em vista que é na primeira infância que meninos e meninas constroem as suas identidades infantis, produzindo e reproduzindo comportamentos sexistas ou não. As identidades de gênero são gravadas em meninos e meninas de acordo com as expectativas da sociedade, dos adultos, dos familiares, dos pais e mães sobre o que é ser menino e menina (GUARESCI, 1994).

De acordo com Louro (1997, p. 77), o conceito de gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Portanto, não são ape-

nas as diferenças sexuais entre homens e mulheres que delimitam as questões de gênero, e sim as maneiras como ela está representada na cultura através do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto.

Já para Felipe (2001, p. 65), “o conceito de gênero surgiu para se contrapor à ideia de essência, tentando mostrar que tanto o jeito de ser homem ou mulher quanto os comportamentos esperados para ambos são construídos histórica e socialmente”. O conceito de gênero foi sendo construído inicialmente numa perspectiva adultocêntrica, por meio da luta do movimento feminista para conceder às mulheres acesso à esfera pública, à educação formal, ao trabalho produtivo e à participação política (LOURO, 1997).

No campo da educação, a análise de gênero preocupou-se primeiramente com as questões de acesso das meninas e mulheres à escolarização. Porém, a coeducação dos sexos por si só não eliminou o tratamento diferenciado dos meninos e meninas nas práticas curriculares e pedagógicas, nem os estereótipos de gênero.

Já o conceito de identidade de gênero se remete ao sentimento individual de identificação dos sujeitos com configurações de masculinidade ou de feminilidade. Definir-nos por ser homem ou mulher faz parte de um processo cultural, porque nascemos com um sexo biológico masculino ou feminino, para além do qual tornamo-nos homens ou mulheres (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009).

Enfim, o conceito de gênero é utilizado para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Nesse sentido, segundo Louro (2000, p. 93) “as identidades de gênero remetem-nos para as várias formas de

viver a masculinidade ou a feminilidade”.

2.2 ENTRELAÇANDO GÊNERO E LITERATURA INFANTIL

O interesse por essa temática surgiu a partir da realização de uma oficina pedagógica intitulada *Gênero e Infância*¹⁵, no Laboratório de Ensino “O Grãozinho”, no *Campus III* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) voltado para as alunas e alunos do Curso de Pedagogia daquela instituição de ensino. Esse ambiente tem disponível uma brinquedoteca com bonecas, bolas, carrinhos, jogos pedagógicos, além de roupas, sapatos, fantasias, perucas, itens de maquiagem e pintura, entre outros materiais voltados para estimular brincadeiras e atividades lúdicas com as crianças que visitam o espaço. No decorrer da atividade, foi relatado que um “menino vestiu uma saia, colocou um salto alto e uma peruca durante uma visita”. Sendo prontamente advertido pela sua professora, já que se tratava de vestimentas femininas e ele era um menino. O que causou estranheza nos discentes de pedagogia que os acompanhavam.

Desse modo, ficaram os questionamentos: meninos não podem usar saia? O problema estava na vestimenta feminina? Ou na transgressão do masculino para o feminino que a criança causou utilizando os acessórios femininos? A sociedade estabelece o que é masculino e feminino, mesmo

15 Atividade inicialmente realizada em outubro de 2016, período em que atuava como professor substituto naquela instituição de ensino e reproduzida em maio de 2018 no I Seminário de Educação da Faculdade Internacional da Paraíba (FPB).

que subjetivamente e ao passo que se rompe com os papéis e identidades preestabelecidas, causam espanto e desconforto, a partir de uma visão adultocêntrica que compreendem que transgredir os gêneros ferem a norma e o sexo biológico.

Anteriormente a esse fato, no ano de 2015, o britânico *Romeo Clarke*, na época com 5 anos de idade, foi capa de uma das mais conhecidas revistas brasileiras voltada à educação¹⁶, em que o garoto estampa a publicação vestido com uma fantasia de princesa, o que repercutiu em sua escola, no Reino Unido e, posteriormente, no mundo inteiro. Este acontecimento ocasionou sua expulsão do ambiente escolar que insistia dever a criança “se vestir de acordo com seu gênero” (SOARES, 2015, p. 25). Vale salientar que a situação vivenciada pelo jovem *Romeo* acontece cotidianamente no espaço escolar, onde, geralmente, não se sabe como lidar com as expressões de gênero das crianças. E foi exatamente essa publicação que nos motivou a promover a atividade formativa anteriormente mencionada sobre essa temática.

Em ambos episódios, podemos compreender que as questões de gênero e a sexualidade devem ser entendidos como uma construção social desde a infância e que o fato de uma criança pequena, em um ambiente escolar, vestir-se com roupas do gênero oposto não é necessariamente o fato de estar “assumindo” outro gênero; a criança pode estar simplesmente brincando com essas vestes, como também reproduzindo um filme infantil, um conto de fadas ou até

16 Capade Nova Escola sobre gênero tem repercussão recorde. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1451/capade-nova-escola-sobre-genero-tem-repercussao-recorde>. Acesso em: 7 jan. 2018.

mesmo uma história lida em um livro infantil.

De acordo com Xavier Filha (2014, p. 154), “as questões de gênero, corpo, sexualidade, diferença e diversidade, nas últimas décadas, vêm ganhando espaço nas publicações para a infância, especialmente em livros”. A autora já desenvolveu três grandes pesquisas sobre livros infantis: “Já é tempo de saber...: a construção discursiva da educação sexual em manuais e em livros infanto-juvenis (1930 a 1985)”; “Gênero e sexualidade em livros infantis: análises e produção de material educativo para/com crianças (2008-2012)”; e, “Representações de violência dentro e fora da escola nas vozes de crianças (2012-2013)”, todas financiadas pelo CNPq. A pesquisadora faz um recorte histórico dos livros infantis e, a partir de suas pesquisas, afirma que

Os livros infantis publicados entre 1930 e 1970 revelam características comuns em relação à adoção de uma linguagem impositiva e normativa a respeito da sexualidade da criança. A partir da década de 1970, há mudanças em relação às temáticas com vistas a uma aproximação do texto e das ilustrações com o possível público leitor. Nas últimas décadas, porém, as mudanças ocorrem com a inclusão de uma linguagem mais lúdica, que traz aspectos estéticos e conteúdos que visam à reflexão e à discussão de temas ligados às dúvidas e aos problemas vivenciados pelas crianças (XAVIER FILHA, 2014, p. 158).

Facco (2009, p. 193), em sua obra, também escreve sobre a história da literatura para as crianças e corrobora com Xavier Filha (2014), exaltando que “a valorização dos

interesses da criança, a literatura começou a se preocupar também com o aspecto lúdico e não apenas com o caráter de formação moral”. Desse modo, percebemos que os livros infantis da atualidade apresentam temas que estão sendo pautados na mídia, na sociedade, na família e na escola, tais como: a preservação do meio ambiente, as novas tecnologias, os direitos das crianças, a diversidade, a inclusão e até as novas configurações de família, a partir de textos didáticos e com ilustrações marcantes e lúdicas.

Xavier Filha (2014) define essas publicações como “livros para a infância”, embora haja uma forte divergência, já que alguns pesquisadores(as) os classifiquem como livros didáticos ou paradidáticos, tendo em vista que apresentam conteúdos que subsidiam a discussão dos temas transversais na escola, mas a pesquisadora (2014, p. 156) objetivamente sintetiza afirmando que

Os livros que abordam as temáticas de gênero, sexualidade, diversidade/diferença são tomados em minhas pesquisas como artefatos culturais e elementos dos dispositivos pedagógicos para a educação da infância.

Com isso, compreendemos que esses artefatos culturais presentes nas publicações infantis que apresentam histórias, personagens e ilustrações sobre gênero e sexualidade ultrapassam o currículo escolar, já que essas temáticas são ocultadas para as crianças, consideradas como “tabu” e “inadequadas” para essa fase. Contudo, apresentam elementos com dispositivos pedagógicos que educam e despertam o interesse das crianças como o respeito às diferenças,

a inclusão na escola do “coleguinha”, filho de família homoafetiva, a igualdade entre meninos e meninas nas brincadeiras infantis e a ressignificação da ideia de brinquedos específicos para cada gênero.

Vale salientar que essas obras ainda são desconhecidas para a maioria das professoras e professores que estão na educação básica. Coincidentemente, o nosso interesse em pesquisar sobre os livros infantis, sobre a temática de gênero e sexualidade se assemelham aos das pesquisadoras Lúcia Facco (2009) e Constantina Xavier Filha (2014, p. 155), as quais foram impulsionadas pelos constantes pedidos de discentes do Curso de Pedagogia e de docentes que desconheciam livros que abordassem temas **delicados** para crianças e adolescentes.

Sendo assim, realizamos um levantamento de livros de literatura infantil que tivessem conteúdos sobre gênero, sexualidade e diversidade de forma inclusiva e não sexista ou machista. A priori, o presente trabalho busca mapear livros infantis e promover uma breve análise da importância dessas publicações sem ter a obrigatoriedade de fazer análise de conteúdo das obras listadas tampouco dar continuidade às pesquisas anteriores já realizadas e mencionadas. Contudo, foi realizada a análise de conteúdo de um livro infantil identificado no levantamento

3 DO LEVANTAMENTO À ANÁLISE DOS LIVROS INFANTIS DESCOBERTOS

O escopo desse levantamento é anterior à elabora-

ção deste estudo, conforme já descrevemos anteriormente. A identificação de livros infantis que abordassem a temática de gênero e sexualidade foi o ponto inicial para o planejamento das oficinas pedagógicas voltadas para estudantes e profissionais formados em Pedagogia.

Inicialmente, identificamos, em *sites* e *blogs* na Internet, livros infantis que problematizam os estereótipos e os “papéis” de gênero na sociedade, visando assim listar obras desse gênero literário que poderiam ser indicados para profissionais de educação que participassem das atividades, mostrando que dispomos no mercado literário de vários livros que discutem as questões de gênero de forma lúdica e criativa, fora do padrão biológico e sem a intenção de “orientar”, “doutrinar” ou “desviar” quem quer que seja, mas com o intuito de educar e promover o respeito e a equidade de gênero a partir da infância.

Desse modo, apontamos sete livros infantis nos quais identificamos expressões de gênero em seus títulos, a partir de consultas na Internet (DELCOLLI, 2015). Segue a relação em ordem cronológica de publicação:

- *Ceci tem pipi?* de Thierry Lenain, ilustrado por Delphine Durand e traduzido por Heloísa Jahn, publicado em 2004 pela Companhia das Letrinhas;
- *Menina não entra*, de Telma Guimarães Castro Andrade com ilustrações de Ellen Pestili, publicado em 2007, pela Editora do Brasil;
- *O fado padrinho, o bruxo afilhado e outras coisinhas mais*, de Anna Claudia Ramos com ilustrações de Ta-

tiana Paiva, publicado em 2009 pela Editora Prumo;

- *A história de Júlia e a sua sombra de menino*, de Christian Bruel, Anne Galland e Anne Bozellec, traduzido por Álvaro Faleiros e publicado em 2010 pela Editora Scipione;
- *Olívia não quer ser princesa*, de Ian Falconer, traduzido por Silvana Salerno, publicado em 2014 pela Editora Globo;
- *Menina também joga futebol*, de Cláudia Maria de Vasconcellos, ilustrado por Eder Cardoso, publicado em 2014 pela Editora Iluminuras;
- *Coisa de menina*, de Pri Ferrari e publicado em 2016 pela Companhia das Letrinhas.

Um aspecto comum a essas publicações são os lançamentos no Brasil terem ocorrido a partir dos anos 2000, período em que a discussão de gênero cresceu no âmbito da educação. Inclusive, com a elaboração de políticas educacionais voltadas à formação de professores em todo o país. Outra característica observada é o fato de a maioria dos livros ter sido traduzida para a Língua Portuguesa, embora já tenhamos autoras e autores brasileiros que se destacam na literatura infanto-juvenil nesse tema, a exemplo de Telma Guimarães Castro Andrade e Walcir Carrasco.

Cabe destacar que, das obras listadas, o livro *Ceci tem pipi?* tornou-se um clássico de Thierry Lenain, utilizado na educação infantil para explicar a diferença entre meninas e meninos. O autor citado já produziu outros livros nessa mesma linha, tais como: *Ceci quer um bebê* e *Os beijinhos de Ceci*.

Menina não entra e *Menina também joga futebol* são dois dos livros que apresentam o futebol como espaço de demarcação do gênero masculino, nos quais as autoras buscam ressignificar o futebol como lugar de superação do preconceito e de conciliação das diferenças entre meninas e meninos.

Vale salientar que a maioria dessas publicações está disponível nos *sites* das principais livrarias brasileiras, o que demonstra interesse dos leitores por livros infantis que abordem a temática de gênero em seu conteúdo; tal fato pode ser um modismo literário do momento, mas, sem sombras de dúvidas, é interessante ver o crescimento pelo mercado editorial dessas obras. Contudo, essas publicações ainda têm um custo elevado, impossibilitando serem adquiridas por profissionais da educação básica.

A obra escolhida para análise foi o livro *Coisa de menina* (2016), visto que tem seu título uma expressão de gênero marcante em nossa sociedade; esse foi um critério de escolha previamente definido para este estudo. Além de ter sido a obra a que tivemos acesso¹⁷, é um livro atual e recentemente publicado. O livro foi escrito e ilustrado pela jovem brasileira Pri Ferrari, de São Paulo, na época com 27 anos. A autora utilizou as redes sociais para arrecadar recursos financeiros e assim tornar realidade o seu desejo de compartilhar um livro infantil visando a um mundo mais justo e igualitário.

17 Livro disponível para empréstimo na Biblioteca Juarez da Gama Batista, no Espaço Cultural José Lins do Rêgo em João Pessoa/PB. Atualmente é a maior biblioteca pública do Estado. Dispõe de um vasto acervo de livros infantis para consultas e empréstimos, inclusive sobre as questões de gênero e étnico-raciais.

Ferrari (2016) utiliza uma expressão popular muito significativa e conhecida para dar título ao seu livro, a frase “Coisa de menina” ecoa como uma predeterminação de “coisificar” o que é de meninas e o que elas podem e devem fazer em suas vidas e no seu cotidiano. De forma questionadora e em letras maiúsculas, com um fundo amarelo, quase de maneira desesperadora, a autora pergunta já na primeira página da obra “O que é coisa de menina?”.

Com isso, começa a desenvolver a história, tendo o imaginário infantil como pano de fundo. Na narrativa, busca responder à questão inicial com frases semelhantes como “Meninas gostam de voar. Elas pilotam aviões, dragões e até unicórnios” (FERRARI, 2016, p. 6) e “Meninas estão no esporte. Elas treinam muito e batem recordes de velocidade, precisão e força” (*op. cit.* p. 10). Esses breves textos são associados a lindas ilustrações da autora/ilustradora. Ao folhear o livro, o leitor vai se deparando com as meninas em posições de destaque, em cada página temos a sensação de encorajamento e afirmação que, embora possuam uma aparência abstrata, apresentam um forte teor de empoderamento feminino quando afirma que “elas pilotam aviões” e “batem recordes de velocidade”. Nesse momento, é mostrado às meninas que elas podem exercer qualquer profissão e praticar as diversas modalidades esportivas se assim desejarem. O tom feminista da obra é assumido pela própria autora que sempre almejou fazer um livro mostrando a importância das meninas ocuparem espaços na sociedade¹⁸.

18 A autora é publicitária e fala de suas obras em vídeo da Editora Companhia das Letrinhas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G3PQuacPZms>. Acesso em: 12 jan. 2018.

O livro tem 48 páginas, produzido em papel couché de alta qualidade, fundo branco e com um acabamento que evidencia as ilustrações em que as meninas são destacadas de acordo com as personagens, profissões, lugares, situações, aspectos culturais ou imaginação exposta nos textos que antecedem as gravuras que se assemelham a aquarelas feitas por crianças, mas que, na verdade, são desenhos feitos por computação gráfica pela ilustradora que dão um toque infantil ao texto escrito.

A fantasia também faz parte da obra quando sutilmente a autora diz que “algumas meninas amam aventura. Elas mergulham até o fundo do mar e conhecem criaturas fascinantes, como as baleias” (*op. cit.* p. 32) e, ao lado, a menina nada com uma baleia, já em outra passagem cita que “meninas são criativas. Elas desenhavam, inventam e amam histórias sobre sabres de luz, anéis mágicos, escolas de bruxaria e super-heróis” (*op. cit.* p. 20) e de maneira encantadora a ilustração apresenta uma menina desenhando sua heroína negra na parede. Com isso, a escritora evidencia que

Trabalhando com histórias infantis, possibilita-se às crianças, projetarem-se através do imaginário, na realidade que vivem, identificando-se com personagens e desenvolvendo assim noções de valores como o certo e o errado, o reconhecimento e respeito às diferenças, a superação dos medos e conflitos (COSTELLA, 2014, p. 66).

Assim compreendemos que o livro infantil cumpre o seu papel pedagógico quando desperta nas crianças princípios e valores de promoção e respeito aos direitos humanos,

exaltando “super-heróis” de outras raças e gênero, fora dos modelos estereotipados e eurocêtricos, centrados no herói homem, másculo e branco, em que a mulher nunca é vista como a heroína, corajosa ou forte.

As palavras corajosas e fortes também são utilizadas por Ferrari (2016) em sua obra, mostrando que “muitas meninas são corajosas. Elas se arriscam diariamente para apagar incêndios e salvar vidas” (*op. cit.* p. 36), tendo como ilustração uma menina bombeira apagando uma chama para salvar seu gato do incêndio e, em seguida, cita que “meninas são fortes. Elas lutam bravamente contra o monstro mais feioso que podemos imaginar” (*op. cit.* p. 40). Dessa maneira, Carvalho, Andrade e Menezes (2009, p. 14-15) buscam desconstruir a ideia de que apenas os meninos têm coragem e força, já que

[...] São características culturais, aprendidas e reforçadas, desde a mais tenra idade, através da educação diferenciada que meninas e meninos recebem na família, na escola e em outros espaços sociais. Este processo educacional tem continuidade na vida adulta e é responsável por formar as identidades sexuais e de gênero.

A citação só vem a confirmar que as meninas precisam “lutar bravamente contra o monstro” diário que é o machismo, uma crença arcaica e retrógrada que insiste em desqualificar as mulheres. Daí a importância de livros como *Coisa de menina* que visa a educar crianças para uma nova concepção que valorize a paridade entre homens e mulheres com linguagem lúdica e imaginativa.

No entanto, Daros (2013, p. 182), afirma que

É importante considerar que somente a leitura das obras e imagens não garante a reflexão das temáticas propostas pelas crianças, é necessário, sobretudo, que os professores formulem perguntas reflexivas com o intuito de contrapor a realidade vivenciada pelas crianças às questões colocadas pela obra.

Entendemos que é necessário a realização de contação de história, oficinas pedagógicas, rodas de diálogos, feiras literárias, rádio escola, concursos de redação, entre outras atividades que contribuam para uma ruptura da linguagem sexista, machista, racista e homofóbica no ambiente escolar.

A obra de Ferrari (2016) assertivamente apresenta meninas nas mais diversas profissões que vão desde chefes, médicas, astronautas, mecânicas, empreendedoras, químicas, engenheiras e arquitetas, mostrando que “as meninas são poderosas. Ocupam cargos importantes como de juízas, presidentas e até rainhas” (*op. cit.* p. 42) e, por fim, finaliza respondendo com uma afirmação a pergunta inicial do livro: “Coisa de menina é tudo aquilo que ela quiser”¹⁹.

Desse modo, o livro cumpre um importante papel para o processo educativo que envolve meninas e meninos, abordando conceitos, comportamentos e atitudes que podem fazer parte de uma nova maneira de educar crianças,

19 Pri Ferrari lançou em 2017, o livro *Coisa de menino* que complementa o anterior, discutindo a mesma temática de maneira diferente e voltado para os meninos.

seja em casa, na escola ou em qualquer lugar, criando e proporcionando direitos e oportunidades iguais para todas as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, mostramos que existe um vasto acervo bibliográfico voltado às temáticas de gênero e à diversidade que pode ser utilizado com as crianças na escola, tendo como finalidade promover a educação em e para os direitos humanos desde a infância, respeitando as questões de gênero e sexualidade, a partir do uso pedagógico do livro infantil que aborde esses temas, buscando a promoção do respeito às diferenças de forma didática e lúdica.

Nesse sentido, foi possível constatar que esse levantamento bibliográfico apontou a existência de livros infantis que podem proporcionar a leitura e a discussão das questões de gênero para as crianças. Com isso, este trabalho poderá contribuir na formação docente e continuada de educadoras e educadores da educação infantil e do ensino fundamental, para que possam elaborar múltiplas estratégias metodológicas que vão desde a contação de história, sarau literário, mostra de teatro, círculos de leitura, dentre outros.

A literatura infantil é, sem dúvida, uma forte aliada para a desconstrução dos estereótipos de gênero, tão presentes na escola, a exemplo dos brinquedos e brincadeiras que são predefinidos para meninos e meninas. Os livros infantis favorecem a formação de uma nova geração de leitores críticos acerca dessas temáticas que são, na atualidade, de fundamental importância para a escola, já que promovem o

entendimento e o respeito à diversidade e à equidade entre homens e mulheres em nossa sociedade.

Concluindo, destacamos que o Brasil está vivendo tempos de conservadorismo, a exemplo, dos discursos do que defendem o projeto “escola sem partido” ou da falácia, “ideologia de gênero”, criada por fundamentalistas religiosos que visam à proibição de ações educativas voltadas às questões de gênero e sexualidade, além dos “ataques” ao movimento feminista e LGBT. Os reflexos da maior crise política e econômica que o país vive na atualidade, resultou na ascensão desses setores reacionários ao poder, ao ponto de se reforçar estereótipos de gênero já superados e ultrapassados como que na “nova era”, diga-se no novo governo, “menino veste azul” e “menina veste rosa”²⁰, algo inconcebível em pleno século XXI, em que as meninas e meninos devem vestir o que quiserem, a cor não determina o gênero ou muda a orientação sexual de ninguém.

Dessa forma, reforçamos a importância da ressignificação da literatura infantil para promover o debate sobre as questões de gênero, sexualidades e diversidade na escola, desde a infância, já que nessa fase as crianças estão em processo de aprendizagem dos padrões de comportamento e os livros infantis são recursos pedagógicos fundamentais para contribuir com a construção de novas concepções, mostrando que, por meio da ludicidade e da imaginação, é possível educar para corrigir conceitos e atitudes discriminatórias sobre o que deve ser “coisa de menina” e “coisa de menino”.

20 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damare-shtml>. Acesso em: 12 jan. 2018.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; MENEZES, Cristiane Souza de. (org). **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola**: por uma prática pedagógica inclusiva. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual**: um glossário. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

COSTELLA, Cristina Sali Lentz. A Diversidade Sociocultural nas Fábulas Infantis: sistematização de prática de Educação em Direitos Humanos desenvolvida com crianças das turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. *In*: CARBONARI, Paulo César *et al.* (org.). **Educação em direitos humanos**: sistematização de práticas de educação básica. Passo Fundo: Editora IFIBE, 2014. p. 63-83.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. Problematizando os gêneros e as sexualidades através da literatura infantil. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 172-183, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/172->

[%E2%80%93186-Problematizando-os-g%C3%AAneros-e-a-sexualidade-atrav%C3%AAs-da-litera-](http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/172-%E2%80%93186-Problematizando-os-g%C3%AAneros-e-a-sexualidade-atrav%C3%AAs-da-litera-)

tura-infantil.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

DELCOLLI, Caio. **11 livros infantis que discutem gênero e orientação sexual**. 2015. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/2015/09/20/11-livros-infantis-que-discutem-genero-e-orientacao-sexual-foto_a_21687368/. Acesso em: 10 jan. 2019.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente**: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil. São Paulo: Summus, 2009.

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a educação infantil. *In*: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis, E. **Educação Infantil**: pra que te quero?. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

FERRARI, Pri. **Coisa de menina**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras**: das naturalidades às transgressões. 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07945int.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Escolas e Gênero: elas brincam de roda – eles jogam bola. *In*: CARDOSO, Reolina Silva (org.). *É uma mulher...* Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas: 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SOARES, Wellington. Precisamos falar sobre Romeo. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 30, n. 279, p. 24-31, fev. 2015.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v.3, n.6, p. 14-21, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6375/4281>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 1, p. 153-169, maio 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-1/a11.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CAPÍTULO 17

LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DO TEXTO LITERÁRIO

Bruna Costa Silva

João Batista de Morais Neto

RESUMO

Pensar a atividade de leitura literária remete-nos à escola enquanto espaço de formação, sobretudo ao que se tem feito na aula de literatura. Nesse contexto de investigação, cabe refletirmos acerca dos aspectos que perpassam o processo de ensino e de aprendizagem. Mediante tal necessidade, temos o objetivo de analisar as concepções e práticas assumidas por professores do ensino médio no trabalho com a leitura de obras literárias em sala de aula. Visando alcançar o objetivo proposto para o desenvolvi-

mento desta pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, foram aplicados questionários com três professoras de Língua Portuguesa que atuam em turmas de ensino médio da rede pública de ensino. Após a aplicação dos questionários, selecionamos algumas das respostas das colaboradoras para serem analisadas e trazidas à discussão. Para subsidiar a análise dos dados, pautamo-nos nas orientações curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006), bem como nas ideias defendidas por Compagnon (1999), Sodré (1988), Perrone-Móisés (1996; 2016), Martins (2006) e Cosson (2010; 2011). Nesse sentido, após a discussão empreendida, destacamos que os aspectos que perpassam as escolhas feitas pelos professores, de uma forma geral, carregam traços que advêm de todo o contexto de ensino, de modo que é necessário uma constante reflexão, a fim de que o trabalho com o texto literário não se limite a uma questão de preferência e, muito menos, que a aula de literatura esteja condicionada ao contexto histórico das escolas literárias.

Palavras-chave: texto literário; ensino médio; obras canônicas; best-seller.

1 INTRODUÇÃO

A escola sempre foi e continua ocupando o posto de principal espaço para formação de leitores, sobretudo no contexto no qual comumente nos deparamos com a falta de incentivo dessa prática no ambiente familiar. Nesse sentido, “é fundamental que a leitura literária seja abordada na es-

cola, tendo em vista as contribuições da teoria da literatura, as quais certamente podem facilitar a interação do leitor com o texto literário” (MARTINS, 2006, p. 84). Não obstante, para que a prática de leitura seja de fato significativa, é necessário que o professor parta da percepção de que essa atividade deve estar alicerçada a compreensão da linguagem como algo que possibilita aos sujeitos se encontrarem em um universo de interação.

Ainda sobre esse aspecto, quando se discute o texto literário na escola, entra em evidência outra questão, referente à relação *Cânone x Best-seller*, de modo que não há um posicionamento claro entre os professores no que diz respeito ao tipo de obra que deva ser levada para a sala de aula. Nesse ponto de discussão, no qual se coloca em xeque o tratamento dado aos textos literários ao longo da educação básica, surge o questionamento: quais concepções acerca das obras literárias canônicas e não canônicas perpassam a prática do trabalho docente na educação básica?

A partir de tal questionamento, é possível construir uma reflexão a respeito dos caminhos que têm sido trilhados nas aulas de literatura, quando se pensa no trabalho com o texto literário. Assim, temos o objetivo de analisar as concepções e práticas assumidas por professores do ensino médio no trabalho com a leitura de obras literárias em sala de aula. Tal reflexão mostra-se relevante, uma vez que as concepções de leitura desempenham uma forte influência na formação de leitores e têm grande importância no desenvolvimento dos alunos que estão em processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, a opção por determinado tipo de obra literária direciona a metodologia assumida

pelo professor e, por consequência, a compreensão do aluno dentro do que está sendo proposto e desenvolvido.

Visando alcançar o objetivo proposto para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, foram aplicados questionários com três professores de Língua Portuguesa que atuam em turmas de ensino médio da rede pública de ensino. As perguntas lançadas foram direcionadas para a compreensão das concepções e práticas que esses docentes assumem sobre o ensino de Literatura, sobretudo no que diz respeito à metodologia utilizada para o trabalho com a leitura literária e ao tipo de obra que costumam usar em sala de aula. Após a aplicação dos questionários, foram selecionadas as respostas dadas pelos colaboradores da pesquisa, considerando três das cinco questões discursivas, para serem analisadas e trazidas à discussão.

Para subsidiar a análise dos dados, pautamo-nos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), enquanto um documento prescritivo do ensino nessa etapa, bem como nas ideias defendidas por Compagnon (1999) acerca da compreensão das obras canônicas; e por Sodré (1988), sobre os textos que compõem a categoria *best-seller*. Além disso, baseamo-nos em Perrone-Móisés (1996; 2016), Martins (2006) e Cosson (2010; 2011) para direcionar as reflexões a respeito do ensino de Literatura e de leitura do texto literário.

Nessa perspectiva, quanto a pesquisas já realizadas que abordam a temática do ensino de Literatura, é possível encontrar algumas que contemplam a discussão sobre a prática da leitura literária a partir do trabalho com gêneros literários (FERREIRA, 2017); ou que investigou as con-

cepções dos professores de literatura sobre as orientações e documentos curriculares oficiais (SUASSUNA; PEREIRA, 2013). Há ainda uma pesquisa que observou as representações e práticas de leitura literária de professores de séries iniciais em uma escola pública de São Paulo, visando analisar as estratégias adotadas em sala de aula (SILVA, 2011). No entanto, nenhuma das pesquisas encontradas direcionam a discussão para as concepções e práticas de trabalho com as obras que compõem o cânone e as do *best-seller*. Assim, o trabalho proposto vem corroborar as discussões já iniciadas, no sentido de promover a reflexão sobre o ensino de Literatura na educação básica.

2 ENSINO DE LITERATURA: COMO E POR QUÊ?

Inúmeras discussões e concepções perpassam a construção e desenvolvimento da aula de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito aos aspectos que envolvem o ensino de Literatura e sua relação com os conteúdos de ordem mais linguística. De acordo com Martins (2006, p. 83), “em sala de aula, a literatura sofre um processo de escolarização, tornando-se alvo de discussões sobre como trabalhar o texto literário sem torná-lo pretexto para o ensino-aprendizagem de outras questões, como, por exemplo, algumas noções gramaticais”. Nessa perspectiva, isso se coloca como um dos desafios enfrentados pelo professor de português no processo de ensino.

Antes de mais nada, é importante estarmos atentos

ao que prefiguram os documentos oficiais que direcionam a educação no país. A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), em seu Artigo 35, considera, dentre os objetivos a serem alcançados no ensino médio, o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Nesse sentido, o texto das Orientações Curriculares (2006) observa que esse objetivo está diretamente ligado ao ensino de Literatura (e das outras artes), devendo, pois, ser pensado a partir desses aspectos. Frente a isso, o documento esclarece que

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos (BRASIL, 2006, p. 54).

Nesse contexto, coloca-se a relevância da leitura do texto literário, uma vez que o ensino de Literatura deve ir muito além da compreensão dos estilos e escolas literárias. Cabe, então, uma reflexão a respeito da metodologia a ser adotada no trabalho com a literatura, para não correr o risco de se desconfigurar o papel que esta exerce e que deve ser evidenciado na formação em sala de aula, sobretudo no ensino médio. Desse modo, compreende-se que

se a escola, no Brasil, tem sido praticamente o único espaço mediador da leitura e da formação de leitores, convém discutir seriamente como ela vem tratando os livros de literatura infantil. Infelizmente, não poucas vezes como sabemos, são utilizados como simulacros de livros didáticos (AZEVEDO, 2005, p. 6).

Assim, quando se estabelece a leitura do texto literário na escola, é necessário ter como base o contato efetivo do aluno com o texto, de modo a se estabelecer a “experiência literária” (BRASIL, 2006, p. 55). É através desse contato, quando o aluno consegue explorar de fato o texto, que ocorre de modo eficiente a formação dos leitores na escola e fora dela. Nas palavras de Cosson (2010, p. 58), “o primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário”. Desse modo, a aula de literatura deve estabelecer-se como espaço de encontro entre o leitor e o texto em sua totalidade, e não como pretexto para o trabalho com outros conteúdos.

2.1 QUE TIPO DE TEXTO LITERÁRIO LER EM SALA DE AULA?

Ao discutirmos o trabalho com o texto literário, vem à tona o tipo de texto ou obra que deve e que costuma ser levado para sala de aula. É certo que “a introdução da literatura como disciplina escolar teve um papel decisivo na difusão da ideia de que a *Literatura* (aquela que se chama de *Grande*) não é algo particular e historicamente determinado,

mas sim um bem comum ao ser humano, que deve ser lido por todos e lido da mesma maneira.” (ABREU, 2006, p. 58, grifo do autor).

Nesse contexto, mediante a ideia de democratização do ensino difundida pelos documentos oficiais, Perrone-Moisés (1996) defende a necessidade de ampliar o repertório do aluno, indo além daquilo que ele já conhece e tem acesso, uma vez que oferecer apenas o que já consta em seu repertório constitui uma forma de subestimar a capacidade de aprendizagem da leitura literária. Essa constatação nos direciona a uma reflexão acerca dos autores e obras que devem ser considerados nos currículos escolares.

Assim, direcionamos a discussão a partir da compreensão da relação *Cânone x Best seller*, muito comum no contexto de ensino. Segundo Compagnon (1999, p. 227), um cânone “promove os clássicos nacionais ao nível dos gregos e dos latinos, compõem um firmamento diante do qual a questão da admiração individual não se coloca mais: seus monumentos formam um patrimônio, uma memória coletiva”. Dessa maneira, uma obra é elevada ao *status* de cânone pela sua característica de permanência na memória social, de modo a se fazer presente independente das circunstâncias de tempo que envolvem o momento de produção e de leitura.

Cabe ainda pensar, ao lado dos clássicos, os textos que compõem a categoria *best-seller*, denominados também como literatura de massa, pelo caráter de produção e consumo. Nesse contexto,

Os textos que estamos habitua-

dos a considerar como cultos ou de grande alcance simbólico assim são institucionalmente reconhecidos (por escolas ou quaisquer outros mecanismos institucionais), e os efeitos desse reconhecimento realimentam a produção. A literatura de massa, ao contrário, não tem nenhum suporte escolar ou acadêmico: seus estímulos de produção e consumo partem do jogo econômico da oferta e procura, isto é, do próprio mercado (SODRÉ, 1988, p. 6).

A esse propósito, observa-se que o caráter ideológico de uma obra inclui não somente os aspectos de sua produção, mas sobretudo o consumo. No entanto, muitas vezes, os limites que dividem as “duas literaturas” entrelaçam-se, de modo que “uma obra de literatura culta pode tornar-se um *best-seller* (isto é, ter grande receptividade popular), assim como um ‘livro de massa’ pode ter sido escrito por alguém altamente refinado em termos culturais e mesmo consumido por leitores cultos” (SODRÉ, 1988, p. 6). Considerando tais aspectos e tendo em mente a discussão empreendida ao longo da pesquisa, é importante considerar a relevância e espaços ocupados por cada tipo de literatura como vieses complementares, e não como coisas opostas.

A esse respeito, um outro aspecto a ser considerado quando se pensa a escolha dos livros que são lidos na escola está relacionado às instâncias legitimadas e autorizadas a atuarem nesse direcionamento, uma vez que

Se fora da escola ocorrem as escolhas anárquicas (já que o jovem escolhe a partir de uma capa, do que se lê entre seus amigos, do número de páginas, etc.), dentro dela o

procedimento é muito diferente: as escolhas na escola contam com aspectos sistemáticos que as orientam, mesmo em se tratando daqueles leitores mais vorazes (BRASIL, 2006, p. 61).

Considerando, portanto, toda a dinamicidade que perpassa as ações do ensino de uma forma geral, é importante observar as relações e escolhas pautadas nos pré-construídos de cada professor, levando em conta sobretudo o contexto de ensino no qual ele está inserido. De acordo com Geraldi (1985, *apud* MATENCIO, 1994, p. 66),

antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolva uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Compreendemos, pois, que o processo que envolve o trabalho com o texto literário se dá a depender das suas concepções ou convicções sobre aquilo que realmente importa e deve ser ensinado, conforme veremos na análise dos dados coletados.

2.2 “SEMPRE HÁ ATIVIDADES COM LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS”: O TEXTO NA SALA DE AULA

A análise dos questionários aplicados com as três docentes que participaram como colaboradoras da pesquisa aponta diferentes pontos de vista que desencadeiam as decisões a respeito do trabalho com o texto literário no ensino

médio. Nesse sentido, as professoras direcionam suas aulas a partir daquilo que consideram mais importante para a construção do processo de ensino. Assim, no que diz respeito ao planejamento, quanto às atividades que envolvem a leitura em sala de aula e fora dela, pontuam os seguintes aspectos em suas respostas:

Tabela 1 - Respostas das professoras à pergunta 4 do questionário.

De que maneira o ensino de Literatura é contemplado no planejamento de suas aulas?	
Lara ²¹	Realizamos leitura em sala de aula com o apoio do livro didático e de materiais impressos e sugerimos a leitura de obras disponíveis na biblioteca da escola e em plataformas digitais. A prática de leitura contempla textos literários e não literários.
Ana	Sempre há atividades com leitura de textos literários e é uma prática constante. Com leitura de textos trazidos por mim ou pesquisados pelos alunos, lidos, comentados e analisados; aula expositiva, de acordo com o período literário que estamos estudando.

21 Foram escolhidos pseudônimos para preservar a identidade das colaboradoras da pesquisa.

Suely	Busco trabalhar filmes de obras que marcam as diferentes épocas conforme a escola literária que estou trabalhando, ler uma obra completa e trabalhar suas características e quando possível fazer a sua dramatização. Além disso, trabalho contos, poemas e crônicas.
-------	---

Fonte: Fonte: elaborado pelos autores (2018).

As docentes apresentam a atividade de leitura como uma prática recorrente, trazendo para discussão o uso dos materiais de apoio, como textos impressos ou o livro didático. Nesse contexto, na fala de Ana, observamos um destaque quanto à leitura de textos literários, ao passo que Lara também elenca o trabalho com textos não literários. No excerto da resposta de Suely, por sua vez, a colaboradora menciona a realização da leitura com uso da obra, no entanto, ela ressalta, posteriormente, que essa atividade é realizada quando possível, “*quando tem na escola ou no formato pdf*”. Assim, compreendemos que, apesar das tentativas e ações apontadas pelas docentes, a atividade de leitura feita diretamente na obra literária ainda não é uma prioridade assumida nesse contexto de trabalho com a literatura no ensino médio.

Outro aspecto importante de ser observado diz res-

peito ao direcionamento que é dado pelo estudo da literatura a partir do período literário, como foi pontuado na fala das professoras Ana e Suely, de modo que este continua sendo o eixo norteador do trabalho com a literatura e, de certa forma, conduz e direciona a escolha das obras a serem lidas e discutidas. Tal aspecto não aparece, inicialmente, na fala de Lara, mas é evidenciado em um outro momento, quando, ao tratar sobre a metodologia que acredita ser a mais pertinente para o trabalho com o texto literário, afirma que seria: “*O trabalho de incentivo à leitura concomitante ao reconhecimento das características do texto de acordo com o autor e escola literária a que pertencem*” (Lara).

Nesse sentido, é perceptível o papel que o estudo das escolas literárias sempre exerceu na organização da aula de literatura, de modo que cabe discutir até que ponto a perspectiva das atividades voltadas para esse aspecto tem direcionado o ensino de Literatura nas salas de aula do ensino médio. Com relação a isso, as Orientações Curriculares deixam claro que

É urgente que o professor, ele próprio, se abra para as potencialidades da literatura e faça um esforço para se livrar dos preconceitos didáticos que o obrigam a cobrir um conteúdo mensurável e visível, como são as escolas literárias, em prejuízo de um conteúdo menos escolarizado e mais oculto, que é a leitura vagarosa da literatura, pensando-se sobretudo no romance, talvez o gênero mais popular dentre os literário (BRASIL, 2006, p. 78).

Não obstante, ao trazer tal reflexão, o documento não nega a necessidade que existe no sentido de que se estude e conheça as escolas literárias, com suas características, obras e autores, tendo em vista estarem elas na base da construção das obras que hoje temos disponíveis. O que se coloca em pauta nesse processo, muito mais amplamente, é a supervalorização desse conteúdo frente à leitura atenta e detalhada das obras, já que corre o risco de que se transforme a aula de literatura em aula de história da literatura. Ou, conforme já se tem apontado nas Orientações Curriculares (2006), essa prática acaba produzindo uma apropriação da literatura que não pressupõe a efetiva circulação e utilização dos livros no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, há que se discutir ainda outro ponto de grande relevância no contexto de ensino de Literatura. Pensar a opção pelo tipo de obra a ser apresentado como proposta de leitura é um aspecto relevante, tendo em vista que, por vezes, existe certa resistência à abertura para as obras mais contemporâneas entre os professores. Em contrapartida, não é viável abandonar a leitura das obras canônicas em preferência aos *best-sellers*, por exemplo.

Nesse sentido, observamos o que as docentes esclarecem quando questionadas a respeito do tipo de obra que costumam contemplar em suas aulas.

Tabela 2 - Respostas das professoras à pergunta 6 do questionário.

<p>Considerando as obras canônicas, não canônicas, clássicas e contemporâneas, dentre as quais inclui-se o <i>best-seller</i>, que tipos de textos e obras são contempladas nas atividades que envolvem a prática da leitura literária? De que forma?</p>	
Lara	<p>As obras contemporâneas, principalmente os <i>best-sellers</i> conseguem ser mais atrativas aos alunos que não tem a leitura como um hábito. Acredito que para o processo de leitura literária de não-leitores, esse tipo de texto surta mais efeito. A concepção que tenho, diante da realidade dos alunos de minha escola, que em sua maioria não são leitores assíduos, é de que não importa quais tipos de textos estejam sendo lidos, desde que a leitura seja uma realidade. Pois só assim, conseguiremos que os alunos façam da leitura um hábito e cheguem a ler com prazer obras canônicas, por exemplo.</p>

Ana	<p>Como trabalho com turmas de 3^a série, ensino médio, geralmente são textos canônicos e clássicos, mas às vezes há uma comparação com textos contemporâneos. Se for poema, é lido e analisado em círculo, na sala de aula, ou em casa quando peço pesquisa. Eles podem ler do celular, trazer impresso ou copiar no caderno. Contos e crônicas, geralmente são lidos de livros da biblioteca ou impressos para cada aluno com atividade de análise interpretativa. Já os romances, eles podem pedir emprestados na biblioteca para levarem para ler. Este ano trabalhei Vidas secas, de Graciliano Ramos (3TA) e O Quinze, de Raquel de Queiroz (3TB e 3TC).</p>
Suely	<p>Trabalho obras contemporâneas, mas devido à percepção necessária dos alunos quanto à evolução do contexto histórico, da linguagem, das características de cada autor e época também trabalho as clássicas. Por isso, também gosto de trabalhar a obra e o filme, para estabelecer a comparação.</p>

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

Nos excertos acima, deparamo-nos com diferentes concepções que perpassam o processo de escolha dos tipos de obras literárias a serem levadas para sala de aula. Desse modo, cada docente defende a sua metodologia a partir de um ponto de vista constituído por traços que vem desde a sua formação. Nesse sentido,

Cabe, então, ao professor de literatura, escolher as obras que constarão em seus programas não em função de uma atualidade que pode ser apenas um modismo, mas em função das qualidades literárias da obra, passada ou recente. O tema não deve ser predominante na escolha, por que o que caracteriza a obra literária é o *como* e não o *quê*, sendo que a significação não está, nela, separada da forma (PERRONE-MÓISÉS, 2016, p. 81).

Observa-se, pois, que vários elementos atuam na decisão tomada pelo docente. Na fala de Lara, apresentada acima, fica evidente a preocupação em formar leitores diante de uma realidade em que a atividade de leitura não se dá de forma assídua. Assim, para “contornar” a situação, a professora aposta na leitura de obras mais contemporâneas, como os *best-sellers*, partindo da premissa de que estas conseguem ser mais atrativas aos alunos. Além disso, a docente enfatiza a concepção de que, quando se trata de tornar o aluno leitor, o tipo de texto importa menos, nesse contexto, dando vez à realidade da leitura como prática. Nesse sentido, entendemos que as escolhas da docente são perpassadas pela compreensão da necessidade de criar um hábito de leitura a partir de textos considerados mais simples, para

que os alunos cheguem à leitura das obras canônicas com prazer.

Em contrapartida, na resposta da professora Ana, observa-se a preferência pelo trabalho com os textos canônicos. Tal opção se justifica pelo direcionamento dado na abordagem das escolas literárias, já mencionado pela docente em uma resposta anterior. Desse modo, no trecho acima, ela justifica sua escolha no fato de que trabalha com turmas do 3º ano do ensino médio. No entanto, é importante destacar também, no excerto da fala da professora, a relação que se estabelece no estudo voltado para os textos mais contemporâneos que, conforme pontuado, também encontram espaço no planejamento das aulas. Nesse sentido, concordamos com Martins, quando esclarece que,

sem dúvida, é preciso que a escola incentive a leitura de obras clássicas, mas o ensino de literatura não pode ficar confinado apenas à tradição clássica. É imprescindível que o professor reavalie suas leituras, a fim de também levar a produção de autores contemporâneos para a sala de aula, até com o objetivo de questionar o cânon literário (MARTINS, 2006, p. 90).

Nesse mesmo espaço, observemos a resposta dada por Suely, na qual evidencia-se a preferência pelo trabalho com as obras contemporâneas. No entanto, a professora ressalta a necessidade de também trabalhar as obras clássicas, devido ao direcionamento dado pela percepção das características das obras e autores dentro da evolução do contexto histórico. A esse ponto da discussão, voltamo-nos novamen-

te para o aspecto que perpassa a organização do ensino de Literatura na perspectiva das escolas literárias, e que tem sido a chave de grandes questionamentos nesse processo.

Dentro de todo esse panorama, é preciso saber dosar o papel desempenhado por cada tipo de obra, as funções que exercem no processo de ensino, bem como o momento em que cada uma deve ser abordada, a fim de que uma não acabe se sobressaindo em prejuízo da outra. Nesse sentido, reafirmamos o que Cosson defende quando menciona que

Acceptar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. É por isso que ao lado do princípio positivo da atualidade das obras é preciso entender a literatura para além de um conjunto de obras valorizadas como capital cultural de um país (COSSON, 2011, p. 35).

Assim, antes de chegar à sala de aula, importam as definições prévias e escolhas feitas pelo professor, como marca essencial na construção desse processo de contato entre o aluno e o texto literário. Desse modo, é válido pensar caminhos e metodologias que possam direcionar a introdução da obra literária na sala de aula.

Quando questionadas a respeito da metodologia que julgam mais pertinente para o trabalho com o texto literário, as docentes apontaram os seguintes aspectos:

Tabela 3 - Respostas das professoras à pergunta 8 do questionário.

Com base em suas concepções, qual metodologia você acredita ser a mais pertinente para o trabalho com o texto literário?	
Lara	O trabalho de incentivo à leitura concomitante ao reconhecimento das características do texto de acordo com o autor e escola literária a que pertencem.
Ana	Com certeza, a leitura de textos de diversos gêneros. Os alunos passam a compreender mais facilmente os gêneros e suas peculiaridades por meio de textos trabalhados e analisados junto com eles. Comentando, debatendo e se apropriando da sensibilidade que a literatura oferece.
Suely	Que incentive o aluno a gostar de ler, começando por textos mais curtos, poemas, contos de seu interesse, para depois partir para outras obras mais extensas. Além disso, devemos motivar os alunos a perceber criticamente as interpretações pretendidas pelo autor, relacionando-as a sua realidade.

Fonte: elaborado pelos autores (2018).

Nos aspectos levantados pelas docentes com relação à metodologia para o ensino do texto literário, é recorrente a preocupação em incentivar o desenvolvimento do gosto pela leitura. Além disso, observamos também a necessidade de trabalho com textos de diversos gêneros, apresentada por Ana, além da proposta de Suely, de partir de textos mais curtos para se chegar a obras mais extensas. Nesse sentido, é pertinente pensarmos um diálogo com a metodologia das sequências, proposta por Cosson (2011).

2.3 SEQUÊNCIAS BÁSICA E EXPANDIDA

O autor propõe que se tome como base a concepção do letramento literário, defendendo que “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras” (COSSON, 2011, p. 47). Nesse sentido, é estabelecida a metodologia das sequências básica e expandida. Ao recuperar essa metodologia proposta pelo autor, temos o propósito de refletir possíveis direcionamentos que podem ser assumidos pelo professor para a aula de leitura, observando, sobretudo, os aspectos pontuados pelas colaboradoras quando questionadas a respeito da metodologia para trabalho com o texto literário.

Assim, com base na proposta de Cosson, o docente deve partir das necessidades de seus alunos, observando os outros tipos de textos que podem ser trabalhados em diálogo com os textos literários, a fim de tornar o desenvolvimento da leitura em sala de aula mais eficiente e prazeroso. Para a sequência básica, são previstas quatro etapas:

Motivação – Antecede o primeiro contato com a obra. Nesse momento, deve ser feita uma atividade introdutória, como a apresentação de um vídeo curto, de uma música, leitura de uma tirinha ou poema etc.

Introdução – Apresentação do autor e da obra. Pode-se fazer a apresentação da biografia do autor ou contexto de produção da obra, por exemplo.

Leitura – Deve-se dividir o texto em intervalos para verificação de leitura, conforme extensão da obra. Nos intervalos, propõe-se a realização da leitura de outros textos mais curtos, de atividades que estabeleçam relação com a obra que está sendo lida.

Interpretação – O registro da leitura é feito por meio de atividades, como a elaboração de textos de gêneros diferentes, criação de peças teatrais etc.

O modelo da sequência básica é uma proposta para ser utilizada, de preferência, no trabalho com obras mais curtas, ocupando um período mais breve. Nesse sentido, para uma leitura mais longa, com aprofundamento em determinado aspecto, que exige mais tempo para conclusão, o autor propõe o trabalho com a **sequência expandida**.

Na sequência expandida temos uma extensão da básica, o que permite trabalhar a obra de forma mais detalhada. O professor pode optar por um aspecto específico que deseja focalizar no texto lido, de acordo com o objetivo final que busca alcançar. Assim, além dos passos já mencionados na sequência básica, a expandida prevê:

Primeira interpretação – Trata-se de uma atividade para externalização das primeiras impressões e apreensão global da obra.

Contextualização – Leitura da obra dentro do contexto (contextualização teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática).

Segunda interpretação – Realiza-se a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra, com a escolha de um ponto específico para ser estudando (característica de algum personagem, contexto de produção da obra, aspectos da narrativa etc.)

Expansão – Deve-se propor atividades que permitam o acesso a outras obras e textos já trabalhados ou aproveitar a oportunidade para inserir a nova leitura proposta, a fim de que se amplie os limites da obra que está sendo lida.

A partir da metodologia das sequências, apresentada por Cosson, observemos abaixo uma proposta para o trabalho com o poema “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto. Essa proposta foi desenvolvida visando atender aos aspectos como “leitura de textos de diversos gêneros”, bem como começar por “textos mais curtos”, pontuados pelas colaboradoras da pesquisa. Nesse sentido, o texto escolhido pode gerar reflexões e discussões produtivas, funcionando como gatilho para o trabalho com obras mais extensas, como “Vidas Secas”, citada pela professora Ana, em uma das respostas do questionário.

Motivação

- Apresentação da música “Romaria”, de Renato Teixeira, para análise e discussão do tema da migração em virtude da seca.

Introdução

- Apresentação de uma rápida biografia do autor João Cabral de Melo Neto.
- Observação e análise da imagem da capa e título da obra.
- Leitura da sinopse do livro.

Leitura

- A Leitura da obra será dividida em duas partes:
 1. Saída de Severino da sua terra (no intervalo de leitura, como atividade e verificação, deve haver um debate envolvendo uma discussão que problematize a temática da migração, considerando as condições sociais que conduzem e essa realidade).

2. A chegada de Severino ao Recife (Após a leitura da segunda parte do poema, deve-se exibir a adaptação da obra através do vídeo “Morte e Vida Severina | Animação – Completo”, disponível em: - <https://www.youtube.com/watch?v=cIKnAG2Ygyw> -. Em seguida, deve-se fazer uma nova discussão, estabelecendo-se uma relação entre a obra e o vídeo).

Interpretação

- Os alunos devem ser orientados a trabalhar na produção de um portfólio, a partir da temática discutida na obra, estabelecendo-se uma relação com os aspectos geográficos e climáticos da região Nordeste. Imagens, fotos, desenhos e textos pesquisados ou escritos pelos alunos devem ser utilizados para compor o material a ser produzido.

Lembramos que a proposta deve ser adequada à realidade de cada turma, podendo levar mais ou menos tempo para a conclusão. Nesse sentido, cabe ao professor verificar as possibilidades de execução e modificação das atividades e escolha de outros textos.

A metodologia das sequências se mostra como um caminho viável para que se promova a leitura literária em sala de aula. Não obstante, “cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 81). Assim, há que se pensar ainda outras formas de inserção dos alunos nos espaços da leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão empreendida ao longo da análise nos permitiu compreender diferentes concepções que perpassam o trabalho com o texto literário no ensino médio. Observamos, nas respostas das colaboradoras, uma recorrência no que diz respeito à abertura para o trabalho com obras clássicas e contemporâneas, tendo em vista que, apesar de distintamente apontarem a preferência para um tipo mais específico; como a professora Ana, que afirma o trabalho com o cânone, enquanto Lara e Suely tendem a priorizar as obras mais contemporâneas, incluindo o best-seller; todas afirmam contemplar os dois tipos de textos em suas aulas.

Esse panorama indica uma mudança de perspectiva quando se pensa a prioridade do texto canônico, que por muito tempo perpassou o ensino de Literatura. Nesse

sentido, reafirmamos a importância da abertura às obras mais contemporâneas, sobretudo por estas integrarem mais facilmente o cotidiano dos jovens leitores, como bem apontam as docentes. No entanto, esclarecemos que, mediante a compreensão do processo de construção histórica e cultural, não é viável abandonar a leitura das obras canônicas em preferência aos *best-sellers*, de modo que os dois tipos de texto devem ter um lugar a ser ocupado na aula de literatura.

Assim, na perspectiva apresentada pelas colaboradoras, o caminho para resolver isso se dá no trabalho com textos mais curtos e contemporâneos, para que a prática da leitura passe a ser uma realidade entre os alunos e, só depois disso, haja uma abertura para as obras mais clássicas. Nesse mesmo viés, tal opção se coloca como um caminho para trabalhar o aspecto relacionado à ausência da prática de leitura entre os alunos, de modo que a escolha das obras é direcionada pela necessidade de motivar esse hábito.

Por outro lado, no que diz respeito ao ensino na perspectiva das escolas literárias, observamos que esta continua sendo a base da organização do currículo e, por sua vez, possui forte influência no direcionamento da escolha das obras pelas docentes. Quanto a isso, precisa-se estar atento ao modo como essas escolas são trazidas para a sala de aula, para não correr o risco de priorizar as características e traços formais frente aos aspectos centrais da obra.

Nesse sentido, os aspectos que perpassam as escolhas feitas pelos professores, de uma forma geral, carregam traços que advém não apenas da formação, mas de todo o contexto de ensino, de modo que é necessário uma constante reflexão, a fim de que o trabalho com o texto literário

não se limite a uma questão de preferência e que a aula de literatura esteja condicionada ao contexto histórico das escolas literárias.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada:** literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AZEVEDO, Ricardo. **Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil.** 2005. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Aspectos-instigantes-da-literatura-infantil-e-juvenil.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**, volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In:* PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COS-

SON, Rildo (coords). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FERREIRA, Talita Goulart. O texto literário em sala de aula: práticas de leitura do Gênero poema. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 18-27, 2017.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: CLÉCIO, Buzen; MÁRCIA, Mendonça (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. 1. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). **Literatura e Sociedade**. São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLCC, 1996.

SILVA, Vitor Aparecido da. **Leitura literária na sala de aula**: concepções dos professores das séries iniciais. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação UNICAMP) - Campinas, São Paulo, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Best-Seller**: A literatura de mercado. São Paulo: Editora Ática S.A. 1988.

SUASSUNA, Livia; PEREIRA, Mirelly Karoline Tabosa. **Ensino de literatura brasileira**: investigando concepções de professores da rede estadual de Pernambuco sobre orientações e documentos curriculares oficiais. *Pau dos Ferros*, v. 2, n. 02, p. 38-57, set./dez. 2013.

Anexos

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – *Campus* EAD Especialização em Literatura e Ensino

Este questionário integra o material para coleta de dados da pesquisa intitulada “*Literatura na Educação Básica: Concepções e práticas sobre o ensino do texto literário*”.

1. Nome completo: _____

2. Nível da formação acadêmica:

- () Licenciatura
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Especialização _____
- () Outros _____

3. Há quantos anos atua como professor de Língua Portuguesa no ensino médio?

4. De que maneira o ensino de literatura é contemplado no planejamento de suas aulas?

5. Dentro do seu planejamento, há momentos destinados a atividades que envolvem a leitura na sala de aula, ou fora dela? Se sim, essa prática considera o trabalho com o texto lite-

rário? De que forma?

- 6. Considerando as obras canônicas, não canônicas, clássicas e contemporâneas, dentre as quais inclui-se o *best seller*, que tipos de textos e obras são contempladas nas atividades que envolvem a prática da leitura literária? De que forma?**

- 7. Quais aspectos são levados em consideração no processo de escolha das obras literárias que são trabalhadas em sala de aula?**

- 8. Com base em suas concepções, qual metodologia você acredita ser a mais pertinente para o trabalho com o texto literário?**

Apêndices

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – *Campus* EAD Especialização em Literatura e Ensino

Este questionário integra o material para coleta de dados da pesquisa intitulada “*Literatura na Educação Básica: Concepções e práticas sobre o ensino do texto literário*”.

1. Nome: Lara

2. Nível da formação acadêmica:

() Licenciatura

(x) Mestrado

() Doutorado

() Especialização _____

() Outros _____

3. Há quantos anos atua como professor de Língua Portuguesa no ensino médio?

Há 7 anos, porém nos últimos 4 não ministrei aulas para o ensino médio. Retomei neste ano.

4. De que maneira o ensino de literatura é contemplado no planejamento de suas aulas?

Em minhas aulas tento contemplar igualmente as áreas de leitura e produção de textos,

literatura e linguagem. Neste ano, há cada bimestre temos estudado uma escola literária.

5. Dentro do seu planejamento, há momentos destinados a atividades que envolvem a leitura na sala de aula, ou fora dela? Se sim, essa prática considera o trabalho com o texto literário? De que forma?

Sim. Realizamos leitura em sala de aula com o apoio do livro didático e de materiais impressos e sugerimos a leitura de obras disponíveis na biblioteca da escola e em plataformas digitais. A prática de leitura contempla textos literários e não literários.

6. Considerando as obras canônicas, não canônicas, clássicas e contemporâneas, dentre as quais inclui-se o *best seller*, que tipos de textos e obras são contempladas nas atividades que envolvem a prática da leitura literária? De que forma?

As obras contemporâneas, principalmente os *best seller* conseguem ser mais atrativas aos alunos que não tem a leitura como um hábito. Acredito que para o processo de leitura literária de não-leitores, esse tipo texto surta mais efeito. A concepção que tenho, diante da realidade dos alunos de minha escola, que em sua maioria não são leitores assíduos, é de que não importa quais tipos de textos estejam sendo lidos, desde que a leitura seja uma realidade. Pois só assim, conseguiremos que os alunos façam da leitura um hábito e cheguem a ler

com prazer obras canônicas, por exemplo.

7. Quais aspectos são levados em consideração no processo de escolha das obras literárias que são trabalhadas em sala de aula?

A depender da realidade da turma, busco escolher obras que despertem o interesse dos alunos. Levando em consideração temática, estilo e disponibilidade de obras na biblioteca.

8. Com base em suas concepções, qual metodologia você acredita ser a mais pertinente para o trabalho com o texto literário?

O trabalho de incentivo à leitura concomitante ao reconhecimento das características do texto de acordo com o autor e escola literária a que pertencem.

**Instituto Federal do Rio Grande do Norte – *Campus*
EAD
Especialização em Literatura e Ensino**

Este questionário integra o material para coleta de dados da pesquisa intitulada “*Literatura na Educação Básica: Concepções e práticas sobre o ensino do texto literário*”.

1. Nome: Ana

2. Nível da formação acadêmica:

- () Licenciatura
 - () Mestrado
 - () Doutorado
 - (x) Especialização Língua, linguagem e ensino; Fundamentos da Educação
 - () Outros _____
-

3. Há quantos anos atua como professor de Língua Portuguesa no ensino médio?

Há 29 anos.

4. De que maneira o ensino de literatura é contemplado no planejamento de suas aulas?

São quatro aulas de Língua Portuguesa por semana e duas são para Literatura com leitura de textos de acordo com o período literário que estamos estudando.

5. Dentro do seu planejamento, há momentos destinados a atividades que envolvem a leitura na sala de aula, ou fora dela? Se sim, essa prática considera o trabalho com o texto literário? De que forma?

Sempre há atividades com leitura de textos literários e é uma prática constante. Com leitura de textos trazidos por mim ou pesquisados pelos alunos, lidos, comentados e analisados; aula expositiva, de acordo com o período literário que estamos estudando.

6. Considerando as obras canônicas, não canônicas, clássicas e contemporâneas, dentre as quais inclui-se o *best seller*, que tipos de textos e obras são contempladas nas atividades que envolvem a prática da leitura literária? De que forma?

Como trabalho com turmas de 3^a série, do ensino médio, geralmente são textos canônicos e clássicos, mas às vezes há uma comparação com textos contemporâneos. Se for poema, é lido e analisado em círculo, na sala de aula, ou em casa quando peço pesquisa. Eles podem ler do celular, trazer impresso ou copiar no caderno. Contos e crônicas, geralmente são lidos de livros da biblioteca ou impressos para cada aluno com atividade de análise interpretativa. Já os romances, eles podem pedir emprestados na biblioteca para levarem para ler. Este ano trabalhei *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (3TA) e *O Quinze*, de Raquel de Queiroz (3TB e 3TC).

7. Quais aspectos são levados em consideração no processo de escolha das obras literárias que são trabalhadas em sala de aula?

São levados em consideração os períodos literários que estão na grade curricular para os alunos da 3^a série e o interesse que despertarão nos alunos.

8. Com base em suas concepções, qual metodologia você acredita ser a mais pertinente para o trabalho com o texto literário?

Com certeza, a leitura de textos de diversos gêneros. Os alunos passam a compreender mais facilmente os gêneros e suas peculiaridades por meio de textos trabalhados e analisados juntos com eles. Comentando, debatendo e se apropriando da sensibilidade que a Literatura oferece.

**Instituto Federal do Rio Grande do Norte – *Campus*
EAD
Especialização em Literatura e Ensino**

Este questionário integra o material para coleta de dados da pesquisa intitulada “*Literatura na Educação Básica: Concepções e práticas sobre o ensino do texto literário*”.

1. Nome completo: Suely

2. Nível da formação acadêmica:

() Licenciatura

(x) Mestrado

() Doutorado

() Especialização _____

() Outros _____

3. Há quantos anos atua como professor de Língua Portuguesa no ensino médio?

2 anos

4. De que maneira o ensino de literatura é con-

templado no planejamento de suas aulas?

Busco trabalhar filmes de obras que marcam as diferentes épocas conforme a escola literária que estou trabalhando, ler uma obra completa e trabalhar suas características e quando possível fazer a sua dramatização. Além disso, trabalho contos, poemas e crônicas.

5. Dentro do seu planejamento, há momentos destinados a atividades que envolvem a leitura na sala de aula, ou fora dela? Se sim, essa prática considera o trabalho com o texto literário? De que forma?

Sim, trabalho com crônicas, contos, poemas relacionados às escolas literárias que fazem parte do cronograma de cada série e trechos de obras presentes em livros didáticos. Quando possível, trabalhamos uma obra completa, quando tem na escola ou no formato pdf.

6. Considerando as obras canônicas, não canônicas, clássicas e contemporâneas, dentre as quais inclui-se o *best seller*, que tipos de textos e obras são contempladas nas atividades que envolvem a prática da leitura literária? De que forma?

Trabalho obras contemporâneas, mas devido à percepção necessária dos alunos quanto à evolução do contexto histórico, da linguagem, das características de cada autor e época também traba-

lho as clássicas. Por isso, também gosto de trabalhar a obra e o filme, para estabelecer a comparação.

7. Quais aspectos são levados em consideração no processo de escolha das obras literárias que são trabalhadas em sala de aula?

A idade e interesse dos alunos, temas contemporâneos e associação com a escola literária e contexto histórico trabalhado em cada bimestre.

8. Com base em suas concepções, qual metodologia você acredita ser a mais pertinente para o trabalho com o texto literário?

Que incentive o aluno a gostar de ler, começando por textos mais curtos, poemas, contos de seu interesse, para depois partir para outras obras mais extensas. Além disso, devemos motivar os alunos a perceber criticamente as interpretações pretendidas pelo autor, relacionando-as a sua realidade.

CAPÍTULO 18

BÁRBAROS NA CIDADE DOS REIS – JUVENTUDE E REBELDIA EM GERAÇÃO DOS MAUS

José Marcelino Ferreira Júnior

Ilane Ferreira Cavalcante

RESUMO

Neste artigo, busca-se contribuir para a inserção da literatura potiguar em sala de aula por meio de uma leitura atualizada da obra *Geração dos maus*, publicada em 1964, juntamente com a novela *O golpe*, sendo a única incursão de José Humberto Dutra nas letras potiguares. Essa narrativa aborda as aventuras e desventuras de Carlos, jovem rebelde entediado com a vida provinciana de Natal dos anos 60 do século XX. Em choque com o conservadorismo dos pais, entre as obrigações escolares e costumes da burguesia natalense, encontra num grupo de motociclistas e suas incursões

pela vida noturna o antídoto para a vidinha desinteressante da província. A partir desse contexto, a análise é embasada na teoria das tribos, desenvolvida por Maffesoli (2006). Segundo esse autor, configura-se na contemporaneidade uma busca por associações que se diferenciem do materialismo e consumismo desenfreado típico das sociedades que, priorizando os valores individuais, enfrentam o declínio desse individualismo ao qual se contrapõe o que ele denomina de tribalismo ou um retorno a formas arcaicas de organização social em que os indivíduos buscam estar junto pela comunhão ou reconhecimento de valores distintos daqueles impostos por instituições como Família, Deus, Estado etc. Com isso, indica-se uma abordagem de leitura em sala de aula no ensino médio a partir de proposições de Cosson (2010) que sugere atividades diversificadas e contextualizadoras com o intuito de proporcionar ao leitor meios de descobrir, com a intermediação do professor, a plurissignificação do texto literário.

Palavras-chave: *Geração dos maus*; tribo; leitura; literatura potiguar.

I INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendemos analisar a obra *Geração dos maus*, do escritor norte-rio-grandense José Humberto Dutra, tendo em vista sua exploração como recurso didático em sala de aula. Publicado em 1964, juntamente com a novela *O golpe*, e reeditado somente em 2004, é a única

participação do autor nas letras potiguares. A exemplo do poeta Arthur Rimbaud, José Humberto Dutra iniciou a carreira de escritor ainda jovem, aos dezesseis anos, e logo abandonou-a. Obteve, na época de sua primeira publicação, boa acolhida da crítica, por nomes como Newton Navarro e José Melquíades, que destacaram a originalidade e qualidades do jovem escritor

Os acontecimentos narrados em *Geração dos maus* giram em torno das aventuras e desventuras de Carlos, jovem rebelde entediado com a vida provinciana de Natal dos anos 60 do século XX. Em choque com o conservadorismo dos pais, entre as obrigações escolares e os costumes da burguesia natalense, Carlos encontra num grupo de motociclistas e em suas incursões pela vida noturna o antídoto para a vidinha desinteressante da província. Esse mal-estar pode ter sido resultado de influência do existencialismo²² e dos mitos criados pela cultura de massa, principalmente do cinema, simbolizados nas figuras de Marlon Brando (do filme *O selvagem*, de 1953) e James Dean em *Juventude transviada* (1955), como bem aponta Gurgel (2001, p. 117). Além disso, são indícios da insatisfação e da rebeldia que iriam deflagrar movimentos da juventude, como o de maio de 1968.

22 Corrente filosófica que tem como fundador o filósofo dinamarquês Soren Kierkegaard (1812-1855), porém bastante divulgada no século XX por Jean-Paul Sartre (1905-1980). Entre seus princípios está a ideia de análise da existência, compreendendo o homem como um “ser-em-situação”, o “ser-no-mundo”: “A análise existencial é, portanto, a análise das situações mais comuns ou fundamentais em que o homem vem a encontrar-se” (ABBAGNANO, 2000, p. 402). O existencialismo foi influência marcante nos movimentos políticos ocorridos após a Segunda Guerra Mundial, tendo sua maior expressão nas manifestações estudantis nos anos de 1960

Sendo assim, o norteamento de nosso trabalho diz respeito à possibilidade de esse exemplar da literatura permitir diálogos tanto sobre a sua realidade particular, uma vez que reflete os conflitos da juventude diante dos costumes impostos pelos valores familiares e institucionais, quanto às influências de outras instâncias, como os movimentos juvenis em desenvolvimento fora do país.

2 BÁRBAROS NA PROVÍNCIA: UMA LEITURA DE GERAÇÃO DOS MAUS

A temática central de *Geração dos maus* gira em torno do inconformismo e da rebeldia juvenil exemplificada na figura de Carlos, um adolescente típico da pequena-burguesia. A rotina entediante da Natal da década de 1960, aliada aos costumes conservadores representados na figura paterna, encaminham o jovem para um grupo de motociclistas que, diariamente, desfilam diante de sua casa. Com um estilo direto que lembra, em parte, o dos escritores da geração *beatnik*²³, José Humberto Dutra, logo na abertura

23 Após os anos de 1950 nos Estados Unidos, um grupo de jovens escritores do submundo de Nova Iorque, unidos por um sentimento de inconformismo e rebeldia, levam para a literatura modos e ideias ligadas ao anti-materialismo e à contracultura. O choque com a moral capitalista é óbvio. As relações com o álcool, com as drogas, com o sexo livre, entre outras formas de transgressões dos valores da sociedade norte-americana, foram associadas, por vezes, à pregação da violência. Na literatura, nomes como o de Allen Ginsberg (1926-1997) e seu famoso poema *Uivo*, e de Jack Kerouac, com o romance *On the road*, sintetizam o espírito desse movimento: o, desregramento dos sentidos, a intensidade de viver (expressa no desejo de viajar), linguagem informal, apoio à igualdade étnica. O estilo de escrita compulsiva ou automática (*On the road* foi escrito em um rolo para assim evitar, com a troca de folhas, a interrupção do

de sua novela, anuncia o sentimento de descontentamento que move seu “herói”: “Domingo na província. Enche. É quase noite e estou na porta de casa. As motocicletas passam barulhentas, desafiadoras. Uma, duas, três... Deve ser interessante esta vida, penso” (DUTRA, 2004, p. 25). Em seguida, a narrativa concentra-se no esforço do jovem em pertencer ao grupo dos “transviados” e nas consequências desse envolvimento.

Não se pretende aqui elaborar juízo de valor aos atos dos personagens dessa obra e sim buscar entender como se configuraram os movimentos da juventude nos tempos modernos: a tendência a se incorporarem em grupos, ou, mais apropriadamente, em “tribos”. Essa tendência apresenta-se no livro como uma recusa do comportamento do jovem diante das imposições da escola, da incompreensão do pai e dos conflitos familiares que provoca, como bem ressaltados na passagem seguinte:

Ele me chama num tom odiento, como se quisesse descarregar em mim todo o rancor que traz consigo. Volto a descer as escadarias mais vagorosamente do que quando subira. Estou com medo. Refaço-me. Os das motocicletas não teriam medo. Desço quase ativo, pensando.

- Recebi uma reclamação do colégio. Você não presta mesmo!

Começou o suplício. Falou muito tempo sem parar, da falta e de muitas outras que se passaram há muito tempo e que eu já não lembrava mais. Gritava, injuriava. Não me compreendia. Continuava na atitude si-

fluxo de pensamento) foi uma marca comum aos escritores do movimento.

lenciosa, o que mais o irritava. Recomeçava tudo outra vez. Ódio. Dezesseis anos e já sinto ódio. Mamãe interfere e me manda dormir. Graças a Deus! Ficam discutindo (DUTRA, 2004, p. 26).

Nesse sentido, partilhamos da concepção do sociólogo Michel Maffesoli (2006) em seu estudo sobre o declínio do individualismo na sociedade moderna. De acordo com ele, na sociedade de massa, caracterizada pela busca do sucesso e do individualismo, os jovens preferem o prazer do estar junto, de viver intensamente os prazeres do mundo tal como ele se apresenta. Essa orientação é uma forma de arcaísmo, de um retorno às origens, de buscar o que ele chama de sentido vital em que predomina o aburguesamento e a institucionalização. É um retorno à infância (o mito do *puer aeternus*, a criança eterna). Obviamente, esse comportamento de rejeição aos valores dominantes é recusado pelo corpo social, pois a busca pelo prazer, o desprezo por projetos econômicos, políticos e sociais, são vistos como ameaça aos valores vigentes.

Maffesoli nomeia de bárbaros a essa horda de jovens pelos seus costumes e atos de violência:

Os “pequenos bárbaros” de Le Play, as “pequenas hordas” de Charles Fourier não deixam de lembrar nossos “marginais” de subúrbios e outros “jovens delinquentes” que nos fazem recordar, pertinentemente, que *um lugar onde se tem compensado o fato de não morrer de fome pelo de morrer de tédio não merece o nome de “cidade”* (MAFFESOLI, 2006, p. 11, grifo nosso).

Nessa citação, o autor busca identificar o estranhamento dos jovens diante de conceitos que subjazem as palavras como cidadania, República, Estado, contrato social, liberdade, sociedade civil, projeto, e isso encontra correspondência na fala do protagonista de *Geração dos maus*. Em diversas passagens, nosso “herói” refere-se ao mal-estar que é o de viver na provinciana Natal dos anos de 1960: “Cidade pequena. Nada existe para se fazer. Esperar que o sol nasça e se ponha. [...] Como posso viver numa cidade dessa? Sem futuro. A monotonia é grande” (DUTRA, 2004, p. 61). A descrição sumária da paisagem, por sua vez, substitui o estado psicológico do protagonista: “A rua: cinzenta e deserta”. (DUTRA, 2004, p. 76). Mesmo o reconhecimento de que outras realidades, em ambientes mais promissores e desenvolvidos, como nas metrópoles, onde a insatisfação e a rebeldia também persistem, não diminui, contudo, o descontentamento de Carlos:

Cinema, praia, domésticas e nada mais. Numa cidade pequena, provinciana, nada se tem para fazer. Nada. Às vezes me pergunto por que existem transviados nas grandes cidades. Têm suas razões é certo, mas os da província têm uma razão além das deles. São sós, mais tristes, mais desesperados que os outros (DUTRA, 2004, p. 34).

Diante disso, resta-nos indagar as origens desse descontentamento, angústia e revolta. Voltando às análises de Maffesoli (2006), uma possível explicação para a insubmissão dos jovens aos esquemas de organização social seria decorrente da inadequação do indivíduo diante de estru-

turas homogeneizadoras que colocam o indivíduo como valor supremo e, ao mesmo tempo, submete-o a regras de convivência que suprimem seus valores. Com isso, pode-se dizer que o indivíduo flutua na ambiguidade entre um posicionamento que se espera dele, submetido às regras impostas pelas instituições, ou àquelas em que constituem suas verdades e que entram em choque com o *status quo*: “Tudo que fosse contrário às normas ou infringisse algo eu estava de dentro. Tinha me chamado a um sentimento de rebeldia e revolta” (DUTRA, 2004, p. 42).

A insatisfação traz o conflito inevitável e caracteriza a contemporaneidade: “O tribalismo, mais profundamente, é uma declaração de guerra ao esquema substancialista que marcou o Ocidente: o Ser, Deus, o Estado, as Instituições, o Indivíduo. ” (MAFFESOLI, 2006, p. 16). O grito de guerra também é reconhecido por Carlos: “Lembro-me do rosto seco de Marcos quando falou. Havíamos declarado guerra. Uma guerrinha particular, sem bandeira e nenhum heroísmo” (DUTRA, 2004, p. 87). Dessa forma, como alerta o sociólogo francês, o tribalismo marca o fim de uma época, o da supremacia do individualismo em favor de um sentimento que busca no estar junto o sentido para a expressão do ser:

Trata-se, com as consequências sociológicas que isso suscita, do deslocamento do *indivíduo* à identidade estável que exerce sua função em conjuntos contratuais, à *pessoa* que representa papéis nas tribos afetuais. Participação mágica em alguma coisa pré-individual, ou ainda o fato de que existi-

mos somente no quadro de um inconsciente coletivo (MEFFESOLI, 2006, p. 16).

É essa sensação de pertencimento a algo que está fora das estruturas sociais, à margem, portanto, que caracteriza a tribo. No entanto, a ruptura com esses esquemas, tanto os que se referem às suas formas tradicionais, como a família, quanto ao novo grupo, não ocorre pacificamente. Com referência à tradição, os novos são vistos como infratores, foras-da-lei, novos bárbaros. Essas imagens são reforçadas pela cultura de massa, principalmente pelo cinema e pela música, surgidos a partir dos anos de 1950. A partir desse período, ídolos como Marlon Brando e James Dean, no cinema, tornam-se modelos para o comportamento dos jovens de todo o mundo e instauram, de certa forma, novos estilos de vida que, como afirma Maffesoli (2006), têm como consequência rompimento com outros já admitidos.

Por isso, em decorrência do filme *Juventude transviada* (1955), estrelado por James Dean, em que interpretava o adolescente melancólico, angustiado e rebelde, a palavra mais usada para descrever o bando em *Geração dos maus* é “transviado”²⁴: “*Transviados! Mocidade perdida! Pensam todos*” (DUTRA, 2004, p. 29, grifo nosso), ou “*Voltou irado para sua mesa. Sentiu-se emputecido. Humilhado por uns transviados!*” (DUTRA, 2004, p. 52, grifo nosso).

Quanto à segunda condição, a ruptura contratual com a tribo, não deixa de ser malvista, a exemplo do que acontece em relação à família e à sociedade de modo geral.

24 “Diz-se daquele que se desviou dos padrões éticos e sociais vigentes”. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

A aceitação de um novo membro no grupo é também um rito, a construção de uma imagem e atribuições de papel e a sua quebra gera, do mesmo modo, um conflito:

Relembrava sempre, para minha consciência, o primeiro dia em que fora ao Oásis, levado por Nêgo. A princípio, a sensação de ser olhado era muito boa. Agora sinto-me diferente. *Tenho de ser mau.*

Mostrar ao povo que faço jus à personalidade criada para mim. É como um teatro. Não pretendo desagradar ao público. Não obstante cortei relações diplomáticas com a turma. Ando embaraçado. *Sair da turma é mais difícil do que se pensa. Existem códigos de honra, feitos na hora, que não permitem a saída* (DUTRA, 2004, p. 87, grifo nosso).

A construção de uma imagem, nesse caso a de mau, é, sem dúvida, o primeiro atributo para a aceitação na tribo de motociclistas. A exaltação da maldade é uma tradição na literatura desde Sade, Lautréamont e Baudelaire, por exemplo, mas encontra sua diluição, e é assim mais facilmente assimilada pelos jovens, no cinema e na música. Um pouco antes de *Juventude transviada*, outro filme, *O Selvagem*, de 1953, foi responsável por difundir a imagem do delinquente jovem. Marlon Brando interpreta um líder de uma *gang* de motociclistas que termina por ser acusado de homicídio. Em relação ao personagem principal de *Geração dos maus*, as situações são similares: Carlos, ao final da narrativa, é acusado de liderar uma curra.

Na música brasileira, não se pode esquecer que essa imagem foi explorada por Erasmo Carlos, representante

da Jovem Guarda, tanto no seu sucesso musical *Minha fama de mau* quanto no título de sua autobiografia.

3 A LITERATURA POTIGUAR NA SALA DE AULA

Para Compagnon (2009), uma importante função da literatura é a contraposição ao *status quo*. A literatura contesta o poder. Ela resiste e se contrapõe à submissão. Por isso, ela teve importante papel social em vários momentos da história da humanidade. Essa, aliás, é uma função ao mesmo tempo própria da literatura e estranha a ela. Evidentemente, a literatura não é criada, necessariamente, com uma função, ou seja, com um objetivo. Toda a arte, na verdade, não tem, necessariamente, uma finalidade específica. Mas é exatamente nessa contradição intrínseca que reside a sua capacidade de servir a várias finalidades, inclusive, a uma finalidade social, de contestação ao poder e à submissão.

A função educativa da literatura, ou melhor, sua inserção nos currículos educacionais, não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más, ou à transformação do sentido do belo. Provavelmente, nesse direcionamento, a síntese mais adequada para a escolarização da literatura está nas palavras de Candido (2002):

A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos

conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela – com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 2002, p. 83, grifo nosso).

No que se refere ao papel que poderá desempenhar a literatura potiguar, entendemos que esta se constitui um patrimônio cultural e, portanto, deve ser preservado, analisado e discutido no ambiente escolar como expressão de nossa identidade. Além disso, em concordância ao que nos diz Candido (2000), se não amarmos a literatura produzida em nosso idioma, quem a amará? “Se não lermos as obras que a compõem, ninguém as tomará do esquecimento, descaso ou incompreensão” (CANDIDO, 2000, p. 10).

Sendo assim, entendemos que, como mencionamos no início, a leitura do texto literário é uma importante possibilidade de explorar ou conhecer as contradições humanas e sociais. Nesse sentido, a leitura em sala de aula da obra de José Humberto Dutra poderá proporcionar aos leitores do ensino médio conhecimentos sobre alguns dos problemas da juventude, bem como as formas com as quais a literatura aborda esses problemas, seja pela constituição de suas personagens, pelas manifestações das linguagens ou ainda pelos temas que podem ser explorados interdisciplinarmente.

Portanto, uma alternativa para o professor é a elaboração de sequência didática, explorando a novela *Geração dos maus* em sala de aula com o intuito de, a partir de sua leitura, disponibilizar aos alunos-leitores elementos para a

compreensão, dentre outras, do contexto de sua produção. Dessa forma, presumimos que possam perceber relações entre a obra e seu tempo, bem como outros significados que ultrapassem os limites geográficos. Com isso, pretendemos ressaltar a importância de incluir no ensino médio a leitura e análise de textos de autores pertencentes à literatura produzida em solo potiguar. Entendemos que a literatura potiguar oferece possibilidades de exploração do texto literário consoantes àquelas pertencentes ao cânone, além de nos dizer mais de nós mesmos. Entendemos que esse procedimento remete ao que nos diz Candido (2006) sobre a tentativa de superação de nossa literatura diante do sentimento de inferioridade.

A fundamentação da sequência didática proposta alicerça-se na abordagem do gênero romance para o ensino médio a partir de Rildo Cosson (2010), em seu livro *Letramento literário*, em que descreve como deve ser abordado adequadamente o texto literário nessa perspectiva do letramento.

De acordo com ele, inicialmente, deve-se reconhecer no aluno sua capacidade leitora, identificar em que nível está a competência do aluno. É função do professor de literatura desenvolver diversos níveis de leitura.

Planejamento e uma metodologia adequada à natureza do texto literário são fundamentais para subsidiar a prática do professor, proporcionando condições de planejar atividades que tenham como finalidade revelar os sentidos do texto. Assim, o professor deve planejar a leitura seguindo três etapas: a primeira é a antecipação, a fase da motivação em que o leitor faz contato inicial com o texto

sem ainda iniciar a leitura. Nessa etapa, o professor deve observar elementos externos ao texto, como capa do livro, título, a biografia do autor, o tema a ser abordado e como este é percebido pelo leitor, entre outros. Em seguida a decifração, o primeiro contato com o texto, com as palavras e seus significados imediatos. Por fim, a interpretação propriamente dita, oportunidade que tem o leitor de inferir, após todos os outros procedimentos, as conexões entre todos os passos efetuados e as possíveis relações com os contextos de produção e leitura. Nesse item, destacamos um procedimento que consideramos essencial para elaborar as atividades de leitura em *Geração dos maus*, considerando-se que devemos tornar relevante aquilo que cada texto demanda: a contextualização, que não deve, como ele diz, ser entendida apenas como uma separação da literatura e da história. Ele se inspira em Maingueneau para que compreendamos a “contextualização como o movimento de ler a obra dentro de seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para mim enquanto leitor” (COSSON, 2010, p. 86).

Segundo as sugestões de Cosson (2010), a noção de contextualização pode ser dividida em sete elementos, que resumimos a seguir:

- Contextualização teórica: diz respeito às ideias discutidas ao longo da obra.
- Contextualização histórica: mais próxima da tradição, refere-se ao período em que a obra situa sua ação ou o de sua publicação.
- Contextualização estilística: diz da relação que a

obra tem com outras e que assim possa ser filiada a um determinado movimento literário, se for o caso.

- Contextualização poética: a estrutura e a composição da obra.
- Contextualização crítica: o que se diz ou foi dito a respeito da obra.
- Contextualização presentificadora: procura estimular a leitura com o intuito de atualizar os sentidos da obra para o tempo do leitor.
- Contextualização temática: pode oferecer, entre outras, possibilidades de diálogos interdisciplinares, realização de pesquisas, sempre com a orientação do professor.

Conforme vimos discutindo, as atividades para sala de aula a partir da leitura de *Geração dos maus*, tomando por base os seus contextos, podem ser bastante diversificadas. Podem partir, a título de exemplos, da caracterização das personagens (a representação do adulto, do jovem); da linguagem estratificada (variação linguística – uso de gíria em oposição à linguagem formal); da pesquisa em relação à recepção crítica da obra no seu período de publicação e na atualidade; da representação da cidade – relação do personagem principal e as descrições dos ambientes urbanos; da exploração dos sentidos da obra na atualidade: comparar a situação da juventude no contexto de escrita da obra e no momento do leitor.

Esse é o resultado de todo o processo, da possibilidade de diálogo que o leitor pode estabelecer entre o texto-contexto. O sentido do texto é, portanto, algo que

se vai construindo passo a passo e é determinado por um processo de interlocução entre texto- contexto-autor-leitor. Cabe ao professor administrar os modos de como se chega a esse ponto, desde a seleção dos textos e acompanhamento de todos os passos percorridos pelo aluno. Vale ressaltar que, distintamente de como se tem habitualmente trabalhado alguns gêneros literários em sala de aula, o romance, por sua natureza de maior extensão e complexidade, é abordado apenas parcialmente por meio de trechos e resumos. A demanda por um tempo maior de atividades para trabalhar esse gênero, tanto em sala de aula quanto externamente, envolve a pesquisa e modalidades variadas de leituras.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In*: DANTAS, Vinicius (org.). **Bibliografia de Antonio Candido/Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2010.

DUTRA, José Humberto Dutra. **Geração dos maus**. Natal: Sebo Vermelho, 2004.

GURGEL, Tarcísio. **Informação da Literatura Potiguar**. Natal: Argos, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.



Tipografias utilizadas:

Open Sans

Baskerville

Poppins

Todos os direitos são reservados à Editora IFRN, não podendo ser comercializado em período de contrato de cessão de direitos autorais.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.





IVONEIDE BEZERRA DE ARAÚJO SANTOS-MARQUES possui licenciatura em Letras, especialização em leitura e produção de textos, mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (UFRN) e pós-doutorado, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Angela Bustos Kleiman. Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN), atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Portuguesa, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização, Letramento e Formação de professores.



MAGDA RENATA MARQUES DINIZ é licenciada em Letras, especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, mestra e doutora em Estudos da Linguagem, pela UFRN, e professora do IFRN, atuando no ensino médio (nas formas integrada e subsequente), no ensino superior e na pós-graduação. Sua experiência profissional é com temas relacionados à identidade cultural; à linguagem e práticas sociais; ao Programa Mulheres Mil; à Educação de Jovens e Adultos.



MARÍLIA GONÇALVES BORGES SILVEIRA possui mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem, pela UFRN, na área de concentração Literatura Comparada. Prestou assessoria ao Ministério da Educação na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; participou como membro da primeira missão de especialistas brasileiros em educação ao Timor-Leste; coordenou o curso de especialização Lato Sensu, na modalidade a distância, Literatura e Ensino, oferecido pelo IFRN; possui experiência docente na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Língua Portuguesa, além do exercício de outras atividades relacionadas ao ensino e à pesquisa.

Este livro apresenta uma coletânea de artigos científicos produzidos por docentes, alunos de três cursos de especialização ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus Avançado Natal* – Zona Leste na modalidade de Educação a Distância (EaD). A obra se compõe de 18 capítulos que discutem questões teóricas e práticas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática na educação básica. Tem por fim divulgar resultados de pesquisas, experiências pedagógicas e práticas de ensino desenvolvidas na sala de aula a partir da transposição didática de conhecimentos construídos no processo de formação continuada, visando à melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, discute novas formas de ensinar e aprender, pensando a escola como espaço de formação de cidadãos críticos e participativos que atendam às demandas de uma sociedade em permanente estado de mudança.

ISBN 978-65-86293-81-4



9 786586 293814 >

