

NARRANDO EXPERIÊNCIAS SOBRE MEDIDAS, PLANTA E ESCALA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cidinéia da Costa Luvison
Universidade São Francisco - Itatiba
E-mail: cidineiadacosta.luvison@gmail.com

Luzia Batista de Oliveira Silva
Universidade São Francisco - Itatiba
E-mail: lubaos@gmail.com

Resumo:

O presente artigo traz um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento que busca investigar as narrativas (orais e escritas) em ambientes de investigações matemáticas e comunicação de ideias. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. A produção dos dados foi realizada em 2014, numa sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental, na qual a primeira autora era professora. Para fim de documentação, foram utilizados os registros durante as tarefas propostas e as narrativas produzidas, no diário de aprendizagem, além da videogravação e das fotografias feitas durante esse percurso. Trazemos para essa comunicação o momento em que os alunos fazem uma planta da sala de aula, levantando hipóteses e trocando ideias. Compreendemos que trocando ideias, narrando e compartilhando seus pensamentos, os alunos ressignifiquem o seu aprendizado, o que lhes permite refletir sobre conceitos e linguagens matemáticas a partir de um ambiente de pertença.

Palavras-chave: Circulação de ideias; Anos iniciais; Narrativas; Ambiente de investigações.

1. Introdução

Este trabalho faz parte de um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento. Nasceu das preocupações que temos desenvolvido sobre a compreensão que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm da matemática. Nós a caracterizamos como um caminhar, ou seja, um prosseguimento, já que, durante o período do Mestrado na Universidade São Francisco, a professora estudou a questão da linguagem matemática e como esta se desenvolvia, através da leitura e da escrita, em diferentes gêneros textuais a partir de jogos e resolução de problemas.

No decorrer da análise, os resultados evidenciaram que, ao ler, escrever, reescrever e comunicar ideias, durante o movimento de jogo e resoluções de problemas de jogo, os alunos apropriavam-se da linguagem e dos conceitos matemáticos presentes nas jogadas, por eles

realizadas, estabelecendo relações de inferência, antecipação, levantamento de hipóteses e conjecturas.

Além disso, observou-se que, quando os alunos entravam em contato com o texto matemático, fazia-se necessário um trabalho pontual com a linguagem. As palavras que ressoavam no texto possuíam uma relação de significados para o leitor a partir do momento em que essa linguagem o significava, ou seja, trazia-lhe sentidos e, no movimento do jogo, essa relação estava presente.

Assim, compreendemos que a pesquisa vem se constituindo a partir de muitas vozes que se entrelaçam o tempo todo: voz da professora-pesquisadora em consonância com as vozes dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, sala em que a primeira autora era professora no decorrer da produção dos dados da pesquisa em 2014, da professora-orientadora (segunda autora desse artigo), dos autores (referencial teórico), dos grupos de pesquisa - GRUCOMAT (Grupo Colaborativo em Matemática) e OBEDUC (Observatório da Educação). Resultado desse trabalho conjunto: as experiências e conhecimentos vão ganhando forma, se transformando numa miscelânea que possibilita a interação entre escritas, leituras e palavras. Baseados na afirmação de Ponzio, (2011, p. 36), compreendemos que

A linguagem, por ela mesma, vive na relação entre o pensamento participativo e a ação. E a palavra, que não é palavra abstrata do dicionário, nem subjetivamente casual, transforma-se em uma palavra viva e “responsivamente-significativa” com relação aos dois (pensamento participativo e ação).

Essa palavra responsivamente-significativa é algo em que acreditamos, visto que o texto que ressoa tanto em momentos de escrita, quanto nos de fala (RICOEUR, 1989) leva o autor-leitor-comunicador a posicionar-se, refletindo, argumentando, levantando hipóteses. Enfim, pela narrativa em aulas de matemática, os alunos podem sentir-se pertencentes àquele ambiente de sala de aula que se constitui, de fato, em um ambiente de investigações matemáticas.

Tendo como foco a narrativa enquanto um processo que pode aproximar os alunos de linguagens e conceitos matemáticos, entendemos que esse movimento ocorre tanto em momentos de comunicação matemática (circulação e negociação de ideias), de escrita e de leitura. Essa tríade está aliada à prática de escrita, em diário de aprendizagem.

2. Diário de aprendizagem: "Genimático"

A escrita é um processo de amadurecimento, um ato singular e solitário em que o escritor se desenvolve à medida que reflete sobre o que escreve; coloca-se no texto enquanto autor e se reconhece em cada linha que escreve e em cada reflexão que faz. É na escrita que o autor se constitui e se transforma.

O diário de aprendizagem surgiu a partir da dialogia – vivência e fala – em que os alunos, à medida que vivenciavam e falavam a respeito das aulas, sentiam-se mobilizados a escrever, a materializar as memórias, significar momentos, agir e reagir mediante a palavra do outro. Assim, nasceu o Genimático.

Figura 1 – Diário de aprendizagem: Genimático



Genimático foi o nome dado ao diário de aprendizagem do 3º ano. Durante o mês de abril, os alunos iniciaram a escrita no diário, mas ainda faltava-lhes uma identidade, que foi alcançada no dia 30 de abril de 2014, quando alguns alunos sentiram necessidade de nomear o que estavam fazendo.

Durante vários dias, pesquisaram na internet, em livros e criaram vários nomes que podiam envolver a matemática. Esses nomes traziam, de alguma forma, lembranças referentes a cientistas, estudiosos, mas, ao mesmo tempo, a criação, um movimento de pensar na união de nomes que pudessem, de algum modo, expressar, significativamente, marcar algo que estava ainda nascente na sala de aula. No dia 28 de maio de 2014, entre 52 nomes, o grupo escolheu 6 deles: Diamático, Mundo Mático, Galileu, Arquimedes, Pitágoras, Platão e Genimático. Através da votação, o nome escolhido, com 18 votos, foi Genimático. O nome foi criado pelo aluno R., que uniu a palavra gênio com matemática.

A necessidade do nome surgiu a partir de leituras que realizamos de diversos diários. O objetivo era que eles entrassem em contato com a narrativa e suas características. Por isso, a criação de uma sequência didática¹ que envolvesse esse gênero textual.

Tratava-se - o Genimático - de um diário coletivo. O registro, durante as aulas, ocorria de acordo com a necessidade e desejo dos alunos, ou seja, após a realização de tarefa e a socialização das ideias, os alunos que se sentissem motivados escreveriam no diário, as suas narrativas dos fatos daquele dia. Essas narrativas expressavam o ‘estilo’ de cada autor, ou seja, a escrita era algo extremamente particular, em que cada aluno, a partir de suas próprias hipóteses, compreensões e validações, deixava marcadas a sua compreensão e a descoberta de "alguns segredos", como eles mesmos diziam.

Essa escrita também estava associada à leitura, porque a ação de ler tinha todo um movimento particular, já que esta ocorria a partir do desejo de compartilhar os escritos. Da mesma forma, escrever não tinha uma relação de “obrigação ou dever”, uma vez que o objetivo da prática de ler e escrever era trazer à tona as memórias individuais tornando-as coletivas, parte de um contexto, as quais, ao mesmo tempo, seriam acrescentadas a outras memórias (alunos-ouvintes), emoções, sentimentos, experiências e pontos de vista.

É importante acrescentar que, além do diário de aprendizagem, as crianças também tinham um diário pessoal, por pedido delas próprias. Por se tratar de algo particular, os alunos escolhiam quem seria o leitor, ou mesmo, se haveria algum leitor. Muitas vezes, tive contato com muitos desses escritos, que relatavam a vida, as angústias e as particularidades de cada criança, de cada família; escritos que representavam uma vida, uma história...

3. Narrativas em aulas de matemática

Somos cercados e constituídos pelas linguagens, pela palavra e a ação, a nossa ação diante do mundo, do texto, da palavra de si e do outro, pois "[...] a "palavra do outro" se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do

¹ A sequência didática organizada pela professora-pesquisadora teve como principal meta a compreensão das particularidades do gênero, porém, sem uma organização rígida a ser desenvolvida, contemplando, isto sim, a seleção de alguns diários, como “Querido diário Otário: eu sou a princesa ou o sapo” de Jim Benton, “Diário de um banana” de Jeff Kinney, “Diário de Anne Frank” e “Todo mundo odeia o Chris” de Chris Rock, programa televisivo exibido na rede Record; trata-se de um diário falado.

outro”, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo. (BAKHTIN, 2000, p. 52).

Compreendemos esse caráter criativo como parte da dialogicidade de vozes que circulam, socialmente, no momento em que podemos refletir sobre a palavra, buscar elementos que nos levem a pensar na experiência de si e do outro e refigurar a nossa própria experiência, e esse movimento dialético só conseguimos pela mediação com o outro, seja através do verbal ou do escrito.

Pensando nisso, não há como não trazer para a discussão a narrativa e suas significações decorrentes dos atos de linguagem (RICOEUR, 1989) que ela possibilita. Segundo o autor, a compreensão do texto abre-nos um mundo e novas dimensões do nosso ser-no-mundo. Esse processo de compreensão do texto e a abertura de novas dimensões só são possíveis quando o autor-leitor consegue se envolver, sentir-se motivado/provocado pelo emaranhado de palavras; enfim, com o enredo do texto, já que este, de alguma forma, tem, para ele, sentido. Esse sentido se aproxima quando suas experiências são tocadas pela experiência do outro, ou seja, pelas palavras do autor, palavras que representam um conjunto de vozes, de ações, de sentimentos, de vivências e de aproximações.

Ao trazer o primeiro aspecto da narrativa e sua dimensão do nosso ser-no-mundo, estamos nos referindo a um processo que vai muito além de um ato mecânico de escrita ou mesmo de leitura; processo que envolve a distribuição de letras e sílabas no papel a fim de formar e decifrar palavras e frases restritivamente ou lê-las codificando-as. Mas quando pensamos em narrar, construir um texto, falar, especificamente, nas aulas de matemática, estamos refletindo acerca de um processo que é constituinte de quem escreve, de quem transmite, através de suas palavras, as relações que influem nas suas experiências, na compreensão que tem do mundo e, também, das coisas e dos outros.

Ao expressar como os cálculos são realizados, ao discutir sobre os caminhos utilizados para uma resolução, ao provar uma ideia matemática, ao exemplificar nossas hipóteses, de forma que a compreensão que temos de nós mesmos e do outro seja mais clara, ao falar sobre um gráfico estatístico, fazer relações entre espaços e formas, estabelecer comparações fazendo uso de medidas, analisando informações, enfim, fazendo tudo isso é que conseguimos compreender o quanto a narrativa coexiste na sala de aula de matemática e de que forma os alunos-autores se expressam diante do que veem, sentem e compreendem. É no movimento dialético entre a escuta e a fala, entre a observação e o registro que se estabelece uma cultura

matemática que está impregnada das práticas sociais e que transpõe o espaço da sala de aula.

A narrativa faz parte do contexto e das práticas sociais das crianças. O contar, desde muito cedo, acompanha suas relações com o mundo, e isso ocorre diante das ações e reações que cada uma delas observa em seu contexto. Falar sobre momentos em que a matemática está presente na vida das crianças é, por exemplo, falar do que acontece com elas ao acompanhar os pais em momentos de compras, em supermercados, lojas, farmácias, ao participar de brincadeiras, jogos, assistir televisão, buscar informações variadas na internet; enfim, a matemática está inserida em diferentes situações do cotidiano delas e que são narradas com frequência.

Da mesma forma, a escola também apresenta situações em que os alunos dialogam a respeito da matemática, ao resolver um problema, durante a elaboração de um cálculo, ao observar formas geométricas apontando suas semelhanças e diferenças. Resumindo: existem os instantes nos quais conversam entre si e com o professor. Essas situações ainda continuam a ocorrer em suas vivências e experiências em contextos além do escolar.

Ao expressar as relações entre a matemática a fala e a escrita, acredito que o que está em jogo não é somente narrar, de forma ordenada, acontecimentos, mas, também, organizar suas ideias, rememorar saberes, levantar hipóteses, estabelecer analogias, provando, muitas vezes, com números ou através de uma narrativa, seus argumentos, as crianças se colocam no texto. É nesse instante que podem dizer, registrar as generalizações que estão estabelecendo e retomar, sempre que puderem ou sentirem necessidade, suas textualizações.

De certa forma, esses instantes trazem um movimento de transformação, de rememoração, pois, no decorrer de cada ação realizada, as narrativas ganham espaço, transformam-se em texto. Viver momentos em que o desejo, a busca, a descoberta, o desafio, o diálogo, a negociação estão presentes – além da curiosidade despertada e da persistência no decorrer das tarefas matemáticas – mostra que esse movimento dialético precisava ser contado e narrado por eles. Os alunos eram tomados por um compromisso, por uma responsabilidade tão grande, quanto ao ato de narrar, que parecia que a necessidade de recordar e desafiar os seus futuros leitores se tornasse extensão das aulas de matemática. Escreviam para tornar significativo aquele instante, aquela aula, aquela semana, aquela tarefa que nasciam a partir de diálogos, enunciações. Enfim, todos fazíamos parte daquele espaço-tempo, pertencíamos àquele ambiente de investigações. Conforme afirma Ricoeur (1989, p. 143),

[...] a escrita é uma realização comparável à fala, paralela à fala, uma realização que ocupa o lugar dela e, de certo modo, a intercepta. Foi por isso que pudemos dizer que o que aparece na escrita é o discurso enquanto intenção de dizer e que a escrita é uma inscrição directa desta intenção, mesmo se, histórica e psicologicamente, a escrita começou por transcrever graficamente os signos da fala. Esta libertação da escrita que a coloca no lugar da fala é o acto de nascimento do texto.

Quando o autor diz que o nascimento do texto está ligado à intenção de dizer, está nos chamando atenção para a relação que existe entre o autor, o texto e suas realizações cotidianas e os seus objetivos. Essa intenção faz parte das vivências e olhares que vão sendo construídos, progressivamente, em seu contexto social.

De maneira geral, podemos dizer que essas intenções estão relacionadas ao espaço de discussões sobre a matemática em que, diante do ambiente criado em sala de aula com as tarefas que têm que realizar, os alunos iniciam o processo, já no primeiro momento, de transcrever, graficamente, os signos da fala para, depois, libertar-se, aos poucos, dela, ampliando esse diálogo com a escrita, momentos em que fazem questionamentos, chamam colegas para dialogar, mencionando os nomes e hipóteses que fizeram, argumentando. Enfim, essa narrativa possui um movimento criado por essa temporalidade vivida em sala de aula nos ambientes de investigações matemáticas. Nesse sentido, o texto mostra/revela uma identidade.

Essa identidade está ligada às relações que o autor (aluno) estabelece com aquilo que compreende e suas hipóteses. É o momento no qual suas narrativas vão ganhando sentido, sendo recuperadas pela memória e trazidas a partir do seu olhar e compreensão. Dentre tantos momentos que vivemos em sala de aula, escolhemos um deles, que, de certa forma, mostra, de forma sucinta, a ação de narrar durante uma tarefa matemática e quando esses instantes tornam-se texto pelas mãos dos alunos, trazendo um "recorte" significativo de um momento.

4. Representando a planta da sala de aula

Em algumas aulas de geografia e matemática, já vínhamos realizando discussões sobre medidas, representações, escala e planta. A tarefa que será descrita envolve a elaboração de uma planta da sala de aula e o movimento da narrativa presentes tanto nas discussões orais, quanto nos trabalhos escritos no Genimático. Essa tarefa foi realizada com o 3º ano do Ensino Fundamental. A classe é composta por 25 alunos em uma escola pública municipal da rede de Bragança Paulista – SP e atende, aproximadamente, 500 alunos, nos períodos da manhã e tarde.

Como já estávamos trabalhando, há algum tempo, com alguns conceitos de espaço e representação, escolhemos iniciar, com as crianças, algumas discussões, sobre a representação de espaços e de que forma estes poderiam ser organizados, de modo a refletirem as formas geométricas que utilizariam, as medidas (medida real) e como representá-las, em escala menor, no papel, além de trabalhar com instrumentos de medida não convencionais (palmos, barbante) e convencionais (régua, trena e fita métrica).

Utilizamos, como apoio, o livro de geografia do 3º ano dos autores Sueli Angelo Furlan, Francisco Capuano Scarlato e Aloma Fernandes de Carvalho, que tratavam da elaboração de uma planta da sala de aula e sua redução utilizando barbante, objetivando chegar ao conceito de escala. Após medir as paredes da sala de aula utilizando o barbante que, primeiramente, seria dobrado ao meio e seguidamente, até que fosse atingido o tamanho adequado à folha de papel kraft. Após chegar ao número suficiente de dobras, os alunos mediriam o que resultou da dobradura que, no final, representaria o formato da sala de aula; nesse caso, um quadrado, com a preocupação de que cada lado teria que estar na mesma medida.

Figura 2 – Elaboração da Planta da sala de aula

2º passo

Agora que você tem a medida real do comprimento das paredes da sala, é preciso reduzir essa medida para representar as paredes no papel kraft. Veja na sequência como fazer essa redução:

- a) Dobre o barbante ao meio, depois dobre novamente ao meio. Continue dobrando até que caiba na folha de papel kraft. Anote no caderno quantas vezes você dobrou o barbante.



- b) Coloque o barbante dobrado sobre a folha de papel. Com uma régua, trace uma linha reta do mesmo tamanho do barbante. Ela representa o comprimento de uma parede em tamanho reduzido.



- c) Retire o barbante e anote no papel quantas tirinhas de barbante foram representadas por um único traço. Veja o exemplo:



1 traço = 10 tirinhas de barbante

Com seu grupo, complete o desenho do quadrado ou retângulo que representa sua sala. Trace com a régua as outras paredes. Com a caneta hidrocor colorida, indique a localização das janelas e portas.

Ao tirar a medida utilizando o barbante e chegar à conclusão de que o formato teria que ser de um quadrado, viram que todos os lados eram iguais, pois, segundo eles, estávamos imaginando a sala de aula vista de cima. O aluno J., nesse dia, enfatizou que: *“Se eu ver a sala de frente vou ver apenas o quadrado, se eu entrar nela, vou enxergar todos os lados, mas os de fora, tenho que sair para ver, porque a sala é um cubo.”*

A participação de J. contribuiu para que os alunos chegassem à conclusão de que, nesse caso, necessitariam apenas medir um dos lados da sala de aula, já que todos os outros teriam que ter a mesma medida. E como iriam desenhar apenas uma das faces desse cubo, este, obviamente, teria a mesma medida em todos os lados. A aluna L. questionou-me: *“Até quanto dobra?”*. Aproveitei a sua pergunta para lançar outras questões: *“A sala pode ser representada de que tamanho na folha? Ainda temos que incluir os objetos e móveis? Como faremos? Quantas dobras fazer?”*

No primeiro momento, dobravam o barbante, aleatoriamente, mas, ao questioná-los, já começavam a refletir que haveria necessidade de realizar um número tal de dobras para que a representação da sala fosse feita, corretamente, no papel, sob o aspecto geométrico. O grupo formado por W., G., J. e R. continuava a discutir a quantidade de dobras chegando a um total de 6. Perceberam, porém, que o barbante ultrapassava tamanho do papel kraft, o que os levou a realizar novas ações e levantar hipóteses continuando as dobras.

Ao questionar sobre o que fariam, disseram-me que teriam que dobrar mais uma vez porque os lados não poderiam ser diferentes. Nesse momento, outras crianças vieram até a carteira do grupo e o ajudaram explicando quantas dobras ainda teriam que ser feitas. L.N. diz que *“as dobras são feitas para diminuir o desenho do tamanho que a gente quer”*. Por isso, conclui que é necessário utilizar a régua, ao lado do barbante, para medir e, depois, desenhar o quadrado, pois *“uma vez que já sabemos a medida de um dos lados, já conseguimos desenhar o quadrado todo”*.

O grupo de L.N., após dobrar e medir o barbante, verificou que ele media 43cm. Chegou à conclusão, então, de que todos os lados do quadrado teriam que ter a mesma medida. Nesse momento, aproveitamos para tratar sobre a representação da escala. Perguntamos a L.N. sobre a quantidade de vezes que o espaço representado foi reduzido. A aluna respondeu que ele foi reduzido 16 vezes. Questionamos sobre o número de barbantes utilizados para medir as paredes, e ela me disse que usou apenas 1, pois só mediu uma delas. Nesse momento, procurei, junto com as crianças, fazer a representação 1:16, entendendo que

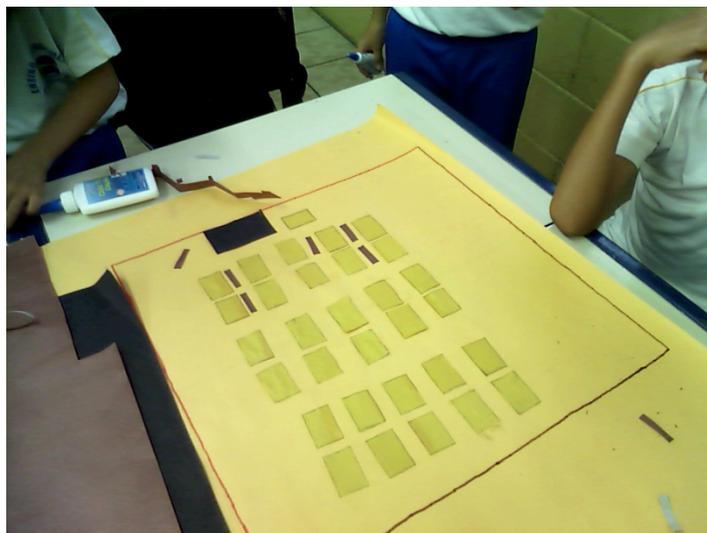
1 representaria o barbante inteiro a partir da medida que realizaram e 16, as divisões (dobras) do barbante e das tiras por elas contadas.

A partir da explicação em relação à escala, já começam a usar as medidas tentando relacionar estas com aquela, o que ficou evidente no segundo dia de tarefa, quando começaram a medir os móveis da sala onde estavam e enfatizavam, em coro: “*Aqui tem 16 tiras*”. Concluíram, então, que tanto a sala de aula, quanto os móveis desse ambiente foram reduzidos à escala de 1:16.

Ao iniciar pela medida das carteiras, definiram 4 dobras no barbante. Como o grupo de L.N. estava realizando as dobras, perguntei: “*Se vocês dobraram 4 vezes, quantas tiras tem?*” A aluna me diz que são 16. Questionei, novamente, como sabia disso, e ela me respondeu que se a parede tinha dado 16, os móveis também teriam que ter 16. Insisti: “*Mas, como deu 16?*”. L.N. complementa: “*4 dobras e que $4 + 4$ é 8 e $8 + 8$ seria 16, então, 16 tiras.*”

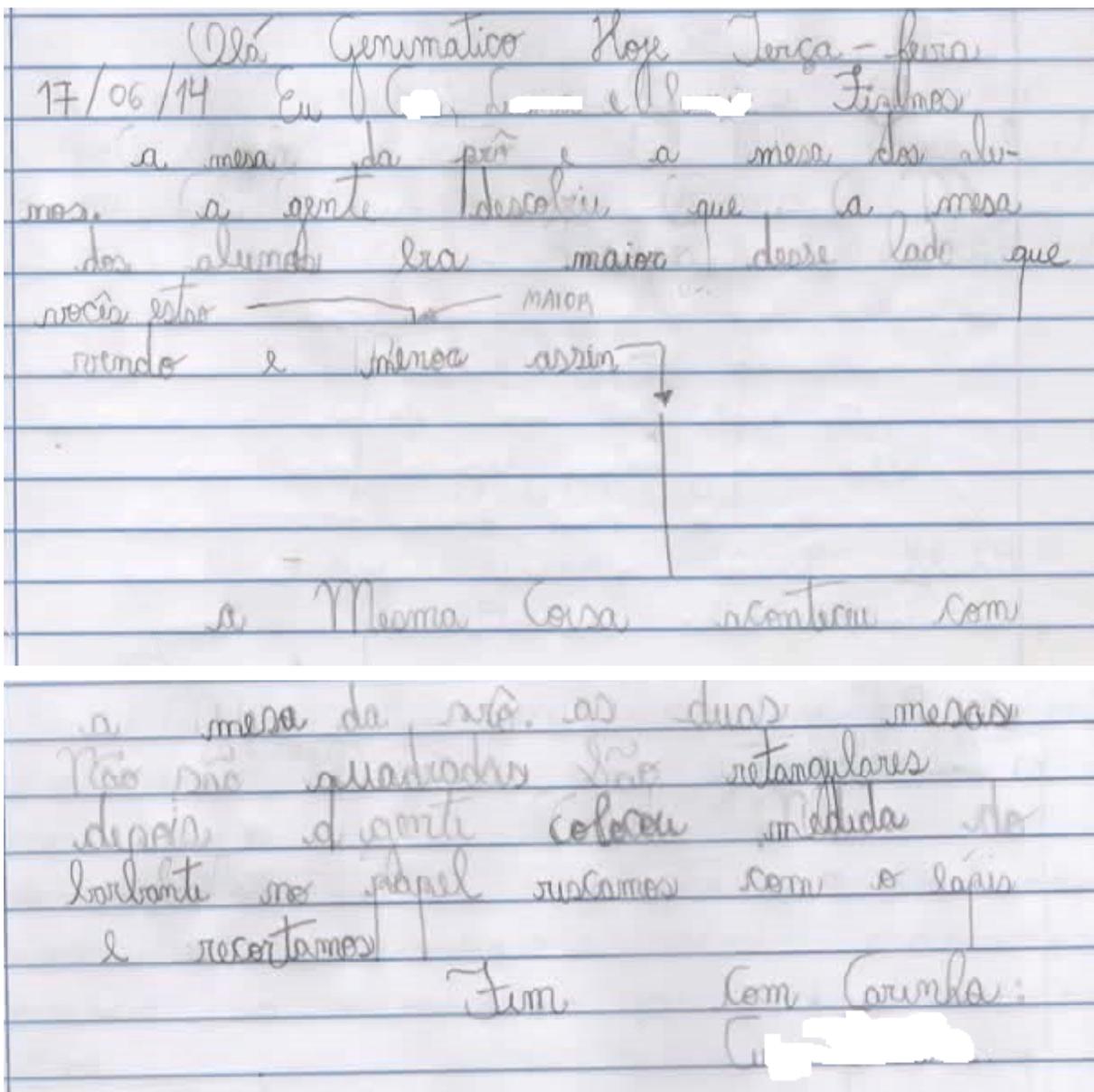
Essas comparações também ocorreram ao medirem a prateleira, os armários, a cadeira, o espaço ocupado pela lousa. Cada uma das representações foi feita com papel dobradura colorido para diferenciá-las por cores e, depois, acrescentar na legenda, como mostra a planta abaixo:

Figura 3 – Elaboração da Planta da sala de aula



Essas discussões vão sendo, pouco a pouco, realizadas pelos alunos nos momentos de 'comunicação matemática' e colocadas/registradas também no diário. Esse movimento dialético de produção de significados – em que as crianças buscam discutir sobre as medidas,

encontrar formas que conduzam à representação, à organização e à escala – nos possibilita refletir acerca do processo de *ação do aluno ao texto* tanto abordado nas teorias de Ricoeur (1989). Essa ação, mediada pelos momentos de reflexão com o professor e com os colegas, possibilitou que as narrativas produzidas no diário trouxessem todo um movimento dos alunos (autores) que refletiram acerca de suas experiências e vivências em sala de aula. Apresentamos um dos registros da aluna A. que narra sobre esse movimento:



A ação de A., ao escrever, traz a relação de construção com o grupo, evidencia sua compreensão acerca do formato das mesas, reconhecendo que são retangulares e que, portanto, não apresentavam medidas iguais. Tanto as narrativas orais, quanto escritas mostram ações que pertencem aos alunos, que estão inseridos no ambiente de investigações matemáticas, em que, juntos, constroem, vivenciam, buscam e se desenvolvem.

5. Considerações finais

As narrativas possibilitam que a escrita transcenda ao universo de um registro estritamente numérico, quantificável, em que os números, as listas de exercícios, a repetição de cálculos e montagens de algoritmos preponderam, principalmente, quando falamos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estamos refletindo sobre a coexistência do texto narrativo juntamente com a escrita numérica e sobre a dialética que essa relação pode possibilitar nas aulas de matemática; uma narrativa que tenha significado para as crianças e suas práticas sociais, possibilitadas por um ambiente de investigações matemáticas e comunicação de ideias.

Como o contar está, cotidianamente, inserido no dia a dia das crianças e faz parte de seu desenvolvimento, já que é através da linguagem, do contato com o outro e nas reflexões contínuas que elas se desenvolvem, é de suma importância propor ambientes em que possam narrar a respeito de suas descobertas, dialogar, expressar seus sentimentos e experiências. Com a matemática, esse processo é de extrema relevância, pois, através da narrativa, da ação do leitor diante desse narrar, os alunos negociam significados, elaboram conceitos e se apropriam da linguagem matemática, gradualmente, já que esse processo é contínuo.

6. Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2011.

RICOEUR, P. **Do texto à ação: Ensaio de Hermenêutica II**. Tradução de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Portugal: RÉ-S-Editora, 1989.