

A Passagem de Textos em Língua Materna para Expressões Aritméticas, Mediada pelo Uso de uma Calculadora

Crislaine Aparecida Ribeiro Salomão¹

Prof^a Dr^a Vera Helena Giusti de Souza²

GD1 – Educação Matemática nos Anos Iniciais

RESUMO

Com esta pesquisa tem-se por objetivo verificar se o uso de uma calculadora simples pode colocar em discussão a importância das regras que permitem passar de problemas aritméticos propostos em textos verbais para as respectivas expressões aritméticas e vice-versa. Colocam-se as seguintes questões de pesquisa: “Que concepções trazem alunos de Pedagogia sobre essas regras?”, “Perceberam a importância dessas regras na passagem de um problema proposto em língua materna para a respectiva expressão aritmética e vice-versa?”, “A utilização de uma calculadora simples pode auxiliar na passagem de problemas aritméticos propostos em textos verbais para as respectivas expressões aritméticas e vice-versa?”. Pretende-se usar como embasamento teórico ideias desenvolvidas nos estudos de Rabardel e Verillon (1995), na Teoria dos Registros Semióticos de Representação de Duval (2011) e na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2001). Estruturou-se a pesquisa em três fases: 1^a. um *questionário de perfil dos sujeitos da pesquisa*; 2^a. uma *atividade escrita com a calculadora*, em duplas; 3^a. um *debate* coletivo, com a discussão de algumas das questões e respectivas resoluções.

Palavras-chave: Expressões aritméticas. Calculadora. Problemas verbais.

INTRODUÇÃO

Desde 2009, lecionamos, em um Curso Superior de Pedagogia, a disciplina “Saberes e Metodologia do Ensino de Matemática”, que tem por objetivo abordar “conteúdos de Matemática das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, para atender as necessidades de formação do professor, possibilitando-lhe o acesso

¹Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo. e-mail: crislaineapribeiro@yahoo.com.br

²Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNIBAN – SP, e-mail: verahgsouza@gmail.com

às diversas concepções sobre a Matemática, a sua aprendizagem e principais métodos”³. Em cada ano letivo, temos encontrado muitas dificuldades desses alunos ao trabalhar com o conteúdo “Expressões aritméticas com números naturais e a conversão do texto em língua materna para expressões aritméticas” que, da convivência com eles em sala de aula, parecem estar relacionadas ao desconhecimento ou ao descumprimento das regras que regem a resolução de tais expressões, chamadas por Arrais (2006) de “prevalência operatória”⁴. São elas: 1. Em relação aos sinais separadores que aparecem numa expressão, resolver parênteses, colchetes e chaves, nesta ordem; 2. em relação às operações envolvidas, resolver “multiplicações” e “adições”, nesta ordem. Nossa avaliação é que estas dificuldades podem estar ligadas a pelo menos três fatores: não tiveram este conteúdo na própria Educação Básica; não as apreenderam corretamente; não as consideraram importantes (e por isso as esqueceram ou não as cumprem).

Partimos da premissa que o professor do Ensino Fundamental deve conhecê-las e reconhecê-las como importantes, pois é conteúdo que irão ensinar e que têm aplicações futuras para grande parte dos estudantes, quer seja para o uso de calculadoras e de computadores, quer seja na passagem de textos em palavras para expressões aritméticas, como parte integrante da “arte de resolver problemas”, considerada essencial no ensino de Matemática, como já ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

“Ao colocar o foco na resolução de problemas, o que se defende é uma proposta que poderia ser resumida nos seguintes princípios: o ponto de partida da atividade matemática não é a definição, mas o problema. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las; o problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada”. (1997, p. 32)

“Os procedimentos de validação de estratégias e de resultados obtidos na resolução de problemas também são aprimorados. Nesse contexto, a calculadora pode ser utilizada como um recurso didático, tanto para que o aluno analise resultados que lhe são apresentados, como para controlar e corrigir sua própria produção”. (1997, p. 57)

³ Extraído do plano de ensino da disciplina.

⁴ Usamos a expressão “prevalência operatória” para designar as regras que regem a resolução de expressões matemáticas numéricas, tais como: primeiro multiplicações e divisões, depois adições e subtrações e similares, baseando-nos nas ideias de Arrais (2006).

E a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008):

“À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo-Matemática-Ciclo II e Ensino Médio, 2008, p. 24.)

JUSTIFICATIVA

Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UNIBAN-SP, iniciamos nossa pesquisa pela busca de documentos e pesquisas que tenham preocupações similares às nossas. Neste primeiro ano do Mestrado, encontramos Arrais (2006), Santos (2010), Feio (2009), Guinther (2009) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Arrais (2006) desenvolveu um trabalho diagnóstico para identificar e analisar crenças, concepções e competências que professores polivalentes têm ao ensinar expressões aritméticas com números naturais. Ao final do trabalho, Arrais (2006) deixa sugestões para futuras pesquisas e interessamo-nos por uma delas: *“Uma vez que estudamos, nesse trabalho as crenças, concepções e competências dos futuros professores polivalentes com relação às expressões aritméticas, torna-se imperioso agora, estudar intervenções de ensino que as tornem carregadas de significado.”* (ARRAIS, 2006, p. 156). Daí nosso interesse em trabalhar com a *calculadora* e uma *“discussão”* geral para verificar se podem ser consideradas ferramentas eficientes no ensino da passagem de um texto em palavras para expressões aritméticas e das regras de resolução de *“Expressões aritméticas com números naturais”*, num curso *de Pedagogia*.

A calculadora, porque a consideramos importante nos dias de hoje como mediadora de ensino em geral e, de modo particular, como uma ferramenta que pode auxiliar a verificação da coerência entre as expressões aritméticas e os enunciados de problemas aritméticos em língua materna. Encontramos reforço para essa nossa ideia em Rego (1995, p. 51): *“Vygotsky que procura analisar a função mediadora presente nos instrumentos elaborados para a realização da atividade humana. O instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza”* e nos PCN (1997, p. 46):

“[...] é fato que o acesso a calculadoras, computadores e outros elementos tecnológicos já é uma realidade para parte significativa da população. A calculadora pode ser usada como um instrumento motivador na realização de tarefas exploratórias e de investigação é também um recurso para a verificação de resultados, correção de erros, podendo ser um valioso instrumento de auto-avaliação.”

A “*discussão*” em sala de aula, porque a vemos como uma forma de utilizar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, para que os nossos sujeitos de pesquisa, futuros professores, percebam a importância das regras na passagem de problemas aritméticos propostos em textos verbais para expressões aritméticas e porque, segundo Vygotsky (1988), uma criança deve ter o primeiro contato com novas atividades com a participação de um adulto, pois o ensino deve se antecipar ao que o sujeito não sabe e nem é capaz de aprender sozinho. Vygotsky afirma ainda que “*o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só*”. (VYGOSTKY, 1988, p.113, apud PALANGANA, 2001, p. 129). Santos (2010), em sua pesquisa, explora o uso da calculadora nas séries iniciais, propondo um trabalho com um grupo de alunos de Pedagogia com o

“objetivo de investigar quais aspectos estão envolvidos nessa apropriação por professores em formação inicial, e quais conhecimentos entram em jogo nesse complexo processo, buscou-se identificar elementos presentes nos processos de gênese instrumental e em que medida as atividades propostas suscitaram e/ou facilitaram tais processos”. (2010, p. 6).

O estudo diagnóstico foi realizado partindo de um questionário e após um debate sobre a utilização da calculadora. A metodologia inspirou-se nos pressupostos da “*engenharia didática* por envolver sujeitos adultos em formação no nível universitário, passamos a denominar de “*engenharia de formação*”” (SANTOS, 2010, p. 34) e o referencial teórico é inspirado nos pressupostos da abordagem instrumental de Rabardel e Verillon (1995) fundamenta-se no conceito psicológico de instrumento, coloca em evidência o processo mental elaborado pelo sujeito para transformar um artefato em um instrumento de trabalho.

“Do confronto entre a análise *a priori* e a análise *a posteriori*, constatou-se que os sujeitos desenvolveram esquemas de utilização da calculadora, reconhecendo o papel desta em cada atividade. Esse reconhecimento deu-se tanto no processo de instrumentação no qual esquemas de uso foram elaborados, quanto no processo de instrumentalização, à medida que a calculadora era pensada como elemento pedagógico”. (SANTOS, 2010, p. 6).

Como a nossa pesquisa explora o uso da calculadora como mediadora essa dissertação vem ao encontro de propor essa mediação nas atividades propostas conforme (anexo 2).

Feio (2009), em seu trabalho de dissertação “Matemática e Linguagem: um enfoque na conversão da língua natural para a linguagem matemática” coloca como objetivo “*identificar e analisar quais as possíveis dificuldades advindas da linguagem que alunos enfrentam na conversão da língua natural para a linguagem matemática*”. (2009, p. 11) e conclui que é importante que o professor trabalhe em sala de aula a Matemática e a linguagem o que reforça nossa ideia de explorar a passagem de textos em língua materna para expressões aritméticas. Ressaltamos que este pesquisador fez uso da Teoria dos Registros Semióticos de Representação de Duval (2005), que também pretendemos utilizar.

Guinther (2009) desenvolve um trabalho com o objetivo de analisar o desempenho de alunos do Ensino Fundamental em jogos matemáticos, envolvendo o uso da calculadora e conclui “*que o uso da calculadora minimiza o tempo gasto com os cálculos, deixando um tempo maior para análises e conclusões necessárias das atividades realizadas [...]*”. (2009, p. 24), que é o que pretendemos que aconteça no nosso caso.

A partir dessas leituras iniciais, colocamos como objetivo de nossa pesquisa propor uma abordagem que coloque em discussão a importância das regras de prevalência operatória na passagem de problemas aritméticos propostos em textos verbais para as respectivas expressões aritméticas e vice-versa, mediada pelo uso de uma calculadora.

E propomo-nos a responder as seguintes questões de pesquisa “Que concepções trazem alunos de Pedagogia sobre essas regras?”, “Perceberam a importância dessas regras na passagem de um problema proposto em língua materna para a respectiva expressão aritmética e vice-versa?”, “A utilização de uma calculadora simples pode auxiliar na passagem de problemas aritméticos propostos em textos verbais para as respectivas expressões aritméticas e vice-versa?”

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

No item anterior, apresentamos leituras que contribuíram para direcionar e justificar nossa pesquisa, bem como indicamos os objetivos e as questões de pesquisa. Neste item pretendemos discorrer um pouco sobre a fundamentação teórica.

Pretendemos usar como embasamento teórico ideias desenvolvidas nos estudos de Rabardel e Verillon (1995), na Teoria dos Registros Semióticos de Representação de Duval (2011) e na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2001).

Rabardel e Verillon (1995) ressaltam a múltipla relação da atividade instrumentada, que associa o sujeito, o instrumento e o objeto para o qual a ação instrumental é dirigida, por meio da mediação, que pretendemos utilizar em nossa abordagem com uma calculadora simples

A Teoria dos Registros Semióticos de Representação (DUVAL, 2011) defende a utilização de pelo menos dois sistemas de representação semiótica para comunicar a Matemática, bem como para utilizá-la. Propomos um trabalho que envolve a conversão entre a língua materna e as expressões aritméticas e vice-versa.

Um dos principais conceitos propostos por Vygotsky (2001) é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre o que a criança já aprendeu e aquilo que a criança consegue aprender, interagindo com pessoas em seu ambiente. Nessa perspectiva, é de extrema importância conhecer e valorizar saberes, conhecimentos, cultura e habilidades de cada um, para assim obter mais êxito na aprendizagem. Tanto professor como alunos irão ampliar esse campo, uma vez que a criança já leva para a escola um campo de conhecimentos, que o professor irá aprimorar e enriquecer..

Com o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky mostra que o ensino bom é aquele que estimula a criança a atingir um nível de habilidade e de compreensão que a criança ainda não domina, com a ajuda do educador. O ensino de um novo conteúdo não deve ser visto como apenas uma aquisição de uma nova informação, mas como uma forma de ampliar a estrutura cognitiva da criança.

Muitos aspectos envolvem o desenvolvimento integral da criança e, nas concepções de ensino e de aprendizagem sócio-construtivistas, vemos a necessidade de trabalhar com objetivos definidos e embasamento teórico. O sócio-construtivismo apregoa que a criança só aprende por meio da interação e Vygotsky, com seus estudos, mostra que se a criança estiver em um ambiente que lhe proporcione condições de aprendizado, ela vai se desenvolver muito bem. E esse ambiente só pode ocorrer se houver uma intermediação, por parte do professor, dos pais, de outra criança ou de qualquer outra pessoa. A criança é um ser social e o aprendizado acontece de fora para dentro, ou seja, devem-se construir ambientes de aprendizagem onde esse conflito seja desenvolvido em grupo.

Pretendemos ainda aprofundar nas leituras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), dos estudos de Rabardel e Verillon (1995) e da Teoria dos Registros Semióticos de Representação de Duval (2011).

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresentamos nossas considerações em relação ao desenvolvimento de nossa pesquisa, que pode ser caracterizada como uma intervenção com análise qualitativa dos dados, ligada à linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Matemática e suas Inovações, do programa de Mestrado em Educação Matemática da UNIBAN – SP.

Nosso público alvo é um grupo de 35 alunos do último semestre de um curso de Pedagogia de uma Universidade particular da cidade de São Paulo.

Estruturamos nossa pesquisa em três fases: 1ª. um *questionário* individual (ver anexo 1), para obter informações sobre a faixa etária, o tipo de Educação Básica e as concepções que cada participante tem sobre o uso de uma calculadora em sala de aula, ; 2ª. uma *atividade* individual ou em dupla (ver anexo 2) com questões sobre a resolução de expressões aritméticas, a passagem de textos em língua verbal para expressões aritméticas e vice-versa, mediadas pelo uso de uma calculadora; 3ª. um *debate* coletivo, com discussão e análise de algumas das questões e respectivas resoluções.

O *questionário* foi elaborado com o intuito de buscar a formação básica dos participantes, se aprenderam as regras que regem a resolução de expressões aritméticas, se as consideraram importantes ou não e que concepções trazem sobre o uso de uma calculadora em sala de aula. A *atividade* foi elaborada para verificar se os participantes conhecem as regras que regem as expressões aritméticas ou se as resolvem na ordem em que aparecem as operações; e se conseguem fazer a passagem de um problema proposto em texto verbal para a expressão aritmética correspondente e vice-versa. O desenvolvimento dessa *atividade*, propomos a mediação de uma calculadora, para facilitar os cálculos e como forma de trazer à discussão as regras. Caso, a atividade for realizada em dupla a mesma será áudio – gravada.

O *debate* acontecerá com o intuito de trazer à tona a necessidade da coerência entre textos em língua materna e expressões aritméticas que os representem, bem como provocar uma reflexão sobre o uso de uma calculadora em sala de aula. Esse debate deverá ser áudio - gravado e registrado por escrito por um observador neutro.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Elaborar, aplicar e analisar um *questionário* para verificar a faixa etária, o tipo de Educação Básica e as concepções que cada um dos 35 participantes tem das expressões aritméticas e sobre o uso de uma calculadora em sala de aula.
- Elaborar, aplicar e analisar a *atividade* com questões sobre a resolução de expressões aritméticas, a passagem de textos em língua materna para expressões aritméticas e vice-versa, mediadas pelo uso de uma calculadora..
- Organizar um *debate* coletivo com áudio - gravação e registrado por escrito por um observador neutro.
- Analisar os dados obtidos nos questionários da primeira fase e nos protocolos da segunda fase, as áudio gravações da segunda e terceira fase e as observações escritas por um observador neutro na terceira fase.

Cada um dos indivíduos será informado que sua participação é voluntária e deverá assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Sua identidade, assim como da instituição, serão mantidos em sigilo e os protocolos gerados serão identificados por um apelido, pois temos o instrumento individual e em dupla a serem aplicados e precisamos analisá-los em conjunto. Também informaremos que os dados coletados serão utilizados exclusivamente como instrumento de análise e que os participantes terão pleno acesso aos resultados da pesquisa, após a conclusão desta.

A coleta do questionário de perfil (individual) foi no mês de junho de 2012 e estamos analisando os dados para escolher as duplas para a atividade e o debate que prevemos ocorrer em outubro de 2012, num total de três sessões semanais de até 4 horas de aula cada sessão.

Com a análise dos dados obtidos, à luz da fundamentação teórica escolhida, esperamos responder nossas questões de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, U. B. **Expressões aritméticas: crenças, concepções e competências no entendimento do professor polivalente.** 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DUVAL, R. *Semiósis e pensamento humano*. Trad. Lênio Fernandes Levy e Marisa Rosâni Abreu da Silveira. São Paulo: Livraria da Física, 2009. (1ª edição)

GUINThER, A. **Análise do desempenho de alunos do ensino fundamental em jogos matemáticos: reflexões sobre o uso da calculadora nas aulas de matemática**. 2009. 182 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. SEESP/CENP.

FEIO, E. S. P. **Matemática e linguagem: um enfoque na conversão da língua natural para a linguagem matemática**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) — Instituto de Educação Matemática e Científica, UFPA. Belém: 2009.

PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky*. 4.ed. São Paulo: Summus, 2001.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, M. A. **Uso da calculadora no ensino de Matemática nas séries iniciais: concepções de um grupo de estudantes de Pedagogia**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Bandeirante de São Paulo. São Paulo, 2011.

SEESP/CENP. **Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – ciclo I / Secretária da Educação**. São Paulo: FDE, 2008.

VERILLON, P.; RABARDEL, P. **Cognition and artifacts: A contribution to the study of thought in relation to instrumented activity**. *European Journal of Psychology of Education*, v. 10, n. 1, p. 77-101, 1995.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ANEXO 1: Questionário de perfil

1 – Qual a sua faixa etária?

() 18 a 24 anos () 25 a 30 anos () 31 a 36 anos () acima de 37 anos

2 – Qual a sua formação:

() Ensino Médio Regular Ano de conclusão: _____

() Ensino Médio EJA Ano de conclusão: _____

() Ensino Técnico Ano de conclusão: _____ Qual? _____

3 – Quando estudou no Ensino Fundamental I, você aprendeu a resolver expressões aritméticas?

Lembra - se quais são as regras de resolução? Em caso positivo, mencione – as.

4 – Você considera importante ensinar expressões aritméticas? Por que?

5 – – Você considera importante ensinar as regras de resolução das expressões aritméticas? Por que?

6 – Quando você estudou, lembra-se de utilizar a calculadora nas aulas? Caso positivo como?

7 – Hoje em dia, você utiliza a calculadora no seu cotidiano? Como?

8 – Você leciona: () Sim () Não

Em caso positivo, qual ano?

Em caso negativo, qual sua atividade profissional?

9 – Você utiliza a calculadora em suas aulas? () Sim () Não

Em caso positivo, quais as situações?

Em caso negativo, por que não usa?

10 – Se você não leciona, utiliza a calculadora em sua atividade profissional?

() Sim () Não

Em caso positivo, em quais situações?

11– Você acha que a calculadora contribui ou não para a aprendizagem do aluno? Comente.

ANEXO 2 : Atividade em dupla

1- Resolva as expressões dadas, usando uma calculadora. Deixe todas as passagens realizadas.

a) $20 : 5 + 5 =$

b) $5 + 20 : 5 =$

c) $20 \times 5 + 5 =$

d) $5 + 5 \times 20 =$

e) $8 \times 3 + 20 : 4 =$

f) $20 : 4 + 8 \times 3 =$

2 - A expressão a seguir $52 + 2 \times (3 + 4) + 32 - 9$, foi resolvida por três estudantes de maneiras diferentes. Quais resoluções estão corretas? Justifique suas respostas.

a) Estudante A resolveu da seguinte maneira

$$52 + 2 \times (3 + 4) + 32 - 9 =$$

$$54 \times (3 + 4) + 32 - 9 =$$

$$54 \times 7 + 32 - 9 =$$

$$54 \times 7 + 23 =$$

$$378 + 23 = 401$$

b) Estudante B resolveu da seguinte maneira

$$52 + 2 \times (3 + 4) + 32 - 9 =$$

$$52 + 2 \times 7 + 32 - 9 =$$

$$52 + 14 + 32 - 9 =$$

$$66 + 32 - 9 =$$

$$98 - 9 = 89$$

c) Estudante C resolveu da seguinte maneira

$$52 + 2 \times (3 + 4) + 32 - 9 =$$

$$54 \times (3 + 4) + 32 - 9 =$$

$$54 \times 7 + 32 - 9 =$$

$$54 \times 7 + 23 =$$

$$77 \times 7 = 84$$

3 - Um estudante, ao efetuar a expressão: $30 - 4 + 10 : 2$, encontrou como resultado 18.

Com o uso da calculadora, descubra o caminho que o estudante utilizou. O resultado encontrado está correto? Justifique sua resposta.

4 - Represente a situação abaixo com uma expressão e resolva-a usando a calculadora, deixe as passagens utilizadas para chegar ao resultado.

- a) Maria comprou na feira 8 maçãs, 2 caixas com 6 goiabas cada uma e 2 melancias. Quantas frutas Maria comprou na feira?
- b) Numa garagem estavam 27 veículos, entre carros e motos. Saíram oito motos e chegaram doze carros. Quantos veículos estão na garagem?
- c) Numa galeria estão vinte e cinco pessoas. Entram três grupos de doze pessoas cada um. Depois de alguns minutos, saem dois grupos de quatro pessoas. Finalmente saem 10 pessoas. Quantas pessoas ficam na galeria?
- d) O pai de Vilma comprou livros para ela e seus dois irmãos. Os livros dela custaram R\$56,00, os de seu irmão mais velho custaram R\$ 95,00 e os de seu irmão mais novo custaram R\$ 23,00. O seu pai pagou a vista R\$ 70,00 e o restante do pagamento foi dividido em 2 parcelas iguais. Qual foi o valor de cada parcela?

5 - Elabore enunciados de problemas que combinem com as expressões:

- a) $2 \times 27 + 3 \times 10 =$
- b) $128 : 2 - 54 + 8 =$
- c) $6 \times 4 - 15 : 3 + 2 =$
- d) $15 + (26 - 12) - 8 =$