

A Senda nos

Estudos da

Língua Portuguesa 2

Fabiano Tadeu Grazioli  
(organizador)

 **Atena**  
Editora  
Ano 2019

Fabiano Tadeu Grazioli  
(organizador)

# A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa 2

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

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

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
A474	A senda nos estudos da língua portuguesa 2 [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa; v.2)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-493-1 DOI 10.22533/at.ed.931192407  1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Pesquisa – Brasil. I. Grazioli, Fabiano Tadeu. II. Série.  CDD 469.5
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

A imagem do caleidoscópio pode representar de maneira satisfatória este segundo volume de *A senda nos estudos da Língua Portuguesa*, isso porque – sendo o referido aparelho óptico formado internamente por pequenos fragmentos de vidro colorido e espelhos inclinados, que, através do reflexo da luz exterior, apresentam combinações variadas a cada movimento – os trabalhos que compõem o volume partem de diferentes veredas do âmbito das linguagens para se unirem e oferecerem um panorama diverso e complexo de estudos que, dependendo do movimento e da perspectiva de quem olha/lê, pode apresentar múltiplos caminhos (ou sendas, como bem registramos no título) que, contemporaneamente, a Língua Portuguesa percorre no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Do lugar de que olhamos para o caleidoscópio agora, como organizadores da obra – que é a experiência de quem olha para cada fragmento de vidro colorido, cada um por sua vez –, cabe fazer alusão à temática de cada capítulo-fragmento, na tentativa de transmitir a multiplicidade de enfoques que as linguagens recebem aqui. Assim, cabe listar como temáticas dos capítulos, na ordem que aqui aparecem: o lugar e o papel da linguagem oral nas relações de ensino-aprendizagem da língua, tomando como pontos de investigação as proposições didáticas em materiais selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático e a exploração e a sistematização da proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral, assim como fazem com a leitura e a escrita; os resultados da experiência de planejamentos e materiais visando a atender questões práticas do ensino da Língua Inglesa na Educação Básica, protagonizada pelo subprojeto PIBID Letras/Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campos Belos; os problemas concernentes à elaboração e codificação da norma padrão no Brasil, tendo em vista seu papel na consolidação da variedade nacional brasileira e, por conseguinte, no fortalecimento do discurso acerca do pluricentrismo do português; a futuridade no português brasileiro verificado na oralidade e a sua ocorrência em outra face da língua: a escrita; a literatura brasileira diaspórica e os hibridismos culturais e linguísticos.

Ainda no campo das trocas entre a Língua Portuguesa e a Literatura, são disponibilizados mais dois capítulos: um sobre a hibridização dos gêneros impulsionada pela modernidade, que propiciou aos autores uma nova estética dentro na criação literária, tendo como corpus de análise crônicas de Fabrício Carpinejar; e outro sobre o ensino da literatura à luz da complexidade e da transdisciplinaridade. Voltando ao campo da Língua Portuguesa, o capítulo seguinte trata do ensino de Português – Língua Estrangeira (PLE), na República Popular da China (RPC), e a abertura para o ensino do Espanhol no referido país. Os temas dos capítulos que vêm na sequência são: a maneira como o livro didático aborda questões relacionadas ao gênero textual/discursivo e como orienta os docentes à prática do ensino fundamentado neles, uma vez que tal compreensão é importante para a

avaliação de como as teorias de gênero vêm sendo transpostas didaticamente para a realidade escolar do Ensino Fundamental; a fala e a escrita, a partir da análise de duas situações discursivas produzidas por um sujeito político, quais sejam: um texto escrito, lido no Plenário do Senado Federal, em dezembro de 2012, por um Senador da República, filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), e um texto oral, mais precisamente uma entrevista radiofônica concedida pelo sujeito, em agosto de 2013, a uma estação de rádio de uma cidade do interior de Pernambuco; a avaliação do livro didático *Terra Brasil*, utilizado como instrumento de transmissão da língua e cultura brasileira inserido no curso e estratégia metodológica do Centro de Cultura Brasileiro em Telavive, enquanto material didático e instrumento adotado como “ponte” para a formação de um imaginário coletivo condutor à realidade brasileira em termos culturais e linguísticos, relevante no contexto sociolinguístico particularmente heterogêneo de um país de imigração recente como Israel.

À continuação, surgem como temas dos capítulos: uma reflexão no contexto da genealogia da ética de Michel Foucault a respeito de práticas do sujeito em relação a si mesmo, em termos de cuidados e estetizações do próprio corpo e da subjetividade; a escrita colaborativa *on-line*, intermediada pelo docente, e sua contribuição para a melhoria do processo de produção textual dos discentes, a partir de reflexões teóricas e de uma metodologia que propôs a produção textual do gênero crônica valendo-se do *Google Docs*, com uma turma de 1ª série do Curso Técnico de Agroindústria Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Norte de Minas de Gerais (IFNMG), *campus* Salinas; o discurso construído em um texto acerca da educação corporativa, entendida como pertencente ao pilar da Responsabilidade Social, que focou a situação enunciativa explicitada em uma produção textual veiculada no Relatório de Sustentabilidade 2014 de uma multinacional de capital aberto, a Marcopolo, a partir de três análises: a dos dados linguísticos, a dos argumentos e a das estratégias de comunicação empreendidas no texto selecionado para o estudo.

Os últimos capítulos da coletânea tratam: da educação bilíngue para surdos (a oportunidade de aprender a língua de sinais), bem como a compreensão dessa língua espaço-visual e o papel que ela exerce dentro da escola para o aluno surdo e nas relações entre professor-aluno, no momento das atividades pedagógicas; da elaboração de estratégias para a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros, como interação e cultura, no contexto nacional e local, considerando as perspectivas de aprendizagem dos alunos no Curso de Português para Estrangeiros, no âmbito da Universidade Estadual do Maranhão; da realização linguístico-textual das operações da interpelação do outro e da referência ao outro (re)conhecidas como formas de tratamento, em função da noção de gêneros de texto, perspectivada pelo Interacionismo Sociodiscursivo; da importância do léxico na compreensão da linguagem matemática e a relação que, efetivamente, se estabelece entre a língua portuguesa e a linguagem matemática, uma vez que o não entendimento da primeira poder-se-á associar, de forma direta, ao desconhecimento do vocabulário utilizado

e à incompreensão da segunda; da didática da linguagem escrita dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomando a alfabetização como processo discursivo e um processo de construção de sentidos – no qual se aprendem, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento mediatizados pela interação, interlocução e interdiscursividade; dos critérios de identificação e análise de unidades fraseotermológicas da energia solar fotovoltaica.

Os estudos apresentados foram produzidos por pesquisadores de diversas instituições nacionais e estrangeiras, como o leitor poderá perceber na abertura de cada texto. As metodologias de pesquisa também são diversas, uma vez que a multiplicidade só pode ser a marca de uma coletânea que é organizada a partir de uma chamada com abertura para o diverso.

Agora, cabe ao leitor que chegou até a obra-caleidoscópio mirá-la a partir do seu enfoque e buscar no conjunto de perspectivas que a experiência da leitura que um artefato tão diverso pode oferecer, os textos que são do seu interesse. Que a experiência da leitura seja tão interessante quanto é olhar para um ponto fixo pelo enquadramento do caleidoscópio.

Fabiano Tadeu Grazioli

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
O LUGAR DA ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS RECOMENDADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	
Leandro Alves dos Santos Amélia Escotto do Amaral Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.9311924071	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>15</b>
GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÈSICA	
Beatriz Garcia da Silva Cristiane Rosa Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9311924072	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
O PROBLEMA DA NORMA <i>PADRÃO</i> NO BRASIL. UMA REFLEXÃO SOBRE PLURICENTRISMO, CONSTITUIÇÃO DE VARIEDADES NACIONAIS E CODIFICAÇÃO LINGUÍSTICA	
Virginia Sita Farias	
DOI 10.22533/at.ed.9311924073	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>38</b>
O FUTURO PERIFRÁSTICO NA ESCRITA JORNALÍSTICA MANAUARA	
Jussara Maria Oliveira de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.9311924074	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>52</b>
A LITERATURA BRASILEIRA DIASPÓRICA E OS HIBRIDISMOS CULTURAIS E LINGUÍSTICOS	
Lucênia Oliveira de Alcântara Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.9311924075	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>59</b>
O CONFICIONAL NAS CRÔNICAS DE FABRÍCIO CARPINEJAR, UM ESCRITOR HÍBRIDO: SEU ITINERÁRIO DA PROSA À POESIA	
Carlos Henrique de Souza Larissa Cardoso Beltrão	
DOI 10.22533/at.ed.9311924076	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>71</b>
TRANSDISCIPLINARIDADE, ENSINO E LITERATURA: IMPLICAÇÕES ÀS VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS	
Rosemar Eurico Coenga Fabiano Tadeu Grazioli	
DOI 10.22533/at.ed.9311924077	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>83</b>
O APOIO INSTITUCIONAL NO ENSINO DE PLE – UM ESTUDO COMPARATIVO	
Luís Filipe Pestana	
DOI 10.22533/at.ed.9311924078	



<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>96</b>
CONCEPÇÕES DE GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Ericson José de Souza Benedito Gomes Bezerra	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9311924079</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>108</b>
INTERFACE FALA-ESCRITA NO DISCURSO DE UM SUJEITO POLÍTICO	
Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho Daniela Paula de Lima Nunes Malta Mário Pereira Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93119240710</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>116</b>
AVALIAÇÃO DO LIVRO TERRA BRASIL – CURSO DE LINGUA E CULTURA ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LINGUA ESTRANGEIRA	
Irith Gabriela Freudenheim-Levy	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93119240711</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>127</b>
ESTETIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE: FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE CUIDADO DE SI	
Kleber Prado Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93119240712</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>137</b>
A ESCRITA COLABORATIVA <i>ON-LINE</i> : REFLEXÃO SOBRE UMA PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93119240713</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>145</b>
DISCURSO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ESTUDO DA SITUAÇÃO ENUNCIATIVA EM UM TEXTO DO RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE 2014 DA MARCOPOLO S.A	
Marta Cardoso de Andrade Manoel Joaquim Fernandes de Barros Hélder Uzêda Castro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93119240714</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>160</b>
ESCREVER EM L2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA DE UM ALUNO SURDO	
Claudia Regina Vieira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93119240715</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>172</b>
TEACHING-LEARNING OF PORTUGUESE LANGUAGE AS INTERACTION AND CULTURE	
Edimara Sales Cordeiro	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93119240716</b>	

<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>182</b>
DO [e3mu] AO EXCELENTÍSSIMO LEARNING AND TEACHING TITLES OF CIVILITY <a href="#">Isabel Maria Matos Ramos</a> <b>DOI 10.22533/at.ed.93119240717</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>196</b>
DA COMPREENSÃO DAS PALAVRAS À APREENSÃO DOS CONCEITOS: UM CONTRIBUTO DA LÍNGUA MATERNA À LITERACIA MATEMÁTICA <a href="#">Carla Isabel Abrantes Silva</a> <b>DOI 10.22533/at.ed.93119240718</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>208</b>
APRENDER E ENSINAR A ESCREVER: LIMITES E POSSIBILIDADES <a href="#">Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela</a> <a href="#">Bruna Fernandes dos Santos</a> <b>DOI 10.22533/at.ed.93119240719</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>221</b>
AS UNIDADES FRASEOTERMINOLÓGICAS DA ENERGIA SOLAR FOTOVOLTAICA: CRITÉRIOS DE IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE <a href="#">Manoel Messias Alves da Silva</a> <a href="#">Cristina Aparecida Camargo</a> <b>DOI 10.22533/at.ed.93119240720</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>233</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>234</b>

## DA COMPREENSÃO DAS PALAVRAS À APREENSÃO DOS CONCEITOS: UM CONTRIBUTO DA LÍNGUA MATERNA À LITERACIA MATEMÁTICA

**Carla Isabel Abrantes Silva**

Agrupamento de Escolas do Catujal-Unhos /  
Departamento de Línguas  
Lisboa, Portugal

**RESUMO:** Ler e escrever em língua materna não é a única forma de interpretar, explicar e analisar o mundo. A linguagem matemática é outra dessas formas que tem os seus próprios códigos, constituindo uma linguagem própria. Reconhecer o relacionamento direto entre o vocabulário e a capacidade para apreender novos conceitos, nomeadamente, no que diz respeito à linguagem matemática é o objetivo geral a partir do qual surgiram as seguintes questões: Qual a importância do léxico na compreensão da linguagem matemática? De que forma os conceitos matemáticos poderão ser abordados na aula de português? Que estratégias apresentam os manuais escolares de matemática para a aquisição de novo vocabulário e para a apreensão de conceitos? Partindo das questões apresentadas e através de um estudo de caso, esta experiência de aprendizagem permitiu verificar a relação que, efetivamente, se estabelece entre a língua portuguesa e a linguagem matemática, uma vez que o não entendimento da primeira poder-se-á associar, de forma direta, ao desconhecimento do vocabulário utilizado e à incompreensão

da segunda. Por outro lado, há que incentivar o trabalho colaborativo e interdisciplinar de modo a que os conceitos matemáticos possam fazer parte integrante da aula de português, quer através do domínio da gramática, nomeadamente, a formação de palavras, quer através do domínio da expressão escrita, fomentando a integração de conceitos em textos elaborados pelos alunos, de preferência em laboratórios de língua, para que o léxico seja abordado numa perspetiva clínica e para que se incremente o conhecimento metalinguístico, praticamente ausente dos manuais de matemática.

**PALAVRAS-CHAVE:** léxico, língua materna, literacia matemática, aprendizagem.

### UNDERSTANDING WORDS TO APPREHENDING CONCEPTS: A CONTRIBUTION OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TO MATHEMATICAL LITERACY

**ABSTRACT:** Reading and writing in the portuguese language is not the only way to interpret, explain and analyze the world. Mathematical language is another form that has its own codes, constituting a language of its own. Recognizing the direct relationship between vocabulary and the ability to grasp new concepts, namely, in mathematical

language, is the general objective from which the following questions arose: What is the importance of the lexicon in the understanding of mathematical language? How can mathematical concepts be approached in Portuguese class? What strategies do the textbooks of mathematics present for the acquisition of new vocabulary and for the apprehension of concepts? Based on the presented questions and through a case study, this learning experience allowed to verify the relation that effectively establishes between the Portuguese language and the mathematical language, since the non-understanding of the first one can be associated, in a direct way, to the ignorance of the vocabulary used and the incomprehension of the second. On the other hand, it is necessary to encourage collaborative and interdisciplinary work so that mathematical concepts can be an integral part of the Portuguese class, either through the mastery of grammar, namely the formation of words, or through the domain of written expression, fostering the integration of concepts in texts written by students, preferably in language laboratories, so that the lexicon is approached from a clinical perspective and to increase the metalinguistic knowledge, practically absent from the math books.

**KEYWORDS:** lexicon, portuguese language, mathematical literacy, learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

Vários são os documentos legais que não deixam dúvidas sobre a relevância que, atualmente, o discurso pedagógico oficial confere, no quadro curricular, à língua materna, numa perspectiva transversal. Como defende Valadares (2003, p.13), *esta orientação transdisciplinar no plano da educação linguística implica alterações no currículo e mudanças nas atitudes dos professores para com as suas especialidades, porque exige o desenvolvimento de novas competências no âmbito da análise e da intervenção sobre as práticas linguísticas.*

Nesta perspetiva, a língua portuguesa desempenha, através do desenvolvimento das suas competências, um papel de relevo na aquisição de saberes nas diversas disciplinas. É através do desenvolvimento de capacidades ao nível da leitura e compreensão oral e escrita da língua portuguesa que os alunos conseguirão construir a sua aprendizagem noutras áreas do saber, alcançando o tão desejado sucesso escolar e social.

Dentro deste paradigma, a disciplina de matemática, e as dificuldades que a mesma suscita aos alunos em geral, tem desencadeado diversos estudos e investigações que, de alguma forma, confirmam a importância da língua portuguesa no ensino desta disciplina.

Um estudo levado a cabo por Menezes (1999) aponta para a necessidade de articular a Matemática com a Língua Portuguesa, tendo em atenção dois níveis essenciais: o de estimular o trabalho colaborativo entre professores, podendo contribuir, deste modo, para a construção de outra cultura profissional, e o de fomentar, na sala de aula e nas duas disciplinas, um trabalho de integração e complementaridade de conhecimentos.

Na mesma linha de pensamento, Queiró (2007, p.86) também afirma que é *bastante óbvio que um uso correcto e proficiente da língua é essencial para a boa aprendizagem de qualquer área, e em particular da Matemática: em Matemática o raciocínio é fundamental, e sem linguagem correcta não há raciocínio.*

Segundo Reis (2007, p.238), *algumas das consabidas dificuldades dos nossos estudantes com a aprendizagem da Matemática são, antes de mais, dificuldades com o português, pelo menos em dois planos: no da construção, pelo professor, de enunciados, e no da compreensão, pelo estudante, de enunciados, mesmo quando eles são claros, o que nem sempre acontece.*

Desta forma, para que o professor reflexivo se assuma enquanto tal, deve possuir competências em língua que lhe permitam interagir, com proficiência, com os alunos, de forma a desenvolver-lhes a competência metalinguística, não só pelo desempenho em língua mas também pela capacidade de raciocínio.

## **2 | A LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

### **2.1 Relação entre linguagem e pensamento**

A ideia de que diferentes tipos de conhecimento envolvem diversos tipos de aprendizagem foi introduzida pelo educador Ralph Tyler (1950), citado por Marzano (2008:113). Esta ideia foi mais tarde aprofundada por Hilda Taba (1962), citada por Marzano (2008, p.113), organizando o conhecimento das diferentes disciplinas em cinco categorias:

- 1 – Termos e expressões do vocabulário;
- 2 – Detalhes;
- 3 – Organização de ideias;
- 4 – Habilidades e táticas;
- 5 – Processos.

Dando especial relevo à primeira categoria, os vários investigadores concluíram que existe um relacionamento direto entre o vocabulário e a capacidade para compreender novas informações. A aquisição de vocabulário esteve desde sempre relacionada com a leitura, partindo do princípio que através dessa competência os alunos contactariam com novas palavras, que por sua vez iriam enriquecer o seu vocabulário. No entanto, um estudo realizado por Jenkins, Stein & Wysocki (1984) concluiu que a aprendizagem de uma nova palavra implica que a mesma surja, pelo menos, seis vezes no horizonte do aluno. Só desta forma, o mesmo adquirirá o seu significado.

Mais tarde, estudos realizados por Swanborn & Glopper (1999) analisaram

a probabilidade de os alunos aprenderem novos vocábulos à medida que lêem, concluindo que essa probabilidade ronda os 15%. Os fatores, que afetam a probabilidade de um aluno aprender novas palavras enquanto lê, estão relacionados com a capacidade do aluno, a sua idade e a natureza do texto. Estes estudos mostram, portanto, que a leitura por si só não será suficiente para a aquisição de novas palavras, torna-se necessário relembrar os estudos feitos por Powell (1980), defendendo este autor que o uso da imagem produz melhores desempenhos no conhecimento das palavras (34%) do que estratégias que não recorram às mesmas.

Conclui-se, desta forma, que os dois estudos se revelam importantes no que diz respeito à seleção de estratégias a adotar pelos professores, relativamente à aquisição de novas palavras.

Por sua vez, Stahl & Fairbanks (1986) realizaram uma investigação que poderá complementar os dois estudos anteriormente mencionados. Estes investigadores concluíram que para o aluno é mais fácil adquirir novo vocabulário se o mesmo for aquele que encontrará ao aprender novos conteúdos. Nesta situação, o desempenho dos alunos aumenta em 33%. Todos estes estudos contribuíram para mostrar que a aprendizagem e o desenvolvimento de conceitos têm-se apresentado como uma questão importante na tarefa primordial a desempenhar pela escola, que é a de conseguir que todas as ideias sejam apreendidas de forma significativa.

No entanto, como afirma Vygotsky (2007, p.211), *o conceito não é um hábito mental automático, mas um verdadeiro ato de pensamento complexo que não pode ser assimilado por meio de simples memorização*. Também Tolstoi (s/data), citado por Vygotsky (2007, p.213) afirma que [...] *só raramente é a palavra que é incompreensível para o aluno. As mais das vezes, falta antes o conceito que a palavra exprime*.

Ao abordar a problemática dos conceitos, Vygotsky (2007) faz a distinção entre *conceitos comuns* e *conceitos científicos*, mostrando que ambos se desenvolvem de forma diferente. Segundo este autor, a formação dos *conceitos comuns* dá-se durante a infância e surge da relação com o quotidiano, já os *conceitos científicos* não aparecem de forma espontânea e só se desenvolvem após a apropriação dos *conceitos comuns*. Para que ambos os conceitos se desenvolvam, segundo Vygotsky (2007, p.213), é necessário que a aprendizagem contribua para o desenvolvimento mental da criança em idade escolar. Os *conceitos científicos* só podem surgir na mente da criança após a apropriação do conceito do quotidiano, não podendo *ser simplesmente introduzidos do exterior para a consciência da criança*.

Esta ideia vai ao encontro do que Ausubel (1982), referido por Telles (2005), defendeu ao apresentar o conceito de aprendizagem significativa. A mesma ocorre com base numa *estrutura cognitiva prévia*, assente num conjunto de conceitos que o aluno tem num determinado campo de conhecimento e da sua organização. Esse conhecimento prévio resultará num *ponto de ancoragem*, no qual as novas informações irão encontrar um modo de integração de tudo aquilo que o aluno já

conhece, resultando uma interação evolutiva entre o “novo” e o “velho” conceito. Como defende Telles (2005), a aprendizagem significativa só acontece quando o aluno associa o novo conhecimento ao antigo de forma interativa, podendo os conhecimentos antigos adquirir novos significados.

A este respeito, Patte (1987) também afirma que para assimilar uma informação nova é fundamental associá-la a conhecimentos ou experiências já adquiridas. Compreender a sua articulação é poder, mais tarde, colocar novas interrogações e transformá-las em conhecimento mobilizável.

É dentro deste paradigma que Ausubel (1982), referido por Telles (2005), apresenta o conceito de *organizadores prévios* como a base para o desenvolvimento da teoria da aprendizagem significativa. Para este autor, os *organizadores prévios* funcionam como algo que contextualiza o aluno num determinado conteúdo, apresentando formas de ligar as novas ideias a outras já existentes. Assim poderão servir como muitos a apelidam de *ponte cognitiva*, uma vez que apresentam situações concretas em que o novo conteúdo se pode relacionar com a realidade circundante do aluno.

## 2.2 A língua portuguesa e a literacia matemática

No entender de Moreira (1999, p.39), *já no século XIV as relações entre a língua mãe e a matemática se mostravam complexas, imaginando que desde sempre elas existiram, já que a matemática se expressa, faz entender e elabora por meio da língua mãe.*

Focando a atenção no século XX e segundo a mesma autora, desde a década de 70 que surgem estudos na área da educação matemática que mostraram que uma das dificuldades na aprendizagem desta disciplina se prendia com a comunicação, evidenciando-se aspetos como o tamanho do texto, o número de orações principais, as orações subordinadas, o próprio vocabulário, entre outros.

Mais tarde, nos anos 80, reconhece-se a verdadeira importância da língua e da cultura no ensino da matemática. Por essa altura, Machado (1987) defendia que a língua materna deveria estar, diretamente, associada aos processos de ensino da matemática, tanto no que diz respeito à leitura de enunciados, como essencialmente, na construção de conceitos, na apreensão de estruturas de argumentação e na elaboração da própria linguagem matemática.

Nos anos 90, as investigações continuam, sobretudo vocacionadas para o estudo dos diferentes tipos de texto que se utilizam em contexto matemático e para a educação matemática em populações multilingues.

É dentro deste âmbito que surge uma nova atitude por parte dos professores de matemática, no sentido de criar uma prática discursiva na sala de aula que viabilize a produção do texto matemático, simultaneamente, ao fazer matemático.

Neste contexto, Vergani (1993) defende que os professores de matemática estão diretamente dependentes do uso da língua materna. É da responsabilidade do

professor de matemática ter especial atenção à sua própria forma de se expressar, oralmente e por escrito, tendo em conta que o sucesso da sua comunicação pedagógica está diretamente relacionado com o correto domínio verbal da língua portuguesa.

A mesma autora refere, também, que uma didática da matemática não é mais do que uma didática da linguagem, organizada em duas vertentes: a aprendizagem da disciplina enquanto “língua” racional a adquirir e o domínio da língua materna, como veículo do processo de ensino, através do qual a matemática é verbalizada, transmitida e compreendida.

Decerto se compreende a extrema importância da relação que, efetivamente, se estabelece entre a língua portuguesa e a linguagem matemática, uma vez que o não entendimento da primeira poder-se-á associar, de forma direta, ao desconhecimento do vocabulário utilizado e à incompreensão da segunda. A linguagem matemática é construída e necessita da língua materna para essa construção. As duas linguagens necessitam de clareza para que o seu encadeamento e interligação sejam eficazes e resultem na compreensão do que se pretende transmitir.

### 3 | A COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA

#### 3.1 Comunicação e matemática

Hoyles (1985), citado por Menezes (1995, p.29), centrando-se na importância da comunicação em sala de aula, considera que:

(...) na sala de aula, a linguagem tem duas funções: a função comunicativa; a função cognitiva. A primeira destas funções, prende-se com a capacidade de o aluno, numa dada situação, ser capaz de identificar os elementos importantes e de os relatar aos outros. A segunda, está relacionada com a possibilidade de a linguagem promover a estruturação e a regulação do pensamento, especialmente quando o aluno está em interação com os outros.

Dentro deste pressuposto, tem-se vindo a dar maior relevo à comunicação matemática, enquanto capacidade transversal, através de diferentes normativos, sendo apresentadas algumas orientações metodológicas a exigirem a redefinição dos papéis dos diferentes atores na aula de matemática.

Segundo o documento NCTM (*National Council of Teachers of Mathematics*) (1991, p.33), torna-se importante *relacionar a linguagem de todos os dias com a linguagem e os símbolos matemáticos e compreender que representar, discutir, ler, escrever e ouvir Matemática são parte vital da aprendizagem e da utilização da Matemática.*

O anterior programa de matemática do ensino básico, (DGIDC, 2007, p.5), dava realce à comunicação matemática, encarando-a como uma capacidade transversal importante a toda a aprendizagem desta disciplina, juntamente com a resolução



de problemas e o raciocínio matemático, realçando que *os alunos devem ser capazes de comunicar as suas ideias e interpretar as ideias dos outros, organizando e clarificando o seu pensamento matemático*. Desta forma, os alunos devem ser capazes de interpretar enunciados apresentados de forma oral ou escrita e expressar ideias, usando uma linguagem matemática precisa.

No presente momento, o atual documento que apresenta o programa de matemática e as respetivas metas curriculares aponta, mais uma vez, para a importância da comunicação matemática (2013, p.5), dando relevo ao trabalho a realizar, oralmente, ao nível da *compreensão de enunciados escritos dos problemas matemáticos* assim como à *redação escrita*, enquanto *parte integrante da atividade matemática*, sendo os alunos incentivados *a redigir convenientemente as suas respostas, explicando adequadamente o seu raciocínio e apresentando as suas conclusões de forma clara, escrevendo em português correto(...)*. Ao nível do desempenho realça-se a importância da definição de conceitos (2013, p.3) *Identificar/ designar: O aluno deve utilizar corretamente a designação referida, sabendo definir o conceito apresentado como se indica ou de forma equivalente*.

No caso particular do ensino-aprendizagem da matemática, o mesmo envolve interações dos alunos entre si e entre os alunos e o professor. Nesta interação, a comunicação assume um papel fundamental, através da negociação de significados, em que cada um dos intervenientes utiliza uma linguagem própria, resultante de um misto de linguagem corrente e de linguagem matemática. Através da negociação de significados os alunos e professores expõem uns aos outros a sua forma de encarar os conceitos e processos matemáticos, aperfeiçoando-os e ajustando-os ao conhecimento matemático indicado pelo currículo.

### **3.2 A abordagem de conceitos em manuais de Matemática do 5.º ano**

Com o intuito de se ter a perceção de como os manuais escolares de Matemática abordam os conceitos, fez-se uma análise dos mesmos, concluindo-se

que, dos oito manuais disponíveis para o quinto ano, apenas três apresentam uma abordagem linguista para a exploração dos conceitos e apenas um apresenta uma sistematização de vocabulário no final de cada unidade / sequência. Dos conceitos apresentados, dois manuais apresentam a origem da palavra “fração” (do latim *fractios* que significa partido ou quebrado, daí o motivo dos babilónios, egípcios e gregos atribuírem o nome de “números quebrados”), um manual apresenta a origem da palavra “polígono” (do grego *polygonon*, poly – muitos / –gono –ângulo) e um manual apresenta a origem da palavra “cálculo” (do latim *calculus* que significa pedra; na Antiguidade usavam-se pedras para se fazer contagens). Apesar da explicitação linguística dos conceitos anteriormente apresentados, não é perceptível a lógica da seleção destes e não de outros conceitos e também não se entende a opção de não se explicitar mais conceitos.

Foi neste âmbito que se sentiu a necessidade de se pôr em prática um conjunto de atividades que, de alguma forma, permitissem uma abordagem mais aprofundada e articulada dos conceitos científicos abordados na disciplina de Matemática.

#### 4 | EM SALA DE AULA...

A experiência efetuada em laboratório de aprendizagem foi realizada numa escola básica da grande Lisboa, com um grupo de alunos do 5.º ano, com uma média de idades de 11 anos. O laboratório de aprendizagem foi dinamizado por uma professora de Português e uma professora de Matemática, que trabalharam em par pedagógico, numa componente que constava do horário de ambas. Esta dinâmica de trabalho permitiu despertar os professores para o facto de não se ajustarem, simplesmente, às diferentes orientações e mudanças curriculares, mas sim apostarem em estratégias que resultem das recentes tendências ao nível da investigação em educação.

Desta forma, tentou-se aliar e valorizar os conhecimentos dos professores e compreender algumas das suas inquietações e incertezas, conscientes de que para inovar é necessário correr alguns riscos. De salientar, a criação de situações em que os professores pudessem questionar as suas próprias práticas, tendo em conta que as ações de ensino carecem de interpretação. Assim, este “plano de trabalho” teve como princípios a noção de desenvolvimento profissional numa perspetiva construtivista, o desenvolvimento profissional com vista ao incremento do professor investigador e prático-reflexivo, o encontro de soluções para as necessidades sentidas pelos professores, através da análise e reflexão de situações educativas, através do trabalho colaborativo e através da articulação entre teoria e prática.

Apresenta-se, de seguida, a metodologia de trabalho adotada em cinco laboratórios de aprendizagem, cada um deles com a duração de 60 minutos. As atividades partiram de um conteúdo específico do 5.º ano “Polígonos” e recaíram na análise linguística dos nomes dos mesmos. A escolha do conteúdo foi selecionada com a colaboração da professora de matemática da turma, uma vez que seria um conteúdo a trabalhar na unidade seguinte. Esta experiência pedagógica foi organizada em quatro etapas, seguindo o paradigma de Tolstoi(s/data), citado por Vygotsky (2007:214), ao afirmar que *É importante dar ao aluno a oportunidade de adquirir novos conceitos e palavras a partir do sentido geral da linguagem. A criança ouve ou lê uma palavra que não compreende numa frase que lhe é compreensível. Mais tarde, ouve ou lê de novo a mesma palavra numa outra frase. Através deste processo, começa a adquirir uma vaga compreensão da palavra. Por fim, começa a sentir a necessidade de a usar. Uma vez que passe a usá-la, apropriou-se da palavra e do conceito.*

1.ª etapa: Solicitar exemplos de palavras, do quotidiano dos alunos associadas aos números três, quatro e cinco.

As palavras apresentadas em maior número, associadas ao número três, foram “triângulo”, “triciclo” e “trisavô”. As palavras associadas ao número quatro foram “tetracampeão” e “tetravô”. Perante os exemplos, sugeriu-se que os alunos dessem um exemplo associado à matemática, nomeadamente a figuras geométricas. Por associação à palavra “triângulo”, os alunos responderam “tetrângulo”, tendo ficado surpreendidos com a resposta “quadrilátero”, pois é muito diferente da palavra “triângulo”. Quando foram solicitadas palavras associadas ao número cinco, a mais referenciada foi “pentacampeão”, não conseguindo os alunos apresentar nenhum exemplo associado ao tema dos polígonos, embora perante a palavra “pentágono”, reconheceram que já a conheciam.

2.<sup>a</sup> etapa: Analisar o processo de formação de palavras.

Nesta segunda etapa, pretende-se que os alunos reconheçam o processo de formação de palavras e tenham em consideração a importância dos radicais gregos e latinos na formação de palavras na língua materna. Numa perspetiva mais abrangente, pretende-se que o aluno apreenda, por um lado, o significado do conceito científico e, por outro, consiga, através dos radicais formar novas palavras e apropriar-se do significado das mesmas.

Palavra	Origem	Significado
Quadrilátero	Latina	<b>Quadri</b> -quatro <b>-latero</b> -lado
Quadrângulo	Latina	<b>Quadri</b> -quatro <b>ângulo</b> -canto
Pentágono	Grega	<b>Penta</b> -cinco <b>-gono</b> -ângulo
Polígono	Grega	<b>Poli</b> -vários <b>-gono</b> -ângulo

Tabela 1: Origem das palavras e significado dos radicais

3.<sup>a</sup> etapa: Formar novas palavras a partir dos radicais apresentados.

Nesta fase, pretende-se que os alunos, a partir dos radicais apresentados, formem novas palavras associadas ou não a conteúdos da matemática. A tabela seguinte, apresenta os exemplos dados pelos alunos.

Palavra	Radical	Nova palavra associada à matemática	Nova palavra não associada à matemática
Quadrilátero	<b>Quadri</b> -quatro <b>-latero</b> -lado	<b>Quadrado</b> <b>Lateral</b>	<b>Quarteto</b> <b>Latitude</b>
Quadrângulo	<b>Quadri</b> -quatro <b>ângulo</b> -canto	<b>Quadrado</b> <b>Angular</b>	<b>Quadra</b>
Pentágono	<b>Penta</b> -cinco <b>-gono</b> -ângulo	<b>Diagonal</b>	<b>Pentassílabo</b> <b>Diagnóstico</b>
Polígono	<b>Poli</b> -vários <b>-gono</b> -ângulo	<b>Poliedro</b> <b>Hexágono</b>	<b>Polissílabo</b>

Tabela 2: Formação de novas palavras a partir de radicais

4.<sup>a</sup> etapa: Integrar os conceitos em pequenas frases.

Nesta etapa, os alunos construíram pequenas frases, usando algumas das palavras / conceitos estudados, com o objetivo de se apropriarem do significado dos mesmos.

#### **Exemplo 1**

Gostava de ir aos Estados Unidos para visitar o Pentágono, que é um edifício com uma construção muito original. Faz lembrar uma figura geométrica.

#### **Exemplo 2**

O meu clube foi tetracampeão e, se tudo correr bem, este ano vamos conseguir o pentacampeonato.

#### **Exemplo 3**

A minha mãe perguntou-me que bolo queria para a minha festa de anos. Eu disse-lhe que queria um quadrilátero. Podia ser um quadrado, um retângulo ou um losângulo.

#### **Exemplo 4**

*Peguei num papel quadriculado*

*para um pentágono desenhar,*

*mas como li o enunciado na diagonal*

*desenhei outro polígono bem original.*

## **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização desta experiência veio confirmar que todo o processo de ensino-aprendizagem necessita ser avaliado e reformulado. Por ser um processo dinâmico, composto por diferentes ciclos, visa a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional, através da reflexão sobre teorias e práticas.

O presente trabalho teve como principal objetivo analisar o relacionamento direto entre o vocabulário e a capacidade para apreender novos conceitos, nomeadamente, no que diz respeito à linguagem matemática. Da experiência realizada, facilmente se depreende o grau de importância da língua materna na compreensão da linguagem matemática. Em virtude dos manuais escolares não optarem por uma abordagem linguística dos conceitos científicos e, praticamente, não os relacionarem com os conceitos do quotidiano, torna-se fundamental a abordagem dos mesmos em sala de aula de Português ou em laboratórios de aprendizagem, espaço privilegiado para uma abordagem metalinguística e clínica da língua. Constata-se que, para além

de se apresentar um conjunto de *dispositivos linguísticos* (Bernstein, 1993, p.182), é imprescindível ao professor possuir um conjunto de *dispositivos pedagógicos* (Bernstein, 1993, p.182). Torna-se relevante dominar os conceitos que se pretende ensinar, associando-os à sua origem, ao seu significado do dia a dia, através da negociação de conceitos matemáticos, levando os alunos à construção de novos conhecimentos. Nesta perspetiva, a transversalidade da língua materna é uma realidade que deverá ser encarada como a base para o desenvolvimento de competências diversificadas nas várias áreas do saber, com vista a melhores níveis de desempenho e sucesso escolar, uma vez que os alunos apreendem os conhecimentos e aprofundam-nos, interagindo com as ideias expressas na sua língua materna.

Como defende Ançã (2001, p.38), *ensinar Português é utilizar a língua no seu duplo estatuto: objecto de análise e veículo de comunicação, enquanto ensinar em Português é mergulhar na língua, para que através dela e com ela se transmitam conhecimentos.*

## REFERÊNCIAS

Ançã, M. H. “Vamos dar aulas em português”. In *Noesis*. N.º 59,. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação, pp. 38-39. 2001.

Bernstein, B. *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Corunha: Morata, 1993

Direção Geral de Educação. *Programa de Matemática do Ensino Básico e Metas Curriculares*, 2013. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa\\_matematica\\_basico.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Matematica/programa_matematica_basico.pdf)>. Acesso em 10-11-2016.

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007

Jenkins, J. et al. “Learning vocabular through reading”. In *American Educational Research Journal*, 21(4), pp. 767-787, 1984.

Machado, J. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

Marzano, R. *O Ensino que Funciona – estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Menezes, L. *Concepções e Práticas de Professores de Matemática: contributos para o estudo da pergunta*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1995.

Menezes, L. “Matemática, linguagem e comunicação”. In *Actas do Encontro ProfMat 99*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, 1999.

Moreira, D. “Para uma troca de impressões entre as disciplinas de Matemática e Português”. In *Português, Propostas para o Futuro. – Transversalidades*. Volume 1, 3.º Encontro Nacional da APP. Lisboa: Associação de Professores de Português, pp. 39-45, 1999.

National Council of Teachers of Mathematics. *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*.

- Tradução portuguesa dos “Principles and Standards for School Mathematics”. Lisboa: APM, 1991.
- Patte, G.” Laissez-les lire! Les enfants et les bibliothèques”. In *collection Enfance Heureuse*. Paris: Coédition Turbulences et le Temps Apprivoisé, pp. 70-71, 1987.
- Powell, G. “A meta-analysis of the effects of imposed and induced imagery upon word recall”. San Diego: ERIC – Document Reproduction Service n.º 199 644, 1980.
- Queiró, J. F. “Como se vê a questão da língua no ensino das Ciências?”. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação, pp. 85-86, 2007.
- Reis, C. (org.) *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação, 2007.
- Telles, M. *Aprendizagem Significativa (Ausubel)*, 2005. Disponível em <<http://www.dynamiclab.com/moodle/mod/forum/discuss.php?d=421>>. Acesso em 10-02-2010.
- Stahl, S. A, & Fairbanks, M. “The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. In *Review of Educational Research* n.º 56 (1), pp. 72-110, 1986.
- Valadares, L. M. *Transversalidade da Língua Materna*. Porto: Edições Asa, 2003.
- Vergani, T. *Um Horizonte de Possíveis – sobre uma educação matemática viva e globalizante*. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.
- Vygotsky, L. *Pensamento e Linguagem* (tradução de Miguel Serras Pereira). Lisboa: Relógio de Água, 2007.

## SOBRE O ORGANIZADOR

**FABIANO TADEU GRAZIOLI** é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da FNLIJ.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alemão 52, 53, 54, 55

### C

Carpinejar 6, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69

Complexidade 71

Concepções de gêneros 96

Crônica 59

### D

Dicionário terminológico 221, 231

### E

Educação bilíngue 160

Energias renováveis 221, 222, 232

Ensino 7, 9, 3, 6, 7, 15, 16, 19, 23, 24, 83, 87, 93, 94, 96, 137, 144, 165, 168, 183, 194, 206, 207, 208, 233

Escrita 11, 14, 108, 137, 142

Escrita Colaborativa 137

### F

Fala 11, 108, 111

### G

Gêneros textuais 15, 23, 107, 144, 181

### H

Habilidades linguísticas 1

### L

Letramento crítico 15, 23

Língua de Sinais 160, 162, 163, 166, 168, 169, 170, 171

Língua Inglesa 15, 53

Literatura 6, 9, 51, 52, 55, 59, 64, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 81, 89, 194, 233

Livro didático 96



## O

Oralidade 183

## P

Perífrase 47, 48

Poesia 59, 70

Português 6, 7, 37, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 83, 87, 88, 90, 92, 94, 95, 107, 138, 166, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 189, 194, 195, 203, 205, 206, 207, 222, 232, 233

Produção de texto 96, 160

Prosa poética 59

## S

Sujeito Político 108

## T

Transdisciplinaridade 71

## U

Unidades fraseotermológicas 221

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-493-1

