



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCELLA DE OLIVEIRA ABREU FONTINELE

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE: contribuições da
alfabetização matemática para o letramento da criança**

TERESINA

2020

MARCELLA DE OLIVEIRA ABREU FONTINELE

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA
ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA PARA O LETRAMENTO DA CRIANÇA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes.

TERESINA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

F684f Fontinele, Marcella de Oliveira Abreu
Formação continuada e prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança / Marcella de Oliveira Abreu Fontinele. – 2020.
214 f.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes.

1. Alfabetização Matemática. 2. Formação Continuada. 3. Letramento Matemático. 4. Prática Docente. I. Título.

CDD: 372.41

MARCELLA DE OLIVEIRA ABREU FONTINELE

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DA
ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA PARA O LETRAMENTO DA CRIANÇA**

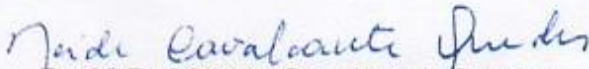
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

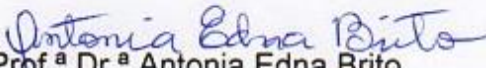
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas da Docência.

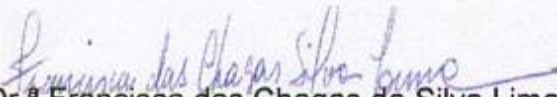
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes.

Aprovada em: 28 / 02 / 2020

Banca Examinadora


Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes
Orientadora (PPGED/UFPI)


Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito
Examinadora Titular Interna (UFPI/PPGED)


Prof.^a Dr.^a Francisca das Chagas da Silva Lima Viana
Examinadora Externa (UFMA)

Aos meus pais, Francisco e Antonia, exemplos de humildade, caráter, trabalho, honestidade e por terem me guiado pelo caminho do bem, do amor, do respeito ao próximo, da responsabilidade e compromisso em tudo que viesse a fazer.

Ao meu esposo Arnaldo, por seu amor e dedicação incondicional para me ajudar a realizar meus sonhos.

Ao meu tio Elício, pelos cuidados desde a minha infância e por ser um exemplo e referência em todos os momentos.

Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Na idealização e no desenvolvimento desta dissertação recebemos diferentes incentivos e contribuições. Dessa forma, reconhecemos a necessidade de expressar os nossos sinceros agradecimentos a todos que nos apoiaram, tornando possível a realização de um sonho pessoal e profissional. Portanto, nossos agradecimentos:

A Deus, de forma muito especial, por todo Seu amor e bondade e por tudo que nos tem concedido, especialmente ao longo deste processo, por me ter feito ver o caminho nos momentos em que pensei em desistir.

Aos meus pais, Francisco e Antonia, pelo exemplo de determinação e fé na caminhada da vida. Com vocês que, muitas vezes, renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, partilho a alegria deste momento.

Ao meu esposo Arnaldo, por seu valioso e incansável apoio em todos os momentos desta caminhada, por privar-se em muitos momentos da minha companhia e atenção e pelo profundo apoio me estimulando nos momentos mais difíceis. Obrigada por desejar sempre o melhor para mim, pelo esforço que fez para me ajudar a superar cada obstáculo em meu caminho e chegar aqui. Obrigada principalmente pelo imenso amor que tens por mim.

À professora Doutora Neide Cavalcante Guedes, pelo apoio, confiança, amizade, compreensão e, principalmente, pela orientação segura e competente. Obrigada pela sua disponibilidade, mesmo em período de férias, e incentivo, que foram fundamentais para realizar e prosseguir este estudo. Saliento o apoio incondicional prestado, a forma interessada, extraordinária e pertinente como acompanhou a realização deste trabalho. As suas críticas construtivas, as discussões e reflexões foram fundamentais ao longo de todo o percurso.

Aos meus irmãos e irmã pelo apoio e companheirismo. Mesmo com a distância, sempre se fizeram presentes na minha vida e estarão sempre em meu coração. Obrigada pelo companheirismo, apoio e amizade incondicional. Amo vocês!

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, que me proporcionam grandes momentos de alegria e que acreditam no meu sucesso. Ah, vocês são os melhores presentes que meus irmãos podiam me dar! Seus corações estão comigo e o meu com vocês.

Ao meu tio Elicio, pelos cuidados desde a minha infância e por ser um exemplo e referência para mim em todos os momentos. Obrigada por ser esse modelo em que procuro me espelhar sempre.

Ao meu tio Luiz, por todo carinho e atenção especialmente nos momentos em que estive doente. Seu apoio foi fundamental para prosseguir para conclusão deste trabalho.

À minha tia Dasdores, por tudo o que tem sido na minha vida desde a infância e especialmente por suas orações e preces em favor da minha vida e apoio para a realização dos sonhos.

Ao meu primo/irmão Élcio Câmara Abreu (*in memoriam*), por todo apoio nos momentos mais difíceis de minha caminhada. Que falta você me faz!

À minha sogra Maria Aparecida da Silva (*in memoriam*) pela garra, perseverança, otimismo e fé contagiante até hoje, obrigada por todos os ensinamentos sobre a vida e sobre a profissão docente.

À professora Doutora Barbara Maria Macedo Mendes que, conhecendo as primeiras ideias sobre essa pesquisa, manifestou intenso apoio, tornando possível o processo de mestrado.

À professora Doutora Antonia Edna Brito, pelos ensinamentos durante o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pela acolhida simpática e pelas proveitosas discussões empreendidas em nossos encontros de planejamento das formações e pelas considerações na minha qualificação e defesa.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), pelo apoio institucional e pelas proveitosas oportunidades oferecidas no curso de mestrado.

Às amigas Eunice Maria Figueira Cajango e Adriana Lima Monteiro, pelo compartilhamento de experiências e pelo companheirismo em todas as horas.

À turma de José de Freitas, especialmente Francisca Cunha, Maria Lemos, Francisca Nascimento e Tiago Pereira, por estarem comigo da seleção à defesa, me orientando e me incentivando sempre.

À banca examinadora, pelas críticas e contribuições que certamente enriquecerão nosso trabalho.

À Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Piauí (SEDUC), e à Secretaria Municipal de Educação de Castelo do Piauí (SEMED), que, por meio da minha liberação das atividades docentes, possibilitou meu envolvimento no mestrado. Desse modo, contribuiu e incentivou a trilhar essa trajetória.

Às professoras alfabetizadoras, agradeço de forma especial por me permitirem observar suas aulas e pelos diversos momentos compartilhados, buscando objetivar a leitura da realidade escolar da ação alfabetizadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPI), em especial à Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Dr.^a Jane Bezerra de Sousa, Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, Dr.^a Cristiane Teixeira e Dr.^a Eliana Alencar, pelas contribuições e ensinamentos nas disciplinas ministradas.

Aos meus grandes amigos e membros do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC) pelos conhecimentos compartilhados durante todos os encontros, pelos bons momentos de confraternização e, principalmente, pela torcida e amizade demonstradas.

À 29^a turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI), que compartilhou inúmeros momentos de tensões, reflexões e aprendizagem.

A todos os colegas e amigos do CETI Cônego Cardoso que me apoiaram desde a seleção para ingresso no mestrado até a conclusão deste sonho.

E a todos que contribuíram de forma direta e indireta para a realização deste trabalho. Não foi fácil, mas foi possível porque contei com o apoio, torcida, orações e preces de todos nessa jornada.

O que é letramento?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol...*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na
geladeira.
Um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grande amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caça ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa do que você é,
e tudo que você pode ser.*

Kate M. Chong (apud SOARES, 2014, p. 41)

FONTINELE, Marcella de Oliveira Abreu. FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança. 214f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí. 2020.

RESUMO

O presente estudo, intitulado **Formação continuada e prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança**, integra a linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas da Docência e o Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC). A formação continuada e a prática docente alfabetizadora, principalmente no que concerne ao letramento matemático, constituem sua discussão central, conforme diretrizes trabalhadas na operacionalização do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tem como objeto de investigação a formação continuada e a prática docente do alfabetizador, estabelecendo a seguinte questão-problema: Como a formação continuada e a prática docente do alfabetizador podem contribuir para o letramento da criança a partir da alfabetização matemática? Dispõe como objetivo geral compreender as contribuições da formação continuada e da prática docente do alfabetizador tendo em vista o processo do letramento da criança e a alfabetização matemática. E como objetivos específicos: compreender como os saberes mobilizados pelos alfabetizadores no processo de formação continuada favorecem o letramento por meio da alfabetização matemática; e descrever as contribuições do PNAIC para a prática do alfabetizador no processo de letramento da criança. Adota como apoio teórico contribuições de Soares (2014, 2017), Kleiman (1995), Franchi (2012), Street (2014) e Fonseca (2014), entre outros. Encontra-se alicerçado nos princípios da Etnometodologia enquanto Teoria do Social, segundo Coulon (1995b) e Garfinkel (2018). O campo empírico adotado constitui-se de duas escolas localizadas na cidade da Castelo do Piauí, tendo como interlocutoras quatro professoras que atuam no ciclo de alfabetização. Para a construção dos dados, emprega as técnicas observação participante e entrevista narrativa, cujos achados, em sintonia com os objetivos propostos, guiaram a consolidação da análise de dados que, dentre outros aspectos singulares, revela que a formação continuada vivenciada no PNAIC possibilita o exercício da reflexão sobre prática docente das alfabetizadoras; o intercâmbio de experiências docentes e a ressignificação de saberes docentes. Revelando, ainda, contribuições da alfabetização matemática em suas imbricações com a Língua Portuguesa, para o letramento da criança no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática docente. Alfabetização matemática. Letramento matemático.

FONTINELE, Marcella de Oliveira Abreu. Continuing education and teaching practice: contributions from mathematical basic literacy to children's literacy. 214f. Post-Graduation Program in Education. Educational Sciences Center. Federal University of Piauí. 2020.

ABSTRACT

The present study, entitled **Continuing education and teaching practice: contributions from mathematical basic literacy to children's literacy**, integrates the line of research Teacher Training and Teaching Practices and the Center for Studies on Training, Evaluation, Management and Curriculum (NUFAGEC). Continuing education and teaching literacy practice, especially with regard to mathematical literacy, constitute its central discussion, according to guidelines worked on the operationalization of the National Literacy Pact at the Right Age (PNAIC). It has as its object of investigation the continuing education and teaching practice of the literacy teacher, establishing the following problem question: How can the continuing education and teaching practice of the literacy teacher contribute to children's literacy based on mathematical basic literacy? Its general objective is to understand the contributions of continuing education and the teaching practice of the literacy teacher in view of the child's literacy process and mathematical basic literacy. And as specific objectives: to understand how the knowledge mobilized by literacy teachers in the process of continuing education favors literacy through mathematical basic literacy; and describe the contributions of the PNAIC to the practice of the literacy teacher in the child's literacy process. It adopts the theoretical contributions of Soares (2014, 2017), Kleiman (1995), Franchi (2012), Street (2014) and Fonseca (2014), among others. It is based on the principles of Ethnomethodology as Social Theory, according to Coulon (1995b) and Garfinkel (2018). The empirical field adopted consists of two schools located in the city of Castelo do Piauí, having as interlocutors four teachers who work in the basic literacy cycle. For the construction of the data, it uses the techniques of participant observation and narrative interview, whose findings, in line with the proposed objectives, guided the consolidation of the data analysis, which, among other singular aspects, reveals that the continuing education experienced in the PNAIC enables the exercise reflection on the teaching practice of literacy teachers; the exchange of teaching experiences and the reframing of teaching knowledge. Also revealing contributions of mathematical basic literacy in its overlap with the Portuguese language, for the literacy of children in the basic literacy cycle.

Keywords: Continuing education. Teaching practice. Mathematical basic literacy. Mathematical literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Modelo inicial do ciclo de políticas	37
Figura 2	- Contextos do ciclo de políticas	38
Figura 3	- Cidade de Castelo do Piauí	52
Figura 4	- Cidade de Castelo do Piauí	52
Figura 5	- Belezas naturais da cidade de Castelo do Piauí	53
Figura 6	- Belezas naturais da cidade de Castelo do Piauí	53
Figura 7	- Saberes necessários à prática docente	81
Figura 8	- Eixos de atuação do PNAIC	118
Figura 9	- Princípios da formação continuada	120
Figura 10	- Cantinho da Matemática	170
Figura 11	- Cantinho da Matemática	170
Figura 12	- Caixa Matemática	171
Figura 13	- Caixa Matemática	171
Figura 14	- Calendário	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Levantamento dissertações e teses relacionadas ao tema, realizadas no PPGEd/UFPI	23
Quadro 2	- Distribuição dos níveis de analfabetismo por escolaridade – 2018	106
Quadro 3	- Programas e projetos, em nível federal, relacionados à alfabetização	115
Quadro 4	- Contexto de Influência sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	125
Quadro 5	- Cadernos de Formação de Língua Portuguesa - 2013	145
Quadro 6	- Cadernos de Formação de Matemática - 2014	147
Quadro 7	- Cadernos de Formação - 2015	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
BM	-	Banco Mundial
EaD	-	Educação à Distância
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EPT	-	Educação para Todos
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	-	Instituições de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	-	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
NUFAGEC	-	Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo
OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	-	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	-	Plano Municipal de Educação
PNAIC	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNLD	-	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE _d	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prova ABC	-	Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização
SAEB	-	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	-	Sistema de Escrita Alfabética
SEDUC-PI	-	Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
TCA	-	Toda Criança Aprendendo
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	-	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	-	Universidade Federal do Piauí
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura
UNICEF	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	NOTAS INICIAIS: ENCANTAMENTOS E INQUIETAÇÕES	15
2	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA: QUAL CAMINHO SEGUIR?	26
2.1	Etnometodologia como teoria do social	28
2.2	Abordagem do Ciclo de Políticas e as narrativas na construção, análise e discussão dos dados	34
2.2.1	O Ciclo de Políticas	35
2.2.2	As narrativas como metodologia	41
2.3	Procedimentos de produção e análise dos dados	42
2.3.1	Observação participante	43
2.3.2	Diário de campo	47
2.3.3	Entrevista narrativa	48
2.4	Lócus da pesquisa	51
2.4.1	Escola Castelo Forte	54
2.4.2	Escola Castelo Infantil	55
2.5	Interlocutoras da pesquisa	56
3	FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE DO ALFABETIZADOR	64
3.1	Formação continuada do alfabetizador	66
3.2	Saberes docentes construídos na formação do alfabetizador: perspectivas presentes no Pacto	76
3.3	Concepções de alfabetização e letramento adotadas pelo PNAIC	88
3.3.1	Alfabetização matemática na perspectiva do letramento	94
3.3.2	Matemática e Língua Portuguesa: uma proposta integrada de alfabetizar letrando	100
3.4	Prática docente do alfabetizador	105
4	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA	114
4.1	Institucionalização do PNAIC: um olhar à luz da abordagem do ciclo de política	123
4.2	Contexto da prática docente alfabetizadora: contribuições da política do PNAIC	149
4.3	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização	155
4.4	Mobilização dos saberes docentes para a alfabetização matemática: da organização do trabalho pedagógico diante das situações de aprendizagens	159
4.4.1	Ludicidade no ciclo de alfabetização	161

4.4.2	Ambiência da sala de aula: aspectos da organização do trabalho pedagógico	165
4.4.3	Desafios de lidar com diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula de alfabetização	175
5	INQUIETAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS	182
	REFERÊNCIAS	188
	APÊNDICE(S)	205
APÊNDICE A	- Termos de consentimento da participação da pessoa como sujeito	206
APÊNDICE B	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	207
APÊNDICE C	- Declarações dos Pesquisadores	209
APÊNDICE D	- Carta de Encaminhamento	210
APÊNDICE E	- Roteiro para subsidiar a entrevista narrativa	211

1 NOTAS INICIAIS: ENCANTAMENTOS E INQUIETAÇÕES

Eu tenho um jeito socrático de entender a educação. Acho que o seu objectivo é despertar nas pessoas aquilo que está adormecido dentro delas. Nós somos como palácios maravilhosos onde dormem centenas de inteligências diferentes, uma coisa parecida com a história da Bela Adormecida. A função principal do educador é dar o beijo que desperta a Bela Adormecida. Você tem de provocar para que algumas dessas inteligências acordem. Digo algumas porque nem todas podem ser despertadas, a gente não tem tempo para tudo. É isso o que a gente faz, provocar os alunos para que eles despertem as suas inteligências e possam então lidar com a vida.

(RUBEM ALVES *apud* PACHECO, 2003, p. 10)

1 NOTAS INICIAIS: ENCANTAMENTOS E INQUIETAÇÕES

Tratar da formação e da prática do alfabetizador, aproximando a alfabetização e o letramento, reporta-nos à poesia de Kate M. Chong (*apud* SOARES, 2014, p. 41), utilizada como abertura da discussão geral desta dissertação, por retratar a concepção de letramento trabalhada na operacionalização do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo em vista que o letramento não se limita a aspectos técnicos e mecânicos da função da linguagem, posto que na sua amplitude avança para a compreensão de leitura de mundo, partindo de sua natureza social, ideologicamente construída. Evidencia, desse modo, a importância de programas a exemplo do PNAIC para a formação dos alfabetizadores e, por conseguinte, para a aprendizagem do aluno.

O método socrático tinha como princípio a construção do conhecimento em detrimento da mera transmissão de ideias. Assim, Rubem Alves (*apud* PACHECO, 2003, p. 10) concebe a educação, definindo como seu objetivo despertar nas pessoas o que está adormecido dentro delas. De maneira análoga, também concebemos a função da escola pública em nossa vida, despertando nossas inteligências para lidar com nossa trajetória de formação humana e profissional. Partindo disso, esperamos com que, as elucubrações apresentadas neste estudo, de alguma maneira, possam contribuir para que a educação alcance outras pessoas, quer seja por meio dos resultados desta pesquisa ou por meio do nosso exercício docente enquanto professora da Educação Básica e formadora de professores, valorizando esses diálogos e reflexões como elementos fundamentais na produção e na troca de conhecimento.

A formação de professores, nestas primeiras décadas do presente século, integra a agenda de discussões e encaminhamentos das políticas públicas em cenário mundial (GATTI, 2008), sobretudo no Brasil. Essa questão aparece como uma das alternativas para o enfrentamento de problemas relativos aos desafios vivenciados no cotidiano da prática docente, exigindo que sejam revistas as bases para o aperfeiçoamento dos processos de construção e reconstrução do conhecimento e dos saberes necessários à unidade teoria e prática. Nesse sentido, a prática docente ganha destaque em função de sua singularidade, complexidade e representatividade nos contextos educacional e social, visto que pressupõe um compromisso de ação

pedagógica intencional e planejada, de modo a desenvolver uma educação escolar significativa para o educando, para a escola, para o contexto social mais amplo.

Nessa perspectiva, considerando o objeto deste estudo, evidenciamos ser a alfabetização espaço que concentra os maiores desafios não somente em relação ao compromisso de ensinar o aluno a ler e a escrever, também na perspectiva de avançar na compreensão dessas práticas sociais, alcançando o letramento. Para tanto, a convicção é que a escola constitui-se espaço no qual a leitura, a escrita, a produção e a interpretação de textos são direitos legitimados a todos, crianças, jovens e adultos.

Assim, a formação continuada e a prática docente do alfabetizador constituem espaços de estudo e de pesquisa sobre os desafios e as possibilidades de incremento de uma educação escolar que contribua para o desenvolvimento do projeto formativo de letramento da criança. Letramento concebido na perspectiva de Kleiman (1995), Soares (2014) e Street (2014), que corresponde ao desenvolvimento de habilidades em atividades de leitura e escrita, nas mais variadas práticas sociais.

Quanto à inserção no contexto dessa temática, do ponto de vista profissional e como pesquisadora, vale ressaltar que meu¹ interesse aflorou no ano de 2014, quando assumimos como formadora do PNAIC, trabalhando com orientadores de estudos que formavam os alfabetizadores.

Quanto a minha relação pessoal de aproximação com o tema, relembro que, quando criança, meus pais valorizavam muito a aprendizagem matemática e incentivavam a mim e aos meus irmãos a sermos bons nessa área, ensinando-nos a tabuada, as operações básicas e as horas no relógio analógico, tudo isso fez com que gostássemos de Matemática e ajudássemos nas dificuldades da maioria dos colegas de classe.

Venho de uma família simples: meu pai analfabeto (só desenha o nome), mesmo assim, sabe fazer contas mentalmente com uma rapidez invejável. Minha mãe, à época de minha infância, sabia apenas a tabuada e uma carta de ABC e, com este pouco conhecimento, sempre acompanhou nossas atividades escolares diariamente. Morando na zona rural, eu e meus irmãos caminhávamos cerca de três quilômetros para chegar à pequena escola da zona rural. Uma escola que possuía, apenas, uma sala de aula, funcionando como classe multisseriada e que atendia a

¹ Em algumas partes desta Introdução e em algumas partes deste estudo, emprego, algumas vezes, a primeira pessoa do verbo, considerando tratar-se de minha trajetória profissional e das experiências nela construídas.

alunos da alfabetização à 4ª série. Ao concluir a 4ª série (5º ano), fui morar na cidade de Castelo do Piauí com tios e avós para continuar estudando. Posteriormente, meu pai comprou uma casinha simples, onde morávamos, eu e mais quatro irmãos. Meu irmão mais velho tinha treze anos e eu dez anos; meus irmãos mais novos, gêmeos, tinham sete anos à época. Eu cuidava de todos e ainda estudava.

Aos treze anos fui para São Paulo morar na casa de um tio. Tive que esperar completar quatorze anos e estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por falta de vagas no ensino regular. Fiz meu Ensino Médio lá, trabalhando durante o dia e estudando à noite. Passei por muitas dificuldades e decepções, mas sempre tive um sonho de me formar em Matemática e em Processamento de Dados. Naquela época a universidade parecia tão distante para mim, mas no ano de 1999, quando retornei à cidade de Castelo do Piauí, a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) começou a ofertar cursos de Licenciatura em período especial. No primeiro ano não prestei exame vestibular porque só havia vaga para Campo Maior e minhas condições financeiras não permitiam estudar fora de minha cidade.

No ano seguinte a UESPI ofereceu vagas para a minha cidade, Castelo-Pi. Foram ofertadas 10 vagas para a comunidade no curso de Licenciatura em Matemática e eu precisava de uma delas. Estudei sozinha durante dias e noites, à luz de lamparina, pois na casa dos meus pais não tinha energia elétrica. Consegui aprovação no vestibular e fui cursar Matemática. O ensino precário que recebi em São Paulo me obrigava a ter um esforço dobrado para acompanhar o curso, mas contei com a ajuda de um grande amigo (Edinar Soares) que todas as noites ia para minha casa a fim de estudarmos juntos. Enquanto estudante universitária, lembro que eu não tinha dinheiro nem para comprar um caderno, imagine outra coisa! Na instituição não havia biblioteca para consultar um livro.

Como se vê, a aprendizagem era um tanto quanto restrita, limitando-se ao que o professor expressava em suas aulas expositivas. Mesmo com dificuldades, estudava nas férias e ministrava aula de reforço durante o restante do ano. Eu cobrava um pouco mais que os outros professores de reforço porque ia de casa em casa a pé, porque não possuía sequer bicicleta para minha locomoção. Certa vez, a escola particular na qual meus alunos de reforço estudavam convidou-me para dar aulas de Geografia, por duas semanas, substituindo um professor. Permaneci nessa escola por quase 10 anos. Aprendi muito e saí quando estava concursada no Estado e no

Município. Sou muito grata a minha coordenadora, Aldenir Barbosa, que me ensinou muito durante todo o tempo em que trabalhei nessa escola.

Meu trabalho docente na rede pública começou, ainda em 2002, por meio de testes seletivos. Normalmente precisava passar o final de ano estudando porque todo mês de janeiro havia teste seletivo e, para garantir trabalho por um ano, eu precisava ser aprovada passar em primeiro lugar. Na rede municipal, trabalhei bastante tempo na EJA, ministrando várias disciplinas e com o pouco conhecimento que eu detinha sobre metodologias do ensino da Matemática, tive muitas dificuldades para ensinar meus alunos. Na rede estadual, trabalhava no Ensino Médio. Após terminar a graduação, fiz uma Especialização em Metodologias para o Ensino da Matemática, que em termos de contribuições/saberes não me ajudou muito na prática. Cursei, também, uma Especialização em Matemática Financeira. Acredito que cometi muitos equívocos no início da minha carreira no ensino dessa disciplina. Lembro-me perfeitamente de tentar ensinar Matemática da mesma forma que havia aprendido, não funcionou...

A rigor, muitas vezes, não dava certo. Sempre me preocupava com as dificuldades de aprendizagens dos meus alunos e tomava para mim algumas responsabilidades. Frequentemente questionava-me: Por que alguns alunos aprendem e outros não? Ao planejar minhas aulas procurava “algumas novidades” em livros didáticos, revistas, entre outros. Não nasci professora e não acredito que ser professor seja um dom. Acredito que, como qualquer outra profissão, se aprende a ser professor. Por essa razão, compreendo que, aos poucos, fui me tornando professora, pelos estudos, formações continuadas, aprendendo com meus professores e com meus colegas mais experientes, aprendendo com meus acertos e erros, corrigindo-os e proporcionando aprendizagens.

Em 2008, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade Educação a Distância (EaD), ofereceu vagas para o curso de Sistemas de Informação (nessa época não existia mais o curso de Processamento de Dados), submeti-me ao vestibular, obtendo aprovação. Nesse cenário, dividia-me entre estudar, trabalhar 60 horas semanais e me preparar para concursos. Em 2009, fui aprovada em concurso da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC-PI) e, em 2010, novamente, fui aprovada, agora, nos concursos das prefeituras de Teresina e de Castelo do Piauí. Optei por assumir vaga em Castelo, minha cidade natal. Posteriormente, cursei Especialização em Coordenação Pedagógica pela UFPI.

Após anos de vivências, experiências, estudos e aprendizagens realizadas na condição de aluna e, posteriormente, como professora de Matemática e como formadora do PNAIC, vivenciei práticas de letramento durante o processo de formação continuada, momento em que algumas questões começaram a me inquietar: Quando devo começar a ensinar matemática às crianças? Quais as contribuições desse conhecimento para a vida social das crianças? Devo alfabetizar em Língua Portuguesa e, posteriormente, ensinar a Matemática? Perguntas dessa natureza reacendiam minhas vivências como formadora de professores de Matemática do Ensino Fundamental, no município Castelo do Piauí.

Essas experiências permitiram significativo contato com os professores desse nível de ensino em processo formativo, considerando as dificuldades e os desafios advindos da prática docente no ensino de Matemática. Faço este destaque para enfatizar como a separação desses campos de conhecimento – Matemática e Língua Portuguesa – provoca o entendimento de que aprender Matemática era privilégio de poucos.

No ano de 2013, iniciei minha carreira como formadora de professores. Anteriormente, havia vivenciado outras experiências de ensino na Educação Básica e na Educação Superior, mas nada comparado ao desafio de ser formadora de professores. Lembro que a coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Castelo do Piauí, ao me convidar para assumir a formação de Matemática dos professores do 5º ano, deu-me muitas orientações e conselhos. Entre essas orientações, algumas palavras ficaram gravadas em minha memória: “Não trate professor como aluno”. Eu saí daquela sala determinada a contribuir com a formação dos professores, mas sempre respeitando os professores como profissionais de múltiplos saberes.

Inicialmente, meu trabalho como formadora de professores foi realizado com base no senso comum. Aos poucos, fui aprofundando os estudos. Embora minha formação estivesse voltada para as metodologias do ensino da Matemática, optei por priorizar o uso de materiais concretos e o lúdico, sabia, entretanto, que faltava algo. Para minha surpresa, os professores aprovavam minha maneira de trabalhar e isso me motivou bastante. Em 2014, tive a oportunidade de ser formadora do PNAIC, pela UFPI. Inicialmente mostrei-me bem tímida, estava entre mestres e doutores que conheciam os princípios, os fins e os pressupostos da formação de professores. A maioria, certamente, com vasta experiência nessa área. Foi nessa oportunidade que

aprendi bem mais sobre ser formador de professores e foi, então, que descobri que, ainda, pouco sabia nesse campo formativo. Metaforicamente considerando percebia-me como um jardim que renascia, que florescia, sendo regada pelo conhecimento.

As experiências vivenciadas me mostravam que precisava fazer um mestrado, preferencialmente em Educação, na linha de pesquisa formação de professores. Essa vertente poderia possibilitar uma melhor compreensão sobre a minha prática docente. Nesse percurso, e com esse propósito, considero que o ano de 2014 foi precioso para mim: estudei sobre alfabetização, sobre letramento e, principalmente, alfabetização matemática. Nasciam ali minhas maiores inquietações: Que contribuições, enquanto formadora e professora de Matemática, poderia oferecer a essa área do conhecimento?

Dessa maneira, diante de minhas dúvidas e inquietações, tomando como referência a formação continuada do PNAIC, os saberes e a prática docente do alfabetizador, delinee o seguinte problema de pesquisa: Como a formação continuada do PNAIC e a prática docente do alfabetizador podem contribuir para o letramento da criança a partir da alfabetização matemática?

Considerando minha trajetória, destaco a relevância dos estudos e da formação continuada e a minha prática docente alfabetizadora, realçando a alfabetização matemática aspectos que me fortaleceram teoricamente para seguir meu sonho de investir na pós-graduação. Assim, subsidiada pela questão-problema, delinee minha proposta de pesquisa, postulando compreensões acerca de como a formação continuada e a prática docente do alfabetizador podem contribuir para o letramento da criança a partir da alfabetização.

Do ponto de vista acadêmico-científico, uma justificativa para a realização dessa pesquisa configura-se em virtude da complexidade e subjetividade do assunto, além da escassez de estudos e pesquisas nessa área, percebia a importância e o espaço favorável para o aprofundamento de diálogos com vistas à construção de novos conhecimentos em relação ao objeto de estudo. A formação e a prática docente do alfabetizador, dessa forma, esperam contribuir com a produção do conhecimento nesse campo, especificamente da formação continuada.

Com base nessas colocações iniciais, referendo a representatividade de enfatizar que o modelo de pesquisa adotado requer sistematização detalhada para o delineamento da trajetória a ser percorrida, uma vez que possibilita pensar o tipo de investigação e a tomada de decisões relacionada às técnicas de produção e análise

dos dados. Assim, nesta pesquisa, cujo objeto de estudo é a formação e a prática docente do alfabetizador, utilizei a Etnometodologia (GARFINKEL, 2018) enquanto teoria do social associada à abordagem do ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992), buscando responder ao objetivo geral: compreender as contribuições da formação continuada e da prática docente do alfabetizador no processo de letramento da criança a partir da alfabetização matemática; e, aos objetivos específicos: i) compreender como os saberes mobilizados pelos alfabetizadores no processo de formação continuada favorecem o letramento por meio da alfabetização matemática; e ii) descrever as contribuições do PNAIC para prática do alfabetizador no processo de letramento da criança.

Busquei apoio em estudos de Soares (2014, 2017) sobre alfabetização e letramento que trazem importantes contribuições para o tema ao estabelecerem diferença e fundamentações para esses dois campos teóricos, que conforme a autora são indissociáveis e complementares. Para Soares (2014, p. 47), a alfabetização refere-se à “ação de ensinar/aprender a ler e escrever” e letramento refere-se “ao estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. A alfabetização tem como foco a apropriação do sistema de escrita alfabético, e o letramento caracteriza-se pelo uso social da leitura e da escrita, apontando para a necessidade de que o ensino dessas habilidades aconteça no contexto das práticas sociais, promovendo a alfabetização e o letramento dos indivíduos, uma vez que a alfabetização escolar é parte do processo de letramento social do sujeito.

Inicialmente, sobretudo para situar o estudo em relação ao tema, realizei um levantamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), com o objetivo de identificar estudos realizados sobre formação continuada e prática docente do alfabetizador. Nessa tarefa, foram encontradas duas teses de doutorado e oito dissertações de mestrado, que possuem aproximações com o mencionado objeto de estudo. Nesse sentido, organizei o Quadro 1, que explicita sobre a autoria, título e objetivos desses estudos.

Quadro 1 - Levantamento dissertações e teses relacionadas ao tema, realizadas no PPGEd/UFPI

AUTOR (ANO)	TÍTULO	OBJETIVO
SANTOS (2017)	Tese: Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores.	Investigar quais as relações entre as experiências de letramento de alfabetizadoras em suas histórias de vida pessoal e profissional e a reelaboração de suas práticas no ensino da leitura e da escrita.
VIEIRA (2017)	Tese: Navegando nas significações da formação contínua: quebrando o silêncio.	Investigar, a partir de contexto colaborativo, a relação entre as significações da prática de formação contínua desenvolvida pelos formadores de professores de alfabetização, a explicitação desta como trabalho docente e suas contradições.
VIEIRA (2015)	Dissertação: Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto.	Investigar as contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na perspectiva de explicitação dessas contribuições para formação e consolidação da prática docente alfabetizadora.
SOUSA (2016)	Dissertação: A reflexão nos processos de formação continuada de professores alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades.	Investigar o desenvolvimento da reflexão na formação continuada de alfabetizadores.
CARCARÁ (2014)	Dissertação: Prática docente no ciclo de alfabetização.	Investigar a prática docente no ciclo de alfabetização na perspectiva de produção de uma prática reflexiva.
COSTA (2012)	Dissertação: Formação de professores alfabetizadores: a trajetória formativa em serviço.	Analisar o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores em serviço que atuam no primeiro ano nas escolas localizadas no campo que pertence à rede municipal de ensino de Teresina - PI.
DEUS (2012)	Dissertação: Formação continuada na interface com a prática pedagógica: o que pensam os professores.	Analisar, sob o ponto de vista dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Teresina - PI, as implicações da formação continuada na prática pedagógica.
ARAÚJO (2011)	Dissertação: Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças.	Investigar os aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica alfabetizadora de professoras bem-sucedidas na alfabetização de crianças.
VIEIRA (2007)	Dissertação: Prática pedagógica do professor alfabetizador: a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-se e do saber-fazer.	Investigar, a partir de um contexto colaborativo, a contribuição da reflexão crítica para o desenvolvimento de processos de produção de saberes na prática docente alfabetizadora.
ADAD (2007)	Dissertação: Prática pedagógica alfabetizadora: contexto de aprendizagens docentes.	Investigar, colaborativamente, como se caracteriza a prática pedagógica alfabetizadora, focalizando-a como importante eixo de aprendizagens docentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base no Portal PPGEd (2019).

Diante da leitura do Quadro 1, surgem os resultados encontrados nessa busca, mostrando estudos/pesquisas que contribuem com discussões em torno da formação continuada e da prática docente do alfabetizador, posto que o presente trabalho trata especificamente da formação continuada do alfabetizador a partir da política educacional de alfabetização do PNAIC e do processo de recontextualização dessa política no contexto da prática docente, demarcando as contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança.

Tendo em vista o alcance dos objetivos e respostas à questão de investigação, a estruturação textual desta dissertação está assim constituída: Introdução, intitulada **NOTAS INICIAIS: ENCANTAMENTOS E INQUIETAÇÕES**, a qual discorre sobre a construção do objeto de estudo, narrando minha trajetória da vida, e abrindo um diálogo acerca da formação e da prática docente do alfabetizador no processo de letramento da criança, a partir da alfabetização matemática, dando ênfase aos saberes docentes constituídos na formação e na prática docente. Apresenta, ainda, o objetivo geral, objetivos específicos e a questão norteadora da pesquisa, registrando a importância e relevância do estudo para o meio acadêmico.

O segundo capítulo, **ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA: QUAL CAMINHO SEGUIR?**, apresenta o percurso metodológico, contemplando elementos como: abordagem qualitativa; Etnometodologia como teoria do social; abordagem do ciclo de políticas e narrativas na construção, análise e discussão dos dados; observação participante; o diário de campo; e a entrevista narrativa, enquanto procedimentos para construção dos dados e, ainda, o campo empírico e as interlocutoras da pesquisa.

O terceiro capítulo, **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE DO ALFABETIZADOR**, apresenta uma análise sobre a formação continuada do alfabetizador e sobre os saberes docentes construídos nesse processo. Discute, teoricamente, em torno das seguintes temáticas: alfabetização e letramento; alfabetização matemática; matemática e língua portuguesa e prática docente do alfabetizador.

O quarto capítulo, **O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA**, analisa a institucionalização do PNAIC sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas, destacando a recontextualização da política do PNAIC no contexto da prática docente alfabetizadora, abordando questões voltadas

para a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização e mobilização dos saberes docentes para a alfabetização matemática: da organização do trabalho pedagógico diante das situações de aprendizagem por meio do lúdico, da ambiência da sala de aula e dos diferentes níveis de aprendizagem.

A conclusão, sob a denominação: **INQUIETAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS**, registra reflexões gerais acerca do estudo, destacando as contribuições da formação continuada do Pacto para a prática docente das alfabetizadoras por meio da construção e da ressignificação dos saberes docentes necessários ao exercício da prática, a partir do entrelaçamento entre o referencial teórico e os dados obtidos no desenvolvimento da pesquisa.

2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA: QUAL CAMINHO SEGUIR?

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
Sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.

(PAULO FREIRE, 1992, p. 155)

2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PESQUISA: QUAL CAMINHO SEGUIR?

Aprendemos e apreendemos, ao longo do processo investigativo, que “ninguém caminha sem aprender a caminhar”, como nos ensina Paulo Freire (1992, p. 155). O caminho para a sistematização e a construção desta pesquisa foi, comparativamente, uma tarefa de por em ordem um emaranhado de fios que, pouco a pouco, fomos puxando, deslindando (desembaraçando), ordenando (ideias), tornando claras novas compreensões, significados, demarcando o caminho trilhado a cada nó que íamos desatando. Ou seja, pouco a pouco, fomos escrevendo, reescrevendo nossas escritas à medida que íamos dialogando com os autores, com seus textos, também com as interlocutoras (professoras), com suas narrativas. Fomos, na verdade, clarificando nossas ideias e entendimentos, razão por que dizemos que a escrita desta pesquisa (texto) representa o trilhar de um caminho em busca da compreensão do objeto de estudo.

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso metodológico da pesquisa, registrando a importância dos seus elementos constitutivos para a consecução desse propósito. Nessa direção, definimos a base metodológica de sustentação do estudo, os procedimentos para construção e análise dos dados, a caracterização do campo empírico e os sujeitos envolvidos.

A pesquisa no campo social exige do pesquisador a capacidade de ampliar as várias possibilidades para estudar os fenômenos que envolvem as relações no contexto, considerando que a abordagem qualitativa, segundo Flick (2009), possibilita uma compreensão das práticas sociais, aspecto que vai além do exposto no discurso dos atores sociais. No caso deste estudo, revelando, portanto, os valores que orientam os saberes e fazeres do profissional docente. Essa abordagem permite a integração do pesquisador com o campo investigado, aproximando-se do problema, dos atores sociais e de como esses vivenciam as relações sociais no cotidiano. Com essa compreensão, seguimos a perspectiva de Neves (1996, p. 1), que considera a pesquisa qualitativa “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social”.

Pela perspectiva do autor, apreendemos que nessa modalidade de pesquisa é fundamental considerar as pessoas, os gestos e os discursos que são referenciados

no próprio contexto em que aparecem, permitindo, dessa forma, compreender o sentido e o significado do objeto de estudo. É nessa interação, com as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere, que se encontram as possibilidades de seu entendimento.

Partindo dessa compreensão, adotamos por base a Etnometodologia para a inserção no campo de pesquisa. Consideramos o contexto vivido das atividades práticas realizadas nas salas de alfabetização dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, no contexto da comunidade escolar. Assim, temos a compreensão da Etnometodologia como teoria do social, da qual trazemos os seguintes conceitos-chave trabalhados por essa teoria: prática/realização, relatabilidade, indicialidade, noção de membro (COULON, 1995b), que serão explicitados e aprofundados no decorrer da presente seção teórica.

2.1 Etnometodologia como teoria do social

A Etnometodologia, teoria social criada pelo sociólogo americano Harold Garfinkel, em 1960, tem como base de sustentação a Teoria da Ação de Talcott Parsons, a Fenomenologia de Alfred Schütz e o Interacionismo Simbólico de Mead e Blumer, este último desenvolvido na Escola de Chicago. A obra de Harold Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, publicada em 1967, é considerada marco inicial nesta corrente teórica-metodológica (traduzida recentemente para o português) (GARFINKEL, 2018).

O termo Etnometodologia significa o estudo dos *etnométodos*, ou seja, os métodos de que todo indivíduo se utiliza para descrever, interpretar e construir o mundo social e que Garfinkel chama de “raciocínio sociológico prático”. Na sua condição de teoria do social privilegia as abordagens microssociais dos fenômenos, dando maior importância ao compreender do que ao explicar. Esse autor derivou o conceito de Etnometodologia da tradição de Etnobotânica, da Etnofísica e da Etnomedicina. Nesse contexto, “etno” sugere que um membro dispõe de saberes do senso comum, portanto, os “etnométodos” compreendem uma lógica de um formato de pensamento ainda não metodicamente analisado (COULON, 2017).

Garfinkel foi aluno de Talcott Parsons, que influenciou seu pensamento, embora de maneira a ser contraposto e não absorvido. Garfinkel critica a teoria da ação de Parsons e introduz a noção de que o ator social “não é somente esse incapaz

de julgamento que se limitaria a reproduzir – sem ter consciência disso – as normas culturais e sociais que, previamente, teria interiorizado” (COULON, 1995b, p. 24).

Parsons acredita que a submissão do ator às normas sociais determina suas ações ficando este, então, privado de reflexividade e, por esta razão, incapaz de analisar sua relação de dependência a esse conjunto de normas. Em antítese a esse pensamento, Garfinkel considera a reflexividade a primeira condição para compreender a ordem social, embora admita que as normas estão presentes e influenciam os atores, defendendo que estes interagem interpretando-as, ajustando-as e modificando-as. Neste sentido, estudos etnometodológicos reconhecem a capacidade reflexiva e interpretativa dos atores sociais, provocando dessa forma mudança do paradigma normativo para o interpretativo (COULON, 1995b).

Enquanto teoria, a Etnometodologia encontra nas “práticas ordinárias” das interações cotidianas a possibilidade de apreensão da dinâmica da sociedade. Neste estudo, essas “práticas ordinárias” referem-se ao cotidiano da prática docente das alfabetizadoras que, na linguagem usada por elas, é a rotina.

Para os etnometodólogos, conforme esclarece Coulon (1995b, p. 13), “a relação entre ator e situação não está baseada em conteúdos culturais nem em regras, mas nasce a partir de processos de interpretação”. Nesse sentido, e considerando o pensamento do autor, reafirmamos que é por meio da interpretação dos processos que as professoras alfabetizadoras utilizam no cotidiano de sua prática docente que podemos compreender suas ações inseridos em um contexto de interação social.

Apesar de reconhecer que a Etnometodologia é densamente influenciada pela Fenomenologia Social de Alfred Schütz, vale destacar que não se constitui uma derivação da Fenomenologia, uma vez que enquanto teoria do social se apropria de argumentos, pressupostos e variações de procedimentos, construindo substratos teóricos para desenvolver seus fundamentos propositivos, ancorados na concepção de como compreender a realidade com base nas questões de raciocínio prático cotidiano, por meio da intersubjetividade (PSATHAS, 2004). Entender o sentido é uma das principais preocupações da fenomenologia e da Etnometodologia. E é com este objetivo que desenvolvemos esta pesquisa junto às professoras alfabetizadoras.

O Interacionismo Simbólico, terceira fonte da Etnometodologia, leva em conta o ponto de vista dos atores sociais, pois conforme esclarece Coulon (1995b, p. 15), “é através do sentido que eles atribuem aos objetos, às situações, aos símbolos que os

cercam, que os atores constroem seu mundo social”, visto que tanto um quanto o outro é contra a extração dos dados de seu contexto com o intuito de torná-lo objetivo, pois, para os Etnometodólogos, o conhecimento sociológico é construído nas interações cotidianas.

Garfinkel (2018, p. 101) usa o termo Etnometodologia para fazer referência “à investigação das propriedades racionais de expressões indexais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana”. Nessa perspectiva, este estudo perspectiva compreender a formação continuada e a prática docente do alfabetizador, tomando como referência as práticas cotidianas das alfabetizadoras, considerando que a construção do saber não ocorre por meio de observações imparciais, fora do contexto do objeto de estudo, mas é fruto das interações com o meio. Portanto, estudamos e analisamos ações realizadas pelas alfabetizadoras, colhidas por meio da observação do significado que essas ações têm para elas e, a partir desses dados, postulamos entender o porquê da realização de suas práticas.

Para Coulon (2005), a Etnometodologia forjou cinco conceitos-chave, constituídos em um vocabulário particular, porém não novo, visto que o tomou de empréstimos de outras ciências sociológicas. Assim, temos os conceitos-chave: prática (realização), indicialidade, reflexividade, *accountability* (passível de ser relatada) e a noção de membro. A indicialidade veio da Linguística; a noção de membro veio da Teoria da Ação de Parsons; e a reflexividade da Fenomenologia. Registramos que esses conceitos não são interdependentes, pois possuem complementaridade e solidariedade.

O conceito de prática, como realização, está voltado para a forma como os membros produzem um mundo racional, tendo em vista o que Garfinkel (2018) considera importante, ou seja, o estudo das atividades práticas e, em especial, o raciocínio prático, seja ele profissional ou não, realizando a pesquisa empírica dos métodos utilizados pelos sujeitos para dar sentido e referendar suas ações, valorizando o processo como ocorrem em detrimento do fato. Em nosso estudo, essa aproximação com o contexto ocorreu com muita cautela durante o período em que estivemos no campo realizando a observação participante, em momentos vivenciados interativamente: reuniões, planejamentos, aulas e outras atividades que aconteceram nas escolas-campo da pesquisa.

Por meio das atividades práticas das interlocutoras da pesquisa, compreendemos as regras e modos como procedem em seu fazer cotidiano. Assim, os momentos da observação participante se constituíram em oportunidades de aproximação com a realidade social da escola e foram de fundamental importância para acessarmos à compreensão dos métodos utilizados pelas alfabetizadoras para dar sentido e realizar suas ações.

No que diz respeito ao conceito de indexicalidade, Coulon (1995a, p. 33) enfatiza tratar-se de “um termo técnico, adaptado da Linguística”. Refere-se a todas as ligações que existem entre uma palavra e uma situação, destacando a incompletude natural das palavras, tendo em vista que só compreendemos de maneira completa o sentido da fala quando ocorre a análise do contexto de produção. Em se tratando de Etnometodologia, a incompletude está presente em todas as formas simbólicas de comunicação, citamos, como exemplo, os enunciados, gestos, regras e ações. O sentido é sempre local, a compreensão do diálogo depende das circunstâncias do enunciado, pois toda análise, seja da palavra enunciada ou da existência de uma instituição, depende da situação.

O conceito de reflexividade refere-se às maneiras como os atores agem naturalmente frente às demandas cotidianas. Assim, apoia-se nas ideias de Coulon (1995a, p. 41) para quem a reflexividade diz respeito:

[...] às práticas que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social, [...] no decorrer de nossas atividades ordinárias, não prestamos atenção ao fato de que ao falar construímos ao mesmo tempo, enquanto fazemos nossos enunciados, o sentido, a ordem, a racionalidade daquilo que estamos fazendo naquele momento.

Nesse sentido, apreendemos que os atores sociais não têm consciência do caráter reflexivo de suas ações nas interações cotidianas, ou seja, não prestam atenção ao fato de que, ao falarem, descrevem, simultaneamente constroem a realidade. No caso das professoras alfabetizadoras, não só conhecem, mas também exigem e contam com a reflexividade nos processos de construção e realização de suas atividades.

O conceito de *accountability* (passível de ser relatada) pode ser entendido como o modo pelo qual os atores sociais descrevem suas atividades práticas, a partir das referências de sentido e significado atribuídos às suas atividades. Isso quer dizer

que o mundo social é algo “disponível, isto é, descritível, inteligível, relatável, analisável” (COULON, 1995a, p. 45). Essa compreensão está diretamente ligada ao conceito de reflexividade, enquanto esta refere-se à capacidade que o indivíduo tem para descrever e construir a realidade, a relatabilidade diz respeito à materialização dessa capacidade, pois é por meio dos relatos que identificamos e compreendemos a reflexividade dos indivíduos.

A relatabilidade, conforme esclarece Garfinkel (2018, p. 99-100, grifos nosso), não é uma descrição pura e simples da realidade, mas refere-se à propriedade que permite aos atores sociais comunicarem e relatarem suas atividades práticas e racionais:

Em suas práticas de **relato** o membro torna familiar atividades comuns da vida cotidiana reconhecíveis como atividades familiares e comuns em cada ocasião em que um **relato** da atividade comum é usado, elas são reconhecidas como “uma primeira vez”; o membro trata os processos e resultados da imaginação como contínuo em relação a outras características observáveis das situações, nas quais elas ocorrem; proceder de tal forma que ao mesmo tempo em que o membro, “no meio” das situações reais testemunhadas, reconhece que as situações testemunhadas têm um sentido realizado, uma facticidade realizada, uma objetividade realizada, uma familiaridade realizada, uma **relatabilidade** realizada, para o membro, “os como” não são problemáticos, são vagamente conhecidos e são conhecidos apenas no fazer, que é feito de forma habilidosa, confiável, uniforme, com uma enorme padronização e como uma questão não relatável.

Sob esta ótica, as atividades diárias possuem uma continuidade, reconhecidas como rotineiras, comuns e corriqueiras. Os atores sociais estão familiarizados com os ditames organizacionais. Portanto, toda vez que um ator relata uma atividade que lhe é familiar, é como se fosse uma primeira vez, visto que a representação é fruto de uma reflexividade, a fim de tornar algo racionalmente exprimível. Nesta pesquisa, por exemplo, por meio da entrevista narrativa, as professoras alfabetizadoras relataram suas atividades diárias, permitindo que se adentrasse no mundo de suas práticas docentes e, assim, a prática docente alfabetizadora tornou-se um “fenômeno observável e relatável”, como refere Coulon (1995b).

A noção de membro vai além do pertencimento social e destaca, principalmente, o domínio da linguagem natural. Tomando como suporte os escritos de Coulon (1995c, p. 161), é possível compreender que “tornamo-nos membros quando somos capazes de basear nossa ação nas ‘evidências’ da organização social

e nos servimos delas como se fossem ‘operadores de nossa prática’”. Essa capacidade é formada por um conjunto de conhecimentos que é mobilizado no momento apropriado, tendo em vista que o membro precisa mostrar seu envolvimento natural com o grupo. A competência torna-se uma rotina que exige saber decodificar “alguns indícios da experiência social a fim de produzir regras práticas que permitam agir de forma adequada” (COULON, 1995c, p. 164).

O membro não é apenas o sujeito que pertence a um grupo, mas está composto de vários outros procedimentos para ser determinado como membro de um grupo ou da sociedade. Neste estudo, a noção de membro, conceito escolhido para seu desenvolvimento, refere-se à inserção do indivíduo em contexto específico por meio do domínio da linguagem natural, tomando como suporte o comportamento maleável interativo adotado, que demonstra competência social ao reconhecer e aceitar os etnométodos dos atores da comunidade a que pertencem.

Para que um indivíduo seja considerado membro, este deve contribuir de alguma forma para a construção social da comunidade à qual pertence, numa participação interativa com o tipo de comunicação comum ao grupo em que convive, estando ligado diretamente à capacidade que o sujeito tem de dominar, progressivamente, a linguagem comum, ação indispensável para dar sentido ao contexto inserido. Dessa maneira, tornar-se membro das escolas-campo de estudo não foi fácil – o processo desenvolveu-se por mais de um ano. Inicialmente visitamos as escolas, conversamos com todos os envolvidos e buscamos aproximações com as interlocutoras. Não adentramos nas salas de aula nos primeiros dias. Fomos ganhando confiança aos poucos. A princípio, as alfabetizadoras ficavam preocupadas com a presença, mas depois, através do diálogo, fomos deixando claro que nosso objetivo não era avaliar ou julgar como certos ou errados os etnométodos utilizados por elas para alfabetizar as crianças e sim compreender como ocorre a prática docente alfabetizadora.

De acordo com Coulon (2017), considera-se que alguém alcançou a posição de membro quando esses “não têm necessidades de se interrogar sobre o que fazem, conhecem os implícitos de suas condutas e aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais”. Assim, consideramos que o sucesso foi alcançado nessa etapa, tanto no estabelecimento de relações de confiança com as interlocutoras, quanto na tentativa de nos tornarmos membro do grupo, o que se nota no fato de que, depois de algum tempo, nossa presença nas escolas-campo da pesquisa e na salas de aulas das

interlocutoras já havia se tornado comum, assim como também já havíamos nos acostumado à rotina nesses espaços, como horários, intervalos e atividades.

2.2 Abordagem do Ciclo de Políticas e as narrativas na construção, análise e discussão dos dados

A Abordagem do Ciclo de Políticas constitui-se num referencial analítico que busca compreender como programas e políticas educacionais são formulados e implementados em diferentes contextos. Esta abordagem, de autoria do sociólogo Stephen Ball (1992), utilizada em várias pesquisas educacionais em diferentes países, percorre uma política desde sua formulação inicial, atravessada pelo contexto da prática, visando identificar seus efeitos.

Elegemos a Abordagem do Ciclo de Políticas, de acordo com Ball e Bowe (1992) e Ball (1994, 2001), pelas contribuições que podem trazer à análise do PNAIC como uma política de formação continuada proposta e implementada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), na perspectiva de identificarmos suas contribuições para a prática docente do alfabetizador, notadamente no que concerne ao letramento da criança.

A análise de uma política pública não deve se restringir apenas ao texto, pois ao considerar apenas o macro perdemos a essência do micro e, em se tratando de políticas educacionais, é fundamental analisar o contexto da prática para compreender a dimensão humana envolvida nesse processo, as identidades docentes, as concepções que os professores têm de si mesmos e, ainda, quem materializa a ação e exatamente de que forma.

E não nos referimos apenas às ações, mas também ao sentido dado a essas práticas, o que justifica a razão por que precisamos nos aproximar desse contexto: para analisar de modo que o olhar esteja voltado no sentido de identificar como as pessoas compreendem seu contexto, como estabelecem a Etnometodologia, pertencendo a este contexto, tornando-se membro e, assim, minimizar as possibilidades de cometer erros de interpretações, ao analisar-se por dentro. O contexto da prática ultrapassa, neste sentido, as fronteiras do contexto de influência e produção do texto que, embora sejam indissociáveis, destacamos aqui a importância deste para a análise do território da prática e da resistência.

Analizamos os enunciados presentes nos Cadernos Pedagógicos e Documentos Regulamentadores orientadores do Pacto, buscando compreender o discurso instituído que, adaptado a contextos singulares, produz novas práticas sociais, novas formas de subjetivação e uma nova cultura.

Desse modo, intencionamos contribuir, por meio dos resultados da pesquisa, com subsídios teóricos e metodológicos para a prática docente do alfabetizador do ciclo, evidenciando suas contribuições na alfabetização matemática para o letramento da criança.

Desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores, adotando uma orientação pós-estruturalista crítica, a abordagem do ciclo de políticas, também conhecida como *policy cycle approach*, foi formulada no final da década de 1980 e início da década de 1990, no contexto de uma pesquisa sobre a “implementação” do currículo nacional inglês a partir de 1988. Nessa perspectiva, a abordagem do ciclo de políticas se destina a estudar as políticas educacionais e suas relações entre o macro e o microsocial. Para Mainardes (2006, p. 49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Diante do exposto pelo autor, percebemos que o ciclo de políticas é uma abordagem que tem a preocupação de revelar a complexidade que permeia as políticas educacionais, mostrando a intersecção entre micro e macropolíticas. Nessa perspectiva, utilizamos essa abordagem adotando como referenciais básicos: Ball e Bowe (1992), Ball (1994, 2001), Mainardes (2006) e Lopes e Macedo (2011), que consideram a natureza complexa e controversa das políticas educacionais e que, de forma específica, empregamos para considerar sobre o PNAIC, na sua condição de uma política pública.

2.2.1 O Ciclo de Políticas

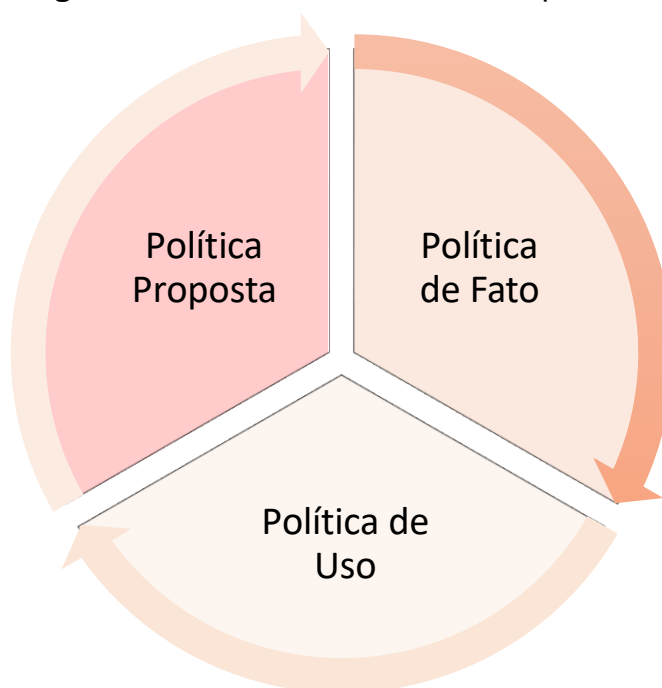
O ciclo de políticas constitui um representativo instrumento analítico, especialmente no que tange às políticas educacionais, quando observada a

necessidade de superar enfoques que posicionam a “globalização como produtora da homogeneidade cultural quanto aos enfoques que se submetem a uma inviabilidade e a um caráter completamente novo dos atuais intercambiamento entre as nações” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 254). Considerando esse posicionamento – de que a globalização produz contextos homogêneos – através da abordagem do ciclo de política é possível, num enfoque de amplitude, transferir múltiplos sentidos ao global (BALL, 2001), tornando evidente e necessária a articulação entre o global e o local. Emerge, por conseguinte, o entendimento de que as políticas educacionais não são meramente “implementadas” pelos sujeitos envolvidos, desde que se prestam a viabilizar processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação no entorno desses olhares analíticos.

Os trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, conforme Mainardes (2006), chamam a atenção, inicialmente tinham a pretensão de caracterizar o processo político com a noção de um ciclo contínuo, organizado por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A “política proposta” faz referência à política oficial, relacionada às intenções não somente do governo e de seus assessores, setores educacionais e burocratas encarregados de implementar políticas, mas também às intenções das escolas, das autoridades locais e de outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constitui-se dos textos políticos e legislativos que dão configuração à política proposta e são a base para que as políticas sejam exercidas. E a “política em uso” refere-se aos discursos e às práticas das instituições que surgem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática.

Na verdade, esses autores entendem que a linguagem utilizada pela ideia inicial exibe uma certa rigidez que não desejavam para delinear o ciclo de políticas, razão por que romperam com essa formulação. Como assegura Mainardes (2006), para Ball e Bowe existe uma variedade de intenções e de disputas que influenciam o processo político de modo que as referidas facetas (três) ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo como desejavam representar o processo político. Na sequência, apresentamos uma configuração ilustrativa do ciclo em discussão.

Figura 1 - Modelo inicial do ciclo de políticas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Mainardes (2006).

Em 1992, com a publicação do livro *Reforming education and changing schools*², Bowe e Ball expõem uma versão mais apurada do ciclo de políticas. Nessa publicação, recusam os modelos de política educacional que se afastam das fases de formulação e de implementação, ignorando assim as disputas e os embates sobre a política, reforçando a racionalidade do processo de gestão. Para esses pesquisadores, os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação e implementação de políticas (MAINARDES, 2006).

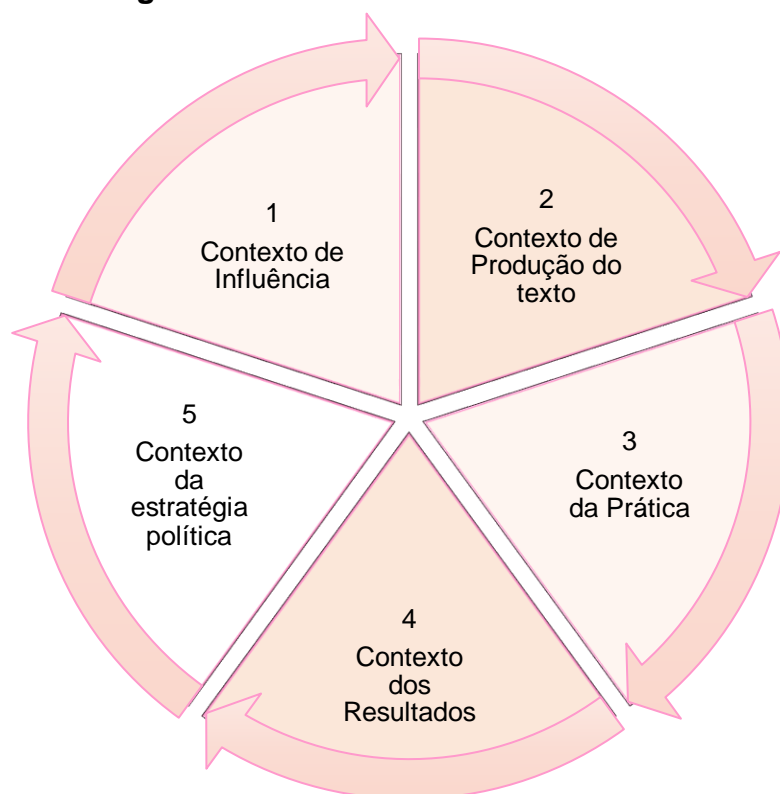
Na nova proposta, Bowe e Ball indicam que o foco da análise de políticas precisaria advir tanto da a construção do discurso da política (contextos de influência e produção de texto), quanto da interpretação ativa que os profissionais fazem para relacionar os textos da política com a prática (contexto da prática) Assim, essa proposta busca identificar processos de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismos dentro e entre os locais onde a política acontece e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Tendo como suporte esse rol de ideias, Ball e Bowe (1992) propõem um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, os quais se apresentam

² Tradução nossa: Reforma da educação e mudança nas escolas.

interrelacionados, transcendendo a temporalidade, cabendo informar que são marcados por arenas, lugares e grupos de interesse próprios e pautados por disputas e embates. A posteriori, segundo Mainardes (2006), foram adicionados outros dois contextos: dos resultados (efeitos) e o da estratégia política.

Figura 2 - Contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Mainardes (2006).

O contexto de influência demarca o lugar em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nesse âmbito, os grupos de interesse³ agem com o intuito tanto de influenciar a definição das finalidades sociais quanto de adquirir legitimidade e formar um discurso de base para a política a ser concebida. Estão, portanto, envolvidas, nesse cenário, as influências globais e internacionais que podem ser entendidas seja pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias do processo de “empréstimo de políticas” e dos grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico, seja pelo patrocínio e, em alguns aspectos, pela

³ Ball e Bowe (1992) classificam como grupos de interesses: partidos políticos, instituições públicas e privadas, movimentos da sociedade civil organizada, entre outros.

imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais: Banco Mundial, UNESCO, FMI, entre outros. (MAINARDES, 2006).

O contexto da produção de texto tem sua formatação onde os textos políticos são produzidos. Normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral e podem tomar várias formas, dentre estas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros. Resultam de disputas e ajustes produzidos por grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos e que competem pelo controle das representações da política. Possuem uma relação simbiótica com o contexto de influência, porém, não evidente ou simples, tendo em vista que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas.

Dessa forma, os textos políticos não mantêm, necessariamente, clareza e coerência interna, revelando-se contraditórios e se utilizando de termos-chave da política, de modo diverso. Em razão desses aspectos, devem ser lidos considerando-se o tempo e o local específico de sua produção. A esse respeito, é como refere Mainardes (2006), assim conceber ajuda a compreender a singularidade da maneira como a política é estruturada em cada instituição.

Para esse autor, um fator a ser considerado é a necessidade de interação de uma nova política com aquelas existentes, portanto, presentes anteriormente no contexto da prática, tendo em vista que políticas diferentes, muitas vezes, solicitam ações diversas, que não são feitas nem finalizadas no momento legislativo. Ainda sobre o contexto da produção de texto, dizemos que possui uma relação simbólica, embora não evidente, a exemplo do contexto de influência. Trata-se da concepção das representações formais⁴ da política a ser desenvolvida, criada sobre a égide da articulação da ideologia com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2006).

No que concerne ao contexto da prática, determinado como uma arena de conflitos e contestações, envolve a interpretação e a tradução dos textos para a realidade, tal como é vista pelos “leitores”, tendo em vista que, para os produtores de políticas, alguns aspectos evidenciam que esses contextos são realizados

⁴ Para Ball e Bowe (1992), são exemplos de representações formais textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

simultaneamente, considerando que se referem à base material da interpretação da política – verbas, infraestrutura etc. Essa interpretação envolve distribuição de recursos que interfere na tradução das políticas e nas relações estabelecidas. Um terceiro aspecto é o fato de as políticas serem produzidas para situações ideais, imaginárias, exigindo o esforço de relacionar as “fantasias” das políticas às realidades institucionais (MAINARDES, 2006).

De acordo com Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006), o contexto da prática é aquele em que a política está sujeita à interpretação e recriação por parte dos agentes sociais, ou seja, em que a política produz efeitos e consequências passíveis de mudanças e transformações significativas na política original.

Essa abordagem assume a compreensão de que no contexto educacional todos os profissionais envolvidos possuem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, têm a convicção de que aquilo que pensam e aquilo que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. Assim, em 1994, foram acrescentados ao ciclo de políticas mais dois contextos. Esta expansão veio com a publicação de *Educational reform: a critical and post structural approach*⁵ (BALL, 1994), que trouxe o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O contexto dos resultados ou efeitos está preocupado com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O juízo de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerado mais adequado e as políticas seriam consideradas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes.

O contexto de estratégia política, o último contexto do ciclo de políticas, envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política analisada. Segundo Ball (1994), na leitura de Mainardes (2006), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas.

Diante do exposto sobre o ciclo de políticas e suas potencialidades para analisar as políticas educacionais, é possível afirmar a importância de pesquisar como

⁵ Tradução nossa: Reforma educacional: uma abordagem crítica e pós-estruturalista.

as políticas e suas ações são colocadas em ação em movimentos em contextos variados. Desse modo, no presente estudo, devido às particularidades e características que uma pesquisa de mestrado assume, analisamos o PNAIC sob a óptica dos **contextos de influência**, de **produção de texto** e da **prática**. Ressaltamos, nesse sentido, que essa análise foi feita a partir das narrativas de professoras alfabetizadoras, o que possibilitou o conhecimento da realidade pesquisada vista em diferentes nuances. Isto posto, na próxima seção, aprofundamos discussões sobre as narrativas como metodologia.

2.2.2 As narrativas como metodologia

Neste estudo, decidimos pela utilização das narrativas como procedimento metodológico, considerando que a pesquisa narrativa pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema, nas quais o investigador encontra informações para melhor entender determinado fenômeno, determinada experiência. Citamos, pois, Clandinin e Connely (2000, p. 20) que assim definem pesquisa narrativa: “uma forma de entender a experiência”, fenômeno que ocorre em processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Assim, “[...] a experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 49).

Para esses autores, a compreensão é que existem diversos métodos de obtenção destas histórias, dentre os quais destacamos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. Para este estudo, optamos pela gravação de entrevistas com narrativas orais, reforçando que “entrevistas de histórias orais são uma forma mais comum de entrevistas em uma pesquisa narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 154).

A pesquisa narrativa mais comum pode, assim, ser descrita de acordo com Paiva (2008, p. 03): “[...] uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno”. Buscamos, desse modo, por meio das narrativas das interlocutoras da pesquisa informações para compreender a formação continuada e a prática docente das alfabetizadoras, bem como o processo de recontextualização do PNAIC na sala de aula. Adotamos, para este fim, um dos ângulos das narrativas, seguindo orientações de Pinnegar e Daynes (2007), na compreensão de quatro

fatores que legitimam, constituem e distinguem as narrativas no campo da pesquisa qualitativa:

- a) relações de aproximação com e entre os/as participantes;
- b) utilização de palavras como dados;
- c) focalização no particular e reconhecimento de múltiplas formas de saber;
- d) compreensão da experiência humana e do mundo do sujeito investigado.

A propósito, esses quatro fatores apontados alinham-se, por exemplo, à proposta dos cinco conceitos-chave da Etnometodologia (COULON, 2005; GARFINKEL, 2018), discutidos no subitem que trata dessa questão, em especial: i) a relação entre a “prática” e a “relação entre os participantes”; ii) a “indicialidade” e “a utilização das palavras como dados”; iii) a “prática como possível de ser relatada” e o “reconhecimento dos múltiplas formas de saber”; e iv) “reflexividade” e “compreensão da experiência humana” no contexto investigado.

Com isso, assenta-se as bases teóricas sobre o modo como vemos as narrativas enquanto procedimento metodológico no presente estudo. Buscamos, desse modo, acessar pistas e compreensões acerca da relevância da formação continuada propiciada pelo PNAIC para a prática docente alfabetizadora, sobretudo no tocante à alfabetização matemática no processo de letramento da criança.

2.3 Procedimentos de produção e análise dos dados

Produzir dados no campo das pesquisas qualitativas requer a utilização de procedimentos que atendam aos objetivos, considerando ser por intermédio destes que acessamos aos dados necessários à construção do conhecimento relativo ao objeto investigado. Ao tratar sobre a variedade de instrumentos de coletas de dados em uma pesquisa etnometodológica, Coulon (2017, p. 134) afirma:

Os dispositivos de coletas dados utilizados pelos etnometodólogos no âmbito da pesquisa em Educação são extremamente variados: observação direta na sala de aula, observação participante, entrevistas, estudos dos processos administrativos e escolares, resultados dos testes, gravações em vídeos de curso ou de entrevistas de orientação, projeções das gravações aos próprios autores, gravações dos comentários feitos durante estas projeções. Esses

dispositivos são provenientes do método etnográfico que adota como ferramenta central a observação de campo e dos atores em situação.

Os procedimentos metodológicos definidos para a presente pesquisa se revelam importantes para o satisfatório entendimento do tema, portanto, acreditamos que a metodologia utilizada representou consideravelmente na elaboração da produção do conhecimento a respeito da necessidade de uma visão transformadora do alfabetizador ao ensinar Matemática no ciclo de alfabetização, valorizando essa atividade como parte fundamental para o letramento matemático das crianças.

Para apreender essa articulação, partimos do contexto vivido, das atividades práticas realizadas nas salas de alfabetização do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, associadas a atividades na comunidade escolar. Por isso, recorreremos à Etnometodologia (GARFINKEL, 2018; COULON, 1995b), visto que traz em seu bojo a compreensão do contexto vivido e também das atividades práticas no âmbito escolar.

Nesse processo de interação, durante a coleta dos dados, seguimos Bakhtin (2003, p. 291) ao dizer “o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento do ouvinte”. Nessa perspectiva, buscou-se identificar esse “eco” no discurso de nossas interlocutoras, por meio da entrevista narrativa e do comportamento presenciado na observação participante. Para atingir nosso objetivo, além dos dispositivos de coleta mencionados, utilizamos, também, o registro no diário de campo, não como fonte de dados, mas como instrumento do pesquisador para mediar observações, fazer anotações como suporte à memória.

Informamos que os dispositivos de coleta de dados adotados nesta pesquisa são provenientes do método etnográfico, a exemplo da observação participante como uma ferramenta que privilegia a observação de campo e dos atores sociais em atividades cotidianas, o que nos permitiu uma descrição densa dos fatos, proporcionando entendimento, explicação e interpretação acerca do contexto vivido pelas interlocutoras.

2.3.1 Observação participante

A opção pela observação participante viabilizou a compreensão de que a convivência com as interlocutoras no campo de pesquisa, oferecemos condições

privilegiadas para que o processo de observação fosse conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos fatos.

A observação participante foi realizada na perspectiva de Angrosino (2009, p. 34), que a considera constituída um “estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa, que depois de aceitos pela comunidade estudada são capazes de usar uma variedade de técnicas de coletas de dados para saber sobre as pessoas e o seu modo de vida”. Durante a observação, atentamos para as múltiplas situações, como diálogos (conversas informais), anotações de campo, emprego de registro com fotos devidamente autorizadas e realização de entrevistas.

A observação participante na escola desenvolveu-se na perspectiva de compreender o contexto como lugar de contato para a produção do letramento social (STREET, 2014), quando, então, acompanhamos as práticas de ensino e empreendemos reflexões sobre a formação e sobre a prática docente no que aponta para a promoção da alfabetização matemática com vistas ao letramento.

Para Moreira e Callefe (2008, p. 201), a observação participante é “uma técnica que possibilita o pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro deste mundo”. Desse modo, para compreendermos o objeto de estudo foi preciso, antes de tudo, que nos tornássemos testemunhas diretas dos fenômenos, pela observação, visto que a análise do contexto da prática foi fundamental para a compreensão da vida social da realidade em estudo.

O cenário estudado é a cidade natal da pesquisadora e onde reside e trabalha, facilitando, assim, o acesso ao campo de pesquisa. Decidimos por ser uma observadora revelada desde o início do estudo. A esse respeito, Moreira e Callefe (2008, p. 202) afirmam que esta se constitui a melhor estratégia e que “é ponto de vista moral e prático a melhor maneira de realizar uma observação participante”.

Convivemos com as interlocutoras, observando e acompanhando suas práticas docentes, aproximadamente por doze meses, em 2019, no intuito de compreender seus saberes e fazeres alfabetizadores. A princípio, realizamos um estudo acerca do contexto social da localidade onde as escolas estão situadas, considerando os contextos macro e microssociais que marcam suas características e que refletem, sobremaneira, a cultura que ali se manifesta.

Ao convivermos com as interlocutoras nos diferentes espaços e ambientes de ensino e de aprendizagem escolar, criamos laços com os atores sociais,

desenvolvendo a empatia mútua, analisando suas representações a partir da compreensão de seus pontos de vista. Nessa perspectiva, Angrosino (2009, p. 33) afirma que “na observação participante os membros da comunidade estudada concordam com a presença do pesquisador entre eles como um vizinho e um amigo que também é casualmente um pesquisador”.

A observação participante, como técnica, permitiu-nos investigar a realidade em estudo por meio de suas rotinas reais. Constituiu-se relevante instrumental para a compreensão das comunidades escolares estudadas. Entretanto, para alcançar êxito, fez-se necessário que uníssemos teoria e prática por meio de procedimentos teóricos e metodológicos adequados à realidade social investigada.

Sobre a observação participante, Minayo (2013) afirma que esta pode ser considerada como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa. Vejamos seu entendimento sobre esse conceito:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2013, p. 70).

Desse modo, a autora argumenta que a observação participante tem um sentido prático, pois permite ao pesquisador desvencilhar-se de pré-julgamentos e de interpretações prontas, uma vez que é no convívio com a comunidade pesquisada que o observador apreende questões realmente relevantes e que compreende aspectos que, aos poucos, vão emergindo.

Na condição de observadora participante, acompanhei a prática docente de quatro alfabetizadoras em duas escolas na zona urbana da cidade de Castelo do Piauí. O desenvolvimento das observações aconteceu em diferentes espaços da escola: acompanhamos de rotinas de planejamento a práticas em sala de aula, o que me proporcionou acesso privilegiado à captação de detalhes e de peculiaridades inerentes à prática docente das alfabetizadoras, dentre outros aspectos que permeiam e integram o cenário escolar das instituições investigadas.

Antes iniciar a observação, dialogamos com a equipe escolar, esclarecendo sobre os objetivos do estudo, o período de permanência na escola, a necessidade do registro fotográfico e as anotações nos diários de campo, recebemos o aceite e a compreensão de todos, gestores e professores.

A observação foi iniciada em agosto de 2018, de modo que permanecemos no campo até dezembro de 2019, posto que, nos meses de março a maio de 2019, por motivos de saúde, não realizamos a observação. Planejamos uma observação de modo que permitisse uma visão geral do trabalho das alfabetizadoras. Em um primeiro momento, acompanhamos suas atividades fora da sala de aula, principalmente, o horário pedagógico em que se dedicam ao planejamento das atividades e à elaboração e organização dos materiais necessários para as aulas. Nesse momento, cuidamos, principalmente, para que nossa presença fosse aceita com naturalidade pela equipe escolar. Posteriormente, iniciamos as observações em salas de aulas e nos demais espaços escolares.

Na observação das aulas, interagíamos com os alunos e com as alfabetizadoras, ajudávamos conforme orientação e solicitação de professores, principalmente prestando auxílio no acompanhamento de perto dos alunos que apresentassem alguma dificuldade de aprendizagem.

Assim, na trajetória da observação, foi possível registrar diferentes momentos da prática docente das alfabetizadoras. Nesses momentos, ficamos atentos a questões relativas ao planejamento e ao desenvolvimento das aulas, às atividades valorizadas nas ações didáticas, às dificuldades, aos problemas, à busca de respostas aos desafios vivenciados no cotidiano da prática docente e aos saberes mobilizados e/ou produzidos na ação didática das professoras.

Durante as observações, percebemos que a rotina da sala não foi alterada, embora inicialmente algumas alfabetizadoras tenham se preocupado com nossa presença. Inclusive, pediam que se estivessem fazendo algo errado queriam saber, mas, com o passar do tempo, perceberam que nossa intenção não era de avaliar desempenhos, mas estreitar os relacionamentos e conhecer a realidade escolar de suas práticas docentes. Assim, no dia a dia, revelaram-se mais à vontade com nossa presença e compartilhavam seus avanços e dificuldades em relação a sua prática.

Consideramos que essa etapa da pesquisa obteve sucesso tanto no estabelecimento de relações de confiança, quanto na tentativa de nos tornarmos membros do grupo, o que foi perceptível pelo convite para participar de diversas

atividades das escolas e colaborar com diversos projetos desenvolvidos pela escola e seus professores.

2.3.2 Diário de campo

Nesta pesquisa, utilizamos o diário de campo não como um instrumento de recolha de dados, mas com a finalidade de registrar, diariamente, as atividades vivenciadas no cotidiano das alfabetizadoras, no cenário escolar sobre o cotidiano de campo, Vieira e Resende (2016, p. 86) afirmam que é “um ambiente intertextual no sentido de que entre as impressões anotadas também se registram as relações percebidas”. Portanto, possui distintas anotações de acontecimentos, reflexões, dúvidas, palavras ouvidas, reações afetivas e múltiplas referências dos acontecimentos vivenciados.

Para Zabalza (2004, p. 16), “a principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos”, isto é, no decorrer do desenvolvimento das ações, por isso, o diário constitui-se em um instrumento que possibilita o registro dos processos que nos conduzem intercruzar informações a respeito do objeto de estudo, vivenciadas na observação participante e na entrevista narrativa.

Nesse sentido, reforçamos que o diário de campo foi utilizado apenas como instrumento para mediar observações e não exatamente como fonte de dados, uma vez que foi empregado enquanto dispositivo de registro das inquietações, acontecimentos e das subjetividades percebidas durante a pesquisa, constituindo-se em espaço para fazermos registros daquilo que na entrevista ou na observação participante não ficou claro e que poderia ser retomado em um momento posterior. Nesse contexto, Vieira e Resende (2016, p. 87) afirmam que “as notas de campo são úteis como auxílio à memória, e ainda que não sejam diretamente utilizadas como dados, podem ser utilizadas no momento da análise de dados”.

Sobre as anotações no diário de campo, optamos por não tomar notas sistemáticas durante as interações para evitar constrangimento às alfabetizadoras. Inclusive existe recomendação de que em observação participante é mais adequado tomar notas posteriormente, porque registros escritos simultâneos, isto é, no momento da observação, podem prejudicar ou alterar a naturalidade da realidade da sala e, às vezes, das interlocutoras. Assim, cada página desse instrumento revela uma

singularidade daqueles momentos das cenas da sala de aula, da escola, do fazer docente das professoras, das ações e dos sentidos que vão se delineando nos momentos dedicados à observação participante.

Vale ressaltar que o diário de campo foi utilizado como suporte da observação participante, constituindo-se valioso espaço para que registrássemos, sempre que necessário, “descrição densa” (GEERTZ, 2012), contribuindo significativamente na sistematização dos achados da pesquisa, como subsídio à compreensão do objeto de estudo, para que pudéssemos analisar e refletir criticamente sobre o contexto vivenciado no campo, com as interlocutoras e demais agentes da escola.

2.3.3 Entrevista narrativa

O cotidiano das pessoas é marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e falamos, pois, de alguma forma estamos sempre narrando fatos, acontecimentos, sentimentos, a vida e suas circunstâncias. Para Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 91), “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”, portanto, narrar constitui-se dimensão indispensável à comunicação humana.

Assim, dizemos que a entrevista narrativa, sistematizada por Flick (2009), caracteriza-se como uma ferramenta não estruturada, que estimula o entrevistado a narrar fatos importantes da vida e do contexto social, constituindo-se importante instrumento de produção e análise de dados nas pesquisas qualitativas. É um dispositivo que favorece a compreensão dos contextos e dos fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos interlocutores, favorecendo, também, a produção de textos narrativos sobre as experiências das pessoas envolvidas com a pesquisa.

Neste estudo, o roteiro para entrevista narrativa foi organizado priorizando elementos presentes na formação e nas práticas docentes desenvolvidas pelas interlocutoras. Esse procedimento contribuiu para a expressão das alfabetizadoras na enunciação de si mesmas, desvelando-se no exercício de suas experiências de formação e práticas profissionais. Nessa direção, Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 93) postulam que a entrevista narrativa deve ocorrer de modo que encoraje e estimule o interlocutor “a contar sobre algum acontecimento importante de sua vida e de seu contexto social”. Desse modo, a intenção com as entrevistas foi lançar um novo olhar

sobre o tema, a partir da trajetória formativa das interlocutoras, considerando ações e sentidos de sua prática docente alfabetizadora.

Por meio das entrevistas narrativas, estabelecemos um diálogo que transita entre o real (contexto da prática vivenciada pelas professoras conforme definido no ciclo) e o que está posto (no contexto de influência e produção da política), nesse movimento, as entrevistas funcionaram como mediadoras das questões a serem analisadas. Em outros termos, Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 110) afirmam que “a narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história”. Assim, analisamos as narrativas das interlocutoras buscando compreender como interpretam, ressignificam e operacionalizam a política de alfabetização em suas práticas docentes.

Para efetivação das entrevistas, negociamos com todas as professoras, pessoalmente e individualmente, dia, horário e local. Todas optaram por realizar a entrevista na escola, em seu horário pedagógico, de modo que não houve prejuízo às atividades docentes. Marcamos com antecedência, observando e respeitando horários e datas, conforme disponibilidade das interlocutoras. Entregamos, previamente, roteiro impresso da entrevista a todas elas. Na Escola Castelo Forte, as entrevistas ocorreram na sala de leitura, um ambiente calmo, tranquilo, sem interrupções. Na Escola Castelo Infantil tínhamos a sala da diretoria para realização da entrevista e, em algum momento, tivemos interrupções que, entretanto, não inviabilizaram os trabalhos.

Inicialmente, orientamos as interlocutoras sobre como seria a entrevista, no sentido de esclarecer que o sucesso desse procedimento consistia em partir de uma questão geradora referente ao tópico em estudo, de modo que, ao final, caso houvesse necessidade de complementar alguma informação, seriam feitas novas perguntas.

O processo de gravação das entrevistas ocorreu conforme previsto. Embora inicialmente algumas professoras demonstrassem certa preocupação, no decorrer da entrevista a conversa fluiu naturalmente, permitindo que tivéssemos acesso a um gama razoável de dados sobre o trabalho das professoras, sobre a alfabetização matemática na formação continuada do PNAIC.

Partindo do roteiro orientador (Apêndice E), realizamos, em junho de 2019, entrevistas envolvendo quatro professoras alfabetizadoras. Estruturalmente,

organiza-se em torno de questões relacionadas à formação continuada e à prática docente do alfabetizador. Nessa perspectiva, privilegiamos aspectos relacionados à formação continuada do PNAIC e à prática docente alfabetizadora. Ampliando a compreensão acerca dos seus saberes e fazeres das professoras no processo de alfabetização matemática e na relação com o letramento da criança.

Como suporte às entrevistas, organizamos fichas com dados das interlocutoras, colhidos juntos à SEMED, sobre o perfil das alfabetizadoras, a fim de definirmos quem reunia os pré-requisitos para ser convidada a participar do estudo e, assim, procedermos às anotações de datas e horários das entrevistas. Todas as entrevistas foram transcritas no mesmo dia de sua realização. Ao lado de cada protocolo, fomos colocando as observações do que vinha a nossa memória e o que estava registrado no diário de campo. A transcrição foi realizada respeitando as falas das interlocutoras e o conteúdo que elas expressaram.

Empreendemos, desse modo, escuta e leitura atentas em busca das significações e marcações de trechos ou palavras relevantes para nossa compreensão, usando cores variadas de acordo com cada tema abordado e o que nos chamava atenção por aproximações ou distanciamentos de ideias. Nessa fase, ganharam destaque nas falas das interlocutoras palavras e expressões como: formação, prática docente, alfabetização, matemática, jogos, ciclo de alfabetização, interdisciplinaridade.

Em seguida, traçamos a descrição do perfil de cada interlocutora, destacando formação, tempo de experiência docente, tempo de atuação no ciclo de alfabetização, entre outros aspectos. Após transcrição e leitura exploratória, cada texto recebeu identificação própria em sua margem superior, ou seja, um número de referência de acordo com a realização de cada entrevista, acrescido do codinome de cada interlocutora, o que nos permitiu, mais facilmente, situar cada alfabetizadora em meio às informações. Posteriormente, usando uma tabela, realizamos o agrupamento de trechos das narrativas que tratavam do mesmo tema/assunto/categoria.

Depois, voltamos às entrevistas e realizamos nova leitura com o objetivo de identificar termos carregados de sentido e pessoalizados. Nesse momento, definimos termos/palavras mais comuns ditas pelas interlocutoras. Não foi contabilizada a frequência de aparecimento do termo, visto que buscamos identificar o vocabulário, a partir do sentido das narrativas, como também, as temáticas das quais se originaram

a organização das categorias, priorizando o significado dado às palavras pelas interlocutoras.

A transição do texto de campo para o texto de pesquisa pode ser difícil, mas é importante. Como pesquisadores, precisamos nos distanciar do contato próximo, das conversas diárias e dos encontros frequentes, e do trabalho lado a lado, para fazer a leitura e a releitura dos textos de campo e em seguida escrever os textos de pesquisa. [...] para recontar de histórias por meio do texto da pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 4).

Estabelecemos um sistema categorial a priori: formação continuada, prática docente, alfabetização, letramento, alfabetização matemática, interdisciplinaridade, dentre outras. Diante dos dados presentes nas narrativas e alinhado ao nosso objeto de estudo, fomos destacando as categorias que permeiam o texto, tendo maior ou menor destaque, dependendo do objetivo de cada seção. Nessa etapa da pesquisa, vivenciamos um momento de grande apreensão, dada a tarefa de analisar as narrativas das interlocutoras com o propósito e o cuidado de não deixar de fora elementos significativos. De acordo com Clandinin e Connelly (2011, p. 49), a “[...] transição dos textos de campo em textos de pesquisa, é uma fase marcada pela necessidade de composição de sentido da experiência vivenciada”.

Na organização do texto, relacionamos os objetivos aos fragmentos narrativos a fim de detectarmos os núcleos de sentido. A partir do refinado trabalho de familiarização, compreensão, organização e tratamento dos dados, sistematizamos nosso texto conforme temáticas que emergiram das narrativas. Realçamos que a análise e a interpretação dos dados aconteceram à luz do corpo teórico que consubstancia o estudo, tendo como norte os objetivos da presente pesquisa, o que nos possibilitou analisar a formação continuada e a prática docente do alfabetizador em conformidade com a política do PNAIC, enfatizando as contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança.

2.4 Lócus da pesquisa

A cidade de Castelo do Piauí, território onde fizemos a pesquisa, fica a 190 km da capital do Piauí, Teresina. Localiza-se na microrregião de Campo Maior, mesorregião do Centro-Norte Piauiense. De acordo com o Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística-IBGE (2018), o município possui cerca de 19.715 habitantes e uma área geográfica de 2.063,960 km².

Figura 3 - Cidade de Castelo do Piauí

Figura 4 - Cidade de Castelo do Piauí

Portal de entrada da cidade



Fonte: Disponível em:
<<http://castelodopiaui.pi.gov.br/a-cidade>>

Palacete municipal, hoje Biblioteca Municipal Elza Brandão



Fonte: Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Biblioteca_Municipal_de_Castelo_do_Piau%C3%AD.JPG>

Na entrada da cidade temos um Portal (Figura 3) feito com a Pedra de Castelo (quartzito), mineral encontrado nessa região, bastante explorado economicamente. Na Figura 4 temos o antigo Palacete Municipal, encravado na área espacial denominada centro histórico da cidade, que até a década de 70 abrigou a Prefeitura Municipal, e atualmente funciona a Biblioteca Municipal Elza Miguel Brandão.

Castelo do Piauí destaca-se, também, por suas belezas naturais. Possui como principais atrativos turísticos, a Pedra do Castelo (Figura 5) e o Cânion do rio Poti (Figura 6).

Figuras 5 e 6- Belezas naturais da cidade de Castelo do Piauí

Pedra do Castelo



Fonte: Disponível em:
<<http://castelodopiaui.pi.gov.br/a-cidade>>

Cânion do rio Poti



Fonte: Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A2nion_do_rio_Poti>

A figura 5, denominada Pedra do Castelo, caracteriza-se por sua formação rochosa que lembra os traços de um castelo medieval. Apresenta-se como uma feição em ruínas de formação rochosa arenítica, em formato de torres e arcos com alturas de até 15 metros. Abriga na sua estrutura pinturas rupestres que revelam a presença do homem desde a pré-história, encontra-se imersa em mistérios, incluindo lendas e fantasias. Recebe este nome porque é dividida, por dentro, em vários “salões” enormes, possui arcos e torres e seu formato nos remete à imagem de um castelo.

O Cânion do Rio Poti (Figura 6) compreende um conjunto de rochas criadas pela paisagem do próprio rio, por uma fenda geológica situada na Serra da Ibiapaba, localizada entre o Piauí e o Ceará, estendendo-se pelos municípios de Crateús, no estado do Ceará, Castelo do Piauí, Buriti dos Montes e Juazeiro, no estado do Piauí. É um paraíso no meio do sertão nordestino que reúne, em um só lugar, rio, pedras, cachoeiras, fendas geológicas, fauna, flora, arte rupestre e pontos para aventuras radicais.

A cidade de Castelo do Piauí possui um potencial turístico ainda pouco explorado, mas que vem crescendo ano a ano.

Com base nas descrições e ilustrações sobre a cidade, esclarecemos que a pesquisa teve como lócus duas escolas municipais que, como forma de preservar suas identidades estão nominadas Escola Castelo Forte e Escola Castelo Infantil, localizadas na zona urbana do município de Castelo do Piauí. Ambas pertencem à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), órgão sistemático da escola, ao qual estão vinculadas as interlocutoras da pesquisa. A sede da instituição localiza-se na Avenida Antonino Freire, nº 460, Centro. Funciona das 8h às 12h e de 14h às 17h, de segunda a quinta-feira, e às sextas-feiras de 7h às 13h.

A SEMED de Castelo do Piauí conta com o Plano Municipal de Educação (PME), reformulado por meio de ações organizativas entre os professores, a sociedade civil e os técnicos educacionais, discussões no campo educativo e no Fórum Municipal de Educação. Aderiu ao PNAIC (2012-2018), atendendo a alunos da Educação Infantil, a partir de dois anos de idade, do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e a alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Além disso, possui ações voltadas para a Educação Inclusiva, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Avaliação no Contexto do Ensino e Aprendizagem local - Prova Castelo.

A SEMED sempre adotou programas voltados para a melhoria da alfabetização como: Pró-letramento, Palavra de Criança, Brasil Alfabetizado, PNAIC e Mais Alfabetização. Desenvolve uma cultura de formação continuada para os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, proporcionada por meio de cursos de formação continuada, experiências e diálogos reflexivos sobre a prática docente.

2.4.1 Escola Castelo Forte

Escola Castelo Forte, situada na zona urbana de Castelo do Piauí, funciona nos turnos manhã e tarde. Atende a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular e, à noite, atende a alunos da EJA. O corpo administrativo, pedagógico e docente é constituído de um diretor, três coordenadoras, dois secretários, vinte e seis professores, dois vigilantes e seis auxiliares de serviços gerais.

Sua estrutura física conta com dez salas de aula, um refeitório, uma cozinha, um depósito, uma diretoria, dois banheiros, um *hall* de entrada, uma área de recreação, uma quadra de esporte coberta, um laboratório de Informática e um anexo para atividades de lazer, pedagógicas e esportivas, no contraturno. Dispõe de

recursos que facilitam as aulas, tais como: TV, DVD, um *micro system*, um *notebook* com acesso à internet, uma máquina impressora de *xerox*, quadros acrílicos e aparelho de ar condicionado em todas as salas de aula e diversos livros de Literatura Infantil, que compõem o cantinho da leitura.

No campo pedagógico, a escola desenvolve vários projetos, alguns de autoria da SEMED, outros de iniciativa da própria escola, merecendo destaque o Programa Mais Educação, que atende a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental regular. Possui turmas de correção de fluxo escolar. Sua proposta pedagógica contém metas claras quanto ao cumprimento de 200 dias letivos, frequência de alunos e professores, evasão e aprovação.

2.4.2 Escola Castelo Infantil

Escola Castelo Infantil, situada na zona urbana de Castelo do Piauí, pertence à rede municipal de ensino e funciona nos turnos manhã e tarde. Oferece Educação Infantil (pré-escola), com atendimento a crianças de 2 anos de idade a 7 anos e o Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 2º ano), ou seja, apenas o ciclo de alfabetização, atende de forma interdisciplinar a Educação Integral e Educação Inclusiva em todos os ciclos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2019) da instituição, a comunidade escolar é constituída por uma clientela originária de famílias de diferentes níveis econômicos, com predominância de famílias de baixa renda. Os principais problemas que afetam o rendimento escolar são: ausência constante da família, para juntos acompanharem o rendimento escolar e, se necessário, colaborarem na resolução dos problemas que surgem no cotidiano. A maioria das famílias sobrevive com auxílio advindo de programas federais, de serviços domésticos e diárias diversas. Geralmente, esse grupo de pessoas não possui profissão definida. A escola atende a alunos da zona rural e urbana e, para aqueles alunos que precisam de transporte, a escola disponibiliza transporte escolar municipal.

A escola dispõe de sete salas de aula, um pátio coberto, uma diretoria, uma cantina, três banheiros, sendo um masculino, um feminino e um dos professores e demais funcionários, uma sala de professores e um depósito de merenda. As salas são equipadas com mesas e cadeiras, ventiladores funcionando precariamente.

O prédio escolar apresenta precariedade em vários aspectos, necessitando de limpeza (do prédio), ampliação da cantina, prateleiras nas salas de aulas, aquisição de um bebedouro, banheiros adequados para crianças de Educação Infantil e ventiladores nas salas de aula e demais dependências da escola.

2.5 Interlocutoras da pesquisa

A participação no campo de pesquisa permite ao pesquisador sua inserção nesse espaço, viabilizando a compreensão dos contextos e das práticas ali presentes. Este estudo, utilizando-se da observação participante, possibilitou maior articulação entre o que pensam as professoras e o que fazem em sua prática docente, revelando contextos e vozes a partir de suas vivências no âmbito da escola.

Inicialmente, fizemos uma visita à SEMED a fim de levantar dados sobre as escolas que poderiam ser inseridas no estudo. Conforme os critérios estabelecidos para a pesquisa, diante da realidade que nos foi apresentada, identificamos duas instituições, às quais, posteriormente, visitamos e mantivemos para dialogar com seus gestores.

No cumprimento desse propósito, efetivamos a visita às escolas selecionadas, quando, então, apresentamos aos gestores e aos professores a proposta do estudo. Evidenciamos a importância e a relevância da participação daquele grupo na colaboração com produção de conhecimentos sobre a formação e a prática docente do alfabetizador, firmando, assim, convite para que participassem e contribuíssem com a pesquisa.

Ao entregarmos os convites às professoras, solicitamos que refletissem sobre sua disponibilidade e compromisso em participar da pesquisa e, por isso, solicitamos confirmação de sua adesão (podia ser em outra data), de modo que, naquele momento, não se sentissem pressionadas pela pesquisadora. O contato foi individual, oportunidade em que prestamos todas as informações necessárias à participação na pesquisa. Entregamos, junto com o convite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶. Fizemos a leitura conjunta e recomendamos que lessem novamente em outro momento. Lembrando que, no decorrer da leitura, íamos esclarecendo que não havia nenhuma obrigatoriedade e nenhum prejuízo, caso

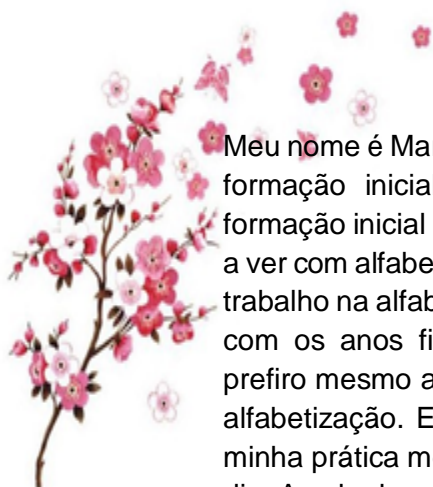
⁶ Ver Apêndice B.

houvesse desistência ao longo da trajetória da pesquisa. Em relação às informações, explicitamos que, se poderiam optar por declarar seus nomes ou deixá-los no anonimato, se assim o desejassem.

Para pesquisar sobre “formação continuada e a prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança”, foram definidos os seguintes critérios para escolha das participantes da pesquisa: (a) Ser professor efetivo da rede municipal de Castelo do Piauí; (b) Atuar no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental); (c) Ter participado da formação do PNAIC de 2013 a 2018; (d) Ter, no mínimo, cinco anos de experiência.

Com base nesses critérios, escolhemos quatro professoras de duas escolas municipais. Quando convidadas, as interlocutoras se prontificaram a participar de nossa pesquisa, abrindo gentilmente suas salas de aula, para que, no momento oportuno, realizássemos a observação. Para nossa surpresa, todas as professoras selecionadas aceitaram o convite e, naquele momento, devolveram os TCLE assinados. Na oportunidade, esclarecemos que a pesquisa possuía princípios éticos e científicos, sendo assim, não traria nenhum prejuízo financeiro, social, moral ou intelectual a elas.

É importante destacar que a construção do perfil das interlocutoras teve como fonte os dados obtidos nas entrevistas e na observação participante e que buscamos realçar características pertinentes ao contexto social de vivência das alfabetizadoras, bem como contemplar seus percursos de formação acadêmica. As participantes da pesquisa optaram por manter em anonimato seus nomes. Assim, para nomeá-las, utilizamos nomes de flores, escolhidos por elas, como seus pseudônimos: Margarida, Rosa, Jasmim e Girassol. A seguir, apresentamos seus perfis, contendo características profissionais desse grupo de interlocutoras.



Margarida: seu perfil

Meu nome é Margarida, trabalho desde o concurso de 1998. Minha formação inicial é o curso pedagógico. Em 2005 terminei a formação inicial no curso de História. Eu sei, História não tem nada a ver com alfabetização, mas eu gosto da alfabetização, iniciei meu trabalho na alfabetização, e se perguntarem se eu prefiro trabalhar com os anos finais do Ensino Fundamental, eu respondo que prefiro mesmo as séries iniciais. Eu gosto muito de trabalhar com alfabetização. Eu gosto muito de trabalhar com alfabetização. A minha prática mesmo eu considero aquilo que eu aprendi no dia a dia. A sala de aula não é fácil, porque eu trabalho com uma turma de 2º ano, mas neste segundo ano tem menino que não conseguiu todas as habilidades. A gente precisa ter muito jogo de cintura para que não fique para trás mesmo que não consiga todas as habilidades, precisamos fazer com que ele desenvolva um pouco. Para mim, o forte de uma criança, de qualquer pessoa se desenvolver nos seus estudos é a alfabetização. Ela é a base de tudo. Tanto em Português quanto em Matemática.

O relato da professora Margarida demonstra sua ampla experiência como professora. Ela fala sobre sua preferência em trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental e narra sua paixão pelo que faz. Analisando a presente narrativa, vemos sintonia com os dizeres de Day (2004), quando afirma que ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer sua atividade de uma forma inteligente, baseando-se em saberes, princípios e valores pertinentes ao fazer docente profissional.

Margarida revela que se encaixa nesses parâmetros. Trabalhou com turmas multisseriadas quando exercia a atividade docente na zona rural. Considera uma tarefa desafiadora ter que fazer atividades diversificadas e diferenciadas e aplicá-las ao mesmo tempo com alunos de diferentes níveis escolares. Seu percurso de vida pessoal e profissional foi composto de desafios. Entretanto, mantém uma postura profissional de enfrentamento e determinação.

Em relação às experiências da Margarida, identificamos as seguintes peculiaridades: a) iniciou seu trabalho como professora apenas com a formação em nível médio do curso pedagógico; b) possui formação superior em Licenciatura Plena

em História; c) possui bastante tempo de experiência profissional (21 anos de serviços); d) vivenciou diferentes experiências na profissão docente, atuando na regência de classe e na gestão escolar, ou seja, atuou em diferentes espaços do trabalho pedagógico; e) cumpre uma carga horária de trabalho de 40h semanais com turmas de 1º e 2º anos do Ensino fundamental.



Rosa: seu perfil

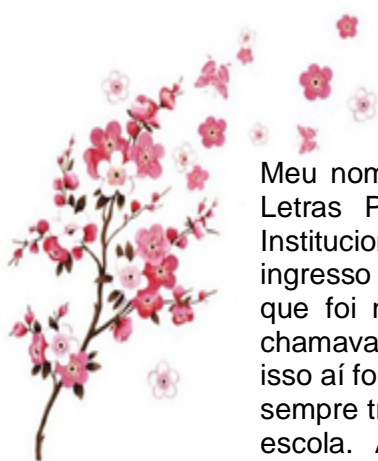
Meu nome é Rosa, meu curso superior é Licenciatura Plena em Normal Superior e pós-graduada em Metodologia e Didática do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Eu já trabalho há 18 anos na alfabetização, sempre fui professora. Em primeiro lugar, a escolha do curso foi uma escolha certa, Normal Superior, foi um curso que deu bastante contribuição pra gente trabalhar com a alfabetização somadas com as capacitações e as formações oferecidas pelo município isso só veio somar mais pra melhorar a prática na alfabetização. Durante a formação do Pacto, a gente teve muitas orientações no sentido de realizar um trabalho mais dinâmico, mais reflexivo e a gente tem procurado fazer isso na medida do possível. Eu gostei de trabalhar em ciclos de alfabetização. Essa questão de que os alunos não aprendem ao mesmo tempo é um desafio e o ciclo dá as crianças mais tempo para se alfabetizarem. Nós temos alunos que não seguem o mesmo ritmo e que recebem uma atenção diferenciada, inclusive com atividades diferentes. Tem deles que saem do 1º ano alfabetizados, mas alguns só conseguem no 2º ou no 3º ano.

Rosa ingressou na docência profissional quando, ainda, só contava com a formação em nível médio. Considera que tanto a formação inicial como a continuada têm contribuído para a melhoria da sua prática. Narra sobre seu gosto em alfabetizar crianças e expressa seu desejo de participar de cursos de qualificação profissional, acentuando seu interesse pelas formações continuadas. Esse cuidado com o aspecto formativo da interlocutora articula-se aos propósitos definidos por Giroux (1997), McLaren (2000) e Freire (1996, 2011) sobre o letramento, propondo que é preciso colocar, nas escolas, professores preparados intelectualmente, notadamente no plano pedagógico, de modo que possam ajudar os estudantes a dominar as ferramentas de leitura, ajudando-os a lerem o mundo criticamente.

Rosa possui larga experiência com a alfabetização de crianças. Nunca exerceu outros cargos dentro da escola. Seu compromisso profissional e social é demonstrado

no dia a dia, ao buscar sempre atividades diferenciadas, respeitando os diferentes níveis de aprendizagem de sua turma.

Em relação às experiências de Rosa, identificamos as seguintes peculiaridades: a) iniciou seu trabalho como professora apenas com a formação em nível do curso pedagógico; b) possui formação em nível superior e especialização; c) sua formação acadêmica é Curso Normal Superior; d) possui vasta experiência profissional (18 anos de serviços); e) sempre atuou na regência de classe em turmas de alfabetização; f) cumpre uma carga horária de trabalho de 40h semanais com duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.



Jasmim: seu perfil

Meu nome é Jasmim minha formação superior: graduada em Letras Português, com pós-graduação em Psicopedagogia Institucional. Atuo na alfabetização há vinte anos. Não foi meu ingresso na universidade que melhorou minha prática, eu diria que foi no meu primeiro curso que foi o Magistério que se chamava Segundo Grau, em Crateús, no Regina Passos, então isso aí foi o embasamento para eu trabalhar em sala de aula. Eu sempre trabalhei em sala de aula, nunca exerci outra função na escola. Após a formação do PNAIC, eu passei a ver a Matemática de forma diferente porque antes eu achava que o ensino da Matemática era um ensino solto e eu vi que em matemática não se trabalha com elementos soltos, ele tem que está dentro de um contexto, e que a criança precisa saber qual é a importância daquela matemática para o seu dia a dia porque a Matemática está presente no dia a dia da criança em várias situações quando ele vai ao comércio, quando chega um talão de luz, então pra mim foi bom.

Jasmim teve seu ingresso na carreira docente com o curso em nível médio em Magistério. Em sua narrativa, destaca a importância de um curso superior para sua prática docente e para fortalecimento de seus saberes. Possui vasta experiência na alfabetização de crianças: são vinte anos atuando nesta etapa da educação. Informa que seu trabalho na educação sempre foi professora alfabetizadora, portanto, jamais assumiu outras funções nesse contexto. Narra, também, sobre as contribuições da formação continuada do PNAIC para a sua prática docente alfabetizadora,

especialmente na construção de novos saberes em relação ao ensino da Matemática, por dialogar com sua prática. Esse reconhecimento leva aos dizeres de Imbernón (2011) ao considerar que a formação continuada traz novas questões da prática e busca compreendê-las sob o enfoque da teoria, na própria prática. Segundo esse autor, reforçamos que permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no movimento que envolve a formação e sua processualidade.

Em relação às experiências da Jasmim, identificamos as seguintes peculiaridades: a) iniciou seu trabalho como professora apenas com a formação em nível do Magistério; b) possui formação em nível superior e especialização; c) conta com bastante tempo de experiência profissional (20 anos de serviços); d) sempre atuou na regência de classe; e) sua formação é Licenciatura Plena em Letras-Português; f) cumpre uma carga horária de trabalho de 40h semanais com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e complementa com aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 6º ano. Deixa claro, no entanto, que sua preferência é pelo trabalho com o ciclo de alfabetização.



Girassol: seu perfil

Meu nome é Girassol, trabalho há 17 anos como professora sempre atuando nas turmas de alfabetização. São 17 anos de experiência com a alfabetização de crianças. É uma experiência que eu gosto muito. Trabalhar com crianças é um desafio, eu quero ensinar para que elas aprendam e saibam viver no mundo que nós estamos hoje. Mas trabalhar com crianças é muito gratificante. Minha formação é Licenciatura Plena em Normal Superior e pós-graduação em Libras. Eu comecei a estudar no ano mesmo que eu passei no concurso aí eu, veio logo o Normal Superior e eu entrei e foi uma escolha que me ajudou nos meus desejos pessoais porque eu sempre quis ser professora. Aí veio esse curso e eu disse eu vou entrar, eu vou fazer esse curso que vai contribuir muito para o meu trabalho como alfabetizadora.

Girassol é alfabetizadora com expressiva experiência no ciclo de alfabetização de crianças. Afirma gostar do que faz. Isso é perceptível não somente em suas

narrativas, mas é facilmente percebido, ainda, na observação em sala de aula. Expressa em sua narrativa que a formação do PNAIC contribuiu para enriquecer sua prática em relação a muitos fatores como: planejamento, organização do material, ambiência da sala de aula, interação com os alunos. Assentimos, assim, sobre a relevância do Pacto, o que converge com o pensamento de Imbernón (2011), ao ressaltar a formação continuada como incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, aprimorando seu trabalho para transformação de sua prática cotidiana.

Em relação às experiências de Girassol, identificamos as seguintes peculiaridades: a) Iniciou a carreira docente com a formação em nível médio; b) possui formação acadêmica: Licenciatura em Normal Superior; c) possui bastante tempo de experiência profissional (17 anos de serviços); b) Sempre atuou na regência de classe; c) Cumpre uma carga horária de trabalho de 40h semanais com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Ao trabalharmos informações sobre o perfil das alfabetizadoras, percebemos que esse grupo de professoras tem a formação de nível médio (todas as professoras cursaram o Magistério ou Curso Pedagógico) que serviu de base para se credenciarem a iniciar na docência. Só posteriormente chegaram ao curso superior. Margarida é Graduada em História; Jasmim em Letras/Português; e Rosa e Girassol possuem formação acadêmica em Normal Superior. As quatro alfabetizadoras cursam especialização lato sensu em áreas diversas, como está registrado em seu perfil, nesta investigação. Com relação ao tempo de experiência como professoras do ciclo de alfabetização, as alfabetizadoras possuem entre 17 a 21 anos de atuação nessa etapa escolar. Todas as alfabetizadoras trabalham 40h semanais, na mesma escola. Apenas uma trabalha um segundo turno no Ensino Fundamental II, com aulas de Língua Portuguesa. Percebemos, ainda, que todas assumiram, logo no início da carreira, o desafio de serem professoras alfabetizadoras.

As quatro docentes, interlocutoras deste estudo, possuem pós-graduação na área de Educação, em distintos ramos formativos: Margarida é especialista em Gestão e Supervisão Escolar; Rosa é especialista em Metodologia e Didática do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Jasmim é especialista em Psicopedagogia Institucional; e Girassol é especialista em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). É bem verdade que, no conjunto, nenhum desses cursos é diretamente relacionado à alfabetização e ao letramento, mas todos contribuíram para sua formação e seu

desenvolvimento pessoal e profissional docente. O fato é que essas experiências formativas ajudaram a construir o perfil docente que apresentam hoje e, possivelmente, uma melhor compreensão da criança em seu universo alfabetizador.

Esse conteúdo revelado nos dados construídos no decorrer da pesquisa possibilita compreender diversos aspectos sobre a formação continuada e a prática docente das alfabetizadoras, notadamente a formação continuada oferecida pelo PNAIC. O próximo capítulo traz as análises sobre as narrativas das interlocutoras e sua relação com objeto de estudo no tocante à formação continuada oferecida pelo Pacto e o processo de recontextualização na prática docente nas suas várias nuances, conforme os objetivos propostos.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE DO ALFABETIZADOR

Estudar é também e sobretudo
pensar a prática e pensar a
prática é a melhor maneira
de pensar certo.

(PAULO FREIRE, 1981)

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE DO ALFABETIZADOR

O professor deve ensinar a seus alunos, conforme Freire (1981) enfatiza, a pensar certo e, para tanto, fazer uma reflexão crítica sobre sua prática, de modo que esse exercício reflexivo esteja ancorado em saberes, fazeres e conhecimentos que fundamentam sua formação docente. A alfabetização é um processo lento, gradativo e individual e requer do professor saberes e fazeres específicos, visto que cada criança tem seu tempo e forma de aprender. Segundo Ferreiro (1985, p. 68), “por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”. Essa convicção confirma a importância de ensinar e permitir que a criança seja protagonista do próprio conhecimento. Consequentemente, toda essa especificidade do processo de alfabetização requer do professor uma prática docente competente, construída a partir de muitas contribuições, seja da formação inicial ou continuada.

Esta seção do estudo apresenta discussões e considerações teóricas sobre a formação continuada e a prática docente do alfabetizador promovida pelo Pacto, enfatizando os saberes docentes construídos nessa formação, a fim de garantir a alfabetização das crianças na perspectiva do letramento, em articulação com a alfabetização matemática.

A formação continuada do alfabetizador deve ter como foco os conhecimentos pertinentes às demandas e aos desafios da prática docente. Quando falamos em prática docente do alfabetizador, consideramos diferentes aspectos que fazem dessa prática uma ação singular e complexa. Dentre os aspectos aos quais nos referimos, citamos as dimensões político-social, pessoal, cultural e técnica do trabalho docente.

Agregamos, nesse sentido, as contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança. Este aspecto coloca o alfabetizador como agente de letramento (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010), que possui, elabora e ressignifica seus saberes de modo que, no exercício da reflexão sobre sua prática, valida, abandona ou aprimora suas ações.

3.1 Formação continuada do alfabetizador

As mudanças sociais, culturais e, sobretudo, econômicas, resultantes da globalização e do avanço da tecnologia têm provocado o aumento de desafios e de exigências à profissão docente. Nas últimas décadas, a formação de professores vem ocupando lugar de destaque nas agendas educacionais. Para além da exigência mínima estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, que trata da formação inicial que credencia a pessoa a se tornar professor e se inserir na prática docente, destacamos a formação continuada de professor que trabalha no ciclo de alfabetização. Nóvoa (1992, p. 25), em uma análise sobre a formação profissional, afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O autor destaca que é significativo que os professores tenham acesso a cursos de formação e que esses cursos viabilizam a promoção de uma reflexão crítica sobre a prática docente, favorecendo a (re)construção da identidade pessoal e profissional docente. Na mesma linha de compreensão, Imbernón (2011) afirma que a questão da formação continuada é bastante abrangente e perpassa o ensino, o currículo, a profissão docente e o desenvolvimento da escola, alcançando (fortalecendo, ampliando) a aprendizagem do conteúdo a ser ministrado em sala de aula e, também, para constituir a base teórica que deve ser peculiar aos professores de profissão.

Tendo por objetivo a melhoria da qualidade da educação, o que se espera dessa formação é o atendimento das necessidades formativas do alfabetizador em sintonia com os desafios inerentes a sua prática. Em relação a essa formação, García (1999, p. 26) explica:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir

profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

O autor assim aponta a formação de professores enquanto cenário no qual acontece o processo de aprendizagem docente e o desenvolvimento de competências inerentes à profissão. Reitera trata-se de processo que deve ocorrer de forma sistemática e organizada, incluindo a dupla perspectiva de que as implicações docentes com essa formação possam ocorrer de forma individual ou coletiva e que seu fim último é a melhoria qualitativa da educação escolar destinada a todos os alunos: crianças, jovens e adultos.

O conceito de formação, como vemos, é suscetível de revelar inúmeras perspectivas, porém, sempre focalizando qualificar a educação ofertada/dispensada aos alunos. Neste estudo, destacamos os avanços em torno do debate sobre a formação continuada de professores alfabetizadores que se intensificou nas duas últimas décadas, principalmente, em virtude dos avanços em direção à erradicação do analfabetismo. É bem verdade, que o professor por si só não é capaz de vencer tão enorme desafio, visto que existem muitas questões envolvidas nesse processo e, portanto, a formação continuada contribui para a melhoria da prática pedagógica desse profissional. Em torno dessa questão, Cagliari (1999, p. 130), ao se reportar à competência técnica do alfabetizador, destaca:

Como educador o professor precisa ter uma formação geral, e esses conhecimentos são básicos. Como professor alfabetizador, precisa ter conhecimentos técnicos sólidos e completos. [...] Para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam.

A prática docente do alfabetizador é dotada de singularidade específica, portanto, é importante que a política de formação continuada do alfabetizador aborde o conhecimento especializado requerido pela prática cotidiana no desafio de alfabetizar perspectivando o letramento. Essa formação precisa contemplar momentos de aprofundamento sobre o debate em relação à leitura e à escrita em língua materna e na linguagem matemática. Nessa direção, Brito (2003, p. 86) tece a seguinte consideração:

Naturalmente a adequada formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) contemplando, entre outros, os saberes relacionados ao funcionamento da escrita (sua natureza, suas funções sociais), pode torná-lo(a) competente em sua prática alfabetizadora, percebendo com clareza: como se dá a aprendizagem da escrita; quais posturas assumir diante das escritas infantis; que a linguagem do(a) aluno(a) se constitui uma variedade linguística e que por isso precisa ser respeitada e, principalmente, terá discernimento para definir e planejar uma ação docente significativa.

Considerando esses aspectos, a formação continuada do professor alfabetizador exerce função representativa na medida em que possibilita a apropriação dos significados elaborados socialmente acerca do trabalho do professor alfabetizador, configurando-se como lócus de reflexões e abordagem de conteúdos e procedimentos teóricos metodológicos adequados ao planejamento da ação docente, de modo a atender as necessidades de aprendizagens das crianças no ciclo de alfabetização.

Sobre a formação continuada proposta pelo PNAIC e vivenciada pelas interlocutoras como contribuições à prática docente alfabetizadora, a interlocutora Rosa explicita que *“Foi durante a formação a gente teve muitas orientações no sentido de realizar um trabalho mais dinâmico e reflexivo. O PNAIC deu uma grande contribuição para o ensino da Matemática porque discutimos muitas temáticas, muitas ideias boas de como trabalhar, de como inovar, de como melhorar a prática de sala de aula [...] a formação de matemática, trabalhava muita leitura, muita escrita. [...] não se pode deixar de falar sobre a questão dos recursos, porque os jogos matemáticos não vieram prontos da mesma forma que os jogos de Língua Portuguesa. Os recursos na escola são poucos e nosso tempo é curto para confeccionar, a falta de recursos, ainda barra um pouco o nosso trabalho [...]”*.

A interlocutora Jasmim assim considera as contribuições da formação continuada: *“A formação do PNAIC abriu novos caminhos, novas formas de aprender e ensinar a alfabetização e o letramento [...], em 2008 eu fiz a formação do Pro-letramento que eu já tinha essa visão, mas, o PNAIC foi que amarrou e enraizou mesmo essa ideia de se trabalhar alfabetização na perspectiva do letramento. [...] foi muito importante. Eu acho [...] que o PNAIC, se ainda vier, que viesse com mais aulas práticas, oficinas mesmo e não só teoria, que se trabalhasse mais a prática mesmo, [...] e que cada professor saísse de lá com seu material confeccionado para ser*

explorado em sala de aula. Faltou tempo para confeccionar tanto material, principalmente de Matemática [...].”

Nessa linha de compreensão da formação continuada, a Profa. Girassol ressalta principalmente as contribuições para inovação de sua prática e reitera afirmando: *“a formação do PNAIC me ajudou muito. Sempre trouxe inovações para a minha prática pedagógica. [...] A primeira coisa que mudou foi a nossa forma de ver e ensinar matemática com interdisciplinaridade. [...] Trouxe novas estratégias para o ensino dentro da matemática. Alguns encontros não foram tão bons, eu acho que foi a maneira que a gente foi estudando aos sábados, não estou falando dos orientadores de estudo, mas de nós professores, já estávamos um pouco cansados, não é que a formação era ruim, mas é porque, às vezes, a gente está cansada, tem dia que a gente vai tá um pouco cansado e acha que aquilo não foi tão bom, porque não foi tão bom? Às vezes não tanto porque a gente não estava lá, estava apenas lá, mas o cansaço faz com que achasse que não fosse tão bom”.*

A interlocutora Margarida descreve que a formação do PNAIC *“foi uma das melhores formações continuadas que eu fiz [...] Durante o curso, toda semana a gente fazia alguma atividade relacionada aos jogos, a gente confeccionava jogos. [...] a formação do PNAIC foi onde eu aprendi a trabalhar jogos de matemática, que eu não sabia como trabalhar, conheci melhor o material dourado, eu sabia e trabalhava, mas não era do jeito que eu trabalho depois da formação do PNAIC. Então foi uma das que mais contribuiu para melhorar a minha prática em sala de aula. O conhecimento adquirido no PNAIC [...] valeu bastante, pra mim foi um dos programas que alavancou minha autoestima para trabalhar. É muito triste a gente ter um monte de problemas dentro da sala e não saber como resolver, e o PNAIC deu os caminhos pra gente resolver muitos deles. Com esta formação melhorou o meu conhecimento, para eu poder transferir para eles, se não tivesse feito esta formação do PNAIC, eu ia ficar sempre naquela mesmice que a gente aprendeu, e com a formação do PNAIC trouxe inovações para a gente trabalhar coisas novas e dentro do ciclo de alfabetização com certeza melhorou bastante o conhecimento dos alunos e o meu. Mas acho que deveriam aumentar os dias de formação, a formação deveria ser distribuída em mais dias, para poder o caderno ser trabalhado com mais profundidade, porque um dia que a gente ia lá para trabalhar um caderno todo, não era suficiente, então tinha que ser pelo menos de 15 em 15 dias para poder trabalhar, se aprofundar mais nos cadernos.*

Os cadernos são muito bons. Mas a gente tira um tempo para ler, mas não é nunca como ter uma pessoa com formação específica para explicar”.

Percebemos, ao analisar as narrativas das interlocutoras, a evidência do caráter reflexivo da formação, as contribuições com inovações para a prática docente alfabetizadora, especialmente em relação à alfabetização matemática, à aquisição de conhecimentos no que concerne à leitura e à escrita, ao desenvolvimento da autoestima docente e à socialização de estratégias para resolver problemas inerentes à ação alfabetizadora, incluindo o trabalho com o lúdico no ensino da Matemática particularmente.

Nos relatos das alfabetizadoras é possível detectar referências aos conhecimentos socializados nas formações. Por exemplo, ludicidade, uso do material concreto, interdisciplinaridade, alfabetização na perspectiva do letramento. Segundo a narrativa das interlocutoras, o PNAIC, enquanto locus de estudo, foi cenário singular para ampliação de seus conhecimentos, pela formação continuada sobre a alfabetização da criança na perspectiva do letramento matemático. Quanto a lacunas deixadas por essa formação, as alfabetizadoras afirmam em suas narrativas o desejo de ter mais oficinas práticas, reclamam ampliação do tempo, acham a carga horária insuficiente para discutir os cadernos pedagógicos, para realização das oficinas e confeccionar os recursos.

Rosa narra sobre as aprendizagens e possibilidade de reelaboração da prática como resultado da formação continuada do PNAIC, aponta mudança e inovações e exercício reflexivo que ocorreram em suas práticas cotidianas, que tornaram suas aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 39) afirma que “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimento, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”. Ao mesmo tempo em que refletem e investigam sua prática, também investigam novas possibilidades para ressignificá-la.

Em sua narrativa, Rosa chama a atenção para a escassez de recursos e o tempo insuficiente para confeccionar jogos e materiais, principalmente na formação de Matemática, e diz não entender o porquê de os jogos de Língua Portuguesa gerarem pontos e os de Matemática não.

A narrativa de Jasmim faz menção às suas primeiras noções de letramento adquiridas durante a formação continuada do Pró-Letramento e registra que a formação do PNAIC viabilizou que se apropriasse do conceito de letramento,

conseguindo, inclusive, ressignificar sua prática docente alfabetizadora na perspectiva do letramento. Esse fato nos faz perceber, de forma bastante clara, que a professora em comento faz uma comparação entre a formação continuada anterior, que foi o Pró-Letramento, e o avanço na qualidade da formação continuada do PNAIC. O importante é que ambos objetivavam o desenvolvimento profissional. Este comparativo aponta que, apesar desses programas utilizarem diferentes denominações de modelos de formação, os dois apresentam em comum a mesma perspectiva formativa: centrada na prática docente, baseada na teoria da epistemologia da prática (GÓMEZ, 1995; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2007).

Identificamos, ainda, na narrativa de Jasmim, o desejo de que a formação tivesse mais tempo destinado às oficinas e à confecção de materiais para usar em sala de aula, que esbarra na falta de tempo para produzir esses materiais na sua comunidade escolar.

Girassol realça em sua narratividade as contribuições da formação do Pacto para a inovação da prática docente. Registra que essa formação permitiu o estabelecimento de uma nova relação com a Matemática, além de despertar para a inovação em suas aulas, trabalhando, principalmente de forma interdisciplinar, articulada à realidade dos alunos. Assentimos, assim, que essa formação trouxe discussões e reflexões envolvendo mecanismos teóricos e metodológicos que possibilitam às alfabetizadoras inventar e reinventar sua prática docente, criando possibilidades de inovação. Nessa perspectiva, Kramer (2010, p. 70), assevera:

O caminho para a formação dos professores alfabetizadores, já em serviço, não é o da implementação de pacotes pedagógicos pré-elaborados por órgãos centrais, nem a proposição de um novo método redentor da alfabetização. Uma via possível seria a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática, a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados. O desafio se coloca exatamente na concretização dessa alternativa considerando simultaneamente as contribuições dos estudos teóricos e a prática concreta, real, dos professores.

Dessa forma, Girassol expressa que as mudanças ocorridas em sua prática docente alfabetizadora aconteceram, notadamente, por meio da formação continuada do Pacto, que se assentava na valorização dos saberes docentes e na reflexão sobre a prática profissional dos professores, possibilitando trocas de saberes nos momentos

de reflexão e dialogicidade em torno do ensino e da aprendizagem. Acresce, entretanto, um certo “desabafo” e “contrariedade” pelo fato de os encontros de formação (no município) ocorrerem somente aos sábados (que seria folga das professoras). Essa situação é computada pela interlocutora como ponto negativo, em razão, sobretudo do cansaço por terem trabalhado a semana toda, o que atrapalha em relação a um melhor aproveitamento dos encontros formativos, que constituíram momentos de reflexão sobre o processo de letramento das crianças, sobre as dificuldades e superações, erros e acertos, em seus saberes e fazeres docentes, mesmo reconhecendo que se revelaram momentos significativos de trocas de saberes, contemplando a aprendizagem da língua materna e a apropriação da linguagem matemática. A concepção da interlocutora alinha-se à proposta de Kramer (2010), que enfatiza a necessidade de discutir conteúdos relativos à alfabetização das crianças por meio da unidade teoria e prática.

Margarida expressa sua avaliação sobre a formação continuada do Pacto, classificando-a como a melhor formação que já participou e explica o porquê de sua avaliação, enfatizando que, semanalmente, tinham oficinas para confecção de jogos de alfabetização. Aprendeu a trabalhar com os jogos, conheceu melhor o material dourado. A alfabetizadora faz referência ao trabalho desenvolvido nos anos de 2013, a partir da caixa de jogos pedagógicos distribuídos pelo MEC e ao caderno de jogos matemáticos estudado em 2014, na UFPI. A esse respeito, refere que a formação tratou da ludicidade na sala de aula de alfabetização, seja para o trabalho com a Língua Portuguesa, seja com a Matemática, destacando que diversos jogos poderiam ser usados no processo de alfabetização das crianças. A esse respeito, Fontinele e Sousa (2017, p. 70) afirmam:

As orientações propostas pelo PNAIC para o uso de jogos pedagógicos ressaltam que eles devem estar inseridos dentro de um planejamento sistematizado, com objetivos claros e bem definidos de forma a contribuir com o processo de ensino, garantindo os direitos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a proposição discutida na formação em relação ao lúdico no ciclo de alfabetização enfoca a importância das brincadeiras e jogos na aprendizagem das crianças e, ainda, a orientação em relação ao planejamento e à

sistematização das atividades de ensino e aprendizagem, garantindo a intencionalidade pedagógica no uso dessa metodologia.

Margarida atribui, ainda, à formação o mérito de promover a ampliação de seus conhecimentos sobre a alfabetização matemática, o que favoreceu a inovação de suas práticas consubstanciadas nas teorias que tratam da alfabetização na perspectiva do letramento. Portanto, reconhecemos que a formação continuada é um espaço privilegiado para a aprendizagem docente, como ressalta Santos (2015, p. 43):

Assim, é na formação continuada que os professores têm espaço para refletir sobre a prática e trabalhar conforme suas necessidades. No debate com os saberes experienciais de outros, os professores têm oportunidade de rever seus saberes. Nessa reflexão coletiva de experiências, o professor pode mobilizar o que melhor se adapta à sua prática pedagógica.

Margarida refere-se à formação continuada do PNAIC reconhecendo-a como expressiva contribuição que, entre outros aspectos, fortalece e renova sua autoestima, colaborando na resolução de problemas inerentes ao seu fazer docente, favorecendo a implementação de práticas inovadoras na alfabetização. A esse respeito, a reflexão de Nóvoa (2002, p. 61-62), corrobora a pertinência dessa modalidade formativa em seus diversos ângulos:

Ora, o que está em causa na formação continuada de professores não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou progressão na carreira docente a vários títulos, joga-se também aqui com a possibilidade de uma mudança educativa coerente e inovadora.

O autor concebe a formação continuada enquanto possibilidade de mudança inovadora para a prática docente. Entretanto, a mudança na prática docente, também, nos leva a reflexões sobre a dificuldade de mudar a maneira de ensinar Matemática no ciclo de alfabetização e que a formação continuada do Pacto, ao abordar temas e discutir ideias e sugestões, possibilitou o desenvolvimento de alternativas inovadoras em relação ao ensino e à aprendizagem da disciplina em questão. A propósito, Rolkouski (2006) expressa a preocupação com as contribuições da formação para mudanças nas práticas docentes. O autor, no que concerne à formação de professores, percebe que não basta conduzir o professor “a vivenciar situações

exploratórias no (re)aprendizado de conteúdos matemáticos para que estes passassem a adotar aulas que privilegiassem, por exemplo, a investigação, em detrimento de aulas expositivas” (ROLKOUSKI, 2006, p. 3). É necessário, portanto, ressignificar a relação dos professores com a matemática.

A interlocutora Margarida considera insuficiente o tempo dedicado para o estudo aprofundado dos cadernos pedagógicos de Matemática. Embora reconheça que a carga horária do ano de 2014, para Matemática, tenha sido a maior, mesmo assim, as alfabetizadoras falam da necessidade de aprofundamento em relação aos conhecimentos teóricos dessa disciplina, do ponto de vista do propósito de transformar seu ensino em algo significativo para os alunos por meio de contextualizações com o cotidiano, a exemplo de trabalhar e vivenciar experiências com materiais concretos nas suas práticas docentes. Reforça, explicando, que o trabalho com os materiais concretos dá resultado, mas demanda do professor maior tempo para confeccioná-los e para com esse material trabalhar em sala de aula.

A proposta formativa do PNAIC evidencia dois pressupostos fundamentais para a organização do trabalho pedagógico com crianças no ciclo de alfabetização, a saber: o papel do lúdico e do brincar numa perspectiva de aproximação com o universo da criança, respeitando seus modos de pensar e agir nos processos de construção de novas aprendizagens. Enfatiza, ainda, a alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Não por acaso as alfabetizadoras falam sobre inovações na prática de ensino, porque o que estava posto realmente era algo novo para elas.

A discussão em torno da importância de atividades práticas no ensino da Matemática mostrou-se relevante, segundo relatam as interlocutoras, mesmo assim, dizem ainda haver professores com dificuldades na parte teórica dessa disciplina, o que, conseqüentemente, se estende à prática. Portanto, relacionar a teoria com a prática é um dos caminhos para obtenção de um ensino de qualidade, incluindo, dentre outros aspectos, o compromisso com o entendimento pelos alunos, pela teoria, pela prática, articuladamente. Reforçam a ideia de que a formação continuada do alfabetizador concretamente contribui no reforçamento da discussão da unidade teoria/prática e sua importância no processo de ensino e aprendizagem e na formação do aluno. D’Ambrósio (1996, p. 43), a esse respeito registra:

O valor da teoria se revela no momento em que ela é transformada em prática. No caso da educação, as teorias se justificam na medida em

que seu efeito se faça sentir na condução do dia-a-dia na sala de aula. De outra maneira, a teoria não passará de tal, pois não poderá ser legitimada na prática educativa.

O autor assinala a necessidade de que o professor trabalha, simultaneamente, a unidade teoria/prática, maximizando uma por meio da outra. Assim, a formação continuada do Pacto favorece o aprofundamento teórico-metodológico em relação ao ensino da Matemática, visto que defende que uma boa prática é alicerçada em uma excelente teoria. O verdadeiro valor da teoria se traduz no momento em que é convertida em prática, podendo ser transposta para as mais variadas situações cotidianas, vislumbrando a assimilação do conceito abordado em sala de aula.

De tal modo a alfabetização matemática da criança envolve o estabelecimento de uma série de relações, e estas devem levar à elaboração de representações sobre a Matemática e sua relação com o dia a dia da escola, mostrando como esta faz parte da vida cotidiana das pessoas. Desse modo, cabe ao alfabetizador demonstrar essa realidade na prática, por meio de vivências e experiências que evidenciem a aplicabilidade do conhecimento matemático na prática.

Ao considerarmos as vivências e experiências proporcionadas pela formação continuada do Pacto, chegamos à percepção de marcas concretas de que houve transformação, alterando, de certa forma, o entendimento das alfabetizadoras em relação à Matemática e ao seu ensino na escola. Nos discursos das professoras essa compreensão é visível na simbiose que demonstram no conhecimento em relação ao curso do PNAIC de Alfabetização Matemática, o que se confirma no seu relacionamento com a disciplina na desmitificação de alguns medos, receios ao revelarem percepção positiva em relação a essa área, em relação à ultrapassagem de um ensino técnico, alcançando a alfabetização matemática como componente indispensável ao letramento da criança.

As alfabetizadoras, ao narrarem sobre suas aprendizagens e possibilidades de reelaboração da prática docente alfabetizadora, como resultado da formação desenvolvida pelo PNAIC, reafirmam acerca dos saberes e fazeres construídos, intercambiados e sobre as mudanças ocorridas em sua prática docente cotidiana por meio da inovação em seus modos de ensinar, promovendo ressignificação na sua maneira de agir em sala de aula, de planejar, de pensar e refletir a ação docente.

Para tanto, expressam que se apropriaram de novas metodologias, de novas possibilidades reflexivas envolvendo os modos de ensinar conteúdos matemáticos

com os quais, até então, não possuem muita familiaridade. Expressam, também, que mesmo tendo um longo tempo de atuação no ciclo de alfabetização, o Pacto e suas trajetórias formativas possibilitaram que “revisitassem” conteúdos específicos, promovendo trocas de experiências entre professores, vivenciando atividades, sobretudo, sanando dúvidas sobre o processo de ensino e aprendizagem de Matemática no ciclo de alfabetização.

Todas essas “novidades” e aprendizagens refletem positivamente sobre a importância dos processos de formação continuada de professores alfabetizadores, sob a legenda PNAIC, que discutem especialmente a alfabetização da criança, possibilitando, nos encontros de formação, a troca de saberes e reflexões acerca da prática docente, o que permite o resgate de práticas que vão se perdendo pelo tempo e, também, pela construção de novas práticas no compartilhamento de experiências.

3.2 Saberes docentes construídos na formação do alfabetizador: perspectivas presentes no Pacto

A formação docente, tanto a inicial quanto a permanente, conforme Imbernón (2011), deve favorecer ao professor um perfil prático-reflexivo, que se defronta com situações de incerteza, recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir em tais situações, fazendo emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas, como explicita o autor em comentário:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

A análise desse processo nos induz a indagar: que conhecimentos e saberes são esses? Que habilidades e quais atitudes devem constar do currículo de formação do professor? O que podemos dizer sobre os saberes? Assim como acontece com muitos termos e expressões que fazem parte do contexto das teorias e das práticas em educação, às vezes, pode parecer difícil definir saberes.

Ao fazer referência aos saberes docentes, comporta esclarecer que existem variadas tipologias de saberes na literatura, tanto em nível nacional, como internacional, com diferentes aspectos, concepções e intenções. Neste estudo, decidimos discutir saberes na concepção de Gauthier *et al* (1998), Tardif (2007) e Pimenta (2012).

Gauthier *et al* (1998) trazem importantes contribuições sobre os saberes em seu livro *Por uma teoria da Pedagogia*, no qual concebem o ensino como a mobilização de vários saberes, que juntos formam uma espécie de reservatório que o professor utiliza para responder às exigências das situações concretas de ensino. Implica, desse modo, pensarmos a formação e a prática docente na condição de construir e mobilizar vários tipos de saberes. Do ponto de vista tipológico, o autor assim classifica os saberes necessários ao ensino: *disciplinar, curricular, ciências da educação, tradição pedagógica, experiência e ação pedagógica*. Discorreremos de modo breve sobre cada um desses saberes, retomando-os com o devido aprofundamento na seção que trata da análise das narrativas.

O saber *disciplinar* corresponde aos saberes que estão à disposição da sociedade e se encontram integrados às universidades em forma de disciplinas. Não é produzido pelo professor, mas para ensinar, ele precisa extrair o saber produzido pelos pesquisadores. Para Gauthier *et al* (1998, p. 29), “o saber disciplinar refere-se ao saber produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzido a respeito do mundo”.

O saber *curricular* corresponde ao saber relativo ao programa de ensino: “a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensinado nos programas escolares” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 30). Embora esses programas não sejam produzidos pelos professores, mesmo assim precisam conhecer o programa, que, por vezes, foi transformado pelas editoras em manuais ou, até mesmo, cadernos de exercícios que, uma vez aprovados pelo estado, serão utilizados pelo professor na prática docente.

O saber das *ciências da educação* corresponde ao conjunto de saberes relativos à escola; não está relacionado com a ação pedagógica, mas serve de base para esta. Refere-se ao saber que:

[...] o professor adquiriu durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais, que embora não o ajudem

diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de modo geral (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 31).

Em reforço, acrescentamos: os saberes que todo professor adquire durante sua formação a respeito da educação e do seu ofício, mesmo que diretamente não sejam orientações para o que ensinar, para sua didática, para o seu fazer pedagógico, não se pode descartar, no entanto, que são informações gerais que qualificam o seu cabedal de conhecimento no tocante ao ser professor e saber ensinar.

O saber da *tradição pedagógica* corresponde à concepção cristalizada sobre o saber das aulas, possui muitas fraquezas e comporta muitos erros. Seu processo de modificação e adaptação ocorre por meio do saber experiencial e sua validação através do saber da ação pedagógica. “Essa tradição pedagógica é o saber das aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 32).

O saber *experiencial* corresponde ao saber adquirido pelo exercício da profissão docente. É privado, por ser desenvolvido na particularidade da prática, e é limitado, por não ser validado pelos métodos científicos. Para os autores:

[...] aprender através de sua própria experiência, significa viver um momento particular, momento este diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em todo o repertório de saberes. Essa experiência torna-se então “a regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 31-32).

O saber da *ação pedagógica*, segundo esses teóricos, corresponde ao saber experiencial docente que é testado através de pesquisas realizadas na sala de aula e, posteriormente, publicizadas. Se apresentam como saberes legitimados pelas pesquisas científicas, são os mais necessários ao ensino e os menos desenvolvidos no reservatório de saberes. “O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através de pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 33).

Em outra vertente discursiva, sob a ótica de Tardif (2007), os saberes docentes podem ser identificados mediante quatro categorias: saberes advindos da *formação profissional*; *saberes disciplinares*, *saberes curriculares* e *saberes experienciais*.

Os *Saberes da formação profissional* referem-se ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores no processo de formação inicial ou continuada. Podem ser divididos em dois eixos: saberes das ciências da Educação e saberes da ideologia pedagógica. No primeiro eixo, o professor e o ensino são constituídos em objetos de saber para as ciências humanas e da Educação; já o segundo eixo, trata dos modos e das técnicas de organização do ensino e das teorias da aprendizagem (TARDIF, 2007).

Os *Saberes disciplinares* referem-se aos saberes relativos às diferentes áreas do conhecimento, emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Portanto, “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram, hoje, integrados às universidades sob a forma de disciplinas” (TARDIF, 2007, p. 38).

Os *Saberes curriculares* referem-se aos saberes relativos aos programas escolares que os professores aprendem a aplicar “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados” (TARDIF, 2007, p. 38).

Saberes experienciais ou práticos referem-se aos saberes construídos no cotidiano da prática docente, por meio de vivências e experiências. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2007, p. 39, grifo do autor).

Esse autor enfatiza que “os saberes são elementos constitutivos da prática docente”, de modo que chama a atenção no sentido de que:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2007, p. 39).

Pimenta (2012) classifica os saberes docentes em três grupos: *saberes da experiência*, *saberes do conhecimento das áreas específicas* e *saberes pedagógicos*.

Saberes da experiência são, em primeiro lugar, frutos da experiência com o aluno e de como concebem o ofício docente, o que lhes habilita a, inclusive, dizer quais foram os bons professores. Para, além disso, são também os

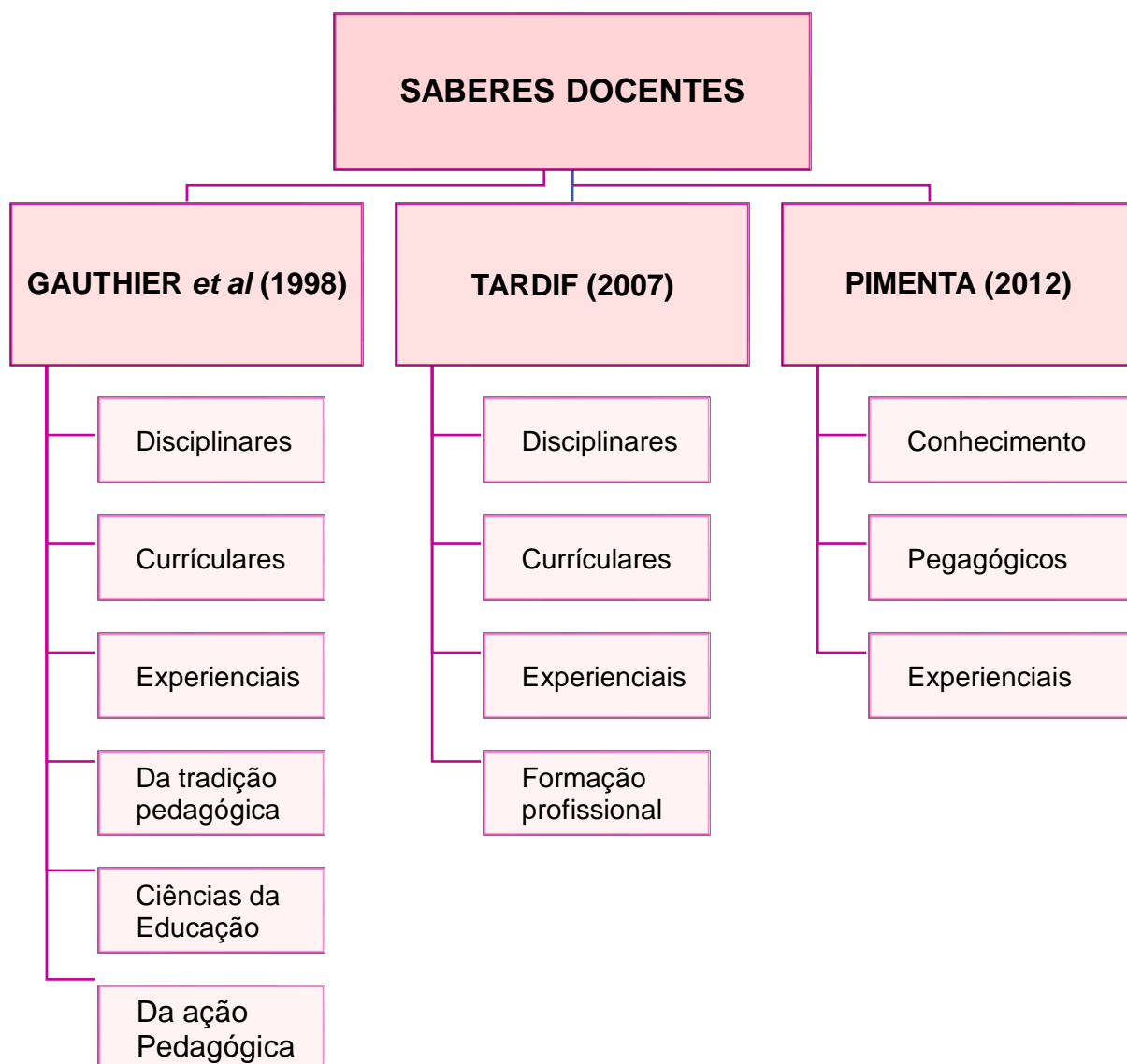
[...] saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2012, p. 22).

Os *Saberes do conhecimento das áreas específicas* referem-se aos conhecimentos específicos e técnicos de uma determinada área com a qual o professor irá atuar, por exemplo: conhecimentos específicos da Matemática, da Língua Portuguesa, entre outros (PIMENTA, 2012).

Os *saberes pedagógicos* dizem respeito ao saber ensinar, à didática. Esses saberes são adquiridos durante os processos de formação inicial e continuada. São saberes apreendidos mediante processos didático-pedagógicos repassados pelas instituições de ensino, onde aprendemos as técnicas necessárias para procedimento das metodologias adequadas ao ensino, em processo de “reconhecimento que o saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógico-didáticos” (PIMENTA, 2012, p. 26).

É no exercício do trabalho docente que são mobilizados e produzidos os diversos saberes, que tornam os professores profissionais do ensino (TARDIF; GAUTHIER, 1996). Portanto, não há sentido em discutir e investigar os saberes dos professores de modo dissociado das práticas docentes e de quem as produz. Essa afirmação reforça a compreensão de que à formação continuada cumpre contemplar, também, momentos de reflexões sobre o que o docente fala, sabe e faz em sua prática social de sala de aula. Mediante a identificação dos saberes docentes discutidos pelos teóricos citados, organizamos a Figura 7 para melhor ilustrar a identificação e as aproximações entre os saberes docentes.

Figura 7 - Saberes necessários à prática docente



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Gauthier *et al* (1998), Tardif (2007) e Pimenta (2012).

Finalizada a explanação e reflexão sobre os saberes docentes, à luz dos mencionados autores, percebemos algumas aproximações e articulações entre esses saberes. Nesse sentido, o que Pimenta (2012) denomina saberes pedagógicos possuem similaridades interpretativas com os “saberes advindos da formação profissional” elencados como saberes disciplinares e saberes curriculares, todos preconizados por Tardif (2007). Na verdade, são saberes que apresentam semelhanças com o que Gauthier *et al* (1998) denominam de “saber curricular” e “saber disciplinar”, os quais, por sua vez, possuem aproximações com saberes discutidos por Pimenta (2012), nominados saberes do conhecimento. E, ainda, com

os saberes discutidos por Tardif (2007): os saberes experienciais. Em regra, todas essas modalidades de saberes guardam entre si fina sintonia e concordância.

Na produção dos discursos no que diz respeito às concepções sobre os saberes construídos e ressignificados na formação continuada do PNAIC, Girassol expressa que *“esses saberes reformulados são: os conteúdos como a resolução de problemas, [...] às vezes queríamos que as crianças resolvessem de um único jeito, mas há várias formas delas encontrarem um resultado e, às vezes, pensávamos, tem que ser mais ou menos parecido com o que estamos ensinando [...] e hoje sabemos que a criança tem que pensar do jeito que ela sabe fazer, se ela sabe resolver com desenhos, tudo bem, é a estratégia que ela adquiriu para melhorar o entendimento e resolver o problema. Até mesmo o saber que [...] eu tinha, reformulei durante a formação, [...], o que eu já sabia eu reformulei mais, e aprendi coisas novas, como por exemplo aproveitar tudo aquilo que as crianças já trazem de casa, dentro da sua realidade, e partir disso promover o letramento para cada criança, através do trazer da sua vivência [...]. Até mesmo pelas orientações que foram dadas durante as formações, sobre as novas formas de trabalhar a matemática, com dinamismo”*.

Rosa pondera em sua narrativa buscando evidenciar que *“muitas atividades já fazíamos na sala de aula e procuramos melhorar, procuramos inovar mais com os estudos na formação, levamos para a sala de aula, tentamos colocar em prática e estamos fazendo sempre isso. Na realidade de nossa prática já percebemos o quanto mudou e melhorou com a formação do PNAIC, melhoramos bastante a prática em sala de aula e o resultado já se vê que foi bem melhor. Percebemos que a forma que era feito o trabalho podia melhorar. E foi, assim, uma luz, o que tivemos na formação, para trabalhar de uma forma mais dinâmica, mais reflexiva, com todos aqueles jogos e aquelas brincadeiras, eu particularmente vi que mudei a minha prática e que eu melhorei nesse sentido. Sim, o PNAIC deu uma grande contribuição para o ensino da matemática porque trouxe muitas ideias boas de como trabalhar, de como inovar, de como melhorar a prática de sala de aula, principalmente dentro da formação de matemática, trabalhar muita leitura, muita escrita, nesse sentido”*.

Na mesma direção, Margarida, apesar de considerar relevantes os saberes adquiridos na formação, afirma: *“[...] a minha prática mesmo eu considero aquilo que eu aprendi no dia a dia. A sala de aula não é fácil, [...] precisamos ter muito jogo de cintura para que ele não fique para trás, mesmo que ele não consiga todas as habilidades, precisamos fazer com que ele desenvolva um pouco. Foi isto que a*

formação do PNAIC trouxe para mim: melhoria na prática e qualquer dúvida que eu tenho eu recorro no material, leio, vejo novos textos, vejo o que está acontecendo em outros Estados, eu gosto de entrar nos sites de outros professores para ver o que eles estão trabalhando de novo e incluir na prática, senão os meninos não prestam nem atenção na minha aula. Melhorou o meu conhecimento para eu poder transferir para eles, se não tivesse feito esta formação do PNAIC, eu ia ficar sempre naquela mesmice que aprendi, e a formação do PNAIC trouxe inovações para trabalhar coisas novas e dentro do ciclo de alfabetização com certeza melhorou bastante os conhecimentos dos alunos e os meus. Descobri cada coisa ensinando. Hoje as crianças vêm mais sabidas que o professor em certos assuntos, no trabalho com jogos eles são mais rápidos até pra entender do que o professor. Explicamos e não estamos nem sabendo se vai realmente acontecer daquele jeito e acontece, porque eles entendem bem rápido. [...] antes eu não via deste jeito. Estavam lá as palavras para numerar, mas eu não sabia ligar a Matemática com o Português dentro do mesmo contexto e depois da formação eu consigo fazer isso direitinho. [...] Tive que aprender tudo de novo, de outra forma. Não aprender começando do zero, mas, tipo assim, o meu conhecimento que eu tinha eu passei a utilizar de outro jeito, de outra forma. Porque depois da formação do PNAIC eu mudei totalmente minha forma de trabalhar matemática em minha sala de aula, porque antes eu tinha aquele negócio, que eu tinha um trauma de fazer as crianças decorarem tabuada, porque eu me traumatizei por ter que decorar tabuada e eu não queria fazer minhas crianças decorarem tabuada. Dentro do PNAIC eu vi que eu tinha outra maneira de fazer com que eles aprendessem a tabuada sem ser preciso decorar. Estudar aquelas coisas, aqueles números lá e decorar eles. Mudou totalmente. Tanto eu aprendi como trabalhar, como eu tive que estudar, porque pra eu ensinar, eu tive que estudar, ler aquele caderno de matemática desde o início, para eu poder passar com segurança para os alunos”.

Jasmim explicita: *“Eu passei a ver a matemática de forma diferente porque antes eu achava que o ensino da matemática era um ensino solto e eu vi que a matemática não deve ser trabalhada como um elemento solto, ela tem que estar dentro de um contexto [...] e que a criança tem que saber qual é a importância daquela matemática para o seu dia a dia, porque a matemática está presente no dia a dia da criança em várias situações: quando ele vai ao comércio, quando chega a conta de energia... então pra mim, foi muito bom. Como repassar o ensino da matemática para as crianças?, [...] na questão de repassar o conteúdo para o aluno que eu vi que eu*

tinha que fazer a contextualização daquele conteúdo, para que o conteúdo tivesse um significado maior para o aluno, para que realmente o aluno compreendesse porque estava estudando aquele conteúdo, qual era a necessidade que ele tinha de aprender. Na minha sala de aula, com certeza, ela teve grande relevância, porque me proporcionou momentos de descobertas, fez com que eu repensasse a minha prática de ensino, mesmo diante dos desafios do nosso dia a dia que sabemos que são ruins, mas foi muito importante”.

As professoras, ao narrarem sobre as contribuições da formação continuada do PNAIC, afirmam que essa formação possui uma relação direta com a construção e ressignificação dos saberes necessários à prática docente alfabetizadora. Declaram, portanto, que a formação colaborou para que aprendessem o conteúdo matemático, a forma de alfabetizar em Matemática e, até mesmo, sobre as formas de avaliação das crianças no processo de ensino e aprendizagem. Destacam de maneira objetiva os *saberes experienciais*. As narrativas apresentadas pelas interlocutoras convergem para o pensamento de Brito (2011, p. 30):

Desse modo, a atividade do ensino requer do professor o domínio de saberes para ensinar e o domínio do saber ensinar, que se traduz na concepção de que a prática pedagógica é espaço da gestão dos conteúdos para torná-los ensináveis, bem como é espaço de mobilização e de articulação de diferentes saberes.

Considerando o dizer da autora, evidencia-se que para ensinar é preciso saber o conteúdo disciplinar integrado com outros saberes inerentes ao ofício docente, principalmente o como ensinar, e lembrar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2009, p. 47).

Conhecer o conteúdo a ser ensinado é próprio da prática profissional do professor. Gauthier *et al* (1998, p. 29) apontam que “ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”. Esse tipo de saber é classificado pelos autores como *saber disciplinar*, contudo é igualmente necessário termos consciência de que lidamos com pessoas e não com máquinas. Por isso, ensinar envolve um ato de interação humana e exige habilidades sobre o saber ensinar e requer conhecimento sobre a quem ensinamos, são aspectos que implícita ou explicitamente, povoam as narrativas

das interlocutoras. A propósito, Girassol chama a atenção no sentido de que, entre outras questões, a formação continuada do PNAIC mobilizava as professoras para diversas aprendizagens docentes, para conhecer melhor o conteúdo a ser ensinado, como ensinar e avaliar as crianças em processo de alfabetização, respeitando seus saberes, suas limitações, principalmente nos momentos de reflexão sobre a prática.

As narrativas de Girassol aproximam-se do pensamento de Pimenta (2012, p. 33) ao afirmar que “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica”. Consequentemente, inferimos que a formação continuada do PNAIC promoveu ações de mobilização e reflexão sobre diferentes saberes nos momentos em que privilegiava a reflexão sobre a relação teoria e prática, a partir da abordagem de temáticas que possibilitavam relação com o cotidiano da sala de aula.

As reflexões apresentadas nas narrativas de Rosa realçam as contribuições da formação continuada do PNAIC nos aspectos relacionados à prática docente alfabetizadora, às atividades que já realizavam em sala de aula e às inovações trazidas para sua prática, através dos estudos realizados, no movimento reflexivo sobre sua prática, inovando e diversificando sua rotina. Outro destaque diz respeito ao fato de que aprendeu a dar importância às práticas de leitura e escritas nas aulas de Matemática. As reflexões sobre pensar e inovar essa prática encontram sustentação nas análises de Nóvoa (2009, p. 30), ao afirmar que “a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São essas rotinas que fazem avançar a profissão”. É nesse movimento de reflexão na ação e reflexão sobre a ação que as professoras avaliam e aperfeiçoam sua prática docente alfabetizadora.

A teoria que dá sustentação à prática reflexiva para a formação de um profissional reflexivo se constitui de três ideias centrais: reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1992). Esse conjunto de ideias constitui, para Alarcão (1996), o pensamento prático do profissional ao enfrentar as situações singulares e complexas da prática. Na verdade, não são processos independentes, mas se completam para garantir uma intervenção prática racional.

A narrativa de Margarida considera os saberes da experiência ao relatar sobre o que aprendeu no exercício da prática docente. Enfatiza a reflexão sobre a prática como um exercício que permite rever e aperfeiçoar seu trabalho. Explícita, nesse

sentido, que aprendeu conteúdos de Matemática na formação e destaca que a sua relação com a disciplina foi ressignificada após a formação continuada do Pacto. Nóvoa (2009) garante que a formação mais relevante do professor acontece na escola, pela experiência e na reflexão pela experiência, em meio ao diálogo dos professores com seus pares, por intermédio da análise da prática, da discussão sobre a ação, com base nos conhecimentos e competência dos professores. Margarida concebe que a sala de aula constitui-se em espaço de aprendizagem, seja para o professor, seja para os alunos.

No discurso de Margarida, percebemos sua relação com o saber matemático, uma vez que a interlocutora menciona a prática tradicional do ensino da Matemática que vivenciou em sua formação e que, de certa forma, trouxe traumas para ela, diante de uma relação com o saber a partir de uma prática docente focada somente no conteúdo. Superando essa realidade, revela em sua narrativa que seus primeiros encontros e aproximações iniciais com a disciplina mostraram-se proveitosas para sua prática como professora que ensina matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse entendimento mostra o cuidado em justificar que não queria ensinar a seus alunos reprisando o modo que aprendeu, porque foi traumático para ela, conforme afirma. Diante do exposto, podemos afirmar que sua relação com a matemática se deu, inicialmente, de modo negativo. Entretanto, a formação do PNAIC permitiu a reconstrução de seus saberes e fazeres, a reconstrução desse relacionamento e, portanto, a ressignificação de sua prática docente.

Por tanto, “o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2011, p. 39). Esse processo reflexivo sobre a prática tem como objetivo aprender e aperfeiçoar o modo de estar presente no relato das quatro interlocutoras ao conceberem, narrativamente, sobre formação continuada e prática docente alfabetizadora.

No relato de Margarida encontramos ainda menção aos *saberes da experiência* e ao *saber disciplinar*. Os saberes experienciais estão estreitamente ligados ao domínio do conteúdo. Esses saberes nascem da prática e são por ela validados, conforme explicam diversos autores (PIMENTA, 2012; GAUTHIER *et al*, 1998; TARDIF, 2007), os quais associam a experiência à própria atividade desenvolvida em sala de aula, ou seja, à docência. Nesse sentido, Brito (2011, p. 25) afirma:

O saber da prática (ou da experiência) representa um saber específico sobre o ensino, produzido (num processo reflexivo) no dia-a-dia da sala de aula com a finalidade de apoiar o trabalho docente. É um saber que não é feito só de práticas, emerge na articulação/mobilização de diferentes saberes e crenças que compõem a base do conhecimento do professor e possuem fundamentos teóricos que explicam os modos de ser e agir do professor.

Assim, reconhecemos o professor como um profissional que constrói conhecimentos sustentados por concepções teóricas, advindos de sua formação e de seu percurso de vida pessoal e profissional, e “que dão conta de sua percepção sobre a educação, sobre o aluno, sobre o ensino, sobre a aprendizagem, sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem, bem como no contexto social” (BRITO, 2011, p. 26). O pensamento da autora sintoniza com Tardif (2007) ao afirmar que no exercício da prática docente o professor precisa dominar um conjunto de saberes, isto é, mobilizá-los e utilizá-los em seu exercício professoral de modo a cumprir as finalidades dessa prática.

O relato da alfabetizadora Jasmim expressa que o processo de reflexão sobre os saberes e fazeres da alfabetização matemática voltam-se principalmente para o como interligar o conhecimento matemático com questões do cotidiano das crianças. Ela, nesse sentido, exemplo de possibilitar práticas que deem significado ao conhecimento da Matemática, bem como a proposição de práticas de ensino que motivem o aluno para a construção e reconstrução de conteúdos e conhecimentos matemáticos. Enfatiza, nesse sentido, sobre saber ensinar, aspecto que remete ao saber apontado por Pimenta (1999), no que se refere aos *saberes pedagógicos*, mobilizados a partir dos problemas colocados pela prática docente, mas que, para saber ensinar, não bastam experiência e conhecimentos científicos, reconhecendo que se fazem necessários, também, os saberes pedagógicos e didáticos.

Acessamos, assim, à compreensão de que a formação continuada de professores realizada pelo PNAIC configurou-se uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional das alfabetizadoras, contribuindo para fortalecimento e ampliação de suas aprendizagens e para a ressignificação dos seus saberes necessários ao exercício de sua prática docente alfabetizadora.

Na subseção a seguir, aprofundamos discussões acerca das concepções adotadas pelo Pacto sobre alfabetização e letramento, alfabetização matemática e as imbricações nas questões relativas ao ensino de Matemática e de Língua Portuguesa,

tomando por base os relatos das interlocutoras e a literatura que embasa essas discussões.

3.3 Concepções de alfabetização e letramento adotadas pelo PNAIC

A partir da década de 1980 surgiu o termo letramento, embora tenha eclodido em diferentes partes do mundo em um mesmo momento histórico a preocupação com as práticas sociais de leitura e de escrita. É importante ressaltar que há, mundialmente, uma diferença no grau de ênfase que é dado às relações estabelecidas entre as práticas sociais de leitura e de escrita e à aprendizagem do sistema de escrita. A exemplo desse aspecto, Soares (2017) refere que o significado de letramento em países de primeiro mundo diferencia-se do significado desse termo no Brasil. Explica que, para aqueles, o problema não é ler e escrever, mas a ausência de domínio das competências de leitura e de escrita, ou seja, o uso social dessas práticas, enquanto que, no Brasil, o significado do termo letramento está diretamente ligado à alfabetização, tendo em vista que seu delineamento conceitual associa-se à concepção de escrita como prática social e como processo cultural.

A respeito do surgimento do termo letramento, Soares (2014, p. 34-35) justifica que ele surgiu porque “precisávamos de um nome para um fenômeno que não existia antes, ou se existia não nos dávamos conta dele, e como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele”. A propósito, letramento e sua explicação terminológica foi bastante difundida com a política de formação de alfabetizadores do PNAIC, não como algo novo, mas na condição de um conceito que, até o momento, tem sido pouco explorado, notadamente junto aos professores alfabetizadores.

É possível identificar nos Cadernos Pedagógicos do PNAIC certa recorrência de termos como: alfabetização na perspectiva do letramento e, até mesmo, alfabetização matemática na perspectiva do letramento, o que nos conduz ao entendimento de que o letramento vai além da apropriação da escrita e da leitura, constituindo-se na habilidade de o sujeito fazer uso dessas possibilidades de comunicação na vida social. Kato (1986, p. 7) foi a primeira autora a usar o termo letramento no Brasil, colocando em realce a função da escola:

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz

de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, individualmente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Implica, desse modo, no compromisso de não somente orientar a criança para aprender a ler e escrever, mas fazê-la sentir-se capacitada a fazer uso da escrita, compreendendo o que lê e o que escreve, para quem escreve, na consideração das mais variadas situações de seu cotidiano, na consideração, também, de que a escola representa espaço legítimo para o desenvolvimento desses domínios de forma institucionalizada.

Nesse contexto, é dever do professor, conforme defende Street (2014)⁷, conceber o letramento como prática social a fim de ampliar as capacidades comunicativas dos alunos, destacando a perspectiva social do letramento. O autor defende o modelo de letramento ideológico, cuja abordagem crítica corrobora o processo de compreensão desse termo como prática concreta e social. O autor cita os estudos de Magda Soares, enfatizando: “têm trabalhado com a noção de *letramento*, que focaliza os processos envolvendo os usos da leitura e da escrita em situações sociais” (STREET, 2013, p. 62, grifo do autor).

Sobre aprendizagem inicial da língua escrita, Soares (2014, p. 64) afirma tratar-se de um processo que comporta a alfabetização e o letramento, sendo de grande importância suas contribuições para o tema ao estabelecer a diferença entre os termos, definindo-os como indissociáveis e complementares. A alfabetização refere-se à “aquisição do sistema convencional de escrita” e o letramento refere-se “ao desenvolvimento de comportamento e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Por um lado, a criança precisa aprender a ler e a escrever; por outro, precisa desenvolver, também, as habilidades de uso da leitura e da escrita no contexto social e cultural em que vive.

⁷ Em trabalho anterior, Street (1984) faz a distinção entre um modelo autônomo de letramento, cujos expoentes estudavam o letramento em seus aspectos técnicos, independentes do contexto social, e um modelo ideológico, empregado por pesquisadores contemporâneos cuja preocupação tem sido ver as práticas letradas como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder numa dada sociedade (STREET, 2014, p. 172).

Nessa direção, a autora destaca a importância e a necessidade de que a criança se alfabetize em um contexto de letramento, a fim de que ela possa se alfabetizar e se letrar simultaneamente.

Essa compreensão se aproxima do posicionamento de Margarida ao destacar que *“trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento [...] é melhorar a qualidade da educação e transformar a criança para ter um conhecimento dos textos que circulam no meio e saber [...] as vantagens de ele conhecer, ele ler uma receita e saber para que ela serve [...] Ler a bula do remédio e ele saber quais as consequências que se tomar aquele remédio vai trazer, e os benefícios. [...] Então é diferenciar os diferentes textos que circulam no meio em que ele vive. [...] Por isso aqui na escola, na sala de aula, ele precisa ter contato com diferentes textos”*.

Nessa perspectiva, Rosa se autoriza a afirmar que o letramento: *“[...] é ensinar o aluno a ler e escrever, não só o que tem no livro, mas ler tudo que aparece no dia-a-dia deles. [...] Alfabetização na perspectiva do letramento é o momento em que a criança aprende a ler e a escrever não só o que ele vê na escola, [...] por isso eu ensino ler e escrever um bilhete, um convite, uma carta.*

Nas narrativas das interlocutoras é possível identificar a compreensão que expressam sobre alfabetização na perspectiva do letramento, considerando a formação obtida através do Pacto, evidenciando a necessidade de proporcionar aos alunos o conhecimento sobre os diferentes textos que fazem parte do universo infantil, de acordo com seu contexto social. Percebemos, ainda, que as interlocutoras possuem uma rotina de planejamento que contribui para o desenvolvimento de aulas bem planejadas, que asseguram aos alunos o contato com diferentes tipos de texto.

O acesso à diversidade de gêneros textuais (KLEIMAN, 1993) favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações de oralidade. No entanto, para que as crianças possam alcançar a condição de alfabetização do ponto de vista do letramento não é suficiente ter contato com os textos, eles precisam desenvolver autonomia de leitura e escrita.

Desse modo, ressaltamos a importância de favorecer o contato dos alunos com textos diversos, para que, assim, possam não só, conforme nos diz Magda Soares (2014, p. 15), possam se “alfabetizar” – compreendendo a tecnologia da escrita alfabética, tornando-se “letrados”, ou seja, adquirindo autonomia para fazer o uso efetivo e competente dessa tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos. Ou seja, as crianças no processo de envolvimento do uso social

da escrita, se apropriam do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), pois, conforme destaca a autora, é indispensável “promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos”.

Considerando os dizeres da autora referida e aproximando sua compreensão com o que estabelece o Caderno do PNAIC de Língua Portuguesa, ano 3, unidade 3 (2012) no sentido da proposta de alfabetizar letrando, apresentamos seu posicionamento:

[...] os docentes devem levar as crianças à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) envolvidos em situações do uso social da escrita, desenvolvendo a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas. Assim, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos deve acontecer de forma simultânea ao processo de aprendizado [...] (BRASIL, 2012a, p. 6).

Evidencia, por conseguinte, a necessidade de que no exercício de sua prática docente o alfabetizador planeje e desenvolva um trabalho que garanta às crianças a apropriação do sistema de escrita alfabético, de modo que assegure sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita por meio da interação com diferentes textos orais e escritos nas mais diversas situações comunicativas, como bem reitera Soares (1998, p. 47, grifos da autora) nos seus escritos:

[...] precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Assim sendo, a autora defende a inseparabilidade do alfabetizar e do letrar. Para isso, é preciso assegurar que as práticas docentes no ciclo de alfabetização propiciem que as crianças aprendam a ler e a escrever imersas em um contexto de prática sociais. Em suas narrativas, as alfabetizadoras anunciam o entendimento da alfabetização na concepção do letramento e de como esse fenômeno é operacionalizado no trabalho docente.

A este respeito, Jasmim assegura que alfabetizar letrando “*é fazer com que a criança construa seu próprio conhecimento, saindo do abstrato para o concreto. Não*

só ler as palavras, as frases: ele precisa compreender o contexto que ele está lendo. Pra mim, isso é alfabetização na perspectiva do letramento. [...] Eu sempre planejo minha aula pensando desta forma: que o aluno precisa ter contato com outros textos além do que tem no livro. Ler, compreender e escrever diversos tipos de textos, dentro das limitações que eles têm, porque ainda são crianças”.

Girassol evidencia sua compreensão de letramento enfatizando que “[...] já trabalhava, não propriamente o letramento como o PNAIC ensinou, mas sempre me preocupei com a aprendizagem deles, com as atividades que eu ia trabalhar, [...], mas, depois que a gente foi falando do letramento [...] eu entendi que envolve mais coisas, não é apenas ler o livro, ele precisa ler e compreender na vida, no dia a dia, na feira, por exemplo, nas notícias. E tudo isso é para ser ensinado aqui na escola. As crianças precisam, nos seus momentos de leitura, conhecer todo tipo de texto que vai ajudar no seu dia a dia. De acordo com o gênero textual estudado, à medida que eles vão lendo, vão entendendo, e depois já são capazes de, com orientação, escrever também”.

A compreensão que emerge dos relatos das alfabetizadoras é que há uma preocupação desde o planejamento até a materialização do planejado no sentido de que se ofereça às crianças a oportunidade de construir conhecimento, configurando um processo que Soares (2017) chama de alfabetizar letrando ou de letrar alfabetizando – quando a criança constrói seu conhecimento em contexto de interação com o material escrito real.

Nesse sentido, alfabetizar e letrar implicam o envolvimento das crianças em atividades que relacionam o som-grafia ao ato de ler e produzir textos, oportunizando o contato com uma diversidade de gêneros textuais. É possível perceber, a partir das narrativas, a preocupação das alfabetizadoras em proporcionar aos alunos acesso a diferentes gêneros textuais, o que favorece o trabalho paralelo com as atividades de apropriação do SEA e a produção textual.

Alfabetização e letramento, conforme destaca Soares (2014), são dois processos diferentes e específicos, com bases cognitivas distintas, levando em consideração que, no processo de aprendizagem inicial da língua escrita eles devem ser concomitantes, cabendo ao alfabetizador a tarefa de trabalhar com esses processos ao mesmo tempo, sempre respeitando a especificidade de cada um deles. Fanchi (2012, p. 8), corroborando com Soares, afirma: “é possível alfabetizar letrando, sem perder a característica de cada um desses processos, mas reconhecendo as

múltiplas facetas e a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro”.

Com base nessas autoras, apreendemos que não basta garantir que as crianças tenham se apropriado do SEA, mas é preciso ir além, de modo que a ação pedagógica do professor possibilite às crianças, em suas vivências de prática de leitura, a compreensão não apenas do texto lido, mas a capacidade de avançar para o entendimento de que a leitura e a escrita assumem funções diversas na vida social. Para tanto, a prática docente alfabetizadora precisa promover condições e oportunidades que orientem a criança a apreciar e a produzir textos, estabelecendo relação com o mundo em que vive. Em reforço a essa compreensão, citamos os escritos de Franchi (2012, p. 104) a esse respeito:

O aprendizado da escrita e da leitura tem que orientar-se sempre para o que seja ler e escrever e nenhum processo ou método de alfabetização será eficaz se retirar de perspectiva o valor da escrita e da leitura na prática social contemporânea.

Considerando as posturas assumidas pelas interlocutoras em suas narrativas, fica claro que compreendem a alfabetização na perspectiva do letramento, conforme defendido e orientado no Pacto. Em suas narrativas, revelam o uso de diferentes gêneros textuais no processo de letramento de seus alunos e na própria prática docente, promovendo a interação entre a escrita escolar e a escrita presente no cotidiano das crianças. Assim, comporta retomar a ideia de letramento social, evitando o que Street (1995, p. 106-118) chama de pedagogização do letramento, ou seja, a priorização do letramento escolar. Dessa forma, apreendemos que a leitura e a escrita no contexto escolar não integram apenas eventos e práticas sociais específicas, mas acontecem associadas à aprendizagem, de diferentes naturezas, de modo a integrar eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não escolares.

A concepção de letramento enquanto prática social pressupõe que a criança possui conhecimento e habilidades para ler, compreender e interagir socialmente. De modo geral, os textos e sua diversificação favorecem ou são permeadas, também, de linguagem matemática, facilitando a simultaneidade: alfabetização na dimensão do letramento em Língua Portuguesa e em Matemática. A propósito, o próximo subitem apresenta discussão sobre a alfabetização matemática na perspectiva do letramento,

concepção adotada pelo PNAIC e que permeia os Cadernos Pedagógicos estudados durante a formação.

3.3.1 Alfabetização matemática na perspectiva do letramento

Alfabetização matemática, com base nos estudos de Danyluk (2015, p. 26), é concebida como “atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática, usada nas séries iniciais da escolarização”, portanto, tem como foco o processo de apropriação do sistema da escrita numérica. Nesse contexto, uma criança é considerada alfabetizada em Matemática quando é capaz de, em situações sociais de sua vida cotidiana, identificar, ler, escrever e compreender a linguagem matemática básica presente nas mais variadas circunstâncias com que se depara.

No Caderno Apresentação do PNAIC, Fonseca (2014, p. 31) assim concebe a alfabetização matemática na dimensão perspectiva do letramento: “[...] o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização para a promoção da apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo”.

A autora utiliza a expressão “alfabetização matemática” para significar a dimensão matemática da alfabetização na perspectiva do letramento, tendo em vista que essa condição envolve uma ação pedagógica intencional capaz de permitir ao aluno compreender a organização da sociedade, sendo capaz de descrever, apreciar e analisar o mundo e as experiências nele vivenciadas. Retomando Danyluk (2015, p. 26), apresentamos seu entendimento sobre alfabetização matemática:

[...] como fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em matemática, então, é compreender o que se lê e escreve o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização. Ou seja, podem fazer parte da etapa cujas primeiras noções das diversas áreas do conhecimento podem ser enfocadas e estudadas dentro de um contexto geral da alfabetização.

Considerando o pensamento da autora, a ideia que emerge é que a alfabetização matemática é um processo de apropriação das noções matemáticas

iniciais e a leitura e a escrita matemática devem fazer parte do processo de alfabetização, sendo fundamental que a criança adquira, também, noções iniciais das demais áreas do conhecimento. Reforçamos esse entendimento com base no documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*, em sua concepção de alfabetização, que expressa a seguinte determinação:

O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas (BRASIL, 2012b, p. 27).

Com base nesse documento, que se volta para a orientação das ações de alfabetização, visualizamos que a ênfase dada ao sentido lato da alfabetização implica alfabetizar letrando e, portanto, envolve um trabalho com as diferentes áreas do conhecimento. Tendo em vista essa visão compreensiva, discutimos a representatividade do ensino da matemática para a promoção da alfabetização na perspectiva do letramento.

Muito são os termos que ganham destaque na contemporaneidade sobre o ensino da Matemática no ciclo de alfabetização, dentre eles “alfabetização matemática na perspectiva do letramento”, conforme recomendações e o pressuposto adotado pelo PNAIC em seus cadernos na efetivação do trabalho pedagógico:

[...] contribuir para que as crianças compreendam a intenção dos textos que leem, no contexto das práticas de leitura de sua vida cotidiana, dentro e fora da escola; é importante que nossa ação pedagógica auxilie as crianças a entenderem as diversas funções que a leitura e a escrita assumem na vida social para que também possam usufruir dessas funções; o papel de nossa ação pedagógica é de promover condições e oportunidades para que as crianças apreciem e produzam textos que lhes permitam compreender e se relacionar melhor com o mundo em que vivem e consigo mesmas nesse mundo (BRASIL, 2014a, p. 27).

Nesse sentido, a prática docente do alfabetizador pressupõe o compromisso de ação pedagógica intencional, planejada de modo a auxiliar a criança na leitura e na compreensão dos textos que fazem parte de sua vida cotidiana. Nos cadernos pedagógicos do Pacto, a alfabetização matemática é definida “como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas” (BRASIL, 2014a, p. 5). Essa definição expõe que uma de suas intenções é promover uma formação continuada que direcione a prática docente para o desenvolvimento da autonomia das crianças por meio de ensino de Matemática, proporcionando a aquisição de conhecimentos, orientando-as no sentido de torná-las cidadãs críticas e conscientes como requer a sociedade contemporânea.

Ao promover a alfabetização matemática na dimensão do letramento, o Pacto pressupõe, na visão de seus idealizadores,

[...] o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sejam elas do mundo da criança, como os jogos e brincadeiras, sejam elas do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas, como aquelas das diversas comunidades que formam o campo brasileiro (BRASIL, 2014a, p. 15).

De maneira salutar o documento em referência expõe que há preocupação em promover a educação integral no ciclo de alfabetização, e que a Matemática não seja vista de maneira isolada e inatingível, mas como componente curricular que deve ser trabalhado de maneira interdisciplinar com as outras áreas do conhecimento, promovendo a autonomia dos discentes nas práticas sociais cotidianas.

Dessa forma, e com base nos dados da narrativa, fica evidenciado que as interlocutoras apresentam uma concepção sobre alfabetização matemática, quando Rosa chama a atenção no sentido de que a alfabetização matemática “[...] é você alfabetizar e realmente trabalhar de forma [...] que ela aprenda também a ler e escrever na linguagem matemática. Na alfabetização matemática a gente sempre considera os registros da criança, [...] a gente não prende muito elas numa forma, numa sentença que vem pronta. [...] a gente tem sempre introduzido jogos, brincadeiras pra melhorar o ensino porque pra ela é mais interessante, a criança aprende muito mais com os jogos, com brincadeiras”.

Prosseguindo com a narratividade das professoras interlocutoras, Jasmim se posiciona ao afirmar que: “[...] *alfabetização matemática é a capacidade de usar a linguagem dos números em qualquer situação; então pra mim o ensino da matemática é ensinar a linguagem da matemática para que o aluno possa aprender e usar a linguagem dos números em qualquer situação do cotidiano*”.

Girassol amplia sua compreensão destacando que a “*alfabetização matemática [...] é trabalhar a interdisciplinaridade, [...] você pode trabalhar todas as áreas e isso é muito importante. Eu acho importante porque este ensino da matemática no ciclo de alfabetização, no dinamismo que a gente trabalha dentro da sala de aula, as crianças despertem mais o interesse de aprender a matemática e possam usar na vida.*”

Margarida, por sua vez, aponta: “*alfabetização matemática eu sinto assim: que uma criança está alfabetizada matematicamente quando ela consegue fazer cálculos com rapidez [...]. Ele saber qual é a operação que ele vai usar para encontrar o número que está faltando. Alfabetização em matemática é mais difícil que a alfabetização e letramento em língua portuguesa porque nós estamos trabalhando com cálculo e cálculo não é fácil*”.

Tomando por base a fala das interlocutoras, destacamos que, para elas, a alfabetização matemática envolve desenvolvimento de habilidades na criança sobre noções iniciais da linguagem matemática. Para além da leitura de números, requer, também, o uso social dessa aprendizagem matemática. Portanto, constitui-se um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na linguagem matemática, bem como o uso social dessa leitura e dessa escrita.

Analisando a fala de Rosa, percebemos seu compromisso em trabalhar a leitura e a escrita em matemática, em fazer usos de jogos, além de destacar a valorização dos diferentes modos de resolução de problemas, apreciando a escrita matemática e incentivando seus alunos a desenvolverem autonomia no processo de alfabetização matemática. Sobre a leitura e a escrita na disciplina, Luvison (2013, p. 80) considera que o ato de “ler, escrever e comunicar ideias, contribui para a apropriação da linguagem e dos conceitos matemáticos, além de mobilizar os alunos a serem autores de seus próprios texto”, revelando-se práticas sociais indispensáveis no ciclo de alfabetização.

Em relação ao processo de alfabetização matemática, Viana e Rolkouski (2014, p. 25) afirmam que “recorrer aos jogos, brincadeiras e outras práticas sociais nos trazem um grande número de possibilidades de tornar [...] significativo para as

crianças”, associando o concreto e o lúdico na prática docente alfabetizadora, na consideração de que nessa prática é requerido o desenvolvimento de um trabalho pedagógico favorável à aprendizagem do aluno.

A interdisciplinaridade na alfabetização matemática é destacada por Girassol, quando aponta para o entendimento de que a Matemática está presente em outras áreas do conhecimento, portanto facilita o trabalho em alfabetização matemática em diversos contextos. Ao analisar a importância do trabalho do alfabetizador na articulação das áreas do saber, Silva (2016, p. 04) tece a seguinte consideração:

Faz-se necessário que o professor alfabetizador mantenha diálogo com todas as diferentes áreas do conhecimento, assim como do universo da criança, que incentive seus alunos a falar, escrever e a contextualizar a matemática do seu cotidiano.

Evidentemente, não é um trabalho simples e exige predisposição do alfabetizador para articular as diferentes áreas do saber e criar um ambiente favorável à aprendizagem matemática dos alunos.

Sobre a alfabetização matemática, Jasmim concebe-a como o processo de apropriação, pelas crianças, da leitura e da escrita matemática nas mais diversas situações do seu cotidiano. Nesse sentido, Danyluk (2015, p. 15) afirma que “uma pessoa está alfabetizada matematicamente quando consegue realizar o ato de ler a linguagem matemática encontrando significado”. Assim, compreendemos a complexidade e a singularidade dessa alfabetização na vida das crianças, compreendendo, também, que o professor tem um papel fundamental no sentido de propiciar um ambiente motivador e estimulante para as crianças se apropriarem dessa linguagem matemática.

Margarida, por sua vez, considera que a criança está alfabetizada em matemática quando desenvolve a habilidade de cálculo mental, bem como a resolução de problemas matemáticos nos variados contextos. Aponta, ainda, que considera a alfabetização matemática mais difícil do que a alfabetização em Língua Portuguesa. Sobre a metodologia da resolução de problemas, Alevatto e Ferreira (2013, p. 110) concebem que os estudantes podem aprender a partir de e durante esse processo e por meio da investigação passam a dar sentido às ideias matemáticas e compreendê-las e, ainda, a construir o conhecimento matemático.

Desse modo, apreendemos das falas das interlocutoras que todas possuem uma concepção de alfabetização matemática alinhada ao conceito desenvolvido pelo PNAIC, expresso em seus cadernos pedagógicos, valorizando uma ampla gama de aspectos, a exemplo do que propõe Fonseca (2014, p. 31, grifo do autor):

A Alfabetização Matemática que se propõe, por se preocupar com as diversificadas práticas de leitura e escrita que envolvem as crianças e com as quais as crianças se envolvem – no contexto escolar e fora dele –, refere-se ao trabalho pedagógico que contempla as relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação.

De acordo com a autora, a alfabetização matemática proporciona ao aluno vivências e experiências com leitura e escrita que fazem uso das ideias matemáticas para resolução de problemas do cotidiano, geralmente envolvendo práticas nos aspectos: contar, medir e calcular. A fala das interlocutoras permeia, praticamente, todos os ângulos do conceito expresso pela autora. Em especial ao se referirem à preocupação com seu fazer pedagógico, proporcionando às crianças a oportunidade de vivenciarem práticas diversificadas de leituras e escrita, que envolvam a linguagem matemática e que se constituam de momentos propícios para que as crianças se apropriem dessa prática, que de fato leiam e escrevam a linguagem matemática nos diversos contextos cotidianos. Compete ao professor e sua prática comprometida providenciar atividade que valoriza a escrita e os diferentes modos de resolver problemas, a habilidade de cálculo mental, assim como a promoção de momentos de ensino e aprendizagem por meio de jogos.

O ensino da Matemática, nesse ciclo alfabetizador tem como foco desenvolver o raciocínio da criança, o que demanda estratégias pedagógicas envolventes, capazes de estabelecer relações, padrões e resolução de situações-problema. Nesse sentido, compete ao professor alfabetizador, enquanto mediador do conhecimento, aproximar seus alunos das vivências matemáticas presentes no seu cotidiano nos seus mais diversos formatos didáticos.

As práticas diversificadas de leitura e de escrita matemática no ciclo de alfabetização constituem-se ações indispensáveis para garantir o letramento da

criança. Neste sentido, na próxima subseção discutimos a relação existente entre o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática na prática docente alfabetizadora.

3.3.2 Matemática e Língua Portuguesa: uma proposta integrada de alfabetizar letrando

Vivemos em uma sociedade conhecida como sociedade da informação, caracterizada notadamente informativa e comunicacional, marcada pela velocidade com que a informação e o conhecimento se disseminam no meio social, local e global. Trazendo para o contexto desta discussão, Fonseca (2014) designa essa sociedade como grafocêntrica e quanticrata, caracterizada pela presença intensa de textos permeados de letras e números. Os avanços globais de informação e da comunicação são acompanhados por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que têm, progressivamente, alterado nosso modo de vida e nossa relação com a leitura e a escrita. Vejamos as palavras da autora:

A sociedade chamada a que chamamos de grafocêntrica porque estabelece na maior parte senão em sua totalidade, de nossas práticas sociais (para o bem ou para o mal) a centralidade da cultura escrita, é também (para o bem ou para mal) uma sociedade quanticrata (FONSECA, 2014, p. 9).

O termo Sociedade Quanticrata empregado neste estudo, está em verbete no Dicionário ProZ (2015, p. 418), o qual assim a define:

Os modos de organização, de descrição, de avaliação e de análise de mundo adotados em grande parte das situações que vivenciam são marcados pelos processos e pelos recursos de quantificação, de ordenação, de medição e de organização dos espaços e das formas que os grupos sociais desenvolvem.

Na literatura especializada brasileira, como vimos, o termo é utilizado por Fonseca (2014), estudioso líder do Grupo de Pesquisa Estudos sobre Numeramento (GEN), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com um volume significativo de publicações que tratam sobre educação matemática.

É nesse contexto de sociedade grafocêntrica e quanticrata que a alfabetização, na perspectiva do letramento, requer um trabalho interdisciplinar que valorize o

processo de apropriação da leitura e escrita em Língua Portuguesa e da linguagem matemática. Tradicionalmente, Matemática e Língua Portuguesa não dialogam na escola, no entanto, fazemos uma reflexão sobre o diálogo, a interação e a indissociabilidade necessárias e possíveis entre essas disciplinas.

De acordo com Miguel (2007), embora a Matemática não possua o status de componente do processo de letramento, sem dúvida, se assim fosse, “a Matemática teria papel importante na consolidação dos processos de leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental”. Não desprezando suas especificidades relativas à linguagem e à escrita, porém, “é possível pensar um trabalho em Matemática de forma que possa propiciar a aprendizagem também na língua materna” (MIGUEL, 2007, p. 424).

Em relação à organização do trabalho pedagógico, Smole e Diniz (2001, p. 29) afirmam ser possível pensarmos de modo a garantir o estabelecimento das conexões entre Matemática e a língua materna, “além de ser uma proposta interdisciplinar, favorece a valorização de diferentes habilidades que compõem a realidade singular e complexa de qualquer sala de aula”.

Neste sentido, Machado (1990, p. 15) reforça:

Quando se observa que dois elementos constituintes dos sistemas mais fundamentais para a representação da realidade – o alfabeto e os números – são apreendidos conjuntamente pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem distinções rígidas de fronteiras entre disciplinas ou entre seus aspectos qualitativos e quantitativos da realidade, tal ausência de interação causa estranheza.

Caracterizando os números e o alfabeto como elementos fundamentais e integrantes da realidade, o autor nos alerta sobre as imbricações entre Matemática e língua materna, mesmo antes de as crianças chegarem à escola, reforçando seu sentimento de estranheza diante da separação entre as duas disciplinas no ambiente de aprendizagem escolar. É esperado que nos anos iniciais os alunos dominem as práticas de leitura e escrita, mas que também possam ter desenvolvido a “alfabetização matemática”, termo utilizado quando se fala em uma perspectiva do letramento. Seguindo o pensamento do autor, dizemos que “há a possibilidade de ensinar a Língua Materna a partir de uma mediação intrínseca com a Matemática” (MACHADO, 1990, p. 9). Nesse sentido, precisamos compreender a alfabetização

matemática para além dos códigos matemáticos, avançando em uma compreensão de relações lógicas e de fenômenos naturais para o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita de conceitos matemáticos.

A esse respeito, tomamos o calendário como exemplificação, que é um gênero textual que demanda conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática. Seu estudo/uso contribui para que as crianças no ciclo de alfabetização localizem informações sobre datas, envolvendo a grandeza de tempo, possibilitando compreender sequência numérica, quantidades de dias e suas relações com semanas e meses. Desse modo, de acordo com as interlocutoras, a concepção que elas têm sobre as imbricações entre Matemática e Língua Portuguesa, adquiridas durante formação continuada, é priorizada em sua prática docente, segundo registram em suas narrativas.

Girassol afirma: *“Eu vejo uma relação entre Matemática e a Língua Portuguesa, uma complementa a outra, [...], porque até mesmo começando pela acolhida você vai fazendo a leitura e ali na leitura você vai complementando, pois, já entrando na aula de Matemática, eu gosto muito de trabalhar isso, o texto, porque dentro do texto eu trabalho de acordo com o que vem no meu fluxo, eu já procuro o que eu vou trabalhar dentro da Matemática e que trabalha a Língua Portuguesa também, é uma complementando a outra. É, e até mesmo porque a matemática ela está junto com a Língua Portuguesa, porque se você vai estudar sílaba, você vai contar e aí, quantas vezes você abre a boca, quantas letras tem a palavra, no primeiro ano que a gente trabalha com palavras geradoras, começamos pela figura, se eles conhecem ou não conhecem, depois quantas sílabas, quantas letras, quantas vogais, quantas consoantes, portanto trabalhamos Língua Portuguesa e Matemática”*.

Jasmim expressa seu entendimento sobre a relação destas duas disciplinas afirmando que: *“[...] a Matemática e a Língua Portuguesa, as duas, andam juntas, tanto na leitura quanto na escrita, porque o aluno ele tem que ler e compreender e interpretar um texto e muitos destes textos envolvem Matemática. [...] embora seja aula de Português, [...] dá pra trabalhar Matemática [...] eu vou trabalhar bem aqui uma palavra geradora, mas aquela palavra **geradora** tem um texto que dentro dela está inserida a Matemática, então ali eu já puxo e já instigo o aluno. Nem precisa ele saber que é aula de matemática para ele aprender matemática”*.

Margarida enfatiza que: *“a Matemática e a língua portuguesa são ligadas e não podem ser separadas [...] Eles fazem uma relação da Matemática dentro de outras*

disciplinas. Então dá pra gente perceber que antes eu não tinha esta percepção de junção do Português com Matemática”.

No entendimento de Rosa, a “[...] matemática e a língua portuguesa caminham juntas. Na Matemática a gente pode estar trabalhando o Português e, em Português a gente faz a mesma coisa quando a gente trabalha algumas atividades em que entra em matemática e assim as duas têm uma relação [...] muitas vezes a gente nem planejou que ali seria uma aula de matemática e de repente você se depara com a matemática, você trabalha a matemática na brincadeira e aí ela fica presente em quase todos os momentos da aula.

As narrativas das interlocutoras apontam para o modo como identificam a relação entre Matemática e Língua Portuguesa, e como esse fenômeno é operacionalizado na prática docente alfabetizadora. Todas as professoras participantes deste estudo são unânimes ao afirmarem que existe uma relação íntima entre as duas disciplinas. Ao analisarmos essas narrativas, aproximamo-nos da reflexão de Andrade (2005) sobre as interações entre iniciação matemática e alfabetização, destacando que há muito mais em comum entre as alfabetizações da língua materna e da matemática do que, a princípio, podemos imaginar.

Girassol amplia seu entendimento ao afirmar que esse fato ocorre, principalmente, nos momentos de leitura, e que no processo de apropriação do sistema de escrita a criança faz uso de conhecimentos matemáticos, por exemplo, ao descrever nos momentos de contagem de letras, sílabas e palavras. Sobre a relação existente entre leitura e matemática, Grandó (2013, p. 39) refere que “as crianças precisam aprender a ler matemática e ler para aprender Matemática”. Dessa forma, a leitura enriquece e dá suporte à aprendizagem, tanto da língua materna, como da matemática, tendo em vista sua indissociabilidade.

Pensamento semelhante encontramos na fala de Margarida, quando descreve a ligação entre Matemática e Língua Portuguesa, em especial quando as crianças identificam o processo de relação número e quantidade nas situações cotidianas da sala aula, contando, por exemplo, quantas questões fizeram e quantas faltam fazer.

Jasmim descreve que a Matemática e a Língua Portuguesa andam juntas e que, em seu planejamento, a partir da “palavra geradora”, busca textos em que possam trabalhar as duas disciplinas juntas, reconhecendo que os textos estão permeados de informações na linguagem matemática. E que, portanto, o conhecimento dessa linguagem promove autonomia nos aprendizes para ler e

interpretar esses textos. A respeito do trabalho com gêneros textuais, Marocci e Nacarato (2013, p. 87) vão ao encontro da concepção de matemática escolar. Desse modo, gêneros textuais constituem-se excelente ferramenta para ensinar Matemática na escola.

Outro aspecto importante destacado por Rosa é que, mesmo em momentos em que a atividade não foi planejada, a fim de ocorrer a interação entre as duas disciplinas, é possível perceber e aproveitar essas oportunidades para trabalhar de modo que o ensino de Matemática e Língua Portuguesa andem juntos, inclusive nos momentos de brincadeiras. É, pois, como afirma Andrade (2005, p. 160):

As linguagens se misturam, usamos a língua materna para expressar melhor as ideias matemáticas e empregamos ideias e conceitos matemáticos muitas vezes como metáfora para que a língua materna seja melhor compreendida.

É no ambiente de aprendizagem que o professor trabalha a linguagem matemática, juntamente com a língua materna, desde os primeiros momentos da escolarização da criança, dada a sua impregnação mútua, de modo que o aluno possa ler e interpretar os textos matemáticos.

Vemos na literatura pertinente estudos que reafirmam o que as interlocutoras apontaram. Nesse sentido, é importante frisar que o desenvolvimento da linguagem falada e da linguagem escrita, da linguagem matemática caminham juntos, compartilham de uma mesma base cognitiva. Andrade (2005, p. 159-160) refere que o processo de aquisição da leitura, da escrita e de conceitos matemáticos (que são conceitos diferentes) não pode dispensar as seguintes demandas:

- A formulação de hipóteses por parte das crianças e conseqüentemente a avaliação dessas hipóteses;
- O diálogo entre professor, aluno e o objeto de conhecimento;
- O envolvimento, por parte do aluno, para tentar, agir, errar, repensar, refazer...
- Percepção das funções pessoais e sociais que estão sendo construídos (para que servem e como são usadas nas interações sociais – valor pessoal e social da escrita, qualquer que seja ela);
- Atividade interna constante por parte do aluno. As crianças devem ser estimuladas a estabelecer relações entre os novos conhecimentos de que vão se apropriando e aqueles que já possuem, usando para isso recursos próprios (de que dispõem). Tudo isso lhes possibilita modificarem o que já sabiam,

- comprovando ou não as suas hipóteses iniciais, e a ampliarem seu saber, tornando essas atividades significativas;
- Essa aprendizagem só será significativa se estiver contextualizada no dia-a-dia, no mundo onde o sujeito está inserido, e também ancorada em conhecimentos prévios, devendo ser, acima de tudo, lúdica e prazerosa.

Ao destacar os pontos comuns e complementares que existem entre alfabetização em língua materna e Matemática, a autora destaca como processo de fundamental importância e inerentes a esses dois componentes curriculares, com vistas ao cuidado e compromisso com uma aprendizagem significativa e com a ampliação do conhecimento, nesse caso, falamos do desenvolvimento de atividades que contemplem situações lúdicas, prazerosas, de diálogo e envolvimento, nas quais as crianças são estimuladas a estabelecer relações e formular e avaliar hipóteses.

O ensino da Matemática na escola, tem por foco a aprendizagem significativa. Exige a compreensão por parte do professor de que é possível explorar as ideias matemáticas e o entendimento do texto simultaneamente. Não há, pois, prerrogativa do ensino da Matemática sobre a língua materna e vice-versa. Não é necessário que primeiro o aluno aprenda Matemática, para depois usá-la na interpretação de textos diversos ou o oposto dessa afirmação. A aprendizagem de uma não se constitui elemento excludente ou precedente da outra. Implica dizer que ambas se desenvolvem em uma “impregnação mútua” enquanto os educandos leem, escrevem e discutem sobre as ideias e conceitos, tanto matemáticos quanto linguísticos, que vão aparecendo nas vivências cotidianas de leitura. E toda essa compreensão está inserida no contexto da prática docente alfabetizadora, tal como se encontra discutida no tópico a seguir.

3.4 Prática docente do alfabetizador

A educação que se tem desenvolvido no século XXI impõe aos docentes uma exigência de qualificação profissional cada vez maior. Diante das demandas e especificidades de cada etapa da educação escolar, estabelece novas expectativas em relação à formação e à prática docente. Nos anos iniciais do Ensino fundamental a alfabetização ganha destaque em função de sua singularidade, complexidade e representatividade no contexto socioeducacional, visto que o, ainda, número elevado

de analfabetos traz grandes implicações no delineamento de políticas educacionais e sociais.

Quadro 2 - Distribuição dos níveis de analfabetismo por escolaridade - 2018

Nível de Analfabetismo	Ensino Fundamental Anos Iniciais	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Superior
Analfabeto	16%	1%	1%	0%
Rudimentar	54%	33%	12%	4%
Elementar	22%	45%	42%	25%
Intermediário	7%	17%	33%	37
Proficiente	1%	4%	12%	34%
Analfabetos Funcionais = (Analfabeto + Rudimentar)	70%	34%	13%	4%
Funcionalmente Alfabetizados = (Elementar + Intermediário + Proficiente)	30%	66%	87%	96%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em INAF (2018).

Apesar de ser um elemento fundamental para a formação, o movimento de ir à escola nem sempre se constitui em resultado de alfabetismo proficiente. Os dados do Quadro 2, expressam que 70% dos estudantes que concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental são analfabetos funcionais e que, apenas, 1% pode ser considerado proficiente. Essa proficiência avança lentamente para 4% nos anos finais do Ensino Fundamental, 12% no Ensino Médio e, apenas, 34% no Ensino Superior.

No Brasil, os altos índices de analfabetismo e de analfabetismo funcional trazem para a centro das discussões a formação dos alfabetizadores, caracterizando a formação inicial como incompleta e, ainda, de certa forma, ineficiente. Nesse cenário

emerge a formação continuada como alternativa para o aperfeiçoamento profissional e a superação desses índices. Imbernón (2009, p. 10) lembra que “o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança”. É nesse contexto que o autor prioriza a superação do analfabetismo e que são delineadas políticas de formação continuada que visam contribuir para prática docente alfabetizadora.

Nesta seção a discussão focaliza a compreensão da prática docente alfabetizadora e sua relação com o letramento. Evoca, dentre outros, as ideias de Franco (2012, p. 160), ao registrar que a prática docente “se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social”. Corroboramos com o pensamento da autora e reconhecemos a singularidade e a complexidade dessa ação, tendo em vista que contempla dimensões político-social, pessoal, cultural e técnica do trabalho docente. Em relação à prática docente alfabetizadora, as proposições da autora nos fazem refletir acerca desse processo na perspectiva do letramento, afirmando, mais uma vez, a finalidade deste trabalho, a compreensão da formação continuada do PNAIC como incremento ao letramento de crianças, no ciclo de alfabetização, lembrando, entretanto, que “para além do concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos” (SACRISTÁN, 1991, p. 71).

De acordo com esse autor, a organização da instituição educacional, na qual está inserida o professor, condiciona sua prática. De igual modo, o sistema educativo no qual está inserida a instituição, também, constitui elemento que condiciona a prática do professor. Assim, em nível nacional, encabeçado, pelo MEC, são estabelecidas diretrizes e metas que interferem diretamente na prática docente do alfabetizador. Nesse sentido, a política de alfabetização do PNAIC constitui forte elemento condicionante da prática do alfabetizador.

Sabemos que o preparo teórico e metodológico dos professores é fundamental para seu desempenho profissional. Dessa forma, os educadores que participaram da formação do PNAIC desenvolveram estudos e orientações para melhorar, cada vez mais, sua prática de alfabetizar letrando, por meio de métodos formativos, bem como por meio de sugestões de atividades que os professores adotam em sala de aula. A este respeito, Cagliari (1996, p. 9) reitera:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição do conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social da natureza da realidade linguística envolvidos no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá este professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem sem os sofrimentos habituais.

O processo de alfabetização das crianças é uma atividade que requer dos docentes, especificidades, não só em relação aos saberes, mas também em relação aos fazeres. De acordo com Cagliari (1996), o professor para encaminhar o processo de alfabetização das crianças de modo agradável e produtivo precisa conhecer sobre o desenvolvimento emocional da criança, o processo de evolução de suas práticas sociais e linguísticas e, assim, evitar os sofrimentos comumente encontrados nesse processo.

Desse modo, interessa-nos compreender como se dá a prática docente do alfabetizador no cumprimento do objetivo de alfabetizar letrando as crianças na idade certa, dispensando um olhar especial para a alfabetização matemática.

Sobre a relação formação continuada do PNAIC e prática docente alfabetizadora, as interlocutoras destacam as principais contribuições advindas desses cenários. Margarida analisa que “[...] *depois da formação do PNAIC minha prática melhorou bastante, aprendi coisas novas, [...] dentro da sala de aula com os alunos fazendo reflexões sobre o que está dando certo e o que não está dando certo. [...] aprendemos a confeccionar materiais que antes a gente esperava só pelo material que vinha feito e facilitou na hora de transmitir para as crianças. Para mim melhorou em tudo. Porque antes eu via matemática, até achava que matemática era muito difícil de você aprender. Mas isso mudou [...]*”.

Girassol afirma: a formação *“melhorou minha prática, que, assim, foi ajudando nas dificuldades que eu tinha encontrado na minha prática [...]. A formação do PNAIC me ajudou muito. Sempre trouxe inovações para a minha prática pedagógica. A primeira coisa que mudou foi a nossa forma de ver e ensinar matemática com a interdisciplinaridade, envolvendo estratégias mais eficientes. Trouxe novas estratégias para o ensino dentro da Matemática, [...] mas a formação fez com que eu melhorasse e trabalhasse a matemática, não mais solta assim, mas envolvendo a matemática com as outras áreas de conhecimentos”*.

Jasmim aponta: *“a formação do PNAIC ela teve uma grande relevância na minha prática em sala de aula, como repassar o ensino da matemática para as crianças, porque eu percebi que era preciso eu sair do abstrato e trabalhar o concreto, então se eu estou dando as formas geométricas eu coloco o abstrato ali, mas [...] pergunto aqui na sala de aula: qual é a forma dessa porta? Do cartaz? Então eles vão me dizendo, então eu acho assim muito interessante.”*

Rosa esclarece: *“durante a formação teve muitas orientações no sentido de realizar um trabalho mais dinâmico, mais reflexivo e eu tenho procurado fazer isso na medida do possível. [...] Trouxe grande contribuição para o ensino da matemática porque a gente teve muitas ideias boas de como trabalhar, [...] a prática de sala de aula dentro da formação de Matemática [...].*

Analisando esse conjunto de narrativas sobre a prática docente alfabetizadora e sobre as contribuições da formação do Pacto, percebemos que as interlocutoras expressam seu entendimento sobre a referida formação. Falam/citam contribuições efetivas, favorecendo a prática docente, em decorrência das aprendizagens de novas metodologias, principalmente referentes ao ensino da Matemática no ciclo de alfabetização, referendando que, de fato, ajudam a superar dificuldades encontradas na prática. A partir dessa nova realidade, passaram a desenvolver um trabalho mais dinâmico e reflexivo, usando, também, materiais concretos para a superação do abstrato até então, muito presente no ensino dessa disciplina.

Margarida afirma que a formação contribuiu significativamente para a melhoria da sua prática, principalmente porque nesses momentos aprendeu coisas novas que fizeram diferença no seu modo de ensinar crianças pequenas. Considera que os cadernos pedagógicos fonte de saberes que ajudaram a dirimir suas dúvidas, ressaltando, ainda, que é comum buscar estratégias para seu trabalho na Internet. Desse modo, apreendemos que essa formação contribuiu para unidade teoria-prática, visto que “saiu” da teoria que estava nos cadernos pedagógicos, “chegando” à prática docente em sala de aula. A esse respeito, Pimenta (2005) afirma que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, e que a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis.

Girassol revela que em razão da formação continuada do PNAIC melhorou sua prática e que essa foi importante para ajudar a vencer as dificuldades encontradas na escola, na sala de aula através das discussões de novas estratégias para produzir novidades no ensino, especialmente no ensino de Matemática. Um fator constante,

isto é, presente nas narrativas das interlocutoras refere-se às contribuições dessa prática, conforme reitera Sacristán (1999, p. 28):

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos.

Nesse sentido, cabe às alfabetizadoras compreender o sentido social de sua prática docente e desenvolver um trabalho consciente que promova a alfabetização na perspectiva do letramento (matemático também), tendo como fundamentos os saberes construídos ao longo da vida e da formação docente, de modo que a ação pedagogicamente intencional favoreça a transformação dos aprendizes.

Jasmim explica que o mais marcante para ela foram as contribuições dessa formação para sua prática docente no trabalho de alfabetização matemática, destacando que aprendeu a trabalhar com materiais concretos o que muito ajudou a seus alunos nas suas aprendizagens. É, na verdade, como reforça Santos (2017, p. 73):

Para que a prática docente alfabetizadora se estruture como mediadora de aprendizados, que contribuam para ampliar as condições de letramento dos alunos, é preciso que os professores pensem nas consequências de suas ações no contexto da escola e da sociedade em que vivem. O que postulamos é a necessidade de o professor exercer a reflexão crítica, tanto para compreender os desafios da prática, quanto para o aprimoramento de sua prática docente.

Assim, cabe ao docente alfabetizador compreender a importância da alfabetização na perspectiva do letramento e o valor de ações práticas para mediar essa aprendizagem. Desse modo, incumbe ao professor refletir criticamente sobre os desafios postos a sua prática. Em específico, citamos o desafio de alfabetizar matematicamente as crianças na idade certa, como objetiva o Pacto.

Rosa, nesse sentido, reforça que os conhecimentos apreendidos durante a formação contribuíram para tornar suas aulas mais dinâmicas e reflexivas, principalmente, no que se refere ao ensino da Matemática. Sobre a presença da Matemática em quase todas as ações que praticamos diariamente e a importância do

seu ensino mediante a realidade na qual está inserida, D'Ambrósio (1999, p. 35) explica:

O conhecimento é deflagrado a partir da realidade. Conhecer é saber fazer... A geração e o acúmulo de conhecimento obedecem a uma coerência cultural... Ela é identificada pelos seus sistemas de explicações, filosofias, teorias e ações e pelos comportamentos cotidianos. Naturalmente tudo isso se apoia em processo de medição, de contagem, de classificação, de comparação, de representações, de inferências. Esses processos se dão de maneiras diferentes nas diversas culturas e transformam-se ao longo do tempo. Eles sempre revelam as influências do meio e organizam-se com uma lógica interna, codificam-se e formalizam-se. Assim nasce a matemática.

O que percebemos é que na história da humanidade a Matemática é uma ciência lógica, que desempenha um papel importante na sociedade. Portanto, os professores que alfabetizam em Matemática não devem ignorar os fundamentos e as técnicas matemáticas, nem mesmo a simbologia que representa suas variáveis no mundo real. Por tudo isso, reforçamos que os estudos realizados sobre Matemática e modos de ensiná-la às crianças, partindo da realidade, usando materiais concretos e utilizando o lúdico, marcaram positivamente as professoras alfabetizadoras que participaram da formação continuada do PNAIC. No que tange a esses aspectos, Kramer (2010, p. 89-90) reforça que devemos considerá-los como norteadores do processo da formação continuada e que indicam os caminhos para superação dos desafios da prática docente e sugere que é necessário:

Organizar a formação em serviço em torno de temas ou problemas identificados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores (por exemplo, "prontidão", "indisciplina", "crianças difíceis", "agressividade", "estalo", "omissão de letras", "avaliação", "o que é o erro" etc.). [...] Favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas, ultrapassando o senso comum: (a) teorias que analisam o processo educativo de forma ampla (sociológicas, antropológicas, históricas, filosóficas); (b) estudos relacionados ao processo de construção do conhecimento (psicologia do desenvolvimento); (c) conhecimentos que tratam diretamente do tema em questão (linguísticos sócio e psicolinguístico. Se se tratar da aprendizagem da língua, por exemplo).

De acordo com a autora, a formação continuada, quando planejada e alicerçada na prática, contempla as necessidades dos fazeres em da sala de aula,

explorando temáticas que vão ao encontro das práticas cotidianas dos alfabetizadores, por meio da articulação dos conhecimentos das diversas áreas. Essa formação permite a reflexão sobre as práticas concretas, desenvolvidas no exercício diário de sua atuação profissional, contribuindo de forma significativa para o fazer docente alfabetizador. Isso implica ultrapassar o senso comum e construir um conhecimento especializado, conforme explica Imbernón (2009). Dessa maneira, destacamos que sentimos falta nas narrativas das interlocutoras de alguns relatos sobre teorias, principalmente em relação ao sistema de escrita alfabética. Sentimento que encontra reforço nos dizeres de Brito (2006 p. 62) ao reconhecer que “a atuação desses profissionais pressupõe o domínio de saberes peculiares às situações reais de aquisição da língua escrita”.

Ao analisarmos as contribuições da formação continuada do PNAIC para a prática docente alfabetizadora, encontramos no conjunto de narrativas trechos que afirmam o quanto essas formações ajudaram no sentido de organização de aulas mais dinâmicas, principalmente para a alfabetização matemática, que se constitui elemento fundamental para o letramento das crianças, aspecto que as alfabetizadoras revelavam mais dificuldade para ensinar, segundo sua narratividade.

As narrativas das interlocutoras nos conduzem, ainda, ao entendimento de que a formação continuada somente atenderá às demandas da prática quando decidir pela inclusão, em seus conteúdos e práticas, de temas nela diagnosticados como desafios. Foi o que ocorreu em relação à formação de 2014, que tratava principalmente do ensino de Matemática no ciclo de alfabetização que, antes, sempre se mostrou um grande desafio para as alfabetizadoras (tema recorrente em suas falas), mas que foi revertido e ressignificado pelas contribuições advindas das formações do PNAIC, favorecendo superação das dificuldades da prática em alfabetização matemática.

Acrescentamos, ainda, que na prática docente alfabetizadora um bom e bem pensado planejamento é fundamental para o desenvolvimento de aulas produtivas, que ajudam o professor a vencer desafios impostos a essas mediadoras do saber, pois lidam com a heterogeneidade que marca toda sala de aula e seu alunado; os desafios das condições materiais das escolas, entre outras questões objetivas e subjetivas que permeiam a prática docente do alfabetizador, o que requer desses professores competência e muita sabedoria para superar suas próprias limitações, lembrando que, portanto, somente os saberes advindos da formação continuada, por si sós, não conseguem resolver essas demandas.

Como encerramento desse olhar analítico em torno do bloco de narrativas sobre formação continuada e prática docente, principalmente envolvendo saberes construídos na formação continuada, portanto, necessários à prática docente de modo que promova a alfabetização da criança na perspectiva do letramento, reafirmamos que todo esse momento realizado pela formação continuada do Pacto contribuiu, de fato, com a renovação dos caminhos que hoje trilham as professoras em sua prática docente alfabetizadora, na perspectiva do letramento matemático sobremaneira. Isto posto, anunciamos que a seção, a seguir, aborda a institucionalização do PNAIC, bem como o processo de recontextualização dessa política de alfabetização na prática docente.

4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA

Alfabetizar é acender uma luz que jamais será apagada.

É iluminar um futuro próximo e também distante.

É deixar uma marca útil que se eternizará.

Alfabetizar é mais uma forma de amar.

(SCHIMIDT, 2012, p. 43)

4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA

A epígrafe de Schimidt (2012) dá suporte para que iniciemos a reflexão sobre a importância do ato de alfabetizar -“acendeu uma luz”- que sugere, ao mesmo tempo, abrir-se a um mundo novo de novas cores, de novos saberes que essa “luz” vai, progressivamente, mostrando, descobrindo uma realidade nunca vista: as letras, os nomes, os números e seu deciframento. Quem alfabetiza apresenta um universo simbólico, imaginário, que colabora com a ascensão de vida daqueles que estão sendo alfabetizados. Nessa ação, a prática do professor alfabetizador deixa marcas na vida das crianças que ascendem ao mundo das letras, dando a elas “asas para voar” rumo à compreensão de seu mundo circundante. Assim, comparativamente, alfabetizar uma criança é iluminar seu futuro com uma luz que jamais se apagará: o saber.

Este capítulo apresenta discussão mais ampla sobre o PNAIC enquanto política nacional de alfabetização de crianças e política de formação continuada de professores, que analisa sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas, com base nos contextos de influência, produção de texto e da prática, considerados essenciais para entendimento de uma política pública educacional, fazendo uma aproximação entre as bases teóricas e a compreensão das interlocutoras acerca das temáticas mencionadas.

Para melhor visualização compreensiva desses programas governamentais, organizamos o Quadro 3, conforme segue, no qual constam programas federais que tratam de questões voltadas para a melhoria da qualidade da alfabetização no Brasil.

Quadro 3 - Programas e projetos, em nível federal, relacionados à alfabetização

Ano	Programa/ Projeto	Características
1999	PCN em Ação – Alfabetização	Curso de formação continuada para professores do ensino fundamental, orientou os trabalhos dos professores que alfabetizam crianças e adultos, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, cursos com 32 horas de duração.
2000	GESTAR I - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar	Curso de Formação Continuada em Serviço; com duração de quatro semestres/módulos. Ênfase na importância da Avaliação Diagnóstica dos Alunos; Organiza um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de apoio à aprendizagem dos alunos.

		Destinado a professores habilitados que atuam da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas brasileiras.
2001	PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	Com duração de 1 ano, destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Organizado em módulos, com carga horária de 160 horas, 75% do tempo destinava-se para formação em grupo e o restante para o trabalho pessoal com estudo e produção de textos e materiais que depois serviriam para socialização ou entregues ao coordenador para serem avaliados. Não contemplava a alfabetização matemática.
2003	PRALER - Programa de Apoio a Leitura e a escrita	Tinha como foco investimento no processo de alfabetização no início da escolarização, e como objetivo oferecer formação continuada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e à aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. Organizado na modalidade de ensino semipresencial, mesclando atividades de estudo individual, apoiado pelos Cadernos de Teoria e Prática, com reuniões semanais ou quinzenais chamadas de “Sessões Presenciais Coletivas”, com um professor formador. Restringiu-se à alfabetização em língua materna.
2005	PROINFANTIL	Curso de nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destinava-se a profissionais que atuavam em sala de aula da Educação Infantil, em creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. Possuía material pedagógico específico para a educação a distância. O currículo da formação era estruturado em seis áreas temáticas: linguagens e códigos; identidade, sociedade e cultura; matemática e lógica; vida e natureza; língua estrangeira; e fundamentos da educação e organização do trabalho pedagógico.
Lançado em 2005 e reeditado em 2007	PRÓ- LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem	Programa de formação continuada para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão de estados e municípios. Podiam participar todos os professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Funcionou na modalidade semipresencial. Utilizou material impresso e em vídeo e contou com atividades presenciais e a distância, os professores eram acompanhados por orientadores, também chamados tutores. Duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais. Teve duração de 8 meses.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da literatura de referência.

Este Quadro 3 foi organizado com um resumo sobre os programas de formação continuada voltados à alfabetização no Brasil e que foram ofertados pelo MEC de 1999 até 2007, acrescentando que, posteriormente ao Pró-Letramento, em 2007, somente foi lançado o PNAIC em 2012. Vale ressaltar que o Pacto possuía alguns pontos que o diferenciavam de programas anteriores: (1) seu objetivo: apenas a alfabetização das crianças na idade certa, estabelecida dentro de um ciclo de 3 anos; (2) coloca em destaque a importância da alfabetização matemática enquanto

componente necessário no processo de letramento da criança; e (3) concedeu bolsa aos alfabetizadores em formação continuada.

Historicamente, a política educacional brasileira, revelou preocupação nacional voltada para a alfabetização da criança de modo que alcançou um nível de pactuação em 2012, consoante com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Vale destacar que esse ato jurídico foi revogado em 07 de julho de 2017, pela Portaria nº 826, de 07 de julho de 2017 (BRASIL, 2017), que manteve a proposição maior do programa, a de corrigir a distorção idade-série e alfabetizar a criança nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, até os 8 anos de idade, como marco regulatório da política educacional voltada para a alfabetização, estabelecendo os seguintes objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012c, p. 23).

Para a consecução desses objetivos, o Pacto definiu um conjunto de ações integradas compostas de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, que foram disponibilizados pelo MEC e que colaboram com a alfabetização e o letramento. Essas ações apoiam-se nos seguintes eixos de atuação: 1) formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para as escolas; 3) avaliações sistemáticas; e 4) gestão, mobilização e controle social, tendo como principal enfoque a formação de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012d). Apresentamos a Figura 8, que expressa esses eixos de atuação mediante uma configuração ilustrativa, demarcando sua posição, ordenamento e finalidades.

Figura 8 - Eixos de atuação do PNAIC

Fonte: Imagem retirada do Manual do PNAIC (BRASIL, 2012d).

O eixo principal desse conjunto é a “Formação continuada de professoras alfabetizadoras”, pensada inicialmente no formato de curso presencial para os professores alfabetizadores, com duração de dois anos, distribuído em uma carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja proposta metodológica incluía estudos e atividades práticas. Os orientadores de estudos eram responsáveis pelos encontros com os professores alfabetizadores. Esses orientadores participavam de um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas.

O eixo “Materiais Didático e Pedagógico” refere-se ao conjunto de materiais que auxiliam os professores, suas aulas, específicos para alfabetização que as escolas participantes receberam, ajudando os alunos, viabilizando melhor compreensão do conteúdo e dentre os quais destacamos: “livros didáticos [...]; obras pedagógicas [...] dicionários de língua portuguesa [...]; jogos pedagógicos; obras de referência, de literatura e de pesquisa [...]; obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização” (BRASIL, 2012d, p. 12-13).

O eixo “Avaliação” refere-se à avaliação permanente e formativa e à avaliação diagnóstica e externa. As avaliações processuais, debatidas durante o curso de

formação, devem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor, junto aos educandos. Em um sistema informatizado os professores postavam os resultados da Provinha Brasil, nomeando cada criança. Essa Provinha acontecia no início e no final do 2º ano, para que docentes e gestores fizessem a análise dos resultados e adotassem eventuais ajustes necessários para garantir a alfabetização das crianças na idade certa. A avaliação externa universal, realizada ao final do 3º ano, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), visava aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo.

O eixo “Gestão, Controle Social e Mobilização” representa um arranjo institucional composto por diversas instâncias, cada uma com a responsabilidade de mobilizar, implementar e monitorar as ações do Pacto em sua área de atuação. Além disso, o MEC disponibilizava um sistema de monitoramento com o objetivo de apoiar as redes e assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto.

Na primeira fase do Programa, realizada no Piauí, janeiro de 2013 a março de 2014, os professores receberam formação em Língua Portuguesa (120 horas); em Matemática (160 horas) na segunda fase, de abril de 2014 a março de 2015; e na terceira fase, que ocorreu de abril de 2015 a março de 2016, a proposta ampliou as temáticas, tratando sobre gestão escolar, currículo, criança, ciclo de alfabetização e da interdisciplinaridade, fechando o ciclo do Programa (100 horas).

Em 2016, as atividades de formação do Pacto aconteceram a partir do segundo semestre, em razão da mudança de Presidente da República e, conseqüentemente, do reajuste fiscal e do atraso no repasse de verbas. Assim, o curso de formação passou a ter carga horária de 80 horas, com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático. Em 2018, o PNAIC passou por uma grande mudança, que retirou sua principal característica que era alfabetização na idade certa. Desde então, em seu novo formato, passou a abranger a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 4º ao 9º ano, com o Novo Mais Educação⁸. No que concerne a essas rupturas nas políticas educacionais no Brasil, Dourado (2007, p. 925) afirma:

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da

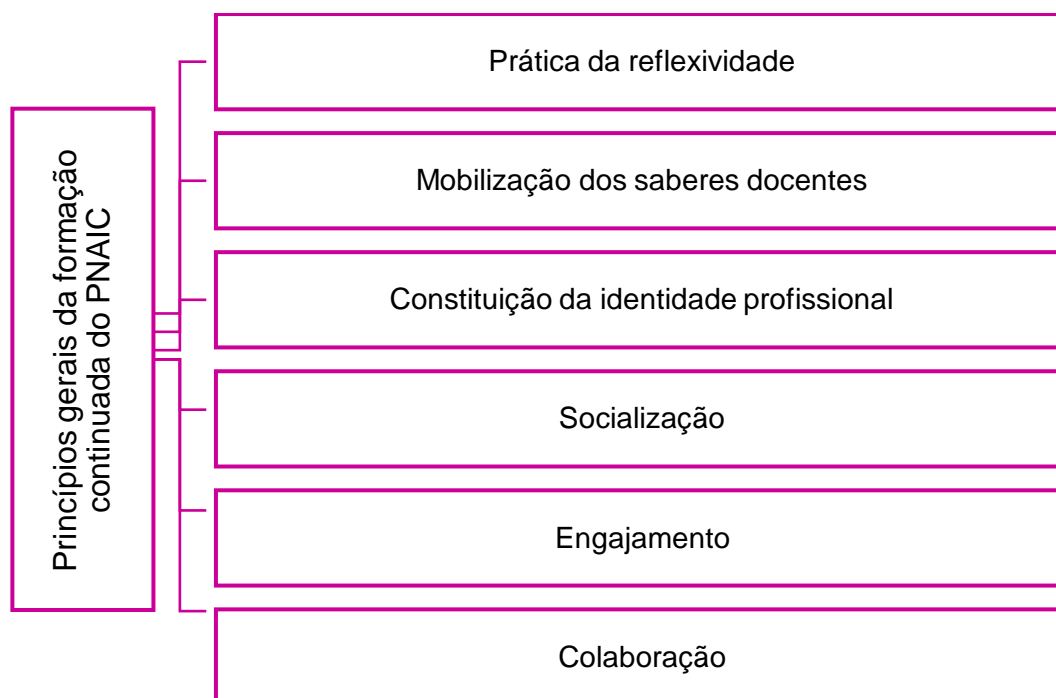
⁸ A formação PNAIC, em 2017, atenderá a três grupos diferenciados: a) professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação; b) professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e c) articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação (5º ao 9º ano).

educação básica nacional, tem sido marcada hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo.

O processo de descontinuidade das políticas educacionais brasileiras, por falta de planejamento a longo prazo, o que as tornam políticas de governos e não de Estado. Esse fenômeno, descontinuidade, aconteceu com o PNAIC após o *impeachment* de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à Presidência da República. Nessa época houve atraso no repasse dos recursos do programa e mudança, inclusive, na carga horária dos cursos presenciais, reduzida pela metade, passando de 160 horas para 80 horas a formação dos alfabetizadores. Assim, as políticas de alfabetização no Brasil carecem de um planejamento estratégico e longitudinal, que atenda à demanda do país e ultrapasse períodos de governo e sua validade, ou seja, que se caracterize como uma política de Estado e não como uma política de Governo.

O eixo “Formação” apresenta um conjunto de princípios gerais que norteiam a formação continuada proposta pelo Pacto, como expostos na Figura 9, a seguir.

Figura 9 - Princípios da formação continuada



Fonte: Manual do PNAIC (BRASIL, 2012d).

A reflexividade, vista como a “capacidade que deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor” (BRASIL, 2012e, p. 13), é voltada para a prática docente em sala de aula, prioriza a reflexividade sobre prática/teoria/prática. Os momentos de formação constituem oportunidades para que os alfabetizadores, por meio das socializações nas rodas de conversa, reflitam sobre sua prática no diálogo com seus pares, externando suas concepções e suas dúvidas, avanços e limitações. Nesses momentos, a prática docente é assumida como objeto de análise crítica e reflexiva, através da alternância entre a prática/teoria/prática. Nesse movimento, é possível revelar e suscitar elementos e situações que levem os professores a se perceberem em determinadas situações e, quando necessário, redirecionarem seus próprios gestos diante de ocasiões semelhantes.

A mobilização dos saberes docentes aponta para o reconhecimento e valorização dos saberes docentes e, ainda, para a seguinte compreensão: “o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012e, p. 14). Durante os encontros formativos os orientadores de estudos ouviam os alfabetizadores sobre determinadas temáticas e, nesses momentos, expunham seus saberes. Partindo desses saberes avançavam para sua ratificação e discussões necessárias, conforme estudados, confrontados e analisados. Nesses momentos, os professores tornavam-se reconhecidos e valorizados como profissionais de saberes que integram seu fazer profissional e, com base nesse repertório de saberes, avançavam na formação continuada, fortalecendo sua identidade profissional.

Essa constituição identitária do professor é entendida como o processo de “investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social” (BRASIL, 2012e, p. 16). Destacamos a importância da formação continuada nessa construção identitária. Para tanto, na interação com os alfabetizadores realizavam-se atividades vislumbrando, na coletividade docente, reforçar e ampliar o desenvolvimento da construção positiva da identidade profissional. Essa compreensão e esse propósito revelam a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social, pelo resgate das práticas e do fazer pedagógico dos alfabetizadores, utilizando-se da memória experiencial dos professores.

Registramos, pois, que socialização é “habilidade importante a ser trabalhada nas formações continuadas, principalmente pelo fato de o professor não trabalhar sozinho, de

estar sempre em contato com pais, alunos, diretores e com os pares” (BRASIL, 2012e, p. 17). Essa fase constitui-se importante momento de interações e troca entre os pares. Desse modo, através do trabalho coletivo durante as formações, os alfabetizadores eram estimulados a se comunicarem por meio de atividades em grupo, exercitando troca de experiências entre os pares, movimentos dialógicos nos quais faziam exposição de suas atividades e práticas. Não se caracterizavam como espaços de simples troca de experiências, contrariamente, constituíam expressivos momentos de reflexão crítica sobre a prática.

Trata-se de uma realidade que requer do professor o engajamento, na perspectiva de despertar o “gosto em continuar a aprender e descobrir coisas novas”, reavivando no profissional docente “o entusiasmo pelo que faz” (BRASIL, 2012e, p. 18), apontando para o processo de autoformação que Gauthier *et al* (1998) propõem na formação docente, com o objetivo de reavivar nos professores o entusiasmo pelo que fazem. Desse modo, eram provocados por meio de desafios e questionamentos que valorizavam o conhecimento e o saber que eles traziam consigo.

Vaillant e Marcelo (2012) destacam, nesse sentido, que as pessoas se envolvem quando, concretamente, percebem que suas ideias, suas preocupações, suas necessidades são consideradas pelo grupo, comprometendo-se sempre mais, à medida que as metas e os objetivos se aproximam do patamar pretendido. Diante dessa realidade, defendemos que o grande mérito da formação continuada do PNAIC deu-se em função da forma como as orientações e discussões aconteceram, colegiadamente.

Nesse contexto, compreendemos a educação como uma política pública e social que representa “a materialidade da intervenção do Estado em ação, ou seja, do Estado em Movimento” (AZEVEDO, 2008, p. 05). Portanto, a educação se organiza de acordo com cada condicionante do momento histórico. Os movimentos das políticas educacionais buscam responder a uma evolução histórica e social, na qual os embates produzidos pelas transformações estruturais e conjunturais tornam-se referência histórica que redefine constantemente as metas e os objetivos estabelecidos internacionalmente. Situação que se efetiva por meio de ações compartilhadas, que é o caso do PNAIC, cujo termo Pacto “é utilizado para pontuar a pactuação entre esferas federal, estadual e municipal, bem como, para explicitar a articulação dessas esferas nas questões de financiamento e ações atribuídas a cada ente” (TEIXEIRA, 2016, p. 19).

Em sintonia com esses aspectos, nessa parte do presente estudo, discutimos a relação que há entre os princípios gerais da formação continuada do PNAIC e a prática docente alfabetizadora, com a intenção de promover uma educação escolar que assegure a alfabetização na perspectiva do letramento. Assim, lançamos, a seguir, um olhar sobre o processo de institucionalização do PNAIC, à luz da abordagem do Ciclo de Política.

4.1 Institucionalização do PNAIC: um olhar à luz da abordagem do ciclo de política

Esta subseção contém uma discussão acerca do PNAIC enquanto política de alfabetização e política de formação de professores. Nessa construção apresentamos as influências nos níveis global⁹, internacional¹⁰ e nacional, pelas quais o Pacto passou, realçando quais grupos de interesses estavam presentes nas disputas e quais os condicionantes que levaram a sua emergência, considerando uma linha histórica compreendida entre 1990 a 2016. Portanto, analisamos, nesse contexto, as influências da circulação global de ideias, dos organismos internacionais e dos grupos e indivíduos que comercializam soluções nos mercados político e educacional, seja por meio de periódicos, livros, seja por meio de conferências, entre outros.

Nesse sentido, considerando que os estudos que tratam do contexto de influência do PNAIC (PIRES; SCHNECKENBERG, 2018) focam apenas na formação continuada, desconsiderando o fato de que se trata de uma política de alfabetização constituída por quatro eixos, dentre os quais inclui-se a formação continuada. Compreendemos, por conseguinte, que analisar apenas as influências na formação é deixar de ver o Pacto por completo, visto que não é, nem se reduz a uma política de formação de professores. Na verdade, trata-se de uma política de alfabetização, que contempla a formação dos alfabetizadores. Logo, os argumentos apresentados permitem analisá-lo enquanto política de alfabetização que comporta uma política de formação continuada.

⁹ No âmbito global, consideramos as tendências mundiais acerca das políticas educacionais, eventos, acordos e documentos que tiveram o propósito de alcançar acordos globais (todos os países), como por exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todos.

¹⁰ No âmbito internacional, consideramos os acordos e/ou compromissos entre alguns países, financiamento com a necessidade de cumprir com orientações do Banco Financiador.

No âmbito global, analisamos a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1998), a Declaração das Nações Unidas pela Alfabetização, o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, o Documento - Educação um tesouro a descobrir (1998) e o Fórum Mundial de Dakar (2000). A esse respeito, a influência em nível global possui uma dinâmica própria e deve ser compreendida mediante a análise dos documentos produzidos e do entendimento de que suas ações estão pautadas na ideologia que sustenta a sociedade em que vivemos, a qual está embasada no modo de produção capitalista.

Em âmbito internacional, temos as organizações multilaterais: o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Estas organizações atuam no Brasil e demais países desenvolvidos, na assistência técnica e financeira, por meio de ajustes estruturais, bem como financiamentos e orientações de políticas setoriais específicas, especialmente políticas educacionais.

De acordo com Rosemberg (2000), é enganoso pensar que as orientações políticas das organizações multilaterais são impostas aos governos sem a anuência destes. Acerca desse aspecto, pontua que resistências internacionais e nacionais possuem certa influência, mas que há conivência, tanto do governo, quanto da comunidade acadêmica, por não oferecer resistência técnica aos “pacotes”¹¹ educacionais apresentados.

Em âmbito nacional, textos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, no que concerne à formação continuada de professores e da alfabetização, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), o Plano Nacional da Educação (2001), o documento - Toda Criança Aprendendo (2003), dados das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2001 e 2003, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2004), o Pró-Letramento (2005), o Plano de Metas Todos pela Educação (2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (2007) e a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009; 2016) expressam o processo

¹¹ A expressão “pacotes” apresentada no texto refere-se ao conjunto de exigências que vão além dos recursos financeiros, constituindo-se em quantificação de metas a exemplo da redução do analfabetismo.

de influência que permeou a institucionalização do Pacto. Nesse contexto, “temos como arena, os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes materiais; discursos; propagandas oficiais; vídeos; panfletos e revistas” (BALL, 2002, p. 104). No Quadro 4, apresentamos um desenho de como o contexto de influência foi sendo evidenciado no Pacto.

Quadro 4 – Contexto de Influência sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Ano	Evento, acordo ou documento (Nível de influência)	Determinação	Materialização no Pacto
1988	Constituição Federal Brasileira (Nacional)	Articulação de um sistema nacional na educação para erradicar o analfabetismo.	Um Pacto Nacional para alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade.
1990	Conferência de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para todos (Global)	As autoridades responsáveis pela educação nos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos.	Compromisso formal assumido pelo Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais, Municipais e do Distrito Federal em prol da alfabetização na idade certa.
1990	Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Global)	Até o ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país).	Alfabetização na Idade Certa – até 8 anos de idade – até o 3º ano do Ensino Fundamental.
1993	Relatório Jaques Delors (Internacional)	Eliminar o analfabetismo em todo o mundo “[...] atenção especial “[...] sobretudo para as mulheres.	Garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos até o 3º ano do ciclo de alfabetização.
1993	Plano Decenal de Educação (Nacional)	Eliminar o analfabetismo; Projetos de alfabetização, Formação inicial e continuada com prioridade o desenvolvimento de recursos humanos do setor educacional.	Um Pacto Nacional pela alfabetização, com quatro eixos, sendo um deles a formação continuada de alfabetizadores.
1996	Prioridades e estratégias para a educação - Banco Mundial (Internacional)	Prioriza investimentos na Educação Básica.	Alfabetização na idade certa, até 8 anos de idade e até 3º ano do Ensino Fundamental – Educação Básica.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Nacional)	Aperfeiçoamento profissional continuado, e capacitação de professores em exercício.	Formação continuada de professores em exercício no ciclo de alfabetização.
2000	Conferência Mundial de Educação (Global)	<ul style="list-style-type: none"> ● Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação básica; ● Assegurar excelência para todos, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. 	Alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo resultados por exame periódico específico, passando a abranger a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática.

2001	OCDE (Global)	Avaliação, Estatísticas e Projetos.	Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).
2001	Plano Nacional de Educação (Nacional)	Acelerar a redução do analfabetismo e [...] combater o analfabetismo na origem.	Alfabetizar plenamente todas as crianças até os 8 anos de idade.
2001 a 2003	Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Nacional)	Habilidades de leitura, escrita, interpretação de texto e resolução de problemas adquiridos pelos estudantes da 4ª série do ensino fundamental são insuficientes para o desempenho esperado à série correspondente	Direitos de aprendizagens no ciclo de alfabetização a serem consolidados até o final do 3º ano do ensino fundamental.
2003	Toda Criança na Escola (Nacional)	Fortalecimento do regime de colaboração entre o governo federal e os sistemas estaduais e municipais de ensino.	Compromisso formal do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais, Municipais e do Distrito Federal em prol da alfabetização na idade certa.
2003	Declaração das Nações Unidas pela Alfabetização (Global)	Obtenção por todos os estudantes, inclusive crianças que frequentam escolas, de um nível de domínio no aprendizado de leitura, escrita, aritmética, pensamento crítico, valores positivos de cidadania e outras habilidades de capacitação para a vida.	Alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, passando a abranger a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática.
2003	Sistema Nacional de Certificação e formação continuada (Nacional)	Formação continuada ajustada às necessidades educacionais.	Formação continuada para professores alfabetizadores.
2005	Pró-Letramento (Nacional)	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.	Política de alfabetização cujo eixo principal é a Formação continuada de alfabetizadores, perspectivando a alfabetização plena dos cursos em língua materna e matemática.
2006	OCDE (Global)	Formação continuada de professores, concepções de formação e avaliação.	Formação continuada de professores e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).
2006	Lei nº 11.274/06 (Nacional)	Duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.	Alfabetização das crianças a partir dos 6 anos - 1º ano do Ensino Fundamental.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (Nacional)	Regime de colaboração entre estados e municípios, para desenvolvimento educacional.	Compromisso formal do Ministério da Educação e Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e do Distrito Federal em prol da alfabetização na idade certa.
2007	Planos e Metas – Compromisso todos pela Educação (Nacional)	“Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos”.	“Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos”.
2009	Política Nacional de Formação do	A formação continuada deve integrar-se ao cotidiano da escola e	Princípios da formação continuada pacto: prática da reflexividade, mobilização dos

	Magistério da Educação Básica. (Nacional)	considerar os diferentes saberes e a experiência docente	saberes docentes, constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração.
2014	PNE 2014-2024 (Nacional)	“Alfabetizar todas as crianças, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”.	“Alfabetização de todas as crianças até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da literatura de referência.

Foi no início da década de 1990, momento em que os empréstimos adquiridos juntos ao Banco Mundial se intensificaram e vieram consignados a orientações políticas e técnicas de reajuste estrutural da função do Estado, que o país passou a submeter-se às imposições do BM no que se refere a recursos financeiros a serem destinados a cada área social, inclusive na educação (FONSECA, 2014).

A partir do momento em que o Brasil assina acordo com Fundo Monetário Internacional (FMI) e com o Banco Mundial, também se submete a imposições de ajustes fiscais determinados por esses organismos que também começam a ter poder de decisão sobre os valores destinados a cada área. É nesse cenário que os organismos internacionais passaram a influenciar o delineamento de políticas educacionais brasileiras, não apenas estabelecendo valores a serem aplicados, mas também orientando sobre concepções de educação a serem adotadas.

O Banco Mundial prioriza investimentos na Educação Básica. De acordo com Diógenes e Lima (2011, p. 96), esse fenômeno acontece porque esta agência considera “esse nível de ensino suficiente para a manutenção da hegemonia do sistema capitalista”. Esse enfoque, além de explicitar o objetivo do Banco Mundial em adequar os países pobres à nova ordem econômica e seu compromisso com o sistema capitalista, também expressa sua ideologia sobre a educação escolar, em uma perspectiva mercadológica.

No Brasil, no início da década de 1990, quando o MEC deu início à implementação de uma agenda de políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores da Educação Básica, em cooperação com estados, municípios e Distrito Federal, embora esse sistema de cooperação já estivesse posto desde a Constituição de 1988, tendo sido reforçado em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/96, que se configurou na criação de um Pacto Nacional no ano de 2012, por meio do PNAIC.

Esse conjunto de documentos legais expressa preocupação no sentido de promover a educação de qualidade, colocando em evidência a colaboração entre os entes federados, garantindo a todos o direito à educação. É nesse cenário, considerando os movimentos de alfabetização ocorridos no Brasil, principalmente no início do século XXI, que colocamos em destaque o PNAIC instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, que estabelece:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único - A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2012, p. 1).

A instituição do Pacto traz em seus documentos orientações sobre um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo MEC com o intuito de contribuir para a alfabetização e o letramento das crianças. Essas orientações foram elaboradas de acordo com a influência das vozes presentes no delineamento desta política. Para Lopes e Macedo (2011, p. 256), “trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia”, em que se manifestam diferentes interesses e prevalecem aqueles que conseguem se sobressair entre os demais.

É nesse território que são hegemônicos os conceitos mais centrais, através da criação de terminologias próprias que permeiam o discurso, com o intuito de intervir legitimando a política (MAINARDES, 2006). Sobre a política do PNAIC, esta é composta por terminologias que foram largamente disseminadas e assimiladas, exemplificamos: “alfabetização na idade certa”, “Pacto Nacional”, “letramento”, “alfabetização matemática”, entre outras.

Sobre as influências em nível macro, manifestadas no Pacto, destacamos as de nível global, espaço em que são tratados eventos, acordos e documentos globais; as de nível internacional, que se referem às determinações de organismos financeiros

internacionais; e as nacionais, entre as quais, destacamos as diferentes vozes presentes na criação e implementação do PNAIC, a partir da década de 1990. Nesse estudo, optamos por seguir a ordem cronológica dos acontecimentos ressaltando que, neste contexto, a relação entre o global, o internacional e o nacional é dialógica, sendo possível identificar as múltiplas agendas que exercem influência na configuração da citada política, considerando que o processo de definição de políticas nacionais impostas pelas representações internacionais promovem um movimento de migração de políticas internacionais, as quais são reconsideradas, recontextualizadas e reinterpretadas conforme cada nacionalidade (MAINARDES, 2006).

Vale destacar que essa política não é construído apenas da contemporaneidade, visto que sua organização se faz permeada de ideologias e orientações que vêm sendo delineadas por muito tempo e disseminadas por diferentes organismos nacionais e internacionais. Essas ideologias e orientações possuem papel importante na configuração das políticas setoriais da educação e, neste estudo, de forma específica, buscamos identificar aquelas influências identificadas nos quatro eixos de organização presentes na proposta do PNAIC (BRASIL, 2012e, p. 5):

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização.

Sobre a articulação de um sistema nacional para a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), a Constituição Brasileira de 1988 estabelecia em seu Art. 214:

- Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
- I - erradicação do analfabetismo;
 - II - universalização do atendimento escolar;
 - III - melhoria da qualidade do ensino;
 - IV - formação para o trabalho;
 - V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988, p. 47).

A criação de um PNE com duração prevista de 10 anos tinha por objetivo, articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração; como definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação por meio de ações integração dos distintos poderes públicos das diferentes esferas federativas; erradicar o analfabetismo. Sobre as metas estabelecidas para a educação, o Brasil recebeu as determinações da Conferência Mundial de Educação para Todos.

Essa conferência, foi realizada em 1990, em Jontiem, Tailândia, e representa o primeiro destaque sobre influências globais, considerando que aquele marco histórico deu origem à Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que, de acordo com a então presidente do INEP, professora Maria Helena Guimarães de Castro, muito contribuiu para fomentar e delinear as políticas educacionais brasileiras, configurando, desse modo:

[...] novo alento aos esforços que o Brasil já vinha fazendo para universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo. Esta conferência influenciou fortemente a agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 90. No Brasil, os compromissos proclamados pela Declaração de Jontiem, da qual nos tornamos um dos países signatários, suscitaram um intenso debate e orientaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003) (CASTRO, 2000, p. 10).

Nessas palavras ficam evidentes as influências desse conjunto de documentos, cujo início se deu por ocasião da Conferência Mundial que traçou um novo delineamento das políticas educacionais, pondo em realce a universalização do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a questão da erradicação do analfabetismo, evidenciada na origem dos substratos teóricos que servem de fundamento às discussões empreendidas nesse entorno. Reforçando seu compromisso, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (CONFERÊNCIA DE JONTIEM, 1990) estabelece no seu Art. 7º:

Artigo 7º - FORTALECER AS ALIANÇAS: As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa.

Com base no estabelecido na referida Declaração, é possível apreender que as determinações ora propostas seriam concretizadas 22 anos depois com a implantação do PNAIC, considerado o passo inicial para a concretização do compromisso formal assumido pelo MEC e as secretarias estaduais, municipais e do Distrito Federal em prol da alfabetização na idade certa.

Os discursos proferidos pelos participantes dessa Conferência, materializados na Declaração Mundial de Educação para Todos, reforçam a defesa do direito de todos à educação e a urgência em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, tendo como foco a obtenção de resultados concretos de aprendizado. Desse modo, esse grupo assumiu o compromisso de adotar medidas necessárias para oportunizar a todas as crianças, jovens ou adultos, o alcance de um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem, destacando a importância da leitura, da escrita, da expressão oral, do cálculo e da solução de problemas.

Para tanto, essa Declaração (JONTIEM, 1990, grifos nossos), demonstra que na sociedade contemporânea a alfabetização torna-se um requisito, cada vez mais, indispensável às pessoas, uma exigência legal, humana, enquanto política de inclusão e desenvolvimento social, como afirma o artigo 5º:

ARTIGO 5

AMPLIAR OS MEIOS E O RAIO DE AÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, para que nela se incluam os seguintes elementos:

– A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado.

O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotado; na escola e disponham de apoio adequado.

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. **Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade**

necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar – incluindo-se aí a questão da natalidade – e outros problemas sociais.

Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais, bem como na informação e educação dos indivíduos quanto a questões sociais. Além dos instrumentos tradicionais, as bibliotecas, a televisão, o rádio e outros meios de comunicação de massa podem ser mobilizados em todo o seu potencial. a fim de satisfazer as necessidades de educação básica para todos.

Esses componentes devem constituir um sistema integrado - complementar, interativo e de padrões comparáveis - e deve contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida.

Ao estabelecer a escola como principal agente de promoção da educação depois da família, ressalta a importância do desenvolvimento da Educação Básica, especialmente dos programas de alfabetização que deveriam mobilizar todos os canais de comunicação e informação possíveis, a fim de satisfazerem as necessidades de Educação Básica para todos.

Para tanto, foi estabelecido o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem que faz parte da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, que determina em sua meta 4:

Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres (JONTIEM, 1990, p. 7, grifos nossos).

Destacamos aqui o aspecto “determinação de uma faixa etária adequada” em cada país para a consolidação da alfabetização de modo a promover a redução do analfabetismo, dando ênfase especial à alfabetização da mulher.

Nessa perspectiva, considerando esse conjunto de documentos, é que em 2012 surge o PNAIC enquanto uma luta para garantir a alfabetização plena a “meninas

e meninos”, até os oito anos de idade, no terceiro ano do ciclo de alfabetização. Embora não anuncie como destaque a alfabetização das meninas, o fato de explicitar os dois gêneros nos leva a inferir que a alfabetização da mulher continua em destaque e estabelece que as crianças têm, agora, três anos no Ensino Fundamental, para que sejam plenamente alfabetizadas, eliminando a reprovação no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, confirmando o que nos documentos do Pacto é chamado de “Alfabetização na idade certa”.

O Plano Decenal de Educação cuja elaboração data de 1993, com vigência de 1994 a 2003, foi produzido com base no que ficou determinado na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realça a necessidade de erradicação do analfabetismo, constituindo-se referência conceitual e política para a Educação Básica. Sob o discurso de melhoria da qualidade da educação, determinava como objetivo “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” em dez anos, além de incrementar “projetos de alfabetização, formação inicial e continuada do cidadão brasileiro, constituindo prioridade o desenvolvimento dos recursos humanos do setor educacional”. Essa preocupação com a formação e o reconhecimento da necessidade de um projeto de alfabetização materializou-se no Pacto em 2012.

O Relatório *Educação um Tesouro a Descobrir sobre Educação* para o século XXI, documento conhecido, principalmente, por recomendar que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que ao longo de toda a vida serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares de seu conhecimento, a saber:

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (BRASIL, 1998, p. 85, grifos do autor).

De modo geral, o Relatório ainda descreve que o ensino formal se orienta essencialmente, senão exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. Esse documento traz como premissa a necessidade de um grande esforço para “eliminar o flagelo do analfabetismo em todo o mundo [...]”

até o ano 2010, orientando que tais esforços deveriam ter atenção especial “[...] sobretudo para as mulheres, em especial nos países em desenvolvimento” (BRASIL, 1998, p. 238).

O Relatório Jaques Delores trouxe influências que, posteriormente, seriam encontradas no texto do PNAIC ao expressar que o mesmo visa “garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012e, p. 5). Nesse sentido, o discurso é bem alinhado, além de citar a alfabetização, destaca, não de maneira genérica, usando o termo criança, mas de modo bem específico, “meninas e meninos”, colocando a palavra feminina em primeiro lugar, com o objetivo de realçar a importância de atender sobretudo as mulheres neste Pacto pela alfabetização.

Embora a LDBEN 9.394/1996 não mencione a palavra alfabetização, determina, em seu Art. 32, que um dos objetivos da formação básica dos cidadãos é “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. A partir deste texto, podemos inferir a alfabetização como parte da Educação Básica.

Analisando por essa vertente, identificamos que a formação de professores, principal eixo do PNAIC, está presente na LDB 9.394/96 que, em seu Art. 67, inciso II, estabelece como aperfeiçoamento profissional continuado e, no Art. 87, o termo utilizado é capacitação de professores em exercício.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - [...]

II - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

I - [...]

II - [...]

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996, p. 27).

Esses documentos apontam para a necessidade de maior compromisso e mais investimento na formação continuada de professores, processo formativo que, a partir

daquele momento passou a ganhar destaque nas políticas educacionais, inclusive, sendo concebida como alternativa para superação de problemas oriundos da formação inicial, portanto, essencial para a melhoria da qualidade do ensino.

Reunidos em Dakar, em abril de 2000, os membros da Cúpula Mundial de Educação comprometeram-se em desenvolver políticas educacionais com vistas a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT). Naquele momento, o grupo representativo reafirmou o posicionamento assumido por ocasião da Conferência de Jontiem, ou seja:

[...] Declaração Mundial de Educação Para Todos (JONTIEM, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que toda criança, jovens e adultos têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (UNESCO, 2001, p. 1).

Nesses sentido, o que observamos é a compreensão de que a educação, na condição de motor de transformação social, deve satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e acrescentam ao texto a necessidade de “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na **alfabetização, matemática** e habilidades essenciais à vida” (BRASIL, 2012e, p. 5, grifo nosso), substituindo as expressões “do cálculo e da solução de problemas” pelo termo matemática. Para Gontijo (2014, p. 9), o eixo que une as metas estabelecidas no documento Educação para todos: o compromisso de Dakar (2000) é a “[...] oferta de alfabetização de qualidade, gratuita e obrigatória [...]”. Portanto, dessas metas emergiram as propostas nacionais para avançar na alfabetização.

Vale salientar que o termo Matemática está presente na Portaria de criação do Pacto que, no seu Art. 1º, estabelece o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, passando a abranger “I - a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática”. Essa ênfase dada ao termo expressa que o processo de alfabetização não deve se restringir à língua materna, visto que, para

ser completo, as crianças precisam aprender a ler e a escrever convencionalmente considerando as hipóteses do processo de apropriação da escrita, mas também precisam ser alfabetizadas a partir do conhecimento matemático.

É no eixo “formação continuada” que a política educacional do PNAIC recebe maior influência da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), visto que os acordos de cooperação técnica entre Brasil e OCDE acontecem desde o final da década de 1980, por meio do INEP, conforme esclarece Souza (2009). O país possui acordos de assistência técnica na área da educação e formação de professores. O INEP realiza ações internacionais com a OCDE no campo da Educação, nas seguintes áreas: avaliação, estatística e projetos. Na área de avaliação, destacamos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que possui uma concepção de letramento bem alinhada ao proposto no PNAIC. Vale salientar, ainda, que a atuação da OCDE no setor educacional brasileiro ocorre em associação com outros organismos internacionais, como o BM, o FMI e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO).

Baseado nos resultados do projeto¹² da OCDE (atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes) realizado no período de 2002 a 2004, essa organização divulgou, em 2006, um documento intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, que trata das concepções e orientações para a formação docente.

Em relação ao Pacto, três fatores merecem destaque pela estreita relação com as determinações da OCDE, a saber: formação continuada de professores, concepção de formação e a inovação do trabalho do professor. A escolha da OCDE como referência de análise sobre esses itens está ligada ao papel que este organismo desempenha em relação à educação, o que tem se manifestado por meio de documentos, da divulgação de relatórios de pesquisa e do “aconselhamento” oferecido aos países membros e a outros. A este respeito, Charlot (2013, p. 52) afirma que “a OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação”.

Maués (2011, p. 78) aponta que, para a OCDE, tanto a formação inicial como a continuada são pouco qualificadas, mas importantes e que ambas devem promover:

¹² *La qualité du personnel enseignant*, 2004. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/0/8/31589487.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

[...] uma sólida formação teórica e prática da especialidade do professor (leitura, matemática, história), e os conhecimentos e as competências pedagógicas necessárias para transmitir seu saber de forma bem didática, motivar os alunos, avaliar o progresso da aprendizagem e adaptar o ensino às necessidades de cada aluno.

Considerando a postura do autor referido, é possível identificar no Caderno Apresentação do PNAIC, de 2012, que cada unidade definida nos cadernos pedagógicos contempla “estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas” (BRASIL, 2012b, p. 32) e, ainda, sobre a formação continuada o Caderno de Formação (2012) do Pacto destaca:

[...] é importante discutir que habilidades e conhecimentos são necessários para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados pelos professores nas formações continuadas, tendo em vista a realidade da sua prática profissional e principalmente o seu envolvimento de forma satisfatória (BRASIL, 2012b, p. 12).

De acordo com o Caderno 1 - Alfabetização Matemática (BRASIL, 2014b, p. 05), a formação continuada tem como objetivo “proporcionar aos professores um repertório de saberes que possibilitem desenvolver práticas de ensino de Matemática que favoreçam as aprendizagens dos alunos”. Considerando o que está posto nos cadernos do Pacto, em especial no Caderno 1, compreendemos o quanto as competências pedagógicas defendidas pela OCDE possuem prioridade nesta política educacional. Sobre a concepção de formação, de acordo com Maués (2011), tanto as perspectivas do Pacto, quanto da OCDE estão menos relacionadas aos fundamentos teóricos da educação e mais à técnica.

Em relação à inovação no trabalho do professor, a OCDE (2006) faz exigências e afirma que esse deve contemplar o planejamento em equipe, a aplicação de instrumentos de avaliação externa, a utilização de tecnologias de informação e comunicação, participação em projetos de cooperação internacional, além de participação na gestão e nas tomadas de decisões, entre outras. A esse respeito, é possível encontrar nos Cadernos de Alfabetização Matemática do PNAIC, notadamente no Caderno 1 - Organização do Trabalho Pedagógico – orientações para mudanças no trabalho e aumento de atribuições para o professor e que está diretamente ligado à garantia da aprendizagem dos alunos:

Há orientações para todos os aspectos que envolvem a instituição escolar e o trabalho docente; planejamento, organização do espaço físico, lista de materiais a serem utilizados, correção das atividades, maneiras de intervir, de avaliar, de registrar e de propor o tema de casa, um chamamento à modernização e às inovações pedagógicas (FERREIRA; FONSECA, 2017, p. 826).

De acordo com essas autoras, o Pacto apresenta uma proposta de organização do trabalho pedagógico que visa à ampliação do trabalho e ao aumento no desempenho do professor alfabetizador, partindo do planejamento e da organização do espaço físico até a avaliação e necessários registros.

A criação do Pacto em 2012 tinha como alvo atender a meta 2, estabelecida pelo movimento “Todos pela Educação”, que preconiza “Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos”. De acordo com Alferes e Mainardes (2019), essa meta foi definida pelo setor privado, no âmbito de um movimento e foi incorporada pelo governo federal, principalmente na definição do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A esse respeito, Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que os textos políticos resultam de disputas e acordos, pois os grupos atuantes dos diferentes locais da produção de textos competem entre si para controlar as representações da política.

Na busca para compreender o contexto de influências e produção do texto, presente na definição, organização e operacionalização do Pacto, convém destacarmos a influência dos PNEs (2001 - 2011 e 2014 - 2024) que, em linhas gerais, estabelecem propostas para a alfabetização: “[...] acelerar a redução do analfabetismo e [...] combater o analfabetismo na origem”, em contraponto ao que historicamente acontecia: foco apenas nos adultos analfabetos. O PNE 2014-2024 ainda estava em discussão (há um ano e meio), quando o Pacto foi lançado e, mesmo assim, influenciou na criação do PNAIC e na construção dos documentos norteadores e orientadores, destacando na meta 5 a urgência em “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Esses contextos possuem uma inter-relação e, por vezes, não é possível separar o contexto de influência do contexto de produção do texto, visto que não apresentam perspectiva temporal ou sequencial e, também, não possuem linearidade. Apesar do caráter contínuo do ciclo de política, de acordo com Lopes e Macedo (2011), o contexto de influência possui certo privilégio, não apenas porque dele emanam as políticas que serão recontextualizadas em outros cenários, mas pelo lugar de destaque que sempre ocupou nas análises empreendidas por Ball (1994).

Avançando na análise desses contextos, destacamos que os dados dos dois primeiros anos de aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foram considerados no delineamento da política do Pacto. A esse respeito, Pires e Schneckenberg (2018, p. 29) afirmam:

Os dados do SAEB de 2001 e 2003 revelam que as habilidades de leitura, escrita, interpretação de texto e resolução de problemas adquiridos pelos estudantes da 4ª série do ensino fundamental são insuficientes para o desempenho esperado à série correspondente, o que foi um forte indício para o desencadeamento do PNAIC.

De posse dos dados que afirmam sobre o desempenho insuficiente dos alunos para a série esperada, avançamos na concepção de que existe uma idade certa ou série/ano em que determinadas habilidades precisam ser adquiridas. Nos documentos aparece não somente a concepção de idade e ano certo para garantir a alfabetização plena das crianças, como também a menção aos direitos de aprendizagem determinando em que ano deve ser iniciada, aprofundada e consolidada a mencionada alfabetização.

Por meio da Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, foi instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, um sistema que, segundo Pires e Schneckenberg (2018), representa umas das principais bases institucionais de valorização do professor e que tem como uma de suas metas a garantia de acesso a processos de formação continuada, ajustados às necessidades educacionais, que posteriormente seriam materializados no Pacto, em suas jornadas formativas, ao ofertar uma formação continuada aos alfabetizadores, de acordo com necessidades que o país precisa vencer e, assim, de fato, avançar no processo de erradicação do analfabetismo.

Alinhado ao PNE (2001-2011), em 2005, foi lançado o Pró-Letramento, programa de alfabetização continuada, que visava combater o analfabetismo, na origem, caracterizado pelo MEC como:

[...] um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL, 2007a, p. 1).

O diferencial do Pró-Letramento em relação a outros programas de alfabetização é que, pela primeira vez na história da educação brasileira, seu foco voltava-se para a alfabetização das crianças nos anos iniciais e para a ampliação da concepção de alfabetização ao considerar o ensino da Matemática como fundamental nesse processo.

A Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006, dispõe sobre a duração de (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória aos 6 (seis) anos de idade, o que permitiu estabelecer que, a partir dos 6 anos de idade, as crianças pudessem iniciar ao processo de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, conforme a proposta do Pacto.

O PDE, lançado pelo MEC no ano de 2007, destaca em seu documento o regime de colaboração, a fim executar programas e manter o desenvolvimento educacional “de forma a consertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia” (BRASIL, 2007, p. 10). Na concepção de Pires e Schneckenberg (2018), trata-se de ação que pode ser considerada, também, de cunho nacional, ao exercer influência no delineamento e na implementação da política de formação continuada do PNAIC, assentindo o intento de estabelecer um regime de colaboração entre os estados e municípios.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), criada por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual foi revogado pelo Decreto nº 8.752 de 09 de maio de 2016, também aborda o regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em prol da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica. Seus princípios de formação continuada caracterizam-se como componentes essenciais da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (BRASIL, 2009). Servem de inspiração para o estabelecimento dos princípios da formação continuada dos alfabetizadores ofertadas pelo Pacto.

O MEC trabalha com essa visão macro da política, tomando por base os resultados numéricos das avaliações externas e em larga escala. Nesse sentido, índices baseados nessas avaliações têm legitimidade para indicar a qualidade da educação, bem como a eficácia dos programas implementados. De acordo com Barbosa (2017, p. 30), ao buscar a essência do Pacto, compreendemos que este

surgiu “como base em desdobramentos políticos e educacionais anteriores, ligados à globalização, aos movimentos políticos e sociais, ao currículo da educação básica, às avaliações externas e à formação de professores”.

O BM prioriza a Educação Básica e condiciona a concessão de empréstimos à adoção de políticas para subsidiar a erradicação do analfabetismo, o acesso à educação e aos conhecimentos mínimos exigidos pela nova era da mundialização do capital. No documento, o banco destaca a educação como veículo de desenvolvimento econômico e investimento em capital humano.

O papel que cumpre à educação como veículo para o desenvolvimento sustentável da sociedade, para o crescimento econômico e para a redução da pobreza está sendo reconhecido cada vez mais. Para a maioria das unidades familiares o bem-estar está determinado pelo ingresso procedente do trabalho. No entanto, a produtividade do trabalho está determinada em grande parte pelos conhecimentos das pessoas, que são resultado sobretudo da educação. A fonte principal das diferenças do nível de vida entre as nações, são as diferenças de capital humano, as que também são em grande medida, produto da educação (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31).

Nessa direção, Oliveira (2000, p. 110) afirma:

[...] o Banco Mundial acredita que a Educação Básica poderá contribuir para a contenção da pobreza, a partir dos reflexos na redução das taxas de natalidade que viriam como resultado do acúmulo de informações e maior inserção das mulheres pobres no mercado de trabalho.

Dessa forma, a Educação Básica é considerada, também, como motor de desenvolvimento. Portanto, é necessário investir na escolarização da criança pobre, aquela que frequenta a escola pública. É uma ação considerada discursivamente pelo BM como resultado de um futuro bem-estar e desenvolvimento. Posto isto, avançamos em nossa análise para compreendermos a situação do Brasil em termos de alfabetização em 2012.

A proposta do plano de ação internacional, denominada “A Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos”, que integrava um conjunto de iniciativas mundiais implementadas de forma pragmática para avançar rumo ao sonho de universalizar a educação para todos, expressava, através Resolução nº 56/116, da

Assembleia Geral - Relatório do Secretário - Geral da ONU, que espera como resultado:

b) Obtenção, por todos os estudantes, inclusive as crianças que frequentam escolas, **de um nível de domínio no aprendizado de leitura, escrita, aritmética**, pensamento crítico, valores positivos de cidadania e outras habilidades de capacitação para a vida; c) **Ambientes dinâmicos e alfabetizados**, principalmente nas escolas e nas comunidades dos grupos prioritários, de modo a que a alfabetização seja mantida e ampliada para além da Década da Alfabetização (ONU, 2003, p. 26, grifos nosso).

Para tanto, considera essencial reconhecer a necessidade das seguintes medidas:

a) Desenvolver programas que objetivem usos significativos para a alfabetização, além da aquisição das habilidades básicas de leitura, escrita, cálculos numéricos, e que abranjam as diversas faixas etárias, da pré-escola à idade adulta. Tais programas poderiam abarcar preparação para a alfabetização para crianças de pré-escola e também para a família, e alfabetização para alunos de escola primária, para jovens que abandonaram os estudos, para crianças que não frequentam a escola e para jovens e adultos não alfabetizados [...] (ONU, 2003, p. 59).

Articulada a essa "Década", o Brasil implementou um conjunto expressivo de iniciativas, cujos resultados, decorrentes do monitoramento dessas ações, expressaram conquistas, avanços, mas também alguns agravamentos de problemas históricos (MORTATTI, 2013), a exemplo do encerramento da Década das Nações Unidas, em 2012, diante dos poucos avanços que o Brasil havia conquistado em relação ao alfabetismo. Em decorrência, discussões em torno dessa mazela histórica do nosso país começaram a fazer parte da agenda governamental, objetivando pensar e implementar ações mais consistentes para a educação, para a alfabetização de sua população, surgindo, assim, a criação do Pacto.

Nesse contexto, acrescentamos estudos de Constat (2017), que definem o PNAIC como uma "política híbrida", que expressa um construto de experiências educacionais brasileiras de 1995 a 2014, cujo contexto é marcado por documentos norteadores, como: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006); Plano de Desenvolvimento da Educação, Art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007; Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da

Educação Básica; Art. 1º, parágrafo único e Art. 2º do Decreto nº 9.099, de 2017, referente ao Programa Nacional do Livro Didático.

Acrescentamos a esse conjunto de dados/informações, que a implementação de avaliações externas em larga escala com resultados insatisfatórios, foi uma das primeiras ações a serem apontadas pelo governo. Nesse cenário, um dos conceitos considerados foi o de analfabetismo funcional, na perspectiva de Paiva (1987), que desencadeou reflexões acerca da profissão docente, além de grande preocupação com o desempenho dos alunos. No contexto histórico do Pacto, vale destacar a implementação, em 2003 do Programa Toda Criança Aprendendo (TCA) e, em 2011, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada e Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), os quais verificaram cerca de 40% das crianças ao final do ciclo, não tinham adquirido habilidades básicas de leitura. Esses dados foram usados como “combustível” para acalorar as discussões acerca da alfabetização e criação do Pacto (MORTATTI, 2013). O fato é que ações e resultados alcançados pelo Pró-Letramento inspiraram o delineamento do perfil do Pacto, tendo em vista que o MEC considerou um sucesso os avanços alcançados por esse programa.

Atendendo a “recomendações” dos organismos multilaterais e a objetivos da política global neoliberal, representantes dos diferentes setores da educação começaram a traçar, a dar forma ao projeto do Pacto – não apenas como uma política de formação de alfabetizadores com foco nas práticas docentes, mas na condição de algo mais abrangente, que contemplasse a complexidade da alfabetização no Brasil.

Assim, em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e universidades, representados por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015a, p. 15).

Na tessitura dessa política, foram considerados diferentes olhares, embora tenham deixado de lado os protagonistas do processo: os alfabetizadores. Para Mainardes (2006, p. 51), é no contexto de influência em que se delineia o início de uma política que ocorrem as disputas ideológicas e “atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo”. O que ficou claro pelos documentos orientadores do PNAIC é que este ouviu

diferentes vozes que apontavam em uma mesma direção: para os controversos direitos de aprendizagem, firmados em compromisso nacional, que definiu metas pontuais, cuja consecução implementou extenso conjunto de iniciativas que visavam garantir a alfabetização na idade certa. Comporta pontuar, nesse sentido, que a prioridade era reduzir, em números, a taxa de analfabetismo e de analfabetismo funcional para continuar assegurando os financiamentos das organizações internacionais para a educação.

Acerca dos documentos orientadores e norteadores do PNAIC, Resende (2015, p. 26) afirma:

[...] os documentos desse Programa foram produzidos por sujeitos que representam direta ou indiretamente a “voz”, os interesses, as disputas do governo que são presentificados nos textos da política educacional, que dialética e ideologicamente, representam um determinado projeto de sociedade e de educação.

À luz do pensamento de Bakhtin e Volochínov (1995, p. 123), concebemos esses documentos como “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc”. Assim, podemos compreender mais claramente sobre o que constam esses documentos do PNAIC, inclusive as marcas do neoliberalismo impregnadas em cada texto, os quais propiciam acessar ao “conhecer e saber fazer”, que se evidencia em suas palavras, em seus propósitos, em particular, percebendo que aparecem com frequência, como: teoria, conceito, prática e competência.

Sobre o contexto de produção dos textos, presentes nos Cadernos Pedagógicos do Pacto, registramos que em 2012, sob a coordenação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foram elaborados os Cadernos de Língua Portuguesa. No final deste mesmo ano, a formação continuada iniciou-se e permaneceu por todo o ano de 2013. Ainda em 2013, sob a coordenação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), foi produzido o material de Matemática, entretanto, a formação desse material aconteceu em 2014 e em 2015. Também a UFPE e a UFPR coordenaram a produção dos Cadernos Pedagógicos Interdisciplinares que foram utilizados na formação de 2015.

Sobre a produção do texto do Pacto, detalhamos a organização temática dos cadernos pedagógicos produzidos e citamos aqui as temáticas abordadas nas versões correspondentes aos anos de 2013, 2014 e 2015. A partir de 2016 não houve mais a produção dos cadernos pedagógicos e as temáticas passaram a ser definidas pelos formadores das Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis pela organização e efetivação da formação.

No que tange ao ano de 2013, o programa produziu 36 cadernos pedagógicos, sendo 24 divididos por anos (1, 2 e 3); oito cadernos de Educação do Campo; além de quatro cadernos introdutórios, intitulados (a) Caderno de Apresentação, (b) Caderno de Formação de Professores no PNAIC, (c) Caderno de Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões e (d) Caderno de alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.

Quadro 5 - Cadernos de Formação de Língua Portuguesa - 2013

UNIDADE	TÍTULO DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS				HORAS DE FORMAÇÃO
	ANO 1	ANO 2	ANO 3	EDUCAÇÃO DO CAMPO	
1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo	12h
2	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa	Organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do Letramento	Planejamento e organização da rotina na alfabetização	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade	8h
3	Aprendizagem do sistema de escrita alfabética	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de Alfabetização	Último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos	Apropriação do sistema de escrita alfabética e consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo	8h
4	Ludicidade na sala de aula	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	Vamos brincar de reinventar histórias	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo	12h
5	Diferentes textos em	Trabalho com gêneros textuais	Trabalho com os diferentes	Trabalho com gêneros	12h

	salas de alfabetização	na sala de aula	gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas	textuais em turmas multisseriadas	
6	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas do conhecimento escolar	12h
7	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	Heterogeneidade e em sala de aula e direitos de aprendizagem no ciclo de Alfabetização	Heterogeneidade em sala de aula e diversificação das atividades	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida	8h
8	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças	Progressão escolar e avaliação: registro e garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	Organizando a ação didática em escolas do campo	8h
Total					80h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da literatura de referência.

De modo geral, os cadernos abordam as mesmas temáticas, acrescentando, apenas, um direcionamento sobre o trabalho com cada ano do ciclo de alfabetização. Por exemplo, os cadernos da unidade 1 tratavam sobre currículo, sendo que o caderno ano 1 trata do currículo para o 1º ano; o caderno ano 2 trata do currículo para o 2º ano; e o caderno ano 3 trata do currículo para o 3º ano. De igual modo, se apresentam organizadas as demais unidades em cada caderno. Em 2013, foram produzidos, também, 8 cadernos específicos para a Educação do Campo, que seguiam a mesma temática dos outros cadernos, sendo que a unidade 1 aborda o currículo com as especificidades da Educação do Campo.

As principais temáticas abordadas em 2013 foram: currículo no ciclo de alfabetização; planejamento e organização da rotina do ciclo de alfabetização; aprendizagem do sistema de escrita alfabética; ludicidade na sala de aula do ciclo de alfabetização; trabalhos com diferentes gêneros textuais no ciclo de alfabetização; planejando a integração das diferentes áreas do saber no ciclo de alfabetização, por meio de projetos e sequências didáticas; como trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula através de diferentes atividades e assim, garantir os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, bem como a prática do professor no ciclo de alfabetização; e progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.

Em 2014 foram elaborados 13 cadernos, sendo cinco, assim intitulados: (1) Caderno de Apresentação, (2) Caderno de Educação Inclusiva, (3) Educação Matemática no Campo, (4) Jogos na Alfabetização Matemática, (5) Encarte de Jogos na Alfabetização Matemática. 8 cadernos pedagógicos para tratar da alfabetização matemática da criança no ciclo. Não houve mais divisão por ano. As temáticas abordadas estão descritas no Quadro 6.

Quadro 6 - Cadernos de Formação de Matemática - 2014

Unidade	Título dos Cadernos Pedagógicos	Horas de Formação
1	Organização do trabalho pedagógico	8h
2	Quantificação, registros e agrupamentos	8h
3	Construção do sistema de numeração decimal	12h
4	Operações na resolução de problemas	12h
5	Geometria	12h
6	Grandezas e medidas	12h
7	Educação estatística	8h
8	Saberes matemáticos e outros campos do saber	8h
Total		80h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da literatura de referência.

Os Cadernos de Formação de Matemática tratam conceitos e habilidades necessárias à alfabetização matemática, na perspectiva do letramento. Enfatiza a necessidade de um trabalho que ultrapasse o ensino do sistema de numeração e das quatro operações fundamentais, a proposta é que o trabalho pedagógico

contemplasse as relações com o espaço e formas; os processos de medição, registro e uso das medidas; as estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações; a mobilização de procedimentos de identificação e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação.

Para o ano de 2015 foi elaborado um conjunto de 12 Cadernos de Formação com a seguinte composição: os dois primeiros contendo, respectivamente, Apresentação e Princípios de Gestão e a Organização do Ciclo de Alfabetização; os demais, denominados Cadernos Pedagógicos, como elencados no Quadro 7.

Quadro 7 - Cadernos de Formação – 2015

Unidade	Título dos Cadernos Pedagógicos	Horas de Formação
1	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	8h
2	A criança no ciclo de alfabetização	8h
3	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização	8h
4	A organização do trabalho escolar e recursos didáticos na alfabetização	8h
5	Organização da ação docente: oralidade, leitura e escrita no ciclo de alfabetização	8h
6	Organização da ação docente: arte no ciclo de alfabetização	8h
7	Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento	8h
8	Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização	8h
9	Organização da ação docente: ciências humanas no ciclo de alfabetização	8h
10	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando Saberes	8h
Total		80h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da literatura de referência (2019).

A produção do texto do Pacto, especialmente nos cadernos pedagógicos, contou com a participação de diferentes atores (professores). Considerando o que é proposto pelo Pacto, cujo foco é o processo de alfabetização, dizemos que o programa apontou para uma perspectiva de alfabetização para além dos interesses e expectativas mercadológicas, tendo em vista que não limitou a alfabetização ao nível instrumental, mas propôs uma alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes áreas do conhecimento.

Entendemos que é importante analisar a prática docente dos alfabetizadores cursistas do PNAIC considerando que essa prática não se dá de forma isolada, mas situada nas dimensões sociocultural e político. Portanto, neste estudo buscamos compreender a prática desses professores no contexto da realidade concreta das escolas. Para tanto, na próxima seção discutimos sobre o contexto da prática docente do alfabetizador no âmbito do PNAIC.

4.2 Contexto da prática docente alfabetizadora: contribuições da política do PNAIC

Várias pesquisas abordam o PNAIC, no entanto, encontramos poucas sistematizações sobre o processo de recontextualização que os professores alfabetizadores fazem dessa política na prática docente em sala de aula. Nesta seção, analisamos como os alfabetizadores, participantes da formação do Pacto, recontextualizam os materiais de formação em suas práticas docentes, ou seja, como os professores recontextualizam e/ou colocam em prática essa política de alfabetização.

Nesse sentido, consideramos os professores tão somente aplicadores da política, mas que, em suas salas de aula, diante da especificidade cultural e social na qual cada um está inserido, realizam o merecido processo de recontextualização, oportunidade em que interpretam, traduzem e até modificam o conteúdo, de modo a realizar as necessárias adaptações para o contexto da sala de aula (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

Sobre a recontextualização da formação dos orientadores de estudo e sobre a formação dos alfabetizadores e até mesmo na sala de aula, os estudos de Alferes (2017) trazem importantes contribuições. Nessa dissertação estudamos e consideramos a recontextualização pelos alfabetizadores, no aspecto que diz respeito ao discurso oficial presente nos cadernos pedagógicos do Pacto no contexto da sala de aula.

Analisando a abordagem do ciclo de política e tendo por objetivo explicitar mais claramente esses contextos, Mainardes (2006, p. 66) formula algumas questões que podem ser tomadas e exploradas em pesquisas como ponto de partida para a compreensão do referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe:

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

Neste estudo, tomamos por base algumas dessas questões que tratam do contexto da prática e tecemos olhares analíticos, considerando as narrativas das interlocutoras da pesquisa. Na consideração deste ciclo de política, direcionamos nosso entendimento para o processo de implementação do PNAIC, destacando que, em relação à prática docente do alfabetizador, percebemos que houve um processo de interpretação e ressignificação dessa política na prática docente dos interlocutores do estudo.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22).

Entendemos que as alfabetizadoras não encaram os textos do PNAIC como leitoras ingênuas. Revelam que realizam interpretações e recontextualizações desses textos de acordo com suas experiências, valores, propósitos, interesses e o contexto social, político e cultural no qual estão inseridas. Segundo Lopes (2005, p. 59), a recontextualização “não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro”. Posto isso, analisamos a recontextualização que as alfabetizadoras realizaram do discurso oficial do PNAIC em

sua prática docente. De acordo com a proposta, em sua leitura de Mainardes (2006, p. 04), destaca a influência dos profissionais da educação nas políticas educacionais, a esse respeito, pondera:

[...] os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas [...]. Esta abordagem metodológica, segundo seus autores, deveria estar focada na [...] formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Corroboramos os ditos e considerações explicitados pelos teóricos mencionados e, nessa direção buscamos focar nossas análises na interpretação ativa que as alfabetizadoras fazem no contexto de sua prática docente, a fim de identificar os diferentes processos que se apresentam na arena da prática. A recontextualização é um conceito importante neste estudo, sendo utilizado originalmente por Ball (1998) e comentado, posteriormente, por Lopes (2005), que entende que a recontextualização se apresenta, assim, configurada:

[...] orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; [...] orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas, [...] políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; [...] múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (LOPES, 2005, p. 53).

Sobre o recebimento da política de formação continuada do Pacto, as interlocutoras explicam em suas narrativas como ocorreu esse encontro. Jasmim afirma: *“A verdade é que tudo que é novo nos causa espanto, mas nós que trabalhamos na área de Educação, nós sabemos que essa área ela está em constante evolução e que o professor tem que estar acompanhando essa evolução”*.

Girassol esclarece como foi sua primeira reação e o que mudou com a continuidade, afirmando: *“Com as colegas que eu conversava o primeiro impacto foi assim, achamos ruim, porque os encontros dia de sábado, isso, antes da gente entrar para participar, depois da participação todo mundo gostou, todo mundo gostou, já*

queria mais, queria saber mais, lendo mais, foi assim para as minhas colegas que eu conversei e pra mim foi muito proveitoso. Eu gostaria que viessem mais programas assim, um programa como no começo do PNAIC”.

Margarida fala sobre sua primeira impressão e sua avaliação final, afirmando que: *“O novo sempre assusta! Sempre tem aquela suspeita pra saber se vai ser bom ou se vai ser ruim. No início a gente ficava até assim, é meu dia de sábado, o dia que a gente vai pra lá, mas com a continuação melhorou, aí teve uma bolsa de duzentos reais que já incentivava também. No último bloco não teve mais nem bolsa e a gente queria ir porque o programa era bom, foi muito bom, melhorou a prática na sala de aula, passou conhecimentos novos, e fez toda diferença a gente saber de algo novo para aplicar no trabalho da gente porque, querendo ou não, o trabalho da gente está em primeiro lugar. [...] Então aprender e aplicar em seu trabalho é gratificante, eu me sinto feliz de ter participado do PNAIC”.*

Rosa destaca as contribuições da formação para a inovação em sua prática dizendo: *“É, a gente sempre via que a forma que a gente estava trabalhando a gente podia fazer melhor, e foi assim uma luz, porque a gente trabalhava de uma forma que podia ter resultados como podia não ter mais. Da forma que a gente viu, que a gente teve na formação, [...] podia melhorar, [...] inovar, [...] trabalhar de uma forma mais dinâmica, mais reflexiva, com todos aqueles jogos e aquelas brincadeiras. Eu, particularmente, vi que mudei a minha prática e melhorei nesse sentido”.*

Sobre o recebimento da política, o que identificamos nas narrativas das interlocutoras, inicialmente, foi o receio, evidenciando marcas deixadas por formações anteriores, que não dialogavam com o contexto em que estão inseridas. Por isso, cabe demarcar que, em relação à formação do PNAIC, inicialmente a reação das professoras foi de medo de enfrentamento da nova proposta, talvez porque, inicialmente, consideravam um grande sacrifício participar das formações aos sábados. Entretanto, à medida que a formação foi sendo desenvolvida, essas concepções foram mudando, recrudescendo. Afirmamos a respeito desses aspectos, com base nas narrativas das professoras que: a) bem como em razão da relevância dos temas abordados durante a formação, enquanto algo que motivou a participação de todas, como reforçam em sua narratividade; b) registram contribuições para a sua prática docente alfabetizadora incentivando a permanência de todas na formação, mesmo depois que o MEC passou a não pagar mais a bolsa aos alfabetizadores, mantiveram-se firmes nesse propósito; c) destacam sobre incentivo representado pela

bolsa de duzentos reais, paga pelo MEC aos alfabetizadores participantes dessa formação.

A princípio, as alfabetizadoras tinham uma concepção de curso relacionada ao que estavam acostumadas, ou seja, um curso sem continuidade, mais teórico e que não dialogava com a realidade. Entretanto, à medida que a formação foi sendo desenvolvida, romperam com essa concepção e avançaram nas discussões com os pares, a exemplo das afirmações expostas em sua narrativa.

Um aspecto encontrado, especificamente, na narrativa de Girassol, merece nossa consideração analítica: “*Eu gostaria que viessem mais programas assim como no começo do PNAIC*”. Expressa aqui uma alusão às diferentes fases que o Pacto apresentou. Destacamos, nesse sentido, que na primeira fase (2013 e 2014), considera que, em termos de relevância das temáticas discutidas para a prática docente, tempo destinado aos encontros presenciais e o modo como estava organizada a formação foi bem mais produtiva, comparativamente às demais fases que sobrevieram ao longo do programa.

O modo como essa política foi ofertada aos professores concorre para que direcionemos um olhar mais atento em direção a esse cenário, tendo em vista que as narrativas revelam que a formação se constituiu em momentos de reflexão sobre a prática, conforme expõem as interlocutoras. Scarpa (1998, p. 7) salienta que “o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, repensar e refazer, trocando com o outro”. Para os alfabetizadores, esse exercício faz sentido e provocou mudança da prática em sala de aula. Consideram que constituiu importante momento de aprendizagem para o grupo, o que justifica a aceitação e o encantamento após passarem pelas primeiras experiências nessa formação continuada.

Com base nas narrativas das alfabetizadoras, consideramos que a formação contribuiu com novas ideias, sugestões efetivamente importantes para sua prática, pois identificam a possibilidade de levar para sala de aula o que aprenderam na aludida formação continuada. Isso posto, afirmamos que, a exemplo do que previam os princípios da formação continuada propostos pelo Pacto, esses processos formativos se revelaram momentos de interação entre orientadores de estudo e alfabetizadores por meio da prática da reflexividade, mobilizando saberes docentes em meio a um processo de engajamento e colaboração, durante o qual ocorreu a socialização de saberes e fazeres enquanto efetiva contribuição para o

aperfeiçoamento da prática docente alfabetizadora e para a constituição da identidade profissional desse grupo.

A esse respeito, Nóvoa (1997, p. 26) defende que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Em razão desse envolvimento realizado nos encontros de formação com seus pares que os professores, em momentos de troca de experiências, tiveram a oportunidade de discutir coletivamente suas certezas e incertezas, formando e formando-se nas relações com os outros. Desse modo, (re)construíram sua formação, fortaleceram e enriqueceram seus aprendizados, o que oportunizou mais segurança e autonomia para tomarem decisões relacionadas à sua prática docente alfabetizadora. Nesse sentido, é como reforça Paulo Freire (2006, p. 39):

Por isso é que, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

A formação continuada precisa garantir momentos de reflexão sobre a ação, pois é na reflexão de sua prática que o docente descobre uma nova percepção da ação. É nesse movimento de pensar para fazer e de fazer para pensar que inicia a autorreflexão-crítica sobre sua ação praticada. Assim, nesse processo contínuo de reflexão e ação, novos conceitos são absorvidos, outros modificados ou ampliados, em movimento de adaptação das práticas à realidade vivenciada na sala de aula.

Diante do exposto, avançamos na discussão sobre o processo de recontextualização dessa política no contexto da prática docente em sala de aula. Focamos em temáticas que emergem das narrativas das interlocutoras que em processo de recorrência ganharam significado, expressividade, tais como: a importância da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, a organização do trabalho pedagógico (mais especificamente a ambiência da sala, a criação da caixa matemática e do cantinho da matemática), a questão da ludicidade no ciclo de alfabetização e a heterogeneidade de níveis de aprendizagem dos discentes.

4.3 Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização

A inserção da criança no universo da leitura e da escrita na perspectiva do letramento é um dos passos mais importantes para sua formação educacional. No entanto, despertar o interesse dos alunos na sala de aula é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores atualmente. Nessa perspectiva, a proposta do PNAIC, em 2015, foi promover a articulação das áreas do saber no ciclo de alfabetização. Naquele ano, privilegiaram a discussão de conceitos centrais da área educacional aliados à discussão do ciclo de alfabetização, diversidade e interdisciplinaridade. Sobre o trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização, Corsino (2007, p. 59) afirma:

[...] é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.

Assim, os estudos e discussões giraram em torno do trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização, mas sem deixar de lado a discussão em torno das especificidades das diferentes áreas. Logo, o pressuposto adotado foi o de que não podemos desconsiderar os conhecimentos produzidos nos diferentes campos do saber. Portanto, a formação continuada dos alfabetizadores abordou as questões conceituais, bem como a reflexão sobre a complexa tarefa de articular as diversas áreas do conhecimento no processo de alfabetizar letrando. Nessa perspectiva, Santomé (1998, p. 63), assim, define a interdisciplinaridade:

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.

Sob esta ótica, destacamos acerca do desafio da prática docente do alfabetizador frente à necessidade de um trabalho que promova essa interação e a intercomunicação de uma ou mais disciplinas numa relação de enriquecimento

recíproco. Como bem destaca Santomé (1998), é preciso existir um equilíbrio de forças entre as disciplinas no trabalho interdisciplinar.

As interlocutoras expressam em suas narrativas falas recorrentes sobre o trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização. De modo específico, Margarida registra: *“Eu lembro que um dos cadernos do PNAIC falava sobre interdisciplinaridade entre Matemática e Língua Portuguesa, assim, voltado para a literatura, e na prática acontece assim, quando estamos trabalhando os poemas e conta-se quantas estrofes, [...] Eles fazem a contagem direitinho, essa ligação entre o Português e a Matemática está presente toda hora na sala de aula”*.

Jasmim é mais específica em seu labor docente e diz: *“Eu trabalho a interdisciplinaridade entre Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo, na história deste livro (Livro - Quem vai ficar com o pêssego?) que é uma história infantil, mas aqui está se trabalhando a Matemática, então aqui eu posso explorar grandezas, a ordem crescente e decrescente, [...] então assim eu faço e com certeza o ensino para o aluno fica mais interessante, mais atraente.”*

Rosa também relatou como se dá seu trabalho interdisciplinar: *“A interdisciplinaridade está sempre presente em sala de aula [...] quando estamos trabalhando Português, uma atividade de contagem, de sílabas, de letras, da palavra onde entram números, estamos sempre fazendo isso e em muitos momentos tipo trabalhar com receitas culinárias entre números, quantidades [...]”*.

Em sua narrativa, Girassol explica como gosta de trabalhar: *“Eu vou citar um dos exemplos que eu gosto de trabalhar: é na acolhida, [...] eu vou citar o boneco de lata, o boneco de lata, primeiro canta, depois lê, depois a gente faz a relação entre as disciplinas [...] ali você conta as vezes, primeiro ele fez, amassou e desamassou aqui e o segundo desamassa ali, e vai contando a quantidade, envolvendo as crianças e, também, a ciência envolvendo o corpo humano. Eu gosto de trabalhar sempre textos que envolvam a leitura, a Matemática e as outras disciplinas”*.

A articulação das áreas do saber constitui-se um desafio para todos os educadores. Sobre esse fenômeno, as interlocutoras destacam, principalmente, que ocorre entre Matemática, Língua Portuguesa e as demais disciplinas. Percebemos, nas narrativas das interlocutoras, que demonstram ter conhecimento acerca do que é um trabalho interdisciplinar, mas o modo de realizá-lo, geralmente, privilegia a Matemática e a Língua Portuguesa. Essa realidade aponta para algumas dificuldades

que muitos professores têm para, de um de modo mais efetivo, lidar com o trabalho interdisciplinar, ou o “como fazer”.

Assim, embora as professoras tenham vivenciado um processo de formação continuada, que aponta a necessidade de ensinar de modo diferenciado de como aprenderam, que configura o trabalho com foco na interdisciplinaridade, vemos, contudo, que sua formação de base ainda se apresenta forte dentro de sua prática. Identificamos esse aspecto juntamente com a percepção de que, ainda, não há um projeto interdisciplinar e, sim um movimento para integrar as disciplinas. Nesse movimento, as interlocutoras destacam que partem, principalmente, de músicas e textos para avançar no exercício de práticas interdisciplinares no cotidiano da sala de aula e da escola.

Percebemos, ainda, uma mudança de atitude na prática das professoras, que possuem como desafio a necessidade de se adaptarem a uma rotina diferenciada, que permita a integração entre as disciplinas e favoreça as práticas interdisciplinares em seu fazer pedagógico, o que torna esse fazer mais rico e mais dinâmico.

A interdisciplinaridade nas práticas docentes no ciclo de alfabetização, se apresenta como um valioso caminho na perspectiva de concretização do letramento. Todavia, essas práticas ainda se apresentam como desafios a serem superados, visto que avançamos, mas não rompemos, de todo, com o isolamento disciplinar. Esse desafio está posto, não apenas para o professor, também para a escola, posto que prossegue adotando um processo de articulação com viés disciplinar. Segundo Santomé (1998, p. 253), as práticas interdisciplinares na escola exigem do professor ou professora uma postura diferenciada:

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerente com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular.

A prática interdisciplinar pressupõe um planejamento mais amplo, uma atitude reflexiva do professor e uma organização para desenvolver este tipo de proposta. Para tanto, Klein (2001, p. 110) afirma que a prática interdisciplinar necessita de “pedagogia apropriada, processo integrador, mudança institucional e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade”. Dessa forma, o professor não é o único

responsável por essa prática, que depende de apoio institucional para desenvolvimento de um processo integrador de saberes.

Em relação à proposta interdisciplinar trazida pelo Pacto e o modo como as alfabetizadoras realizam sua recontextualização, colocando-a em prática no seu cotidiano, deixam entrever que os discursos de articulação das diferentes áreas do saber, tratados em alguns cadernos pedagógico de 2013 e 2014, bem como o trabalho mais intenso realizado em 2015, marcaram as alfabetizadoras, que, na prática tentam aplicar da forma que interpretaram a interdisciplinaridade. Para tanto, revela que fazem de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais estão inseridas, mesmo reconhecendo que o trabalho interdisciplinar depende de muitos fatores: organização da instituição escolar, do currículo, entre outros aspectos significativos nesse âmbito.

Em 2013, os cadernos da Unidade 6, ano 1, 2 e 3, além do caderno 6 de Educação do Campo, tratavam do planejamento para garantir a articulação às diferentes áreas do saber no ciclo de alfabetização, principalmente por meio de projetos e sequências didáticas. No ano de 2014, o Caderno 8 trazia a integração dos saberes matemáticos e outros campos do saber, abordando “as conexões externas”, valorizando e estimulando a interdisciplinaridade. Em 2015, embora tenham sido trabalhados conceitos centrais da alfabetização em língua materna e da Matemática, o foco era realmente a interdisciplinaridade.

Diante do enfoque dispensado à interdisciplinaridade no discurso dos cadernos pedagógicos, não causa admiração que esses aspectos fluam naturalmente no conjunto de narrativas das interlocutoras. O que queremos enfatizar é o modo como têm sido compreendidos e aplicados na prática, pelas professoras interlocutoras deste estudo. O que, de fato, está posto é que: “a reflexão em torno dessa interdisciplinaridade aponta para a necessidade de um esforço coletivo dentro da escola [...] de modo que possibilitasse não apenas a interdisciplinaridade, [...] mas também uma prática com abordagem em níveis de aprofundamentos indicados para cada ano de ensino” (BRASIL, 2012f, p. 10).

Analisando as narrativas das interlocutoras não identificamos menção a projeto ou sequência didática, embora haja recorrência do termo interdisciplinaridade, que na concepção delas ocorre sempre que é possível mobilizar qualquer saber de diferentes áreas, seja de modo intencional ou não. Esse fenômeno é percebido quando identificam os números presentes em alguma situação que não seja a aula de

Matemática – para elas já estão trabalhando a interdisciplinaridade. Dessa forma se deu o processo de recontextualização em relação à interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, a partir do que era proposto pelos discursos dos cadernos pedagógicos do Pacto.

Nessa perspectiva, compreendemos que a prática docente dos alfabetizadores é constantemente recontextualizada. Aqueles momentos que os professores enfrentam no dia a dia – suas demandas e necessidades, que emergem das diferentes situações de ensino e aprendizagem – podem ser interpretadas pelos formuladores das políticas de formação sob os mais diversos olhares. Mas, é no contexto da prática cotidiana, nas situações ordinárias ou não, que se desenvolvem os etnométodos para responder às demandas presentes e, nesse movimento, é que a política pode ser ressignificada, transformada ou, até mesmo, incorporada à proposta da escola.

Assim, no cenário da prática diversos significados podem ser atribuídos aos textos produzidos, que serão seguidos ou não pelos professores. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 258), “este é o lugar das consequências”, é o lócus onde o texto político é efetivado, por meio da prática e, é nesse mesmo momento que a política é legitimada ou não. Reiteramos, desse modo, que é no contexto da prática que as políticas acontecem em processo contínuo de produção, indo além do que supõe quem escreve os textos políticos.

4.4 Mobilização dos saberes docentes para a alfabetização matemática: da organização do trabalho pedagógico diante das situações de aprendizagem

Confirma-se que é no contexto da prática docente que as professoras mobilizam seu repertório de saberes para dar conta das exigências da práxis pedagógica. Os saberes da experiência de vida pessoal e profissional servem de base para a mobilização de outras categorias de saberes. Como afirmam Gauthier *et al* (1998, p. 33), essa experiência torna-se “a regra e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada”. É, em um movimento contínuo do vivenciado na formação e do operacionalizado na sua prática, que as alfabetizadoras estabelecem critérios para adoção ou rejeição a determinada prática.

Ao tratar do conhecimento profissional docente, Imbernón (2011, p. 30) afirma que “a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”. Para o autor, a profissão docente não é meramente técnica e não deve se prestar unicamente à transmissão de conhecimentos acadêmicos e ele reafirma a necessidade de uma gama de saberes para o exercício da docência.

As práticas docentes das alfabetizadoras estão intimamente ligadas não somente ao que elas experienciaram na formação, mas também, às suas vidas social e familiar. Para Gauthier *et al* (1998, p. 32), “aprender por meio de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra, habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes”. Assim, as práticas docentes constituem-se experiências singulares, dada a natureza dos saberes que as fundamentam e o contexto em que são executadas. Na realidade contextual dessas práticas, as professoras mobilizam seu repertório de saberes com vistas a ressignificá-las e recontextualizá-las, diante das demandas cotidianas em relação à alfabetização na perspectiva do letramento, pressuposto adotado pelo Pacto, e que se encontra e confirma nos discursos presentes nos cadernos pedagógicos de formação. A propósito, em uma entrevista, Ball faz a seguinte consideração sobre prática:

[...] composta de muito mais do que a soma de uma gama de política tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Desse modo, é na prática que as alfabetizadoras realizam o processo de recontextualização da política, não apenas em alinhamento ao contexto, mas principalmente com os ajustes necessários e possíveis. Com esses olhares teóricos que abordam sobre mobilização de saberes docentes voltados para alfabetização matemática, encerramos este subitem e, na sequência, voltamo-nos para analisar as narrativas das interlocutoras desta pesquisa, objetivando identificar o processo de recontextualização dos discursos presentes nos cadernos pedagógicos do PNAIC e sua materialização na prática pedagógica docente alfabetizadora, com base na mobilização dos saberes docentes e, de modo mais específico, na operacionalização

dessa política no que se refere à ludicidade, à organização do trabalho pedagógico e à heterogeneidade no ciclo de alfabetização.

4.4.1 Ludicidade no ciclo de alfabetização

Tomando por base o discurso dos cadernos pedagógicos do Pacto, especialmente os de 2013, unidade 4, anos 1, 2 e 3 e o caderno da unidade 4, de Educação do Campo, intitulados respectivamente como: (a) Ludicidade na sala de aula; (b) Vamos brincar de construir as nossas histórias; (c) Vamos brincar de reinventar histórias; e (d) Brincando nas escolas: o lúdico nas escolas do campo, e as propostas dos cadernos pedagógicos de 2014, com a temática “Jogos na Alfabetização Matemática” acrescido de seu “Encarte de Jogos na Alfabetização Matemática”, assentimos, assim, o valor dado ao brincar no ciclo de alfabetização como indispensável na rotina e alternativa pedagógica capaz de favorecer a aprendizagem das crianças.

Para tanto, foram elaborados os cadernos de formação, instrumentos norteadores do processo de aperfeiçoamento profissional dos alfabetizadores, visando contribuir para valorização da ludicidade em sala de aula, envolvendo o brincar, a contação e a reinvenção de histórias, como forma de favorecer e enriquecer a alfabetização matemática e o letramento da criança. Nessa perspectiva é que o ensino fosse mediado de forma lúdica, com a finalidade de conquistar o interesse dos alunos, justificando o porquê de trazer a ludicidade para o centro das discussões na formação continuada dos professores.

Em relação ao lúdico, muitos aspectos emergem das narrativas das interlocutoras. Girassol, por exemplo, ressalta em sua narrativa que muita coisa mudou na sua prática: “[...] *o que eu trabalho dentro da sala é esse lúdico. que não é um lúdico de brincadeira que eles ficam sem orientações, sem limites, trabalhamos de forma que eles aprendam que saibam se desenvolver dentro daquela brincadeira. O que ficou mais evidente, é o trabalho com os jogos educativos, brincadeiras educativas e ambiência da escola*”.

No que concerne à ludicidade, Jasmim destaca um dos aspectos que mudou após a formação do Pacto e afirma: “*Mudou o modo de como ensinar a Matemática para os alunos porque se trabalha mais com jogos, porque fica uma aula mais dinâmica, fica uma aula mais atrativa para o aluno. [...] Para o aluno, percebe-se que*

[...] ele passou a gostar mais da disciplina de Matemática porque ele aprende brincando, [...], então quando você vai trabalhar o jogo na sala de aula, é uma alegria pra eles, aquela empolgação em tudo, ele está aprendendo e está brincando embora ele não saiba que ele está aprendendo algo, mas o professor sabe disso”.

Margarida afirma que mudou a forma de ensinar e *que, na sua opinião, “até facilitou mais para ensinar, porque antes era tabuada, só número e número, depois do PNAIC começamos a juntar tampas, caroços de milho, materiais concretos para ensinar ele contar. Durante o curso toda semana fazíamos alguma atividade relacionada aos jogos, a gente confeccionava jogos. [...] a formação do PNAIC foi onde eu aprendi a trabalhar jogos de matemática. Eles aprendem brincando com aqueles materiais ali. Para eles é uma brincadeira. Tem um problema lá no quadro, e eles vão correndo atrás daquelas tampinhas para eles brincarem com elas ali contando. Para mim ficou muito mais fácil trabalhar, e o aprendizado deles melhorou também”.*

Os jogos e brincadeiras favorecem a aprendizagem da criança e de maneira consciente, Rosa destaca que: *“eu tenho sempre introduzido jogos, brincadeiras pra melhorar o ensino porque pra eles é mais interessante, eles aprendem muito mais com os jogos e com brincadeiras [...]”.*

Na análise dos enunciados que tratam da ludicidade no ciclo de alfabetização – discurso presentes nos cadernos pedagógicos do Pacto – as interlocutoras desvelam, através das narrativas, que essa temática constituiu momento marcante durante os encontros formativos do PNAIC e que ressignificou suas práticas, no sentido que as professoras alfabetizadoras passaram a trabalhar jogos e brincadeiras, especialmente no ensino da Matemática.

Pelas narrativas percebemos a compreensão que as interlocutoras têm sobre o brincar e o jogar com as crianças no ciclo de alfabetização e como essas atividades são operacionalizadas na prática. Ao analisar os discursos, percebemos um misto de alegria diante das novas possibilidades de inserção do lúdico na sala de aula, favorecendo, sobremaneira, a alfabetização e o letramento matemático, de certa forma mostrando como esta política chega à sala de aula.

Girassol afirma que nos momentos de brincadeira em sua sala de aula, não acontece apenas o brincar por brincar, mas há uma intencionalidade pedagógica por trás das propostas colocadas para os alunos. Alinhando-se à narrativa de Girassol, Penteadó (2011, p. 189) afirma:

[...] a brincadeira deixa de ser “coisa de criança” e passa a se constituir em “coisa séria”, digna de estar presente entre os recursos didáticos capazes de compor uma ação docente comprometida com os alvos do processo de ensino-aprendizagem que se pretende atingir.

Os dados narrativos em análise corroboram os ditos da autora, ao reconhecer a importância da brincadeira com intencionalidade pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da criança. O discurso encontrado nos cadernos pedagógicos atribui ao professor papel fundamental “no planejamento das situações com utilização de jogos para ajudar na alfabetização e no acompanhamento dos estudantes durante as atividades” (BRASIL, 2012g, 23), reforçando, assim, a necessidade do planejamento para os momentos de situações com jogos, com metodologia que beneficie a aprendizagem no ciclo de alfabetização. A esse respeito, encontramos no Caderno de Jogos de 2014 a seguinte orientação:

[...] para que o ato de jogar na sala de aula se caracterize como uma metodologia que favoreça a aprendizagem, o papel do professor é essencial. Sem a intencionalidade pedagógica do professor, corre-se o risco de se utilizar o jogo sem explorar seus aspectos educativos, perdendo grande parte de sua potencialidade (BRASIL, 2014 d, p. 5).

As orientações propostas pelo Pacto em relação ao uso de jogos pedagógicos alertam para o fato de que esses devem estar inseridos em um planejamento sistematizado, com objetivos claros e bem definidos, para que não se perca a potencialidade pedagógica desse recurso, lembrando que essa tarefa cabe ao professor, principalmente.

Jasmim realça em sua narrativa que as aulas com uso de jogos ficam mais dinâmicas, mais atrativas para alunos e que eles aprendem brincando. O lúdico nas aulas no ciclo de alfabetização pode contribuir para a aprendizagem das crianças quando essas situações são planejadas com objetivos pedagógicos claros, no sentido, também, de promover a interação alunos e professor e, ainda, o bem-estar no ambiente escolar.

A narrativa de Margarida destaca que aprendeu a trabalhar o lúdico com a formação do PNAIC e que considera o uso de materiais concretos na aprendizagem matemática como componente do lúdico. A esse respeito, Sartori (2015, p. 136-137) afirma:

[...] a ludicidade nas aulas de Matemática contempla uma série de atividades: brincadeiras, jogos, materiais concretos, música, videogame, entre outros. Por último, pontuei que a pedagogização do lúdico encontra potência na Educação Matemática porque tem a intencionalidade de desmistificar essa disciplina, considerada, muitas vezes, como sendo difícil, maçante e temida por muitos.

De acordo com a autora, há uma diversidade de atividades que podem ser caracterizadas como lúdicas e com reconhecido potencial pedagógico para ser usado nas aulas de Matemática, no ciclo de alfabetização. Sobre a desmitificação da disciplina, também, é possível encontrar esse reconhecimento nas narrativas das interlocutoras, quando dizem que através do lúdico fica mais fácil ensinar Matemática e que as crianças aprendem sem perceber e que, por diversas vezes, somente as professoras percebem o objetivo pedagógico da atividade e sua concretização.

O uso de brincadeiras e jogos, conforme expressa Rosa, revela atividades bem atrativas para as crianças, que contribuem para o ensino e a aprendizagem. A relevância do brincar na sala de aula, no ciclo de alfabetização, é fundamental para fortalecer e dinamizar a aprendizagem. Em Santos (1997, p. 12), temos que “o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal [...], facilita o processo de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”. Portanto, o lúdico constitui um recurso pedagógico capaz de despertar o interesse e o prazer do aluno, especialmente em Matemática.

Embora o lúdico não tenha sido abordado apenas como possibilidade para o ensino de Matemática, visto que em 2013 as escolas receberam uma caixa de Jogos para trabalhar o Sistema de Escrita Alfabética e mais quatro cadernos da formação abordando a importância da ludicidade no ciclo de alfabetização, encontramos nas narrativas das interlocutoras, no seu processo de releitura da política analisada, destaque ao uso de jogos, principalmente relacionados com o ensino da Matemática.

É possível que os autores dos textos políticos não tenham controle sobre o significado e possibilidades que eles podem vir a ter na sua implementação, visto que, nesse processo, trechos podem ser rejeitados, absorvidos, ignorados ou até mal-entendidos. Os atores sociais que atuam no contexto da prática podem utilizar somente o que lhes interessa, sendo que haverá sempre uma interpretação predominante mesmo que, às vezes, com alguns desvios (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Assim, aconteceu em relação à ludicidade no ciclo de alfabetização, abordada

nas formações do Pacto: as alfabetizadoras interpretaram, ressignificaram e até sugeriram nas suas interpretações que esse recurso pedagógico poderia ser melhor utilizado em relação ao ensino da Matemática.

No processo de tradução da política, as alfabetizadoras são unânimes em manifestar que o PNAIC contribuiu para a melhoria de suas práticas pedagógicas e destacam a proposta de trabalho a partir da ludicidade como uma das principais contribuições. Acrescentam sobre os modos de ensinar e de aprender, enquanto apoio à ludicidade, um aspecto que influencia positivamente em relação à concepção de docência, no que concerne ao ensino de Matemática.

4.4.2 Ambiência da sala de aula: aspectos da organização do trabalho pedagógico

A organização do trabalho pedagógico em diferentes perspectivas tem seu lugar nos cadernos pedagógicos do PNAIC, nos anos de 2013 e 2014. A propósito, trazem a afirmação de que a ambiência da sala de aula é um dos reflexos dessa organização e que esta interfere, de forma positiva, no processo de ensino e aprendizagem. Afirmam que entre tantas formas de organização do trabalho pedagógico nas turmas de alfabetização, o que tem sido mais comum na rotina escolar, nos dias atuais, é o emprego de sequências didáticas, projetos didáticos, atividades permanentes e jogos (BRASIL, 2014b). Em análise mais profunda sobre a organização do trabalho pedagógico na perspectiva do PNAIC, Ferreira e Fonseca (2017, p. 826) afirmam:

Há orientações para todos os aspectos que envolvem a instituição escolar e o trabalho docente; planejamento, organização do espaço físico, lista de materiais a serem utilizados, correção das atividades, maneiras de intervir, de avaliar, de registrar e de propor o tema de casa, um chamamento à modernização e às inovações pedagógicas.

Para as autoras, a proposta apresentada em relação à organização do trabalho pedagógico envolvia diferentes aspectos da instituição escolar, ampliando a área de atuação do docente, constituindo um convite à modernização e às inovações pedagógicas, visando a ampliação do desempenho do professor alfabetizador de matemática.

A recomendação é que organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador contemple um olhar reflexivo sobre as crianças, colocando-as no centro do processo educativo, promovendo a aprendizagem em um ambiente alfabetizador, valorizando a interação e o desenvolvimento do conhecimento. Assim, cabe ao alfabetizador a tarefa de mediar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e demais atividades requeridas pela proposta curricular. Essa compreensão está em consonância com o pensamento de Nóvoa (2001, p. 2):

[...] esta organização do trabalho escolar é mais do que o simples trabalho pedagógico, é mais do que o simples trabalho do ensino, é qualquer coisa que vai além destas dimensões, e estas competências de organização são absolutamente essenciais para um professor.

Segundo esse autor, compreendemos a dimensão do processo de planejar a prática docente do alfabetizador de crianças, percebendo essa atividade como a organização dos momentos do processo de ensino e aprendizagem. Em se tratando do ciclo de alfabetização da Matemática, significa organizar as atividades pedagógicas e os materiais necessários às atividades cotidianas do alfabetizador, considerando as peculiaridades de faixa etária, o desenvolvimento cognitivo dos alunos e a intencionalidade do trabalho docente, visando à alfabetização na perspectiva do letramento.

Em relação à organização do trabalho pedagógico, o PNAIC apresenta uma concepção semelhante à de Masetto (1994, p. 76), ao destacar que o planejamento é “a organização das ações, buscado alcançar metas e objetivos educacionais bem definidos, a eficácia dos recursos selecionados e o acompanhamento do processo através de uma avaliação continuada”. Para o autor, um planejamento que seja eficiente deve assegurar que “todos os elementos estejam articulados com o sentido de parceria e corresponsabilidade”. Portanto, o planejamento deve nortear a organização pedagógica do professor alfabetizador.

Pensar, pois, a organização do trabalho pedagógico no ciclo, objetivando assegurar a alfabetização matemática, envolve múltiplas formas de planejamento, desde a organização da sala até o encerramento desta, de modo a favorecer a prática docente. Evidenciamos, pois, neste estudo, a organização da sala de aula, por ser fala recorrente e significativa para as interlocutoras. A esse respeito, Brito (2006, p. 81) afirma:

Para que a criança se torne letrada é preciso que a sala de aula de alfabetização se transforme num ambiente de letramento, ou seja, a prática alfabetizadora deve levar a criança ao mundo letrado através do acesso a diferentes formas de leitura e de escrita, ampliando seus saberes linguísticos a partir do uso reflexivo da língua nas variadas situações de seu funcionamento.

O processo de letramento da criança no contexto escolar pressupõe uma sala de aula organizada, de modo que favoreça o acesso às mais variadas formas de leitura e de escrita, tanto da língua materna, quanto da linguagem matemática. Dizendo de outra forma, é necessário que a sala de aula esteja organizada de modo a propiciar um ambiente adequado ao processo de ensino e aprendizagem. Portanto, constituindo-se em espaço estimulante, rico em informações úteis e organizar-se de modo a favorecer a interação entre os alunos. Zabalza (1998, p. 236) assim define esse ambiente: espaço “constituído como uma estrutura de oportunidades”. A sala de aula necessita ser um ambiente agradável para alunos e professores, logo, favorável ao processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, o caderno do PNAIC, de 2014, estabelece que,

Com relação ao espaço físico da sala de aula, entendemos que este necessite ser reconhecido como um espaço alfabetizador em Matemática, com instrumentos, símbolos, objetos e imagens pertencentes ao campo da Matemática escolar e não escolar. Assim, sugere-se que cada sala de aula disponha de alguns materiais que possam ser providenciados pelo professor e pelos alunos ou que possam ser adquiridos pela escola [...] (BRASIL, 2014e, p. 16).

Deste modo, é preciso pensar em diferentes formas de organização desse espaço físico enquanto local que deve favorecer a movimentação, as problematizações, as discussões e a sistematização de conhecimentos matemáticos.

Sobre a organização do trabalho pedagógico, especificamente a sala de aula, Girassol se posiciona esclarecendo que: *“na sala de aula só aquele cantinho para a Matemática não existia assim antes, dentro da sala mesmo aquele cantinho um lugar só pra Matemática, outro só para leitura, havia um trabalho com a leitura e com a Matemática só que antes, quando eu comecei mesmo eu já usava, por exemplo as sementes, eu já usava um material concreto, mas não tinha um cantinho da Matemática e da leitura, Hoje tudo já tem o seu cantinho, é muito importante para que*

eles cheguem até o cantinho, peguem os materiais. Sobre os cartazes antes já se fazia, se referindo o que era uma data, mas hoje temos uma ambiência muito apropriada para estudar a Matemática por meio da interdisciplinaridade, envolvendo as crianças até no cartaz na ambiência – o calendário, os números, toda hora eles estão se deparando com a Matemática”.

Nessa mesma direção, Jasmim pontua sobre o ensino da Matemática: “[...] eu achei um fator muito importante que foi o de estimular o professor a produzir a caixa de Matemática e o cantinho da Matemática em sala de aula, porque isso fez com que o aluno tivesse acesso a esses materiais e permitisse que o ensino da Matemática tivesse um significado maior para eles. [...] eu acho que isso foi o que aconteceu de mais inovador no ensino da Matemática”.

Diante das dificuldades no que se refere ao material facilitador para o ensino da Matemática, Margarida explica: “na minha sala de aula eu mesma tenho umas garrafinhas com feijão, tenho uma caixinha com tampas, para ensinar eles a contar. Ensino eles a resolver problemas fazendo bolinhas, [...] facilitou bastante tanto para mim, como para as crianças aprenderem, inclusive em Matemática eles são até melhores do que em Português. [...] acho que por causa do uso material concreto eles têm mais facilidade em aprender”.

Rosa, ao falar sobre as principais mudanças, esclarece: “começa [...] pela ambiência da sala de aula, eu me preocupo em ter aquele ambiente alfabetizador, é o calendário por exemplo, que eu me preocupo em trabalhar com eles, explorar bem o calendário, e já trabalho Matemática explorando a ambiência da sala de aula, uma fita métrica pra eles se medirem, tudo isso já faz parte da ambiência da sala de aula e as atividades dinâmicas melhoram o aprendizados das crianças”.

A análise das narrativas das interlocutoras nos permite perceber que revelam uma preocupação com a ambiência da sala de aula. Um compromisso e cuidado em trazer para esse espaço materiais concretos, visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Acerca desse aspecto, citam a caixa Matemática, proposta do PNAIC em 2014.

A narrativa de Girassol destaca que embora já usasse materiais concretos para auxiliar os alunos nas situações de contagem, o cantinho da Matemática foi construído a partir dos saberes construídos na formação do PNAIC. Expressa, ainda, a importância da caixa Matemática e dos cartazes como calendário e números. De acordo com Belém (2012, p. 21):

[...] em relação ao cantinho da Matemática, entendemos que as atividades nele desenvolvidas podem servir de complemento ao trabalho realizado pelo educador em grande grupo. O “brincar a aprender” assume novos contornos neste espaço, em que a criança tem a oportunidade de rever situações de jogo ou mesmo conceitos trabalhados com o educador através do diálogo com outros colegas, etc.

A atividade no cantinho da Matemática pode colaborar com a aprendizagem da criança de forma significativa, uma vez que a diversidade de materiais existentes e a forma como estão dispostos de modo acessível condicionam, em grande medida, o que elas podem fazer e aprender.

Desse modo, o professor precisa ser criativo na sua prática docente. O cantinho da Matemática merece conter uma diversidade de materiais. A esse respeito, o Pacto orienta que cada sala de aula disponha de alguns materiais como:

[...] portadores de textos com diferentes usos e representações numéricas, como por exemplo: reportagens de jornal com gráficos, tabelas de pontuação de jogos e brincadeiras, rótulos de embalagens, placas de carro, etc.; tabela numérica com números de 1 a 100 [...] varal com os símbolos numéricos, construídos com os alunos. [...] mural que possibilite afixar as produções dos alunos, textos complementares do professor, curiosidades matemáticas que os alunos desejem compartilhar, etc.; calendário para reconhecimento e contagem do tempo (dia, mês, ano); [...] régua para a medição de altura dos alunos [...] balança [...] relógios [...] relógio analógico [...] como jogos, materiais manipuláveis (ábacos, material dourado, sólidos geométricos, etc.), papéis variados e materiais confeccionados pelos alunos; conjunto de calculadoras básicas [...] (BRASIL, 2014e, p. 16-17).

A proposta é que o ambiente da sala de aula esteja organizado, que favoreça a inserção das crianças em um ambiente alfabetizador matemático, com livre acesso a uma diversidade de materiais manipuláveis, inclusive textos com tabelas e gráficos, de modo geral, que contenham informações matemáticas. Para tanto, o caderno pedagógico menciona vários recursos que devem conter nesse espaço. Para Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007, p. 133), “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante”. Assim, a organização do espaço na sala de aula do ciclo alfabetizador pode constituir-se em um espaço de ampliação da aprendizagem matemática.

Nesse processo de organização física da sala de aula, citamos novamente o Cantinho da Matemática que se for bem explorado pelo professor constitui um rico e interessante cenário de oportunidades para as crianças aprenderem de forma significativa, lúdica e prazerosa. Nesse contexto as intervenções pedagógicas são essenciais para garantir uma aprendizagem significativa, o que inclui além da disponibilização dos materiais, um planejamento de atividades com objetivos previamente definidos.

Figura 10 - Cantinho da Matemática



Figura 11 - Cantinho da Matemática



As imagens das Figuras 10 e 11 mostram cantinhos da Matemática organizados pelas alfabetizadoras e evidenciam que não há recursos disponíveis, conforme orientam os cadernos. Mesmo assim é possível perceber o esforço das alfabetizadoras em reservar, em criar, este espaço para a Matemática, que é montado somente com os recursos disponíveis, isto é, adquiridos pelos professores.

Jasmim destaca o que considera como mais inovador no processo de formação do PNAIC, ao tratar sobre a Matemática: o estímulo ao professor para produzir a caixa Matemática, favorecendo situações de uso de materiais concretos e significativos para os alunos.

A caixa Matemática foi elaborada mediante sugestões contidas no material do PNAIC, ano de 2014, revelando-se um suporte paradidático bastante interessante, pois dentro dela estão devidamente organizados materiais diversos concretos que auxiliam o alfabetizador a ensinar determinados conteúdos matemáticos, como: contagem, sequência numérica, grandezas e medidas para as situações-problema no campo aditivo, entre outros.

Figura 12 - Caixa Matemática

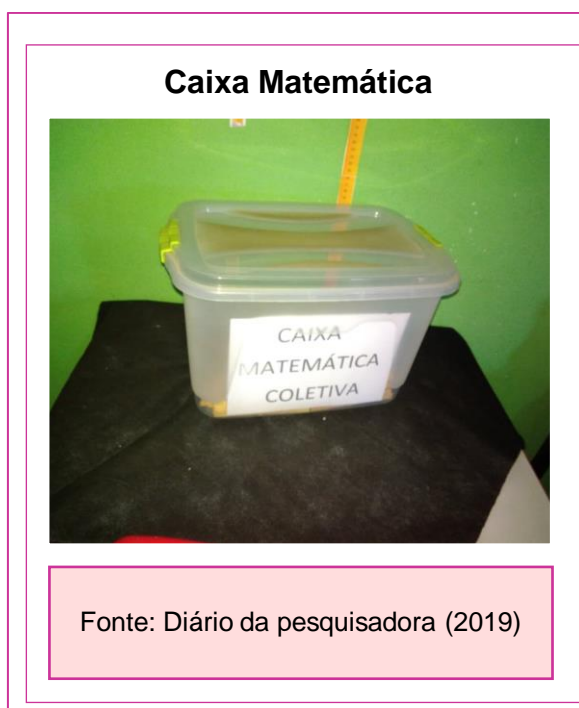
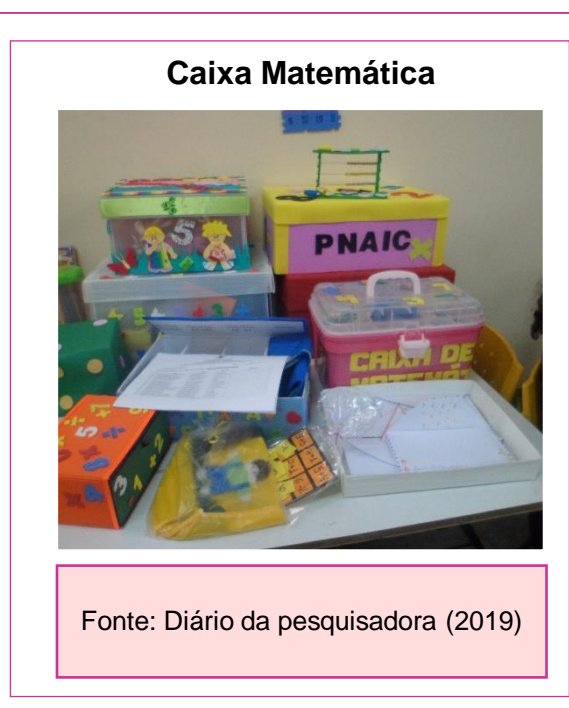


Figura 13 - Caixa Matemática



Nas imagens das caixas matemáticas individual e coletiva (Figuras 12 e 13), percebemos a diferença entre o ideal e o possível. Nos cadernos pedagógicos, encontramos sugestões de materiais para a caixa matemática individual: palitos ou canudos coloridos, tampinhas, ligas elásticas, fichas numeradas (pelo menos 5 jogos de 0 a 9), dados com diferentes formatos, tapetinhos, fichas escalonadas, coleções para contagem (bichinhos, tampinhas, missangas, sementes etc.), dinheirinho de papel e moeda, material dourado (pode ser de EVA ou planificado), relógios (digital e analógico), quadro numérico de 1 a 100 para escrever as dezenas redondas de diferentes cores) e calendário de diferentes formatos.

Em geral, as salas de alfabetização têm uma caixa matemática coletiva, pois é inviável financeiramente ter uma caixa para cada aluno. A esse respeito, o caderno pontua que é “importante disponibilizar uma boa variedade de material e em

quantidade suficiente para que todos os alfabetizandos possam realizar suas representações” (BRASIL, 2014f, p. 22), o que exige das alfabetizadoras, um grande esforço para confeccionar e garantir tantos recursos.

As salas de aula observadas dispunham dos seguintes materiais didáticos e pedagógicos: cartazes contendo o alfabeto, famílias silábicas simples e complexas e textos; cartazes com os combinados; mural de aniversariantes; cartazes com números até o 100; calendário; chamada dos alunos; cartaz de acompanhamento da frequência e da resolução dos “para casa”; relógio; cantinho da leitura com os livros distribuídos pelo MEC; jogos de alfabetização; caixa matemática; e livros didáticos de Matemática e Língua Portuguesa fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do MEC.

Margarida afirma ter em sua sala de aula materiais concretos como feijões e tampas de garrafas, que ajudam os alunos nas situações de contagem e, também, do campo aditivo. Percebemos, em sua narrativa, que a alfabetizadora valoriza o uso de materiais concretos no ensino da Matemática, o que aponta para sua concepção de ensino e para seu compromisso com esse ambiente alfabetizador. Nessa perspectiva, Fiorentini e Miorim (1990, p. 2) afirmam: “[...] por trás de cada material, se esconde uma visão de Educação, de Matemática, de homem e de mundo; ou seja, existe, subjacente ao material, uma proposta pedagógica que o justifica”. Na perspectiva desses autores, o uso de materiais concretos revela como o professor concebe o ensino, revela também seu cuidado com o planejamento, com a intencionalidade pedagógica.

Sobre a ambiência da sala de aula, Rosa narra sobre a importância de transformá-la em um ambiente alfabetizador e, portanto, cita os cartazes e recursos, bem como o calendário e a fita métrica. Por meio do gênero textual calendário é possível o professor explorar diariamente, na interação com as crianças, situações de grandezas de tempo, envolvendo datas, sequência numérica, entre outras.

A esse respeito recomendamos que os alunos tenham acesso à diversidade de calendários e que possam participar da organização do calendário mensal na sala de aula. Desse modo, o ideal é que professor confeccione um calendário em formato de tabela padrão e permita aos alunos colocarem os nomes dos dias da semana, ordenadamente, conforme o calendário cristão adotado no Brasil, atentando que o primeiro dia da semana é o domingo.

O professor, também, precisa promover ou propor situações em que os alunos coloquem os dias do mês no calendário. Nesse sentido, é recomendável que o professor converse com as crianças sobre a organização do calendário mensal, sua lógica organizativa: início e término do mês. Pode explorar também a questão de que a semana tem sete dias e que, se neste sábado o dia é 7, no próximo sábado que dia será? E, ao longo do ano, juntamente com as crianças, proceder à organização do calendário mensal. Recomendamos que antes de retirar os números do calendário para reordenar o próximo mês, o docente faça perguntas que os levem a refletir sobre a sequência diária, por exemplo: quantos dias tem esse mês? Que dia da semana foi o último dia do mês anterior? Em que dia da semana será o primeiro dia do próximo mês? Trabalhando sempre com o calendário em mãos.

Dessa forma, os alunos são desafiados diante de um problema. No caso ora exemplificado seria o de organizar o calendário do próximo mês. Assim, o professor inicia, oralmente, fazendo perguntas, no sentido de ajudar os alunos no propósito de levá-los a pensar por si mesmos. Assim, os alunos devem ser mobilizados por meio de perguntas que os levem à reflexão. Essa é a premissa que vem ganhando espaço no campo da Matemática, mais conhecida como “esforço produtivo” (BOALER, 2015).

Figura 14 – Calendário



Fonte: Diário da pesquisadora (2019)

Fonte: Diário da pesquisadora (2019)

Na imagem dos calendários (Figura 14), percebemos a possibilidade de iniciarmos com uma situação-problema com os alunos. Embora os 31 dias de agosto de 2019 estejam distribuídos na tabela do calendário, é importante verificar se estão colocados de maneira correta na tabela, de acordo com os dias da semana. O professor pode colocar a situação-problema e deixar que os alunos mobilizem os recursos disponíveis para resolvê-la. Nesse caso, podem procurar outros calendários no cantinho da Matemática, consultar a data no celular ou até mesmo usar as datas de avaliações e diversas tarefas como referência para resolver a situação.

Na Figura 13, percebemos a falta de alguns números, o que nos remete à compreensão do quanto já foram trabalhados com os alunos. Desse modo, ressaltamos que o professor precisa compreender que nesse processo de interação das crianças com cartazes, materiais concretos e até mesmo jogos, todas essas coisas passam por um processo natural de desgaste pelo uso e que isso, inclusive, pode constituir-se em oportunidade de aprendizagem, tanto no que se refere a buscar estratégias para preservação do material quanto para lidar com o que está faltando, isto é, com as lacunas no calendário.

Dessa maneira, cabe aos professores criar no ambiente da sala de sua aula um espaço bem organizado, que reúna condição necessária ao processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007, p. 68) afirmam que esse processo “permite à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem activa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” e, nesse movimento, a criança aprende.

Os cadernos pedagógicos possibilitavam encontrar, além das sugestões de materiais a serem disponibilizados para as crianças, discussões acerca de uma grande variedade de situações, assim como esclarecimentos teóricos com a finalidade de ampliar e diversificar as estratégias didáticas das alfabetizadores. Tal como refere Oliveira (2000, p. 07), é a organização “dos espaços e dos materiais que nos permite fazer um ensino diferenciado num grupo tão heterogêneo”.

Ao rememorem suas práticas no processo de alfabetização matemática das crianças, as interlocutoras falam das inovações que a formação continuada do Pacto trouxe para sua prática docente, especialmente em relação à ambiência da sala de aula, à organização do cantinho da matemática, ao uso de materiais concreto e à caixa matemática.

Essa formação em estudo, segundo as alfabetizadoras, possibilitou aprender e utilizar várias estratégias de ensino, a valorizar a organização da sala, favorecendo um local acolhedor que possibilite ao professor e ao aluno momentos de ensino e aprendizagem mais divertidos, diversificados e bem sucedidos no âmbito da alfabetização matemática. Vale destacar que, nem todas as escolas possuem os mesmos recursos e que para garantirmos as condições necessárias rumo à concretização desse trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento e na idade certa, precisamos de políticas educacionais nacionais que assegurem recursos financeiros suficientes para fortalecimento dessa etapa tão importante da educação. Reafirmamos, a propósito, que a formação continuada é necessária, mas não é suficiente.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, especificamente a ambiência da sala de aula e o uso da caixa matemática, e a criação de um cantinho da matemática, as professoras externam sua compreensão e ressaltam a representatividade desse material, de sua existência, muito embora não relatem sobre o uso desses recursos de forma efetiva, dentro de um planejamento, com intencionalidade pedagógica. Mesmo assim, é perceptível o processo de recontextualização no âmbito da prática, de acordo com o proposto no ciclo de políticas. De acordo com essa abordagem, portanto, assumimos o entendimento de que as alfabetizadoras e os demais profissionais que atuam no contexto educacional da escola, exercem um “papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 53).

4.4.3 Desafios de lidar com diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula de alfabetização

O cuidado em garantir atendimento a diversidades dos alunos em todas as etapas da Educação Básica é um desafio imposto aos docentes, sobretudo, aos que atuam no ciclo de alfabetização. Essa demanda exige do professor alfabetizador ação mais articulada e pedagogicamente mais bem planejada.

A esse respeito, os cadernos pedagógicos de 2013, unidade 7, ano 1, 2 e 3 e a unidade 7 do caderno de Educação do Campo, contêm conteúdos que tratam

especificamente sobre a heterogeneidade no processo de alfabetização, valorizando o respeito aos diferentes percursos de vida e orientando o uso de atividades diversificadas, a fim de garantir os direitos de aprendizagem a todas as crianças na idade certa, partindo do pressuposto que diferentes conhecimentos exigem diferentes atendimentos. Nessa perspectiva, Leal (2005, p. 91) esclarece:

[...] se entendermos o que cada aluno já sabe e soubermos escolher as melhores opções didáticas para cada um deles, teremos percorrido um longo caminho na nossa profissionalização. Se, além disso, soubermos atuar com todos ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, teremos construído um belo perfil de professor(a) alfabetizador(a).

De acordo com a autora, ao identificar a heterogeneidade em sua sala de aula e ao praticar um ensino ajustado, que atenda às necessidades específicas de cada aluno, o professor estará constituindo um avanço significativo no processo de profissionalização e construção do seu perfil docente alfabetizador.

A orientação do Pacto é a de que o diagnóstico deve se constituir excelente recurso para identificação dos saberes que os alunos já têm construídos e daqueles que ainda precisam ser ajudados a consolidar. Propõe, então, reflexões sobre as diferentes alternativas didáticas para essa consolidação, especialmente da escrita alfabética e para a compreensão e produção de textos, considerando o uso de distintos recursos didático-pedagógicos, inserindo os demais atores da escola em propostas para criar projetos de atendimento aos alunos que apresentam mais dificuldades envolvendo mais as famílias no cotidiano alfabetizador das escolas.

Propõe, ainda, que a organização dos espaços na sala de aula é de fundamental importância para o atendimento à heterogeneidade. Nesse sentido, Van de Walle (2009, p. 86) recomenda ao professor que “evite agrupar por habilidade! Tentar dividir uma turma por grupo de habilidade é ineficaz, pois todos os grupos ainda apresentarão diversidade”.

Sobre a heterogeneidade das turmas do ciclo de alfabetização, as interlocutoras revelam seus desafios e a forma de como lidar essa realidade, Jasmim afirma: *“Eu sei que é muito difícil ter alunos com diferentes níveis de aprendizagem, e isso exige mais do professor, e precisa ser feito. Eu faço atividades diferentes com aqueles alunos que não estão acompanhando. Dá trabalho, dá, mas tem que ser feito. Como é que eu estou lá no terceiro ano, chega um aluno meu que não sabe ler, que*

não sabe nem as consoantes [...]. Eu vou abandonar, eu vou isolar? Não, eu tenho que trabalhar as dificuldades dele é ali, ele tem que sair alfabetizado ali da minha sala”.

Girassol esclarece o cuidado na condução de situações nas quais a heterogeneidade se faça presente, visto que para ela “o mais importante [...] é respeitar a forma como eles registram suas resoluções e problemas [...] respeitar sempre, para que ele se sinta estimulado e queira aprender mais a Matemática. E também, se você tem que ver nessa maneira de fazer as resoluções, é que tem criança que é mais rápida de raciocínio, alguns deles não são rápidos no raciocínio, mas contando os materiais concretos como palitos, jogos e principalmente material dourado que eles adoram trabalhar com material dourados, [...] às vezes eles ajudam os outros, o que eu faço com aquele que não está se desenvolvendo eu peço o outro que o ajude, não dando propriamente a resposta, mas que oriente como fazer. Eu acho que, no geral, todo mundo trabalha com a dificuldade da diversidade de criança, cada um, tem uns que são mais rápidos, outros são mais lentos e temos que saber acompanhar todos, trabalhar com tarefas diversificadas [...]. Dá um trabalho, mas o mais importante é que a gente faz esse trabalho tentando ajudar eles, quando vemos o resultado é melhor ainda”.

Rosa afirma: “nós temos alunos que seguem o mesmo ritmo diferente e que recebem uma atenção diferenciada, inclusive com atividades diferentes”.

Margarida aproveita para exemplificar relatando: “eu tenho duas meninas ali no segundo ano porque estão no ciclo, estão na idade, têm que ir para o segundo ano, mas elas não cursaram o primeiro ano. Eu não sei como vão fazer, mas elas não cursaram o primeiro ano, eu estou até dando aula de reforço pra uma que eu estou trabalhando no primeiro ano à tarde. A turma é pequena e ela não tem nenhuma habilidade. Eu tenho duas alunas e não tem nenhuma que tenha habilidade do primeiro ano, nem pegar no lápis elas sabem. Eu tenho uma que nem pra pré-escola ela foi [...]. Já a outra depois desses dias que ela está vindo comigo melhorou, a letra dela é linda [...] mas agora ela já conhece algumas letras, mas não conhecia nem a letra do nome dela, ela não sabia nem colocar o nome dela, mas agora ela já sabe. Ai fica inviável de se dar aula para uma criança de alfabetização no primeiro ano ou até mesmo da pré-escola [...] dentro de uma turma do segundo ano em que as crianças já sabem ler e escrever, porque na minha turma todos que estão lá já sabem ler, quem

não sabe ler texto, lê palavras, lê frases e a maioria já lê um texto. Eu preciso trabalhar atividades diferentes para desenvolver elas que estão em um nível diferente da turma.

Os aspectos centrais das narrativas tratam dos alunos em níveis diferentes de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Elas enfocam a dificuldade de trabalhar com classes heterogêneas e a necessidade de trabalhar atividades diferenciadas. Destacam o desafio que é para o alfabetizador trabalhar com atividades diversificadas e reafirmam o compromisso de alfabetizar. O que emergiu dos relatos das interlocutoras, de modo geral, é que reconhecem que têm alunos com diferentes níveis de aprendizagem. E que não é tão simples trabalhar com essa heterogeneidade. Entendem que é preciso enfrentar essa realidade e, de fato, o fazem usando atividades diversificadas com reforço no contraturno.

No relato de Jasmim, esta menciona a existência de alunos também com níveis diferenciados de aprendizagem em sua turma. Revela que sente dificuldade na realização de seu trabalho. Mas que se esforce e use como estratégias atividades diversificadas. A interlocutora revela seu compromisso de alfabetizar dentro do ciclo, inclusive, explica que se a criança chega ao 3º ano sem estar alfabetizada, ela precisa ser alfabetizada, naquele ano. Sobre o uso de atividades diversificadas em sala de aula, Mainardes (2007) aponta que diante da constatação de que as salas de aula são heterogêneas, a diferenciação de tarefas emerge como alternativa necessária.

A narrativa de Girassol traz referências sobre o respeito e incentivo ao aluno. Afirma que sua sala de aula é um espaço de respeito ao desenvolvimento e às construções dos educandos por meio da valorização às diferentes formas de expressões da aprendizagem. Também usa, como estratégias, atividades diversificadas e, até mesmo, o agrupamento de alunos com diferentes. A esse respeito, Van de Walle (2009, p. 87) afirma que “é muito mais proveitoso apostar na diversidade em sala de aula usando duplas ou grupos cooperativos que sejam heterogêneos”.

Rosa é precisa ao afirmar que possui alunos com ritmos diferentes e que a estratégia utilizada para lidar com essa realidade por meio de atividades diversificadas como mecanismos de intervenção e superação dos desafios. Enquanto a professora Margarida fala que em sua turma de 2º ano possui alunos com níveis de aprendizagem muito aquém dos outros. Faz referência às dificuldades que tem em alfabetizar duas alunas que estão em uma turma na qual todos os outros alunos já sabem ler. Reafirma, entretanto, que por mais difícil que seja, reconhece que precisa trabalhar

atividades diversificadas e até mesmo o reforço no contraturno com uma das alunas e que isso tem dado resultado.

No geral, a percepção que aflora, de forma recorrente, na narrativa das alfabetizadoras, são menções e afirmações quanto ao uso de atividades diversificadas, condição ou decisão que sintoniza com os dizeres de Leal (2005, p. 98):

[...] nos momentos em que realizamos atividades diversificadas, podemos dirigir mais diretamente a proposta a cada tipo de hipótese que existe em sala de aula. Ou seja, podemos pensar em prioridades para cada grupo de alunos e organizar três ou quatro tipos de propostas.

Um dos diferenciais do PNAIC certamente é definir um tempo maior para o processo de alfabetização (três anos - de 6 a 8 anos de idade). De acordo com o discurso oficial expresso nos cadernos pedagógicos do Programa, a alfabetização na perspectiva do letramento é um processo que exige um tempo para a introdução, ampliação e consolidação dos Direitos de Aprendizagem referentes às diversas áreas do conhecimento, especialmente Língua Portuguesa e Matemática. Esse fenômeno pode ocorrer antes dos oito anos de idade ou depois. É o que afirma Alferes (2017, p. 190): “algumas crianças precisam de um tempo maior para aprender, por isto necessitam de apoio pedagógico no contraturno escolar”. Assim, reafirmamos que, por mais complexa que possa parecer lidar com heterogeneidade no ciclo de alfabetização, esta é uma realidade nas salas de aula, razão por que comporta uma reflexão mais ampliada acerca dessa situação desafiadora, no sentido de buscar recursos e possibilidades para lidar com o fenômeno, trabalhando com atividades diversificadas, ou até o reforço no contraturno, ambas têm se mostrado excelentes estratégias para ajudar as crianças na superação desses obstáculos durante o processo de alfabetização.

Ao longo desta pesquisa, percebemos que, a rigor, as alfabetizadoras organizam as atividades, de modo a contemplar situações no grande grupo, envolvendo todos os alunos, independente dos níveis de aprendizagem. Às vezes, situações em pequenos grupos e em duplas, respeitando afinidades e possibilidades de troca de saberes. Nas situações didáticas em que as atividades foram realizadas individualmente, sua distribuição ocorreu de acordo com o nível de aprendizagem de cada criança. Outro aspecto importante a destacar é que nos momentos em que as

atividades são individuais, as professoras organizam as cadeiras de modo a sempre colocar os alunos com maior dificuldade nas carteiras da frente, seja no semicírculo ou em filas, ou em duplas, sempre mais próximos à alfabetizadora para facilitar o acompanhamento.

Em relação à organização dos alunos para realização das atividades pedagógicas, predomina o trabalho com o grande grupo. Em algumas situações as carteiras eram organizadas em duplas, e, às vezes, organizadas em semicírculos, mas a maiorias das atividades realizava-se de forma individual. Dessa forma, havia valorização tanto das atividades em duplas ou grupos, com facilitadoras do processo de aprendizagem, como também para interação entre grupos heterogêneos, o que pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Como é possível verificar, “na realidade prática, o que ocorre não é exatamente o que está escrito, visto que as práticas cotidianas revelam que os discursos são transformados conforme os contextos e as conjunturas das diferentes culturas” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 255). Desse modo, as alfabetizadoras exercem suas atividades cotidianas no ciclo de alfabetização de acordo com a realidade concreta de cada turma. Lembrando, entretanto, que nem sempre é possível simplesmente aplicar o que está escrito nas propostas políticas, elaboradas em nível macro.

Sabe-se que desenvolver um trabalho de alfabetização que respeite a heterogeneidade e que atenda aos diferentes é uma tarefa que demanda certa complexidade, posto que pressupõe a necessidade de ressignificação do tempo e dos espaços escolares para o atendimento pedagógico dedicado aos estudantes. Nessa perspectiva, Perrenoud (1995) é a favor de um ensino que priorize o atendimento à heterogeneidade e sugere o uso de atividades promotoras de interações que desafiem os educandos a construir novos conhecimentos, como subsídios para o trabalho com a heterogeneidade em sala de aula, conhecendo e respeitando os percursos individuais de cada criança.

Finalizamos essa seção reforçando que a política de formação do PNAIC, em seu contexto de influência e produção do texto, recebeu diversas diretrizes de organismos internacionais, de acordos globais e de um conjunto de documentos nacionais. No que tange ao processo de recontextualização da política na prática docente, enfatizamos a releitura e as adequações feitas pelas alfabetizadoras no contexto da sala de aula no ciclo de alfabetização. Enfatizamos, ainda, que alguns

aspectos positivos do Pacto: uma política muito bem avaliada pelas professoras participantes; a superação do viés de treinamento em favor da formação; a adesão dos professores, mostrando-se prazerosos em participar de uma formação que vinha ao encontro aos de seus anseios, dificuldades da prática docente alfabetizadoras, aliviando, assim, um pouco de suas inquietações.

5 INQUIETAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Quando uma tempestade sacode a casa, nós nos preocupamos com os alicerces. Quando uma crise desafia nossas rotinas vemo-nos obrigados a recordar os valores em que elas se assentam... temos de reavaliá-las. Isto se aplica aos nossos valores intelectuais tanto quanto ao resto. Nosso conhecimento, nosso aprendizado, nossa pesquisa, como eles se apresentam ante um pano de fundo de um tempo em que pequenos e grandes estados se desmoronam, quando a morte grassa nos céus e nos mares.

(ROBERT MACLVER, 1960 *apud* GARFINKEL, 2018, p. 28)

5 INQUIETAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Iniciamos estas “inquietações inconclusivas” fazendo uma confissão: ao nos depararmos com as discussões dos representantes do MEC, ano 2018, em relação à alfabetização, ao letramento, ao ensino domiciliar, sentimo-nos motivados a desenvolver uma pesquisa envolvendo essas questões, avançando nessa discussão, tomando consciência de que se faz necessário avançar em defesa do que acreditamos. Diante dessa convicção, decidimos registrar (novamente), os mesmos questionamentos feitos na instituição desta Tese: por que investigar a alfabetização matemática na perspectiva do letramento em um contexto que se volta para discutir o método, algo considerado superado por Magda Soares e demais pesquisadores em alfabetização? É pertinente estudar a formação de professores quando se discute a possibilidade de o ensino domiciliar ser ministrado por pessoas sem nenhuma formação para isto?

A sensação é que sentimos, de fato, a tempestade sacudir a casa, como diz Maclver (1940), de maneira irresoluta, decidimos nos curvar diante da ignorância, mas, com determinação, avançar na discussão proposta, em busca da compreensão de como ocorre a formação continuada e o trabalho docente alfabetizador. Com a expectativa de que as reflexões possam ser úteis também para a educação de Castelo do Piauí-Pi, e por que não dizer do estado e do país, por meio da divulgação dos resultados da pesquisa.

Mantemos a esperança de que com a produção deste estudo possamos contribuir com a alfabetização nesse município, que sempre nos recebeu tão bem, não só pela natureza participativa da pesquisa, mas também pelo potencial de seus resultados em termos de compreensão sobre a alfabetização matemática na perspectiva do letramento da criança, que consignamos oportuna e representativa para o cenário de alfabetização de crianças pequenas.

O desenvolvimento desta pesquisa proporcionou momentos de intensas aprendizagens para nossa formação por meio da reflexão e da busca de conhecimentos, nas quais foram construídas novas formas de pensar e de agir profissionalmente. As experiências aqui narradas pelas professoras alfabetizadoras, as flores que “perfumaram” e “embelezaram” este estudo, possibilitaram descobertas relevantes em relação à formação continuada e à prática docente do alfabetizador na

singularidade e nas especificidades da alfabetização matemática para o letramento da criança.

Que o conhecimento e o aprendizado expressos nessa dissertação possam ser úteis nas discussões em torno da temática estudada, de modo que possam inspirar outros pesquisadores a aprofundarem a discussão, reforçando a convicção de que o exercício da profissão docente não combina com pessoas que não estejam investidas dos saberes necessários para a atuação profissional, principalmente no que se refere à alfabetização das crianças.

Alicerçadas nas teorias que serviram de base para as análises, buscamos alcançar os objetivos propostos, respondendo à questão norteadora: Como a formação continuada e a prática docente do alfabetizador podem contribuir para o letramento da criança, a partir da alfabetização matemática? Tendo em vista esse questionamento, as análises evidenciaram aspectos sobre os saberes construídos na formação continuada do PNAIC e suas contribuições para a prática docente do alfabetizador, além de como se deu o processo de recontextualização da política de formação do Pacto na prática docente das alfabetizadoras.

No decorrer deste estudo, foi possível compreender a institucionalização e implementação da política de formação continuada proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seu processo de recontextualização nas práticas docentes das alfabetizadoras. As narrativas mostraram que essa política não foi simplesmente posta em prática pelas alfabetizadoras, mas passou por um processo de interpretação e recontextualização, com base nos saberes docentes e, principalmente, por um processo de adaptação de acordo com a realidade na qual as escolas estão inseridas.

Os objetivos propostos em sintonia com as narrativas apresentadas formaram o guia para a consolidação da análise dos dados da pesquisa e, ao final do percurso nos permitiram responder tanto o objetivo geral – compreender as contribuições da formação continuada e da prática docente do alfabetizador para o processo de letramento da criança a partir da alfabetização matemática –, quanto os específicos – compreender como os saberes mobilizados pelos alfabetizadores no processo de formação continuada favorecem o letramento por meio da alfabetização matemática e descrever as contribuições do PNAIC para a prática do alfabetizador no processo de letramento da criança.

Afirmamos, assim, que a formação continuada tem contribuído no processo de construção e ressignificação dos saberes docentes, dada a natureza singular e complexa dessa área de atuação profissional, por promover momentos de estudos discursivos e reflexivos de temáticas que se constituem em desafios cotidianos para a prática docente do alfabetizador. Aprofundamos discussões teóricas sobre conteúdos e metodologias relativas ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando as dimensões e especificidades da língua materna e da linguagem matemática, contribuindo para a unidade teoria-prática.

Desse modo, impõe-se que consideramos o PNAIC, enquanto política educacional que, efetivamente, promoveu estudos e práticas bem sucedidas para a melhoria da alfabetização, tanto em nível local, como nacional. Dada a natureza complexa da alfabetização de crianças, o PNAIC não foi suficiente para promover uma alteração mais significativa na qualidade da educação, principalmente em termos de números, item, em geral, mais apreciado e considerado pelos governos. Para garantir a efetivação da alfabetização das crianças até os oito anos de idade, alguns desafios estão postos para todos os envolvidos com o processo de alfabetização.

Entre espera/aguarda de maior compromisso do poder público federal, em relação à formação continuada, à valorização dos professores alfabetizadores, ao aumento de investimento em recursos materiais, humanos e financeiros, e da assunção da alfabetização das crianças na idade certa como direito social, por meio do qual podem ser assegurados outros direitos, temos a convicção de que só será possível perceber alterações mais expressivas na qualidade da educação das crianças, por meio de ações bem articuladas em nível nacional, envolvendo não apenas os alfabetizadores, mas todos que fazem parte da educação.

Dizemos, desse modo, nestes encaminhamentos conclusivos que os resultados do estudo evidenciam, também, que a prática docente do alfabetizador de crianças caracteriza-se como ação complexa e demanda saberes específicos para essa área de atuação, exigindo do professor que conhecimento de conteúdos sobre a língua materna e a Matemática e seus processos de construção do conhecimento, bem como a organização do trabalho pedagógico em toda sua dimensão, contemplando, dentre outras demandas: planejamento, organização dos materiais, ambiência da sala e execução da proposta formativa. Sem descartar que é requerido do alfabetizador conhecimento das dimensões cognitivas e afetivas das crianças, respeitando-as em seus estágios de desenvolvimento, promovendo um ensino que se

aproxime do seu universo por meio de atividades significativas e lúdicas, bem como o respeito a seus diferentes níveis de aprendizagem e saberes.

Evidencia-se que é fundamental ao professor conhecer e articular todos esses aspectos e demandá-los nessa processualidade, reconhecendo sua enorme complexidade. Nesse sentido, constatamos ou chegamos ao entendimento de que a formação continuada ofertada pelo PNAIC trouxe contribuições para o processo de construção e ressignificação dos saberes docentes das professoras alfabetizadoras, incluindo orientações práticas para a organização do trabalho pedagógico.

É bem verdade que existem lacunas: o tempo de estudo e discussão das temáticas consideradas insuficientes, para um maior aprofundamento da teoria; também as rupturas e atrasos por conta das mudanças no governo federal e, conseqüentemente, a demora no repasse dos recursos provocaram atrasos e retrocessos no processo de implementação dessa política de formação (PNAIC), que mesmo assim, segundo as narrativas das professoras alfabetizadoras tem suas potencialidades advindas da formação continuada e da prática docente de grupo de professores ao reconhecerem que compreendem sobre a mobilização de saberes favorecendo, efetivamente, o letramento da criança e sua alfabetização matemática.

Muitas dúvidas e inquietações ainda permanecem e o desejo de aprofundar a pesquisa também, mesmo assim todos esses indicativos compreensivos em relação ao estudo e suas (in)conclusões, lançamos algumas proposições:

- Que as políticas de formação continuada de alfabetizadores hoje ocorrendo de modo intermitente, por serem apenas políticas de governo, deixam de sofrer rupturas nas mudanças de governantes, transformando-se em políticas de Estado constituindo um projeto de formação contínua;
- Que as formações continuadas dos alfabetizadores tenham seu tempo de estudos aumentado, de modo que as discussões teóricas possam ser aprofundadas, principalmente em relação ao processo de construção do conhecimento pelo crianças em Língua Portuguesa e Matemática;
- Que sejam realizados outros estudos que aprofundem discussões sobre a importância da alfabetização matemática para o letramento das crianças, destacando as imbricações entre Matemática e Língua Portuguesa;
- Que sejam realizados outros estudos sobre o processo de recontextualização das políticas educacionais no “âmbito da prática”, de modo a

contribuir para o delineamento de novas políticas, fortalecendo a efetivação das políticas anteriores.

Tratando especificamente da alfabetização matemática, algumas inquietações permanecem, mas que, de certo modo, respondem positivamente sobre os saberes necessários ao professor para alfabetizar as crianças em Matemática; sobre a importância do uso de materiais concretos para a alfabetização matemática das crianças; sobre o domínio que têm os professores alfabetizadores sobre as possibilidades pedagógicas de materiais já tradicionalmente estabelecidos no ensino de Matemática, a exemplo do material dourado e o ábaco; sobre a formação continuada do alfabetizador e sua contribuição para ampliação do nível de proficiência das crianças em Matemática.

A compreensão é, portanto, que a prática docente alfabetizadora seja delineada em sintonia com os pressupostos da alfabetização na perspectiva do letramento. Reafirmamos, desse modo, a necessidade e a importância de investimentos na formação continuada de professores alfabetizadores e, principalmente, o aprofundamento em estudos sobre a alfabetização matemática das crianças.

Os resultados apresentados neste estudo mostram que o tema pesquisado constitui terreno fértil capaz de ampliar reflexões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, que, igualmente, expressam contribuições da alfabetização matemática, sobre a formação continuada e sobre a prática docente alfabetizadora, promovendo permanentes aprendizagens, como requeridas pelo ser professor. Revelam, ainda de modo singular, que Matemática e Língua Portuguesa se mostram mutuamente impregnadas de sentidos e práticas que colaboram com a alfabetização das crianças na perspectiva do letramento.

Por fim, evidencia-se que as reflexões produzidas neste estudo, particularmente quando ancoradas em dados e informações da realidade da prática docente das alfabetizadoras, reforçam nossa convicção acerca da representatividade da formação continuada como parte fundamental para pensar e tecer reflexões sobre a prática de alfabetização das crianças na perspectiva do letramento, tendo como componente indispensável a alfabetização matemática em suas imbricações com a Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ADAD, J. D. A. R. **Prática pedagógica alfabetizadora**: contexto de aprendizagens docentes. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-409, maio/ago. 2008.
- ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma análise contextual da política e dos processos de recontextualização. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, jan./mar. 2019.
- ALLEVATO, N. S. G.; FERREIRA, R. B. Leitura e escrita na aprendizagem matemática. *In*: NACARATO, A. M.; LOPES, C. A. E. (org.). **Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática**. Campinas: Mercado de letras, 2013. p. 107-126.
- ALVES, R. **Ao professor com o meu carinho**. 4. ed. Campinas: Verus, 2003.
- ANDRADE, M. C. G. As inter-relações entre iniciação matemática e alfabetização. *In*: LOPES, C. A. E.; NACARATO, A. M. **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 143-162.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, J. B. **Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. *In*: NARODOWSKI, M. (org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002. p. 103-128.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**. The World Banc sector review. Washington, D. C. 1995. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf. Acesso em: 9 ago. 2018.

BARBOSA, J. K. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. 216 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, 2017.

BELÉM, V. P. de O. **Emergência da comunicação matemática no jardim de infância**: potencialidades didáticas para a descoberta da matemática. 100 f. 2012. Dissertação de Mestrado. Angra do Heroísmo. Universidade de Açores. 2012.

BOALER, J. **Mathematical mindsets**: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching. San Francisco: John Wiley & Sons, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos - Política da Educação**. Planejamento da Educação. Educação Básica. MEC. Secretaria de Educação Fundamental I. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC. 1993.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília.1996.

BRASIL. Toda criança aprendendo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Ministério da Educação. Brasília. v. 84, nº 206/207/208, jan/dez. 2003.

BRASIL. **Resultados do SAEB 2003**. Ministério da Educação/INEP. Brasília, 2004.

BRASIL. **Orientações gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC. 2007a.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2007c.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de novembro de 2009**. Institui a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2009a.

BRASIL. Institui Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Portaria nº 1.129 de 27 de novembro de 2009**. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2009b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012b.

BRASIL. **Portaria 867 de 4 de julho de 2012**. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=05/07/2012>. Brasília, 2012c. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: manual do Pacto. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação: alfabetização matemática. Brasília: MEC/SEB, 2014a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: organização do trabalho pedagógico. Caderno 1. Brasília: MEC/SEB, 2014b.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: jogos na alfabetização matemática. – Brasília: MEC, SEB, 2014d.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: organização do trabalho pedagógico. – Brasília: MEC, SEB, 2014e.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: construção do sistema de numeração decimal. Brasília: MEC, SEB, 2014f.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 01. jan. 2018.

BRASIL. **Portaria Nº 1.403, de 09 de junho de 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. **Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação PNME. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério de Educação, 2007.

BRASIL. **Portaria nº1.129, de 27 de novembro de 2009**. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 30 novembro 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: **Diário Oficial da União**, 19 jul. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Estimativa populacional 2018 IBGE**. 29 de agosto de 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/castelo-do-piaui/panorama>. Acesso em: 14 abr. 2019.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Castelo Forte e Escola Castelo Infantil. Castelo do Piauí, 2019.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BRITO, A. E. Formação do docente alfabetizador: revelando as exigências e os desafios. IV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI: A pesquisa mediação de práticas sócio-educativa, **Anais...** v. 1. Teresina: EDUFPI, 2006. p. 01-10.

BRITO, A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e saberes docentes. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-31.

CAGLIARI, L. C. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

- CARCARÁ, L. M. **Prática docente no ciclo de alfabetização**. 149 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2014.
- CASTRO, M. H. G. Apresentação. *In: Educação para todos: avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 11-13.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber as práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. Minas Gerais: EDUFU, 2011.
- CONSTANT, E. **PNAIC no Estado do Rio de Janeiro: a polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores**. Rio de Janeiro: Rona, 2017.
- CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007. p. 57-68.
- COSTA, M. L. da. **Formação de professores alfabetizadores: a trajetória formativa em serviço**. 210 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2012.
- COULON, A. **La etnomedotología**. 3. ed. Madrid: Cátedra, 2005.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1995a.
- COULON, A. Etnometodologia e educação. *In: FORQUIN, J. C. (org.). Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 300-350.
- COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995c.
- COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Ana Teixeira. São Paulo: Cortez, 2017.
- DANYLUK, O. S. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. 5. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.
- D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

D' AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.

D' AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1990.

DAY, C. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO 1996. Cortez Editora. Impresso no Brasil. 1998.

DEUS, A. M. de. **Formação continuada na interface com a prática pedagógica: o que pensam os professores**. 137 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2012.

DICIONÁRIO ProZ. **Sociedade quanticrata**. Verbete. Glossário *Online*. Área Social Sciences - Educação / Pedagogia. Publicado em 25 mar. 2015. Disponível em: <https://www.proz.com/kudoz/portuguese-to-english/education-pedagogy/5811892-sociedade-quanticrata.html>. Acesso em: 17 abr. 2019.

DIÓGENES, L. A. S.; LIMA, K. R. R. As determinações dos organismos internacionais para as políticas de educação básica e formação docente no Brasil. *In*: MENEZES, A. M. D. de; BEZERRA, J. E. B.; SOUSA JÚNIOR, J. de (org.). **Trabalho, educação, estado e a crítica marxista**. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2011. p. 291-305.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

FERREIRA, P. de F.; FONSECA, M. S. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 809-830, dec. 2017.

FERREIRO, E. **Educação e ciência**. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M, A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. **Boletim da SBEM**. SBM: São Paulo, ano 4, n. 7, 1990.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. da C. F. R. Prefácio. *In*: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (org.). **Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 07-09.

FONSECA, M. da C. F. R. Alfabetização Matemática. *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação: alfabetização matemática. Brasília: MEC/SEB, 2014. p. 27-32.

FONSECA, M. da C. F. R. O Banco Mundial como referência para a justiça social no Terceiro Mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun., 1998.

FONTINELE, A. O. A.; SOUSA, F. M. C. O uso de jogos no letramento da criança no ciclo de alfabetização. *In*: BRITO, A. E.; CARVALHÊDO, J. L. P.; MELO, R. A. **Da formação e da prática alfabetizadora**: o PNAIC em análise. Curitiba: CRV, 2017. p. 65-84.

FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizador letrando**: da oralidade a escrita. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GARFINKEL, H.; SACKS, H. On formal structures of practical actions. *In*: GARFINKEL, H. (org.). **Ethnomethodological studies of work**. London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 160-193.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GAUTHIER, P. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: Ed. INIJUI, 1998.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GRANDO, R. C. A escrita e a oralidade de matemática na educação infantil: articulações entre o registro das crianças e o registro de prática dos professores. *In*: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (org.). **Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 35-55.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Â. B. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Â. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 109-132.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In*: GALVÃO, A. *et al.* (org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-110.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez., 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUVISON, C. da C. Leitura e escrita de diferentes gêneros textuais: inter-relação possível nas aulas de matemática. *In*: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (org.). **Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 57-81.

MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna**: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

MACLVER, R. Presidential address: "Some reflections on sociology during a crisis". **American Sociological Review**, v. 6, n. 1, p. 1-8, 1940.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. **Projeto Diferenciação**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 14 out. 2018.

MAINARDES, J. **Projeto Diferenciação**: criando classes mais igualitárias por meio do trabalho diversificado. Ponta Grossa: UEPG, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 14 out. 2016.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. *In*: BAAL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilema. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAROCCHI, L. M.; NACARATO A. M. Gêneros textuais nas aulas de matemática: ferramentas para comunicação e elaboração conceitual. *In*: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E.(org.). **Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas na educação matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 83-106.

MASETTO, M. T. **Aulas vivas**. São Paulo: Editores Associados, 1994.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MCLAUGHILIN, M.; VOGT, M. E. **Portfolios in teacher education**. Newark, De: Internacional Reading Association, 1996.

MIGUEL, J. C. Alfabetização matemática: implicações pedagógicas. *In*: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (org.). **Núcleos de ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora/UNESP Publicações, 2007, p. 414-429.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cad. CEDES**, vol.33, nº.89, Campinas, Jan./Apr. 2013.

MUYLAERT, C.; SARUBBI JR, V., GALLO, P.; NETO, M.; REIS, A. Entrevista narrativa: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 48(spe2), 184-189, 2014.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 3, 1996.

NÓVOA, A. Os professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão? *In*: STOER, S. (org.). **Educação, ciências sociais e realidade portuguesa**: uma abordagem pluridisciplinar. Porto: Afrontamento, 1991. p. 59-129.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vida de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992. p. 11-31.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001. 2001, p. 01-06. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf Acesso em: 17 abr. 2019.

OCDE. **Investir dans les compétences pour tous**. Communiqué. 2001. Disponível em: http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,fr_2649_39263231_2674034_1_1_1_37455,00.html. Acesso em: 16 jul. 2019.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LINO, D.; NIZA, S. **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Alfabetização como liberdade. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO. A ciência e a cultura (UNESCO). 2003. A década das nações unidas para a alfabetização: educação para todos. **Plano de Ação Internacional**; Implementação da Resolução nº 56/116, da Assembléia Geral. Relatório do Secretário-Geral da ONU. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/ALFABETIZACAOLIBERDADE2ed.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração originada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia: UNESCO; UNICEF; PNUD e Banco Mundial, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien - 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia 1990.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa narrativa: uma introdução [Introdução em português], **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 01-06, 2008.

PENTEADO, H. D. Jogos e formação de professores: videopsicodrama pedagógico. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 187-204.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINNEGAR, S.; DAYNES, J. Locating narrative inquiry historically. *In*: CLANDINI, J. D. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry**: mapping a methodology. Thousand Oaks, Ca.: Sage, 2007, p. 03-34.

PIRES, A. de P.; SCHNECKENBERG, A. de P. O contexto de influência na perspectiva do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC: alguns fatos e vozes influentes. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES** Vitória, ES. a. 15, v. 20, n. 47, p. 213-231, Jan/jul, 2018.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. **Qualitative Studies in Education**, v. 8, n. 1, p. 5-23, 1995.

PSATHAS, G. A. Schutz's influence on american sociologists and sociology. **Human Studies**, v. 27, n. 1, p. 1-35, 2004.

RESENDE, V. A. D. L. de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. 2015. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123673>. Acesso em: 15 out. 2018.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática**: (im)possibilidades de leitura. 297 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro. 2006.

ROSEMBERG, F. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. *In*: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (org.). **O cenário educacional latino-americano-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-94.

- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 61-92.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, N. F. C. dos. **Entre o proposto e o almejado**: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Práticas Educacionais) – Universidade 9 de julho, São Paulo, 2015.
- SANTOS, F. C. C. N. **Formação e prática docente alfabetizadora**: contextos de reelaboração do letramento de professores. 2017. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.
- SANTOS, S. M. P. dos. **O lúdico na formação do educador**. Vozes: Petrópolis, 1997.
- SARTORI, A. S. T. **O lúdico na educação matemática escolar**: efeitos na constituição do sujeito infantil contemporâneo. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, 2015.
- SCARPA, R. **Era assim, agora não**: concepções, princípios e estratégia do projeto de formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SCHIMIDT, A. **Sol da manhã**. São Paulo: AG. Books, 2012.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. *In*: ANDRÉ, M. (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.
- SILVA, S. de J. dos S. da. A alfabetização matemática na perspectiva do letramento: práticas realizadas por professores alfabetizadores da rede municipal de Curitiba – PR. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, Movimentos Sociais e Políticas governamentais, **Anais...** UFPR – Curitiba – Paraná, 2016.
- SMOLE, K. C. S.; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, E. C. de. **A reflexão nos processos de formação continuada de professores alfabetizadores**: dos desafios e das possibilidades. 150 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2016.

SOUZA, T. R. **(Con) formando professores eficazes**: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). 300 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

STREET, B. V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, Apr. 2013.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TEIXEIRA, O. C. **Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS**. 167f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no ensino fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIANNA, C. R.; ROLKOUSKI, E. A criança e a matemática escolar. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014. p. 19-26.

VIEIRA, C. F. D. **Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015.155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2015.

VIEIRA, H. M. **Navegando nas significações da formação contínua**: quebrando o silêncio. 2017.242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2017.

VIEIRA, H. M. **Prática pedagógica do professor alfabetizador**: a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina, 2007.

VIEIRA, V. C.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2016.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - Termos de consentimento da participação da pessoa como
sujeito**

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG
n. _____, abaixo assinado, concordo em participar da
pesquisa intitulada “**Prática Docente do Alfabetizador: Contribuições do Ensino
da Matemática para o Letramento**” como interlocutor(a). Tive pleno conhecimento
das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com a mestranda
Marcella de Oliveira Abreu Fontinele sobre a minha decisão em participar desse
estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos
a serem realizados, os prazos para entrega dos materiais para produção de dados,
seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos
permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo,
voluntariamente, em participar como interlocutor deste estudo e poderei retirar o meu
consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do
consentimento da participação no estudo não acarretará penalidade ou prejuízos.

Castelo do Piauí (PI), _____ de _____ de 2018.

Assinatura da interlocutora da pesquisa

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e
aceite do interlocutor em participar.

TESTEMUNHAS:

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e
Esclarecido deste interlocutor da pesquisa ou representante legal para a participação
neste estudo.

Castelo do Piauí (PI), _____ de _____ de 2018.

Marcella de Oliveira Abreu Fontinele
Pesquisadora responsável

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em
contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro
Petrônio Portella – Bairro Ininga - Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-
550 - Teresina - PI. **Telefone:** 86 3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS—GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Prática Docente do Alfabetizador: Contribuições do Ensino da Matemática para o Letramento

Pesquisador Responsável: Neide Cavalcante Guedes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Telefone para Contato: (XX) X XXXX XXXX

Local da Coleta de Dados: Unidade Escolar

Prezado (a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa em educação sobre Prática de Docente de Professores alfabetizadores de crianças. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir e, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa que será desenvolvida na área da Educação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI, e tem como tema: **Prática Docente do Alfabetizador: Contribuições do Ensino da Matemática para o Letramento**. Propomos como objetivo geral: Compreender como a prática docente do professor que atua no ciclo de alfabetização contribui para o letramento da criança a partir do ensino da matemática e como objetivos específicos: identificar as contribuições do ensino da Matemática para letramento da criança no ciclo de alfabetização; caracterizar a prática do professor que ensina da Matemática no ciclo de alfabetização, destacando as contribuições para o letramento da criança; descrever os saberes docentes do professor que ensina

Matemática no ciclo de alfabetização; Elegemos a etnometodologia enquanto método de natureza qualitativa e que busca pela compreensão de como o trabalho é realizado e como os problemas são detectados e resolvidos pelos atores sociais em um contexto coletivo. Este método nos possibilita compreender os fenômenos organizacionais pela observação do cotidiano e das práticas dos atores sociais.

Utilizaremos como técnica de produção de dados o memorial de formação e a observação participante.

A sua participação nesta pesquisa consistirá na produção do memorial de formação. A observação participante acontecerá na sala de aula, para análise dos aspectos referentes a abordagem do conteúdo, uso de metodologias, relação professor e aluno, dentre outros aspectos que serão apresentados e dialogados e com autorização dos gestores e dos interlocutores da pesquisa.

Após a coleta dos dados, buscaremos alicerces teóricos em Fairclough (2016), Vieira e Resende (2016) e Resende e Ramalho (2006), dentre outros. Esses autores propõem a técnica da análise de discurso. Para analisar o PNAIC enquanto política social e educacional utilizaremos a Abordagem do Ciclo de Políticas é um método para análise de políticas que busca compreender como elas são formuladas e como são implementadas em diferentes contextos. Elegemos a o uso da Abordagem Ciclo de Políticas de acordo com Ball e Mainardes (2011) nesta pesquisa porque entendemos as contribuições que ela pode trazer ao analisar esta política de formação continuada proposta e implementada pelo PNAIC na perspectiva de identificarmos sua contribuição para a prática docente do alfabetizador com objetivo supremo o letramento da criança.

A presente pesquisa não trará riscos, prejuízo, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas, e não há benefícios diretos para o participante. É válido ressaltar que as informações fornecidas por você são sigilosas, tendo assim, a sua privacidade garantida. Os interlocutores da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

APÊNDICE C - Declarações dos Pesquisadores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS—GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Neide Cavalcante Guedes – Prof.^a Dr.^a orientadora e o Mestranda Marcella de Oliveira Abreu Fontinele, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada: **Prática Docente do Alfabetizador: Contribuições do Ensino da Matemática para o Letramento**. Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004). Assim,

✚ Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;

✚ Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;

✚ Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Neide Cavalcante Guedes** da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.

✚ Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;

✚ Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

✚ O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;

✚ O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;

Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Marcella de Oliveira Abreu Fontinele
CPF: XXX.XXX.XXX-XX
**Mestranda em Educação
PPGED/UFPI**

Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes
CPF nº XXX.XXX.XXXXX
**Orientadora
PPGED/UFPI**

APÊNDICE D - Carta de Encaminhamento

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Teresina, 03 de setembro de 2018.

Ilma. Sra.

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Ferreira dos Santos

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezada Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI:

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**Prática Docente do Alfabetizador: Contribuições do Ensino da Matemática para o Letramento**”, para a apreciação por este comitê. Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente

Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes

Pesquisadora responsável

CPF nº XXX.XXX.XXX-XX

Instituição: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Área: Mestrado em Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE

Campus Ministro Petrônio Portela –Ininga-Fone 0(xx)86 3237-1214/3215-5820

CEP 64049-550 – Teresina/PI E-Mail:educmest@ufpi.br.

APÊNDICE E - Roteiro para subsidiar a entrevista narrativa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-
PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Orientadora: Prof.^a Dra. Neide Cavalcante Guedes
Mestranda: Marcella de Oliveira Abreu Fontinele



ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A ENTREVISTA NARRATIVA

Título: Formação continuada e prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança. **Objetivo geral:** Compreender as contribuições da formação continuada e da prática docente do alfabetizador no processo de letramento da criança a partir da alfabetização matemática. **Objetivos específicos:** (1) Compreender como os saberes mobilizados pelos alfabetizadores no processo de formação continuada do PANIC favorecem o letramento por meio da alfabetização matemática. (2) Descrever as contribuições do PNAIC para a prática do alfabetizador no processo de letramento da criança.

ENTREVISTA NARRATIVA

Cara Professora, essa entrevista tem como objetivo coletar informações sobre sua experiência profissional como alfabetizadora. As informações coletadas servirão de subsídios para a caracterização da prática docente de alfabetização, bem como, a partir dos dados coletados, esperamos contribuir com as discussões sobre os processos formativos e sobre as práticas docentes do professor alfabetizador.

1 Quem sou eu? Identificação, Formação; Tempo de serviço; trajetória profissional Tempo de atuação no ciclo de alfabetização.

2 – Formação continuada do PNAIC. Como foi a formação do PNAIC para você e para a prática docente do alfabetizador?

3 – Saberes docentes do alfabetizador. Quais os saberes docentes foram construídos ou reformulados durante a formação do PNAIC e no percurso de sua prática docente?

4 – Letramento. Como você entende e trabalha a alfabetização na perspectiva do letramento?

5 – Alfabetização matemática e língua materna. Como acontece o ensino/aprendizagem da alfabetização matemática e da língua materna no processo de letramento da criança?

OBSERVAÇÃO: Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e dúvidas e reiteramos votos de apreço e consideração em participar desta pesquisa.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Neide Cavalcante Guedes
CPF: XXX.XXX.XXX-XX
Orientadora/ PPGED/UFPI

Prof.^a Marcella de Oliveira Abreu Fontinele
CPF: XXX.XXX.XXX-XX
Mestranda em Educação/ PPGED/UFPI