

Contributos para a formação do professor alfabetizador: os sentidos da alfabetização matemática no âmbito do PNAIC

Salete Pereira de Andrade¹

GD7 – Formação de Professores que Ensinam Matemática

RESUMO: Este texto apresenta aspectos de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná – PPGECM/UFPR, na linha de pesquisa Formação de Professores de Matemática, que vem sendo orientada pela interrogação: “Como a alfabetização matemática se mostra em constituição no movimento de formação pelo professor dos anos iniciais?”. Neste artigo trazemos compreensões possibilitadas pelo estudo da literatura e de políticas públicas quando colocamos em destaque a formação do professor alfabetizador. Assim, trazemos um arrazoado teórico do que conseguimos reunir e resumir sobre formação de professores para o enfrentamento das complexidades da alfabetização matemática.

Palavras-chave: formação de professores; PNAIC; alfabetização matemática.

Introdução

A alfabetização na formação do professor que ensina Matemática é o tema que enreda a pesquisa em desenvolvimento. Em outras palavras, é o fenômeno a ser estudado, é o que vem se destacando em nossas inquietações mostrando que a formação continuada é o porto onde o professor dos anos iniciais ancora suas expectativas profissionais e suas possibilidades de continuar aprendendo, ou seja, se formando para formar o outro.

Este texto é parte integrante da pesquisa em desenvolvimento, orientada pela interrogação “Como a alfabetização matemática se mostra em constituição no movimento de formação pelo professor dos anos iniciais?” Na qual trazemos possibilidades de compreender a alfabetização no campo da matemática nos anos iniciais pelo que vem sendo dito quando se fala de formação continuada de professores.

1. Formação Continuada de professores

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná – PPGECM/UFPR. E-mail: saletean@terra.com.br sob a orientação da professora Dra. Luciane Ferreira Mocrosky.

Nos últimos anos há uma intensificação das iniciativas governamentais voltadas para a formação de professores. Em 2012, o Ministério da Educação– MEC instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pelo qual o próprio MEC em conjunto com as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Atualmente, o debate sobre o analfabetismo se volta para realidade vivida especialmente por crianças que não conseguem ler, escrever e realizar interpretações, a partir de diferentes gêneros textuais, seja pelo domínio da língua ou do conhecimento matemático, não atingem um determinado padrão e se mantêm no sistema público de educação (BRASIL, 2015, p. 13). A concretização de metas e expectativas em relação à qualidade da educação básica fomenta a necessidade do protagonismo de educadores e gestores, conforme apontado por Lúcio:

O Pacto também “espelha” que a criação RNFC² deu continuidade ao grande desafio de dar conta do analfabetismo, em larga escala, e, respectivamente, estende as questões históricas da formação docente no país para o cerne da questão que é uma política educacional de formação construída no e a partir de um “nós”, articulando a tríade relacional macro, meso e micro (NÓVOA, 1992) respectivamente, instâncias governamentais, universidade, Rede/escola pública básica e docentes/ discentes, coletivamente. Uma formação em Rede que impacte todas as redes estaduais e municipais de educação, pois entrelaça fios de uma política responsável e as vozes e os saberes docentes de professores alfabetizadores e formadores (LUCIO, 2013, p. 115).

Quando pensamos em alfabetização de um modo geral, incorremos geralmente em falar dela como algo associada ao seu oposto, o analfabetismo, assim é por essa via que iniciamos essa discussão.

1.1 O Analfabetismo

² Rede Nacional de Formação de Professores

Segundo Ferraro (Dicionário CEALE) o termo analfabeto³ expressava desde o século VI d.C. uma conotação pejorativa de “pessoa muito ignorante”, ainda assim, até muito recentemente a alfabetização só era requerida a pessoas que pretendiam cargos ou funções que exigissem o domínio da leitura e escrita. O entendimento de analfabetismo vem mudando e desde o século XVIII comparece com estreita ligação com a leitura e a escrita.

Até o final dos 1870 saber ler e escrever não era condição para votar. Em 1878, o Imperador D. Pedro II, pressionado pelas cobranças em favor da introdução do voto direto no Brasil promoveu uma reforma na legislação eleitoral. Com aprovação da nova lei, as nomeações para todos os cargos eletivos do Império, passaram a ser feitas por eleições diretas. Criou-se o “título de eleitor” e com ele foram estabelecidas condições para o cidadão exercer o direito do voto. Entre os inúmeros requisitos, neste texto, destaca-se a vinculação direta desse direito a educação, pois aos analfabetos não era dada a possibilidade de voto. Para comprovar ser alfabetizado era necessário assinar o próprio nome no requerimento, na presença do tabelião, no ato do alistamento eleitoral. Nesse momento ser alfabetizado é saber assinar o próprio nome.

Evidentemente tal medida excluiu de participar da vida política do país grande maioria da população do império, e conforme apontado por Mortatti (2004), especialmente ao longo do século XX, o analfabetismo foi se constituindo como um problema não apenas político, mas também, social, cultural e econômico, acentuando-se as atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto, sob o argumento de que ele era incapaz.

[...] esse problema foi e continua sendo objeto de diferentes explicações, concomitantes ou não, e suas correspondentes tentativas de solução. Seja por meio de políticas públicas em âmbito federal, estadual ou municipal ou de iniciativas mais localizadas e mesmo não governamentais essas tentativas de solução vêm focalizando ora os métodos de ensino da leitura e escrita, ora a formação do professor, ora os processos cognitivos do aluno, ora a estrutura e funcionamento do sistema de ensino, ora, ainda, alternativas não escolares (MORTATTI, 2004, p. 28).

A quem cabia tirar as pessoas das margens da sociedade e incluí-la? A educação, pela instituição escola. Entretanto somente com a Constituição Federal de 1988(CF/1988)

³Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/analfabetismo> Acesso em 22 set. 2016.

há avanços em relação ao direito de escolarização gratuita, no seu artigo 208, ao consagrá-la como direito público subjetivo. O avanço não se dá apenas por declarar a educação como direito universal e dever do Estado, e sim por reconhecer a educação como direito subjetivo. Abre-se o entendimento de que o indivíduo que não tem acesso ao ensino gratuito, a partir de então, tem a legitimidade para exigir do Estado a efetivação desse direito, podendo recorrer aos mecanismos jurídicos para fazê-lo, responsabilizando as autoridades competentes pelo não oferecimento da escolarização obrigatória e gratuita.

Ao mesmo tempo em que avançamos, mesmo que lentamente, como no caso universalização do acesso à escola, realidade recente no Brasil, aumentamos nossas expectativas em relação à qualidade da educação ofertada aos estudantes especialmente das escolas públicas. O que é uma boa escola? Basta apenas garantir o acesso a escolarização? Como avaliar a qualidade da educação ofertada? Na esteira destas questões pode-se perguntar se a escola tem dado conta de alfabetizar e, ainda quais são os atributos evidentes de uma pessoa alfabetizada.

Isso nos conduz a refletir também sobre a polêmica gerada pela fixação da meta de alfabetizar os estudantes até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, com a assinatura do Pacto. Durante a tramitação da Medida Provisória nº 586, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, houve cobrança por parte de alguns senadores de uma meta mais ambiciosa. Foram apresentadas emendas parlamentares com propostas tanto para reduzir a meta quanto para excluir referências à faixa etária. Além de contemplar a diversidade do país e os diferentes contextos escolares, o estabelecimento da meta de alfabetização aos oito anos, considera que com a progressiva incorporação de alunos de quatro e cinco anos de idade à pré-escola o processo de alfabetização possa ser concluído antes do terceiro ano (GOMES, 2013).

A discussão sobre a fixação ou não dessa meta nos leva a refletir sobre a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, questionar se a destinação de anos três de escolarização seria suficiente para atingi-la e ainda quais critérios deveriam ser utilizados para determinar se a meta foi cumprida. São reflexões que de certo modo nos conduzem a outra questão que parece ser o ponto central dessa discussão: O que é estar alfabetizado?

1.2 Conceituando alfabetização e letramento

A utilização da escrita, requerida como condição de atuação na sociedade atual, destaca-se como fator importante uma vez que ao mesmo tempo em que é responsável por transformações sociais e culturais, também sofre as consequências de seu uso. Assim é possível perceber que em algumas épocas assinar o próprio nome era condição para a pessoa ser declarada alfabetizada, condição que se modifica na medida em que a sociedade passa a ser cada vez mais grafocêntrica, isto é, centrada na escrita. As mudanças expressivas no sentido e no modo de conceber a alfabetização são motivadas principalmente pelo contexto social. 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*” divulgado pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2012, a alfabetização é apresentada como o maior desafio a ser enfrentado pelo Brasil e são citadas duas maneiras distintas de compreendê-la:

O termo Alfabetização pode ser entendido em dois sentidos principais. Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. 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, 2012, p. 27).

Soares (2010) destaca que para fazer uso leitura e escrita nas práticas sociais em que a língua está envolvida é necessário ter o domínio das habilidades necessárias, para além da alfabetização, o letramento. Explica essa autora, que a inserção em sociedades letradas se dá quando além de saber ler e escrever a pessoa faz uso adequado e bem sucedido da leitura e da escrita. Alfabetização e letramento são termos que circulam cada vez mais em diversas pesquisas, artigos acadêmicos e especialmente nos cadernos de formação do PNAIC, sob vários enfoques e que serão objetos de análise nessa seção.

O uso do termo letramento torna-se mais frequente na segunda metade da década de 80, e ocorre quase que simultaneamente no Brasil e em outros países. Tfouni (2005) a propósito desse fato observa que a palavra letramento se fez necessária quando houve a tomada de consciência, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além para que a pessoa fosse considerada alfabetizada. Nesse sentido, por alfabetização sugere-se algo mais amplo. O sentido atribuído a palavra alfabetização pela autora refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem (TFOUNI, 2005, p. 9).

No mesmo sentido, Soares (2012) afirma:

[...] novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. [...] o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, esse fenômeno só recentemente se configurou como uma realidade em nosso contexto social [...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo *letramento* [...] (SOARES, 2012, p.19)

Desde o surgimento, letramento permanece um tanto indefinido. Soares (2012) afirma que definir letramento não é tarefa simples, uma vez que há diferentes compreensões, que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento. Letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas. Em relação especialmente ao uso do termo Soares (2003) chama a atenção para alguns equívocos comuns

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14).

Trazendo as discussões iniciadas entre os linguistas às práticas e condições de letramento no ensino da matemática vivenciamos situação semelhante referente a multiplicidade de termos como numeracy, numeracia, numeramento e alfabetização matemática, reforçando a necessidade de reflexões sobre o tema. Haveria necessidade da adoção de novos termos? Segundo Fonseca (2009) a adoção de um termo inexistente ou pouco usual, em geral, reflete a necessidade de caracterizar um novo fenômeno ou de destacar certas dimensões de um fenômeno que precisa ser analisado de maneira diferente daquela pela qual até então vinha sendo considerado.

Ao reconhecer que a ideia da pluralidade de práticas sociais em torno da escrita, reforça-se a ideia de que, diferentemente da forma de como é tradicionalmente conduzido o ensino da matemática na escola, é preciso incorporar e/ou ampliar a utilização de práticas que estão relacionadas a contextos específicos de uso do conhecimento matemático nos fazeres matemáticos da sociedade em geral. Ao discutir o tema Fonseca, adverte:

As mesmas considerações sobre as preocupações de educadoras e educadores brasileiros em relação à democratização e à efetividade das oportunidades de aquisição do código escrito da língua e da apropriação da cultura escrita socialmente valorizadas podem ser tomadas quando nos voltamos para a apropriação de práticas que associamos à Matemática – aquelas que envolvem: contagens, ordenação e outras relações e operações com quantidades; identificação, análise, classificação e construção de formas e padrões; medições, probabilidades e estimativas. Assim como nossas preocupações não se podem restringir à avaliação do “estado” ou “condição” que assume “aquele que aprende a ler e escrever”, também não se podem ater a contabilizar quem e o quanto se consegue resolver problemas que envolvem relações quantificadas ou quantificáveis; se a ainda frágil democratização das oportunidades de participação da cultura socialmente valorizada nos leva a interessarmo-nos pela concepção, pelas estratégias, pelo desenvolvimento e pela avaliação de ações voltadas à viabilização ou à potencialização de processos de apropriação da cultura escrita, também nos faz procurar compreender, e tornar mais efetivos e acessíveis, processos que promovam a apropriação de certos modos de *matematicar* (FONSECA, 2009, p. 50).

A discussão sobre as práticas sociais vem assumindo a centralidade no debate sobre letramento e numeramento. Mesmo sendo oriundos de campos distintos do conhecimento, as discussões a respeito de letramento e numeramento reforçam que o ensino da língua portuguesa e da matemática devem superar apenas a perspectiva simbólica que caracteriza os sistemas notacionais e regras utilizados tanto na escrita de palavras como de números. A ideia central é evidenciar que as práticas sociais influenciam a forma como esses conhecimentos são articulados dentro e fora da escola. Fonseca observa que:

O termo *numeramento* começa a ser adotado em abordagens que assumem que, para descrever e analisar adequadamente as experiências de produção, uso, ensino e aprendizagem de conhecimentos matemáticos, seria necessário considerá-las como práticas sociais. Assim, no sentido de destacar o caráter sociocultural dessas experiências, seria importante demarcar que a abordagem pretendida quando se adota a perspectiva do *numeramento* não se voltaria para a identificação de competências e habilidades associadas ao ensino formal de uma única disciplina escolar ou de um único campo de conhecimento. Com efeito, tal abordagem quer distinguir-se daquelas que se dispõem a analisar tais experiências a partir de sua decomposição em comportamentos observáveis – formulados por descritores regidos por verbos no infinitivo impessoal -, que visam destacar aspectos técnicos e cognitivos num sentido mais estrito e que servem a outros propósitos educacionais ou científicos, assumidos em textos que preferem expressões como *instrução matemática* ou mesmo *ensino e aprendizagem* da (com artigo definido) Matemática (FONSECA 2009, p. 49).

Concordamos com FONSECA (2009) que ressalta que a opção pela mobilização de um termo não deve se restringir a escolha dessa ou daquela palavra apenas pela avaliação de sua elegância, precisão ou frequência com que comparece na literatura. Mais importante é o sentido que está se fazendo em cada momento histórico, social e cultural.

1.3 Alfabetização matemática na perspectiva do letramento: o que dizem os cadernos do PNAIC

No âmbito do PNAIC, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolveu-se em 2013, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com maior destaque para a Linguagem. No ano seguinte, segunda etapa deste processo formativo, o objetivo era além do aprofundamento e ampliação de temas já tratados discussões voltadas para o ensino da Matemática. E é no material de formação disponível aos professores participantes que surge com mais ênfase a expressão “alfabetização matemática na perspectiva do letramento”, que pode ser entendida como “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” (BRASIL, 2014, p.31).

Entender alfabetização na perspectiva do letramento requer também considerar que os estudantes, mesmo antes do início do processo de escolarização, vivem numa sociedade letrada, percebem, portanto, além do uso da língua escrita o uso da matemática em suas

atividades cotidianas e/ou de seus familiares. Inevitavelmente as pessoas têm contato com textos escritos, uso social dos números seja para medir, contar ou identificar, formulando constantemente hipóteses sobre sua utilidade e seu funcionamento. Com isso, não pode se reduzir a matemática escolar ao ensino por mera repetição do traçado de algarismos, decodificação dos números e treino de técnicas operatórias. É necessário ir além, permitir o desenvolvimento de experiências escolares ricas que contemplem de maneira articulada e simultânea a alfabetização, o letramento e a alfabetização matemática. Entendemos que pensar sobre os significados de alfabetização matemática é pensar sobre as funções do ensino da matemática nos anos iniciais, qual o seu papel, como ela acontece.

Ao discutir o ensino de matemática para o Ciclo de Alfabetização, o 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*”, já citado anteriormente, destaca que a escola precisa oferecer ao sujeito as ferramentas necessárias para que ele possa entender e se entender na sociedade na qual está inserido. Assim letramento matemático vai além de ensino de conteúdos expressos para a disciplina escolar matemática. Nesse sentido, a intenção proclamada é movimentada pelo como a matemática pode contribuir para a educação de pessoas (Educação Matemática) que nesse documento tem como espinha dorsal a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico. Destaca-se ainda que:

A alfabetização matemática é o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã. Esse é um longo processo que deverá, posteriormente, permitir ao sujeito utilizar as ideias matemáticas para compreender o mundo no qual vive e instrumentalizá-lo para resolver as situações desafiadoras que encontrará em sua vida na sociedade (BRASIL, 2012, p. 60).

Fonseca (2014) reafirma que o principal compromisso do ciclo é com a alfabetização, no entanto compreende a Alfabetização Matemática num sentido amplo, que se relaciona ao processo de letramento, e esclarece que

A dimensão matemática da alfabetização na perspectiva do letramento, ou melhor, a Alfabetização Matemática como entendendo aqui – 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 – não se restringe ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais. 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 (BRASIL, 2014, p. 31).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é o pilar de uma política nacional que congrega esforços em torno da meta de que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até os oito anos de idade e entre outras ações, nesse movimento amplo, destaca-se a definição de Direitos de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização. Observa-se que há uma intensa articulação entre eles e os textos inseridos no material de formação disponibilizados no Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa que também adota o termo “Direitos de Aprendizagem”, compreendendo a educação escolar com um direito social.

A leitura atenta dos materiais de formação do Pacto mostra que há defesa de que as aulas de matemática sejam marcadas pela investigação, construção e a comunicação entre os alunos, como pode ser ilustrado no trecho a seguir:

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 de 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 (BRASIL, 2014, p. 31).

Para Machado (1993) existe uma relação de impregnação mútua entre a Matemática e a Língua Materna e enquanto componentes curriculares “tal impregnação se revela através de um paralelismo nas funções que desempenham, uma complementaridade de metas que perseguem, uma imbricação nas questões básicas relativas ao ensino de ambas” (MACHADO, 1993, p. 10). Nesse mesmo sentido, Fonseca (2014) aponta as contribuições da matemática para a alfabetização na perspectiva do letramento

[...] os modos de organização, de descrição, de apreciação e de análise do mundo adotados em grande parte das situações que vivenciamos são marcados pelos

processos e recursos de quantificação, de ordenação, de medição e de organização dos espaços e das formas que os grupos sociais desenvolvem. Assim, a compreensão dos textos que lemos e a eficiência dos textos que escrevemos dependem também dos conhecimentos que vamos desenvolvendo sobre os processos, os recursos, as representações e os critérios adotados para quantificar e operar com quantidades, para medir e ordenar, para orientar-se no espaço e organizá-lo, para apreciar, classificar, combinar e utilizar as formas. Esse processo ocorre porque os textos refletem a maneira como aqueles que os escrevem se relacionam com o mundo, um modo decisivamente marcado por processos, recursos, representações e critérios que se relacionam ao que chamamos de “Matemática” (FONSECA, 2014, p. 9.)

Entendendo que “a aprendizagem matemática é um instrumento de promoção e formação humana, que precisa ser garantida desde o início da escolaridade” (BRASIL, 2014, p. 44), indistintamente a todas as crianças brasileiras, além da gratuidade na escola pública, há o grande desafio de garantir a superação da evasão e retenção, a permanência e o sucesso dos estudantes ressaltando-se que a “perspectiva dos Direitos de aprendizagem responsabiliza todos os atores sociais envolvidos nos processos formativos. É responsabilidade do Estado, é responsabilidade da sociedade e das famílias” (BRASIL, 2014, p. 44).

Considerações finais

Em decorrência da evolução da concepção de alfabetização e à luz de contribuições de pesquisas de diferentes áreas damos hoje em dia maior visibilidade a alfabetização no ensino da matemática. A discussão aqui trazida teve como propósito chamar a atenção para os significados de alfabetização, para além da multiplicidade de termos que muitas vezes acalora os debates e esconde a riqueza do trabalho, que o significado não apague o sentido. Isso quer dizer que nos trajetos formativos lançamos luz à alfabetização para compreendê-la e assim formar pessoas: dar forma a ação pedagógica intencional. Acreditamos que essas reflexões, não conclusivas, favoreçam compreensões sobre os sentidos da alfabetização matemática, bem como, compreensões sobre políticas públicas para a formação continuada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012b.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização**. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

FONSECA, M. C. F.R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, Celi Espasandin; NACARATO, Adair (Orgs.). **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 47-60.

FONSECA, M. C. F.R. **Alfabetização Matemática**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Apresentação Brasília: MEC/SEB, 2014.

GOMES, A. V. A. **Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental**. Câmara dos Deputados, Consultora Legislativa: 03/2013. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/12235>>. Acesso em: 19 out. 2015.

LUCIO, E. O. **O Pacto Nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade**. Revista práticas de linguagem, v. 3, p. 1-124, 2013.

MORTATTI, M. R.L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização: a resignificação do conceito**. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n. 16, p. 9-17, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. 7. ed.- São Paulo Cortez, 2005.