

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA  
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE  
NACIONAL

WALEFF MESQUITA LEAL

**RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE GEOMETRIA NO ENSINO MÉDIO:**  
uma análise de erros em provas da OBMEP no Maranhão

São Luís – MA

2021

WALEFF MESQUITA LEAL

**RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE GEOMETRIA NO ENSINO MÉDIO:**  
uma análise de erros em provas da OBMEP no Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Matemática.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valdiane Sales Araújo

São Luís – MA

2021



WALEFF MESQUITA LEAL

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE GEOMETRIA NO ENSINO MÉDIO:  
uma análise de erros em provas da OBMEP no Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Matemática.

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Domício Magalhaes Maciel – UFMA

Avaliador interno ao Programa

---

Prof. Dr. Raimundo José Barbosa Brandão – UEMA

Avaliador externo ao Programa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Valdiane Sales Araújo – UFMA

Orientadora

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por conceder esta oportunidade. A minha família em especial meu Pai, Raimundo Leal, que não mediu esforços no auxílio de minha formação.

Aos colegas do PROFMAT, Celso H. A. Berredo, David Sousa Costa, Frederico Carvalho da Silva, João Reis de Carvalho, Moises Rego Dourado, Orley de Bastos Santos, Samuel Vaz Costa, Valdir de O. Junior, por estarem comigo nessa jornada.

À minha namorada Alexane Nascimento da Silva, pelo apoio e incentivo.

A meus amigos Adaias Pacheco e Mateus Pacheco, que fizeram parte indiretamente nessa jornada.

A CAPES, por proporcionar e financiar um programa como o PROFMAT. À UFMA, pela oportunidade de acesso ao conhecimento. Ao Prof. Antônio José da Silva, coordenador do PROFMAT/UFMA, pelo apoio com os discentes.

A minha Orientadora prof<sup>a</sup>. Dr. Valdiane Sales Araújo, pelas orientações e pelo apoio intelectual e incondicional para conclusão deste trabalho.

“Feliz aquele que transfere o que sabe  
e aprende o que ensina”

Cora Coralina

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo subsidiar professores de Matemática na produção de seu plano de trabalho docente, a partir dos resultados e discussões apresentados, bem como promover o debate acerca da qualidade do ensino de geometria no Ensino Médio, mediante a análise e classificação de erros nas provas da segunda fase da OBMEP. Para tanto, foram selecionados aleatoriamente 100 provas e, posteriormente, analisada a questão 4 que envolve conhecimentos ligados à geometria. Foram classificados os erros presentes nas soluções dadas pelos alunos, seguindo como base a classificação de erro utilizada por Radatz (1979), com pressupostos teóricos de Cury (2007), no intuito de fornecer uma sistemática de investigação na qual se possa questionar sobre os erros dos alunos, analisando e buscando entender as causas dos mesmos.

Palavras-chave: Análise de erro, Ensino Médio, OBMEP e Geometria.

## **ABSTRACT**

This work aims to support Mathematics teachers in the production of their teaching work plan, based on the results and discussions presented, as well as to promote the debate about the quality of geometry teaching in high school, through the analysis and classification of errors in evidence of the second phase of OBMEP, level 3 of 2019 in the state of Maranhão. For this purpose, 100 tests were randomly selected and subsequently classifying the errors present in them, based on the error classification used by Radatz (1979), with theoretical assumptions by Cury (2007), in order to provide a systematic investigation in which can question students' mistakes, analyzing and trying to understand their causes.

Keywords: Error analysis, High School, OBMEP and Geometry.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questão 4, nível 3 da segunda fase da OBMEP 2019. ....	23
Figura 2: Diagrama de Venn das classes do item a. ....	30
Figura 3: Diagrama de Venn das subclasses da classe A, para o item a. ....	31
Figura 4: Resolução apresentada pelo aluno A4 ao item a (OBMEP 2019). ....	32
Figura 5: Resolução apresentada pelo aluno A12 ao item a (OBMEP 2019). ....	32
Figura 6: Resolução apresentada pelo aluno A2 ao item a (OBMEP 2019). ....	33
Figura 7: Resolução apresentada pelo aluno A35 ao item a (OBMEP 2019). ....	34
Figura 8: Resolução apresentada pelo aluno A21 ao item a (OBMEP 2019). ....	35
Figura 9: Resolução apresentada pelo aluno A78 ao item a (OBMEP 2019). ....	35
Figura 10: Resolução apresentada pelo aluno A40 ao item a (OBMEP 2019). ....	36
Figura 11: Diagrama de Venn dos alunos sobre o item b. ....	40
Figura 12: Resolução apresentada pelo aluno A84 ao item b (OBMEP 2019). ....	41
Figura 13: Resolução apresentada pelo aluno A85 ao item b (OBMEP 2019). ....	41
Figura 14: Diagrama de venn das subclasses da classe b. ....	43
Figura 15: Resolução apresentada pelo aluno A19 ao item b (OBMEP 2019). ....	43
Figura 16: Resolução apresentada pelo aluno A95 ao item b (OBMEP 2019). ....	44
Figura 17: Resolução apresentada pelo aluno A93 ao item b (OBMEP 2019). ....	45
Figura 18: Resolução apresentada pelo aluno A37 ao item b (OBMEP 2019). ....	45

Figura 19: Resolução apresentada pelo aluno A5 ao item b (OBMEP 2019). .....	46
Figura 20: Resolução apresentada pelo aluno A90 ao item b (OBMEP 2019). .....	47
Figura 21: Resolução apresentada pelo aluno A79 ao item b (OBMEP 2019). .....	48
Figura 22: Diagrama de Venn das classe do item c. ....	50
Figura 23: Resolução apresentada pelo aluno A21 ao item c (OBMEP 2019).....	50
Figura 24: Resolução apresentada pelo aluno A19 ao item C (OBMEP 2019).....	52
Figura 25: Resolução apresentada pelo aluno A27 ao item c (OBMEP 2019).....	52
Figura 26: Resolução apresentada pelo aluno A59 ao item c (OBMEP 2019).....	53
Figura 27: Resolução apresentada pelo aluno A90 ao item c (OBMEP 2019).....	54
Figura 28: Resolução apresentada pelo aluno A68 ao item c (OBMEP 2019).....	55
Figura 29: Resolução apresentada pelo aluno A54 ao item C (OBMEP 2019).....	55

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Desempenho dos alunos na 4ª questão da prova da segunda fase Nível 3 da OBMEP 2019.....	27
Tabela 2: Erros cometidos na classe A e nas subclasses da Classe A para o item a (OBMEP 2019).....	31
Tabela 3: Erros cometidos na classe C e nas subclasses da Classe C para o item a (OBMEP 2019).....	34
Tabela 4: Números das três classes de erros para o item a (OBMEP 2019).....	37
Tabela 5: Erros cometidos nas classes A, B, C e D para o item b (OBMEP 2019).....	39
Tabela 6: Erros cometidos nas subclasses da classe B, para o item b (OBMEP 2019).	42
Tabela 7: Erros cometidos nas classes A, B e C para o item c (OBMEP 2019).....	49
Tabela 8: Erros cometidos na classe B e em suas subclasses, para o item c (OBMEP 2019).....	51

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantitativo de alunos para as classes do item a. ....	56
Gráfico 2: Quantitativo de alunos para as subclasses das classes A e C.....	57
Gráfico 3: Quantitativo de alunos para as classes do item b. ....	58
Gráfico 4: Quantitativo de alunos para as subclasses da classe B ao item b. ....	59
Gráfico 5: Quantitativo de alunos para as classes do item c. ....	60
Gráfico 6: Quantitativo de alunos para as subclasses da classe c. ....	61

## SUMÁRIO

Lista de Figuras .....	8
Lista de Tabelas.....	10
Lista de Gráficos .....	11
1. INTRODUÇÃO .....	13
2. ENSINO DE GEOMETRIA .....	15
2.1 A Geometria e sua importância no currículo escolar .....	16
3. ANÁLISE DE ERROS.....	19
3.1 OBMEP.....	21
3.2 A questão envolvida na pesquisa.....	23
4. A PESQUISA.....	27
4.1 Análises das soluções apresentadas pelos alunos .....	27
4.1.1 Classificação de erros para o item a .....	29
4.1.2 Classificação de erros para o item b .....	38
4.1.3 Classificação de erros para o item c .....	48
4.2 Resumo da análise .....	56
4.3 Considerações sobre os erros analisados na pesquisa .....	62
5. CONCLUSÃO.....	64
REFERÊNCIAS .....	67

# 1. INTRODUÇÃO

A matemática como ciência vem se transformando ao longo do tempo, a metodologia de ensino não se resume apenas ao “calcular”. Tal conhecimento vem sendo contextualizado com o intuito de formar cidadãos críticos e capazes de interpretar e analisar informações, de resolver problemas e tomar decisões no desenvolvimento e construção do saber matemático.

Nesse contexto a Matemática, em especial a geometria, torna-se uma ferramenta imprescindível, pois pode ser concebida como uma fonte de modelos para os fenômenos nas mais diversas áreas do saber. “Tais modelos são construções abstratas que se constituem em instrumentos para ajudar na compreensão desses fenômenos”, (Brasil, 2013). Para tanto, necessita-se que o indivíduo desenvolva certas competências e habilidades, que o capacitam a agir de forma eficiente e eficaz em situações diversas, as quais são os princípios norteadores da OBMEP.

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) foi criada em 2005 para estimular o estudo da matemática e identificar talentos na área. A OBMEP tem como objetivo principal estimular e promover o estudo da Matemática, contribuindo para a melhoria e qualidade da Educação Básica.

Pretende-se, com esta pesquisa, identificar, analisar e classificar os erros cometidos pelos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Maranhão, em questões de geometria, mediante análise e classificação de erros nas provas da terceira fase da OBMEP – Nível 3 do ano de 2019.

Espera-se entender as principais dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Médio sobre questões de geometria, a partir dos resultados e discussões apresentadas, bem como promover o debate acerca da qualidade do ensino de geometria na educação básica.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, e optou-se pela análise e classificação dos erros como metodologia de pesquisa.

Este estudo está estruturado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No capítulo 2, apresenta-se algumas leituras sobre o ensino da matemática, revisão de literatura composta de um breve histórico sobre a geometria e suas origens, o ensino da geometria no Ensino Médio e BNCC.

No capítulo 3, apresenta-se um pouco da história da análise de erro, bem como as classificações que serviram como sustentação teórica a este trabalho, além de um breve histórico sobre a OBMEP, seus objetivos e sua importância para os estudantes de escolas públicas, descrevendo as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no estudo da matemática e a questão envolvida na pesquisa, além da solução proposta pela OBMEP.

No capítulo 4, aborda-se o erro no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, buscando evidenciar a visão positiva sobre o erro e como é possível usá-lo no enriquecimento da prática docente e em prol do desenvolvimento cognitivo dos alunos. De modo geral, o capítulo apresenta uma análise das resoluções e tentativas de soluções dos alunos, compreendendo de que maneira estes lidam com as informações contidas nos enunciados das questões e como as utilizam, analisando, classificando e explanando os principais erros cometidos por eles.

Nas considerações finais são apresentadas as maiores dificuldades encontradas pelos alunos nas resoluções das questões, bem como algumas sugestões para o trabalho em sala de aula.

## 2. ENSINO DE GEOMETRIA

A Geometria se desenvolveu em várias culturas antigas de acordo com as necessidades dos povos em cada época. O conhecimento matemático e geométrico que possuímos atualmente é a soma dos conhecimentos adquiridos por diversos povos, em diferentes países, ao longo do tempo.

Por volta de 3500 a.C., quando na Mesopotâmia e no Egito começaram a ser construídos os primeiros templos foi necessário desenvolver unidades de medidas mais uniformes e precisas. Adotaram então a longitude das partes do corpo de um único homem (geralmente o rei) e com essas medidas construíram réguas de madeira e metal, ou cordas com nós, que foram as primeiras medidas sociais de comprimento.

Por volta de 500 a.c., na Grécia foram fundadas as primeiras academias. Tales e Pitágoras reuniram os conhecimentos egípcios, etruscos, babilônicos e indianos, na perspectiva de desenvolvê-los e aplicá-los à matemática, navegação, astronomia e religião. Os livros sobre geometria eram de grande procura devido à crescente curiosidade sobre o assunto. Vários instrumentos foram aperfeiçoados e novos instrumentos foram criados, como por exemplo, o compasso que substituiu a corda e a estaca para traçar círculos. O conhecimento da época se aprofundava com rapidez e a escola pitagórica chegou a afirmar que a terra era esférica, e não plana. Surgiram novas construções geométricas, e suas áreas e perímetros agora podiam ser facilmente calculados.

Segundo Gorodski (2002), Tales Juntamente com a escola pitagórica, fez grandes contribuições de suma importância para estabelecer o método dedutivo-formal em matemática, o que foi finalmente concretizado com o aparecimento de “Os Elementos”, obra máxima de Euclides e provavelmente um dos tratados mais importantes já escritos em toda a história ocidental. Os treze volumes de Os Elementos não apenas incluíram toda a matemática da sua época, mas forneceram um modelo para o desenvolvimento rigoroso das ideias matemáticas que é utilizado até os dias de hoje: inicialmente definições e axiomas são apresentados, então proposições são provadas a partir dessas premissas e de outras proposições através de dedução lógica.

## 2.1 A Geometria e sua importância no currículo escolar

A geometria assim como qualquer outra área da Matemática é de suma importância na vida do aluno, uma vez que ela incorpora situações da vivência relacionado as figuras geométricas a objetos nos quais os alunos observam no seu dia-a-dia. Lorenzato (1995) justificou a necessidade de se ter a Geometria na escola, argumentando que “[..]sem estudar Geometria as pessoas não desenvolvem o pensar geométrico ou o raciocínio visual e, sem essa habilidade, elas dificilmente conseguirão resolver as situações de vida que forem geometrizadas [..]”. Além disso, a geometria é um facilitador para a compreensão e resolução de questões de outras áreas de conhecimento humano. Sem conhecer a Geometria, a leitura interpretativa do mundo torna-se incompleta, a comunicação das ideias fica reduzida e a visão da Matemática torna-se distorcida.

Os PCNEM subdividem o estudo da geometria do Ensino Médio em quatro unidades temáticas: geometria plana, geometria espacial, geometria métrica e geometria analítica. Nas quais destacam-se a necessidade de compreensão das demonstrações das fórmulas e teoremas, conhecer e aplicar as regras e conversões matemáticas, tanto no estudo da geometria de posição, como no cálculo de área de figuras geométricas planas e espaciais e de volume de sólidos geométricos, como prismas, pirâmides, cilindro, cone e esfera.

O estudo da Geometria deve possibilitar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas práticos do cotidiano, como, por exemplo, orientar-se no espaço, ler mapas, estimar e comparar distâncias percorridas, reconhecer propriedades de formas geométricas básicas, saber usar diferentes unidades de medida. Também é um estudo em que os alunos podem ter uma oportunidade especial, com certeza não a única, de apreciar a faceta da Matemática que trata de teoremas e argumentações dedutivas. Esse estudo apresenta dois aspectos – a geometria que leva à trigonometria e a geometria para o cálculo de comprimentos, áreas e volumes. (PCNEM,2006 p.75)

A aquisição do saber geométrico segundo o PCNEM, retrata que o mesmo não deve se focar apenas na transmissão do conteúdo, visto que dessa maneira o ensino se basearia essencialmente na “verbalização” do conhecimento por parte do professor, estagnando o aluno como mero receptor do conteúdo, desta forma o mesmo retrata que

a aprendizagem se concretiza quando o professor gera situações que confronte as concepções do aluno, para que ele possa estar construindo o seu próprio conhecimento matemático.

No Ensino Médio, deve-se assegurar ao aluno o entendimento e aprofundamento dos conceitos da geometria, tanto plana como espacial, em um nível de abstração mais complexo. Destacando-se a necessidade de conhecer as demonstrações das fórmulas e teoremas; conhecer e aplicar as regras e convenções matemáticas, tanto no estudo da geometria de posição, como no cálculo de área de figuras geométricas planas, espaciais e volumes de sólidos geométricos, contextualizando todos os problemas geométricos com algo de sua vivência e realidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) distribui o ensino de Matemática em cinco unidades temáticas correlacionadas, que orientam a formulação de habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, dentre elas temos a geometria:

A Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Assim, nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes. (BRASIL 2017, p. 271)

No que se refere ao ensino de Geometria nos anos iniciais, segundo a BNCC, espera-se que o aluno compreenda a noção de ponto e localização de algo em seu meio, bem como identificar as principais figuras geométricas planas e espaciais, comparando-as com objetos do seu cotidiano. Para os anos finais é estabelecido que:

[...] o ensino de Geometria precisa ser visto como consolidação e ampliação das aprendizagens realizadas. Nessa etapa, devem ser enfatizadas também as tarefas que analisam e produzem transformações e ampliações/reduções de figuras geométricas planas, identificando seus elementos variantes e invariantes, de modo a desenvolver os conceitos de congruência e semelhança. (BRASIL 2017, p. 272)

Tal fragmento reforça a importância do ensino de geometria, para a compreensão do seu meio, buscando sempre o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico do aluno, visto que segundo a BNCC,

[..]a Geometria não pode ficar reduzida a mera aplicação de fórmulas de cálculo de área e de volume nem a aplicações numéricas imediatas de teoremas sobre relações de proporcionalidade em situações relativas a feixes de retas paralelas cortadas por retas secantes ou do teorema de Pitágoras (BRASIL 2017, p. 272).

### 3. ANÁLISE DE ERROS

A forma como o erro é trabalhado em sala de aula pode ser distinto de professor para professor. Alguns consideram o erro como o produto da falta de dedicação do aluno e o tratam de forma punitiva. Outros o encaram como uma falha no processo de ensino e aprendizagem, destacando que o mesmo ocorre devido à ausência do conteúdo estudado no ano anterior.

Alguns professores não gostam de usar o termo “erro”, pois pensam que pode causar problemas na relação professor-aluno. No entanto, acredita-se que o estudo dos erros deve ser feito com naturalidade no sistema de ensino, pois os professores só entendem verdadeiramente as dificuldades dos alunos quando atentam para os erros que eles cometem. Portanto, quando o aluno acerta sua atividade ou prova nem sempre significa compreensão do conteúdo, em muitos casos o resultado correto é fruto da utilização de procedimentos incorretos (como "cola", "decoração") ou sorte.

Porém, não basta que o professor reconheça os erros ou acertos dos alunos. É necessário analisar cada resposta para que se descubra as principais dificuldades e utilize diferentes estratégias de ensino no intuito de compensar a falta de compreensão do conteúdo.

Desse modo, é possível utilizar o erro como parâmetro norteador do processo educativo. Cury (2007) destaca a ideia de que o erro se constitui como um conhecimento. Segundo a autora, o erro é um saber que o aluno possui, construído de alguma forma e “é necessário elaborar intervenções didáticas que desestabilizem as certezas, levando o estudante a um questionamento sobre suas respostas”. Assim, existe a possibilidade da criação de novas situações de ensino, levando em conta os erros ocasionados por eles, utilizando-os como fatores influenciadores na criação de diferentes estratégias para a aprendizagem dos conteúdos de geometria.

Cury (2007) ainda destaca que é muito importante analisar as reações dos alunos, não só pelos acertos e erros assinalados na avaliação da aprendizagem, mas também

pela forma como certos conhecimentos são utilizados, o que pode indicar dificuldades de aprendizagem.

Apesar dos erros serem vistos como algo “ruim”, eles podem auxiliar na construção do conhecimento dos alunos. A autora comenta que alguns professores

[...] estão preocupados, unicamente, em detectar os erros, sem discuti-los com os alunos; outros, aproveitam os erros encontrados e retomam o conteúdo em questão, permitindo que os alunos identifiquem suas dificuldades e tentem superá-las; outros, ainda, exploram os erros com os alunos, questionando os limites de validade da resposta dada, ou, mesmo, tentando entender como os alunos raciocinam ao resolver a questão. Em qualquer uma das formas de considerar os erros dos alunos, os professores estão agindo, em geral, conforme suas concepções e crenças sobre a natureza da Matemática, sobre a melhor forma de ensiná-la e sobre o que significa aprender Matemática. (CURY, 1995).

Desta forma, a abordagem da análise de erro servirá de fundamentos para o professor, ou seja, o professor poderá utilizar as situações apresentadas em sala de aula para compreender as dificuldades enfrentadas pela maioria dos alunos do Ensino Médio, bem como as possibilidades e metodologias que irão surgir para reforçar, modificar e inovar a sua forma de ensinar.

Radatz (1979) afirma que o diagnóstico e os aspectos de causa dos erros podem dar ajuda específica para os professores, permitindo integrar seu conhecimento do conteúdo do currículo com seus conhecimentos a respeito das diferenças individuais das crianças. Dessa forma, a análise de erros pode ser considerada uma metodologia de ensino, visto que, sua devolutiva aos alunos, pode de fato proporcionar-lhes a oportunidade de conscientização a acerca de suas dificuldades.

Em seu trabalho, Radatz (1979, apud Cordeiro 2009) apresentou um estudo a partir dos elementos da teoria do processamento da informação e enumerou cinco categorias de erros matemáticos:

- Erros devido a dificuldades na linguagem: são erros apresentados na utilização de conceitos, vocabulário e símbolos matemáticos, e ao efetuar a passagem da linguagem corrente para linguagem matemática;
- Erros devido a dificuldades para obter informação espacial (dificuldades em obter informação a partir de representações gráficas): aparecem na representação espacial de uma situação matemática ou um problema geométrico.

- Erros devido a uma aprendizagem deficiente de fatos, habilidades e conceitos prévios (deficiência de pré-requisitos): são os cometidos por deficiências na manipulação de algoritmos, fatos básicos, procedimentos, símbolos e conceitos matemáticos.
- Erros devido a associações incorretas ou a rigidez de raciocínio: são causados pela falta de flexibilidade no pensamento para adaptar-se a novas situações; compreendem os erros por persistência, erros de associação, de interferência e de assimilação.
- Erros devido à aplicação de regras ou estratégias irrelevantes: são produzidas por aplicação de regras ou estratégias semelhantes em diferentes conteúdo.

Neste estudo, assume-se a análise de erros em Matemática, proposta por Cury (2007) e Radatz (1979) como uma metodologia de pesquisa, no sentido de que pode fornecer-nos uma sistemática de investigação a qual nos possibilitará o questionamento sobre os erros dos alunos, coletando os dados, analisando-os e buscando entender as causas dos mesmos. Além do mais, a análise das produções propostas pelos alunos nos permitirá entender como o saber matemático que é compreendido por eles.

### **3.1 OBMEP**

A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) teve sua primeira edição realizada em 2005 com a participação de 10,5 milhões de alunos, de 31 mil escolas. Na edição de 2010, foram reunidos 19,6 milhões de estudantes de 44,7 mil escolas públicas em 99,16% dos municípios brasileiros. Os sucessivos recordes de participação fazem da OBMEP a maior competição de matemática do mundo.

Atualmente ela é direcionada aos alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade do ensino fundamental e aos estudantes do ensino médio de escolas públicas municipais, estaduais e federais de todo Brasil. As inscrições são voluntárias, ou seja, qualquer escola pública pode participar desde que os alunos estejam devidamente matriculados.

A participação na OBMEP é separada por níveis de escolaridade: no nível 1 participam alunos do 6º e 7º anos de escolaridade do ensino fundamental; no nível 2, alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental e nível 3 com alunos de todo o Ensino Médio. E é subdividida em duas fases, onde na primeira, as questões apresentadas são

objetivas e na segunda, as questões são subjuntivas, e desta participam apenas os 5% mais bem sucedidos da primeira fase de cada nível de escolaridade.

São distribuídas premiações como: medalhas de ouro, prata e bronze e bolsa do Programa de Iniciação Científica (PIC) para os primeiros três mil alunos, certificados de Menção Honrosa a até trinta mil e são premiados também cento e vinte e sete professores com curso de aperfeiçoamento no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e vinte sete escolas municipais ou estaduais com Kits para exibição áudio visual e livros.

A OBMEP é promovida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e Ministério da Educação, com realização do IMPA e da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), responsáveis pela Direção Acadêmica.

Os objetivos da OBMEP segundo seu regulamento são:

- Estimular e promover o estudo da Matemática entre alunos das escolas públicas.
- Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.
- Identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas.
- Incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional.
- Contribuir para a integração das escolas públicas com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e sociedades científicas.
- Promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento.

De fato, a OBMEP tem grande reconhecimento e valorização na educação matemática. Mas, cabe esclarecer que as provas da OBMEP não são instrumentos de avaliação do ensino público de Matemática no Brasil. Ela visa apenas na premiação acerca do desempenho de alunos, professores e escolas públicas. As questões elaboradas nessas provas refletem os conteúdos básicos que os alunos deveriam dominar ao concluir a escola básica.

Nesta dissertação foram utilizadas as provas discursivas da 2ª fase da OBMEP, na intenção de analisar as soluções e tentativas de soluções dos alunos do Ensino Médio nas questões de geometria apresentadas na prova. Além disso, objetivou-se, compreender de que modo os alunos lidaram com as informações contidas nos enunciados das questões e como as utilizaram para a resolução das mesmas, classificando os tipos de erros mais frequentes, investigando por que alguns alunos às

vezes não concluíam suas soluções, e compreender os mecanismos de cálculos propostos por eles, bem como sua linha de raciocínio acerca de cada questão.

### 3.2 A questão envolvida na pesquisa

A figura 1 a seguir mostra a quarta questão da 2ª Fase da OBMEP 2019, nível 3, na qual tem por objetivo: Avaliar a capacidade de compreensão e visão dos alunos acerca do teorema de Pitágoras; da visualização geométrica espacial e do manuseio da álgebra para demonstrações.

11ª OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS  
OBMEP 2019  
Somando novos talentos para o Brasil

Respostas sem justificativa não serão consideradas.

**NÍVEL 3**

4. a) Na figura abaixo, o ponto  $O$  no interior do retângulo  $ABCD$  é tal que  $OF = 2$ ,  $OG = 6$ ,  $OH = 3$  e  $OI = 1$ . Os segmentos  $FG$  e  $HI$  são paralelos aos lados  $AB$  e  $BC$ , respectivamente. Calcule  $OB^2 + OD^2$ .

Correção Regional	Correção Nacional
-------------------	-------------------

b) Seja  $O$  um ponto qualquer no interior de um retângulo  $ABCD$ , como na figura abaixo. Mostre que  $OA^2 + OC^2 = OB^2 + OD^2$ .

Correção Regional	Correção Nacional
-------------------	-------------------

c) Na figura abaixo,  $ABCD$  é um retângulo e os segmentos  $AQ$ ,  $BP$ ,  $CN$  e  $DM$  são tangentes ao círculo de centro  $O$ . Se  $CN = 10$ ,  $BP = 8$  e  $DM = 7$ , determine o comprimento de  $AQ$ .

Correção Regional	Correção Nacional
TOTAL	Correção Nacional

5
---

Figura 1: Questão 4, nível 3 da segunda fase da OBMEP 2019.

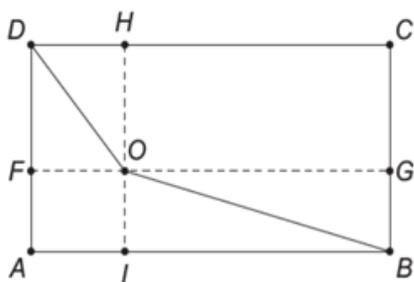
Nesta questão assim como todas as questões da OBMEP, o grau de dificuldade aparece em ordem crescente. Em geral o primeiro item é bem simples, exigindo do aluno apenas leitura e interpretação e um pouco de conhecimento acerca de conceitos geométricos.

Neste caso específico, o aluno precisaria ter conhecimento sobre o teorema de Pitágoras para resolver o primeiro item da questão, que é um conhecimento que já vem sendo abordado desde o Ensino Fundamental, além da visualização de mensuração de cada segmento. Para solucionar o item (b) o aluno precisaria dos mesmos conhecimentos do item anterior, no entanto aquele item não envolve valores numéricos, apenas o manuseio algébrico dos segmentos afim da demonstração da igualdade. Por fim, no item (c) fazendo-se o uso da igualdade do item anterior e do Teorema de Pitágoras relacionado com o raio e a propriedade da tangencia ao círculo, e por meio de substituições algébricas chega-se na solução do problema.

A comissão organizadora da OBMEP disponibiliza no site: [www.obmep.com](http://www.obmep.com) possíveis soluções esperadas para cada item da questão.

Conforme é mostrado a seguir:

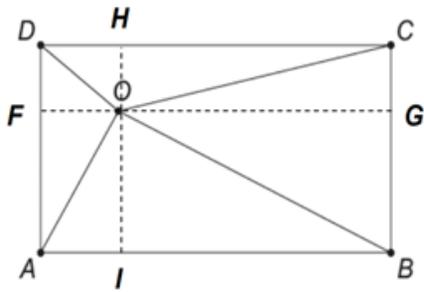
**a) Solução do item (a)**



Pelo Teorema de Pitágoras, temos:  $OD^2 = OF^2 + FD^2 = OF^2 + OH^2$  e, da mesma forma,  $OB^2 = OG^2 + GB^2 = OG^2 + OI^2$ . Assim,  $OD^2 + OB^2 = OF^2 + OH^2 + OG^2 + OI^2 = 4 + 9 + 36 + 1 = 50$ .

**b) Solução do item (b)**

Observemos a figura a seguir onde estão traçados os segmentos HI e FG, perpendiculares aos lados AB e BC, respectivamente



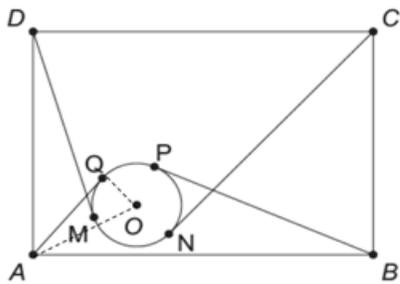
De forma similar ao item a), usando o Teorema de Pitágoras, obtemos as igualdades:

$$1) OD^2 + OB^2 = OF^2 + OH^2 + OG^2 + OI^2,$$

$$2) OA^2 + OC^2 = OF^2 + OI^2 + OH^2 + OG^2,$$

de onde decorre a igualdade  $OA^2 + OC^2 = OD^2 + OB^2$ .

### c) Solução do item (c)



De acordo com o item b), temos que:

$$(1) OA^2 + OC^2 = OD^2 + OB^2.$$

Por outro lado, denotando por R o raio do círculo e usando propriedades de tangência ao círculo, valem as relações:

$$(2) OA^2 = AQ^2 + R^2,$$

$$(3) OC^2 = NC^2 + R^2,$$

$$(4) OD^2 = MD^2 + R^2,$$

$$(5) OB^2 = PB^2 + R^2.$$

Finalmente, substituindo as igualdades (2), (3), (4) e (5) em (1), obtemos

$$AQ^2 + R^2 + NC^2 + R^2 = MD^2 + R^2 + PB^2 + R^2, \text{ de onde segue que}$$

$$AQ^2 = - NC^2 + MD^2 + PB^2 = - 100 + 49 + 64 = 13.$$

Portanto,  $AQ = \sqrt{13}$ .

Observação: O resultado obtido mostra que, independentemente do raio do círculo, conhecendo-se três das quatro medidas  $AQ$ ,  $BP$ ,  $CN$  e  $DM$ , podemos determinar a que falta.

## 4. A PESQUISA

Neste capítulo faremos a análise das resoluções apresentadas pelos alunos para a quarta questão da prova de nível 3 da segunda fase da OBMEP do ano de 2019.

A seleção das provas para a análise foi feita de forma aleatória no universo de 4.775 provas, do nível 3, resolvidas por alunos maranhenses. Dentre estas foram desconsideradas aquelas provas cujo exercício 4 estava totalmente em branco, ou seja, foram desconsideradas as provas em que os alunos não tentaram resolver esta questão.

### 4.1 Análises das soluções apresentadas pelos alunos

As 100 provas selecionadas foram escaneadas e agrupadas de acordo com o desempenho dos alunos após a realização de uma leitura para identificação dos erros presentes nas soluções.

Após a leitura e catalogação dos erros encontrados, as provas foram categorizadas de acordo com erros e acertos em cada item, em quatro níveis: **totalmente correto, parcialmente correto, incorreto e não respondeu**, conforme mostra a Tabela 1.

DESEMPENHO	ITENS					
	A		B		C	
<b>Totalmente Correto</b>	14	14%	0	0%	0	0%
<b>Parcialmente Correto</b>	10	10%	0	0%	0	0%
<b>Incorreto</b>	70	70%	86	86%	84	84%
<b>Não Respondeu</b>	6	6%	14	14%	16	16%
<b>TOTAL</b>	100	100%	100	100%	100	100%

Tabela 1: Desempenho dos alunos na 4ª questão da prova da segunda fase Nível 3 da OBMEP 2019.

De acordo com os resultados expostos na Tabela 1, verificou-se que o percentual dos alunos que conseguiram responder totalmente correto o item a foi 14%, já os itens b e c não houve nenhuma solução totalmente correta, sendo 86% a taxa de resoluções

incorretas para o item b e 84% para o item c Além disso, 14% dos alunos não responderam o item b e 16% não responderam o item c.

De modo geral, percebe-se que os alunos apresentam dificuldades em resolver questões de Geometria, em especial, aquelas que envolvam menos cálculos e mais abstração.

Conforme já visto, a questão em análise é composta por três itens sendo que o primeiro, item a, poderia ser resolvido de maneira simples, apenas comparando as medidas dos segmentos e aplicando o Teorema de Pitágoras. Mesmo sendo a questão mais fácil o índice de acerto foi baixo, como mostra a Tabela 1. A maioria dos alunos, mesmo aplicando os valores corretos e utilizando o Teorema de Pitágoras, não conseguiram finalizar corretamente a solução.

Para o item b, o maior percentual, de 86%, corresponde aos alunos que tentaram de alguma forma responder o exercício, porém não obtiveram êxito. Isso mostra que estes alunos não estão preparados para solucionar problemas geométricos que envolvam demonstrações algébricas Isso pode estar relacionado ao fato de tal conhecimento não ser muito trabalhado no Ensino Médio.

Para o item c, por ser uma consequência dos itens anteriores, o percentual de alunos que não tentou responder foi maior em relação a todos os outros. Ao todo, 16% dos alunos nem tentaram resolver o exercício. Um fator que pode ter dificultado a solução e favorecido a taxa alta de erro, de 84%, foi o fato de a questão envolver duas figuras geométricas. Além disso, havia ainda a necessidade de conhecer as propriedades de tangência em um círculo e relacionar tal conhecimento com a construção de triângulos retângulos para a aplicação do Teorema de Pitágoras.

Por uma questão de praticidade, denotou-se sistematicamente as cem provas por A1, A2, A3, ..., A100, para facilitar a citação dentro do texto, além de preservar as identidades dos alunos.

As classificações definidas para serem utilizadas na análise de erros dos itens do problema selecionado seguem a metodologia sugerida por Cury (2007) e Radatz (1979)

que estabelecem a elaboração das classes e subclasses, que serão apresentadas separadamente para cada item da questão.

#### **4.1.1 Classificação de erros para o item a**

Para o estudo do item a, foram elaboradas três classes, A, B e C. Foram ainda estabelecidas duas subclasses para a Classe A e duas subclasses para a Classe C, referenciadas abaixo:

**a) Classe A** - alunos que cometeram erros devido a associações incorretas no uso de uma regra ou caso específico;

Nesta classe, foram agrupados os alunos que tinham conhecimento do Teorema de Pitágoras, porém não associaram corretamente os valores correspondentes a cada segmento.

**b) Classe B** - alunos que cometeram erros devido a deficiência de pré-requisitos;

Nesta classe, foram agrupados os alunos que não apresentaram nenhum conhecimento acerca do Teorema de Pitágoras, além daqueles que apresentaram soluções dedutivas sem fundamentação adequada.

**c) Classe C** - alunos que cometeram erros devido à dificuldade na linguagem;

Nesta classe, foram agrupados os alunos que compreenderam erroneamente a questão e usaram de situações adversas para a solução da mesma, ou seja, aqueles que se equivocaram na resolução perante a inserção de métodos ou teoremas que não condiziam com o que estava pedindo a questão.

Para a Classe A, foram criadas subclasses para identificar, de modo mais específico, o erro cometido pelos alunos na resolução da questão analisada. Desta forma, foram estabelecidas as seguintes subclasses:

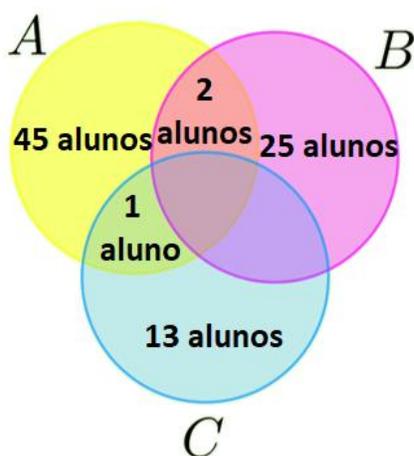
- **Subclasse 1** - Erros cometidos ao definir os valores correspondentes a cada segmento;
- **Subclasse 2** - Erros cometidos em operações aritméticas;

Para a Classe C, foram criadas também duas subclasses com o intuito de especificar os erros da classe abordada.

- **Subclasse 1** - Erros de redação matemática;
- **Subclasse 2** - Erros no uso de alguma definição auxiliar;

Neste item, esperava-se que o aluno relacionasse corretamente o comprimento de cada segmento e observasse que as medidas dos segmentos opostos apresentavam mesmo tamanho, para, após essa correlação, aplicar os valores no Teorema de Pitágoras, resolvendo as potências, somas e conseqüentemente obtendo a medida procurada.

Para análise não focaremos nos 14 alunos que acertaram esse item, uma vez que nosso intuito aqui é analisar os erros apresentados nas resoluções dos exercícios. Vale observar que alguns alunos foram enquadrados em mais de uma classe, conforme mostra a figura 2.



**Além dos 14 alunos que acertaram esse item.**

*Figura 2:* Diagrama de Venn das classes do item a.

Nas cem (100) provas analisadas foram constatadas erros nas três classes e nas duas subclasses das classes A e C, conforme mostrado na Tabela 2 e Tabela 3.

Classe A	Item a
Subclasse 1	48 alunos
Subclasse 2	19 alunos

Tabela 2: Erros cometidos na classe A e nas subclasses da Classe A para o item a (OBMEP 2019).

A Tabela 2 apresenta o quantitativo de erros registrados nas subclasses da classe A. Nesta classe, constam erros de 48 alunos, o que corresponde a um total de 48% da amostra. Isso mostra que parte considerável dos alunos buscou resolver este item utilizando o Teorema de Pitágoras, mas cometeu erros pertencentes a alguma das duas subclasses. Vale ressaltar que desses 48 alunos, todos foram incluídos na subclasse 1, e desses, 19 cometeram erros classificados para a subclasse 2. Observe na figura 3 o diagrama de Venn da classe A, para melhor compreensão.

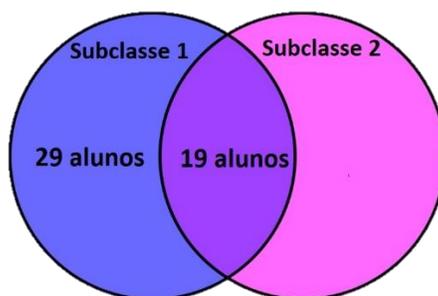


Figura 3: Diagrama de Venn das subclasses da classe A, para o item a.

Na subclasse 1, foram incluídos os alunos A1, A3, A4, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A24, A27, A32, A33, A35, A37, A42, A45, A46, A49, A50, A52, A53, A54, A55, A56, A59, A60, A61, A62, A63, A65, A71, A75, A77, A88, A91, A92, A93, A94, A95, A96, A97, A98 e A100, que correspondem aos 48 alunos da classe A.

Observe, na figura 4, a resposta apresentada pelo aluno A4.

4. a) Na figura abaixo, o ponto  $O$  no interior do retângulo  $ABCD$  é tal que  $OF = 2$ ,  $OG = 6$ ,  $OH = 3$  e  $OI = 1$ . Os segmentos  $FG$  e  $HI$  são paralelos aos lados  $AB$  e  $BC$ , respectivamente. Calcule  $OB^2 + OD^2$ .

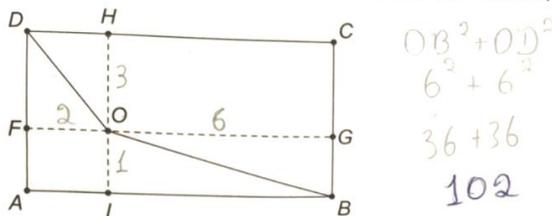


Figura 4: Resolução apresentada pelo aluno A4 ao item a (OBMEP 2019).

Nesta solução, o aluno A4 associou erroneamente às hipotenusas  $OB$  e  $OD$  as medidas dos catetos e sugere que as mesmas apresentam mesmo tamanho. Outra observação pertinente diz respeito ao erro de adição dos dois valores, erro esse que será analisado na próxima subclasse.

Outra maneira de analisar esta solução é observar que o erro em questão se dá pelo fato de que o aluno não apresenta conhecimento básico de espaço e capacidade de abstração, para associar e relacionar os valores corretamente apenas observando a figura, mostrando assim uma deficiência no saber geométrico adquirido em sua vida escolar.

Na subclasse 2, foram incluídos os alunos A4, A12, A13, A16, A17, A27, A37, A45, A50, A54, A55, A56, A62, A63, A65, A71, A75, A77 e A95 o que corresponde a 19 alunos. Estes alunos cometeram erros nas operações aritméticas.

Observe na figura 5, a resposta apresentada pelo aluno A12.

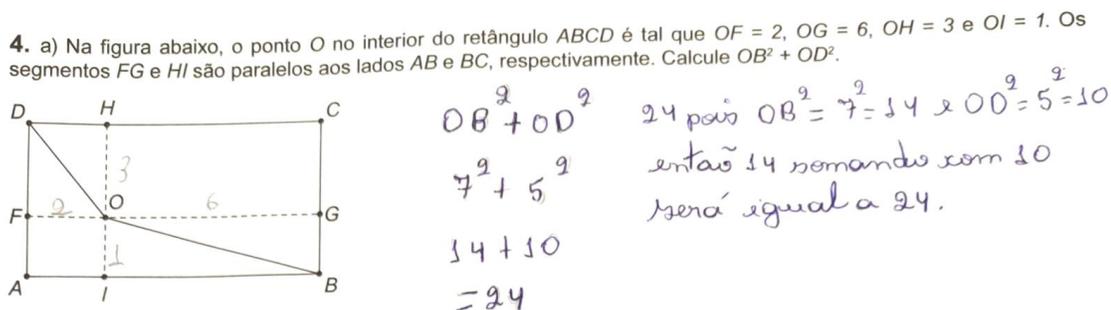


Figura 5: Resolução apresentada pelo aluno A12 ao item a (OBMEP 2019).

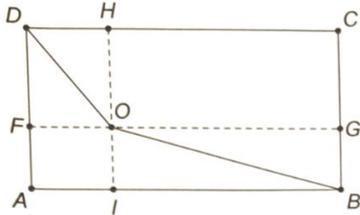
Na resolução apresentada pelo aluno A12, além do erro especificado pela subclasse 1, em associar erroneamente o valor correspondente a cada segmento, o mesmo se mostrou ineficiente ao tentar resolver as potenciações por ele estipuladas. Esse erro é bem comum, pois os alunos acabam confundindo as potências como uma multiplicação da base pelo expoente. Presume-se que o erro tenha acontecido por falhas ocorridas no processo de aprendizagem do aluno em relação às operações com potenciações.

Na classe B foram incluídos os alunos A2, A5, A6, A7, A8, A17, A19, A22, A23, A25, A26, A28, A29, A30, A34, A36, A38, A39, A41, A43, A44, A48, A51, A53, A57, A58 e A89. Estes são os 27 alunos que cometeram erros classificados para esta classe.

Em relação aos erros da classe B, percebe-se que o conhecimento construído pelo aluno carece de entendimento e habilidades para aplicar as regras de conversões matemáticas. Estes alunos cometeram erros devido a deficiência de pré-requisitos.

Observe na figura 6, a resposta apresentada pelo aluno A2.

4. a) Na figura abaixo, o ponto  $O$  no interior do retângulo  $ABCD$  é tal que  $OF = 2$ ,  $OG = 6$ ,  $OH = 3$  e  $OI = 1$ . Os segmentos  $FG$  e  $HI$  são paralelos aos lados  $AB$  e  $BC$ , respectivamente. Calcule  $OB^2 + OD^2$ .

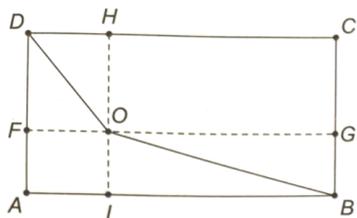


$$OB^2 + OD^2 = OC^2$$

Figura 6: Resolução apresentada pelo aluno A2 ao item a (OBMEP 2019).

Na solução apresentada pelo aluno A2, é notório a ausência de conhecimento matemático que fundamente a resolução do problema pois, de certa forma, sua solução foi bem inusitada uma vez que a questão pede a soma  $OB^2 + OD^2$ , e ele literalmente somou os segmentos chegando à conclusão que seria  $OC^2$ . Este aluno, não demonstrou algum saber matemático que fundamentasse sua solução, algo que também pode ser observado pela resolução do aluno A35, na figura 7.

4. a) Na figura abaixo, o ponto  $O$  no interior do retângulo  $ABCD$  é tal que  $OF = 2$ ,  $OG = 6$ ,  $OH = 3$  e  $OI = 1$ . Os segmentos  $FG$  e  $HI$  são paralelos aos lados  $AB$  e  $BC$ , respectivamente. Calcule  $OB^2 + OD^2$ .



$$2 + 6 + 3 + 1 = 12$$

$$OB^2 + OD^2 =$$

$$2 + 2 = 4$$

Figura 7: Resolução apresentada pelo aluno A35 ao item a (OBMEP 2019).

É perceptível, pela solução apresentada, a dificuldade do aluno em expor suas ideias. Aparentemente, sua solução se resumiu apenas a somar todos os números presentes na questão e sugerindo valores aleatórios para os seguimentos  $OB^2$  e  $OD^2$ . A solução apresentada não permite compreender claramente a estratégia utilizada na solução.

Na classe C, é onde se concentra uma pequena parcela dos alunos aqui analisados, sendo constituída apenas por 14 alunos. Estes foram subdividido nas subclasses 1 e 2, como demonstra a tabela 3.

Classe C	Item a	
Subclasse 1	11 alunos	79%
Subclasse 2	3 alunos	21%

Tabela 3: Erros cometidos na classe C e nas subclasses da Classe C para o item a (OBMEP 2019).

Para a subclasse 1, que remete aos erros de redação, notou-se uma grande dificuldade dos alunos, em sua maioria, em resolver as questões de maneira mais sistemática possível obedecendo uma sequência lógica na sua redação.

Na subclasse 2, que apresenta o menor quantitativo, somete três alunos, estão aqueles alunos que fizeram mau uso de alguma definição auxiliar no intuito de resolver o problema.

Na classe C, tem-se os alunos, A20, A21, A31, A40, A49, A64, A69, A70, A78, A80, A81, A87, A90 e A99, os quais representam 14% da amostra. Nesta classe estão aqueles que apresentaram algum conhecimento geométrico, tinham argumentos e

bagagem acerca do tema, porém não conseguiram concluir corretamente as soluções. Observe na figura 8, a resposta apresentada pelo aluno A21.

4. a) Na figura abaixo, o ponto O no interior do retângulo ABCD é tal que  $OF = 2$ ,  $OG = 6$ ,  $OH = 3$  e  $OI = 1$ . Os segmentos  $FG$  e  $HI$  são paralelos aos lados  $AB$  e  $BC$ , respectivamente. Calcule  $OB^2 + OD^2$ .

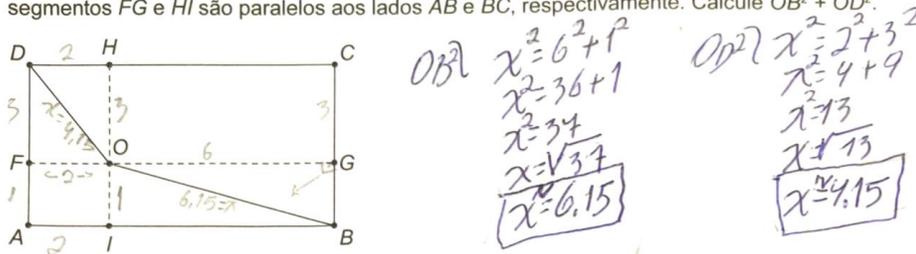


Figura 8: Resolução apresentada pelo aluno A21 ao item a (OBMEP 2019).

É notório o conhecimento acerca do Teorema de Pitágoras, visto que mostrou-se apto a relacionar cada segmento, resolvendo as potenciações, seu equívoco foi tentar resolver as radiciações o que não foi útil para a solução, uma vez que o enunciado pedia a soma de  $OB^2 + OD^2$  e não seus valores individuais.

Na subclasse 1, foram incluídos os alunos A20, A21, A31, A69, A70, A78, A80, A81, A87, A90 e A99 o que corresponde a 79% da classe C. Estes alunos cometeram erros em sua redação matemática. Observe, na figura 9, a resposta apresentada pelo aluno A78.

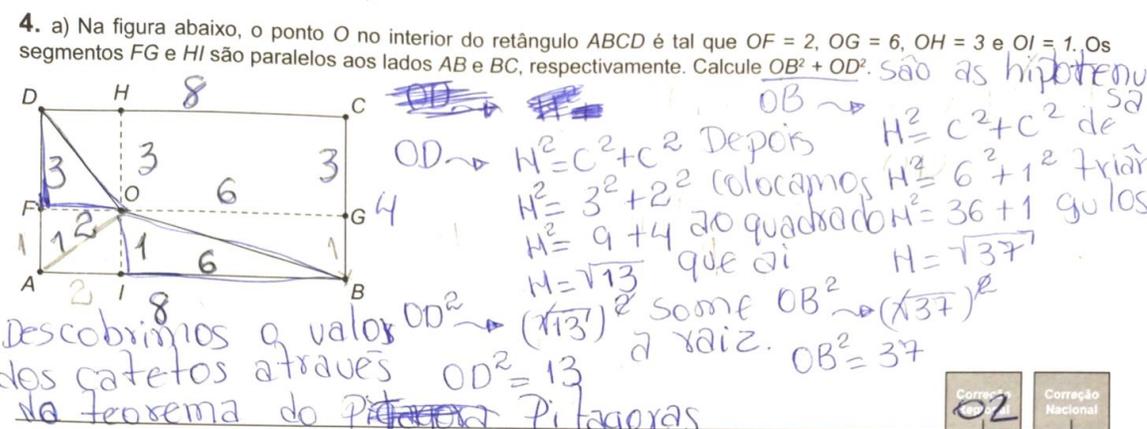


Figura 9: Resolução apresentada pelo aluno A78 ao item a (OBMEP 2019).

O aluno A78 conseguiu chegar aos valores corretos de  $OD^2$  e  $OB^2$ , ao relacionar de maneira eficaz cada segmento com seu respectivo comprimento e fazendo o uso do Teorema de Pitágoras para chegar nos resultados desejados.

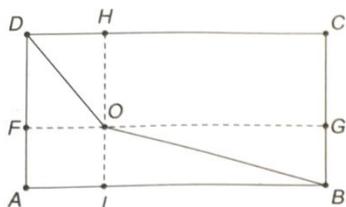
Infere-se o erro de redação matemática, uma vez que é evidente a falta de organização na solução do problema, porém o que se enquadra no erro está na maneira na qual ele calcula cada segmento estipulado, pois o aluno chama tanto  $OD$  de  $H^2$  quanto  $OB$  e usa  $C^2$  para ambos os cálculos da hipotenusa, fazendo assim uma confusão na relação de cada segmento. Além da falta de uma conclusão para suprir o que se pede, uma vez que o enunciado quer saber a soma de  $OD^2$  e  $OB^2$  e não dos valores individuais.

Daí, acredita-se que os erros de interpretação e redação matemática cometidos pela maioria dos alunos registrados na subclasse 1 se deram pelo fato de os mesmos não atentarem para o real propósito do item, ou seja, o que realmente a questão estava pedindo. Um exemplo disso é mostrado pela solução do aluno A78 que, encontrou os respectivos valores corretos para  $OD^2$  e  $OB^2$ , no entanto não concluiu a conclusão da questão, faltou a adição dos dois segmentos.

Na subclasse 2, foram incluídos os alunos A40, A49 e A64 o que corresponde a 21% da classe C. Estes alunos se enquadram no uso inadequado de alguma definição auxiliar para a conclusão de suas soluções.

Observe na figura 10, a resposta apresentada pelo aluno A40.

4. a) Na figura abaixo, o ponto  $O$  no interior do retângulo  $ABCD$  é tal que  $OF = 2$ ,  $OG = 6$ ,  $OH = 3$  e  $OI = 1$ . Os segmentos  $FG$  e  $HI$  são paralelos aos lados  $AB$  e  $BC$ , respectivamente. Calcule  $OB^2 + OD^2$ .



$$OD^2 = 3^2 \text{ cm} \times 3 = 9 \text{ cm}$$

$$OB^2 = 6^2 \text{ cm} \times 6 = 36 \text{ cm}$$



Figura 10: Resolução apresentada pelo aluno A40 ao item a (OBMEP 2019).

O aluno A40 não apresentou nenhuma proposta de solução condizente com o enunciado, visto que sua abordagem foi de maneira inesperada e pouco fundamentada.

É notório a presença do erro no uso de definições auxiliares, uma vez que optou por calcular os segmentos  $OB^2$  e  $OD^2$ , por meio do cálculo das áreas dos retângulos DHOF e OGBI. Esta estratégia mostrou-se ineficiente visto que os segmentos que abordou em sua solução não condizem com os propostos pelo enunciado nem com a figura apresentada pela questão.

Daí, presume-se que os erros cometidos pelo mau uso de uma definição auxiliar, a que faz referência a subclasse 2, se deram pelo fato de que os alunos não associaram a figura ao Teorema de Pitágoras. Pois, ao ver um retângulo seccionado em retângulos menores e a questão induzindo-os a determinar a soma de dois segmentos ao quadrado, eles optaram por uma solução baseada na área da figura geométrica plana, uma vez que algo ao quadrado da ideia de área. A ideia de usar o Teorema de Pitágoras, para eles, se mostra viável apenas quando houver um triângulo retângulo explícito na figura geométrica.

Em relação às três classes analisadas, a tabela 4 mostra o resultado da contagem de erros para cada uma delas com exceção dos 14 alunos que acertaram este item.

Classe	Item a
A	48 alunos
B	27 alunos
C	14 alunos

Tabela 4: Números das três classes de erros para o item a (OBMEP 2019).

Observe que a classe A, foi aquela que obteve o maior quantitativo de alunos, o que leva a crer, que os alunos, em sua maioria, compreenderam, mesmo que com falhas na aprendizagem, o conceito do Teorema de Pitágoras. No entanto a ausência de conhecimentos prévios, erros de interpretações e dificuldade em relacionar os valores correspondentes a cada segmento, levaram os alunos a não terem sucesso na resolução do item. Destes 48 alunos a maioria cometeu erros de associação e compreensão da questão, ou seja, isso se dar pela ausência da prática de questões deste

cunho, uma vez que a geometria é uma parte da matemática pouco explorada no Ensino Médio, às vezes, nem chega a ser trabalhada devido a fatores relacionados ao tempo e de como o conteúdo é administrado.

Os alunos classificados na classe B, no qual se remete a 27 dentre esses analisados, são aqueles que não apresentaram conhecimento geométrico para solucionar o item em questão, ou seja, não aparentavam subsídios que lhes fundamentasse a cerca do problema, dando mais ênfase sobre a falta de saber geométrico presente na maioria dos alunos, tal índice demonstra que em especial muitos alunos mal conhecem o teorema de Pitágoras e tão pouco sabem manuseá-lo.

Para a classe C, grupo que compreende aqueles alunos que apresentaram o saber geométrico, porém não solucionaram o problema por não compreenderem de fato o enunciado, além de erros relacionados a redação matemática, conta-se com 14 alunos, mostrando que são poucos aqueles alunos que buscaram resolver o enunciado por métodos não convencionais, além falta de organização em suas soluções acarretando em erros de redação.

#### **4.1.2 Classificação de erros para o item b**

Neste item, esperava-se que o aluno assemelhasse a figura ao problema anterior e construísse triângulos retângulos afim de usar o Teorema de Pitágoras e demonstrar a igualdade estabelecida pelo enunciado.

Para a classificação dos erros apresentados, foram elaboradas quatro classes, A, B, C e D, referenciadas abaixo:

- a) Classe A** - alunos que utilizaram estratégias adequadas à resolução do problema, mas não conseguiram concluir a solução.

Nesta classe, foram agrupados os alunos que tentaram solucionar o problema por meio da construção de triângulos retângulos e utilizaram o Teorema de Pitágoras mas não conseguiram concluir a demonstração pedida na questão.

**b) Classe B** - alunos que cometeram erros devido a aplicação de regras ou estratégias inadequadas para a solução do problema.

Nesta classe, foram agrupados os alunos que atribuíram valores aos segmentos e utilizaram outras estratégias de forma incorreta sem sucesso para a conclusão do exercício. Estas estratégias estão especificadas nas subclasses a seguir.

- **Subclasse 1** – alunos que tentaram solucionar o exercício usando argumentos que envolvem a congruência de triângulos, congruência de segmentos ou ainda, a congruência dos ângulos.
- **Subclasse 2** – alunos que fizeram relação incorreta entre os segmentos internos e as diagonais do retângulo.
- **Subclasse 3** – alunos que tentaram solucionar a questão atribuindo valores aos segmentos.
- **Subclasse 4** – alunos que cometeram erros em operações aritméticas.

**c) Classe C** – a estratégia adotada pelo aluno não se enquadra nas classes anteriores ou, não foi possível identificar a estratégia adotada;

**d) Classe D** – alunos que apresentaram erros de notação e redação matemática.

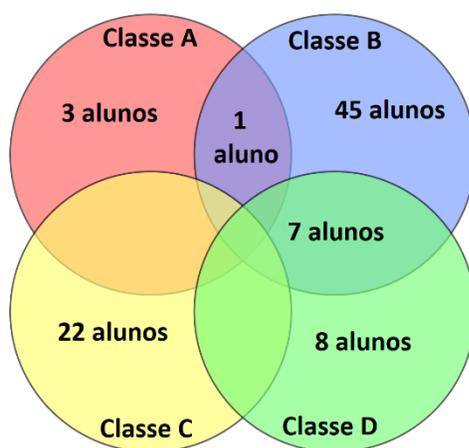
Dentre as cem (100) provas analisadas foram constatados erros nas quatro classes e nas três subclasse da classe B, conforme a Tabelas 5 apresentada a seguir, além daqueles 14 alunos que deixaram este item em branco.

Item b		
Classe	A	4 alunos
	B	53 alunos
	C	22 alunos
	D	15 alunos
Não Respondeu		14 alunos

Tabela 5: Erros cometidos nas classes A, B, C e D para o item b (OBMEP 2019).

A Tabela 5 apresenta o quantitativo de erros registrados nas quatro classes estipuladas para o item b. Neste item, a maior concentração dos erros se localiza na classe B, embora alguns alunos tenham sido enquadrados em mais de uma classe. Vale ressaltar que houve registro de erro em todas as subclasses e que a maioria dos alunos foram associados à subclasse 3, ou seja, a maioria dos alunos estipulou valores para os segmentos com intuito de solucionar o exercício.

Observe a figura 11 o diagrama de Venn da classificação dos alunos no item b, referente às quatro classes.



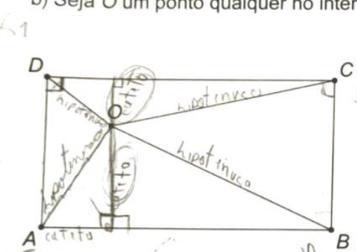
Além de 14 alunos que deixaram em branco

Figura 11: Diagrama de Venn dos alunos sobre o item b.

Na classe A, foram incluídos os alunos A73, A83, A84 e A85 que correspondem a 4% da amostra. Nela estão inseridos aqueles que tentaram solucionar o item por meio da construção de triângulos retângulos e utilizaram o Teorema de Pitágoras, porém não conseguiram demonstrar a situação proposta pela questão.

Observe na figura 12 a solução proposta pelo aluno A84.

b) Seja O um ponto qualquer no interior de um retângulo ABCD, como na figura abaixo. Mostre que



$OA^2 + OC^2 = OB^2 + OD^2$ .

2. Traçamos uma reta a partir do ponto O. Como eu fiz no desenho, do lado, podemos pensar que tanto OA quanto OC e OD são hipotenusas. Sendo que OA e OB possuem um cateto de mesmo valor. A mesma coisa acontece com OC e OD, ambos são hipotenusas que possuem um cateto comum. De acordo com o Teorema de Pitágoras, a hipotenusa ao quadrado é igual a soma dos catetos ao quadrado. Como o cateto do mesmo valor das hipotenusas também soma os mesmos. Podemos concluir então que  $OA^2 + OC^2 = OB^2 + OD^2$ .

Correção Regional

Correção Nacional

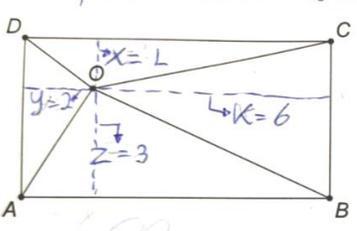
Figura 12: Resolução apresentada pelo aluno A84 ao item b (OBMEP 2019).

O Aluno A84 foi o que chegou mais próximo de solucionar o problema, uma vez que ele conseguiu construir com eficiência os triângulos retângulos, conforme mostra a figura, e classificou de maneira eficaz seus catetos e hipotenusa. No entanto, faltou demonstrar o que ele estava escrevendo, por meio de situações algébricas. Contudo, sua visão geométrica e noção sobre o Teorema de Pitágoras lhe fizeram sobressair diante dos demais alunos aqui em análise.

Observe na figura 13 a solução proposta pelo aluno A85.

b) Seja O um ponto qualquer no interior de um retângulo ABCD, como na figura abaixo. Mostre que

Dependendo dos valores temos:  $OA^2 + OC^2 = OB^2 + OD^2$ .



$OA^2 = \sqrt{(y^2 + z^2)^2}$     $OC^2 = \sqrt{(x^2 + k^2)^2}$     $OB^2 = \sqrt{(k^2 + z^2)^2}$     $OD^2 = \sqrt{(x^2 + y^2)^2}$

$(y^2 + z^2) + (x^2 + k^2) = (k^2 + z^2) + (x^2 + y^2)$

$(2^2 + 3^2) + (2^2 + 6^2) = (6^2 + 3^2) + (2^2 + 2^2)$

$13 + 37 = 45 + 5$

$50 = 50$

Pit =  $x^2 = a^2 + b^2$

Correção Regional

Correção Nacional

Figura 13: Resolução apresentada pelo aluno A85 ao item b (OBMEP 2019).

A estratégia apresentada pelo aluno A85 parte, também, da construção de triângulos retângulos. No entanto em sua tentativa de solução ele acaba comprometendo sua demonstração quando atribui valores para os segmentos e acaba comprometendo a resolução do problema. Em sua solução, o aluno traçou segmentos paralelos aos lados

do retângulo que se intersectam no ponto O, e denotou cada um dos segmentos por X, Y, Z e K, seu erro foi supor valores para cada um deles, uma vez que, se ele usasse apenas as incógnitas poderia chegar à igualdade pretendida.

Na classe B, foram incluídos os alunos A1, A3, A4, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A18, A19, A21, A23, A27, A28, A32, A33, A37, A41, A42, A43, A47, A50, A51, A52, A53, A54, A55, A56, A59, A61, A62, A63, A64, A65, A66, A69, A70, A72, A79, A85, A87, A88, A91, A93, A95, A96, A97, A98, A99 e A100 o que correspondem a 53 alunos. Nela estão inseridos os alunos que optaram por usar outras ferramentas com intuito de solucionar o problema.

Nesta classe analisaremos os erros cometidos devido ao uso de estratégias inadequadas como, por exemplo: atribuir valores aos segmentos, usar congruência onde não havia, associar indevidamente os segmentos traçados no interior do retângulo às suas diagonais. Alguns alunos foram associados a mais de uma subclasse pois apresentaram erros de duas ou mais subclasses.

É evidente que a classe B, foi aquela que apresentou um maior quantitativo de alunos, o que nos leva a concluir que os mesmos, em sua grande maioria, não apresentaram conhecimento necessário acerca do conteúdo em questão. No entanto, é natural que os alunos apresentem dificuldades maiores para demonstrar propriedades matemáticas quando estas não envolvem números, uma vez que em seu cotidiano escolar não é apresentado a eles problemas que necessitem de tais demonstrações.

A tabela 6, a seguir, mostra o quantitativo de erros para cada uma das quatro subclasses da classe B.

<b>Classe B</b>	<b>Item b</b>
<i>Subclasse 1</i>	<i>6 alunos</i>
<i>Subclasse 2</i>	<i>4 alunos</i>
<i>Subclasse 3</i>	<i>43 alunos</i>
<i>Subclasse 4</i>	<i>14 alunos</i>

*Tabela 6: Erros cometidos nas subclasses da classe B, para o item b (OBMEP 2019).*

A classe B como mencionada anteriormente é constituída por 53 alunos, sendo que 6 pertencem a subclasse 1, 4 a subclasse 2, 43 a subclasse 3. Desses 43 alunos, 14 pertencem a subclasse 4, ou seja, são alunos que cometeram os dois tipos de erros analisados nas duas subclasses. Observe na figura 14, o diagrama de Venn da classe B, para melhor compreensão.

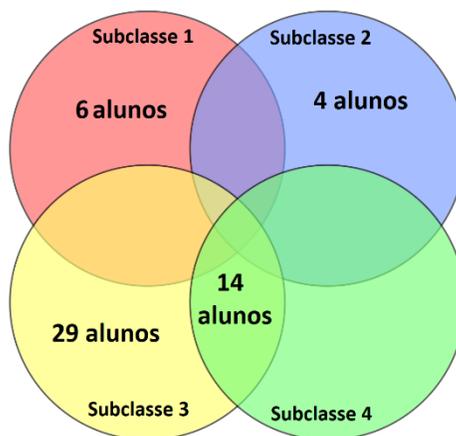


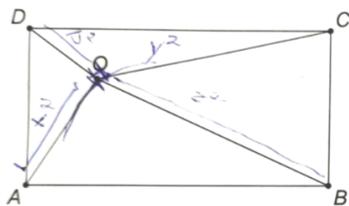
Figura 14: Diagrama de venn das subclasses da classe b.

Na subclasse 1 estão inseridos os alunos A14, A18, A19, A69, A70 e A79. Estes, são alunos que optaram por solucionar o item usando argumentos que envolvem a congruência de triângulos, segmentos ou ângulos.

Observe na figura 15 a resposta apresentada pelo aluno A19.

b) Seja O um ponto qualquer no interior de um retângulo ABCD, como na figura abaixo. Mostre que

$$OA^2 + OC^2 = OB^2 + OD^2.$$



Porque angulos congruentes tem a mesma medida



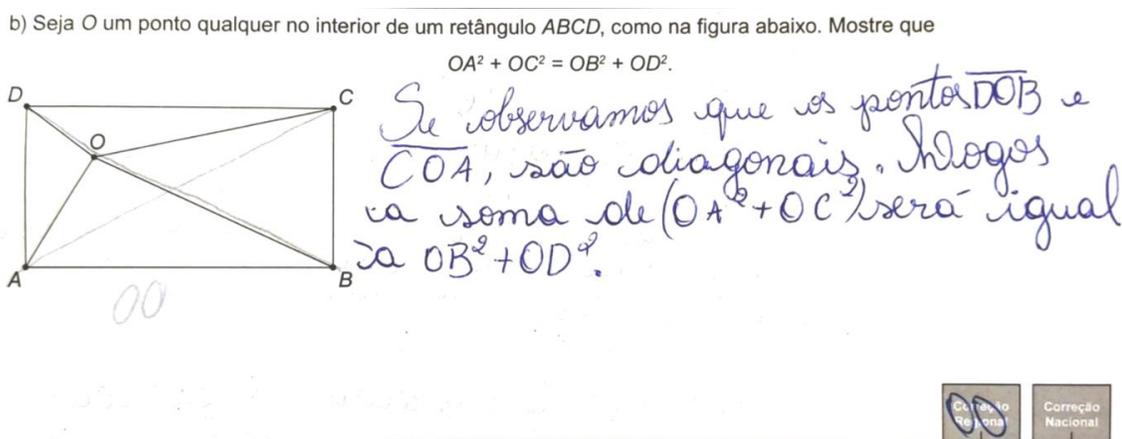
Figura 15: Resolução apresentada pelo aluno A19 ao item b (OBMEP 2019).

O Aluno A19, classificado na subclasse 1, conclui que a igualdade está correta ao afirmar que “ângulos congruentes tem a mesma medida”, e rabisca a figura denotando cada segmento por uma incógnita. Mas, a figura não deixa claro que os ângulos,  $\widehat{A\hat{O}D}$ ,  $\widehat{B\hat{O}C}$ ,  $\widehat{A\hat{O}B}$  e  $\widehat{D\hat{O}C}$  são congruentes, e se o fossem, o aluno deveria prová-lo.

Na subclasse 2, temos os alunos A54, A66, A95 e A99. Nesta subclasse estão inseridos aqueles alunos que relacionaram incorretamente os segmentos no interior do retângulo às suas diagonais.

Observe na figura 16 a resposta apresentada pelo aluno A95.

b) Seja  $O$  um ponto qualquer no interior de um retângulo  $ABCD$ , como na figura abaixo. Mostre que

$$OA^2 + OC^2 = OB^2 + OD^2.$$


Se observamos que os pontos  $\overline{DOB}$  e  $\overline{COA}$ , são diagonais. Logo a soma de  $(OA^2 + OC^2)$  será igual da  $OB^2 + OD^2$ .

Figura 16: Resolução apresentada pelo aluno A95 ao item b (OBMEP 2019).

O aluno A95, afirma que os segmentos apresentados pela questão poderiam ser associados às diagonais do retângulo e que apresentavam as mesmas propriedades, partindo dessa ideia ele concluiu sua solução.

É caracterizado o erro uma vez que sua ideia se resume a associação incorreta dos segmentos  $DO$ ,  $OB$ ,  $AO$  e  $OC$  às diagonais do retângulo  $DB$  e  $AC$  respectivamente.

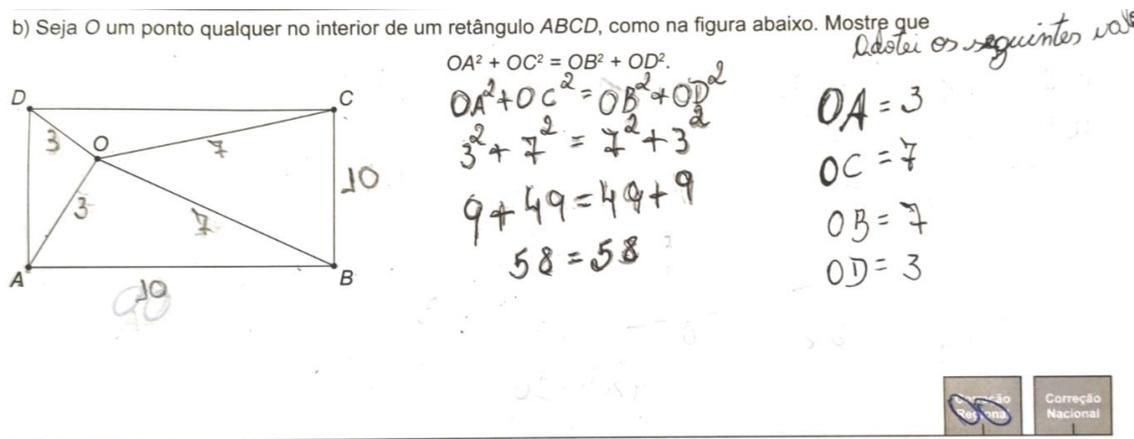
Além do erro classificado na subclasse 1, o aluno comete um erro de redação e notação ao denotar a união entre os segmentos  $\overline{CO}$  e  $\overline{OA}$  por  $\overline{COA}$ , e a união dos segmentos  $\overline{DO}$  e  $\overline{OB}$  por  $\overline{DOB}$ . Além disso, A95 se refere a estes segmentos como sendo “pontos”, caracterizando assim o erro que será analisado na classe D.

Na subclasse 3, foram incluídos os alunos A1, A3, A4, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A15, A21, A23, A27, A28, A32, A33, A37, A41, A42, A43, A47, A50, A51, A52, A53, A55,

A56, A59, A61, A62, A63, A64, A65, A72, A85, A87, A88, A91, A93, A96, A97, A98 e A100 os quais representam 43 alunos da classe B. São aqueles que tentaram solucionar o exercício atribuindo valores aos segmentos.

Observe na figura 17 a resposta apresentada pelo aluno A93.

b) Seja  $O$  um ponto qualquer no interior de um retângulo  $ABCD$ , como na figura abaixo. Mostre que



Mostre que

$$OA^2 + OC^2 = OB^2 + OD^2$$

destes os seguintes valores

$$OA = 3$$

$$OC = 7$$

$$OB = 7$$

$$OD = 3$$

$$3^2 + 7^2 = 7^2 + 3^2$$

$$9 + 49 = 49 + 9$$

$$58 = 58$$

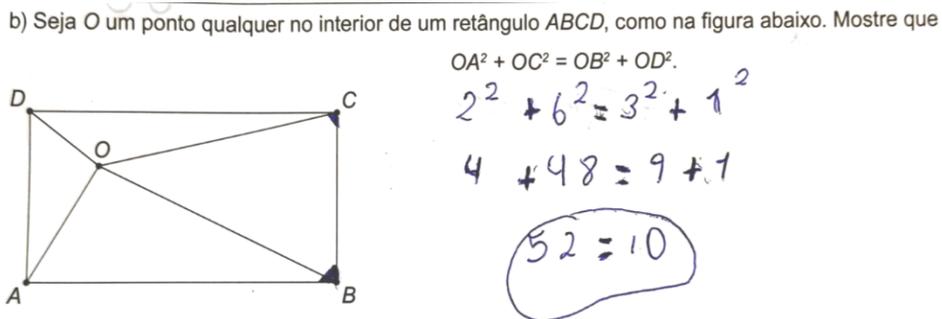
Figura 17: Resolução apresentada pelo aluno A93 ao item b (OBMEP 2019).

Nessa solução o aluno adotou de forma astuta, valores específicos que viriam satisfazer a igualdade proposta pela questão, porém sua solução mostra apenas uma situação particular em que a igualdade prevalece.

Na subclasse 4, foram incluídos os alunos A3, A4, A8, A11, A13, A15, A27, A32, A37, A41, A52, A55, A59 e A100 os quais representam 14 alunos da classe B. Estes alunos, além de atribuírem valores para os segmentos, cometeram erros de operações aritméticas.

Observe na figura 18 a resposta apresentada pelo aluno A37.

b) Seja  $O$  um ponto qualquer no interior de um retângulo  $ABCD$ , como na figura abaixo. Mostre que



Mostre que

$$OA^2 + OC^2 = OB^2 + OD^2$$

$$2^2 + 6^2 = 3^2 + 1^2$$

$$4 + 48 = 9 + 1$$

$$52 = 10$$

Figura 18: Resolução apresentada pelo aluno A37 ao item b (OBMEP 2019).

O aluno A37, optou por atribuir valores aos segmentos:  $AO=2$ ,  $OC=6$ ,  $OB=3$  e  $OD=1$ , sendo estes os valores denotados pelo item (a) para outros segmentos. Além disso, ao substituir os valores na igualdade ele comete o erro na operação aritmética ao resolver as potenciações, em especial  $6^2 = 48$ . Após concluir a soma é perceptível que sua resposta não é apropriada para a questão uma vez que a igualdade não se mostra verdadeira.

A maioria dos erros aritméticos estão relacionados à potenciação e adição. Contudo, como os alunos que cometeram esses erros se mostraram eficientes em outros cálculos, presume-se que o erro ocorreu por falta de atenção.

Na classe C, têm-se os alunos A5, A7, A16, A20, A22, A25, A26, A30, A35, A39, A40, A44, A45, A46, A57, A58, A60, A71, A81, A86, A90 e A94, os quais representam os 22% da amostra. Nela estão inseridos os alunos que utilizaram estratégias de soluções que não se encaixam em nenhuma das outras classes.

Observe na figura 19, a solução proposta pelo aluno A5.

b) Seja  $O$  um ponto qualquer no interior de um retângulo  $ABCD$ , como na figura abaixo. Mostre que

$OA^2 + OC^2 = OB^2 + OD^2$   
 $x^2 + x^2 = x^2 + x^2$   
 $x^4 = x^4$   
 $x = \sqrt{x^4} = x\sqrt{x} \Rightarrow \boxed{x = x}$

Figura 19: Resolução apresentada pelo aluno A5 ao item b (OBMEP 2019).

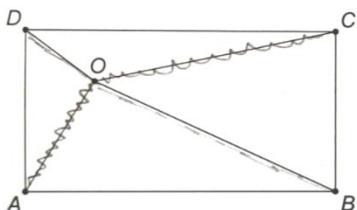
O aluno A5 optou por denotar os segmentos por incógnitas. Esta é uma ferramenta muito usada, e de grande utilidade em demonstrações matemáticas, no entanto seu erro foi representar cada segmento distinto por uma mesma letra, dando a ideia de que todos possuem as mesmas medidas, fato que, se fosse verdade, deveria ser provado.

O que ocorre, em muitos casos, é que os alunos não conseguem visualizar a possibilidade de construção de outras figuras geométricas que poderiam auxiliar na resolução do problema. Como por exemplo, os quatro triângulos retângulos mostrados

no item anterior que permitiriam, por meio do Teorema de Pitágoras, demonstrar a igualdade. Isso é exemplificado pela solução do aluno A90, na figura 20, afirmando que na figura não se encontra nenhum triângulo retângulo.

b) Seja  $O$  um ponto qualquer no interior de um retângulo  $ABCD$ , como na figura abaixo. Mostre que

$$OA^2 + OC^2 = OB^2 + OD^2.$$



Na figura não se forma nenhum triângulo com ângulo reto (ângulo de  $90^\circ$ ). Logo, se observarmos as retas  $OA$ ,  $OC$ ,  $OB$  e  $OD$  ao elevarmos ao quadrado, veremos que

$$OA^2 + OC^2 = OB^2 + OD^2$$

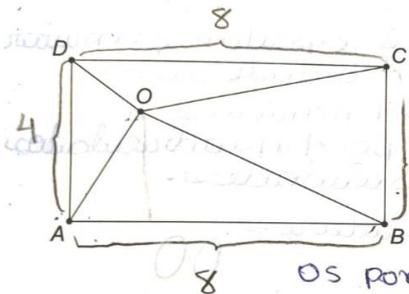

Figura 20: Resolução apresentada pelo aluno A90 ao item b (OBMEP 2019).

Na classe D estão os alunos A2, A3, A12, A27, A29, A36, A38, A49, A69, A70, A78, A79, A89, A92 e A95. Nesta classe encontram-se erros cometidos devido à dificuldades na linguagem. Entre estes estão os erros cometidos na utilização dos símbolos e notação matemática além daqueles que envolvem a utilização de conceitos e vocabulário. Por exemplo, alguns alunos utilizam a palavra “equivalência” com sentido de congruência, muitos utilizaram a palavra “ponto” para se referirem a segmentos de reta. Isso mostra que os alunos, em análise, possuem pouca familiaridade com a notação e a linguagem matemática, em especial, aqueles conceitos próprios da geometria.

Observe, na figura 21, a resposta apresentada pelo aluno A79.

b) Seja  $O$  um ponto qualquer no interior de um retângulo  $ABCD$ , como na figura abaixo. Mostre que

$$OA^2 + OC^2 = OB^2 + OD^2.$$



O ponto  $OC$  é ~~igual~~ igual ao ponto  $AB$  e possuem a mesma medida, da mesma forma,  $AD$  é igual a  $BC$ , os pontos  $A, O, B, C$  forma um paralelogramo e os pontos  $O, B, O, D$  formam outro, tendo os pontos  $B$  e  $O$  em comum, a medida do ângulo de  $B$  é igual para os dois, portanto, ângulos iguais tem como obrigação lados iguais.



*Figura 21: Resolução apresentada pelo aluno A79 ao item b (OBMEP 2019).*

Em sua solução, o aluno A79, escreve “ponto” se referindo a segmento, Além disso, ele afirma que os “pontos OBOD” formam outro paralelogramo, o que evidentemente não ocorre. Isso mostra uma dificuldade em reconhecer e nomear figuras geométricas, e também, em utilizar a simbologia própria da geometria para expressar seu pensamento.

#### **4.1.3 Classificação de erros para o item c**

Para a análise do item c, foram elaboradas três classes, A, B e C, e três subclasses para a classe B, referenciadas abaixo:

- a) **Classe A** – alunos que tentaram solucionar o problema por meio do Teorema de Pitágoras mas não obtiveram êxito na solução.

Nesta classe, foram inseridos os alunos que utilizaram uma estratégia correta, como determinar triângulos retângulos a fim de solucionar o problema por meio do Teorema de Pitágoras mas, não conseguiram concluir a solução;

- b) **Classe B** – alunos que cometeram erros devido a associações incorretas e situações adversas à solução da questão;

Nesta classe, foram agrupados os alunos que tentaram resolver o exercício utilizando estratégias inadequadas para a solução do problema, como regra de três, proporção entre os segmentos, entre outros. Também estão nesta classe os alunos que cometeram erros nas operações aritméticas.

- c) **Classe C** – alunos que não foi possível identificar a estratégia adotada;

Nesta classe, foram agrupados os alunos em que não foi possível determinar o raciocínio adotado por eles, além daqueles que apresentaram soluções dedutivas afim de “acertar no chute”.

Para a classe B, foram criadas três subclasses, no intuito de analisar de maneira mais específica os erros relacionados ao uso das ferramentas adotadas pelos alunos. Desta forma, foram estabelecidas as seguintes subclasses:

- **Subclasse 1:** alunos que cometeram erros de mensuração e comparação;
- **Subclasse 2:** alunos que cometeram erros com operações aritméticas;
- **Subclasse 3:** alunos que tentaram solucionar o problema usando proporção e regra de três simples;

Para a solução do item c, esperava-se que o aluno utilizasse a igualdade demonstrada no item anterior e atentasse para a propriedade de tangência ao círculo para a construção de triângulos retângulos a fim de concluir a questão.

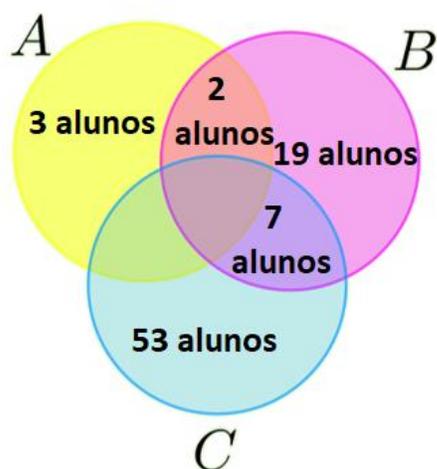
Dentre as cem (100) provas analisadas foram constatados erros nas três classes, conforme a Tabela 7, além daqueles 16 alunos que deixaram o item em branco.

Item c			
<b>Classe</b>	<b>A</b>	5	5%
	<b>B</b>	28	28%
	<b>C</b>	60	60%
<b>Não Respondeu</b>		16	16%

*Tabela 7: Erros cometidos nas classes A, B e C para o item c (OBMEP 2019).*

A Tabela 7 apresenta o quantitativo de erros registrados nas classes estipuladas para o item c, onde a maior concentração se localiza na classe C. Observa-se que a maioria dos alunos fez o uso de ferramentas não favoráveis à solução do problema, além de apresentarem soluções diretas para o item, ou seja, atribuírem um valor para o segmento procurado. Vale ressaltar que algumas soluções foram enquadradas em mais de uma classe.

Observe, na figura 22, o diagrama de Venn da classificação dos erros para o item c, referente às três classes.



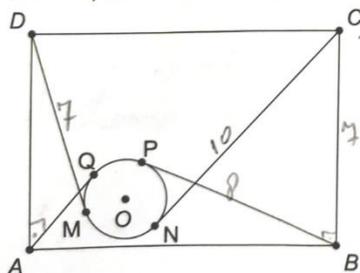
**Além de 16 alunos que deixaram em branco**

Figura 22: Diagrama de Venn das classe do item c.

Na classe A, foram incluídos os alunos A21, A69, A73, A77 e A83, o que correspondem a 5% da amostra. São aqueles alunos que tentaram solucionar o item partindo da construção de um triângulo retângulo, no intuito de usar o Teorema de Pitágoras, o qual é o principal descritor da questão, mesmo assim não conseguiram concluir corretamente a solução.

Observe na figura 23, a resposta apresentada pelo aluno A21.

c) Na figura abaixo,  $ABCD$  é um retângulo e os segmentos  $AQ$ ,  $BP$ ,  $CN$  e  $DM$  são tangentes ao círculo de centro  $O$ . Se  $CN = 10$ ,  $BP = 8$  e  $DM = 7$ , determine o comprimento de  $AQ$ .



$$\begin{aligned}
 10^2 &= b^2 + 8^2 \\
 100 &= b^2 + 68 \\
 -b^2 &= 100 + 68 \\
 -b^2 &= 42 \\
 -b^2 &= 42 \cdot (-1) \\
 b^2 &= 42 \\
 b &= \sqrt{42} \\
 \boxed{b=7}
 \end{aligned}$$

Handwritten notes and corrections are visible, including a boxed answer  $b=7$  and some scribbled-out work.



Figura 23: Resolução apresentada pelo aluno A21 ao item c (OBMEP 2019).

Em sua solução, o aluno A21, indicou que os ângulos DÂQ e PBC são retos, o que não é verdade. Partindo dessa ideia, aplicou o Teorema de Pitágoras, supondo que o segmento CN seria a hipotenusa e PB e AQ os catetos. Observa-se que esta escolha, para hipotenusa e catetos, não faz sentido. Vale ressaltar que além do erro da classe A, o aluno também foi enquadrado na subclasse 2 da classe B, por apresentar erros de operações aritméticas.

Na classe B, foram incluídos os alunos A1, A8, A12, A15, A16, A18, A19, A21, A24, A27, A38, A39, A42, A43, A44, A45, A59, A60, A63, A64, A71, A73, A90, A91, A93, A95, A97 e A100, o que corresponde a 28% da amostra. Nela estão inseridos os alunos que tentaram solucionar o item partindo de estratégias inusitadas, como supor situações não condizentes com o problema ou elencar suposições sobre o enunciado. Como já mencionado anteriormente, a classe B foi subdividida em três subclasses conforme mostra a tabela 8.

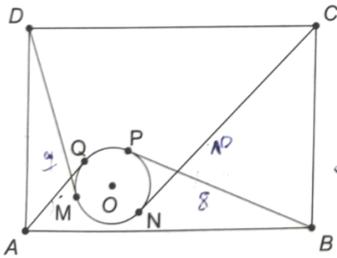
<b>Classe B</b>	<b>Item C</b>	
<i>Subclasse 1</i>	12	43%
<i>Subclasse 2</i>	11	40%
<i>Subclasse 3</i>	5	17%

*Tabela 8: Erros cometidos na classe B e em suas subclasses, para o item c (OBMEP 2019).*

A subclasse 1 compreende os alunos A1, A15, A18, A19, A24, A27, A38, A42, A64, A71, A93 e A95, o que corresponde a 43% dos alunos da classe B. Sendo estes, os alunos que usaram de situações curiosas em suas soluções, em especial, na comparação das medidas dos segmentos.

Observe na figura 24, a resposta apresentada pelo aluno A19.

c) Na figura abaixo,  $ABCD$  é um retângulo e os segmentos  $AQ$ ,  $BP$ ,  $CN$  e  $DM$  são tangentes ao círculo de centro  $O$ . Se  $CN = 10$ ,  $BP = 8$  e  $DM = 7$ , determine o comprimento de  $AQ$ .



5 porque de 10 pra 8 a diferença  
é 2 e de 7 pra 5 também  
é 2 e de 10 pra 7  
é 3 e de 8 pra 5 também  
é 3



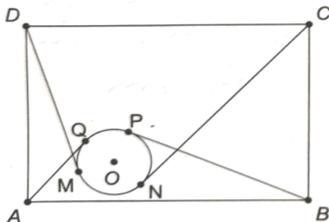
Figura 24: Resolução apresentada pelo aluno A19 ao item C (OBMEP 2019).

A solução proposta pelo aluno A19, se resume a identificar uma lógica presente nas medidas dos segmentos. Ele observou as diferenças numéricas entre os segmentos apresentados pelo problema e partindo dessa ideia chegou na sua resposta.

A proposta apresentada pelo aluno é bem comum em situações em o aluno apresenta dificuldades para solucionar um exercício. Intuitivamente ele vai analisar todas as situações e procurar uma lógica que lhe auxilie na solução do problema.

Outras situações propostas pelos alunos se resumiram a supor situações de mensuração para cada segmento, ou seja, comparar as demais medidas e definir um valor que seja proporcional às medidas dadas. Observe na figura 25 a solução apresentada pelo aluno A27.

c) Na figura abaixo,  $ABCD$  é um retângulo e os segmentos  $AQ$ ,  $BP$ ,  $CN$  e  $DM$  são tangentes ao círculo de centro  $O$ . Se  $CN = 10$ ,  $BP = 8$  e  $DM = 7$ , determine o comprimento de  $AQ$ .



$AQ = 6$

CN é maior e seu comprimento é 10  
BP é menos que o anterior então é 8  
DM é mais menor que o anterior então é 7  
então AQ é o menor de todos fica sendo 6  
10; 8; 7; 6.



Figura 25: Resolução apresentada pelo aluno A27 ao item c (OBMEP 2019).

O aluno A27 comparou a medida de cada segmento, do maior para o menor e, olhando para a figura, chegou a conclusão que o segmento AQ é o menor entre os quatro e acabou estipulando que  $AQ=6$ .

Na subclasse 2 foram incluídos os alunos A8, A16, A21, A43, A44, A45, A59, A63, A73, A91 e A97 o que corresponde a 40% da classe B, sendo estes, os alunos que cometeram erros relacionados a operações aritméticas. Observe na figura 26, a resposta apresentada pelo aluno A59.

c) Na figura abaixo,  $ABCD$  é um retângulo e os segmentos  $AQ$ ,  $BP$ ,  $CN$  e  $DM$  são tangentes ao círculo de centro  $O$ . Se  $CN = 10$ ,  $BP = 8$  e  $DM = 7$ , determine o comprimento de  $AQ$ .

Handwritten student work for the problem:

$8 + 10 = 18$   
 $18 \div 2 = 9$   
 $9 - 7 = 2$   
 $2 + 8 = 10$   
 $10$

$80$   
 $\times 7$   
 $\hline$   
 $560$

$80 \div 7$   
 $11$   
 $70$   
 $\hline$   
 $10$

$8 \times 38$   
 $8 \times 256$   
 $8 \times 324$   
 $0 \ 432$   
 $8 \ 540$   
 $8 \ 648$   
 $8 \ 756$   
 $8 \times 00$

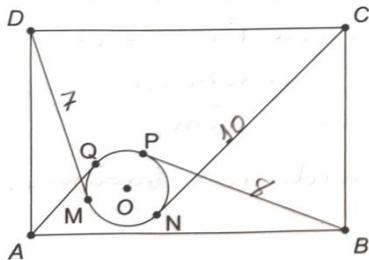
	Correção	Correção
	00	Nacional
TOTAL	Correção	Correção
	00	Nacional

Figura 26: Resolução apresentada pelo aluno A59 ao item c (OBMEP 2019).

Na solução apresentada pelo aluno A59, além do erro específico pela subclasse, vale ressaltar que sua proposta de solução não é eficiente para o item, uma vez que ela se resume apenas a resolver operações sem apresentar fundamentos lógicos para a solução da questão.

Na subclasse 3, foram incluídos os alunos A12, A39, A60, A90 e A100 o que corresponde a 17% da classe B. Nela estão inseridos os alunos que tentaram solucionar o item usando proporcionalidade entre os segmentos, bem como regra de três simples. Observe na figura 27, a resposta apresentada pelo aluno A90.

c) Na figura abaixo,  $ABCD$  é um retângulo e os segmentos  $AQ$ ,  $BP$ ,  $CN$  e  $DM$  são tangentes ao círculo de centro  $O$ . Se  $CN = 10$ ,  $BP = 8$  e  $DM = 7$ , determine o comprimento de  $AQ$ .



$$\frac{10 - 7}{8} = \frac{x}{x}$$

$$10x = 56$$

$$x = \frac{56}{10} = 5,6$$

Se "abrimos" os retos, perceberemos  $NC = 10$  e  $PB = 8$  estão para  $DM = 7$  e  $AQ = x$  ~~estão~~ respectivamente, veja:

$$\frac{10 - 7}{8} = \frac{x}{x}$$

faço a regra de 3 e:  $10x = 56$

$$x = \frac{56}{10}$$

$$x = 5,6 \rightarrow \underline{QA = 5,6}$$

Correção Regional	Correção Nacional
TOTAL	Correção Nacional

5

Figura 27: Resolução apresentada pelo aluno A90 ao item c (OBMEP 2019).

O Aluno A90 tentou solucionar o exercício por meio de proporções, na sua solução ele sugere que o segmento  $NC$  está para  $DM$ , assim como  $PB$  está para  $AQ$ . Partindo dessa ideia monta a proporção e chega a um determinado valor para o segmento  $AQ$ . No entanto, por mais que sua solução se fundamente em uma ferramenta muito utilizada para resolver diversos tipos de problemas, no caso a regra de três, tal recurso se mostrou ineficiente para a solução deste exercício.

Na classe C tem-se os alunos A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A17, A20, A22, A23, A25, A26, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A40, A41, A44, A45, A46, A48, A49, A50, A51, A52, A53, A54, A55, A56, A57, A58, A59, A61, A62, A63, A65, A66, A68, A88, A89, A91, A92, A94, A96, A97, A98 e A99, o que corresponde a 60% da amostra. Sendo estes, os alunos que apresentaram soluções dedutivas a fim de "acertar no chute". O que difere das classes anteriores é que os alunos aqui abordados não fundamentaram nem tão pouco justificaram suas conclusões. Observe na figura 28 a solução apresentada pelo aluno A68.

c) Na figura abaixo,  $ABCD$  é um retângulo e os segmentos  $AQ$ ,  $BP$ ,  $CN$  e  $DM$  são tangentes ao círculo de centro  $O$ . Se  $CN = 10$ ,  $BP = 8$  e  $DM = 7$ , determine o comprimento de  $AQ$ .

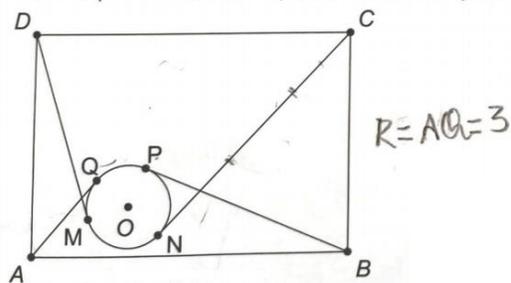
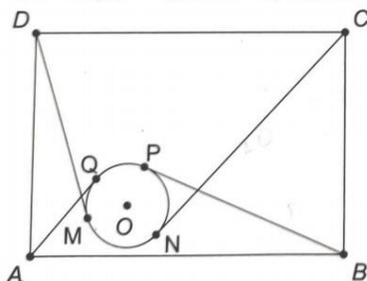


Figura 28: Resolução apresentada pelo aluno A68 ao item c (OBMEP 2019).

O aluno A68 apenas escreveu um valor para o segmento procurado, sem deixar claro qual foi sua estratégia ou dedução sobre a questão. Em especial, em soluções dessa natureza fica difícil analisar a solução do aluno, uma vez que, não se sabe ao certo qual o raciocínio utilizado para chegar ao resultado encontrado. Contudo, pelos traços estipulados pelo aluno no segmento  $NC$  na figura ao lado, nota-se que o aluno tentou dividir o segmento em três partes iguais, sendo elas de tamanhos quase iguais ao segmento procurado ( $AQ$ ). Daí pelo fato do segmento  $NC$  ter 10 de comprimento e como deu para dividi-lo em três partes, ele supôs que seria aproximadamente 3 o comprimento do segmento  $AQ$ , pois  $10 \div 3 \approx 3,33$ .

Existem também aqueles que apresentaram uma proposta de solução na qual não foi possível entender seu raciocínio. Observe na figura 29, a resposta apresentada pelo aluno A54.

c) Na figura abaixo,  $ABCD$  é um retângulo e os segmentos  $AQ$ ,  $BP$ ,  $CN$  e  $DM$  são tangentes ao círculo de centro  $O$ . Se  $CN = 10$ ,  $BP = 8$  e  $DM = 7$ , determine o comprimento de  $AQ$ .



$$AQ = CN + BP + DM$$

$$AQ = 10 + 8 + 7$$

$$AQ = 25$$

$R = 25$ , e não somam os segmentos para encontrar  $AQ$ .

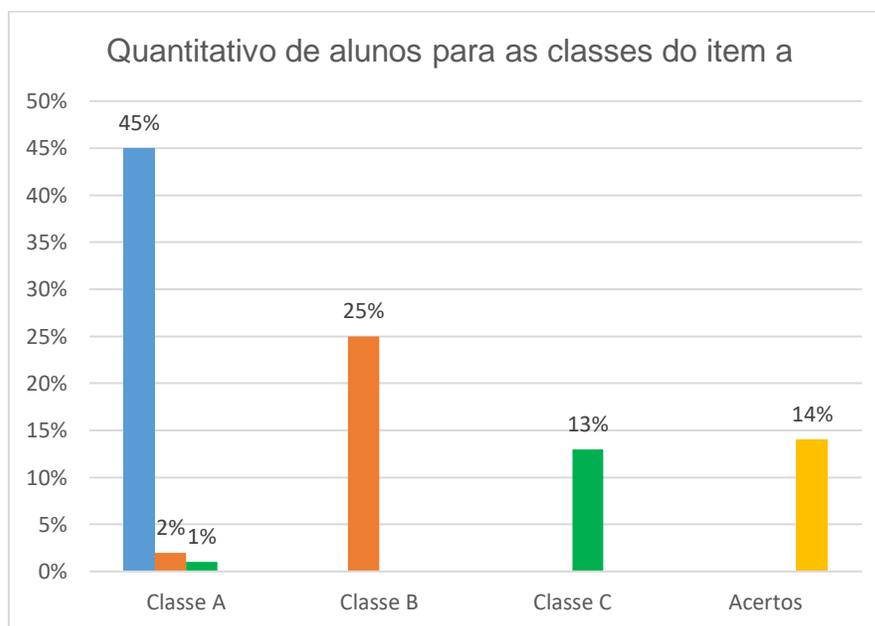
Figura 29: Resolução apresentada pelo aluno A54 ao item C (OBMEP 2019).

O Aluno A54, sugere que o segmento procurado ( $AQ$ ) pode ser obtido pela soma dos segmentos ( $CN+BP+DM$ ), no entanto tal ideia sugere que o segmento  $AQ$  seja maior

do que os demais, porém se observarmos a figura ao lado, tal hipótese se torna refutada. Vale ressaltar que sua ideia de solução se resumiu apenas à adição dos valores estipulados pela questão. Deixando sem entender qual foi sua estratégia e o que o levou a adotá-la.

## 4.2 Resumo da análise

A seguir, apresentar-se-á os gráficos que sintetizam as conclusões aqui pontuadas.



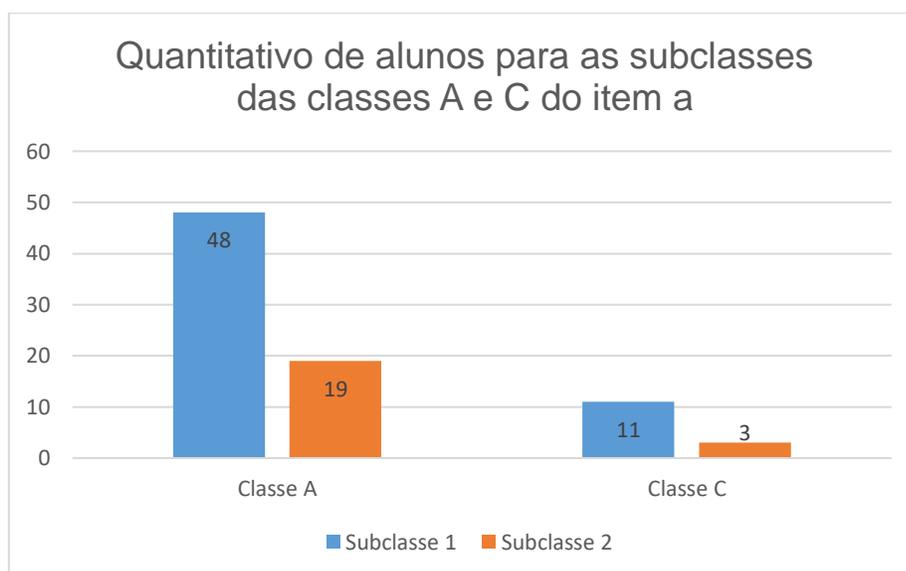
*Gráfico 1: Quantitativo de alunos para as classes do item a.*

O gráfico 1, mostra o quantitativo de alunos presentes no item a, relacionando com as três subclasses estipuladas para o mesmo, e apresenta, em síntese, todos os dados obtidos para cada uma das classes de erro denotadas para aquele item.

É perceptível que a classe A, apresenta um maior quantitativo em relação as outras. Esta classe se refere aos alunos que compreendem o conteúdo do Teorema de Pitágoras, pois o mesmo é citado em suas soluções, mas não associaram corretamente os valores dos catetos e assim acabaram comprometendo a solução.

Para a classe C, denotada no gráfico em verde, é aquela que demonstra o menor índice em comparação aos demais, uma vez que a mesma se remete aqueles que apresentaram situações adversas, que não se mostraram relevante e eficientes na solução do item. Vale ressaltar que diante destas 100 provas analisadas, apenas 14 alunos acertaram um item, em especial o item a, no qual era o mais fácil perante os outros.

Observe no gráfico 2, o quantitativo de alunos classificados para as duas subclasses das classes A e C, respectivamente, onde na classe A, temos alunos mesclados em suas subclasses.



*Gráfico 2: Quantitativo de alunos para as subclasses das classes A e C.*

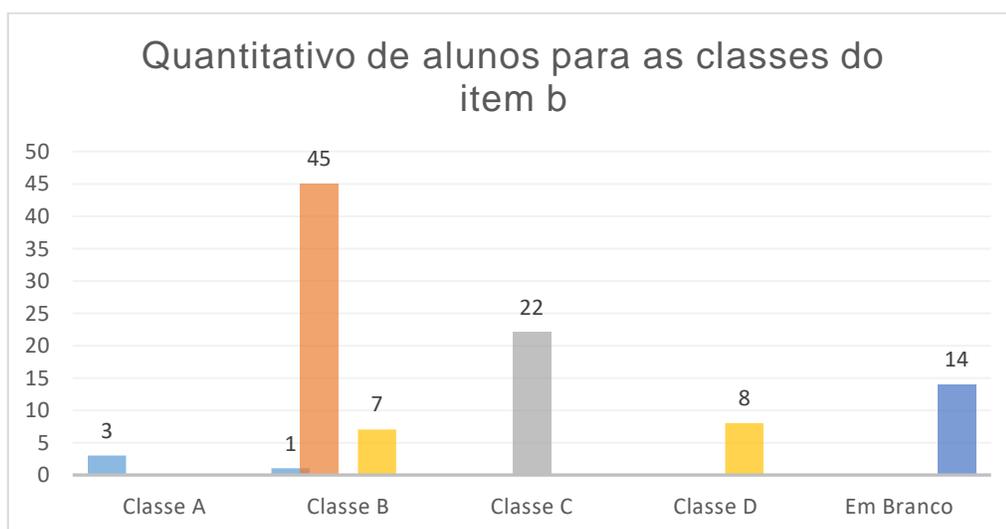
O gráfico 2, aponta o quantitativo de alunos para as subclasses das classes A e C do item a. Nota-se que a subclasse 1 da classe C, é aquela que apresenta um maior percentual em relação às demais. Nesta subclasse está representado o principal motivo de erros observados nas resoluções, qual seja a definição dos valores dos segmentos.

Quando olhamos para a subclasse 2 da classe C, que concentra 15% dos alunos, percebemos que poucos alunos tentaram solucionar o item por meio da utilização de definições auxiliares. Ou seja, a utilização de outras fórmulas ou estratégias não muito comuns. No entanto, por mais que tal feito seja sempre bem-vindo e deve ser apreciado

e motivado pelo professor, neste caso particular os alunos que optaram por uma solução diferente não obtiveram êxito ao tentar solucionar o problema.

As subclasses 2 e 1, das classes A e C respectivamente, são aquelas que apresentam o quantitativo de alunos que cometeram erros de operações aritméticas, erros esses relacionados a potenciação e até mesmo a adição de números naturais. Apontando que existem ainda, alunos que mesmo no Ensino Médio, que cometem erros de matemática básica.

No gráfico 3 abaixo, temos o quantitativo de alunos por classe de erro para o item B.



*Gráfico 3: Quantitativo de alunos para as classes do item b.*

O gráfico 3, relaciona o quantitativo de alunos com as quatro classes estipuladas para o item B, podemos observar que na classe A consta 4 alunos, sendo 3 exclusivo dela e 1 mesclado com a classe B. Na classe B consta 53 alunos, sendo 45 exclusivo da classe B, 1 aluno mesclado com a classe A e 7 com a D. Na classe C consta 22 alunos, já na classe D temos 15 alunos, sendo 8 exclusivo dela e 7 mesclado com a B e ainda existem 14 alunos que deixaram seus itens em branco.

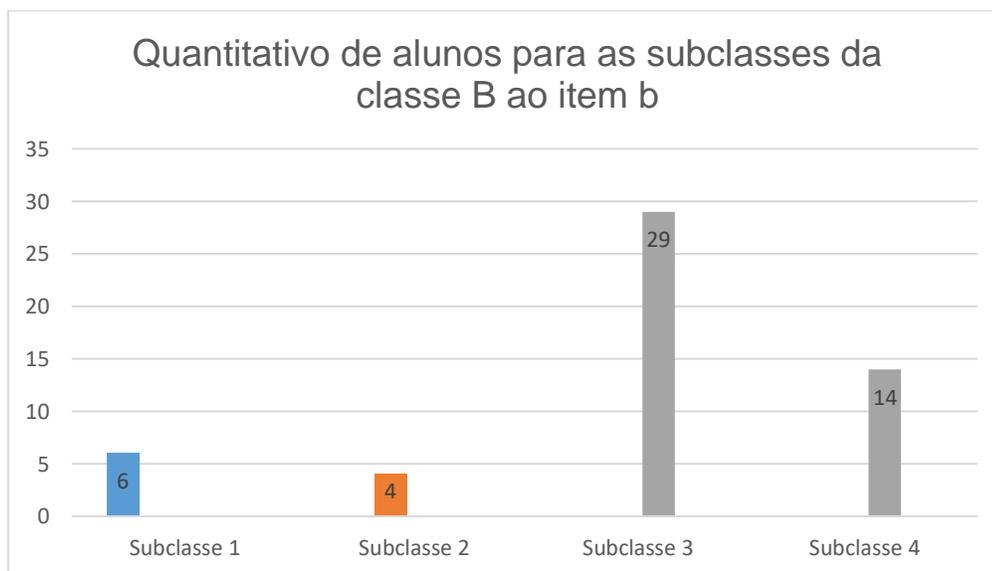
É perceptível pelo gráfico, que a classe B denotada em vermelho, apresenta o maior quantitativo em relação às demais, sendo ela referente aos alunos que denotaram valores para os segmentos no intuito de solucionar o problema. Vale ressaltar que o

objetivo da questão seria aplicar o Teorema de Pitágoras, na intenção de favorecer o desenvolvimento e demonstração da mesma. Esse objetivo não foi alcançado completamente por nem um dos alunos da amostra.

Podemos observar que 14 alunos, deixaram o item b em branco, que em especial é mesma quantidade de alunos que solucionaram o item anterior. Outra curiosidade é que desses 14%, a maioria acertou o item a, ou seja, podemos concluir que são alunos que conhecem o Teorema de Pitágoras, no entanto não conseguiram utilizar este teorema em suas demonstrações. Isso pode ter ocorrido devido à falta de experiência em demonstrações algébricas, visto que, provavelmente em sua vivência escolar, esta não é uma abordagem rotineira.

Na classe A, tem-se 4 alunos, sendo ela a que representa o menor quantitativo em relação as demais. Vale lembrar que os alunos aqui inseridos referem-se aos que usaram ferramentas adequadas, em suas soluções, porém não conseguiram concluir suas soluções.

Observe o gráfico 4 abaixo, que representa o quantitativo de alunos para as quatro subclasses da classe B, para o item b.



*Gráfico 4: Quantitativo de alunos para as subclasses da classe B ao item b.*

O gráfico 4, relaciona o quantitativo de alunos com as quatro subclasses da classe B, nele podemos verificar que diante dos 53 alunos presentes nesta classe, 6 pertencem

a subclasse 1, 4 a subclasse 2, 43 a subclasse 3, sendo 29 exclusivos dela e 14 mesclados com a subclasse 4, e por último temos aqueles 14 já mencionados, na subclasse 4.

Diante do gráfico, podemos observar que dentre os 53 alunos presente na classe B, a subclasse 3 é a que detém a maioria deles. Estes são os alunos que atribuíram valores para os segmentos e acabaram cometendo erros recorrentes de suas escolhas, uma vez que o item se solucionava por manipulações algébricas.

A subclasse 4, constituída por 14 alunos, corresponde àqueles que cometeram erros com operações aritméticas. Os erros referentes aos cálculos de potenciações e adições foram os mais comuns.

Podemos constatar, pelo gráfico, que o menor quantitativo pertence a subclasse 2. São alunos que tentaram provar a igualdade do problema, por meio de congruência de triângulos, congruência de segmentos ou relacionar os ângulos presente na figura.

No gráfico 5 abaixo, temos o quantitativo de alunos por classe de erro para o item C.

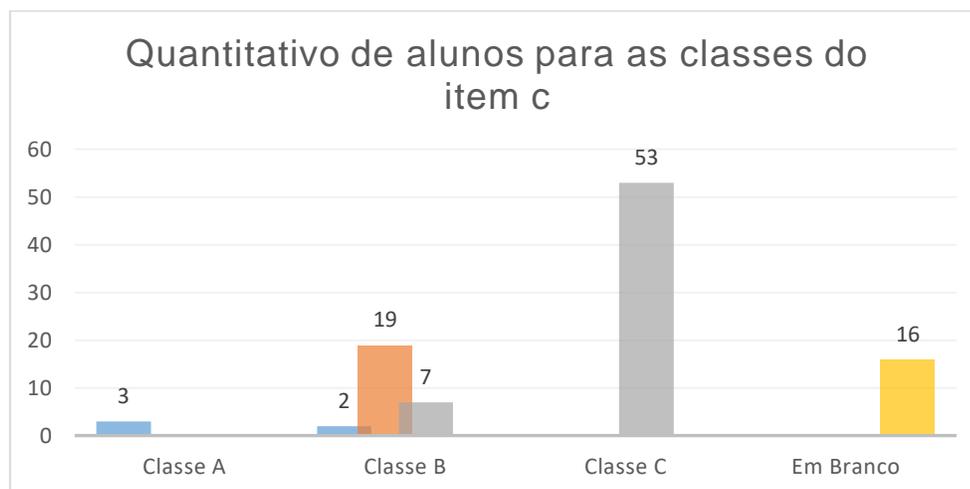


Gráfico 5: Quantitativo de alunos para as classes do item c.

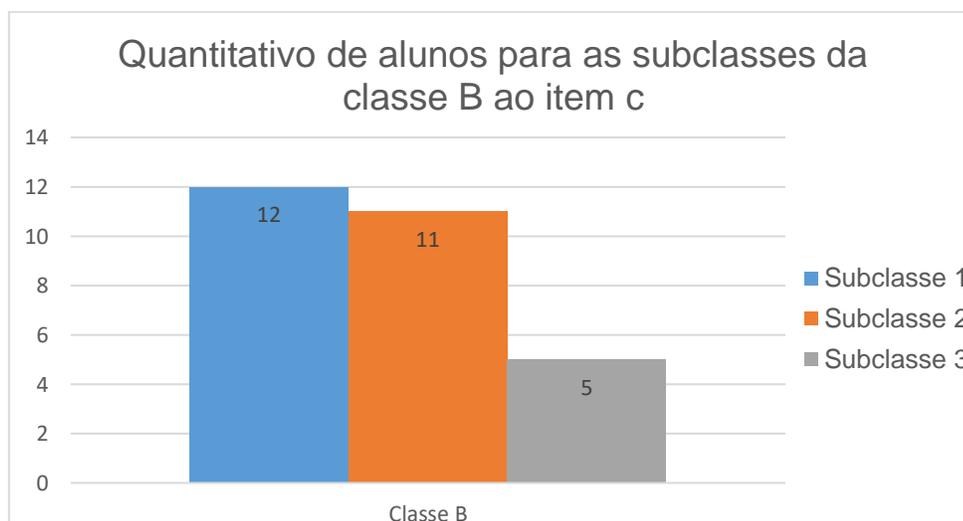
O gráfico 5, relaciona o quantitativo de alunos com as três classes estipuladas para o item c, nele podemos verificar que 5 alunos pertencem a classe A, sendo 3 exclusivos dela e 2 mesclados com a classe B. A classe B contém 28 alunos, sendo 19 exclusivo dela, 2 mesclados com a classe A e 7 com a classe C.

Na classe C temos 60 alunos, onde 53 são exclusivos dela e 7 mesclados com a classe B e ainda temos 16 alunos que deixaram o item em branco.

No gráfico 5, é notório que, para este item, a maior concentração de alunos se encontra na classe C, sendo ela constituída por 60 alunos, nela estão os alunos que apresentaram uma solução dedutiva para o item, ou seja, daqueles que apenas “chutaram” um valor no intuito de pontuar na questão. Isso mostra que os alunos não compreenderem o enunciado e não dispunham de conhecimentos para solucioná-lo.

Podemos constatar pelo gráfico que a classe A, é aquela que apresenta o menor quantitativo, uma vez que nela temos os alunos que tentaram solucionar o exercício usando o Teorema de Pitágoras. Contudo, vale lembrar que o item não se resolvia apenas com o conhecimento do teorema.

Observe o gráfico 6 abaixo, que representa o quantitativo de alunos para as três subclasses da classe B, para o item c.



*Gráfico 6: Quantitativo de alunos para as subclasses da classe c.*

Dentre as três subclasses da classe B, a subclasse 1 é a que apresenta o maior quantitativo dentre as outras. Nela se concentram aqueles que, para solucionar o item, usaram de comparação entre as medidas propostas no enunciado, por meio de estimativas e proporções obtiveram seus resultados. No entanto, tal método não é muito efetivo e suas soluções foram pouco fundamentadas.

Na subclasse 3, que corresponde a 11 alunos, se concentra aqueles que optaram por situações adversas perante o enunciado. Esses alunos por não compreenderem a real proposta do enunciado, acabaram usando estratégias que se tornaram falhas no desenvolvimento da solução, uma vez que as mesmas não se enquadravam no contexto abordado e tão pouco foram concluídas por eles.

No item c, os alunos que cometeram erros de operações aritméticas foram em quantidade menor em relação aos itens anteriores. As soluções apresentadas pelos alunos foram pouco fundamentadas e diante daqueles que apresentaram situações que envolvesse cálculos, apenas 5 alunos cometeram erros para a subclasse 3, conforme mostra o gráfico 6.

### **4.3 Considerações sobre os erros analisados na pesquisa**

A análise realizada das respostas apresentadas pelos 100 alunos à questão 4, da prova de nível 3 da OBMEP 2019, que exige conhecimento de Geometria, direcionou a algumas conclusões, umas já mencionadas durante toda a análise, descrita nos itens deste capítulo. Em resumo, podemos dizer que:

A maioria dos alunos que compõem a amostra analisada compreende o conteúdo do Teorema de Pitágoras, no entanto apresenta dificuldade em aplicá-lo na resolução de situações-problemas;

- Os alunos que compreendem o Teorema de Pitágoras, em sua maioria possuem dificuldades para usá-lo em demonstrações algébricas;
- A maioria dos alunos apresenta dificuldade em organizar e apresentar o raciocínio utilizado na solução;
- A interpretação errada do enunciado dos itens levou alguns alunos a cometerem erros em suas respostas;
- Um pequeno número de alunos demonstrou ter dificuldade com as operações aritméticas simples;

- Além da dificuldade em determinar as ferramentas corretas para resolver problemas geométricos, muitos alunos demonstraram pouca habilidade em resolver problemas de cunho algébrico.

## 5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa, teve como objetivos analisar e classificar os erros cometidos por alunos do Ensino Médio ao resolverem a prova da segunda fase da OBMEP nível 3, em uma questão que envolve conhecimentos de geometria. Este objetivo foi alcançado com a ampla listagem de erros, classificados através de grupos nas quais foram categorizados.

Foi possível concluir que, diante da questão em análise, os erros mais frequentes foram aqueles relacionados à deficiência de pré-requisitos.

De acordo com o método de análise de erros propostos pela Helena Noronha Cury (2007), verificou-se que os erros cometidos pelos alunos aqui retratados, devem ser encarados de forma positiva, pois podem revelar as dificuldades que os mesmo encontram em determinado conteúdo. Ou seja, tanto professores quanto alunos devem encarar o erro como uma ferramenta capaz de refletir o próprio conhecimento. É importante ressignificar o erro eliminando o aspecto negativo e tornando-o um meio de alcance para o acerto.

A análise aqui realizada permitiu identificar os principais erros cometidos pelos alunos na questão estudada. Assim, foi possível apontar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos ao tentarem responder uma questão envolvendo geometria. Ao analisar os erros, constatou-se que o ensino de Geometria admite falhas na construção do conhecimento. Tal fator interfere no entendimento de situações problemas e, conseqüentemente, na construção de estratégias de resoluções adotadas pelos alunos, criando falsas generalizações, a partir de conhecimentos que não foram totalmente consolidados.

É perceptível tal realidade quando analisamos os erros classificados na classe A para o item a, onde temos alunos que apresentavam um conhecimento geométrico incompleto, pois conheciam o Teorema de Pitágoras, porém quanto ao uso e suas propriedades deixaram a desejar. Há ainda daqueles que se incluem na subclasse 2, na

qual se remete aos erros de operações aritméticas básicas, em especial potenciação e adição.

Quanto a presença de erros nas operações aritméticas, se conclui que os alunos chegam ao Ensino Médio com muitas lacunas no aprendizado. Este déficit é difícil de ser recuperado, uma vez que os alunos já se encontram no Ensino Médio, e há uma exigência por parte da escola para que se cumpra o cronograma e o conteúdo estipulado para essas séries. Mas, vale ressaltar que a falta dos conhecimentos básicos de matemática interfere de forma decisiva no aprendizado dos novos conteúdos.

Segundo Cury (2007), há necessidade de explorar o erro como ferramenta para a aprendizagem. Isso pode ser feito através de atividades que permitam ao aluno lidar com seus próprios erros, descobrindo suas causas. A abordagem do erro deve ser construída de uma forma que não venha deixar o aluno constrangido, buscando sempre incentivá-lo a melhorar. Trabalhos em grupo podem ser propostos no intuito de promover o compartilhamento de informações, visto que muitas vezes o aluno assimila mais rápido o conteúdo quando é explicado pelo colega, do que quando é abordado pelo professor.

Em provas da segunda fase da OBMEP, que são provas discursivas, o avaliador não estará computando nota a alunos que simplesmente chegaram na solução desejada, mas também avalia o método e a estratégia utilizados para chegar a esta solução.

Utilizar metodologias de análise de erros em provas discursivas, como as da OBMEP, é buscar compreender o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem de matemática em escolas públicas. Uma vez que, através das análises dos erros apontados, pode-se buscar formas e métodos de corrigi-los no intuito de remediar deficiências no aprendizado. Tal ferramenta deve ser utilizada paralelamente ao ensino, não deixando que as dificuldades apresentadas se tornem intransponíveis.

A análise aqui realizada permitiu identificar os principais erros cometidos pelos alunos na questão estudada. Assim, foi possível apontar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos ao tentarem responder uma questão envolvendo geometria.

Os professores, ao menos uma vez a cada bimestre, devem promover encontros através de oficinas de matemática. Sendo que, tais oficinas devem ser feitas mesclando

cada níveis diferentes de ensino, uma vez que as dificuldades apresentadas por um aluno do Ensino Médio podem ter origem na deficiência do aprendizado das séries anteriores. Assim, podem ser sanadas por um conteúdo abordado lá do 6º ano do Ensino Fundamental, por exemplo. A utilização de materiais lúdicos e jogos também pode favorecer o desenvolvimento e aprimoramento do raciocínio lógico e podem ser utilizados em diversas situações no âmbito escolar.

Conclui ao final do trabalho que o ensino de geometria ainda é mais focado na aplicação de fórmulas do que na criatividade, já que a maioria dos erros se concentrou nos itens que envolviam um pensamento geométrico abstrato e demonstrações de situações algébricas. Percebi também que os estudantes têm muita dificuldade em interpretação de questões envolvendo geometria e ainda não compreendem, e tão pouco conseguem aplicar, o Teorema de Pitágoras quando esta possibilidade não é explicitada no problema.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**. Vol 2. Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de Livros didáticos: PNLD 2014: Matemática. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 Jan. 2021.

CORDEIRO, C. C; FRIEDMANN, C. V. P; **Análise de erros de questões de geometria da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas**: Alguns resultados; disponível em [https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3044\\_1388.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3044_1388.pdf)

CURY, H. N. **Retrospectiva Histórica e perspectivas atuais da análise de erros em Educação Matemática**. Revista Zetetiké, v.3, n. 4, 1995.

CURY, H. N. **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

GORODSKI, C; **Alguns aspectos do desenvolvimento da geometria, 2002**. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/gorodski/ps/>

LORENZATO, S.; **Por que não ensinar Geometria?** In: Revista A Educação Matemática em Revista. São Paulo: SBEM, 1995, v.4.

LORENZATO, S.; **Educação Infantil e percepção matemática Campinas**: Autores Associados, 2008.

OLIMPÍADA Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Rio de Janeiro. Disponível em <[www.obmep.org.br](http://www.obmep.org.br)>. Acessado em: setembro de 2020.

RADATZ, H.; **Error Analysis in Mathematics Education**. *Journal for Research in Mathematics Education* v.10, n.2, p. 165-169. Maio, 1979.