

Notas Sobre Literatura Leitura e Linguagens 3

Angela Maria Gomes
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Angela Maria Gomes
(Organizadora)

Notas sobre Literatura, Leitura e Linguagens 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

N899 Notas sobre literatura, leitura e linguagens 3 [recurso eletrônico] /
Organizadora Angela Maria Gomes. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Notas Sobre Literatura, Leitura e Linguagens;
v.3)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-071-1

DOI 10.22533/at.ed.711192501

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino.
3. Linguística. I. Gomes, Angela Maria.

CDD 372.4

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Notas sobre Literatura, Leitura e Linguagens vem oportunizar reflexões sobre as temáticas que envolvem os estudos linguísticos e literários, nas abordagens que se relacionam de forma interdisciplinar nessas três áreas, na forma de ensino e dos seus desdobramentos.

Abordando desde criações literárias, contos, gêneros jornalísticos, propagandas políticas, até fabulas populares, os artigos levantam questões múltiplas que se entrelaçam no âmbito da pesquisa: Desde o ensino de leitura, de literatura em interface com outras linguagens e culturas que fazem parte do contexto nacional, como a indígena, a amazonense, a dos afros descendentes até vaqueiros mineiros considerados narradores quase extintos que compartilham experiências e memórias do ofício, as quais são transcritas. Temas como sustentabilidade, abordagens sobre o gênero feminino e as formas de presença do homem no contexto da linguagem também estão presentes.

Os artigos que compõem este volume centram seus estudos não apenas no texto verbal e escrito, mas nas múltiplas linguagens e mídias que configuram a produção de sentidos na contemporaneidade. A evolução da construção de novas composições literárias com uso de imagens, vídeos, sons e cores foi aqui também tema de pesquisas, assim como o uso das novas tecnologias como prática pedagógica, incluindo Facebook – mídia/rede virtual visual – e o WhatsApp - aplicativo para a troca de mensagens -. Falando em novas práticas, o estudo do modelo de sala invertida - Flipped Classroom - que propõe a inversão completa do modelo de ensino, igualmente foi aqui apresentado e estudado como proposta de prover aulas menos expositivas, mais produtivas e participativas.

A literatura é um oceano de obras-primas. Diante desse manancial de possibilidades, a apreciação e análises comparativas de grandes nomes apresentados aqui, incluindo William Shakespeare, Guimarães Rosa, Machado de Assis, João Ubaldo Ribeiro, Carlos Drummond de Andrade, Rubens Fonseca, Dias Gomes, entre outros, traz uma grande contribuição para se observar cada componente que as constitui. Desse modo, fica mais acessível a compreensão, interpretação e assimilação dos sentimentos e valores de uma obra, fazendo um entrelaçamento da leitura, literatura e estudos da linguagem.

Assim, esta coletânea objetiva contribuir para a reflexão conjunta e a conexão entre pesquisadores das áreas de Letras - Linguística e Literatura - e de suas interfaces, projetando novos caminhos para o desenvolvimento socioeducacional e científico.

Angela Maria Gomes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O EDUCAR PARA A VIDA: PONTOS DE DESENCONTROS ENTRE A EDUCAÇÃO E A VIDA EM DALCÍDIO	
Idalina Ferreira Caldas José Valdinei Albuquerque Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.7111925011	
CAPÍTULO 2	8
O ESPAÇO URBANO ENTRE MAZELAS, CONTRASTES SOCIAIS E VIOLÊNCIA EM FELIZ ANO NOVO E O OUTRO, DE RUBEM FONSECA	
Thalita de Sousa Lucena Silvana Maria Pantoja dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.7111925012	
CAPÍTULO 3	18
O ETHOS DAS CRÔNICAS DE MARTHA MEDEIROS E LYA LUFT SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO EM MAINGUENEAU	
Giovanna de Araújo Leite	
DOI 10.22533/at.ed.7111925013	
CAPÍTULO 4	26
O GÊNERO MEMÓRIAS COMO OBJETO DE ENSINO NO AMBIENTE DIGITAL	
Karla Simões de Andrade Lima Bertotti Sandra Maria de Lima Alves José Herbertt Neves Florencio	
DOI 10.22533/at.ed.7111925014	
CAPÍTULO 5	37
O JORNAL ESCOLAR COMO LUGAR DE PRÁTICAS DISCURSIVAS E SOCIAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O GÊNERO EDITORIAL	
Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho Elisabeth Cavalcanti Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.7111925015	
CAPÍTULO 6	47
O LETRAMENTO LITERÁRIO E A INTERDISCIPLINARIDADE NO USO DO GÊNERO POEMA	
Gildma Ferreira Galvão Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.7111925016	
CAPÍTULO 7	58
O <i>PAGADOR DE PROMESSAS</i> E “O DIA EM QUE EXPLODIU MABATA-BATA”: CONFIGURAÇÕES TRÁGICAS	
Erenil Oliveira Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.7111925017	

CAPÍTULO 8	70
O PAPEL TRANSFORMADOR DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE: REFLEXÕES A PARTIR DE “A HISTÓRIA DO JOÃO-DE-BARRO”	
Laís Gumier Schimith Priscila Paschoalino Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.7111925018	
CAPÍTULO 9	86
O TEXTO LITERÁRIO NUMA PROPOSTA DE SALA DE AULA TECNOLÓGICA INVERTIDA	
Antonia Maria Medeiros da Cruz Maria Ladjane dos Santos Pereira Silvânia Maria da Silva Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.7111925019	
CAPÍTULO 10	93
OS GESTOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GÊNEROS DE TEXTO	
Ribamar Ferreira de Oliveira Gustavo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.71119250110	
CAPÍTULO 11	108
PARA ALÉM DOS LIMITES DA SALA DE AULA: NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DO USO DO WHATSAPP NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA	
Jailine Mayara Sousa de Farias Barbara Cabral Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.71119250111	
CAPÍTULO 12	119
POR QUE SER UM CLÁSSICO? – NOTAS EM ABISMO SOBRE “SE UM VIAJANTE NUMA NOITE DE INVERNO”, DE ITALO CALVINO	
Patricia Gonçalves Tenório	
DOI 10.22533/at.ed.71119250112	
CAPÍTULO 13	129
POR UMA LINGUAGEM ÚNICA: A PICTOGRAFIA DE ANTONIN ARTAUD	
Jhony Adelio Skeika	
DOI 10.22533/at.ed.71119250113	
CAPÍTULO 14	146
PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA SOB A PERSPECTIVA INTERTEXTUAL COM ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA	
Valeria Cristina de Abreu Vale Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.71119250114	
CAPÍTULO 15	156
PRÁTICAS DE LEITURA NA AMAZÔNIA POR PERSONAGENS-LEITORES MARGINALIZADOS	
Regina Barbosa da Costa Marlí Tereza Furtado	
DOI 10.22533/at.ed.71119250115	

CAPÍTULO 16	165
REPERTÓRIO DE VAQUEIRO: TRANSCRIÇÃO E NARRAÇÃO	
Joanna de Azambuja Picoli Maria de Fátima Rocha Medina	
DOI 10.22533/at.ed.71119250116	
CAPÍTULO 17	176
ROSAURA, A ENJEITADA (1883): EFÍGIE OU ESFINGE DE BERNARDO GUIMARÃES?	
Marcus Caetano Domingos	
DOI 10.22533/at.ed.71119250117	
CAPÍTULO 18	191
SUPRESSÃO DAS VOGAL /A/ INICIAL NO DIALETO MOCAJUBENSE	
Ana Cristina Braga Barros Many Taiane Silva Ferreira Maria Rosa Gonçalves Barreiros Murilo Lima de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.71119250118	
CAPÍTULO 19	199
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A VOZ DE SUCESSO NA REVISTA CARTA CAPITAL	
Thiago Barbosa Soares	
DOI 10.22533/at.ed.71119250119	
CAPÍTULO 20	214
VOZES MÚLTIPLAS NA CANÇÃO DE ITAMAR ASSUMPÇÃO	
Bruno César Ribeiro Barbosa Susana Souto Silva	
DOI 10.22533/at.ed.71119250120	
CAPÍTULO 21	226
“SUBA EM DIAGONAL, PARA A DIREITA, EM UM ÂNGULO OBTUSO, UNS 4CM”: DESCOMPARTIMENTANDO SABERES E HABILIDADES DE LEITURA EM MATEMÁTICA E EM LÍNGUA PORTUGUESA	
Adriano de Souza Sônia Maria da Silva Junqueira	
DOI 10.22533/at.ed.71119250121	
CAPÍTULO 22	238
A ATUALIDADE DA CRÍTICA DE LIMA BARRETO AOS PODERES CONSTITUÍDOS NA REPÚBLICA VELHA	
Renato dos Santos Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.71119250122	
CAPÍTULO 23	246
A PROSÓDIA DOS VOCATIVOS NO PORTUGUÊS DO LIBOLO EM FALA SEMIESPONTÂNEA	
Vinícius Gonçalves dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.71119250123	
SOBRE A ORGANIZADORA	258

“SUBA EM DIAGONAL, PARA A DIREITA, EM UM ÂNGULO OBTUSO, UNS 4CM”: DESCOMPARTIMENTANDO SABERES E HABILIDADES DE LEITURA EM MATEMÁTICA E EM LÍNGUA PORTUGUESA

Adriano de Souza

Universidade Federal do Pampa, Curso de Letras
– Português e Literatura de Língua Portuguesa
(licenciatura)

Bagé – Rio Grande do Sul

Sônia Maria da Silva Junqueira

Universidade Federal do Pampa, Curso de
Matemática (licenciatura)

Bagé – Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente trabalho propõe compreender como a prática de leitura e compreensão transversaliza e aproxima os trabalhos em educação linguística e ensino de matemática. Para tanto, realizamos um relato de experiência sobre uma atividade realizada em contexto de formação continuada de educadores/as de matemática e de língua portuguesa, cujo foco era mobilizar diferentes conhecimentos sobre compreensão e leitura em ambiente escolar. Nossas reflexões permitem desenvolver que a noção de leitura que buscamos construir no contexto escolar deve, em alguma medida, superar a compartimentação a ela imposta pela fragmentação do saber em disciplinas e áreas específicas. Buscamos ressaltar, por fim, justamente os aspectos em que os saberes são igualmente necessários à compreensão de um texto ou problema matemático.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; educação

linguística; ensino de matemática.

ABSTRACT: The present work proposes to understand how the practice of reading transversalizes and bring near work between linguistic education and mathematics education. Thus, we performed an experience report about an activity developed in the context of continued education of teachers of mathematics and Portuguese, whose focus was to mobilize different knowledge about comprehension and reading. We understand that the notion of reading that we construct in the school context must, somehow, overcome the compartmentalization imposed by the fragmentation of knowledge in specific disciplines and areas. Finally, we present the aspects in which some knowledges is equally necessary both for the comprehension of a text and a mathematical problem.

KEYWORDS: reading; linguistic education; mathematics teaching.

O presente artigo nasceu de nossa experiência com a formação continuada de educadores/as da rede pública municipal de educação básica, mais especificamente anos finais do Ensino Fundamental (EF), das áreas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática. Nessa ocasião, aceitamos o desafio de, em aproximadamente oito horas de trabalho,

divididas em dois turnos (manhã e tarde), abordar o tema da leitura no EF de maneira geral; e, de forma específica, articular os saberes das áreas de LP e Matemática com vistas a refletir sobre estratégias para a melhoria de competências leitoras do alunado e, conseqüentemente, provocar a discussão sobre a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Uma primeira versão desse trabalho foi apresentada no “Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura, Literatura e Linguagens: novas topografias textuais”, em outubro de 2017, em Passo Fundo, RS, (Cf. SOUZA & JUNQUEIRA, 2018). Na presente versão, revisamos alguns elementos do texto anterior, com vistas a ressaltar o que nos pareceu, em alguma medida, incipiente naquele texto, a saber, a necessidade de descompartmentar o trabalho de ampliação de habilidades e competências de leitura, ainda restrito ao domínio da disciplina de LP.

Com efeito, nosso interesse mais geral permanece sendo o de discutir a respeito de como podemos avançar na ampliação de habilidades leitoras de nossos estudantes, a fim de superar “os graves efeitos da compartimentação dos saberes e a incapacidade de articulá-los” (MORIN, 2003, p. 16), buscando encontrar os pontos de diálogo dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

1 | DESCOMPARTIMENTAR A LEITURA PARA IR ALÉM DE ÍNDICES

Como se sabe, o IDEB é calculado pela nota da Prova Brasil – que avalia o aprendizado em LP e Matemática – multiplicada pela chamada taxa de aprovação, que avalia o fluxo escolar. O produto dessa operação é, atualmente, o principal mecanismo para aferir a qualidade da educação no país. No contexto do IDEB de 2015 dos anos finais da rede pública do EF, a cidade de Bagé-RS (onde foi realizada a experiência de formação continuada que originou este artigo) cresceu, mas não atingiu a meta, daí a necessidade de situarmos essa discussão dentro das especificidades ora apresentadas.

Não é nova a postura emergencialista de setores governamentais, responsáveis pela gestão da educação pública, ante a necessidade de aumentar índices de educação, leitura, alfabetização etc. Sabemos, no entanto, que diante do agravamento da precarização das relações trabalhistas no setor público da educação formal, não há como improvisar soluções, não obstante a criatividade – e até boa vontade – de muitos dirigentes, gestores e administradores da máquina pública.

Admitimos a necessidade de avançarmos na maneira pela qual avaliamos a educação brasileira e entendemos, acompanhados de extensa literatura a respeito, que o modelo do IDEB, enquanto instrumento de avaliação em larga escala, está bem longe da perfeição. Entretanto, para fins destas reflexões, nosso interesse não residirá na crítica à Prova Brasil ou ao IDEB. Tentaremos pensar a respeito de como podemos avançar na ampliação das habilidades leitoras de nossos estudantes para

além de índices de avaliação em larga escala e acreditamos que esse movimento passa por assumir a atividade sistemática e sistematizada de leitura em ambiente escolar como tarefa coletiva. Para tanto, num esforço de superar a compartimentação do saber acadêmico, nos propomos a pensar de maneira conjunta, buscando colocar em diálogo Língua Portuguesa e Matemática a propósito do tema da leitura. Em outras palavras, buscaremos compreender como a prática da leitura e compreensão de textos transversaliza e aproxima LP e Matemática.

Uma proposta de construção de uma pedagogia da leitura que transversaliza o ensino de língua materna e de matemática pode encontrar respaldo no marco teórico-conceitual sociointeracionista, posição que considera os aspectos sistemáticos da língua, mas procura observá-la em seu funcionamento social, como atividade sociohistórica, cognitiva e interativa, ou seja, um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas (MARCUSCHI, 2008). Nessa perspectiva de trabalho, leitura e compreensão são atividades inferenciais altamente complexas que se correlacionam, se complementam e se equivalem.

Não parece desnecessário acrescentar que a abordagem que propomos não é essencialmente nova. Mollica & Leal (2012, p. 182) assinalam que diversos autores - p. ex. Cândido (2001), Machado (2001), Mollica, Leal (2006, 2007, 2009, 2010a, 2010b), Silva, Rêgo (2006), Smole, Diniz (2001) - já fizeram um trabalho integrado em sala de aula nas áreas de português e matemática e demonstraram o quanto a prática é importante e pouco difundida. Por outro lado, como a abordagem que trazemos para a presente reflexão é fruto de nossa experiência com a formação continuada de educadores/as da rede pública municipal de educação básica da cidade de Bagé-RS, das áreas de Língua Portuguesa (LP) e Matemática, entendemos que reside aí um elemento bastante particular para uma reflexão mais detida.

Motivados pelo projeto de extensão „Formação Permanente de Profissionais do Magistério para Educação Básica“, nossa atuação no contexto de formação continuada com educadores de Matemática e LP resumiu-se a aproximadamente oito horas de trabalho, divididas em dois turnos (manhã e tarde), nas quais abordamos o tema da leitura no Ensino Fundamental de maneira geral; e, de forma específica, buscamos articular os saberes das áreas de LP e Matemática com vistas a refletir sobre estratégias para a melhoria de competências leitoras dos/as estudantes e, conseqüentemente, discutir o tema do IDEB. A seguir, passamos a um relato mais detido sobre a fundamentação da atividade.

2 | O QUE FUNDAMENTA UM TRABALHO DE DESCOMPARTIMENTAÇÃO?

A competência leitora de problemas matemáticos pode ser um bom ponto de partida para buscar uma relação que aproxime o nosso foco de interesse, ou seja, o tema da leitura no Ensino Fundamental e, conseqüentemente, os obstáculos que

possam ser igualmente confrontados em aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

Partimos então do pressuposto defendido por Smole e Diniz (2001) de que muitos professores acreditam que as dificuldades apresentadas por seus alunos em ler e interpretar um problema ou exercício de matemática estão associadas à pouca competência que têm para leitura. Tais autoras também sinalizam que é comum a concepção, por parte dos professores, de que uma maior fluência na leitura, desenvolvida com os alunos nas aulas de língua materna, conseqüentemente implicaria em um melhor leitor nas aulas de matemática.

No entanto, para Smole e Diniz (2001) as dificuldades que os alunos encontram em ler e compreender textos de problemas matemáticos estão, entre outras coisas, ligadas à ausência de um trabalho pedagógico específico com o texto desses problemas em aulas de matemática. Destacam ainda que essas dificuldades são majoradas, uma vez que no processo de leitura e compreensão de um problema matemático, além de leitura de palavras da língua materna é indispensável domínio e uso da linguagem específica da matemática.

E garantem que são geradores dessas dificuldades o estilo nos quais geralmente os problemas de matemática são escritos, a falta de compreensão de um conceito matemático, o uso de termos específicos ausentes do cotidiano do aluno, e mesmo palavras que têm significados diferentes na matemática e fora dela, constituindo-se, esses aspectos, em obstáculos para que a compreensão de um problema matemático ocorra de forma a garantir que a competência mínima para o trabalho na resolução do problema seja atingida. Nesse sentido, as autoras chamam a atenção para o fato de que a habilidade de ler, escrever e resolver problemas é, em geral, tratada de forma fragmentada nos processos de ensino.

Sobre a resolução de problemas, Polya (1995) admite um modelo conceitual, segundo o qual podemos encontrar quatro passos para a resolução de problemas. Um primeiro passo, nesse sentido, envolve a compreensão do problema. Em que as habilidades de ler, anotar as quantidades, identificar as incógnitas, elaborar um esquema e reformular o problema seriam condições necessárias para o sujeito ser capaz de perceber claramente o que é necessário para a tarefa que se coloca no primeiro contato com o problema.

Um segundo passo diz respeito a perceber como os itens do problema estão relacionados, e exige habilidades de pensar e, em alguns casos, tentar resolver um problema correlato, fazer diagramas, identificar as ferramentas necessárias à resolução do problema, fixar as condicionantes essenciais e verificar se utilizou os dados necessários nessa resolução.

Polya (1995) destaca como terceiro passo a execução do problema, que implica em executar a estratégia de resolução, registrar notas dessa tarefa, verificar e testar os resultados e estratégias utilizadas. Se encontrar erros, contradições ou falta de informação para prosseguir, é natural repensar o plano.

E, como quarto e último passo, aponta o retrospecto da resolução completa,

revisando e discutindo as etapas de resolução do problema, sendo para isso necessário, confirmar os resultados, verificar os cálculos, testar a consistência dos resultados e escrever a solução encontrada.

Apontamos que em todas as áreas do conhecimento, desenvolver a habilidade de resolver problemas é um fator fundamental, habilidade essa que pode ser requerida por meio do trabalho efetivo de ampliação e sofisticação da capacidade leitora dos sujeitos. Portanto, ler em todas as áreas, implica definitivamente inserir de modo intensivo e sistemático a leitura também em aulas de Matemática.

Contribui nessa discussão o reformar o pensamento proposto por Edgar Morin (2003). Para esse autor o espírito humano é movido pela resolução de problemas, o que exige o desenvolvimento de aptidões gerais da mente, que conseqüentemente permite o desenvolvimento de competências particulares ou especializadas.

Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. (MORIN, 2003, p. 22).

Para Morin (2003) o desenvolvimento dessa inteligência geral requer a ativação do pensamento crítico, exercício que se liga à dúvida, o que é exercido sobre a configuração e resolução de um problema. Ainda, o ensino matemático no decorrer dos anos de aprendizagem deveria valorizar progressivamente o diálogo entre o pensamento matemático e o desenvolvimento do conhecimento científico, numa relação dialógica, que pode até compreender o cálculo, mas que deve ir muito além do cálculo.

Colabora a esse respeito, Malta (2004, p. 41), acerca da importância da linguagem no processo de aprendizagem de matemática, destacando que o aprender a ler matemática deve ser um dos objetivos das disciplinas básicas e que esse aprendizado somente se concretiza na „experiência efetiva do aprender Matemática, lendo“. Para esse autor, não são recentes os indicativos de um sistema de ensino doente em que configurem-se simultaneamente deficiências no uso e compreensão da linguagem escrita e Matemática. Há uma relação de causa e efeito nessa suposição que data mais de duas décadas, implicando que sem o desenvolvimento do domínio da linguagem necessária à apreensão de conceitos abstratos não há o desenvolvimento do pensamento matemático.

2.1 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICO-MATEMÁTICA E VICE-VERSA

Machado (2014), em seu turno, apresenta uma interessante comparação entre os papéis em que a Matemática e os contos de fada desempenham na formação das crianças. O autor ressalta que nas histórias infantis, há uma nitidez absoluta, praticamente binária, que distingue o bem e o mal, o herói e o vilão, a bruxa malvada

e a fada madrinha.

No entanto, nos contextos da realidade, a vida não é tão simples, e há uma linha tênue que nem sempre permite distinguir bem e mal. Desse modo, esse autor sugere que o enfrentamento das complexidades das situações reais e vitais, poderia ser mais bem delimitado se previamente fosse construído um repertório de referências a fim de simplificar as tomadas de decisões.

Para Machado (2014, p. 67), os contos de fadas divertem e emocionam as crianças, mas, sobretudo, fornecem pistas relativas a valores e atitudes. “Na formação inicial das crianças, a assertividade no que se refere ao certo e ao errado é fundamental para a construção e fixação de um repertório de papéis e situações que orientarão suas ações no futuro.”

Nesse sentido, destaca que na matemática, de forma análoga a essa distinção entre o bem e mal dos contos de fadas, a nitidez das distinções entre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, tem função formativa semelhante. Assim, precisamos dessas simplificações das abstrações matemáticas e distinções nítidas no que diz respeito às verdades e não verdades matemáticas, a fim de dar pistas para enfrentar as situações mais complexas que se apresentam nos problemas da realidade.

Nos problemas que a realidade nos propõe, também não é tão nítida a distinção entre o certo e o errado, o verdadeiro e o falso quanto o é na Matemática. Ao expressar matematicamente um problema, as respostas são assertivas: há o verdadeiro e há o falso, há o certo e o errado, não há muito espaço para tergiversar. (MACHADO, 2014, p. 67).

A matemática e os contos de fada são, portanto, uma preparação espiritual para a vida. Os contos de fadas são binários: bem, mal, herói, bandido, bruxa, fada. Análogo a isso, a matemática é também binária. Ou as coisas são verdadeiras, ou são falsas. Porém, como nos contos de fadas, essa binariedade da matemática é necessária só para começar, pois a matemática não se esgota nessa polaridade. Nessa comparação, Machado (2014) aponta que os contextos ficcionais, em ambos os casos, apresentam uma coerência interna da qual resultam inevitavelmente consequências lógicas, como uma “moral da história”, não uma moral única, mas, diferentes morais em função dos diferentes repertórios e circunstâncias dos ouvintes.

Nessa direção, o autor sugere que narrativas bem arquitetadas possam contribuir na construção do significado em uma aula de matemática, “[...] um bom professor, em especial um bom professor de matemática, é sempre um bom contador de histórias.” (MACHADO, 2014, p. 70). Aqueles/as mais habituados/as em transitar pelos caminhos e descaminhos teórico-metodológico da Linguística Aplicada, possivelmente encontrarão, nas palavras de Machado (2014), elementos mais do que suficientes para trazer à tona as tarefas para a construção, no contexto brasileiro, de uma Educação Linguística (BAGNO; RANGEL, 2005). Para esses autores, a superação da crise educacional proveniente do descompasso entre políticas públicas, demandas sociais e formação de

professores passa pela construção de uma pedagogia de língua materna que redefina suas bases de atuação, entre as quais o Letramento cumpre papel fundamental.

Nessa direção, se o processo de ativação e produção de sentido, que se dá no exercício de práticas sociais entre agentes e sujeitos sociais, é habilidade fundante tanto para as práticas letradas de educação matemática, quanto para as práticas letradas de educação linguística, não seria o momento de pensarmos numa educação linguístico-matemática/matemático-linguística?

Em ambas as áreas, é preciso transitar com habilidade entre as fronteiras das diferentes realidades que a linguagem permite criar e, com isso, permitir-se ir além da fragmentação da disciplina, que dilui o interesse dos/as estudantes. Nos processos escolares de ensino o conteúdo é meio para a formação do indivíduo, não finalidade em si mesmo. Essa inversão meio/fim do conteúdo leva à perda do significado, e ainda está presente em todas as áreas do saber dentro das escolas. Para Machado (2014) é preciso reencantar a matemática e, para isso, é absolutamente fundamental aproximá-la da educação linguística.

3 | DO PONTO DE VISTA PRÁTICO, O QUE É POSSÍVEL?

Há pelo menos duas noções de leitura inseridas no contexto escolar, independentemente do lugar no/do qual se esteja falando. A primeira, conforme desenvolve Marcuschi (2008, p.237), diz respeito à noção de compreensão enquanto prática de decodificação, da qual subjaz uma noção de língua enquanto código. A segunda noção, nos levaria a pensar a compreensão enquanto processo de inferência, de onde emerge uma noção de língua enquanto atividade sociointerativa e cognitiva.

As teorias [...] que postulam a compreensão como decodificação, conduzem à metáfora da língua como veículo ou instrumento de construção de sentido e envolvem um sujeito isolado no processo. Centram-se no código e na forma linguística como o principal objeto de análise. Os textos seriam portadores de significações e conteúdos objetivos por eles transportados e nós, como leitores ou ouvintes, teríamos a missão de apreender esses sentidos ali objetivamente instalados. [...] Já nos casos das teorias [...], que postulam a compreensão como inferência, toda a compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ouvinte numa ação colaborativa. Aqui poderíamos adotar a metáfora da compreensão como construção. A língua é vista como uma atividade e não como um instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva. (MARCUSCHI, 2008, p.237-238).

Como forma de mobilizar diferentes conhecimentos sobre compreensão e leitura na prática de formação continuada que serviu de base para estas reflexões, desenvolvemos a seguinte prática que passamos a relatar.

Primeiramente dividimos o grupo de professores em trios compostos de maneira

interdisciplinar, ou seja, havia em cada grupo pelo menos um integrante professor de matemática e um integrante professor de língua. Em seguida, distribuimos aos trios duas figuras geométricas, mais especificamente dois polígonos semelhantes aos apresentados na figura 1:

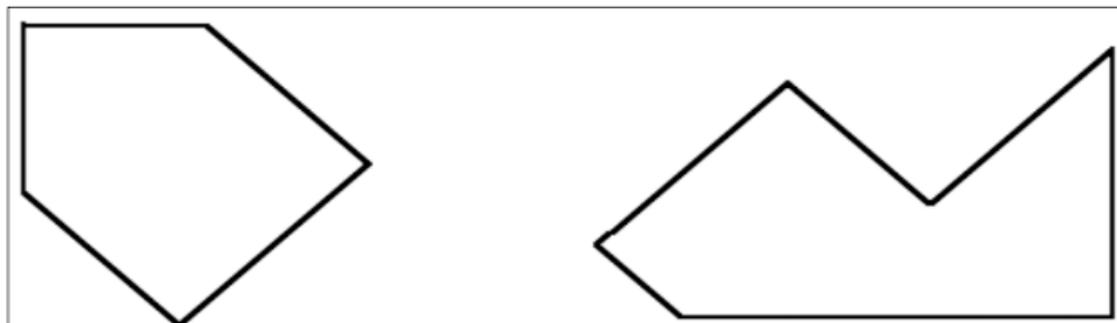


Fig. 1- Polígono Convexo e Não Convexo

Fonte: Autores

Ocorre, porém, que apenas dois integrantes do trio tiveram acesso ao desenho, os quais foram incumbidos de elaborar uma instrução descritiva dos polígonos, que serviria de base para que o terceiro integrante – o que não teve acesso às figuras – desenhasse os polígonos apenas lendo a instrução descritiva organizada pelos colegas de trio.

Evidentemente nenhum grupo conseguiu reproduzir o desenho com a exatidão do modelo, não obstante a correção e criatividade das instruções descritivas elaboradas. A título de exemplificação, assim foi organizada a instrução descritiva de um dos grupos para a segunda forma apresentada na figura 1: “*Sem tirar a caneta do quadro: 1. Trace um segmento de reta da esquerda para a direita (10 cm). 2. Trace da ponta direita um novo segmento subindo em um ângulo de 90° (7 cm). 3. Deste ponto, desça em diagonal, na direção da reta inicial uns 5 cm. 4. Suba em diagonal, para a direita, em um ângulo obtuso, uns 4 cm. 5. Desça, em diagonal, uns 6 cm, passando do ponto de partida do primeiro segmento de reta. 6. Faça um traço que ligue as duas extremidades finais.*”

A partir da descrição apresentada, alguns fatores podem ser ressaltados nesse processo de interpretação exigido para a compreensão leitora da figura e, conseqüentemente, sua descrição, nova leitura e execução do desenho.

Destacamos o fato de que ao ler um texto matemático, em geral, buscamos compreender cada frase por vez, com a intenção de que esse procedimento conduza à compreensão do todo. No entanto, ao ver o detalhe, podemos perder a compreensão da figura completa, como quando muito nos aproximamos de uma imagem, ou quando uma imagem virtual é fragmentada em *pixel*. O fragmento revela detalhes da figura, mas não ajuda a compreender a sua forma completa.

A fragmentação está muito presente no ensino da matemática, implicando

inclusive que essa forma de dividir em pequenas partes ocorra até mesmo na simples leitura de um problema. O problema é dividido em frases e busca-se compreender o que cada frase está pedindo que seja respondido. Nesse sentido, destacamos que a matemática escolar está permeada pelo descompasso entre o que se ensina e o que de fato poderia ser definido como conhecimento matemático, o que conforme Morin (2003, 2013) resume um ensino disciplinar da matemática, que de tão fragmentado, limita e corrompe a visão do todo.

Quando lemos um conto de fadas, por exemplo, não paramos para pensar em cada frase ou sentença individual, mas lemos o todo, buscamos pela mensagem da história lida. Em matemática não deveria ser diferente, precisamos entender a mensagem em toda a sua complexidade, que não apenas de suas partes fragmentadas dentro das frases, e nem na binariedade do verdadeiro ou falso (MACHADO, 2014).

A leitura matemática não é um processo linear, ela exige sim referências cruzadas inseridas em campos específicos do conhecimento matemático, mas também em outros campos dos saberes, entre eles as linguagens. No caso da descrição apresentada, a compreensão da leitura do texto dado em língua materna exige do leitor também a compreensão de fenômenos matemáticos próprios da geometria plana e espacial, das grandezas e medidas, ou seja, pressupostos matemáticos que dão suporte à estruturação do raciocínio lógico que determinará a compreensão total do texto. Entretanto, esses aspectos se complementam de tal modo que justificam a lógica da figura a ser desenhada e não deveriam ser buscados em seus campos específicos de justificação e classificação disciplinar, como se estivessem engavetados.

Além disso, convém destacar que muito pouco adiantaria saber desenhar, reconhecer e/ou identificar um polígono convexo se não estiver em jogo, em alguma medida, um interesse maior em contextualizar a figura geométrica dentro de um quadro maior de suas funcionalidades possíveis. Nesse sentido, naturalmente talvez nossa proposta pudesse induzir ao erro seus participantes, já que não propunha inserir a atividade de leitura e compreensão dentro de alguma prática social da qual o polígono fizesse parte enquanto instrumento a serviço de determinada finalidade. Neste caso, questionamos a mera escolarização da tarefa leitora no ambiente escolar, sem levar em conta a dimensão mais ampla de sua funcionalidade.

Juntamos a esse fato, que o processo de escrever matemática também passa pelas mesmas experiências de ler matemática, e no nosso exemplo, a clareza da descrição está limitada também pela compreensão que os primeiros leitores tiveram ao ler a figura 1. A leitura da figura geométrica e respectiva descrição em língua materna, ou seja, a forma de descrevê-la em texto foi um desafio que colocou os professores em uma situação caracterizada por estranhamento e descentramento (LINS, 2006), pois de algum modo, tornaram-se sensíveis aos estranhamentos de seus alunos, ao perceberem a dificuldade de entender do que o outro fala, enquanto se constituíram sujeitos na busca de modos de produção de significados em um espaço comunicativo.

Por fim, com a atividade foi possível desenvolver que a noção de compreensão

que busacamos construir no contexto escolar deve, em alguma medida, superar a noção da mera decodificação. Em outras palavras, observamos, com essa atividade, que a prática da decodificação, que toma a língua como simples veículo de informação, não é suficiente para dar conta da complexidade do ato comunicativo.

4 | POR UMA CONCEPÇÃO DE LEITURA NÃO COMPARTIMENTADA

Quais são os limites do conhecimento escolar e quem os define? Quem pode cancelar onde começa “o meu assunto” e onde termina “a minha matéria ou a minha disciplina”? Essas perguntas nos colocam no centro do problema epistemológico de que estamos tratando, qual seja, o de tratar a construção e o desenvolvimento de competências de leitura e compreensão como prática social contextualizada e como eixo integrador dos diferentes saberes mobilizadas ao longo, especialmente, do Ensino Fundamental.

Dito isto de outro modo, o ensino da leitura, especialmente no espaço escolar, deve ser tratado como uma tarefa conjunta, que integre as diferentes áreas do saber. Tal fato nos levaria, primeiramente, a reconhecer que estamos ilhados no nosso campo de ação pedagógica e, posteriormente, a construir pontes no intuito de superar as distâncias criadas pelos currículos disciplinares e compartimentados.

Nesse sentido, a tarefa primeira que nos uniria como professores e professoras, antes de ensinar “conteúdos” de língua, de matemática ou de ciências seria a tarefa da construção de uma pedagogia da leitura. Lopes, Cobucci & Machado (2012, p. 244) nos dão algumas pistas de como construir estratégias para um movimento nessa direção. Em primeiro lugar, trata-se de definir “objetivos para cada leitura”, há que se pensar em objetivos gerais para uma pedagogia da leitura no EF – por exemplo, os descritores de LP da Prova Brasil poderiam ser esses objetivos gerais – e objetivos específicos de leitura para cada área do conhecimento.

Há que se pensar, também, na “preparação para a leitura: acionamento e atualização do conhecimento prévio; contextualização; motivação”. Trata-se, portanto, da construção de estratégias comuns de abordar a tarefa de ler, o que poderia despertar em nossos/as estudantes a ideia de que, de fato, ler é uma tarefa complexa e, por isso, necessariamente fundamental em diversos campos de atuação de vida social. Nessa mesma linha de preparação para a leitura, há que se pensar também em estratégias e procedimentos a serem desenvolvidos durante o processo de leitura para a produção de uma “condução ancorada em perguntas” necessárias à compreensão. Esta etapa de questionamentos da atividade leitora passaria por estabelecer relações de mediação entre os diferentes textos lidos e a linguagem utilizada, a relação com outros textos e os diferentes conhecimentos movimentados pelo texto.

Com isso queremos dizer que a construção de uma pedagogia da leitura não compartimentada no EF passaria inevitavelmente pela definição de um procedimental

minimamente comum de abordagem do texto, respeitando, evidentemente, os diferentes olhares e intenções de leitura em cada atividade escolar.

As reflexões levantadas em nossa abordagem apontam para a necessidade de um esforço maior na superação da compartimentação disciplinar dos saberes acadêmico e escolar, como estratégia para a ampliação das habilidades leitoras discentes. Concluimos, com essa abordagem, reafirmando o que já manifestamos alhures, que é, além de necessário, possível articular as disciplinas e, neste sentido, Educação Linguística e Matemática podem ser um bom ponto de partida.

Nos termos do que propõe Morin (2013), há um descompasso entre o que se ensina – saberes desunidos, divididos, compartimentados – e o que se expressa no concreto da realidade, que são situações e problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, globais e multidimensionais. Para Morin (2013, p.91), “o ensino realizado por meio de disciplinas fechadas nelas mesmas atrofia a atitude natural do espírito para situar e contextualizar”.

Há que se buscar e questionar, incessantemente, a pertinência do conhecimento, pois ela frequentemente reside na capacidade de contextualizar e de resgatar a habilidade intelectual de movimentar-se das partes para o todo e do todo para as partes. Para o autor de “Educação e Complexidade”, a educação do futuro deverá necessariamente ensinar a condição humana, o que significa situar o ser humano no universo para questionar sua posição dentro e acerca do próprio universo. Daí a necessidade em que tanto se tem insistido de reconstruir a fragmentação do conhecimento compartimentado. A Sociologia, a Psicologia, a História, a Economia, cada qual preocupada respectivamente com o destino social, individual, histórico e econômico do ser humano apontam para o isolamento da percepção da condição humana.

Assim, ensinar acerca da condição humana – a tarefa escolar por excelência –, pelo prisma dos diferentes saberes acerca dessa condição, passa por restaurar essa unidade complexa (física, matemática, biológica, social, psicológica, história e cultural) desintegrada, na educação, por meio da abordagem disciplinar. Nesse sentido, a construção de uma pedagogia da leitura é uma possível estratégia para esta reconfiguração dos saberes.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.

CÂNDIDO, P. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, K, C, S., DINIZ, M^a I. de S. V. (orgs). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LINS, R. C. Characterizing the mathematics of the mathematics teacher from the point of view of meaning production. In: 10th INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION, COPENHAGEN, 2006. Copenhagen. **Proceedings... Copenhagen: Plenary and Regular Lectures**,

2006.

LOPES, I. A.; COBUCCI, P. MACHADO, V. R. O que aprendemos? Recomendações para uma pedagogia da leitura. In: BORTONI-RICARDO, S.M.; et al. (orgs). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MACHADO, N. J. Ensino de matemática: das concepções às ações docentes. In: MACHADO, N. J. ; D'AMBRÓSIO, U. **Ensino de Matemática: pontos e contrapontos**. (Org) Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus Editorial, 2014.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua**. São Paulo: Cortez, 2001.

MALTA, I. Linguagem, leitura e matemática in CURY, H. N. **Disciplinas matemáticas em cursos superiores: reflexões, relatos, propostas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Lendo Matemática. In: BORTONI-RICARDO, S.M.; et al. (orgs). **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Competências subjacentes à leitura: pilares de acesso aos saberes formais. In: MOLLICA, M. C.; LEAL, M. (orgs). **Construindo o capital formal das linguagens**. Curitiba: Editora CRV, 2010a.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M.. Modos de ancoragem na interpretação da leitura de algumas bulas e listas. **Revista de Lingu@gem**, n.1, p. 115-130, 2010b.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Letramentos na escola e na vida. In: SOUZA DA SILVEIRA, M. L. (orgs). **Educação Popular e leituras do mundo**. Rio de Janeiro: UFRJ/PR-5, 2007.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. Português e Matemática: parceria indispensável em política educacional. IN: HORA, D. da, CHRISTIANO, M. E. A., ROSA, C. (orgs). **Linguística: práticas pedagógicas**. Santa Maria: Editora Palloti, 2006.

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

_____. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, A.; RÊGO, R. Matemática e literatura infantil: um estudo sobre a formação do conceito de multiplicação. In: BRITO, M. R. F. (org). **Educação matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2009.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M.I. (orgs.) **Ler, Escrever e Resolver Problemas: Habilidades Básicas para Aprender Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, A.; JUNQUEIRA, S. M. S. Leitura ao quadrado: ampliando as competências de leitura pela aproximação entre língua portuguesa e matemática. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM LEITURA, LITERATURA E LINGUAGENS: NOVAS TOPOGRAFIAS TEXTUAIS, N. 1., 2017. Passo Fundo. **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura, Literatura e Linguagens: novas topografias textuais**. Ed. Universidade de Passo Fundo, 2018, p. 1-13.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-071-1



9 788572 470711