
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MAYARA TALISSA SASS

**TODO O CONHECIMENTO DO MUNDO NA
LITERATURA: As disciplinas do currículo
nacional dos anos iniciais do Ensino
Fundamental em *Cacoete*, de Eva Furnari.**

MAYARA TALISSA SASS

TODO O CONHECIMENTO DO MUNDO NA LITERATURA:
as disciplinas do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino
Fundamental em *Cacoete*, de Eva Furnari

Orientador: Jorge Luís Mialhe

Co-orientador: Cristina Maria Vasques

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2015

028.5
S252t Sass, Mayara Talissa
 Todo o conhecimento do mundo na literatura : as disciplinas do
currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental em Cacoete, de
Eva Furnari / Mayara Talissa Sass. - Rio Claro, 2015
79 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Jorge Luís Mialhe
Coorientador: Cristina Maria Vasques

1. Literatura info-juvenil. 2. Transdisciplinariedade. 3. Educação básica.
I. Título.

Dedico este trabalho a meus pais, Lucinéia e Otávio, e a meu irmão Pedro, pois foram eles que sempre me encorajaram e me incentivaram a seguir os meus sonhos e a vencer os desafios que a vida nos impõe.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Lucinéia e Otávio Sass, que são meu exemplo de caráter e de vida a ser seguida, por todo o carinho e incentivo e por me apoiarem nas minhas decisões, sem eles nada disso seria possível. Ao meu noivo, Erick Habermann, que me deu forças nos momentos onde tudo parecia impossível.

Ao meu orientador, Jorge Luís Mialhe, e a minha co-orientadora, Maria Cristina Vasques, por aceitarem me orientar. Só tenho a dizer a vocês que levo comigo grandes aprendizagens desse nosso trabalho, obrigada pela paciência que vocês tiveram durante a pesquisa, sempre prontos a me ajudar.

Ao meus amigos da faculdade mas, em especial, a minha grande amiga, Marcela Burghi Zadra, companheira que levarei para a vida toda. Obrigada pelos quatro anos de parceria, com você pude compartilhar as minhas angústias, alegrias, assim como cada momento da minha vida. É um enorme prazer podermos dividir essa conquista juntas.

Por fim, quero agradecer a todos os professores do curso e a turma da Pedagogia 2011, sem dúvida, esses foram os melhores quatro anos da minha vida.

A todos vocês, com todo o meu coração, muito obrigada ...

Se um adulto lê um livro e não gosta, ele deixa de lado e procura outro. O menino fecha o livro e não lê nunca mais (Ângelo Machado).

TUDO O CONHECIMENTO DO MUNDO NA LITERATURA: As disciplinas do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental em *Cacoete*, de Eva Furnari.

RESUMO

Entendemos que literatura, seja qual for o adjetivo que a acompanhe – infantil, juvenil ou adulta –, é arte. Arte da palavra que cria mundos possíveis, não reais, por meio de uma linguagem altamente elaborada e complexa que permite a compreensão de toda a experiência humana. De outro lado, a realidade da Educação brasileira nos mostra que nossos alunos têm dificuldades de compreender textos escritos, o que compromete a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo apontar as possibilidades de incorporarmos a literatura infantil e juvenil brasileira – adequada aos alunos da Educação Básica, crianças e jovens – como elemento transdisciplinar, envolvendo *todas* as disciplinas do currículo escolar do Ensino Fundamental I (séries iniciais), nosso recorte. Assim, apontamos, em *Cacoete*, de Eva Furnari (2005), elementos de todas as disciplinas curriculares dessa etapa da Educação brasileira, de modo a mostrar a professores de todas as áreas que o trabalho com a literatura necessariamente leva à compreensão de todo o conhecimento. Nosso trabalho foi realizado sob uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Para o embasamento teórico utilizamos autores que trabalham a conceituação e as especificidades do texto literário, como Roland Barthes (2007) e Tzvetan Todorov (2009), bem como autores que falam especificamente da literatura infantil, como Nelly Novaes Coelho (2006) e Fanny Abramovich (1983; 1999). Foram ainda consultados autores que discorrem sobre a leitura, a literatura e a escola, como João Wanderley Geraldi (2006), Marisa Lajolo (1997), Ana Maria Machado (2011), Iara Conceição Bitencourt Neves et al (2003), Roxane Rojo (2002), Ezequiel Theodoro da Silva (1988) e Cristina Maria Vasques (2013). Destacamos, em *Cacoete*, alguns conhecimentos relacionados à Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História, Geografia e Arte – disciplinas obrigatórias do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental –, mostrando ser possível, instigador e divertido aliar a leitura literária ao ensino, em todas as disciplinas, de modo a promover a aprendizagem não somente das especificidades de cada uma, mas, principalmente, da capacidade de interpretação, necessária a todas elas.

Palavras-chaves: Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. Literatura e Conhecimento. Literatura em Todas as Disciplinas do Currículo Escolar. Transdisciplinariedade. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

TOUS LES CONNAISSANCES DU MONDE DANS LA LITTÉRATURE: Les disciplines du programme d'études national de l'école élémentaire dans Cacoete, d'Eva Furnari.

Résumé

Nous comprenons que la littérature, quelle que soit l'adjectif qui accompagne - enfant, adolescent ou adulte - est l'art. L'art de la parole qui crée des mondes possibles, pas réel, à travers un langage très élaboré et complexe qui permet la compréhension de toute la l'expérience humaine. D'autre part, la réalité de l'éducation brésilienne nous montre que nos étudiants ont de la difficulté à comprendre des textes écrits, ce que compromettre l'apprentissage de toutes les matières du programme. Dans ce sens, cette étude a eu l'objectif à souligner les possibilités que nous avons d'incorporer la littérature brésilienne pour les enfants e les jeunes – appropriée aux étudiants de l'enseignement de base, les enfants et les jeunes – comme un élément transdisciplinaire, associant toutes les disciplines du programme scolaire de l'école élémentaire, notre découpage. Ainsi, nous le signalons dans *Cacoete*, d' Eva Furnari (2005), des éléments de toutes les matières du programme d'études de cette étape scolaire Brésilienne, afin de montrer aux les enseignants de tous les domaines qui le travail avec la littérature conduit nécessairement à la compréhension de toutes la connaissance. Notre étude a été réalisée sous une approche qualitative de caractère bibliographique. Pour l'embasement théorique nous utilisons de auteurs qui recherche le concept et les spécificités du texte littéraire, selon Roland Barthes (2007) et Tzvetan Todorov (2009) aussi que des auteurs qui l'étudient spécifiquement de la littérature pour les enfants, selon Nelly Novaes Coelho (2006) et Fanny Abramovich (1983; 1999). Ils ont été également consultées des auteurs qui recherche sur la lecture, la littérature et l'école, selon John Wanderley Geraldi (2006), Marisa Lajolo (1997), Ana Maria Machado (2011), Iara Conceição Bitencourt Neves et al (2003), Roxane Rojo (2002), Ezequiel Theodoro da Silva (1988) et Cristina Maria Vasques (2013). Nous détachons, à *Cacoete*, quelques connaissances liées à la Mathématique, à la Langue Portugaise, à les Sciences Naturelles, à la Histoire, Géographie et à l'Art – matières obligatoires du programme d'études de l'école élémentaire – montrant possible, instigateur et amusant allier l'enseignement de la lecture littéraire en toutes les disciplines afin de promouvoir l'apprentissage non seulement des spécificités de chac'un, mais surtout la capacité d'interprétation tous les besoins.

Mots-clefs: Littérature brésilienne pour les enfants e les jeunes. Littérature et connaissance. Littérature dans toutes les disciplines du programme scolaire. Transdisciplinarité. L'école élémentaire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. A ESPECIFICIDADE DA LITERATURA.....	16
1.1 Leitura, Literatura e Escola.....	18
1.2 Sim, é possível ler literatura em todas as disciplinas!	21
2. O ENSINO DE ARTE.....	25
2.1. <i>Cacoete</i> e a Arte.....	27
3. O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	31
3.1 <i>Cacoete</i> e as Ciências Naturais	33
4. O ENSINO DA GEOGRAFIA	38
4.1 <i>Cacoete</i> e a Geografia.....	40
5. O ENSINO DE HISTÓRIA	48
5.1 <i>Cacoete</i> e a História.....	51
6. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	55
6.1 <i>Cacoete</i> e a Língua Portuguesa.....	57
7. O ENSINO DE MATEMÁTICA.....	62
7.1 <i>Cacoete</i> e a Matemática.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Fisionomias.....	27
Figura 02: Máscaras símbolos do Teatro	27
Figura 03: Os Quatro Cantos, de Benedito Calixto	28
Figura 04: Paisagem Brasileira, de Lasar Segall	28
Figura 05: Paisagem 1954, de Francisco Rebolo	28
Figura 06: Composição Casas, de Aldo Bonadei	28
Figura 07: Embarcação	33
Figura 08: Fases da vida.....	34
Figura 9: Educação	35
Figura 10: Educação 2.....	35
Figura 11: Mapa.....	41
Figura 12: Percurso	43
Figura 13: Cacoete transformada.....	45
Figura 14: Modos de vestir.....	51
Figura 15: Modos de sentar	51
Figura 16: estrutura de HQ.....	57
Figura17:Colunas.....	59
Figura18:Colunas e poemas	59
Figura 19: Numeração.....	64
Figura 20: Conhecimentos aritméticos	65
Figura 21: Organização cacoetense	67
Figura 22: Calendário	68

INTRODUÇÃO

Nosso percurso escolar, desde a Educação Infantil, no Ensino Básico até a universidade, nos fizeram perceber que, embora sempre falassem da importância da literatura, os professores não dedicavam a ela espaço e tempo suficientes para que pudesse ter alguma importância em nossa formação.

Foi somente na Educação Infantil que tivemos um maior contato com o mundo da leitura literária. A professora lia pra a classe quase que diariamente. Ainda podemos sentir o encantamento que essas leituras provocavam, em nós e em toda a turma! Então chegamos ao Ensino Fundamental I (anos iniciais) e depois, ao II (anos finais), em que poucos foram os momentos nos quais os professores nos incentivavam a ler. Nem mesmo nas aulas de Língua Portuguesa a leitura literária era prazerosa. Ficava restrita aos textos e poemas contidos nos livros didáticos adotados pela escola e servia exclusivamente para avaliação e nota. No Ensino Médio, as coisas pioraram. As leituras eram focadas nos considerados “clássicos da literatura” que tínhamos que estudar e analisar a fundo, pois eles seriam “cobrados” nos vestibulares.

Enquanto isso, por todo o período da Educação Básica, a mídia, notadamente a televisão, invadia a nossa sala e a nossa mente com a ideia – diametralmente oposta ao que realmente vivíamos na escola e em casa – de que a literatura era essencial para a formação do ser humano, o hábito da leitura devia ser incentivado, a leitura era diversão e prazer, nos permitia viajar pelo mundo sem sairmos de casa...

Quando entramos na universidade – curso de Pedagogia – professores e textos continuaram a bombardear nossa mente com a importância da literatura para a formação de cidadãos reflexivos, críticos e participativos, como rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2001). Porém, como diz o ditado popular, “a teoria, na prática, é outra” e a literatura persistiu em existir somente nos discursos, mas não na prática, com exceção de uma ou outra disciplina em que os professores nos obrigaram a ler. Uma delas foi *Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa* (que chamávamos de “Língua Portuguesa”), na qual fomos apresentados à literatura infantil, às características literárias e aspectos como o maravilhoso e a intertextualidade.

No entanto, como já afirmamos, fomos *obrigados* a ler inúmeras obras de literatura infantil, o que, naquele momento, nos pareceu impositivo e provocou, em toda a turma, um sentimento ambíguo (como, aliás, deve ser a literatura, aprendemos): certa aversão à leitura

literária (por sua obrigatoriedade e quantidade), ao mesmo tempo em que as histórias nos fascinavam...

Acreditamos que foram justamente esses fatores – o fato de a leitura, na maior parte da nossa vida escolar, não ter feito muito sentido, pois líamos apenas por ler ou para responder às questões que iriam cair nas provas e vestibulares; e o estudo teórico e prático da literatura infantil nas aulas de “Língua Portuguesa” – que nos levaram ao interesse pelo estudo da literatura infantil. É que depois de aproximadamente um ano do término dessa disciplina, a indignação com a obrigatoriedade das leituras literárias amenizou-se e o fascínio pelas histórias acentuou-se.

É claro que, na universidade, já havíamos ouvido, de muitos professores (quase todos), que devemos “unir” as disciplinas escolares por meio da inter e da transdisciplinaridade. Mas ainda não havíamos pensado nessa prática por meio da utilização da literatura como estratégia pedagógica. Foi lembrando do prazer das leituras nas aulas de “Língua Portuguesa” e especialmente do que se refere à sua intertextualidade, que começamos a nos indagar se seria possível trabalhar, além dos conceitos da língua, também os das demais disciplinas do currículo escolar (Matemática, História, Geografia, Arte, Filosofia, Física, Biologia, etc.), por meio de textos literários. A intertextualidade poderia possibilitar a utilização da literatura como instrumento de ensino em todas as disciplinas curriculares da Educação Básica e, assim, contribuir de modo real e significativo para a formação de cidadãos reflexivos, críticos e participativos, como orientam os PCNs (BRASIL, 2001)?

Enquanto nos questionávamos, lemos duas obras, uma literária e uma teórica, determinantes do tema da nossa pesquisa. A teórica é *Aula*, de Roland Barthes (2007, p.17) que afirma que se apenas uma disciplina pudesse ficar no currículo, essa deveria ser a literatura, que tem, em si, todo o conhecimento do mundo. Ao afirmar que todo o conhecimento está presente na literatura, o autor reforçou a hipótese que começamos a levantar sobre a possibilidade de utilizar o texto literário como instrumento didático nas disciplinas do currículo da Educação Básica.

A obra literária que nos convenceu de que seria viável a proposta de trabalho transdisciplinar com a literatura foi *Cacoete*, de Eva Furnari (2005). A história trata de um menino que morava em uma cidade muito organizada e que, devido a um desvio de sua atenção, tem a sua organização modificada. Enquanto líamos a narrativa, percebemos que

A literatura pode muito, ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres

humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver [...] a literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso [...]

A literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo nada é assim tão complexo), a experiência humana [...]

O horizonte no qual se inscreve a obra literária é a verdade comum do desvelamento ou, se preferirmos o universo ampliado ao qual se chega por ocasião do encontro com o texto narrativo ou poético (TODOROV, 2009, p. 76 - 83).

Todorov, como Barthes, também compreende a literatura como suficiente para dar conta de todo o conhecimento humano, embora use palavras diferentes para dizê-lo. Juntando a essa “descoberta” de possibilidades que a leitura literária oferece, nossa ideia de trabalhar as disciplinas do currículo escolar a partir de uma obra foi reforçada pelo que postulam os PCNs de Língua Portuguesa de 1º. a 5º anos:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula [...] essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 2001, p.36-37).

Se as escolas cumprissem com as orientações do governo brasileiro colocadas no PCNs, que requerem que a literatura seja trabalhada no dia-a-dia da sala de aula, nossa proposta de pesquisa seria outra. Porém, percebemos que mesmo que existam essas orientações – reforçadas pela mídia que insiste na necessidade de que a escola precisa oferecer um amplo espaço temporal à literatura –, isso não acontece, a não ser eventualmente. Daí a falta de sucesso dos alunos brasileiros em lidar com as outras disciplinas do currículo da Educação Básica, bem como em conseguir um bom desempenho nas avaliações nacionais e internacionais:

Os Alunos do Brasil não são estimulados a ler, não desenvolvem o hábito. Daí a dificuldade para interpretar questões de matemática com enunciados que exijam interpretação de texto e raciocínio lógico. Os estudantes, no Ensino básico, estão mal acostumados com questões como "resolva a equação abaixo" - comenta o Professor Michel Spira, do departamento de Matemática da UFMG, coordenador de provas da OBMEP de 2005 a 2012. - Muitas questões que exigem pouco conhecimento matemático são abandonadas porque o estudante não entende o enunciado ou tem preguiça de ler.

Para Priscila Cruz, diretora-executiva do Todos Pela Educação, é correto dizer que, para estudar matemática, a "competência leitora" é fundamental. - A criança que está sendo avaliada pela sua competência matemática e esbarra na leitura não consegue sequer ser avaliada. É uma barreira inicial - argumenta Priscila. - O Ensino de matemática deve estar ligado à leitura, à contextualização (HELAL FILHO, 2014).

Porém, não é somente para a Matemática que a competência leitora faz falta. Cristiane Cunha Flôr (2009), professora de Química, o percebeu e passou a trabalhar a leitura com seus alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Ao final do ano letivo, pode constatar que

a forma pela qual a leitura é trabalhada nas escolas influencia fortemente os sentidos construídos pelos estudantes a respeito dessa atividade [e que] um trabalho com uma visão mais crítica de leitura, buscando a produção de sentidos [...] é fundamental para o incentivo à leitura e à formação de leitores nas aulas de Química.” (FLÔR, 2009)

Acreditamos, assim, que o domínio da leitura – e da língua, conseqüentemente – é “matéria” a ser ensinada em todas as áreas do conhecimento, “um compromisso da escola e não exclusivamente do professor de português [...] só vamos aprender a ler e escrever em português se praticarmos bastante a leitura e a escrita em português” (NEVES *et al.*, 2003, p. 11).

Dessa forma, esta pesquisa busca apontar a necessidade de tornar a leitura literária – que ainda consta majoritariamente como discurso, como teoria, nas escolas brasileiras – uma prática educativa efetiva, real, que conste do conteúdo de todas as disciplinas curriculares da Educação Básica.

Creemos que leitores literários precisam *aprender a ler literatura*. Para que essa *aprendizagem* ocorra, não adianta apresentar ao leitor inexperiente – no caso de nosso estudo, crianças e pré-adolescentes que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental – obras consideradas “clássicas”, “canônicas”, que têm uma linguagem altamente complexa e elaborada, mas obras da literatura infantil e juvenil, especialmente produzidas por excelentes autores para esse público. E, em se tratando de alunos brasileiros, nada mais justo e coerente do que iniciá-los na leitura literária por meio das obras da literatura infantil e juvenil brasileira, reconhecida por sua qualidade e altamente premiada no Brasil e no mundo. Assim, escolhemos para este estudo a obra *Cacoete*, de Eva Furnari (2005), que nos encantou desde a primeira leitura.

Sabemos, entretanto, que a Educação Básica compreende três níveis: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – que se divide em duas etapas: anos iniciais (do 1º. ao 5º.

anos) e anos finais (do 6º. ao 9º. anos) – e o Ensino Médio. Trabalhar com todos esses níveis demandaria um período de tempo do qual não dispomos para efetuar nossa pesquisa. Assim, optamos por focar nossas investigações em um dos níveis para os quais nossa formação de futuros pedagogos nos direciona: os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa escolha deu-se devido ao fato de haver, na matriz curricular dessa etapa, um conjunto de disciplinas obrigatórias para todo o território nacional, o que não acontece na Educação Infantil, que seria a outra possibilidade relativa à nossa formação. Essas disciplinas são: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas), Língua Estrangeira Moderna (a partir do 4º. ano), Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia, Educação Física, Arte e Ensino Religioso (facultativo) (MINISTÉRIO, 2010, p. 4-5).

No entanto, há três disciplinas – Língua Materna, Língua Estrangeira Moderna e Ensino Religioso, que não são oferecidas a todos os alunos de todos os anos do Fundamental I. Por isso, decidimos não trabalhar com elas. Também não trabalharemos com a Educação Física, pois a legislação exige que o professor dessa disciplina seja formado em Educação Física. Assim, o pedagogo não pode dar essas aulas, pois não conhece suas especificidades.

Dados e justificados os nossos recortes, e com o objetivo de mostrar as possibilidades de incorporação da literatura infantil e juvenil brasileira no ensino de todas as disciplinas do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizamos este estudo sob uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, e o estruturamos em sete capítulos. O primeiro trata de questões sobre e da literatura, que são bastante específicas, bem como das orientações curriculares oficiais para o seu ensino.

Os capítulos seguintes referem-se às possibilidades que *Cacoete* traz para cada uma das disciplinas do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Optamos por organizá-los em ordem alfabética, de modo a evitar a hierarquização da importância das disciplinas, uma vez que consideramos que todas elas são igualmente importantes para a formação dos indivíduos.

Assim, o segundo capítulo situa historicamente o ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental e relaciona algumas possibilidades que a obra de Furnari (2005) traz para que se possa trabalhar essa disciplina sob o enfoque da abordagem triangular – apreciação, contextualização e produção.

O capítulo seguinte é dedicado às Ciências Naturais, que compreendem, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quatro blocos temáticos: Ser humano, saúde, ambiente e recursos tecnológicos. Como somente os três primeiros constam de todos os anos, nosso enfoque recaiu sobre eles. Saúde e ambiente são também temas transversais – que devem ser

trabalhados transdisciplinarmente. No entanto, como acreditamos que todo conhecimento deve ser trabalhado transdisciplinarmente, não nos preocupamos em destacar as características transdisciplinares das Ciências Naturais. Apenas apontamos algumas possibilidades de trabalho a partir da obra em estudo.

Nosso quarto capítulo foi dedicado à Geografia. Talvez porque a disciplina esteja ligada a todo o universo físico, social e cultural da Terra e dos seres humanos, procuramos apontar a necessidade de ser estudada transdisciplinarmente, de modo a fazer sentido.

Ao falarmos sobre as possibilidades de se trabalhar a História a partir de *Cacoete*, precisamos situar seu ensino ao longo do tempo, no Brasil, de modo a apontar, na prática – no entanto sem fazer menção a isso, no texto – a importância do passado para a constituição do presente. Como a História, à semelhança de outras disciplinas, especialmente a Geografia – é essencialmente transdisciplinar, apresentamos sugestões que não foram apontadas nas outras disciplinas.

Chegamos, então, ao capítulo dedicado à Língua Portuguesa, primeira disciplina que nos vem à cabeça quando falamos em escola. Discorremos sobre as orientações curriculares oficiais à respeito da necessidade de se ensinar a língua por meio de textos, bem como sobre a importância da literatura como texto-instrumento – divertido, prazeroso – de aprendizagem da língua. Apontamos vários tipos de textos e estruturas textuais – quadrinhos, poesia, jornal – encontrados em *Cacoete*, mostrando que a obra é relevante para que os alunos compreendam a variedade de textos – e suas formas características – que encontramos em nosso cotidiano.

Por fim, nosso último capítulo foi dedicado à Matemática, disciplina mais temida pela maioria dos alunos, em todos os níveis da Educação! Procuramos mostrar que a Matemática está presente no nosso cotidiano desde a mais remota Antiguidade em forma de ações de agrupamento e separação ou de medida de distâncias, por exemplo. Entranhada em nosso dia-a-dia sem que nos demos conta disso, a Matemática requer uma espécie de *alfabetização e letramento*, que tem sido chamada de *numeramento* por alguns estudiosos. O numeramento se faz necessário porque a Matemática trabalha com uma linguagem estritamente simbólica que precisa ser compreendida. E para isso, lança mão da Língua Portuguesa. *Cacoete* traz inúmeras possibilidades de se ensinar Matemática a partir de sua leitura, tornando essa aprendizagem divertida e prazerosa.

1. A ESPECIFICIDADE DA LITERATURA

*O declínio da literatura indica o declínio de uma nação.
(Goethe)*

Literatura, afirmam consensualmente todos os que a estudam – e estudaram, desde a Antiguidade –, é arte feita de palavras. Ainda que em diferentes momentos históricos alguns pensadores tenham atribuído à literatura algumas funções – Platão falava de sua utilidade; Aristóteles, de seu efeito catártico:

Tanto o pensamento platônico como o aristotélico [...] tiveram um extraordinário prestígio em toda a História da cultura ocidental e foram parâmetros para o julgamento da arte até o final do século XVII, quando surgiram os desdobramentos do pensamento de Aristóteles [...] Essas novas visadas sobre a arte favoreceram o surgimento [...] de um campo de conhecimento dedicado à investigação das formas da sensibilidade: a Estética. (VASQUES, 2011, p. 16).

A Estética, entendendo a literatura como “linguagem poética”, compreende “estudos sobre [sua] natureza autônoma” (VASQUES, 2011, p. 18). Trata da qualidade que “possibilita a distinção da obra literária dentre tantas outras com a mesma pretensão” (VASQUES, 2011, p. 18) e envolve aspectos (como a associação de palavras, a liberdade de criação, a plurissignificação, a sonoridade, o ritmo, a ambiguidade, a ruptura com a tradição, a universalidade, etc.) que ainda hoje são utilizados como sinônimo de qualidade literária, qualidade estético-literária ou qualidade artística da literatura.

O advento da Estética reforça, portanto, a questão da literatura como arte. E como tal, seu objetivo é... ser arte! Isso significa que a literatura não existe para ensinar, mas para ser apreciada, como qualquer outra obra de arte. No entanto, por constituir-se em estudo,

[...] a estética é relativa ao conhecimento, mas [...] não se trata de um conhecimento inferior: tem características de um “análogo da razão” e produz o conhecimento sensível. [...] A verdade à qual conduz é, portanto, de natureza diversa daquela das ciências: não é uma verdade que se estabelece apenas entre as palavras e o mundo [...] participa de um conjunto mais amplo de práticas que têm como objetivo buscar a verdade do mundo e de conduzir os homens em direção à sabedoria (TODOROV, 2009, p. 55-56).

Quem nos explica de forma clara sobre o poder de alcance da literatura é o escritor e ilustrador Celso Sisto (2014), afirmando que ela “[...] nos permite aquisições em diversos níveis [...] permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético”:

[...] as crianças (e o leitor em geral vivem, no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade!

Ao fazer contato com a [...] literatura, a criança participa de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função [...] do texto literário. A sujeição à experiência artística educa, em sentido amplo. No mínimo educa para [...] as regras de convivência social, para a percepção da igualdade ou da diferença, para os mecanismos da comunicação lingüística, para o reconhecimento e uso da emoção, para a diversidade estética, para a constatação dos usos do tempo e do espaço etc. [...]

O recorte oferecido pela história delinea sempre uma época, um conjunto de costumes, comportamentos, vivências, códigos de ações, uma ética, que acabam fazendo do texto esse complexo histórico. [...] há a possibilidade de revelarem uma sabedoria [...] de caráter universal [...] apagando [...] a linha do tempo, pela potencialização de questões que são de ontem e hoje, de todo e qualquer tempo!

[...] é o exercício do encontro - consigo, com os outros, com o universo imaginário, com

a realidade, por extensão! Por isso, [...] é também socializante! [...] na medida em que o universo narrativo de uma história revela modos de interação social entre os personagens, também nos revela um quadro de modelos, a serem seguidos ou a serem questionados. [...]

Na medida em que se familiarizam com a arte (a arte da palavra, [...] a literatura), as crianças vão percebendo os elementos estéticos – os elementos que fazem daquele “objeto” um objeto de arte (SISTO, 2014).

Assim, a literatura tem o poder de nos transportar a outros mundos, únicos, que existem dentro de cada um nós, permitindo que nos conheçamos a nós mesmos. Ela nos influencia, nos persuade e nos transforma, nos faz lembrar, associar ideias, refletir e imaginar. Faz de nós pessoas mais críticas, livres para pensar. Quando lemos uma obra literária, podemos ir ao passado e ao futuro, a quaisquer lugares do mundo, do universo e a mundos existentes somente na imaginação, podemos ir do amor ao ódio, sentir as alegrias, temores, realizações e dores dos personagens e viver inúmeras vidas, (re)conhecendo o outro, a diversidade que nos constitui e o próprio mundo que nos rodeia.

No entanto, para que isso aconteça, é preciso que as pessoas leiam literatura, que sejam ensinadas a ler literatura, pois a leitura literária requer muito mais do que a decodificação de

letras e palavras! Mas o hábito da leitura – e nem nos referimos, aqui, ao hábito da leitura literária – não existe em grande parte da população brasileira. A verdade é que “o Brasil não atingiu os níveis de leitura satisfatórios para que possamos afirmar que temos um público comprometido com a leitura” (PANSA, 2011).

1.1. Leitura, Literatura e Escola

De acordo com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada em 2011 pelo Instituto Pró-Livro, apenas 50% dos brasileiros são leitores – para os pesquisadores, são considerados leitores aqueles que leram pelo menos um livro nos últimos três meses, não necessariamente literatura, e não importando a qualidade da leitura ou se o leitor compreendeu o que leu (RETRATOS, 2011).

Do total de entrevistados (uma amostra correspondente a 92% da população), 64% concordam que a leitura é fonte de conhecimento e também que ela pode fazer com que o indivíduo conquiste uma melhor situação socioeconômica. Então, uma pergunta nos intriga: ainda que conscientes da importância da leitura, por que as pessoas não leem?

Dentre as principais razões encontradas para a falta de interesse pela leitura, na pesquisa, o quesito que se destaca e encabeça a lista é o “interesse” (ou melhor, a falta de interesse), escolhido por 78% dos entrevistados. As alegações são variadas: além do desinteresse, a falta de tempo, a preferência por outras atividades como assistir televisão ou ouvir música, e a falta de paciência para a leitura. Outro índice que nos serve de alerta é que grande parte da população não tem incentivo na família, pois nunca viram os pais ou familiares lendo ou nunca tiveram livros em casa (vale destacar que apenas 2% alegou não ter livros em casa porque eles são caros) (PANSA, 2011). Desse modo, a tarefa de formar leitores acaba sendo quase que exclusivamente da escola. Mas será que nossas escolas realmente trabalham a leitura de forma a torná-la um hábito?

Todos sabemos que o ensino da leitura (juntamente com o da escrita) é uma das primeiras finalidades da escola. Afinal, “o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo” (SILVA, 2006, p. 515). Além disso, os textos escritos contêm todo o conhecimento já construído pela humanidade (embora hoje tenhamos textos audiovisuais, a quase totalidade dos conhecimentos permanecem em livros, na forma escrita) e sem a leitura, não temos acesso a esses

conhecimentos. Sem eles, também não temos condições de compreender a sociedade em que vivemos e, portanto, de atuar nela por meio da cidadania e do trabalho, finalidades últimas da educação brasileira (BRASIL, 1988; 1996).

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (SILVA, 2011) mostra que 45% dos entrevistados considerados leitores apontam que o professor foi quem mais os influenciou a ler.

Ainda que não possamos nem devemos alçar a escola à condição de panaceia para curar todos os males, problemas e dificuldades da leitura vergonhosamente acumulados ao longo da história brasileira, mas, considerando a presente situação de outras possíveis instituições promotoras da leitura (família, biblioteca, igreja, sindicato, etc.), veremos que *a solução para os nossos problemas de leitura*, com elevação dos seus padrões de desempenho, frequência, intensidade, eficiência, etc., *depende, necessariamente, das condições para a produção da leitura “na escola mesmo”* (SILVA, 2011, p. 109, grifos nossos).

Isso nos revela que é possível fazer com que nossos alunos adquiram o hábito e o prazer da leitura, desde que sejam orientados, cativados.

O entanto, a escola continua trabalhando com “ ‘textos’ que só servem para ensinar a ler. ‘Textos’ que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases” (BRASIL, 1997c, p. 29). Na escola, a prioridade da leitura continua sendo a decodificação – o que pressupõe um leitor passivo –, e é trabalhada com o objetivo final de avaliar o aluno (KLEIMAN, 2002).

É necessário que a escola repense a concepção de leitura que norteia a prática pedagógica, especialmente no contexto dos avanços tecnológicos, em que o indivíduo precisa ler cada vez mais para que possa aumentar sua bagagem cultural (SILVA, 2006). Mas parece que acontece o oposto: ao saírem da escola, os indivíduos abandonam a leitura. O diretor-presidente da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo Marcos Antonio Monteiro (2011, p. 07), afirma que “à medida que deixam de ser alunos, o índice de leitura diminui de maneira [...] drástica”.

Para que isso não aconteça, é preciso modificar a prática, já enraizada em nossas escolas, de ler para responder a questionários aprender tópicos gramaticais e fazer provas, pois, assim, a única coisa que conseguimos é tornar a leitura uma obrigação desprazerosa, um objeto de opressão que sufoca nossos alunos. Afinal, “o que pode ser opressivo num ensino [...] são as formas discursivas através das quais ele é proposto.” (BARTHES, 2007, p. 62). E

as propostas de leitura oferecidas na escola brasileira, opressivas, surtem o efeito de afastar os indivíduos da prática da leitura, o que vem colocando, desde 2000 – quando o Brasil começou a participar das avaliações educacionais do *Programme for International Student Assessment* (PISA) promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) –, nosso país entre os últimos do ranking da educação mundial:

Em 2012, o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura piorou em relação a 2009. [...]

Com isso, o país ficou [entre 65 países] com a **55ª posição do ranking de leitura**, abaixo de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia.[...]

Quase metade (**49,2%**) dos alunos brasileiros não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como teto. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem (PISA, 2013, grifos do autor).

Vimos que a literatura tem o poder de formar indivíduos, permitindo-lhes conhecer a si mesmos, aos outros e ao mundo que os cercam. Esse conhecimento do mundo inclui o linguístico. Por isso, deveria estar presente em todos os lugares, mas fundamentalmente na escola: Não queremos dizer que não exista literatura dentro das nossas escolas, mas muitas vezes, a leitura literária aparece somente nas aulas de Língua Portuguesa e, na maioria das vezes, em forma de fragmentos de textos literários colocados nos livros didáticos que geralmente apresentam esquemas de interpretação pré-estabelecidos, não dando, aos alunos, a oportunidade de relacionar a leitura com o seu cotidiano e, conseqüentemente, de perceber “a literatura como espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade [...]” (SILVA, 2006, p. 517).

Embora haja livros didáticos que proponham a discussão da literatura à luz da teoria e crítica literárias, grande parte ainda traz concepções que exploram uma leitura superficial em que o aluno não é estimulado a pensar, inferir, reconstruir pistas textuais de modo a desenvolver uma compreensão mais abrangente da obra literária (SILVA, 2006, p. 516). Nossos professores colaboram, assim, para que o aluno entenda a leitura literária como algo difícil, complexo, antiquado e distante da realidade. Assim, terminam por sufocar a descoberta do prazer da leitura literária e não conseguem promover o desenvolvimento do hábito da leitura (SILVA, 2006).

Creemos, como o escritor e ilustrador Ricardo Azevedo (2003, p. 4-5), que

[...] textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. [No entanto] É preciso que,

concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor.

É necessário, portanto, que a escola forme leitores que, para além da decodificação das mensagens escritas, tenham a sensibilidade necessária para relacioná-las aos seus próprios cotidianos de forma crítica, transformando a sociedade em que vivem. Assim, a escola precisa buscar novos caminhos para a formação de leitores:

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, *dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente* e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir esse desafio significa abandonar as atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar, significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento dos projetos que estejam levando a cabo, ou – e isto é igualmente importante – que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos (LERNER, 2002, p. 28, grifo nosso).

E, na escola, a que área cabe o desafio de formar leitores? À de Língua Portuguesa?

Aos que respondem “sim” a essa questão, colocamos outras: A leitura só é necessária nas aulas de Português? Para aprender Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e todas as outras disciplinas curriculares de todos os níveis da Educação Básica, o aluno não precisa ler?

E nós mesmo respondemos a estas últimas questões, em coro com todos os professores, de todas as disciplinas escolares: É claro que sim!

Logo, se a leitura é imprescindível em todas as áreas do conhecimento, então todas elas devem ser responsáveis pelo seu ensino! Cremos firmemente que “ensinar a ler [...] é tarefa de todas as áreas, um compromisso da escola e não exclusivamente do professor de português” (NEVES et al, 2003, p. 11).

1.2 Sim, é possível ler literatura em todas as disciplinas!

O aprendizado da leitura começa, como dizia Paulo Freire (1989), com a leitura do mundo. E não termina quando a criança já consegue ler palavras. Pelo contrário, a leitura da

palavra, ou seja, a compreensão dos códigos da escrita é o início do processo formal da constituição de leitores, que vai ampliar as possibilidades de leitura do mundo (SOARES, 2000). Assim, a leitura da palavra precisa estar aliada à do mundo, ou não será suficiente para a compreensão das práticas sociais à elas relacionadas (COSSON, 2014).

Para aprender a ler, é preciso desenvolver estratégias de leitura e se aventurar na diversidade dos gêneros textuais existentes e, o mais importante, ler sempre que possível. No entanto, são os gêneros literários (contos, poesia, crônicas, romances, etc.) os que desafiam o leitor a ler, para além das palavras, a si mesmo e ao mundo que o rodeia. Por isso, a escola – e, particularmente, o professor – deve oferecer oportunidades de leitura, e “essas oportunidades terão de ser tantas quantas forem necessárias para que o aluno passe a gostar de ler [...] e que esta vire hábito” (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 21).

Muitas das nossas crianças não têm acesso a materiais de leitura em suas casas, portanto é nosso dever de profissionais da Educação promover o contato de nossos alunos com esses materiais em todas as disciplinas, pois é somente na escola que muitos alunos encontram espaço para realizarem a leitura, “o único lugar onde a televisão [e o computador, o *tablet*, o *smartphone* e o *i-pad*] ainda pode ser desligada” (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 21).

Dessa forma, ler não é (e não pode, não deve ser) exclusividade da disciplina de Língua Portuguesa. A leitura precisa fazer parte da prática pedagógica das demais disciplinas do currículo da Educação Básica. É preciso haver um comprometimento da Educação Básica com a leitura, independentemente de suas áreas de conhecimento (Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, entre outras), de modo “que cada professor tenha um conhecimento profundo das características do ler e do escrever na sua área de atuação para que entre elas o diálogo se faça com segurança e fecundidade” (NEVES et al, 2011, p. 15).

Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos (BRASIL, 1997c, p. 26).

A literatura apresenta, de forma divertida, todos os tipos de textos. Por exemplo, em *Pra que Serve?*, narrativa classificada como *novela*, Ruth Rocha (2003) reúne vários textos

descritivos (sobre o jacaré – relacionado à Biologia e às Ciências –, a pasta de dentes – matéria de Química ou Ciências –, o dinheiro – ligado à Matemática – e até o amor – relacionado à Filosofia). Mas vai além da descrição e usa diálogos, descrições, versos, coloca argumentos, fala de responsabilidades, deveres e direitos, de relacionamentos, de cotidiano, de infância, juventude e adultez, fala de vida! E tudo isso com muito humor, numa linguagem coloquial, atual, porém padrão, fácil de ser compreendida, mas não simplista, acessível, que agrada a leitores e ouvintes de todas as idades.

Por isso, acreditamos que a leitura de textos literários deve ser compreendida como uma importante estratégia pedagógica na busca por um aprendizado significativo que permitirá ao aluno compreender e interpretar o que lê em todas as áreas de conhecimento. No entanto,

Os Alunos do Brasil não são estimulados a ler, não desenvolvem o hábito. Daí a dificuldade para interpretar questões de matemática com enunciados que exijam interpretação de texto e raciocínio lógico. Os estudantes, no Ensino básico, estão mal acostumados com questões como "resolva a equação abaixo" - comenta o Professor Michel Spira, do departamento de Matemática da UFMG, coordenador de provas da OBMEP de 2005 a 2012. - Muitas questões que exigem pouco conhecimento matemático são abandonadas porque o estudante não entende o enunciado ou tem preguiça de ler.

Para Priscila Cruz, diretora-executiva do Todos Pela Educação, é correto dizer que, para estudar matemática, a "competência leitora" é fundamental. - A criança que está sendo avaliada pela sua competência matemática e esbarra na leitura não consegue sequer ser avaliada. É uma barreira inicial - argumenta Priscila. - O Ensino de matemática deve estar ligado à leitura, à contextualização (HELAL FILHO, 2014).

Se o aluno sabe apenas ler os gêneros textuais comumente apresentados nas aulas de Língua Portuguesa (panfletos, receitas, listas, trovas, pequenas narrativas, cartas, convites, bilhetes e outros que fazem parte do cotidiano do aluno), como ele vai saber ler e compreender os demais tipos de textos como, por exemplo, os científicos? Em nossa opinião e em coro com vários estudiosos (BARBOSA, 1994; NEVES, 2003; BARTHES, 2007; FLÔR, 2009; TODOROV, 2009; MACHADO, 2011; VASQUES, 2011; 2013a; 2013b, dentre tantos outros), lendo literatura!

A leitura literária é um dos mais poderosos instrumentos para a formação de cidadãos que pensam, que sejam estimulados a levantar novas hipóteses, a buscar novas soluções. E a escola, como um todo, precisa se unir para formar esses leitores pensantes, pois isso não é uma tarefa fácil. Certo é que não é possível formar leitores quando a leitura literária só existe

nas aulas de Língua Portuguesa! É necessário haver o compromisso de todas as disciplinas, de modo que o professor, de qualquer área do conhecimento, seja “aquele que apresenta o que será lido: o livro o texto, a paisagem, a imagem, a partitura, o corpo em movimento, o mundo” (NEVES, 2011, p.16). Ensinar a ler é, sim, tarefa nos anos iniciais do Ensino Fundamental – nosso objeto de pesquisa –, mas também do professor de Arte, Ciências, Matemática e todas as demais disciplinas! Afinal, como afirma Roland Barthes (2007, p. 17), “se todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no momento literário”.

A afirmativa de Barthes apresentada acima – bem como o exemplo que colocamos sobre a obra *Pra que Serve?*, de Ruth Rocha (2003) – evidenciam a capacidade que a literatura possui enquanto elemento de aprendizagem transdisciplinar. Dessa forma, juntamos a nossa voz à de Pansa (2011):

Por meio da educação e da literatura, acreditamos ser possível inverter diametralmente a classificação do Brasil em relação a outros países, que apesar de estar classificado entre as dez maiores economias do mundo, figura entre os últimos quanto à educação e ao desenvolvimento humano. Nenhum país constrói cidadania sem educação de qualidade e sem leitura.

Para a realização desse trabalho nos apoiamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997c) dos anos iniciais da educação básica, pois constituem-se em documentos oficiais e suas orientações são para todo Brasil. Neles estão os objetivos da Educação brasileira e a grade curricular de cada disciplina. Além do mais, esses documentos servem para dar uma maior direção aos professores (quanto aos conteúdos e procedimentos). De acordo com as informações contidas nos PCNs de Língua Portuguesa, nós, professores, devemos formar “leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, o sentido, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1997c, p. 30).

Como já discutimos anteriormente, os benefícios que a leitura literária pode nos proporcionar são muitos, além de nos auxiliar na nossa própria formação, nos deixando mais críticos sobre aquilo que lemos e também nas nossas decisões.

Reforçamos aqui, mais uma vez, que professores – e a escola – devem se apropriar da ideia de ver a literatura como uma possível fonte de conhecimento, e que ela serve não só para aprender as clássicas questões de gramática, moral da história ou questões comportamentais, a literatura vai além, muito além disso.

2. O ENSINO DE ARTE

Temos a arte para não morrer da verdade. (Nietzsche)

Em 2010, a lei 12.287, sobre a obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas de Educação Básica foi sancionada, em substituição ao parágrafo segundo do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No entanto, dentro das escolas, permanece uma ordem de valorização disciplinar, em que as Artes ainda figuram como um conjunto de saberes inferiorizados (CARVALHO, 2010). No Ensino Fundamental I, isso não é diferente.

Rosa Iavelberg (2010), “uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na área de artes, ‘não há clareza por parte de muitos professores, diretores e gestores de como se planeja e operacionaliza o currículo na área de arte’”. Ainda que haja exceções – poucas, mas crescentes experiências de sucesso, segundo a autora – a desvalorização da área é claramente comprovada, por exemplo, “pela ausência de proposta de aquisição de livros pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” ou pelo emprego “da arte a serviço de projetos de meio ambiente, saúde, datas comemorativas do calendário escolar e à aprendizagem de outras disciplinas sem ênfase em seus conteúdos próprios” (IAVELBERG, 2010).

Fato é que há, na Educação Básica, uma hierarquização curricular que privilegia as Ciências Exatas e Biológicas (BARBOSA, 2002) e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Língua Portuguesa – basta que nos lembremos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que dedica os três primeiros anos do Ensino Fundamental exclusivamente à alfabetização/letramento. Além disso,

Por muito tempo, a Educação Artística se constituiu em uma atividade escolar baseada estritamente no fazer gráfico/plástico da criança, desvinculada, salvo raras exceções, da origem desta área do conhecimento, isto é, da arte em si. Aprendia-se arte sem ver arte, o que é o mesmo que aprender a ler sem ter acesso aos livros. (KEHRWALD, 2011, p. 27)

Essa situação, no Brasil, só começou a se modificar por volta do final da década de 1980, com a compreensão de que a arte é, além de expressão, conhecimento; é, ao mesmo tempo, cognição e sensibilidade. Esse entendimento possibilitou o surgimento de uma nova proposta para o ensino da Arte, conhecida como metodologia (ou abordagem, ou proposta)

triangular. Idealizada pela educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, essa proposta fundamenta-se no conhecimento sobre teoria e história da arte, sua apreciação e seus fazeres, ou seja, na contextualização histórica, na “leitura” da obra de arte e no fazer artístico do aluno (produção, criação) (KEHRWALD, 2011).

“Foi a partir da *abordagem triangular* que o termo ‘leitura’ incorporou-se ao vocabulário dos professores de arte, entendido como leitura de imagem, de obras, de objetos ou de um elemento qualquer” (KEHRWALD, 2011, p. 24, grifo do autor). Até então, “o ensino de Arte praticamente desconsiderou a necessidade de trabalhar a *leitura* de imagens e outros gêneros próprios da disciplina, sejam eles visuais, sonoros, corporais e, claro, textuais” (SILVA, 2009, p. 18, grifo nosso).

Hoje entende-se que “os grafites nas ruas, os comerciais da TV e as pinturas em livros e obras de arte são formados por sinais que precisam ser decodificados, lidos, para serem compreendidos” (SILVA, 2009, p. 18). Afinal, uma obra de arte é um texto sem palavras que requer reflexão conexões com aquilo que já sabemos, de modo a darmos sentido a ela:

Ler [...] não é tentar decifrar ou adivinhar de forma isenta o sentido de um texto, mas é, a partir do texto, atribuir-lhe significados relacionando-o com outros textos na busca da sua compreensão, dos seus sentidos e de outras possíveis leituras. [...]

Transpondo estas ideias para o ensino da arte, podemos dizer que a leitura das imagens tem objetivos semelhantes e abrange a descrição, interpretação, compreensão, decomposição e recomposição para que se possa apreendê-las como um objeto a conhecer.

É sob essa visão de Arte que apontamos em *Cacoete*, algumas possibilidades que, para além do conhecimento e da sensibilidade,

[,,] também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático (BRASIL, 1997a, p. 19).

Assim, não somente o ensino de Arte é essencial à formação da sensibilidade criadora, responsável pela produção de cultura, como possui conhecimentos que favorecem o desenvolvimento cognitivo. Além disso, tem uma linguagem específica que pode ser mais facilmente compreendida quando o aluno lê literatura.

2.1. *Cacoete* e a Arte

Toda a obra *Cacoete* é uma expressão artística. A narrativa, arte de palavras e a ilustração, arte imagética. A autora e ilustradora Eva Furnari, romana de nascimento, mas “brasileira” desde os dois anos de idade, é formada em Arquitetura e Urbanismo e foi professora de Artes de 1974 a 1979. Nos anos de 1980, assumiu a carreira de escritora e ilustradora de livros infantis e hoje tem mais de 60 obras publicadas, além de inúmeras outras que ilustrou. Furnari é uma profissional conhecida internacionalmente. Muitos dos seus livros já foram premiados no Brasil e publicados em vários países (BIBLIOTECA, 2015).

Em um comentário crítico sobre a obra de Furnari, a Enciclopédia Itaú Cultural (2015) afirma que ela “concentra-se inicialmente no desenho, aos poucos se abre para a presença do texto e em seguida atinge o equilíbrio entre imagem e palavra”. E é justamente esse equilíbrio que encontramos em *Cacoete*, obra premiada *Hors Concours* pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em 2006, como uma das três eleitas como as melhores publicadas em 2005¹, e que recebeu ainda o Prêmio Jabuti de melhor ilustração.

Esse equilíbrio entre imagem e palavra se dá em forma de complementaridade: as ilustrações complementam as palavras. Ou será que as palavras é que complementam as ilustrações? Fato é que a ilustração traz detalhes que “explicam” as palavras, como um dos quadros da sala de aula, ao topo direito da página, explica as frações, (FURNARI, 2005, p. 28). Ou como exemplificam a ordem alfabética dos moradores da cidade (FURNARI, 2005, p. 10). E, ainda, a forma pela qual o mapa (FURNARI, 2015, p. 11) mostra, pela similaridade dos nomes das ruas e seus trajetos, a razão pela qual Frido errou o caminho da casa de Dona Lúrcia.

É óbvio que a leitura das imagens permitirá ao aluno, orientado pelo professor, considerar os “elementos básicos da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio) [a] identificação e reconhecimento de algumas técnicas e procedimentos artísticos presentes nas obras visuais [e a] identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais” (BRASIL, 1997a, 46). Este exercício de Arte pode, por exemplo, partir da observação das expressões de Frido (figura 01), dando-lhes significados:

¹ João Por Um Fio, de Roger Mello (Hors Concours) e Murucututu, a Coruja Grande da Noite, de Marcos Bagno foram as duas outras histórias premiadas em 2006. Cf. <<http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij/livros-premiados/item/151-pr%C3%AAmio-fnlij-2006-produ%C3%A7%C3%A3o-2005.html>>.

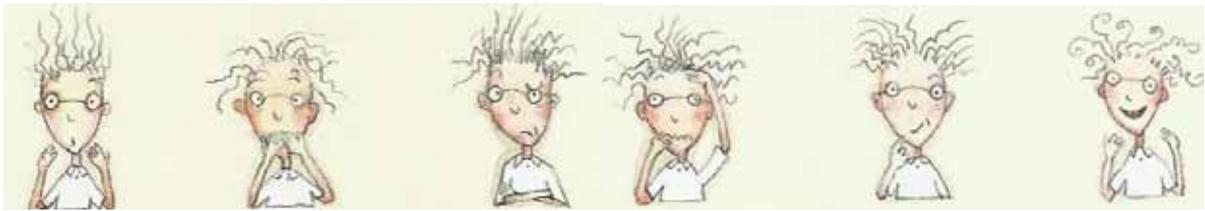


Figura 01: Fisionomias. (FURNARI, 2005, p. 26)

O que representa cada uma das expressões de Frido? Que sentimento elas expressam? E que sentimentos elas nos provocam? Isso é uma forma de trabalhar o olhar sensível do aluno sobre uma obra de arte. E como devemos sempre ter em mente que o ensino da Arte está fundamentado na proposta triangular – e a apreciação é apenas uma das três partes do tripé – podemos relacionar essas imagens ao símbolo do teatro (figura 02) e fazer um estudo sobre esse tema: como surgiu, onde, por que as máscaras se tornaram seu símbolo, etc.



Figura 02: Máscaras símbolos do Teatro.

O estudo da história do Teatro seria a contextualização proposta pela abordagem triangular. Depois desse estudo, poderíamos fazer uma pesquisa sobre as diferentes máscaras que são usadas para representar o teatro, bem como fazer um estudo sobre as máscaras em diversas culturas, o que se constituiria na apreciação. Por fim, construiríamos nossas próprias máscaras, com materiais diversos. Ou poderíamos desenhar expressões dos nossos colegas, à moda do que Furnari fez na figura 01. Poderíamos, ainda, transformar *Cacoete* em uma peça teatral e encená-la, filmá-la, etc.

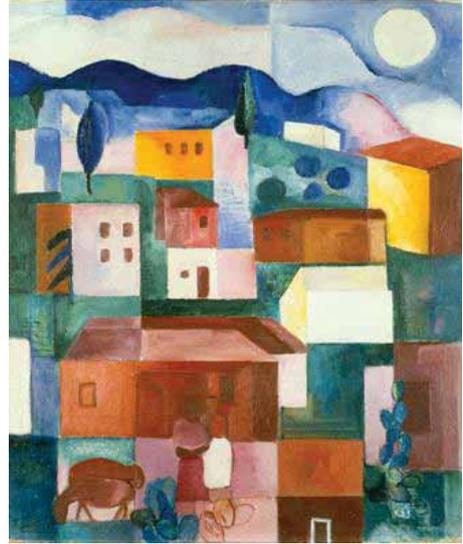
Além disso, outro conteúdo que podemos trabalhar com as crianças, que faz parte do nosso dia-a-dia, é a intertextualidade entre os textos imagéticos de Furnari e de outros artistas. Dentre as inúmeras possibilidades que existem, aqui falaremos sobre imagens de cidades. Só em *Cacoete*, há duas cidades diferentes: a de antes da ação da bruxa e a de depois de sua ação. E como os grandes pintores brasileiros representaram as cidades em suas obras? Nos anos de

1800, Benedito Calixto pintou “Os Quatro Cantos” e “Santos em 1822” (figura 03). Alfredo Volpi pinta casas e fachadas, Tarsila do Amaral apresenta “Morro da Favela”, “O Mamoeiro” e “EFBC”, e Lasar Segall nos traz “Paisagem Brasileira” (figura 04), todos na primeira metade do século XX.



Figura 03: Os Quatro Cantos, de Benedito Calixto (acima).

Figura 04: Paisagem Brasileira, de Lasar Segall (à direita).

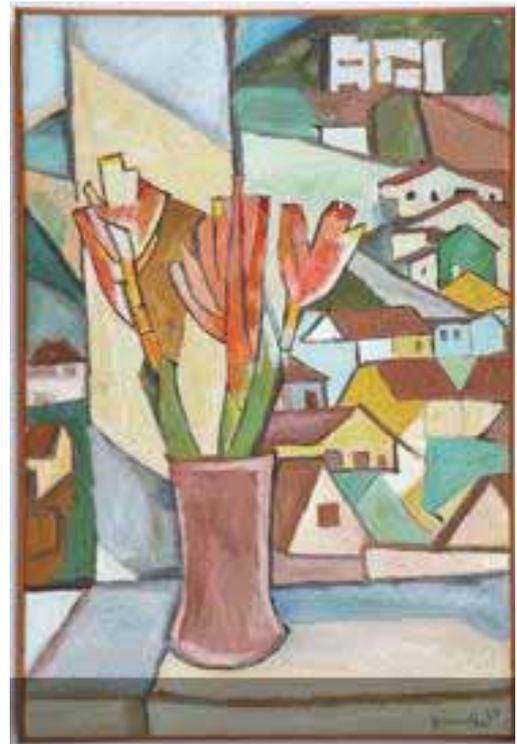


Em 1954, Francisco Rebolo pintou “Paisagem” (figura 05); na década de 1960, Heitor dos Prazeres apresentou seu “Morro da Mangueira” e Aldo Bonadei, a “Composição Casas” (figura 06).



Figura 05: Paisagem 1954, de Francisco Rebolo (acima)

Figura 06: Composição Casas, de Aldo Bonadei (à direita).



Todas essas obras – mas não somente essas, pois há muitos outros artistas que pintaram paisagens urbanas – podem ser relacionadas e comparadas às duas Cacoetes diferentes: a do início e a do final da história. Porém, cada um desses artistas deve ser estudado, bem como seu tempo. Suas obras devem ser observadas, de modo que os alunos possam refletir sobre suas características, cores, traços, etc. E para finalizar o estudo, os alunos devem ser convidados a construir – em desenho, em maquetes, em pinturas com diferentes materiais – suas próprias cidades.

Dissemos que o tema cidades é uma das inúmeras possibilidades que a obra de Furnari nos oferece para trabalhar a Arte. Dentre elas, há ainda temas que exploram a área rural, as frutas, as florestas, os seres sobrenaturais, dia dos professores e outras datas comemorativas, viagens, meios de transporte, etc.

Podemos ainda, partindo da história de Furnari, propor a construção de uma canção, com a utilização de instrumentos que podem ser confeccionados com material reciclado. Também há a possibilidade de criação de uma dança ou de um trabalho de mímica, a partir da narrativa. Por fim, mas não esgotando as possibilidades, pode-se propor a produção de uma releitura imagética da obra.

O importante é que o aluno conviva com o universo da arte, de forma a conhecer o fazer artístico como experiência poética, como possibilidade de desenvolvimento da percepção, reflexão, sensibilidade e imaginação, como experiência de interação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, como forma e como produção cultural; que aprenda a “identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas” (BRASIL, 1997a, p. 39).

3. O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

“Todo grande progresso da ciência resultou de uma nova audácia da imaginação”. (John Dewey)

A ciência se faz presente em nossa rotina diária. Para comprovar isso, Lorena Verli (2009, p. 24), jornalista que atua na revista Nova Escola, sugere: “Olhe à sua volta. Agora, verifique o seguinte: nesse rápido passeio, quanta ciência há ao redor? Pense nas roupas que usamos, nos moveis do ambiente. [...] Para onde quer que se olhe, há ciência”. Há ciência em tudo o que existe! Quase tudo o que temos e conhecemos, não existiria se alguém não tivesse estudado e pesquisado. Estas folhas em que este trabalho está impresso não existiria, e nem o computador com o qual este texto foi digitado!

Apesar de a maioria da população fazer uso e conviver com incontáveis produtos científicos e tecnológicos, os indivíduos pouco refletem sobre os processos envolvidos na sua criação, produção e distribuição, tornando-se assim indivíduos que, pela falta de informação, não exercem opções autônomas, subordinando-se às regras do mercado e dos meios de comunicação, o que impede o exercício da cidadania crítica e consciente (BRASIL, 1977e, p. 22).

Ao longo do tempo, o conceito de ciência foi reformulado. Da Astronomia de Copérnico e Kepler à Física Quântica da atualidade, as Ciências buscam, de forma geral,

[...] compreender a natureza, gerar representações do mundo – como se entende o universo, o espaço, o tempo, a matéria, o ser humano, a vida –, descobrir e explicar novos fenômenos naturais, organizar e sintetizar o conhecimento em teorias, trabalhadas e debatidas (BRASIL, 1997e, p. 23).

Até a década de 1970 (e ainda hoje há quem insista nisso) – quando o ensino de Ciências tornou-se obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da Lei n. 5.692/71, acreditava-se que as Ciências eram detentoras da verdade. As discussões que surgiram nesse período em torno da crise energética, econômica, ambiental e social mundial, bem como os avanços tecnológicos, “iniciaram a configuração de uma tendência do ensino, conhecida como ‘Ciência, Tecnologia e Sociedade’ (CTS) que tomou vulto nos anos 80 e é importante até os dias de hoje” (BRASIL, 1997e, p. 20).

Atualmente existe certo entendimento, entre os profissionais da educação que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de que o ensino de ciências “deve propiciar uma espaço para reflexão sobre objetos da ciência, e não simplesmente apresentá-los enquanto um conjunto de informações revestidas com o estatuto de verdades” (ANTLOGA, SLONGO, 2012, p. 05). Além de o professor valorizar e instigar os seus alunos a refletirem sobre os conceitos apresentados, ele sabe que precisa fazer com que as crianças percebam que a ciência é um “conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo” (BRASIL, 1997e, p. 21).

A leitura literária pode ter um papel fundamental no aprendizado de Ciências Naturais pelo aluno. Há muitos estudos que apontam que a emoção que uma pessoa sente ao ler uma obra literária, faz com que ela consiga puxar na memória trechos dessa obra sempre que quiser ou precisar. As emoções, para Frans de Wall (apud ROSA, 2008, p. 67),

[...] tornam as informações importantes, ou relevantes o suficiente para ficarem gravadas na memória. Nesta visão, as emoções fazem com que não fiquemos indiferentes a algo específico. Por esta razão, um texto ficcional que nos agrada não só é facilmente lido como também facilmente lembrado. Basta um estímulo para lembrarmos tal e tal passagem de um texto de que gostamos muito, mesmo que jamais tornemos a lê-lo.

Para Lopes e Dulac (2011), muitos professores não consideram as habilidades de leitura e escrita como sendo fundamentais em suas disciplinas, pois acreditam que corrigir erros de ortografia e incentivar a melhora da leitura não são funções suas. Para eles, tudo isso é função do professor de língua portuguesa. O que eles não percebem é que

[...] ler e escrever na área das ciências transcende o simples ato, tornando-se uma das principais formas de aprendizagem utilizadas, não podendo considerar-se a linguagem somente como mais uma habilidade do ser humano, mas atribuindo-lhe o caráter de construtora de realidades, do conhecimento e da ciência (LOPES; DULAC, 2011, p 44).

Dessa forma, é indiscutível que trabalhar a leitura é imprescindível também nas aulas de Ciências Naturais. E se a leitura for de uma história divertida, que prenda a atenção da criança, melhor ainda! Como diz Ângelo Machado (apud MARCOLIN, 2007, p. 15): “Se, além disso, ela aprender alguma coisa de ciências, tanto melhor”.

3.1. *Cacoete* e as Ciências Naturais

Sabemos que a literatura infantil, de modo geral, encanta as crianças – e os adultos – por ser divertida e lúdica. Porém, ainda que brincando, a *boa* literatura infantil é capaz de tratar de assuntos sérios e apresentar o mundo – como ele realmente é – às crianças, ainda que se utilizando de situações irreais, de fantasia. Assim, a literatura infantil “[...] é portadora de um conteúdo [...] que influencia a compreensão das crianças sobre os fenômenos da natureza, abordando-o de forma direta ou indireta” (ANTLOGA; SLONGO, 2012, p. 02).

E é justamente isso que vemos em *Cacoete*: a possibilidade de que o aluno compreenda “a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive” (BRASIL, 1997e, p.31). As mudanças que ocorreram nos modos de ser/pensar/vestir-se/agir dos cacoetecos após a passagem da bruxa Núrcia, podem servir de ponto de partida para o estudo das Ciências Naturais que tem como um de seus objetivos. Fundamentados nessas mudanças, é possível discutir sobre quais as mudanças necessárias para que a nossa escola, a nossa cidade e o nosso país estejam conectados com o mundo ao seu redor. Dessa forma, levamos nossos alunos a “identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica” (BRASIL, 1997e, p. 31).

As mudanças ocorridas em *Cacoete*, bem como a viagem de Frido a Joanete, para comprar uma maçã, podem suscitar questões sobre o que é tecnologia. É papel do professor mostrar aos alunos que tecnologia não tem a ver só com computadores, televisores, tablets, i-pads e celulares de última geração, mas com tudo aquilo que surgiu e desenvolveu-se pela ação do homem na natureza. Um exemplo bem simples são os talheres que usamos na nossa alimentação diária. Eles foram uma tecnologia, criada pelos seres humanos para facilitar o ato de comer, sem que precisássemos sujar as mãos! E para isso, houve a necessidade de extrair o metal da terra e transformá-lo! No caso dos japoneses, o material extraído da natureza foi a madeira, que permitiu que se confeccionassem os famosos “pauzinhos”. Praticamente tudo o que temos em nossas casas, hoje em dia, é resultado da tecnologia: o chuveiro, o fogão a gás, o ventilador, a energia elétrica, etc.

Podemos trabalhar a questão da tecnologia e das condições de vida, por exemplo, observando a viagem que Frido fez até a cidade de Joanete para comprar a maçã de sua professora.

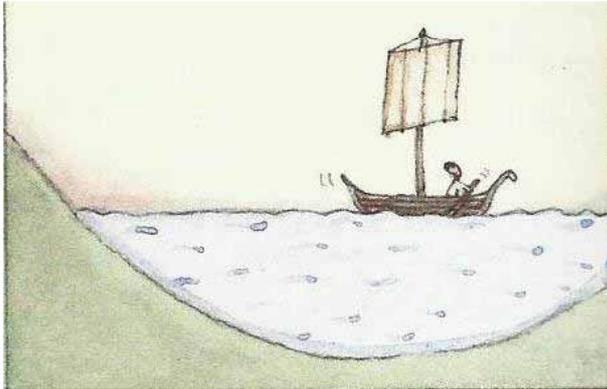


Figura 07: Embarcação (FURNARI, 2005, p.7).

Além de muito andar, pois a “cidade era longe e ele teria que passar por lugares difíceis e perigosos” (FURNARI, 2005, p.7) e ele foi a pé, Frido também precisou pegar uma embarcação. Vemos, na figura 07, que a embarcação é à vela. O que isso nos diz? Fala sobre a época em que a história se passa, por exemplo: um tempo em que ainda não havia barcos a vapor. E por que será que Frido foi a pé? Muito provavelmente, porque em Cacoete não existem carros, ônibus, ou outros meios de transportes que facilitariam a viagem de um lugar para o outro. Essa questão está fortemente ligada à questão das condições de vida. Será que Cacoete é uma boa cidade para se viver? Como a falta de transporte interfere no modo de vida dos cacoetenses? E como o sistema de transportes em nossa cidade afeta o nosso modo de vida? Colocar tais perguntas, entre outras, para que as crianças possam responder, é extremamente importante, pois ela aprenderá a “formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas a partir de elementos das Ciências Naturais, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar” (BRASIL, 1997e, p. 31).

Outro tema bastante importante na área das Ciências Naturais é a questão da saúde, que também faz parte dos temas transversais. Espera-se que a criança conheça o corpo humano – suas “relações fisiológicas e anatômicas [...] processos e estruturas [que asseguram] a integridade do corpo e faz dele uma integridade” (BRASIL, 1997e, p. 38) – e compreenda “que a saúde é um direito de todos e uma dimensão essencial do crescimento e desenvolvimento do ser humano” (BRASIL, 1997f, p. 71). Nesse sentido, devemos trabalhar as noções básicas de “hábitos de autocuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo” (BRASIL, 1997f, p. 71) o que implica conhecer as fases da vida, pois em cada fase ocorre uma mudança física em nossos corpos, provocando novas possibilidades e limites.

Quando lemos cuidadosamente as ilustrações de *Cacoete*, percebemos que elas trazem pessoas nas três fases da vida – infância, fase adulta e velhice –, conforme mostra a figura 08.



Figura 08: Fases da vida (FURNARI, 2005, p. 4).

Vemos, no detalhe da ilustração, que a criança é levada pela mão, por uma mulher adulta que carrega um guarda-chuva. À sua frente, há uma senhora de cabelos brancos, andando com o apoio de seu guarda-chuva. Quais as diferenças e semelhanças entre as três fases da vida representadas na figura 08?

Além de saber identificar as fases da vida, é preciso que a crianças também estabeleça relações de gêneros e perceba as diferenças – especialmente as físicas – que existem entre homens e mulheres, bem como as particularidades de cada gênero, e isso também pode ser feito a partir da observação das diferenças entre homens e mulheres cacoetenses, que começam pelas roupas: “As mulheres usavam vestidos de bolinha, sempre da mesma cor. Os homens usavam camisas brancas e calças xadrez” (FURNARI, 2005, p. 4).

Outro tema que deve ser abordado no ensino de Ciências Naturais – e que também está relacionado aos temas transversais – diz respeito ao ambiente. Dentre outras coisas, espera-se que os alunos sejam capazes de “observar e analisar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo reativo e propositivo para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida” (BRASIL, 1997g, p. 39).

Vemos que em *Cacoete* – obra e cidade – há vários ambientes diferentes: a cidade, a área rural e a floresta, cada um com suas especificidades. Quais as diferenças e semelhanças entre esses ambientes? No capítulo em que falaremos sobre o ensino da Geografia, abordaremos esse assunto mais detalhadamente, o que indica que esse tema é abrangente e

deve ser trabalhado – como todos os conteúdos, na medida do possível, transdisciplinarmente. Há, ainda, dentre os vários que aparecem na obra, o ambiente escolar, depois da ação da bruxa Núrcia, conforme mostram as figuras 09 e 10, a seguir:



Figura 09: Educação (FURNARI, 2005, p. 27).

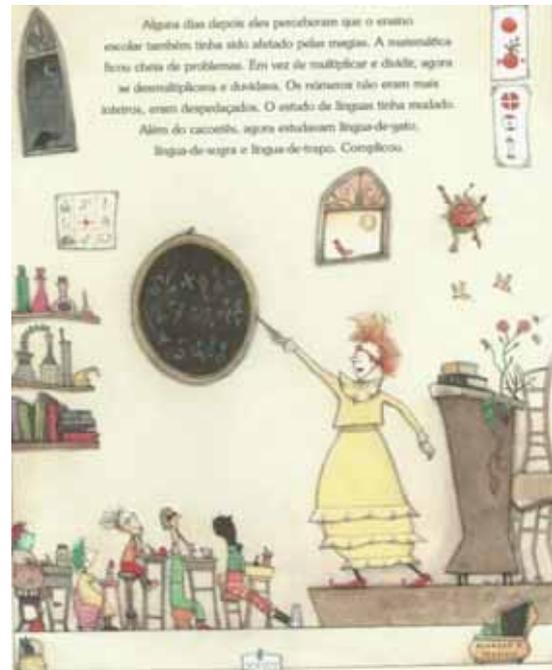


Figura 10: Educação 2 (FURNARI, 2005, p. 28).

Observando as imagens do ambiente escolar cacoetense, o que se pode dizer sobre ele? Como é a relação da professora com os alunos? Quais as semelhanças e diferenças entre a sala de aula de Frido e a nossa?

Podemos também falar do ambiente das casas de Cacoete. A princípio,

Quem era alto sentava em cadeira alta. Quem era baixo sentava em cadeira baixa.

Os armários, eles arrumavam de um jeito interessante. Guardavam coisas redondas com coisas redondas. Coisas quadradas com coisas quadradas. Coisas compridas com coisas compridas. Os anões de jardim ficavam dentro do guarda-roupa, para não estragar com o sol, o vento, a poeira e a chuva (FURNARI, 2005, p. 04-05).

Depois que a bruxa Núrcia transformou a cidade com seus raios encaracolados,

Os moradores passaram a [...] sentar na cadeira que bem entendessem. [...] A arrumação dos armários mudou. Tinha prego na gaveta das meias, cebola na gaveta das camisas [...] alguns objetos viraram desobjetos. A panela de pressão agora tocava música. A escova de cabelo despenteava [...] Os anões ficavam no jardim. E quando chovia eles usavam guarda-chuva. (FURNARI, 2005, p. 29).

A cidade continuava sendo Cacoete, os moradores continuaram sendo os mesmos, mesmo após a transformação provocada pela bruxa Núrcia, mas os ambientes dos lares sofreram enormes mudanças. Quais foram essas mudanças? Elas fizeram com que a qualidade de vida dos cacoetenses melhorasse ou não? Por que? O que há de semelhança com o ambiente dos lares cacoetenses antes da ação da bruxa e os nossos lares? E depois das transformações?

Apresentamos algumas possibilidades que podem ser exploradas no ensino das Ciências Naturais, de modo a promover a “[...] ampliação da leitura de mundo, questionando e apresentando novas perspectivas para análise dos eventos que cercam os/as alunos/as” (LOPES; DULAC, 2011, p. 45).

4. O ENSINO DA GEOGRAFIA

[...] para cada cidade que Marco lhe descrevia, a mente do Grande Khan partia por conta própria e, desmontando a cidade pedaço por pedaço, ele a reconstruía de outra maneira, substituindo ingredientes, deslocando-os, invertendo-os. [...]

O atlas do Grande Khan também contém os mapas de terras prometidas visitadas na imaginação mas ainda não descobertas ou fundadas (Ítalo Calvino).

O ensino da Geografia, como parte integrante do currículo educacional, oficializou-se, no Brasil, a partir da década de 1940 (BRASIL, 1997b). Nesses primórdios, os “procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações” (BRASIL, 1997b, p.71) e se enquadravam na chamada Geografia Tradicional, “[...] alienante, um conjunto de conhecimentos sobre um mundo pronto sem conflitos e dinâmicas diárias” (REICHWALD JR., 2003, p. 68), apolítica e acrítica, que desconsiderava as contradições que existem na sociedade e nas relações entre o homem, a sociedade e a natureza:

Por exemplo, estudava-se a população, mas não a sociedade; os estabelecimentos humanos, mas não as relações sociais; as técnicas e os instrumentos de trabalho, mas não o processo de produção. Ou seja, não se discutiam as relações intrínsecas à sociedade, abstraindo assim o homem de seu caráter social (BRASIL, 1997b, p.71).

Nas décadas de 1960 e 1970, esse caráter tradicional da Geografia começa a ser contestado. Mas é na década de 1980 que se colocam novos objetivos e práticas de ensino, agora críticos, articulados a outras áreas de conhecimento, visando também, em consonância com a finalidade da educação postulada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013), formar um cidadão que saiba questionar e interagir na sociedade em que vive. Para tanto, novas práticas pedagógicas vêm sendo adotadas e, dentre elas, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b), está o uso da música, das artes visuais e, principalmente, da literatura, foco principal desse trabalho:

A relação da Geografia com a Literatura [...] tem sido redescoberta, proporcionando um trabalho que provoca interesse e curiosidade sobre a leitura do espaço e da paisagem. É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental pela leitura de autores brasileiros consagrados [...] cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais [...] fontes que podem ser utilizadas [...] para obter informações, comparar, perguntar e inspirar-se para interpretar as paisagens e construir conhecimentos sobre o espaço geográfico. (BRASIL, 1997b, p.78).

Quando fala de “autores brasileiros consagrados”, os PCNs referem-se explicitamente a “[...] Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros – cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais” (BRASIL, 1997b, p. 78). Reichwald Jr. (2003) também fala desses autores, nomeando as obras que devem ser contempladas, bem como aponta outros autores e obras “das gerações mais novas no contexto do Rio Grande do Sul, Luiz Antonio Assis Brasil (*Videiras de cristal*), Moacyr Scliar (*Ciclo das águas*) e Charles Kiefer (*Quem faz gemer a terra*)” (REICHVALD JR., 2003, p. 71).

No entanto, cremos que as obras desses autores que efetivamente “retratam diferentes paisagens do Brasil” são, conforme explica Moreira Jr (2013), extensas – inviabilizando sua leitura completa nas aulas de Geografia, mas somente de fragmentos – e de linguagem complexa, o que dificulta sua leitura por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, retratam realidades distantes do cotidiano dos alunos, tanto pela época a que se referem como pelas situações que, na maioria das vezes, mostram um mundo “adulto”, tornando sua leitura enfadonha, desinteressante, descontextualizada e sem significado não somente para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também aos dos anos finais e até aos do Ensino Médio que não tenham experiência com a leitura literária.

Dessa forma, em se tratando de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, crianças entre seis e onze anos de idade – ou jovens, adultos e idosos que atendem à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sujeitos geralmente sem experiência com a leitura literária – a Geografia deve, a nosso ver e em concordância com Moreira Jr. (2013), contemplar obras infantis e juvenis, por possibilitarem a leitura de sua totalidade e não apenas de fragmentos; por trazerem temas “contextualizados diante tanto do conteúdo quanto da realidade do público” (MOREIRA JR., 2013, p. 20); por propiciarem conclusões mais simples e imediatas obtidas através da leitura textual e das figuras” (MOREIRA JR., 2013, p. 21); por possibilitarem ao aluno experiências com diferentes paisagens, ficcionais ou reais, e

permitirem que imagine “outros lugares e outros modos de vida [inferindo] acerca do seu próprio lugar, atribuindo novos valores à sua existência” (MOREIRA JR., 2013, p. 25).

4.1. Cacoete e a Geografia

É nessa perspectiva que Cacoete, de Eva Furnari (2005), pode constituir-se numa leitura que contribui para que o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental alcance os objetivos relacionados aos conhecimentos geográficos colocados pelos PCNs.

De acordo com esse documento, a Geografia deve investigar a constituição do *espaço geográfico* com base nas múltiplas relações entre os elementos físicos e biológicos que o compõem, e na dinâmica das relações socioculturais, econômicas e políticas que nele atuam. A partir dessa orientação, investigam-se as categorias *território*, *paisagem* e *lugar*. A categoria *território* relaciona-se ao “espaço construído pela formação social” (BRASIL, 1997b, p. 75); a categoria *paisagem*

É definida como sendo uma unidade visível, que possui uma identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. [...] quando se fala da paisagem de uma cidade, dela fazem parte seu relevo, a orientação dos rios e córregos da região [...] suas vias expressas, o conjunto de construções humanas, a distribuição da população que nela vive, o registro das tensões, sucessos e fracassos da história dos indivíduos e grupos que nela se encontram. É nela que estão as marcas da história de uma sociedade, fazendo, assim, da paisagem uma soma de tempos desiguais, uma combinação de espaços geográficos (BRASIL, 1997b, p. 75-76).

Lugar é a categoria que “traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos [...] é onde estão as referências pessoais e os sistemas de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir o espaço geográfico” (BRASIL, 1997b, p. 76). Diante disso, a compreensão da constituição do espaço geográfico busca levar o aluno à compreensão de si e ao sentimento de pertencimento, uma vez que “pertencer a um território e sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer identidade com eles” (BRASIL, 1997b, p. 76).

Pensando nisso, vemos que em Cacoete temos um espaço geográfico privilegiado, composto por uma área urbana peculiar:

os nomes das ruas da cidade eram alinhados em ordem alfabética. Rua dos Alfinetes, da Beringelas, dos Calcanhares e assim por diante. Os moradores também eram ordenados desse mesmo modo. O Frido, por exemplo, morava antes da Griselda e depois da Euzinete (FURNARI, 2005, p. 03).

Esse espaço geográfico de Cacoete tem um território que abarca uma área rural dividida em lotes, onde animais são criados e flores e alimentos são plantados. Dessa área rural também faz parte uma floresta, como observamos na figura 11.

Com base nesses dados, pode-se propor um amplo trabalho que abranja todo o conteúdo curricular da Geografia para o Ensino Fundamental, sempre relacionando Cacoete ao espaço geográfico em que os alunos estão inseridos. Por exemplo, podemos fazer um estudo sobre as manifestações da natureza em Cacoete. Para tanto, precisamos compreender que, de forma simplificada, a natureza é composta pelos elementos biofísicos (primeira natureza) – os seres vivos ou não, que ocupam um lugar no espaço e, transformando energia, interagem com o ambiente – e pelas transformações provocadas pela ação humana (segunda natureza) (BRASIL, 1997b).

Assim, podemos propor aos alunos o reconhecimento da primeira, da segunda ou das duas naturezas tanto na história de Furnari como na cidade em que moramos, comparando-as. Se houver alunos de outras cidades/estados, podemos pedir que eles falem aos colegas sobre a natureza nas suas cidades/estados de origem.

Estudar sobre áreas urbanas e rurais é outra proposta que Cacoete permite. Como são essas áreas na história de Furnari? Como são em nossa cidade? Como essas áreas foram construídas? O que havia ali/aqui antes de haver uma cidade, indústrias, sítios e fazendas? Em Cacoete há uma floresta. E onde moramos, há florestas? Que tipo de floresta é a de Cacoete, com predominância de pinheiros? É natural ou foi plantada? E as florestas que conhecemos? Quais as ações do homem em relação às florestas?

Gradativamente, podemos dar maior complexidade a essas questões, sempre tomando por base o que supostamente teria acontecido em Cacoete: Houve desmatamento em Cacoete? Por que? E em nossa cidade/estado/país? Houve/há desmatamento? No Brasil, vivemos, atualmente, uma crise hídrica e muitos afirmam que é devido ao desmatamento da Amazônia. Qual a relação entre a falta d'água e o desmatamento? Por que o homem desmata? Ele sabe que se desmatar, faltará água? Que o calor aumentará? Que os animais silvestres morrerão e/ou invadirão as cidades? Que os insetos também “invadirão” as cidades? Por que o homem desmata?

Sintetizando as questões relativas ao urbano e rural, deve-se procurar entender quais são as “diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte” (BRASIL, 1997b, p. 93).

O mapa da página 11 de *Cacoete* (figura 11), nos permite também começar a trabalhar com as noções da cartografia, já que o

início do processo de construção da linguagem cartográfica acontece mediante o trabalho com a produção e a leitura de mapas simples, em situações significativas de aprendizagem nas quais os alunos tenham questões a resolver, seja para comunicar, seja para obter e interpretar informações. (BRASIL, 1997b, p. 88)

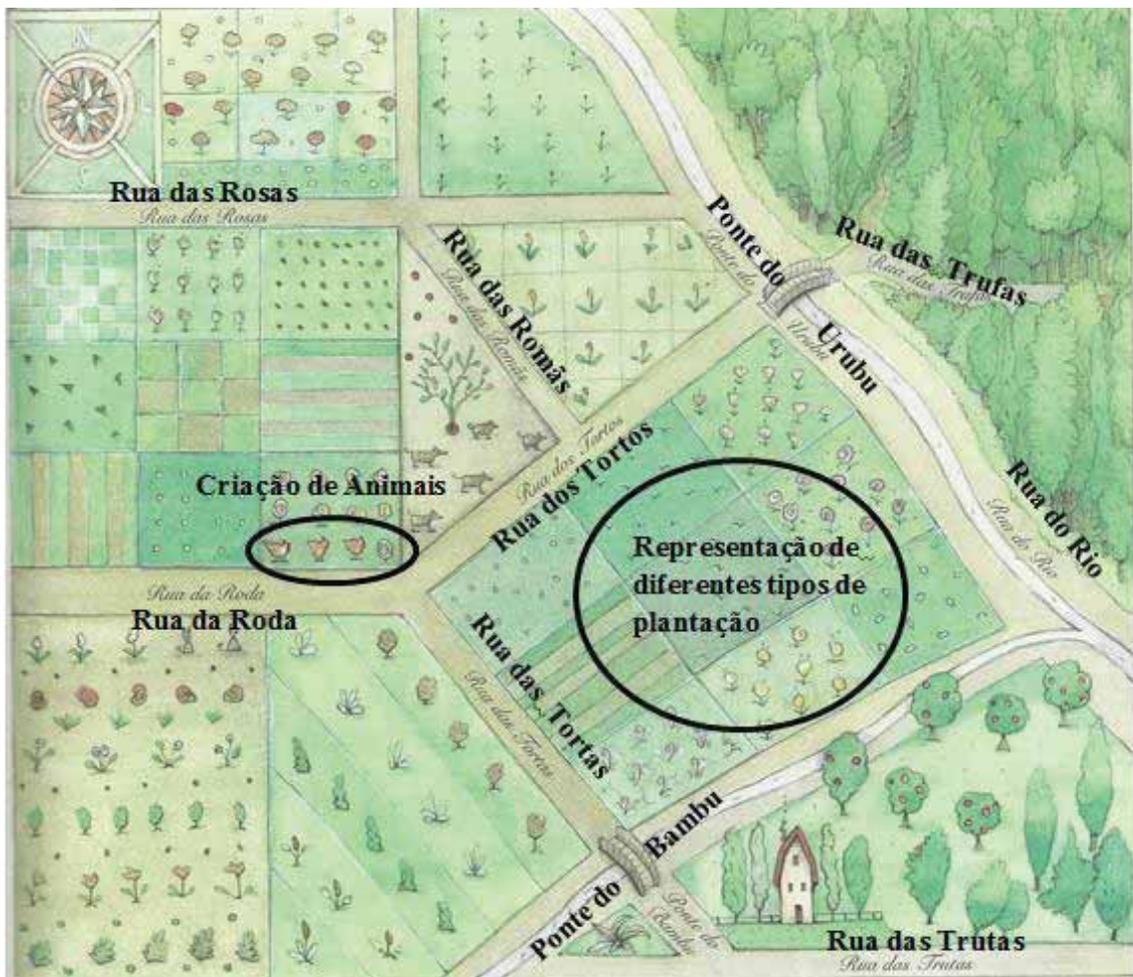


Figura 11: Mapa (FURNARI, 2005, p.11)

Temas como o manejo de áreas agrícolas e criação de animais também são viáveis a partir da figura. Vemos na gravura o cultivo de macieiras e diferentes tipos de flores. Que tipo de agricultura temos? Para onde vão os produtos que plantamos? Como eram plantados os

alimentos, antigamente? E hoje o papel das novas tecnologias para a agricultura? O que é o agronegócio? Qual as consequências do agronegócio? E quanto às criações de animais, vemos que os cacoetenses criam galinhas, gatos e cachorros. Mas, sabendo que boa parte das plantações e criações de animais é destinada à alimentação, fica uma pergunta: será que os cacoetenses comem cachorros e gatos? Cada país possui uma cultura própria e, em alguns deles, é comum consumir diferentes tipos de bichos e animais, desde baratas e formiga até carne de cobra e cachorro. Na Amazônia existem grupos indígenas que se alimentam de pequenos insetos e ratos do mato; em alguns países da África é comum o consumo de carne de macaco. Trabalhar a diversidade cultural em todos os seus sentidos é extremamente importante.

Dessa forma, o mapa (figura 11) nos permite trabalhar os “conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos” (BRASIL, 1997b, p. 93). Além disso, em seu canto superior esquerdo temos a presença de uma rosa dos ventos, o que possibilita ao professor começar a trabalhar com os pontos cardeais, a orientação espacial e a localização. Nesse sentido, os alunos podem estabelecer diferentes caminhos que o Frido poderia ter percorrido para chegar até a casa da Bruxa, estabelecer um ou mais caminhos para chegar de suas casas à escola, verificar a localização de suas casas e da escola no mapa da cidade e situá-las em relação aos pontos cardeais, etc.

Observando outros mapas e comparando-os ao da história de Furnari, verão que há certos elementos que se repetem (as ruas e a rosa dos ventos, por exemplo) e outros, como a legenda, que não aparecem no mapa de *Cacoete*. Então, o professor pode sugerir aos alunos que façam uma legenda para o mapa da história de Frunari. Pode, também propor às turmas que construam um mapa, por exemplo, de seu trajeto diário para a escola, utilizando os elementos de orientação e localização que aprenderam, pois é necessário

que os alunos compreendam que para representar o espaço é preciso obedecer a certas regras e convenções postuladas pela linguagem cartográfica e comecem a dominá-las na produção de mapas simples, relacionados com o espaço vivido e outros mais distantes. [...]

Os referenciais de localização, os pontos cardeais, as divisões e contornos políticos dos mapas, o sistema de cores e legendas podem e devem ser trabalhados. (BRASIL, 1997b, p. 94-95)

São incontáveis as possibilidades de trabalho/estudo relativas ao espaço geográfico com base na história de Furnari. O estudo do relevo e da hidrografia pode ter como ponto de

partida a viagem que Frido faz a Joanete em busca de uma maçã para presentear sua professora (figura 12). O texto diz que o garoto “subiu montanha [...] Andou de barco. Atravessou ponte [...] Desceu montanha” (FURNARI, 2005, p. 07).

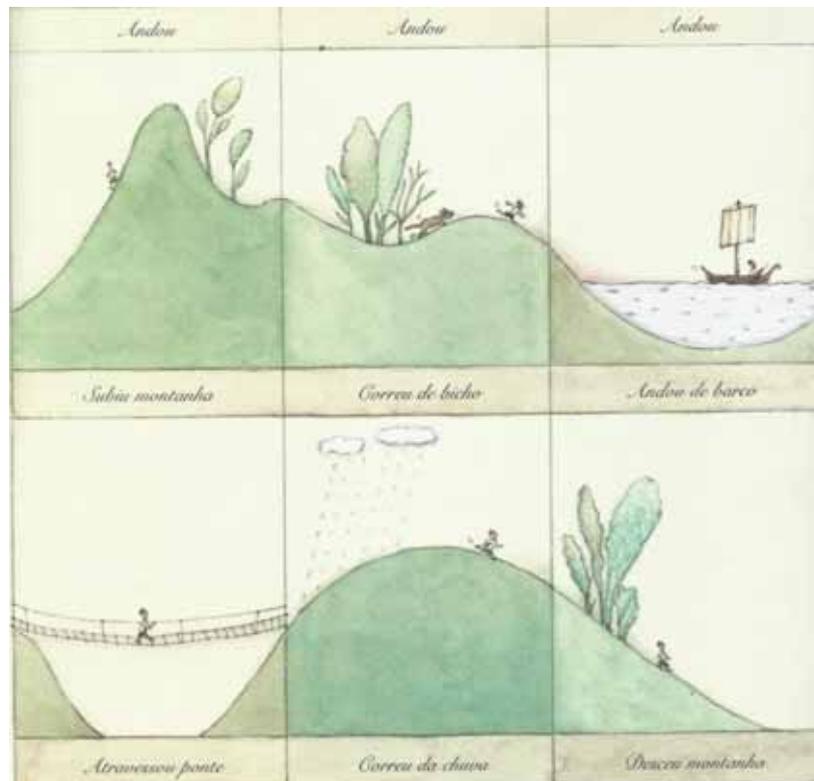


Figura 12: Percurso (FURNARI, 2005, p. 7).

O importante é que o professor, conforme os assuntos são abordados, sempre questione qual a relação dos alunos com esses temas. No caso do estudo do relevo, é necessário que pergunte aos alunos se existem montanhas na região em que moram. Se conhecem montanhas. Pode-se até falar sobre a diferença entre morro e montanha.

Se Frido precisou andar de barco, é porque teve que atravessar um rio. E na região onde moramos, há rios? Onde eles nascem? Onde desaguam? Esses rios encontram-se com outros rios em seu trajeto? Eles são navegáveis? Qual a diferença entre rio e córrego? Quem já atravessou rios? Como foi essa travessia? Pode-se indagar os alunos – e motivá-los a pesquisar – sobre o entorno dos rios – como deveria ser e como é, e as consequências da falta de mata ciliar ou da construção urbanística às margens de rios e córregos.

Frido também precisou passar por uma ponte, de acordo com os textos escrito e imagético de Frunari (figura 12) mas a figura não mostra tudo o que havia sob a ponte. Vemos apenas uma depressão, o que possibilita a continuidade do trabalho com o relevo. Desta vez, questionando a necessidade da construção de pontes/viadutos, especialmente em nossa cidade.

Como era o acesso a determinadas áreas da cidade antes da construção da ponte/viaduto? Como é hoje? Quais as vantagens e quais as desvantagens?

Além de trabalhar o relevo da paisagem, entramos nas diferentes tecnologias. Na figura vemos um pequeno barco a vela. Mesmo sendo um meio de transporte ultrapassado em nossa sociedade atual, esse tipo de embarcação é uma tecnologia, pois é uma evolução de algum tipo de barco anterior a ele (por exemplo, a canoa, a jangada). Assim, entendemos que a tecnologia não se refere só a computadores, celulares e vídeo games, mas sim a tudo aquilo que está ao nosso redor. Trabalhar sobre as tecnologias

permite compreender como as sociedades, em diferentes momentos de sua história, buscaram superar seus problemas cotidianos, de sobrevivência, transformando a natureza, criando novas formas de organização social, política e econômica e construindo paisagens urbanas e rurais (BRASIL, 1997b, p. 93).

Como as pessoas se locomovem em Cacoete? Na história, Frido precisou viajar para a cidade vizinha para poder comprar uma maçã para dar sua professora no Dia dos Professores e, a partir da imagem acima, vemos que o caminho até a outra cidade é muito longo. Ela andou, e andou muito! Por que ele não foi de ônibus? Será que não tinha ou será que ele não foi se informar sobre o transporte para Joanete? O transporte é necessário? E obter informações sobre os meios de transporte em nossa cidade, é necessário? Não teria sido mais fácil se ele tivesse ido de ônibus, ou carro? Que outros meios de transporte poderiam ter levado Frido de Cacoete até Joanete? Será que se Frido tivesse ido até a cidade vizinha de carro ou ônibus, ele teria se perdido? O que fazer quando nos perdemos? Qual a importância de estarmos sempre bem informados sobre os lugares que frequentamos e para onde vamos?

A história de Frido nos leva a pensar que não há um sistema de transporte eficiente em Cacoete. Se houvesse meios de transportes mais eficientes, as lojas da cidade de Cacoete teriam sempre maçãs à disposição de seus moradores! Como as maçãs – e outros produtos chegariam a Cacoete? E na nossa cidade? Como as pessoas se locomovem? Quais são os meios de transporte? Em cidades pequenas do interior, é mais comum as pessoas se locomoverem a pé ou de bicicletas, pois tudo é perto (as lojas, escolas, supermercados) e não é preciso o uso de carros, mas, em cidades mais populosas como as capitais, nem sempre é possível ir aos lugares a pé, pois as distâncias acabam sendo maiores. Então, o uso de carros, motos e ônibus acaba sendo extremamente necessário.

O estudo da informação, da comunicação e do transporte, por sua vez, permite uma compreensão dos processos, intenções e conseqüências das relações entre os lugares, em escala regional, nacional e até mesmo mundial. A preocupação fundamental é que os alunos construam as primeiras noções sobre o papel da informação, da comunicação e dos transportes na constituição dessas paisagens e nas múltiplas relações que existem entre o local, o regional e o mundial (BRASIL, 1997b, p. 94).

No início da história, Cacoete era uma cidade extremamente organizada. As casas eram alinhadas por ordem alfabética, homens e mulheres tinham uma maneira própria de se vestir, era quase uma “obrigação” do estudante de Cacoete entregar à sua professora uma maçã no dia 15 de outubro. Tudo obedecia a uma organização rigorosa e peculiar. Depois dos feitiços da Bruxa Núrcia, a cidade se transformou. As casas e as ruas ficaram diferentes, cheias de curvas, as pessoas passaram a se vestir como queriam (Figura 13).

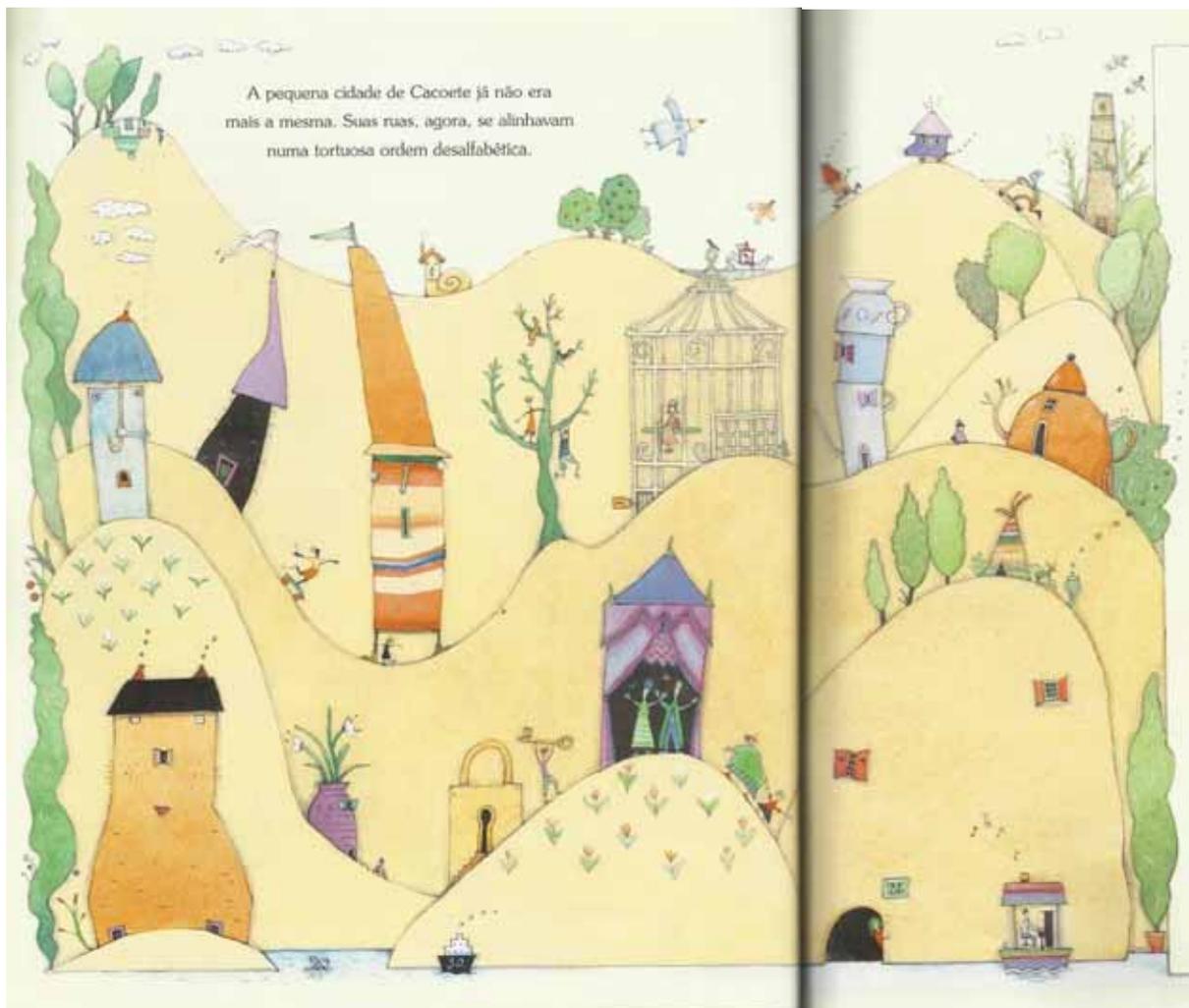


Figura 13: Cacoete transformada

(FURNARI, 2005, p.30 - 31)

Toda essa nova organização sociocultural e espacial que ocorreu em Cacoete nos permite trabalhar a comparação entre paisagens, bem como refletir sobre as mudanças que vivemos em nosso dia a dia.

estabelecer relações com outras paisagens e lugares distantes no tempo ou no espaço, para que elementos de comparação possam ser utilizados na busca de semelhanças e diferenças, permanências e transformações, explicações para os fenômenos que aí se encontram presentes. (BRASIL, 1997b, p. 87)

Dessa forma, podemos pensar: as transformações que ocorreram em Cacoete foram boas ou ruins para a cidade e os cacoetenses? E as transformações que ocorrem em nossa cidade, em nosso estado e em nosso país, são boas ou ruins para a população? Como e por que mudanças acontecem?

Muito mais sobre Geografia pode ser explorado a partir da leitura de *Cacoete*. Apresentamos, neste capítulo, apenas alguns pontos. Isso nos possibilita verificar que

A literatura, aliada ao olhar geográfico, com certeza, forma um binômio que possibilita aos alunos e alunas lerem o mundo nas suas complexidades e dinâmicas. Na aula de geografia, pode-se tomar a obra literária como um dos subsídios para entender os contextos do lugar (espaço que dá identidade ao sujeito) e as interações que este espaço tem com outras partes do país e do mundo (relações de escala). As tramas literárias representam a pessoa “comum”, seus dramas (política, cultura e economia) e seus espaços cotidianos. (REICHWALD JR, 2003, p. 74-75)

5. O ENSINO DE HISTÓRIA

No enunciado de Aristóteles em sua obra “Poética”, enquanto a poética seria o discurso sobre o que poderia ter acontecido, a história foi apresentada como a narrativa dos fatos verídicos. Porém, na nossa contemporaneidade temos muitos autores que trabalham com o imaginário e que discutem não só o uso da literatura como acesso privilegiado ao passado, como colocam em pauta a discussão do próprio caráter da história como uma forma de literatura, ou seja, como narrativa portadora de ficção. (Gabriela L. Assis; Marcus S. Cruz)

O ensino de História aparece pela primeira vez nas escolas brasileiras em 1827, com a Lei de 15 de outubro, conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras, que priorizava, entre outras coisas, em seu Artigo 6º, a leitura da “Constituição do Imperio e a Historia do Brazil” (CÂMARA, 1827). O currículo dessa disciplina, optativa na época, era formado pela História Civil, associada à história sagrada, ou seja, os conhecimentos das aulas de História serviam principalmente para catequizar os alunos, e fazer com que eles aprendessem a moral cristã (BRASIL, 2001). Porém,

as autoridades escolares exigiam dos professores o cumprimento mínimo da parte obrigatória composta de leitura e escrita, noções de Gramática, princípios de Aritmética e o ensino da Doutrina Religiosa. As disciplinas consideradas facultativas raramente eram ensinadas, o que fez a História Sagrada predominar sobre a História Civil nacional (BRASIL, 1997h, p. 20).

No final do século XIX, com a influência das concepções científicas, os currículos das escolas elementares (hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental) passaram, gradativamente, a incorporar “tópicos sobre História e Geografia Universal, História do Brasil e História Regional” (BRASIL, 1997h p. 19), e o ensino de História Civil separou-se do ensino da História Sagrada, mas continuou seguindo seu modelo,

[...] substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação [...] A ordem dos acontecimentos era articulada pela sucessão de reis e pelas lutas contra os invasores estrangeiros [...] culminava com os “grandes eventos” da “Independência” e da “Constituição do Estado Nacional”, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma “grande nação”. Os métodos de ensino [...] eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. [...] Desse modo, ensinar História era transmitir os

pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas (BRASIL, 1997h, p. 20).

Com a abolição da escravatura e a proclamação da República, a educação elementar desponta como possibilidade de transformação do país pelo ensino do civismo nacionalista. Assim,

A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico.

[...] os conteúdos patrióticos não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Desenvolveram-se, nas escolas, práticas e rituais como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos, celebrações de culto aos símbolos da Pátria, que deveriam envolver o conjunto da escola demarcando o ritmo do cotidiano escolar. (BRASIL, 1997h. p. 20-21).

Depois disso, houve sucessivas reformas no ensino da História, inclusive um período em que ela foi, juntamente com a Geografia, oficialmente substituída pelos Estudos Sociais (que já predominavam nas escolas primárias) pela Lei n. 5.692/71, enfocando a educação moral e cívica:

Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964 (BRASIL, 1997h. p. 23).

Foi no contexto da democratização do ensino que as discussões sobre a necessidade da volta da História e da Geografia foram vistas como necessárias, principalmente para que se pudesse dar conta da clientela escolar, proveniente de “[...] vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, do campo para as cidades, e entre os Estados, com acentuado processo de diferenciação econômica e social” (BRASIL, 1997h. p. 23). Assim, a disciplina de História, foi incluída nos currículos desde a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O enfoque deveria ser social, cultural e do cotidiano.

No entanto, muitos professores ainda ensinam história da maneira tradicional, baseada na memorização, “[...] distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico” (BRASIL, 1997f. p. 23). Isso nos levou a buscar, na leitura literária, uma forma diferente, divertida, interessante e contextualizada com a sociedade, a cultura e o cotidiano do aluno.

Para muitos historiadores e pesquisadores a palavra história está fortemente associada à memória, “[...] mas a memória para funcionar adequadamente, precisa do recurso da leitura e da escrita” (SEFFNER, 2011, p. 111). Para tanto, a leitura é a fonte principal de conhecimento sobre a história. “Não conseguimos imaginar a área de História sem atividades específicas de leitura e escrita. A escrita é algo tão importante na história que, para alguns, só existe história quando existe escrita.” (SEFFNER, 2011, p. 112).

Mas é importante ressaltar aqui, que essa leitura deve ser muito bem escolhida, pois, na maioria das vezes lê-se em história apenas textos clássicos e didáticos, como se apenas estes fossem os detentores do saber histórico. “O professor deve evitar a leitura dogmática dos textos clássicos, que muitas vezes é feita de tal forma em sala de aula, que só cabe ao aluno concordar com o autor, aceitando aquela versão histórica” (SEFFNER, 2011, p. 117).

Não basta saber detalhes sobre a revolução de 1930 ou o episódio de Palmares, é necessário discutir o que isso significa hoje, na realidade em que o aluno vive, na construção de sua trajetória social, como isso se integra (ou não) na forma com que ele vai falar sobre o mundo que o rodeia, construindo uma modalidade original de falar sobre aqueles acontecimentos, marcada pela situação peculiar de cada um no mundo (SEFFNER, 2011, p. 115).

Será que todos os fatos históricos têm apenas uma versão? Muitos alunos, por não terem o hábito de ler e pesquisar, acabam aceitando o discurso sobre determinado fato histórico como uma verdade absoluta. Portanto, o professor precisa deixar à disposição de seu aluno uma extensa variedade de materiais para ele que possa pesquisar e confrontar as informações obtidas, porque é assim que se constrói um aprendizado significativo.

O livro didático é, muitas vezes, a única leitura histórica que o aluno tem a disposição. Se ficarmos somente nele, as possibilidades de discussão e troca de ideias se empobrecem muito. A leitura do livro didático deve ser estimulada, mas não como sendo a única fonte de explicação histórica (SEFFNER, 2011, p. 117).

Assim, estabelecer relações entre História e literatura também deve ser estimulada, pois

[...] a História, ainda que postule ser uma ciência, é ainda assim um gênero literário; a Literatura, ainda que postule ser uma Arte, está diretamente mergulhada na História: é a história que a constitui enquanto um gênero produzido pelo homem e incontrolavelmente inserido na temporalidade; e é ainda da História que a Literatura extrai boa parte de seus materiais (ALVES; CUNHA; SILVA, 2015, p. 02).

Desta forma, é imprescindível que a literatura se faça presente no cotidiano das aulas de História, e não somente como uma ferramenta de aprendizagem para se trabalhar esporadicamente.

A utilização de história e literatura no contexto escolar deve ser trabalhada não como uma ferramenta complementar a outra. No ensino de história, a relação com a literatura não deve colocar a mesma na condição de recurso didático e sim como passível de análise histórica. O exercício da leitura e sua interpretação se relacionam com o entendimento do leitor e quando se propõe uma análise histórica da mesma, deve ser considerada não só a dimensão histórica, como também o contexto literário e a realidade do leitor, que influenciará na recepção e interpretação da leitura (ALVES; CUNHA; SILVA, 2015, p. 9).

Além disso, vivemos num mundo letrado e a linguagem escrita precisa ser apropriada pelos alunos como instrumento de pensamento, de modo a conseguirem “[...] teorizar uma [...] experiência social. Teorizar uma experiência social implica contar sua história” (SEFFNER, 2003, p. 110). E há elementos da narrativa Histórica que são também elementos da narrativa literária, como o tempo e a organização cronológica dos acontecimentos. Dessa forma, ao lerem/ouvirem uma história literária, a criança estará aprendendo, no mínimo, sobre as possibilidades da linguagem e sobre categorias fundamentais (tempo e cronologia) da História.

5.1. *Cacoete* e a História

Cacoete (FURNARI,2005), apesar de ser ficção, trabalha com o tempo, categoria fundamental da História, pois traz acontecimentos passados e presentes, relacionados à forma de organização física e social da cidade – no passado, era de um jeito e depois da atuação da bruxa Núrcia, sofreu transformações. Essas transformações não foram somente físicas – nas ruas, nas casas – mas também culturais – a forma de os cacoetenses vestirem-se, por exemplo. Antes, conforme mostra a figura 14 em texto escrito e imagético, todas as mulheres utilizavam a mesma estampa em seus vestidos, bem como todos os homens vestiam-se com camisa branca e calça xadrez. Ninguém ousava vestir-se de maneira diferente, pois a organização cacoetense, tão entranhada nas mentes das pessoas, não permitiria.

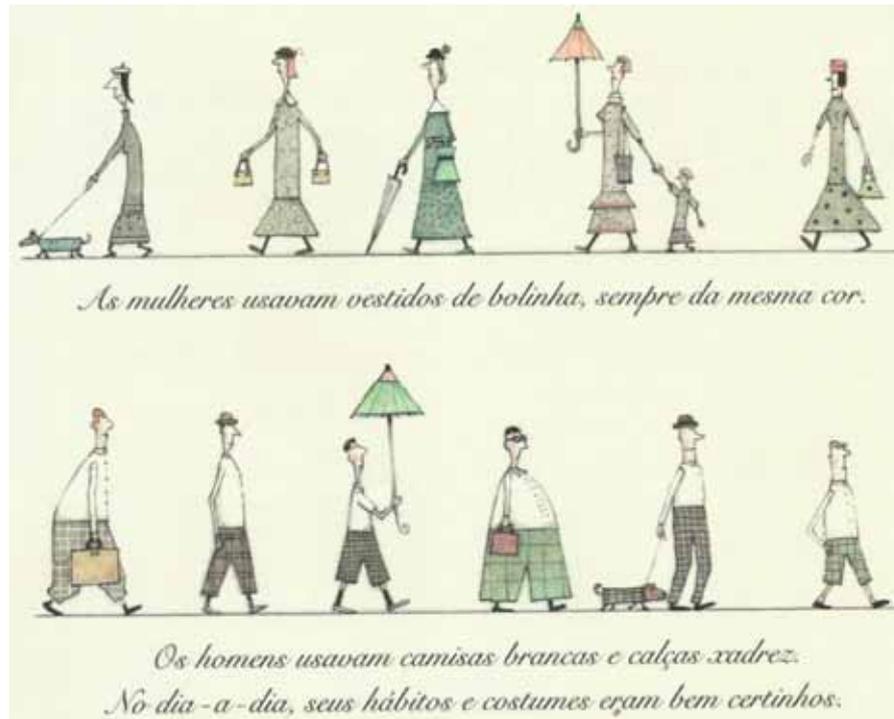


Figura 14: Modos de vestir (FURNARI, 2005, p. 4)

A forma de sentarem-se à mesa também era peculiar:



Figura 15: Modos de sentar (FURNARI, 2005, p. 4)

“Presente de Dia dos Professores, na cidade de Cacoete, tinha que ser maçã, não podia ser outra coisa” (FURNARI, 2005, p. 06). Mas depois dos raios malucos, encaracolados, tremelicantes, retorcidos e espinafrados da bruxa Núrcia,

Os moradores passaram a se vestir cada um de um jeito e sentar na cadeira que bem entendessem. Presente de dia dos professores não precisava mais ser maçã. [...]

[...] alguns objetos viraram desobjetos. A panela de pressão agora tocava música. [...] O fogão tinha quatro bocas, um nariz e cinco olhos, falava, cheirava e enxergava muito bem” (FURNARI, 2005, p. 29).

Até o currículo escolar modificou-se:

A matemática [...] Em vez de multiplicar e dividir, agora se desmultiplicava e duvidava. Os números não eram mais inteiros, eram despedaçados. O estudo de línguas tinha mudado. Além do cacoetês, agora estudavam língua-de-gato, língua-de-sogra e língua-de-trapo (FURNARI, 2005, p. 28).

De acordo com os PCNs de História, espera-se que o aluno, ao final do fundamental I saiba “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sócias, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles” (BRASIL, 1997h, p. 33). Poderíamos começar pelas diferenças entre currículo da escola cacoetense e o da escola em que estamos. Depois, poderíamos verificar como era o currículo das escolas brasileiras antigamente, para compará-lo com o atual.

Outra sugestão é trabalharmos com costumes e tradições. As crianças podem pesquisar com os pais e avós e com outros adultos de seu grupo social, sobre esse assunto, para depois comparar com os dos colegas. O importante é que percebam que não há melhor nem pior, que apenas existem diferenças, mas também muitas semelhanças que devem ser respeitadas.

É importante para a criança que ela conheça diferentes tipos de sociedades e culturas, bem como aprenda a “reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço” (BRASIL, 1997h, p. 33). Assim, pode-se também solicitar que os alunos façam pesquisas sobre o modo de vida de diferentes países.

O fato de a mudança na cidade de Cacoete ter ocorrido após a passagem da bruxa Núrcia, serve de exemplo para que o aluno possa “localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado” (BRASIL, 1997h, p. 33). Qual o motivo que gerou a(s) mudança(s)? Quais foram essas mudanças? Mudou para melhor ou para pior? São exemplos de questionamentos que podem surgir ao analisar o livro.

De acordo com Seffner (2003, p. 114), “a leitura de textos que estabeleçam correlação entre diferentes acontecimentos, em diferentes locais e tempos, possibilita ao aluno incorporar a história passada da humanidade em seu repertório de vida e na construção de sua identidade social”. cremos que a leitura de Cacoete permite que se estabeleçam correlações entre acontecimentos ficcionais e reais, que se dão em tempos diferentes (a eternidade do “era uma vez”, o nosso passado e o nosso presente), em locais diferentes (Cacoete, Rio Claro, cidades e

estados de onde vieram os alunos), permitindo não somente que o aluno entenda o mundo, a si próprio e ao outro, mas que o faça empregando imaginação e criatividade, estes possibilitados pelo contato com a arte.

Podemos ainda propor aos alunos que façam duas linha do tempo: uma, estabelecendo a cronologia dos acontecimentos que ocorreram em Cacoete e outra, dos acontecimentos ocorridos com Frida. Podemos também pedir que façam linhas do tempo relativas à suas vidas e suas famílias.

Esses são apenas algumas sugestões para trabalhar a História a partir de *Cacoete*. cremos que nossos apontamentos são suficientes para mostrar aos professores que é possível, por meio de elementos característicos da História empregados nas narrativas literárias, “formar um aluno capaz de realizar uma leitura histórica densa do mundo, percebendo a realidade social como construção histórica da humanidade, obra na qual todos têm participação, de forma consciente ou não” (SEFFNER, 2011, p. 113).

6. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo. (Wittgenstein)

Minha pátria é a língua portuguesa. (Fernando Pessoa)

Quando falamos em escola, a primeira disciplina que nos vem à cabeça é a Língua Portuguesa. E quando se fala do fracasso escolar do aluno brasileiro em relação aos demais países – dados que já apresentamos no Capítulo I desse trabalho – a responsabilidade cai quase que inteiramente nessa disciplina do componente curricular, pois as pesquisas demonstram que o aluno brasileiro não sabe ler, ou melhor, lê, mas não entende aquilo que lê (é o chamado analfabeto funcional) e, por isso, não consegue compreender as outras disciplinas. As pesquisas ainda indicam que a falta da leitura implica em graves dificuldades em ortografia e concordância verbal.

Quando se fala em leitura, cobra-se do professor de Língua Portuguesa uma postura parecida ao do malabarista que faz girar vários pratos ao mesmo tempo e não pode deixar nenhum cair. De relatórios científicos a romances, de biografias a relatos de viagem, espera-se que ele aborde todos os gêneros e ainda que capacite os alunos para desenvolver o hábito da leitura por prazer, para estudar e se informar. Quando um desses “pratos” se quebra, todos os dedos apontam para você, o docente da disciplina. Mas será possível – e necessário – dar conta de tanta coisa? (MIRANDA, 2009, p. 54)

Constatamos, assim, que a grande responsabilidade da Educação é colocada sobre os “ombros” dos professores de Língua Portuguesa, e principalmente àqueles que alfabetizam e apresentam a nossa língua às crianças, ou professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, mostramos, ao longo deste trabalho, que ensinar a ler e a escrever não cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa, pois todas as disciplinas precisam que o aluno saiba ler, de modo a entendê-las. Isso significa que todos os professores devem “ensinar a ler” para que possam transmitir um aprendizado significativo.

No caso do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que introduzem todas as disciplinas às crianças, é necessário que ele saiba trabalhar a aprendizagem da leitura e dos fundamentos das demais disciplinas interdisciplinarmente, como propomos neste trabalho, “[...] sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes,

coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados” (BRASIL, 1997c, p. 33).

“Assumir a palavra” a nosso ver, significa compreender textos orais e escritos que circulam socialmente, ou seja, com os quais o aluno se depara dentro e fora da escola. É compreender as instruções de uso e montagem de um brinquedo ou aparelho eletrônico que vai manusear, é entender a indicação e a maneira de usar um remédio, ao ler a bula, é perceber o que pede um problema de matemática, é apropriar-se das noções de higiene, compreender que precisa de uma boa alimentação – e escolher alimentar-se bem, etc.

Dessa forma, o aluno estará utilizando “[...] a linguagem como instrumento de aprendizagem” (BRASIL, 1997c, p. 34) e, quando essa linguagem é apresentada por meio da literatura, experimentar também a fruição estética e a sensibilidade, empregando-as na expressão de sentimentos, experiências, ideias e opiniões críticas, no acolhimento e no respeito ao outro. (BRASIL, 1997c).

Em um país como o Brasil, onde a diversidade é uma das principais características, as variações de nossa língua não poderiam passar despercebidas. Essas variações não podem ser desprezadas, fazem parte de nossa realidade social. Precisam ser compreendidas, de modo a possibilitar a comunicação, a troca de ideias, e respeitados os seus falantes. No entanto, cremos que seja necessária uma língua

[...] padronizada, igual em todo o país, a fim de que quando um sulista disser (ou escrever) suas ideias, propostas e sentimentos, possa ser perfeitamente compreendido no norte – e em todas as outras regiões brasileiras! [...] Isso não quer dizer que a língua padrão seja a mais correta! Não! Todas as línguas são corretas em seus contextos de produção! (VASQUES, 2013b, p. 65).

Mas a língua padrão é aquela utilizada em concursos, entrevistas, relatórios, é aquela que (infelizmente) confere *status* social às pessoas (BAGNO, 2006; POSSENTI, 1996). A escola é, muitas vezes, o único lugar em que a criança tem a oportunidade de ter contato com a língua padrão. E a escola tem, por função primordial, o ensino dessa variedade linguística – afinal, foi fundada no ensino da língua padrão (obviamente não a Portuguesa), ainda na Antiguidade, conforme nos leva a crer Mario Alighiero Manacorda (2010)!

E como ensinar a língua padrão, sem desprezar as demais variantes linguísticas?

6.1. *Cacoete* e a Língua Portuguesa

Todo e qualquer conteúdo de língua portuguesa pode e deve, de acordo com os PCNs (1997c), ser ensinado por meio de textos:

O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p” [...] não é [...] um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato (BRASIL, 1997c, p. 29).

Dessa forma, entendemos que a palavra escrita (ou falada), seja qual for o seu gênero, precisa, para constituir-se em texto, ter significado para seu leitor ou ouvinte. Assim, há textos que podem facilmente ser encontrados no cotidiano fora da escola – como panfletos de supermercados, anúncios de produtos e serviços, etc., e há outros com os quais a criança só terá contato na escola. Esse é o caso do texto literário, que precisa ser mais amplamente “[...] incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento” (BRASIL, 1997c, p. 29) que abarca vários outros conhecimentos (BARTHES, 2007; TODOROV, 2009) e gêneros textuais:

Dentre as possibilidades de leitura [...] encontramos, na literatura – em especial nas obras da literatura infantil e juvenil brasileira, um incentivo efetivo não somente ao prazer e à imaginação, mas também ao conhecimento de mundo e, principalmente, das estruturas da nossa língua materna. E então, de forma divertida, brincando – inclusive com as palavras – (porque a nossa literatura infantil e juvenil é muito divertida e bem humorada, mesmo quando trata de coisas sérias), aprendemos a nossa língua portuguesa (brasileira)! (VASQUES, 2013b, p. 66)

Cacoete, assim como muitas outras obras da literatura infantil, pode ser utilizada para promover essa aprendizagem “divertida e bem humorada”, como procuramos mostrar neste estudo. Inclusive para promover a aprendizagem da Língua Portuguesa padrão – um padrão brasileiro (diferente daquele utilizado em outros países e épocas) corrente nas boas revistas e jornais do país (BAGNO, 2006). Nesse sentido,

A melhor contribuição que o professor de português pode dar [...] não é o ensino das formas do texto [...], mas o exercício [de leitura] da literatura brasileira como narrativa do nosso peculiar modo de levar a vida, como

descrição minuciosa, fiel e obstinada de nosso cenário, das cenas que protagonizamos, dos objetos que caracterizam nossa intervenção nesse cenário, dos diálogos que expressam nosso processamento das relações humanas. A narrativa e as descrições que a ampliam e aprofundam levam o aluno [por meio da leitura literária] a olhar para perto e dizer o que está vendo com os próprios olhos. A prática dessa atitude e a de registrar com as próprias palavras o que vê, sente, percebe, intui, ouve, fica sabendo, mantém acesa a sua curiosidade [...]

Além disso, é a prática [da leitura] do texto narrativo [literário] que faz a necessária ponte entre a língua que falamos do modo como a falamos e a língua dos livros [a língua padrão] (GUEDES; SOUZA, 2003).

Os PCNs (1997c) afirmam que deve-se apresentar aos alunos, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o gênero Histórias em Quadrinhos (HQ). A estrutura das HQ é empregada em algumas partes de *Cacoete*:



Figura 16: estrutura de HQ (FURNARI, 2005, p. 10).

A história em quadrinhos é altamente recomendada para o trabalho dos professores que lecionam nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, porque esse gênero costuma despertar um grande interesse por parte das crianças, devido às falas curtas (características da oralidade) organizadas dentro dos “balões” e à grande quantidade de imagens (visualidade). A figura 16 mostra claramente a estrutura das HQ, “[...] pois as separações dos quadros é irregular e eles são numerados, indicando a ordem dos acontecimentos na história” (VASQUES, 2011, p. 187).

Na “Quitanda do Sr. Rabanete”, primeiro lugar em que Frido foi procurar a maçã, (FURNARI, 2005, p. 06), a ilustração mostra uma estrutura quadrinista. Além destes exemplos,

[...] há outros momentos em que os quadrinhos são empregados na narrativa: [...] no percurso de Frido a Joanete, embora lá não haja diálogos e, conseqüentemente, nem balões; na “Quitanda do Caqui”, onde compra a maçã, ainda que haja somente um quadrinho (que aliás, é grande, pois toma quase metade da página); e no pedido de socorro à Dona Griselda, em que o quadrinho ocupa toda a página (VASQUES, 2011, p. 186-187).

Falamos, há pouco, que crianças gostam de quadrinhos principalmente devido à oralidade e à visualidade. A literatura infantil soube aproveitar essas duas características que agradam às crianças – e aos adultos – “[...] tornando a ilustração peça fundamental para a leitura, integrando texto e imagem” (MARCHI, 2003, p. 160), como faz Furnari (2005) em todas as páginas da obra que estudamos.

Em *Cacoete* também é possível encontrar a estrutura das páginas de jornal, dividida em colunas, como mostram as figuras 17 e 18.

Os textos das dessas figuras não são jornalísticos, mas Furnari ilustrou as duas páginas de tal forma a apresentar uma estrutura parecida com o gênero textual jornalístico. Em uma aula de Língua Portuguesa, o professor pode apontar a semelhança dessas imagens com o jornal e, a partir daí, explorar apresentar e explorar o texto jornalístico.

Desse mesmo modo, é possível trabalhar a estrutura de um poema, que é muito parecida com o formato do texto escrito na figura 18. Pode-se, a partir de suas características formais – frases que não são escritas até a margem esquerda da página, blocos de frases separados por um espaço em branco – introduzir-se o estudo dos poemas.

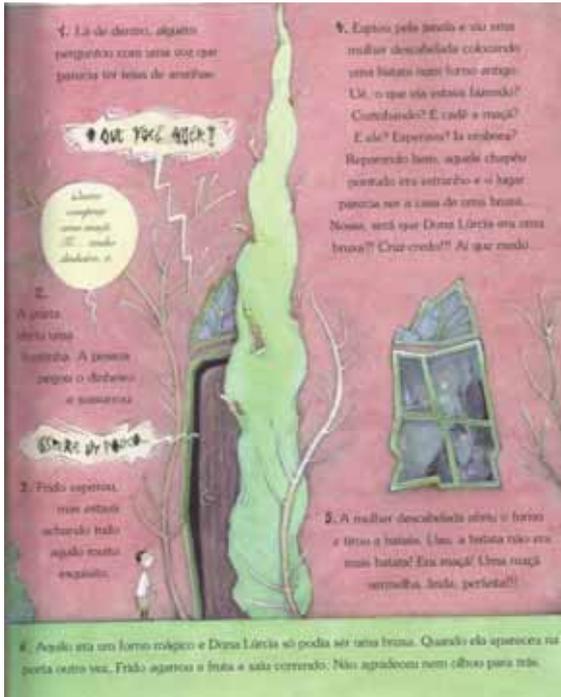


Figura 17: Colunas (FURNARI, 2005, p. 14)



Figura 18: Colunas e poemas (FURNARI, 2005, p. 14).

Apontamos apenas algumas possibilidades do trabalho com a Língua Portuguesa, mas a história de Furnari permite muitas outras aprendizagens linguísticas. Por exemplo, entender a ordem alfabética que consta nos dicionários (ainda que hoje seja mais fácil consultar palavras pela internet), nas listas telefônicas, de convênio médico, etc. Logo na primeira página, a história revelar que em Cacoete “os nomes das ruas eram alinhados em ordem alfabética. [...] Os moradores também eram ordenados desse mesmo modo” (FURNARI, 2005, p. 03. Essa organização é registrada nas páginas 09 e 10, quando Frida pergunta à Dona **G**riselda se ela sabe onde encontrar maçãs e ela manda o garoto perguntar à Dona **H**olencia (figura 16).

[...] Frida vai perguntando a personagens cujos nomes têm sua iniciais em ordem alfabética, [...] **G**riselda, **H**olencia e **H**olêncio, **I**rtes, **J**urvina e **K**elidônio. A exceção – um exercício de percepção na narrativa, podemos dizer – foi a indicação de [...] Dona **L**úrcia. Porém, quando [Dona Irtes] orienta Frida a ir conversar com Dona Jurvina para pegar o endereço da vendedora de maçãs, ela restabelece a ordem (alfabética) no texto (VASQUES, 2011, p. 187).

Percebemos que a ordem alfabética não se limita às iniciais quando se trata de Holencia e Holêncio. Os dois nomes têm a mesma inicial e as mesmas letras até o “c”: H O L E N C.

Então, Holenca traz um “A” que vem antes do “I” que Holêncio traz. Frido falou primeiro com Dona Holenca e, portanto, obedeceu à ordem alfabética.

Pode-se também afirmar que o jogo de percepções linguísticas é acentuado em toda a obra, mas destacam-se também os nomes das ruas do mapa (figura 11). Todas elas têm “[...] nomes que soam de modo bastante parecido – Roda, Rosas e Romãs, Tortos e Tortas, Trutas e Trufas – e pontes, também com nomes semelhantes – do Urubu e do Bambu – que confundem até mesmo o protagonista da história” (VASQUES, 2011, p. 187) e podem servir como exemplo da riqueza de nossa língua que, com apenas 26 letras, pode formar infinitas palavras e que uma letra – uma letra apenas – trocada, pode mudar completamente o sentido de uma palavra ou frase!

Sabemos que a literatura e a leitura de literatura devem ser largamente empregadas nas aulas de Língua Portuguesa:

É importante que o trabalho com o texto literário seja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se [não somente de um tipo de texto entre tantos outros, mas] uma *forma específica de conhecimento [...] variável de constituição da experiência humana* (BRASIL, 1997c, p. 36-37, grifos nossos).

Desta forma, conforme lê (ou ouve) uma narrativa literária, o leitor decodifica palavra por palavra e as articula, utilizando suas experiências e conhecimentos prévios para (re)construir suas ideias e pensamentos. “Na interpenetração entre os fragmentos da vida real passada e os fragmentos da presente ficção proposta pelo autor, localiza-se a percepção do leitor” (MARCHI, 2003, p. 163). A leitura literária, então, atua no espaço de relacionamento do sujeito com o seu tempo, com seu passado e com sua identidade.

A leitura de *Cacoete* diverte e ensina, na medida em que se constitui numa verdadeira

[...] miscelânea de linguagens [...] textos narrados, [...] textos imagéticos, quadrinhos, estrutura de poema, colunas que caracterizam a linguagem jornalística, [e] fazem – juntamente com o suspense da história – com que o leitor mantenha uma atenção permanente no texto, na expectativa de verificar qual a surpresa que o espera na página seguinte (VASQUES, 2011, p. 190).

A leitura atenta de *Cacoete* certamente vai trazer, ao professor leitor, outros conteúdos que podem ser utilizados no ensino da Língua Portuguesa, como, por exemplo, a pontuação. Porém, cremos que o que apresentamos é suficiente para mostrar o potencial da obra.

7. O ENSINO DE MATEMÁTICA

*Na raiz da imaginação
A literatura se instala,
Tece a vida, tece a fala,
Ramifica e abala
A razão e emoção*

*Em seus galhos retorcidos
Momentos são acolhidos
Com possibilidades e ação.
Soma, divide, multiplica
E na matemática frutifica
O que foi plantado no coração
(Elaine Leick)*

Lembra-nos Renita Klüsener (2011) que a Matemática é uma das disciplinas mais temidas por muitos alunos e que a simples menção à palavra “matemática” pode levar as pessoas a sentirem as mais diversas emoções e sensações, “desde o arrepio de horror até o mais franco entusiasmo” (KLÜSENER, 2011, p. 177), este para uma minoria. A verdade é que aprendemos a gostar (ou odiar) da matemática na escola, que nos apresenta a matemática de uma forma muito complexa, como

[...] linguagem simbólica, expressa com notações formais, definida de forma abstrata e de difícil compreensão como uma entidade que habita uma esfera superior, na qual poucos podem compreendê-la, devido a sua complexidade, ao rigor lógico associado e a sua linguagem quase que hermética, [...] ciência exata [que] busca por fundamentos rigorosos [com] tratamento excessivamente teórico [...] a busca pelo rigor [...] contribuiu para criar um mundo próprio, (KLÜSENER, 2011, p.177-178).

Dessa forma, a matemática está presente no cotidiano de todos desde aproximadamente 3000 a. C.². Portanto, “isolar a matemática é despojá-la de sentido” (KLINE, 1976, p. 103), é negar-lhe seu caráter universal e utilitário “de importância em nossa comunicação e, principalmente, para que possamos entender e compreender o contexto social, bem como o mundo em que vivemos” (KLÜSENER, 2011, p. 178).

² Ver PACIEVITCH, Thais. **História da Matemática**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/matematica/historia-da-matematica/>>.

Precisamos considerar que a criança começa a se apropriar tanto da língua materna como das noções de matemática de forma interligada e não sistemática, ou seja, naturalmente, desde que nasce:

Desde muito pequenas, as crianças entram em contato com grande quantidade e variedade de noções matemáticas, ouvem e falam sobre números, comparam, agrupam, separam, ordenam e resolvem pequenos problemas envolvendo operações, acompanham a marcação do tempo feita pelos adultos, exploram e comparam pesos e tamanhos, observam e experimentam as propriedades e as formas dos objetos percorrem e exploram diferentes espaços e distâncias, etc. Esses conhecimentos, assistemáticos e heterogêneos, variam, em maior ou menor grau, de acordo com a cultura e o meio social aos quais as crianças pertencem e constituem um bom ponto de partida para novas aprendizagens (MONTEIRO, 2010, p. 01).

Dessa forma, a aprendizagem da língua materna e a da matemática precisam caminhar juntas também na escola, de modo que tanto uma como outra não fracassem, como vem acontecendo nas últimas décadas (HELAL FILHO, 2014; PISA, 2013), pois há

[...] uma relação de complementaridade entre língua materna e matemática, pois esta não possui oralidade própria; em outras palavras, na matemática não é possível ocorrer comunicação por via oral, independentemente da escrita, o que ocasiona uma impregnação mútua da matemática com a língua materna (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 957-958).

De acordo com Luci Fátima Montezuma (2013), diversos autores exploram as relações entre a matemática e a língua materna como possibilidade de significação para a compreensão da simbologia matemática. Isso nos mostra que aprender a ler e escrever vai além da aprendizagem da língua materna e envolve o que conhecemos por letramento: “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN; MORAES, 1995, p. 19). Como parte do letramento, então, teríamos o *numeramento* ou *letramento matemático*:

[...] série de conhecimentos e competências necessários para compreensão de situações numéricas, as quais não representam apenas a mera decodificação de números, mas, além disso, envolvem a compreensão de diversos tipos de relações ligadas ao contexto social em que tais situações se fazem presentes [...] competências que envolvem não apenas a ideia de quantificação, mas de medição, ordenação, classificação, tomadas de decisão, etc. (MENDES; GRANDO, 2007, p. 11).

Nessa perspectiva de letramento e numeramento, a literatura infantil destaca-se como ferramenta pedagógica privilegiada, na medida em que traz a matemática, explícita e implicitamente inserida no texto, possibilitando que, por meio da leitura, se trabalhe os conteúdos curriculares da disciplina de forma lúdica, divertida e instigadora. Ao mesmo tempo, as habilidades matemáticas também auxiliam no processo de leitura: “A Matemática fornece à língua, e em particular à literatura, estruturação de pensamento, organização lógica e articulação do discurso” (MENEZES, 2011, p. 69).

Ainda segundo Menezes (2011), uma pesquisa feita em duas escolas onde os professores trabalharam histórias já conhecidas pelas crianças e que continham conhecimentos matemáticos, pode-se constatar que

o uso de histórias infantis na aprendizagem da Matemática é uma estratégia promissora, uma vez que os alunos se mantiveram muito envolvidos nas tarefas propostas e superaram os objetivos [...] em particular ao nível das capacidades de comunicação e de raciocínio matemáticos (MENEZES, 2011, p. 69).

Pensando nisso, cremos que ensinar matemática a partir da leitura literária seja uma possibilidade metodológica eficaz que contribui para a formação de leitores, de sujeitos que se apropriam da leitura como prática social, na perspectiva do letramento, aptos a utilizar os elementos necessários para a compreensão de um texto. E, na perspectiva do numeramento, contribui para a formação de sujeitos conhecedores da linguagem matemática e seus conceitos, postulados e ideias, capazes de utilizar diferentes estratégias de elaboração e experimentação de hipóteses para a solução de problemas (SOUZA; OLIVEIRA, 2010) teórico-hipotéticos e reais. É uma possibilidade de vincular o contexto cultural ao processo de ensino e aprendizagem, “fazendo uma ponte entre o concreto e o abstrato, aspecto fundamental para a contextualização de conteúdos matemáticos” (HAHN, HOLLAS; ANDREIS, 2014, p. 02).

7.1. Cacoete e a Matemática

De acordo com os PCNs de Matemática (BRASIL, 1997d) dos anos iniciais do Ensino Fundamental e com o documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2012), que fundamenta esse ciclo, existem conteúdos curriculares relativos aos conhecimentos aritméticos (números e operações simples),

algébricos (linguagem que auxilia a equacionar problemas, a partir da descoberta de padrões e de generalizações; envolvem as quatro operações), geométricos (espaço e formas) e de grandezas e medidas (que mobilizam os demais). Assim, a aprendizagem dos conhecimentos matemáticos deve ser processual e iniciar-se a partir do ingresso da criança na escola, aprofundando-se e ampliando-se no Ensino Fundamental.

Creemos que *Cacoete*, obra que analisamos neste estudo, contém todos os conteúdos matemáticos que devem ser explorados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses conteúdos estão algumas vezes explícitos no texto e outras, implícitos. Podemos considerar conhecimentos aritméticos explícitos, por exemplo, os números das páginas, impressos no livro, de várias formas, de modo que o leitor tenha contato tanto com os algarismos arábicos como com os romanos, com os números escritos com símbolos, matematicamente – em várias grafias – ou verbalmente:

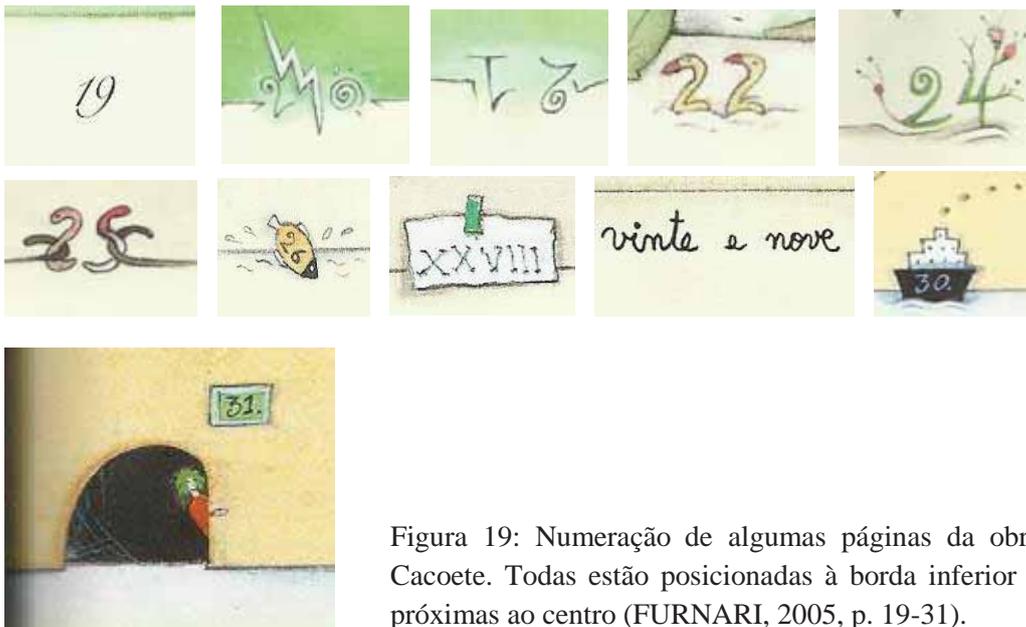


Figura 19: Numeração de algumas páginas da obra *Cacoete*. Todas estão posicionadas à borda inferior e próximas ao centro (FURNARI, 2005, p. 19-31).

A numeração das páginas, além de promover conhecimentos de escrita numérica, constitui-se também numa brincadeira com o leitor, apresentando possibilidades que podem ocorrer no cotidiano, como um número de ponta-cabeça (21), a numeração das residências (31), números decorados (24), relacionando a matemática à arte, e até a relação dos números com ditos populares, caso do 22, “dois patinhos na lagoa”.

Há mais aritmética possível – desta vez em forma de operação de adição ou subtração – quando Frido está a caminho da casa de Dona Lúrcia: “Foi contando as coisas que via pelo caminho. Dois gatos, três galinhas, cinco cachorros, quinze andorinhas. Vinte e cinco bichos”

(FURNARI, 2005, p. 11). E se, por exemplo, nosso protagonista tivesse visto apenas os gatos e cachorros? Quantos animais teria visto? E se oito (ou qualquer outra quantidade) andorinhas voassem para longe, para onde Frido não pudesse vê-las? Quantos animais seriam, ao todo, então? Esses e muitos outros problemas desse tipo, que envolvem adição e subtração, podem ser colocados às crianças.

Quando Frido chega a Joanete, tem que subir 119 degraus para chegar à quitanda onde vai comprar a maçã de que precisa (FURNARI, 2005). Se contarmos as janelas do edifício onde se localiza a quitanda, percebemos que ela fica no sétimo andar, pois há sete janelas alinhadas verticalmente. Se quisermos saber quantos degraus há entre um andar e outro, podemos dividir o número de degraus (119) pelo número de andares (sete). Se quisermos saber quantos degraus o garoto teria que subir para chegar ao segundo, terceiro, ou a qualquer outro andar, poderíamos fazer adições e multiplicações. Estes também são conhecimentos aritméticos, porém com maior grau de complexidade, pois requerem o uso de mais de uma operação.

Há, dentre vários outros conhecimentos matemáticos, sinais de adição e igual, na página 25 e, na página 28, sinais de divisão e multiplicação (indicados na figura 20 pelas setas amarelas), bem como noções de números racionais, representadas pela imagem de uma maçã dividida em quatro partes e uma metade de maçã (indicados na figura 20 pelas setas e azuis).

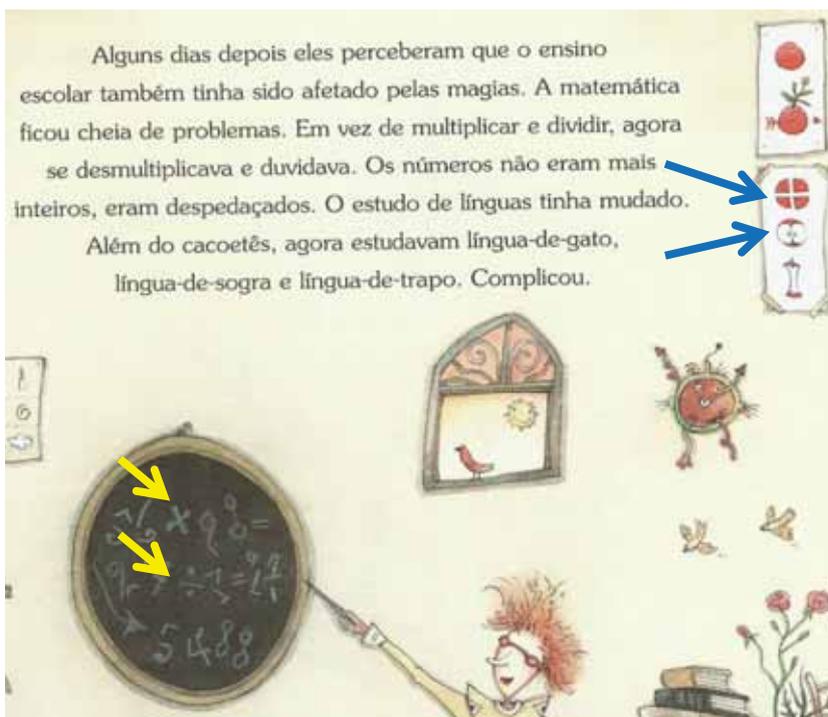


Figura 20: Conhecimentos aritméticos relativos a números (inteiros e racionais) e a operações (multiplicação e divisão) (FURNARI, 2005, p. 28).

Nessa mesma página, o texto escrito também remete a conhecimentos aritméticos: “A matemática ficou cheia de problemas. Em vez de multiplicar e dividir, agora desmultiplicava e duvidada. Os números não eram mais inteiros, eram despedaçados” (FURNARI, 2005, p. 28). Boa oportunidade, a nosso ver, para trabalhar números inteiros e números racionais!

Nesse momento, começa-se a introduzir os conceitos de fração e porcentagem, conceitos esses que serão aprofundados no Ensino Fundamental II. Mas, é preciso que os alunos, ao término do 5º ano, saibam o básico sobre porcentagem, ou seja, que um todo representa 100%. *Cacoete* traz essa questão bem clara, quando Frido faz as contas das tentativas de transformar objetos em maçã: “Foram 24 tentativas. Nenhuma tinha dado certo. 100% de erro FURNARI, 2003, p. 16).

No entanto, a história de Frido vai além do que se pede sobre porcentagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Ferreira (2014, p. 68), “o objetivo [...] é introduzir o conteúdo, é melhor dar preferência aos percentuais redondos (30%, 50%, 70% e 100%) e considerados mais usuais (25% e 75%)”. Somente depois de assimilado esse conhecimento, é que as frações não usuais – como 96%, 32%, etc., devem ser apresentadas. Porém, Frido afirma que “em 25 tentativas, uma deu certo. 96% de erro e 4% de acerto” (FURNARI, 2005, p. 17). Ele apresenta uma fração não usual, dando a entender que é simples fazer esse cálculo. Dessa forma, Frido apresenta às crianças – seus “pares” – uma matemática divertida, fácil, simples, gostosa de fazer e aprender, afastando aquele temor que pode provocar horror, do qual falamos no início deste capítulo.

A inclusão do pensamento algébrico se caracteriza como direito de aprendizagem desde o ciclo de alfabetização, a fim de que se assegure ao aluno a compreensão e o reconhecimento dos padrões, o estabelecimento de critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, o reconhecimento da variabilidade de valores das grandezas e operações e a possibilidade da produção de padrões (BRASIL, 1997d).

Quando Furnari conta que as ruas e os moradores de Cacoete eram alinhados em ordem alfabética (FURNARI, 2005, p. 3), ela nos leva à pensar algebricamente, pois essa forma de organização obedece a um padrão e a critérios. O mesmo ocorre na página 5 (Figura 21), que mostra a arrumação dos armários dos moradores daquela cidade:



Figura 21: Organização cacoetense (FURNARI, 2005, p. 5).

A figura 21 mostra que os objetos foram separados e organizados de acordo com as formas geométricas. Além do pensamento algébrico, temos também material para trabalhar conteúdos de espaço e forma. Podemos, por exemplo, estabelecer, para além da história de Furnari, “comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos – esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos [...] – formas geométricas presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem e [...] suas características: arredondadas ou não, simétricas ou não, etc.” (BRASIL, 1997d, p. 51).

É interessante frisar que nos iniciais não é necessário fazer uso das nomenclaturas matemáticas, mas deixar que as crianças explorem os objetos, ou no caso, a imagem que ilustra a obra e os objetos ao seu redor, de modo que percebam as diferentes formas espaciais e, assim, comecem a estabelecer comparações entre elas.

Essa mesma forma de organização espacial acontece na “Quitanda do Sr. Rabanete” (FURNARI, 2005, p. 6), mas é diferente na “Quitanda do Caqui”, na cidade de Joanete (FURNARI, 2005, p. 8). O interior da casa da Bruxa Núrcia, antes e depois da arrumação de Frido (FURNARI, 2005, p. 15; 17), pode também ser explorado tanto algebricamente (comparando-se e agrupando-se de acordo com critérios e padrões) como espacialmente (formas geométricas), assim como pode-se comparar as formas das casas dos cacoetenses

(antes da ação da Bruxa) com a forma da casa da Bruxa Núrcia, completamente diversas. Também diferentes – e merecedoras de comparações, as formas de Cacoete no início e no final da história.

Podemos ainda trabalhar grandezas e medidas com as crianças. Nesse tópico, a obra nos permite explorar a “relação entre unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano” (BRASIL, 1997d, p. 52), bem como apresentar o calendário a partir das datas comemorativas. Em *Cacoete*, apresenta-se o dia dos professores, 15 de outubro (figura 22):

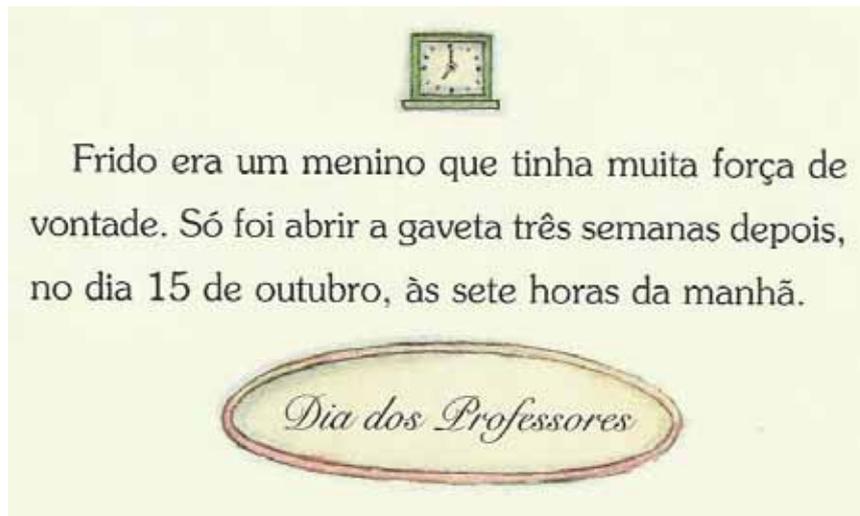


Figura 22: Calendário (FURNARI, 2005, p.8)

Podemos também aproveitar a presença do relógio e explorar o conceito das horas, que é uma unidade de medida.

Há muitas outras noções e conceitos matemáticos presentes em *Cacoete* e, como todas as outras disciplinas que abordamos neste trabalho, merecem uma tese. Nosso objetivo, no entanto, não é o de esgotar as possibilidades – mesmo porque cremos que sempre haverá outros pontos de vista e outras possibilidades. Além disso, há conhecimentos que precisam ser trabalhados inter e transdisciplinarmente, como os conhecimentos espaciais, de direção, de tempo, etc. O que desejamos é mostrar que conhecimentos básicos de todas as disciplinas – e neste capítulo, da Matemática, estão presentes no que Barthes (2007, p. 17) chama de “monumento literário” e podem servir de apoio para a aprendizagem dessa disciplina tão temida (KLÜSENER, 2011), transformando-a numa aprendizagem prazerosa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, buscamos analisar, de forma bem ilustrativa e simplificada, a importância do uso da literatura infantil como instrumento de trabalho nas disciplinas do currículo dos anos iniciais da educação básica. Nosso recorte foi o de trabalhar com as disciplinas de Arte, Ciências Naturais, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, por estarem presentes em todos os anos iniciais do ensino Fundamental e por serem ministradas por uma única professora, (teoricamente) formada em Pedagogia. Utilizamos como objeto central de nossa pesquisa a obra *Cacoete*, da escritora brasileira Eva Furnari (2005). Esse livro contém vários conteúdos que precisam ser trabalhados nas disciplinas apontadas. Também nos apoiamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para saber exatamente o que se espera que os alunos do 1º ao 5º saibam ao final dessa etapa de Ensino. Além disso, fundamentamos nossos estudos em obras de autores brasileiros e estrangeiros, especialistas em literatura, literatura infantil, leitura, ensino e aprendizagem.

Iniciamos esse trabalho trazendo a problemática a respeito do quanto a literatura é significativa, não só na escola, mas também na vida de cada um de nós. Trouxemos os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2011) para justificar o porque consideramos que a literatura é fonte principal do conhecimento. De acordo com essa pesquisa, exatamente metade da população brasileira (50%) é considerada leitora e, o que mais nos espanta, é que leitores, na definição dos pesquisadores, são “aqueles que leram pelo menos um livro nos últimos três meses” (RETRATO, 2011) e, além disso, esses leitores não necessariamente precisam entender o significado daquilo que leram. O objetivo deste estudo foi mostrar as possibilidades de incorporação da literatura infantil e juvenil brasileira no ensino de todas as disciplinas do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, retirando da Língua Portuguesa o peso de ser a única responsável pelo ensino da língua e da leitura, igualmente necessárias em todas as disciplinas curriculares. Assim, este trabalho fundamenta-se no fato de que cremos, em coro com diversos estudiosos apontados ao longo do trabalho, que nós lemos e escrevemos em todas as disciplinas e, portanto, as competências leitoras devem ser trabalhadas e aprimoradas em cada uma delas.

Vimos que para alguns professores, trabalhar a literatura em conjunto com as demais disciplinas pode parecer um tanto quanto complexo, mas percebemos que basta que o professor se coloque à disposição disso para começar a “enxergar” na literatura infantil os conteúdos das disciplinas e as formas possíveis de abordá-los de maneira divertida, à partir da leitura literária. Nem sempre os conteúdos aparecem de forma clara na literatura. Por isso,

temos que conhecê-los profundamente, bem como a obra literária com a qual trabalhamos, para que o diálogo entre eles aconteça naturalmente. Precisamos, também atentar para a ilustração, que se constitui em textos imagéticos que também devem ser lidos e precisam de um olhar atento.

Notamos que o modo como o atual currículo está proposto, de forma segmentada, faz com que as disciplinas, na grande maioria, não tenham relações uma com as outras e com as próprias vivências dos alunos. As leituras que fizemos nos mostraram que a maneira pela qual os conteúdos são tratados – com apoio apenas de lousa, giz e livro didático, na maioria das escolas brasileiras – acabam por não interessar ou fazerem sentido para os alunos. Trabalhar interdisciplinarmente é uma maneira de melhorar esse cenário e a literatura é uma excelente ferramenta para esse tipo de trabalho. Assim, o aluno percebe que o que ele aprende em Matemática pode ajudá-lo a compreender melhor alguns aspectos da Geografia e da História, por exemplo. Dessa forma, a literatura é um elemento que pode ser fundamental para que essa interdisciplinaridade ocorra de forma efetiva e lúdica.

Sabemos que o que propomos aqui é possível e que acontece em algumas escolas brasileiras, mas de forma ainda insignificante. Nosso desejo de ver todas as disciplinas trabalhadas interdisciplinarmente, tendo como apoio obras literárias, ainda está no campo da utopia, pois mexer na maneira como concebemos o ensino e de como colocamos isso na prática, vai muito de além de alterar a matriz curricular, envolvendo outros fatores e indivíduos, especialmente os próprios professores. Muitos profissionais da Educação acomodaram-se com nosso sistema educacional e são resistentes quanto a mudanças. Sabemos disso. Mas isso não impede que outros professores comecem a experimentar esse trabalho, como tem ocorrido eventualmente, porém, com absoluto sucesso, como indicam as pesquisas.

Acreditamos que é necessário preparar professores para levarem adiante essa perspectiva transdisciplinar de ensino, bem como para conhecerem mais a fundo a literatura infantil, para que possam empregar-la largamente no ensino de todas as disciplinas, em todos os níveis da Educação Básica brasileira, de modo a formar leitores críticos, pensantes, que atuam socialmente, que estejam conscientes de que são produtores de cultura, que construam um mundo mais justo. Assim, os cursos de formação de professores, as universidades, os cursos de especialização e de formação continuada, precisam investir nessa proposta, para que lá na frente, possamos começar a colher os excelentes resultados.

Com essa pesquisa conseguimos levantar e apontar algumas das possibilidades do uso da literatura em sala de aula, mas isso não quer dizer que esse trabalho se esgota aqui. Há

muita coisa que pode ser feita para que a literatura passe a fazer parte de nossos hábitos, de nosso cotidiano, não pela obrigação da leitura, mas por seu prazer e por todos os benefícios que traz para a formação dos seres humanos.

Levamos conosco, com essa pesquisa, o olhar mais sensível, adquirido pelo trato com a literatura. E a certeza de que em nossa história de vida – e nas de nossos alunos –, as histórias não podem encerrar-se em livros fechados, pois que somos coautores das histórias que lemos, pois colocamos nelas a nossa vivência quando as lemos com as nossas próprias experiências. Que há ainda um longo percurso a percorrer, no sentido de promover a literatura a ferramenta essencial para o ensino de todas as disciplinas, mas que eu e você, leitor, podemos dar o “pontapé inicial”!

REFERÊNCIAS

ALVES, Ildgarde E.; CUNHA, Débora Q.B.; SILVA, Ágda Priscila. Ensino de História: interdisciplinaridade História com a Literatura. Disponível em: <<http://www.rn.anpuh.org/evento/veeh/ST01/Ensino%20de%20Historia%20interdisciplinaridade%20Historia%20com%20a%20Literatura.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2015

ANTLOGA, Daiane Christ; SLONG, Iône Inês Pinsson. Ensino de Ciências e Literatura Infantil: Uma articulação possível e necessária. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2943/263> Acesso em: 17 ago. 2014.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Literatura e Letramento: Espaços, suportes e interfaces: O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/A-didatizacao-e-a-precaria-divisao-de-pessoas-em-faixas-etarias.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002. (Coleção Debates).

BARBOSA, João Alexandre. Literatura Nunca é Apenas Literatura. In: CENTRO de Referência em Educação Mário Covas. **Série Idéias**. n. 17. São Paulo: FDE, 1994. p. 21-26. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=013>. Acesso em 12 Nov. 2013.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada no dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.

BIBLIOTECA Eva Furnari. Eva Furnari: Biografia. **Editora Moderna**. Disponível em: <<http://www.bibliotecaevafurnari.com.br/biografia>>. Acesso em: 06 jan. 2015. Cortez

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2014. Disponível em:

<http://www.sineperj.org.br/admIN/upload/legislacao_has_arquivo/LDBatualizadaemmaio2014.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências**. Brasília: MEC/SEF, 1997e. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1997h. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997c. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997d. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais: saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997f. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro092.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais: meio ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 1997g. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 73/2013 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2013. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70316/CF88_EC73.pdf?sequence=12>. Acesso em 10 de Setembro de 2014

BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização** (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/DELL/Downloads/texto_referencia_consulta_publica_2013_cne%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/texto_referencia_consulta_publica_2013_cne%20(2).pdf)> . Acesso em: 18 dez. 2014.

CÂMARA dos Deputados. **Legislação informatizada**: Lei de 15 de Outubro de 1827. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 17 abr. 2015.

CARVALHO, Fernando Romeiro. **Indisciplinada**: a arte em um contexto escolar carioca: uma pesquisa no/do cotidiano. 2010. 83 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3313>. Acesso em: 05 jan. 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural. **Eva Furnari**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa11914/eva-furnari>>. Acesso em: 06 jan. 2015.

FERREIRA, Anna Rachel. Porcentagem é coisa para a criança – Não espere os anos finais do Ensino Fundamental para explorar o assunto. Revista Nova Escola, São Paulo, ano 29, n.º 272, p. 68-70, maio. 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/porcentagem-coisa-criancada-matematica-percentagem-fracoas-791103.shtml>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

FLÔR, Cristhiane Cunha. **Leitura e formação de leitores em aulas de Química no Ensino Médio**: Resumo. 2009. Doutorado. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091541001010050P7>>. Acesso em 03 ago. 2014. Não Paginado.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4). Disponível em:

<<http://www.hdbr.org.br/data/site/uploads/arquivos/Paulo%20Freire%20-%20A%20Import%C3%83%C2%A2ncia%20do%20Ato%20de%20Ler.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

FURNARI, Eva. **Cacoete**. Ilustrações da autora. São Paulo: Ática, 2005. (Sonho e Fantasia).

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003. p. 137-156,

HAHN, Clairiane Teresinha; HOLLAS, Justiani; ANDREIS, Rosemari Ferrari. **Matemática e literatura: novas concepções pedagógicas na construção significativa de conhecimentos matemáticos**. Disponível em:

<<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/1426.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2014.

HELAL FILHO, William. Tropeço na Leitura leva à cegueira matemática. **O Globo: O País**. Rio de Janeiro, Capa 4, 10 fev. 2014. Disponível em:

<<http://www.noticiahoje.com.br/NoticiaImpresso.aspx?ID=15157884.126291.13880212>>. Acesso em 14 fev. 2014. Não Paginado.

IABELBERG, Rosa. O ensino da Arte nas escolas do século XXI. **Revistapontocom**. 12 ago. 2010. Entrevista concedida a Marcus Tadeu. Disponível em:

<<http://www.revistapontocom.org.br/edicoes-antiores-entrevistas/o-ensino-da-arte-nas-escolas-do-seculo-xxi>>. Acesso em: 05 jan. 2015. Não paginado.

KEHRWALD, Isabel Petry. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2011. p. 27 – 37.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

Disponível em:

<http://minhateca.com.br/niluvictor/Documentos/Livros/Biblioteca+Teol*c3*b3gica/AutoPlay/Docs/Angela+Kleiman++Oficina+de+Leitura+teoria+e+pratica,25077344.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.

KLING, Morris. **O fracasso da matemática moderna**. São Paulo: Ibrasa, 1976.

KLÜSENER, Renita. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2011. p. 177-191.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**. Florianópolis, v. 10, n. spe, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jan. 2014.

LOPES, Cesar V. Machado; DULAC, Elaine B. Ferreira. Idéias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003. p. 41 – 48.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leituras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Machado, Ângelo. In: MARCOLIN, Neldson. Entre livros e libélulas. **Pesquisa Fapesp**. v. 132. São Paulo: Plural, 2007, p. 10-15.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Historia da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCHI, Diana Maria. A literatura e o leitor. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: Universidade – UFRGS, 2003. p. 159-165.

MENDES, Jaqueline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia. (Orgs.). **Múltiplos olhares: matemática e produção do conhecimento**. São Paulo: Musa, 2007.

MENEZES, Luís. Matemática, Literatura & Aulas. **Educação e Matemática**, nov/dez 2011, p. 68-71. Disponível em: <http://www.esev.ipv.pt/mat1Ciclo/Nova%20pasta/_EM115_pp67-71_4f1d94c118b47_H.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

MINISTÉRIO da Educação. **Resolução CNE/CEB 7/2010: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília: Conselho Nacional de Educação;

Câmara de Educação Básica. 2010. Disponível em:
 <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sinepe-mg.org.br%2Fdownloads_restrito.php%3Farquivo%3Dres._7-10_fundamental.pdf%26pasta%3Dlegislacao&ei=JrYgU5CaEYXRkQfzhoDQDA&usg=AFQjCNHcKysx7y4cI5nximDHP7nS64Nurw&sig2=7xho0bg8EXJ6mwsdD28dUg&bvm=bv.62788935,d.eW0>. Acesso em 14 ago. 2014.

MIRANDA, Sérgio. Explorar a diversidade. **Nova Escola**, ed. especial, São Paulo, n.28, p. 18 – 23, nov. 2009.

MONTEIRO, Marcos Antonio. Apresentação. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial/instituto pró-Livro, 2011. p. 07-08. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

MONTEIRO, Priscila. **As crianças e o conhecimento matemático**: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. Ago. 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/DELL/Downloads/ascriancaseoconhecimentomatematico.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MONTEZUMA, Luci Fátima. A literatura infanto-juvenil nas aulas de matemática das séries iniciais do ensino fundamental. In: SEMINÁRIO DE ESCRITAS E LEITURAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2., 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul/Universidade São Francisco, 2013.

MOREIRA JR, Orlando. O espaço da Literatura Infantil e Juvenil na representação do espaço geográfico. In: VASQUES, Cristina Maria (Org.). **Literaturando na Escola**: a literatura infantil e juvenil brasileira em todos os níveis e todas as disciplinas da Educação Básica. São Carlos: RiMa, 2013.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. Ler e escrever na biblioteca. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al(Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003. p. 219-229.

PANSA, Karine. Fazer do Brasil um país de leitores é o nosso desafio. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial/instituto pró-Livro, 2011. p. 09-11. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

PISA: desempenho do Brasil piora em leitura e ‘empaca’ em ciências. **UOL** Educação. 03 dez. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em 12 dez. 2013.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

REICHWALD JR., Guilherme. Leitura e escrita na geografia ontem e hoje. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003. p. 67-72.

RETRATO da Leitura no Brasil. **3ª Edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2011. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em 08 jul. 2014.

ROCHA, Ruth. **Pra que serve?** 3.ed. Ilustrações de Orlando. São Paulo: Salamandra, 2003. (PNBE 2003).

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2003. p. 111-124.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A escola e a formação de leitores. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial/instituto pró-Livro, 2011. p.107-116. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/retratosdaleitura/RetratosDaLeituraNoBrasil3-2012.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A leitura no contexto escolar. In: Centro de Referência em Educação Mário Covas. **Série Idéias**. n. 5. São Paulo: FDE, 1988. p. 63-70. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=006>. Acesso em: 17 ago. 2014.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar (Melhor tese em Teoria da Literatura em 2003). In: PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: 30 ANOS “O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO”, 5., 2006, Recife, Pernambuco. *Anais ...* Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2006, p. 514-527. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.

SILVA, Michele. Textos sem palavras. **Nova Escola**, ed.especial, São Paulo, n ° 28, p. 18-23, nov. 2009.

SISTO, Celso. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil**. Disponível em: <<http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecontarhist.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Ana Paula Gestoso; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes. Articulação entre literatura infantil e matemática: intervenções docentes. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 23, n. 37, p. 955-975, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2912/291221915006.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2014.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VASQUES, Cristina Maria. “Escreveu, não leu, o pau comeu”! In: _____ (Org.). **Literaturando na escola: a literatura infantil e juvenil brasileira em todos os níveis e todas as disciplinas da Educação Básica**. São Carlos: Rima, 2013b.

VASQUES, Cristina Maria. **Fazendo arte na literatura: um panorama lúdico e estético da literatura infantil e juvenil brasileira**. 2011. 337 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2011.

VASQUES, Cristina Maria. Palavras iniciais. In: _____. (Org.) **Literaturando na escola: A literatura infantil e juvenil brasileira em todos os níveis e todas as disciplinas da Educação Básica**. São Carlos: Rima, 2013a.

VERLI, Lorena. Conhecer textos expositivos e instrucionais para questionar. **Nova Escola**. ed. especial, São Paulo, n. 28, p. 24-29, nov. 2009.

WALL, Frans de. In: ROSA, Vivian Leyser da. **Literatura infantil no ensino de ciências: articulações a partir da análise de uma coleção de livros**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ciencias/dissertacoes/dissertacao_luana_linsingen.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2014.