

A INTERPRETAÇÃO DAS LINGUAGENS ESCRITA E MATEMÁTICA COMO DIFICULDADE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.

Ana Lúcia Maia Gama

Professora; Faculdade do Maranhão – FACAM; anamaiaagama@hotmail.com

RESUMO

Enquanto docente nos cursos de licenciatura, Pedagogia e Matemática, muito me preocupa a dificuldade apresentada pelos futuros professores, quanto ao uso concomitante das linguagens escrita e matemática em suas ou nas minhas aulas. Surgem, assim, os primeiros obstáculos no processo ensino aprendizagem das linguagens refletidos na interpretação dos enunciados de problemas matemáticos. Portanto, o presente artigo objetiva analisar a interpretação das linguagens escrita e matemática como dificuldade na resolução de problemas, tendo como parâmetros os resultados apresentados pelo INEP/MEC referentes à Avaliação Nacional da Alfabetização – 3º ano e à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - 5º ano, como também, as respostas de graduandos, 2016, do Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú – UVA, no Município de Itapeturu Mirim, Estado do Maranhão. O referencial para as linguagens é de Saussure (2006); Spinassé (2006); Jakobson (1991) e Machado (1990); Shulman (1987) é o referencial teórico com o Conhecimento Didático do Conteúdo. Pretende-se com esta pesquisa qualitativa provocar reflexões sobre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes em leitura, compreensão e interpretação de textos para facilitar a leitura, a compreensão e a interpretação dos textos matemáticos visando um melhor desempenho nas avaliações que se submetem.

Palavras-chave: Linguagem escrita. Linguagem matemática. Avaliação nacional.

INTRODUÇÃO

Com este artigo pretende-se analisar a interpretação das linguagens escrita e matemática como dificuldade na resolução de problemas, tendo como parâmetros os resultados apresentados pelo INEP/MEC referentes à Avaliação Nacional da Alfabetização – 3º ano e à Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - 5º ano, como também, as respostas de graduandos, 2016, do Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú – UVA, no Município de Itapeturu Mirim, Estado do Maranhão.

Iniciamos com o questionamento: que se entende por linguagem? Entende-se por linguagem um sistema de sinais sonoros, visuais, escritos, falados, entre outros, que possibilitam a comunicação entre pessoas. Que, segundo Saussure (2006; 14), “na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro”. Compreende-se, então, que este “fator importante” é preponderante na leitura, na interpretação e, conseqüentemente, na resolução de problemas matemáticos.

De tal forma que a resolução de problemas matemáticos na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, é mais trabalhada na linguagem oral e com objetos concretos (um lápis mais dois lápis; duas flores mais três flores; quatro pedrinhas

menos duas pedrinhas) ou associada a músicas infantis, tais como O Indiozinho, Mariana canta um, etc., ou ainda, em algumas escolas, com auxílio dos vídeos educativos encontrados no YouTube. Mas, ultrapassada essa etapa escolar, quando o enunciado é apresentado na linguagem escrita, iniciam as dificuldades dos alunos em relacionar o que seria concreto e sua descrição no texto.

Surgem, então, os primeiros obstáculos para a aprendizagem da Matemática, entre eles, a dificuldade apresentada pelo aluno em transformar para a Linguagem Matemática o que lê em Português, ou seja, em transformar para a Linguagem Matemática o que lê na Linguagem Escrita de sua língua materna.

Tal fato é refletido no baixo rendimento escolar a que se submetem os alunos matriculados no 3º e no 5º ano do Ensino Fundamental, tanto na Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA quanto na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, conhecida como Prova Brasil.

Diante dos dados estatísticos que mostram a precariedade do rendimento escolar dos alunos brasileiros, inúmeras propostas são sugeridas por órgãos governamentais ou privados, para amenizar tal situação. Segundo Soares (2002), Rui Barbosa, já em 1882, apresentava propostas de melhoria qualitativa no ensino oferecido no Brasil, como também, expansão do número de escolas para atender a todos do território nacional. De tal época até hoje, a escola que existe e o ensino que oferece, mantém o aluno em vergonhosas posições no ranking nacional de Avaliação Educacional quanto à interpretação de textos e resolução de problemas.

Portanto, esperamos que este estudo possa contribuir para reflexões sobre como restringir as dificuldades enfrentadas pelos alunos na interpretação das linguagens escrita e matemática para a resolução de problemas.

AS AVALIAÇÕES CENSITÁRIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação aplicada a alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, escolas públicas. Criada em 2013 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

A Portaria MEC nº410 de 22 de julho de 2016 regulamentou a edição ANA/2016, estabelecendo como objetivos específicos: I. Estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira; II. Subsidiar a elaboração de políticas educacionais para o ciclo de alfabetização; III. Aferir o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental, por meio de testes de leitura, escrita e matemática; e IV. Produzir indicadores sobre o contexto em que se realiza o trabalho escolar. (portal.inep.gov.br).

As Matrizes de Referência da ANA especificam claramente o que será medido em relação à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e à alfabetização Matemática dos estudantes. a matriz de Língua Portuguesa é organizada em dois eixos estruturantes: o eixo da Leitura com nove habilidades e o eixo da Escrita com três habilidades. A de Matemática é estruturada em quatro eixos: Numérico e Algébrico; Geometria; Grandezas e Medidas; e Tratamento da Informação.

Escala de Proficiência utilizada na ANA.

NÍVEIS	LEITURA	ESCRITA	MATEMÁTICA
N1	pontuação < 425	pontuação < 350	pontuação < 425
N2	425 ≤ pontuação < 525	350 ≤ pontuação < 450	425 ≤ pontuação < 525
N3	525 ≤ pontuação < 625	450 ≤ pontuação < 500	525 ≤ pontuação < 575
N4	pontuação ≥ 625	500 ≤ pontuação < 600	pontuação ≥ 575
N5	_____	pontuação ≥ 600	_____

FONTE: Inep/MEC

O SAEB avalia com rendimento insuficiente em Leitura e em Matemática os alunos com pontuação abaixo de 525, ou seja, com conhecimentos referentes aos níveis um e dois, considerados elementares para quem está finalizando o 3º ano. Suficiente, então, refere-se aos conhecimentos que os alunos apresentam como adequado (N3) ou desejável (N4).

Quanto à Escrita, são considerados elementares, portanto, com rendimento insuficiente, os níveis um, dois e três. Os estudantes que se encontram nos níveis quatro e cinco, apontaram conhecimentos adequado e desejável, classificados como suficiente para o ano escolar.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, Prova Brasil, objetiva avaliar os níveis de aprendizagem dos alunos matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa (com ênfase em Leitura e Interpretação de

Textos), em Matemática (com ênfase em Resolução de Problemas) e em Ciências, avaliando assim, a qualidade do ensino nas esferas municipal, estadual e federal. (portal.inep.gov.br).

Para orientar os profissionais da educação envolvidos na aplicação da prova, foram elaboradas as Matrizes de Referências com os conteúdos e as habilidades que os alunos se apropriaram ao longo dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental. A pontuação, distribuída em intervalos, que avalia a aprendizagem do aluno em Língua Portuguesa e Matemática, forma os níveis da Escala Saeb divulgados pelo INEP/MEC em 2013, apresenta-se no quadro abaixo:

NÍVEIS	LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO	MATEMÁTICA 5º ANO
Até N1	0 – 149	
N1		125 – 149
N2	150 – 174	150 – 174
N3	175 – 199	175 – 199
N4	200 – 224	200 – 224
N5	225 – 249	225 – 249
N6	250 – 274	250 – 274
N7	275 – 299	275 – 299
N8	300 – 324	300 – 324
N9	325 – 350	325 – 350

FONTE: Inep/MEC

Desta forma, a Escala Saeb permite verificar o percentual de alunos que já desenvolveu as habilidades e competências para cada ano escolar, como também os que estão abaixo ou acima do nível esperado. Pois a cada nível corresponde uma descrição de conteúdos que o aluno provavelmente é capaz de dominar.

Utilizamos a classificação da Plataforma QEdú, <http://qedu.org.br>, para aprendizado adequado conforme os níveis da Escala Saeb. Esse grupo de profissionais, considera que alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado. A distribuição dos pontos da Escala Saeb nos níveis qualitativos utilizados pelo QEdú para cada disciplina e etapa escolar, segue abaixo:

NÍVEL	LÍNGUA PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
5º ANO	QEdu	SAEB	QEdu	SAEB
INSUFICIENTE	0 – 149	ATÉ N1	0 – 174	N1 – N2
BÁSICO	150 – 199	N2 – N3	175 – 224	N3 – N4
PROFICIENTE	200 – 249	N4 – N5	225 – 274	N5 – N6
AVANÇADO	≥ 250	N6 – N9	≥ 275	N7 – N9

FONTE: QEdu.

LINGUAGENS ORAL, ESCRITA E MATEMÁTICA

Segundo Spinassé (2006, p.5), a Língua Materna normalmente, “é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade”. Nesse sentido, nossa Língua Materna é a Língua Portuguesa, com a qual aprendemos a falar, ler, escrever e contar.

Assim, é possível afirmar que a Linguagem é o sistema através do qual comunicamos ideias e sentimentos, seja com a fala, com a escrita ou com outros signos, é usada em nosso cotidiano de maneira formal ou não formal, como incorporação de nossa cultura.

A Linguagem apresenta uma funcionalidade segundo o contexto na qual está inserida. Ou seja, o texto oral ou escrito apresenta uma intencionalidade centrada nos elementos da comunicação – emissor, receptor, código, canal de comunicação e contexto.

Dentre as diversas e importantes linguagens, os professores comumente usam a oral e a escrita em suas aulas. Distanciam-se, a cada ano escolar, das funções emotiva e poética da linguagem. As canções, a literatura, a sequência numérica da brincadeira amarelinha, as frações e demais conteúdos matemáticos da Emília de Monteiro Lobato, são substituídas por aulas de transmissão de conhecimentos, ostensivas pelas linguagens escrita e oral, porém desprovidas de suas funções citadas.

Segundo Jakobson (1991), são em número de seis as funções da Linguagem: **referencial** (objetiva informar o interlocutor através de uma mensagem clara e objetiva); **conativa** ou apelativa (objetiva convencer o interlocutor com emprego dos verbos no imperativo); **fática** (mantém contato físico ou psicológico com o interlocutor); **poética** (privilegia a preocupação do emissor com a seleção e combinação das palavras para produzir prazer estético com ritmo e sonoridade ao texto, preocupa-se com a mensagem); **emotiva** (ênfata a manifestação/opinião/intenção do emissor/professor; objetiva

conquistar a adesão do interlocutor) e a função **metalinguística** que privilegia o próprio código em que a mensagem foi produzida.

A Linguagem Matemática muito utilizada no cotidiano, é, todavia, despercebida como tal, mas expressada em frases, como diz Machado (1990, p.97).

Algumas frases coloquiais:

- Chegar a um **denominador comum**.
- Cada um no seu **quadrado**.
- Sair pela **tangente**.
- Deu coluna **do meio**.
- Ver de um outro **ângulo**.
- O **xis** da questão.
- Numa **fração** de segundos.
- A **esfera** do poder.
- O **círculo** de amizades.
- A **ordem dos fatores não altera** ... nossa conversa, nossa relação ...

Costuma-se também, fazer uso das unidades de medidas, da moeda corrente de um País, do hidrômetro, do número de aulas, carga horária das disciplinas, do calendário e do relógio, como constatação da realidade e leitura de mundo, sem, contudo, perceber a intrínseca relação harmoniosa da Linguagem da Língua Materna com a Linguagem da Matemática.

Entretanto, é comum ouvirmos “a Matemática é uma Linguagem abstrata”, ou “a Linguagem da Matemática é de difícil compreensão dos alunos”. No entanto, precisa-se compreender que por ter a Matemática uma Linguagem própria e possuidora de um código próprio (escrito ou falado), soa consoante com a competência do emissor/professor para traduzir com eficácia ao receptor.

Estudos sobre a relação professor dos Anos Iniciais e o ensino da Matemática, [Pavanello (2001), Serrazina (2002), Moura (2005), Curi (2015)], apontam claramente as dificuldades que estes emissores possuem em relação a tal ensino. Fato este, refletido nos rendimentos dos alunos nas avaliações nacionais, nos faz perceber que também existem dificuldades quanto ao ensino da Leitura e Interpretação de Textos, como nos mostram, mais adiante, os percentuais da tabela de Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência, referentes ao Brasil e ao estado do Maranhão.

CONTEXTUALIZANDO RESULTADOS ANA/2016 E PROVA BRASIL 5º ANO/2015

Voltemos ao início deste artigo quando afirmamos a dificuldade apresentada pelo aluno em transformar para a Linguagem Matemática o que lê em Português, ou seja, em transformar para a Linguagem Matemática o que lê na Linguagem Escrita de sua língua materna.

Os resultados apresentados pelo INEP/MEC das avaliações ANA e Prova Brasil, mostram que não estamos de todo enganadas. Vejamos:

ANA 2016 3º ANO	LEITURA		ESCRITA		MATEMÁTICA	
	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente
BRASIL	55%	45%	33%	67%	55%	45%
MARANHÃO	77%	23%	60%	40%	77%	23%

FONTE: a pesquisadora

Em Leitura, os itens que compõem a avaliação insuficiente, exigem compreensão de textos simples, considerando as características do gênero, e o resgate de informações contidas no título ou na frase inicial.

Insuficiente em Leitura, estão os alunos que se concentram nos Níveis 1, 2 e 3 que compreendem aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão.

É preciso atenção ao fato de que, tanto no âmbito nacional quanto no Maranhão, o cenário da Leitura se repete na Matemática. Isso nos faz pensar que as dificuldades na Leitura se refletem na compreensão da Matemática, consequentemente no não aprendizado dos conteúdos ensinados no ano escolar que são matriculados.

Pois, tal fato é, também, mostrado nos resultados da Prova Brasil 2015:

PROVA BRASIL 2015 5º ANO	LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS		RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	
	Insuficiente	Suficiente	Insuficiente	Suficiente
BRASIL	50%	50%	61%	39%
MARANHÃO	71%	29%	86%	14%

FONTE: a pesquisadora

Diante do exposto, percebe-se que nessa cultura de incompetência em sua tarefa de promover o processo ensino aprendizagem, a escola permanece sem estabelecer relações entre as linguagens próprias de cada disciplina curricular, impedindo um prazeroso aprendizado da leitura das linguagens em sua compreensão e interpretação.

Portanto, acredita-se na relevância deste trabalho para despertar no docente um novo olhar sobre o ensino das linguagens escrita e matemática de modo que o aluno construa seu conhecimento interligando conteúdos para analisar, compreender, interpretar e vincular as distintas linguagens, chegando ao ponto de “querer dizer sabendo como dizer”.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando Lee Shulman¹ introduz o termo Conhecimento Pedagógico da Matéria ou Conhecimento Didático do Conteúdo – CDC – entre os anos 1986 e 1987 como categoria do conhecimento, envolve os saberes que permitem, ao docente, fazer ensinável² o conteúdo da disciplina a ser ensinada.

O CDC representa a amálgama do conteúdo e a pedagogia dentro de uma compreensão de como temas particulares, problemas ou situações são organizadas, representadas, adaptadas (...) para o ensino” (SHULMAN, 1987, p.8). Esta afirmação supõe prestar atenção especial à forma de definir e compreender o conteúdo e a didática e como estas relacionam-se.

Esta relação implica que para poder exercer a docência, requer-se “a transformação do compreendido” de determinado corpo disciplinar. Ou seja, a capacidade de ensinar determinado conteúdo está baseada, entre outros, no “[...] conhecimento profundo, flexível e qualificado do conteúdo disciplinar, mas também, na capacidade para gerar representações e reflexões poderosas sobre esse conhecimento”. (SHULMAN, 1999, p. xi).

O estudo do CDC oferece a oportunidade de entender como os(as) professores(as) fazem para que os conteúdos sejam ensináveis. Esta categoria de

¹ Seus estudos publicados em 1986 identificam três vertentes no conhecimento do professor, no que se refere ao conhecimento da disciplina para ensiná-la: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada), *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) e *curricular knowledge* (conhecimento curricular).

² Fazer ensinável significa, para Shulman, transferir o conteúdo a distintas formas ou objetos, ou seja, identificar em um objeto ou em formas, o conteúdo ensinado.

conhecimento permite ao docente ter a habilidade de converter suas compreensões acerca de um tema, em diferentes estratégias de ensino que facilitam as aprendizagens dos seus alunos. Ou seja, com conhecimento didático do conteúdo criam situações didáticas para um ensino eficaz. Isto supõe como os(as) professores(as) “conhecedores da matéria” transcendem e convertem-se “mestres da matéria”. (BERLINER, 1986).

A DIDÁTICA EM QUESTÃO

Conforme o Art 5º, inciso VI, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de Maio de 2006, “O egresso do Curso de Pedagogia deverá estar **apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática**, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, **de forma interdisciplinar** e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.” (negrito nosso).

As referidas diretrizes esclarecem no Art 7º que o Curso de Pedagogia Licenciatura terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários..., 300h dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100h (3,1%) de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos.

Percebe-se, que a formação do pedagogo, professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não o prepara para um ensino eficaz dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, haja vista que conta apenas com 72 horas de carga horária para cada uma das disciplinas. Isto implica dizer que com carga horária mínima de 2.800h, o curso de Pedagogia oferece 2,57% de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática para um futuro professor da Educação Infantil e dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.

O problema se agrava com o baixo percentual das disciplinas de Metodologia para o Ensino de Língua Portuguesa (50h) e Metodologia para o Ensino de Matemática (50h), 1,7% das 2.800h de assistência a aulas, permitindo um vácuo na formação do futuro docente quanto à sua prática didática para essas disciplinas.

Sabemos que Língua Portuguesa e Matemática requerem didáticas específicas para um efetivo processo de ensino e aprendizagem, sabemos também que cabe ao docente buscar novas maneiras de ensinar para atender ao direito de aprender que

todo aluno tem. Na busca por conhecimento didático, encontramos avançada produção na França (iniciada na década de 1970 por Guy Brousseau, muito atual com Gérard Vergnaud), como também na Argentina com Patrícia Sadovsky e Delia Lerner. Além do nosso teórico Lee Shulman com sua atenção ao conhecimento didático do conteúdo específico a ser ensinado.

O exitoso ingresso dos alunos no universo das linguagens escrita e matemática, depende das situações didáticas elaboradas e criadas pelo professor, considerando o nível de leitura, de escrita e de entendimento matemático variante em sua sala de aula.

O ensino de Matemática e o ensino de Interpretação de Textos, quando interligados na forma de LER (Ler. Entender. Resolver) reforça a ideia de que Matemática não deve ser ensinada como um conjunto de procedimentos mecanizados por cálculos e sim, um prazer em ler, entender e resolver o problema. O mesmo prazer de ler um texto e identificar suas orações, conjunções, etc.

Enfim, para onde vai a didática se não a trouxermos para um efetivo processo de ensino e aprendizagem em nossas aulas?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, não experimental (SAMPIERI, et al., 2006), descritiva, onde utilizou-se a análise documental e a entrevista semiestruturada. A abordagem adotada foi o estudo de caso.

Optou-se pelo estudo de caso, que de acordo com Triviños (2007) “é uma categoria de investigação, cujo objeto de estudo é uma unidade dentro de um sistema maior” (p. 133), sendo neste caso os estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú – UVA, no Município de Itapecuru Mirim, Estado do Maranhão.

Para coletar os dados utilizou-se a pesquisa documental para buscar nos PCNs de Matemática e Língua Portuguesa para os AIEF, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e nos planos de ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, os assuntos vinculados com o conteúdo e a didática dessa área. Esta técnica serviu para complementar a informação dos dados obtidos na pesquisa (LÜDKE, ANDRÊ, 1986, p.38).

Quanto a seleção da amostra se utilizou o tipo de amostragem por conveniência e acessibilidade (GIL, 2007), porque foram selecionados somente os estudantes do último período e disponíveis a participar da pesquisa.

Para sistematização e análise das respostas obtidas nas entrevistas utilizou-se a análise de conteúdo (AC) proposta por Moraes (1999): unitarização dos conteúdos, categorização das unidades, definição das categorias a partir do problema e dos objetivos do estudo e interpretação das categorias considerando o referencial teórico da pesquisa.

A pesquisa foi realizada na Universidade Vale do Acaraú, Polo de Itapecuru Mirim/Maranhão no período de março a maio de 2016.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	MANIFESTAÇÕES	%
Conhecimentos Específicos	Domínio dos Conteúdos	Língua Portuguesa, por eu ter mais competência e habilidade.	64%
		Ensino Religioso por humanizar o ensino.	7%
		Artes por ser prazeroso.	22%
		Matemática porque gosto muito.	7%
Conhecimentos Pedagógicos	Estratégias para a frase “o aluno não sabe resolver problemas de Matemática porque não sabe interpretar o enunciado do problema”	Nunca pensei neste assunto.	14%
		Falta de interesse do aluno.	22%
		O docente não sabe interagir Língua Portuguesa com Matemática.	64%

FONTE: a pesquisadora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendi, com este artigo, fazer uma reflexão sobre os saberes dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto às suas práticas pedagógicas para um efetivo processo ensino aprendizagem. Como também, uma reflexão sobre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes em leitura, compreensão e interpretação de textos para facilitar a leitura, a compreensão e a interpretação dos textos matemáticos visando um melhor desempenho nas avaliações nacionais.

Considero a harmonia das linguagens um ponto de partida para um avanço profissional dos docentes e um mergulho no mar de ideias que possam garantir o direito de aprender a ler, a escrever, a interpretar, a somar, a geometrizar e a viver que possui o aluno.

Enfim, esperamos que a fragilidade do ensino de interpretar as linguagens escrita e matemática não seja dificuldade na resolução de problemas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. (2005). Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Censo da Educação Superior de 2015 (Relatório de Pesquisa/2015).

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1991.

MACHADO, José Nilson. **Matemática e língua materna:** análise de uma impregnação mútua. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora. 1990.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye. Tradução de Antonio Chelini, Jose Paulo Paes. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SHULMAN, L. S. (1986). **Those who understand:** Knowledge growth in the teaching. Educational Researcher, Washington, US, v. 15, n. 2, p. 4-14.

SHULMAN, L. S. (1987). **Knowledge and teaching:** Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, Cambridge, US, v. 57, n. 1, p. 1-22.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2002.