
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

RAFAELLE APARECIDA MENEGUETI

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA E SEUS EIXOS NORTEADORES**

RAFAELLE APARECIDA MENEGUETI

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E
SEUS EIXOS NORTEADORES

Orientadora: PROF.^a DR^a ANDREIA OSTI

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de
Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada
em Pedagogia.

Rio Claro
2016

372.41 Meneguetti, Rafaelle Aparecida
M541p Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus
eixos norteadores / Rafaelle Aparecida Meneguetti. - Rio
Claro, 2016
57 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientadora: Andreia Osti

1. Alfabetização. 2. Direitos de aprendizagem. 3.
Formação continuada. I. Título.

*Dedico este trabalho a minha família e amigos que me inspiram a continuar
caminhando.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, e coloco meu coração em Jesus, autor e consumidor da minha fé, que me capacitou a chegar até aqui, sou grata a Ele porque sei que sem o seu favor, eu nada poderia fazer.

Agradeço aos meu pais, Flavia e Dorival, que muitas vezes superaram as dificuldades para me ajudar no sonho de ser professora, acreditaram em mim, quando muitas vezes nem eu acreditava, vocês são meus exemplos de luta e determinação, trabalhadores exímios e pais exemplares, obrigada pelo sustento, e por tudo que fizeram e fazem por mim. Vinicius, irmão amado e tão importante na minha vida, você também faz parte dessa conquista, obrigada pela amizade e pelo companheirismo de sempre. Amo vocês!

Adriano, meu marido, amigo de todas as horas, eu agradeço pela sua constante preocupação, dedicação e amor, me incentivando a buscar uma formação de qualidade e me auxiliando em tudo que eu necessitasse. Sou grata a Deus pela sua vida e de toda a sua família que me acolheu e me incentivou a seguir firme para concluir esse sonho, obrigada Zenaide e Roque por serem acima de tudo tão cuidadosos comigo.

Agradeço de todo o coração a Professora Dra. Andreia Osti por acreditar no meu trabalho, pelos direcionamentos que me deu para elaborar a pesquisa, pela paciência, pela orientação tão atenta me incentivando a realizar um trabalho voltado ao conhecimento aprofundado do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, fazendo com que eu crescesse como profissional e como universitária, aumentando o meu interesse pela pesquisa.

Agradeço imensamente aos meus companheiros de graduação, que de alguma forma tornaram a caminhada mais alegre, especialmente a Patrícia, Caroline e Polyana que conquistaram um lugar especial na minha vida, obrigada meninas.

Agradeço a Julia Gavião que não está terminando o curso conosco, mas esteve presente no início da trajetória e foi marcante ter a sua amizade tão amável e dedicada, você sempre será muito especial pra mim.

Muito obrigada a minha madrinha e companheira de graduação Rafaela Cordasso, que me fez acreditar que era possível concretizar esse sonho, e nas horas de angústia, sempre tinha uma palavra de motivação e de alegria, você foi essencial nessa trajetória, obrigada por dividir comigo tantos momentos inesquecíveis.

Agradeço ainda a todos os mestres que fizeram parte dessa trajetória, espero nunca me esquecer de tantas lições que vocês me ensinaram, cada um contribuiu segundo a sua formação, e tudo favoreceu na construção da profissional que me tornei.

E por fim agradeço as professoras do Ensino Fundamental I do Colégio Evangélico “RGF”, a Diretora Líbia Sara, por acreditar no meu trabalho, e em especial a professora Eliana Rosa, alfabetizadora dedicada, que me ensina a superar dificuldades e apesar dos desafios no dia a dia, sempre conserva o sorriso no rosto, você me inspira na caminhada. A professora Elaine Figueira, pelo companheirismo e amizade neste ano, e a Coordenadora Regiani, por sua honrosa conduta que me faz acreditar na educação e acima de tudo, querer o melhor para cada aluno, fazendo com que a motivação em ensinar esteja sempre no aprender.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo o estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com base em seus quatro eixos norteadores (formação continuada presencial; material didático; avaliações; gestão, mobilização e controle social). O programa foi instituído em 2013 se embasando nos estudos de Alfabetização – Língua Portuguesa em interface com os demais conteúdos escolares, por meio dos Direitos de Aprendizagem. Em 2014, o material focou a Alfabetização Matemática com aprofundamento em Língua Portuguesa. O procedimento metodológico adotado, foi o da análise documental, sendo utilizado as publicações oficiais do Ministério da Educação. No estudo foram utilizados os cadernos de formação, de alfabetização e os de alfabetização matemática, bem como documentos orientadores das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. A pesquisa avançou, no sentido de apresentar as publicações realizadas pelas universidades parceiras, com publicações e estudos oficiais, como a revista “Educação em foco”. Não se deve negar que no programa de formação analisado, há uma defesa da maior abrangência das discussões, com vistas a ideia de que a alfabetização também é um processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas se apropriam, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida, em uma perspectiva de ampliação cultural e de ação sobre o mundo. Portanto, esse estudo contribuiu para um conhecimento mais aprofundado sobre o PNAIC e os eixos que o constituem.

Palavras chave: Alfabetização, Direitos de aprendizagem, Formação Continuada.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
1 INTRODUÇÃO	9
2 ENTENDENDO O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	12
2.1 Alguns pontos relevantes presentes no PNAIC... ..	15
3 O PACTO NACIONAL E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM	18
3.1 Componente Curricular de Língua Portuguesa	19
3.2 Os eixos e seus Objetivos de Aprendizagem.....	21
3.3 O Sistema de Escrita Alfabética e sua apropriação	24
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	26
4.1 O Espaço, o material e os tempos na escola	30
5 UMA ANÁLISE DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO	31
5.1 Os eixos norteadores	34
5.2 Formação Continuada.....	35
6 CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA	38
6.1 O conhecimento prévio das crianças	41
6.2 Os direitos de Aprendizagem na matemática	42
6.3 Os eixos para a alfabetização e letramento matemático.....	42
6.3.1 Números e Operações	44
6.3.2 Pensamento Algébrico	45
6.3.3 Geometria	46
6.3.4 Grandezas e Medidas	47
6.3.5 Educação Estatística.....	48
6.4 O brincar na Alfabetização Matemática	49
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53

REFERÊNCIAS.....55

APRESENTAÇÃO

Este trabalho pretende analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a partir de sua criação até chegar aos eixos de atuação, bem como na adesão de instancias administrativo-educacionais, tanto de Estados quanto dos municípios, que se comprometem com a alfabetização de todas as crianças de sua rede de ensino, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

O interesse pela pesquisa ocorreu quando ingressei para trabalhar como Auxiliar de Classe em uma sala de aula do primeiro ano no Colégio Evangélico “Ruth Gomes Figueira” e o contato com a alfabetização e com o Ciclo de Alfabetização me fizeram buscar estudar e aprofundar os meus conhecimentos na área e assim analisar aquilo que o governo propõe visando a melhoria da qualidade de ensino no país.

O texto a seguir está dividido em sete capítulos: o primeiro apresenta uma introdução com o tema de estudo e qual será o ponto de partida do trabalho, elencando os eixos e os seus conteúdos. No segundo está presente um histórico sobre a implementação do Pacto no Brasil, bem como os direitos de aprendizagem nos quais o documento se pauta, abordando o componente curricular de língua Portuguesa e seus eixos de aprendizagem. Para finalizar será abordado o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e sua apropriação. O terceiro capítulo diz respeito aos programas de formação oferecidos pelo governo, e também evidencia como o ciclo de alfabetização se organiza.

O quarto capítulo falará da formação do professor e a organização do trabalho no ciclo de alfabetização. O espaço, material e tempos na escola. No quinto capítulo o estudo sobre os cadernos de formação se inicia, com uma sequência englobando os eixos norteadores, e a formação continuada. Enquanto no sexto trataremos da alfabetização matemática, bem como o conhecimento prévio, os direitos de aprendizagem, e os eixos para alfabetização matemática. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa. Fazem parte do corpo do texto, ainda, as referências.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização foi considerada, no final do século XIX, como o ensino de habilidades de “codificação” e “decodificação”, e com a criação de métodos diversos, tais como métodos sintéticos (silábico fônicos) x métodos analíticos (global), foi inserida na sala de aula uma aprendizagem da leitura e da escrita as quais, segundo MORTATTI (2000), as cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área. No contexto brasileiro, a mesma sucessão de oposições pode ser constatada.

Garantir a alfabetização de todas as crianças é um desafio decisivo para a educação brasileira, segundo o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, caderno de Apresentação (2015) publicado pelo governo Federal, e ainda corresponde a um compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional.

Segundo o documento, muitas crianças concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído no ano de 2012 pelo Ministério da Educação (MEC) e constitui-se em um compromisso formal do governo Federal, do Distrito Federal, dos governos estaduais e municipais, por intermédio do (MEC) e tem o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Quando decidem aderir ao Pacto, os governos comprometem-se a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

O documento é norteado por quatro eixos: 1) formação continuada para professores; 2) distribuição e aumento de materiais didáticos e pedagógicos voltados à alfabetização nas escolas; 3) realização de avaliações sistemáticas; 4) gestão,

controle social e mobilização da sociedade e da comunidade escolar. Sendo a formação continuada dos professores alfabetizadores o principal eixo de atuação.

O PNAIC está estruturado de maneira a auxiliar os professores que atuam nas redes estaduais e municipais de ensino, a contribuírem prioritariamente na elevação do índice de desenvolvimento da educação básica no Brasil. Ele é composto por unidades que retratam temas importantes, tais como o “Currículo na Alfabetização: Concepções e princípios”; “Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa”; “A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética”; “Ludicidade na sala de aula”; “Os diferentes textos em salas de alfabetização”; “Planejando a alfabetização; Integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequencias didáticas”; “Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais”; “Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem” divididos em três anos.

No ciclo de alfabetização, que ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental em um período sequencial de três anos (600 dias letivos), o Caderno de Apresentação (2015) ainda ressalta que a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita e a ampliação de seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento. A aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em situações em que as crianças se apropriem de conhecimentos que compõem a base nacional comum para o ensino fundamental de nove anos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, estabelece, na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, art. 30, que os 3 anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, mas também o desenvolvimento de formas de expressão, como o aprendizado da língua portuguesa, a literatura, a música e demais artes, a educação física, assim como o aprendizado da matemática, da ciência, da história e da geografia. Com base nessa prerrogativa, no período de escolarização inicial, os alunos precisarão iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos, tais como compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação na sua ordem, contar oralmente as sílabas das palavras e compará-las no tamanho percebendo as semelhanças sonoras iniciais e finais.

A concepção central da alfabetização deve pautar, segundo o PNAIC (2015), a inserção das crianças nas práticas sociais, podendo ser desenvolvidas metodologias

que favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita, por meio de atividades lúdicas e reflexivas; quanto aos aspectos lúdicos, no ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. A brincadeira possibilita vários ganhos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pois a espontaneidade de seus atos e a oportunidade de demonstrá-los favorecem situações em que elas não se sintam com medo de errar ou pressionadas a realizar tarefas obrigatórias.

A heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes, segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2015), deve ser considerada no processo de alfabetização, tratando-a não como fator de exclusão, mas, sim, como um fenômeno natural, que revela os diferentes percursos de vida, de interesses, de oportunidades das crianças. O foco, portanto, é no modo como tratar das diferenças na perspectiva de promover as aprendizagens, garantindo os direitos de aprendizagem a todos. A diversificação nessa perspectiva de promover as aprendizagens, garantindo os direitos de aprendizagem a todos.

É notório que aos seis anos de idade, as crianças já construíram muitos saberes sobre o funcionamento da sociedade e são solicitadas pelos grupos sociais dos quais participam a interagir em eventos diversos que exigem, sobretudo os conhecimentos de escrita. Nesse sentido, o Ciclo da alfabetização tem como objetivo o domínio autônomo da escrita, e a capacidade de uso da oralidade em ambientes públicos de forma que os Direitos de aprendizagem fiquem garantidos, mas para isso algumas reflexões sobre a progressão escolar no ciclo da alfabetização, sobre a questão da não reprovação e sobre ações concretas que promovem condições de avanço na aprendizagem de crianças, precisam ser pensadas.

Uma questão fundamental para se considerar seria quanto a abrangência do projeto, portanto busca-se responder: Qual a real abrangência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa visto que suas ações favorecem uma inclusão de todos os estudantes no processo educativo?

2 ENTENDENDO O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 e se trata de um compromisso assumido pelo Governo Federal, no âmbito do MEC, do Distrito Federal, dos estados e municípios, assegurando a alfabetização de crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, até o 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, Caderno de Apresentação, p.10, 2015). Ele é destinado à formação continuada de professores alfabetizadores, que são professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e professores de classes multisseriadas. Constitui-se um compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, assim como constitui uma meta do novo Plano Nacional de Educação em discussão no Congresso Nacional.

O Pacto é a continuação dos programas instituídos durante o Governo Lula (2003-2010) e que trata a relação formação, trabalho docente e avaliação como estratégia para garantir melhores resultados nas avaliações nacionais. Na portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, destaca-se três objetivos do documento elencados no artigo 5º:

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; III melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e IV- contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

Esse documento faz-se necessário, pois na história do Brasil, há um contexto de crianças que concluem sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas, sendo assim o Pacto se torna uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização.

As suas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação, apresentados no artigo 6º da portaria nº 867\2012:

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.

É nítido que a portaria nº 867/2012, trata de pontos estratégicos como a questão da formação continuada de professores e as avaliações. E o MEC traz a seguinte consideração:

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2015, Caderno de Apresentação, p. 10)

A criança tem aos oito anos de idade, a necessidade de compreender o funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2015), quatro princípios centrais são colocados no decorrer do trabalho pedagógico, são eles:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Com base no exposto, pode-se verificar que a alfabetização é uma das prioridades nacionais. Nesse sentido, o professor alfabetizador ganha papel primordial pois tem a meta de auxiliar na formação do estudante enquanto sujeito letrado e

alfabetizado e para o bom exercício de cidadania. Ou seja, os municípios que aderem ao Pacto precisam formar seus professores com base no material e orientação do Pacto, por outro lado, os entes governamentais se comprometem a:

- 1 - Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- 2- Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- 3 - No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

O Pacto prevê curso presencial de dois anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia considera estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores serão conduzidos por orientadores de e que são professores das rede que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas.

Os materiais didáticos correspondem a um dos eixos estruturantes do Pacto, o eixo é composto por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: a) Livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; b) Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); c) Jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); d) Obras de apoio pedagógico aos professores; e) Jogos e softwares de apoio à alfabetização.

O eixo avaliações sistemáticas, reúne três componentes principais: “Avaliações processuais”, “Sistema informatizado” e “Avaliação coordenada pelo INEP”, e trata-se respectivamente de avaliações debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas pelo professor junto aos alunos; acesso dos professores ao sistema informatizado, para que o resultado da Provinha Brasil de cada criança seja inserido, no início e no final do 2º ano. Com esse sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental; por fim, ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP. O objetivo desta avaliação universal será avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo.

Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno de Gestores, páginas 10 e 11, a gestão do Pacto se dá em quatro instâncias:

- Um Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;
- Uma Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da Undime no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da(s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do Estado;
- Uma Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios, e;
- Uma Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

Há ainda um Sistema de Monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto.

2.1 Alguns pontos relevantes presentes no PNAIC (2015)

- **“Estar alfabetizado”:** O termo “estar alfabetizado” pode ser empregado, segundo o documento, a alunos que são capazes de interagir por meio de textos em diferentes situações, sendo assim, são capazes de ler e produzir textos para atender diferentes propósitos; o aluno ainda é capaz de compreender o sistema de escrita alfabético e tem a autonomia necessária

para ler e escrever textos de circulação social que tratem de suas temáticas familiares.

- **Ciclo de alfabetização:** O ciclo de alfabetização corresponde a um período inicial do ensino fundamental, abrangendo os três anos (600 dias letivos), sem interrupções, voltados à aprendizagem da leitura e da escrita, à inserção da criança na cultura escolar, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação de seu universo de referências culturais nas diversas áreas do conhecimento. O tempo de 600 dias letivos, é necessário para que ao final do ciclo de alfabetização, a criança tenha alcançado o domínio da leitura e da escrita; essas aprendizagens são direitos, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.
- **A matemática:** O foco não é apenas na leitura e na escrita, os conhecimentos que compõem a base nacional comum para o ensino fundamental de nove anos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) vão caminhar em situações diversas, nas quais as crianças se apropriarão dos conteúdos e ampliarão seu universo cultural, nas diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a sua inserção na cultura escolar.
- **A idade para a alfabetização:** Nos termos da Lei nº 11.274/2006, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos, com início aos 6 anos de idade, a alfabetização deverá ser consolidada ao final do ciclo de alfabetização, ou seja, a partir dos 8 anos de idade.
- **O ciclo de alfabetização e as Diretrizes Curriculares Nacionais:** A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, estabelece, no art. 30, que além de garantir a alfabetização e o letramento, os 3 anos iniciais do ensino fundamental devem desenvolver as diferentes formas de expressão, incluindo o aprendizado da língua portuguesa, a literatura, a música e demais artes, a educação física, assim como o aprendizado da matemática, da ciência, da história e da geografia.

A repetência nos primeiros anos do ensino fundamental pode causar prejuízos, levando em conta a complexidade do processo de alfabetização, sendo assim, a resolução estabelece ainda que haja a continuidade da aprendizagem, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

- **Os dados oficiais:** A taxa de analfabetismo no Brasil, segundo o (IBGE 2010), até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, entre 2000 e 2010, atingindo uma taxa de alfabetização média de 84,8%.

Esse Censo (IBGE 2010) também traz variações regionais importantes, como é o caso do Norte e Nordeste, com uma taxa de analfabetismo de 27,3% e 25,4% respectivamente.

- **Os métodos de alfabetização:** O foco é na inserção das crianças nas práticas sociais, favorecendo a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas, ampliando as suas referências culturais. Portanto, existem vários métodos e estratégias de alfabetização, mas é importante salientar que aqueles que somente influenciam a apropriação do sistema de escrita apenas como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir as demandas.

3 O PACTO NACIONAL E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Para garantir a plena alfabetização das crianças, o Brasil tem a tarefa histórica de educar com qualidade social todos os cidadãos e todo esse processo tem na escola pública o seu mais amplo espaço. No início do ciclo de alfabetização, de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, a criança tem o direito de “aprender a ler e a escrever”, mediadas pelo professor ou em situações autônomas, para que assim atinja, no final do ciclo o “ler para aprender” e “escrever para seguir a escolarização”, o que para estudante e cidadão, significa uma evolução necessária.

Com base no documento do Ministério da Educação “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (2012)”, é notório que o Brasil alcançou um patamar de grandes avanços econômicos e sociais, onde na educação amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora os índices de qualidade e desempenho da escola pública.

No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2010), a tarefa do Ministério da Educação em seu Artigo 49 deve ter a tarefa, por estar na base de todo o processo educativo, de iniciar a tarefa pelo traçado das especificações curriculares para o Ciclo inicial de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, no Ciclo de Alfabetização.

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9, §3º, desta Resolução).

O documento mencionado faz parte de uma política de governo anunciada pela Presidente da República no mesmo dia do lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em novembro de 2012, com assinatura e adesão de 5.240 municípios e dos 27 estados da federação.

O Pacto supõe ações governamentais de cursos sistemáticos de Formação de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de

resultados que introduzem ao atendimento mais eficaz aos alunos em seu percurso de aprendizagem. As ações do Pacto Nacional pressupõem também gestão de processo, controle social e mobilização cujas responsabilidades estão repartidas entre os municípios, os estados e a união.

O ciclo de alfabetização constitui-se em um grande empenho de alfabetizar \ letrar todas as crianças do Brasil até seus 08 anos de idade (Meta 05 do PNE). Pesquisas do MEC apontam o Ciclo de Alfabetização, com abrangência nos 3 anos iniciais, como uma realidade nacional e está presente em 65% do território nacional.

Há alguns desafios na implantação do Ciclo de Alfabetização, um deles é o de assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas dentro dos três anos, isso torna a criança, uma protagonista no processo educacional, pautado em seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso de materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças.

É necessário um trabalho que olhe para as crianças potencialidades, em seus diferentes modos de aprender, em seus diversos ritmos, como processos subjetivos e não mais em suas carências; crianças consumidoras e também produtoras críticas de cultura, sujeitos de direitos – neste caso, direito de serem falantes\ ouvintes, leitores\ escritores, autônomas e autorais.

As estratégias metodológicas para o desenvolvimento junto às crianças do Ciclo da Alfabetização são diversas e destaca-se além da dimensão lúdica, especificamente ouvir, contar e ler histórias com\para as crianças favorece seu processo de alfabetização e letramento, pois as coloca em contato direto com as linguagens oral e escrita. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa reafirma o direito das crianças de serem alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental. O Ciclo de Alfabetização, portanto, é o momento de desenvolver o processo de curiosidade, admiração e encantamento pelas complexidades, é uma educação onde as crianças continuam e encantam-se com o mundo em que vivem.

3.1 Componente Curricular de Língua Portuguesa

Segundo 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 (2012)” do Ministério da Educação, tendo em vista a concepção de linguagem que constitui o sujeito na interação social, os Direitos de aprendizagem e Desenvolvimento se constituem, pautando-se no falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso de Língua Portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratam de variados temas.

A escola é um espaço de acesso, de questionamento e de ressignificação da produção científica e artística da humanidade, por isso, o trabalho com os diferentes gêneros textuais sinaliza que as demais aprendizagens relacionam-se estreitamente com este amplo cenário em que os sentidos do mundo estão sendo construídos. A Educação Básica e a formação dos estudantes leitores e produtores de textos orais e escritos, falantes e ouvintes é responsabilidade de todas as áreas curriculares da Educação Básica.

O documento aborda que, na perspectiva do letramento, para as crianças, nos três primeiros anos do Ciclo de Alfabetização,

[...] é preciso assegurar-lhes que se apropriem do sistema de escrita alfabética, cujo conhecimento é requisito para a realização de atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos com autonomia, ou seja, sem a ajuda de leitores / escritores mais experientes. Isso demanda experiências curriculares planejadas, dinâmicas e interdisciplinares. No Ciclo de Alfabetização, as relações entre fala e escrita e a apropriação do sistema de escrita alfabética não são os únicos conhecimentos necessários para que a criança se alfabetize, mas, sem dúvida, é com eles que é possível a constituição gradativa da criança, em relação à sua autonomia, nas práticas de linguagem de que participa na escola e na vida. [...] (MEC, 2012, p. 37)

A escola, por sua vez, deve visar a preservação do patrimônio cultural da infância, pois se trata de um espaço de encontro da criança com a linguagem, o que contribui para o desenvolvimento de sua identidade. No Ciclo de Alfabetização, e também na Educação Infantil, as atividades verbais como jogos da tradição popular, propiciam que as crianças brinquem com as possibilidades sonoras que a língua materna proporciona. Através dos ritmos, rimas, repetições que auxiliam tanto na memorização, quanto contribuem para que as crianças possam compreender também as relações entre sons e letras, ao ajustarem o falar e o escrever em diversas situações.

Quando se ensina visando o “aprender a aprender”, deve-se oportunizar que os alunos falem-ouçam, leiam-escrevam textos relativos às situações de aprendizagem para favorecer que os estudantes compreendam, por meio de procedimentos de estudo, os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento humano, o que inclui saber relacioná-los. Nesse período do Ciclo de Alfabetização, o uso de agendas, a elaboração de cronogramas, os resumos de textos lidos são propostos em situações em que crianças aprendem a se organizar para estudar, que é um longo processo que necessita de finalidades claras e orientações didáticas significativas.

3.2 Os Eixos e seus Objetivos de Aprendizagem

Para garantir os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, é necessário que o ensino seja baseado em planejamento consistente e integrado, isso perpassa os quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua, são eles: escrever o nome dos quatro eixos. De acordo com os “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem” (2012) do Ministério da Educação, é necessário levar em consideração também o papel em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares.

O documento exemplifica que nesse período do Ciclo de Alfabetização:

As crianças chegam ao Ensino Fundamental com conhecimentos de língua, a partir de suas experiências familiares, sociais e escolares, o que gera uma grande diversidade de conhecimentos e etapas de aprendizagem. No Ciclo de Alfabetização, a escola deve proporcionar a elas a garantia de que continuem a ampliar seu universo textual e linguístico a partir do ponto em que estão, o que significa respeitar os seus tempos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, fazer com que tenham autonomia para ler e escrever, por meio da apropriação do sistema de escrita alfabética. (MEC, 2012, p. 40)

Os quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de leitura e língua são, respectivamente, oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística, levando em conta a aprendizagem de Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares ao longo da escolaridade dos alunos. Essas aprendizagens vão ocorrer ao longo da vida e não apenas ao longo da escolaridade.

É por isso que nos três anos do Ciclo de Alfabetização a criança precisa de um ambiente escolar no qual os sistemas de ensino proporcionem à ela um trabalho intenso que garanta progressão das aprendizagens, fazendo com que ela seja desafiada a aprender mais e melhor determinadas práticas de linguagem de uso dentro e fora da escola. O professor introduz situações visando o desenvolvimento no primeiro ano de elaboração de inferências, seja em textos lidos por um leitor mais experiente, quanto em momentos de tentativa individual. Essa consolidação da leitura individual deve ser realizada no segundo e terceiro anos. Por isso, determinado conteúdo ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado nos anos seguintes, visto que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a sua apropriação.

Os quatro eixos, oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística, são organizados levando em consideração a diferença de aprendizagem em cada fase da criança, pois o nível de aprofundamento de um determinado conhecimento que se busca ao lidar com crianças de seis anos não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos, é papel do professor estar atento aos conhecimentos prévios de sua classe.

No eixo oralidade, o professor, além de ser mediador no processo, tem a função de interpretar a fala dos alunos, por ser alguém mais experiente e a oralidade é uma forma de o sujeito participar de processos de interação nas situações formais e informais, desde uma conversa cotidiana até uma palestra de um especialista. Quando se trata da escola e da oralidade como eixo de ensino, na escola, passa a ter um caráter específico: os estudantes, ao usarem a modalidade oral, em situações significativas, vão refletir os usos também em situações sociais.

No documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem”, há cinco dimensões da oralidade que são contempladas: a valorização dos textos de tradição oral; a oralização do texto escrito; as relações entre fala e escrita; a produção e compreensão de gêneros orais; as relações entre oralidade e análise linguística. Os gêneros textuais que originam trabalhos produtivos são as receitas culinárias orais, lendas, parlendas, trava-línguas, canções infantis. De acordo com os “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem”, há que se trabalhar também com as “Relações entre fala e escrita” que:

[...] agregam as reflexões sobre a concepção de que a oralidade e a escrita são duas modalidades da língua diferentes, mas interdependentes. Por isto, essa articulação está presente no trabalho didático cotidiano. Como usuários, há uma diferença entre as várias situações de uso da fala e da escrita que traz consequências para o ensino e a aprendizagem, que é o fato de que, em algumas situações, a produção e a recepção são simultâneas, como é o caso da conversa face a face, da conversa telefônica, da conversa em redes sociais. Embora seja mais frequente tal tipo de situação caracterizar-se pela fala, também são encontrados gêneros escritos com tal peculiaridade. [...] (MEC, 2012, p. 44)

Outro ponto importante é a “Produção e compreensão de gêneros orais” que dizem respeito à produção oral própria e a compreensão da produção alheia, para além dos usos do cotidiano, pois cabe à escola propiciar as situações formais, tratando de assuntos ou temas trabalhados em aula ou que estejam em relevância na sociedade. As crianças vão aprender a viver diferentes papéis, tais como, o expositor, o debatedor, o locutor radiofônico, o ouvinte, e as vivências coletivas.

Essa dimensão diz respeito aos conhecimentos sobre as relações entre fala e escrita, visando a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais orais, em suas características discursivas formais.

No segundo eixo – Leitura - entende-se que é a prática de interação social, o encontro de sujeitos que vai formar o leitor e autor, esse processo exige um trabalho de compreensão textual, pois é um processo no qual o leitor coloca em ação estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê. Deve-se considerar outro aspecto que é o “gosto de ler” que aprende em situações de interação com outros leitores. A leitura é matéria prima para escrever, uma vez que fornece, para o autor, conhecimentos diversos, como os elementos textuais e linguísticos do texto escrito. Há que se considerar três dimensões da leitura: a dimensão sócio discursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; as relações entre leitura e análise linguística.

No trabalho de formação do leitor, trabalha-se na escola as várias esferas discursivas que englobam o trabalho, no documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem” enfatiza-se três esferas: a literária, a midiática e a escolar – divulgação científica, por favorecerem boas situações de aprendizagem e inserirem, de forma produtiva, os estudantes no mundo escolar e extraescolar. Existe também a dimensão “Desenvolvimento de estratégias cognitivas”, que corresponde a saber antecipar sentidos, elaborar inferências,

estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está compreendido faz sentido, são habilidades essenciais na construção dos sentidos do que se lê. Então o documento cita que:

Para que o leitor lance mão dessas estratégias, é necessário que mobilize conhecimentos sobre o tema, o gênero textual, o autor, o portador, o vocabulário, dentre outros. E assim que o ato de ler relaciona-se fortemente com o “aprender a aprender”, uma vez que para que se aprenda, a leitura é ferramenta fundamental. Ressalte-se que a inferência é uma estratégia de leitura importante para uma leitura crítica, porque requer que se busque entender os subentendidos do texto, lendo aquilo que não está escrito, mas está dito. (MEC, 2012, p. 48)

O eixo “Produção de textos escritos” vai contemplar a inserção do aluno no mundo da escrita, no caso da produção textual na escola, a participação do sujeito em situações de escrita possibilita que a criança ultrapasse aquilo a que está acostumada.

O documento salienta que:

Um aspecto importante, no que se refere à produção escrita no Ciclo de Alfabetização, diz respeito ao fato de que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é simultânea à aprendizagem da produção textual ou linguagem que se escreve. Nesta direção, os alunos aprendem a escrever também ao produzirem oralmente textos, tendo o professor como escriba, ou seja, ele é aquele que grafa, mas que não produz o texto. Neste eixo, podem ser destacadas três dimensões do ensino: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento das estratégias de produção de textos; as relações entre produção escrita e análise linguística. [...] (MEC, 2012, p. 50)

A “Análise Linguística” perpassa o sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos linguísticos e gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação.

3.3 O Sistema de Escrita Alfabética e sua apropriação

A trajetória da humanidade até a invenção dos sistemas de escrita foi desafiadora, assim como é desafiadora a apropriação do sistema de escrita alfabética. A apropriação da criança a esse sistema, ocorre quando ela participa de situações de

aprendizagem que a ajudem a refletir e aprender o que as letras representam e como elas funcionam, que auxiliem a saber que há acordos sociais que determinam que se escreve da direita para a esquerda, de cima para baixo, que há espaços entre as palavras e que certas letras substituem certos sons.

No Ciclo de Alfabetização que engloba os três primeiros anos do Ensino Fundamental, o professor deve introduzir, aprofundar e consolidar o Sistema de Escrita Alfabética logo no primeiro ano, para que logo no início de sua trajetória, se caso ao final do primeiro ano, esse direito não ter sido consolidado, é papel da escola elaborar estratégias para que no ano seguinte esse conhecimento esteja apropriado.

Segundo os “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem” (2012), considera-se alfabetizado o aluno que é capaz de ler e produzir textos. Portanto, a atividade reflexiva do aluno não deve estar centralizada apenas no sistema notacional.

O documento ainda aborda que em um sentido sucinto, a alfabetização implica a capacidade de atribuir sentido ao que foi lido e a partir disso produzir textos. Desta forma a criança, nos dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização compreendem o sistema de escrita alfabética e, no terceiro ano, tem o processo consolidado, para então continuar os estudos e participar da vida em sociedade.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O ingresso das crianças na Educação Básica sofreu grandes transformações nesta última década, segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Formação do professor alfabetizador (2012), que regulamentou a entrada aos seis anos no Ensino Fundamental, isso representou um desafio aos educadores e gestores que deveriam definir mais objetivamente as estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos e assim ter um resultado satisfatório nas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, que tiveram uma divulgação pública e visavam a melhoria da qualidade de ensino. Ocorreu o aumento das ofertas de cursos de formação e com isso a formação de diferentes perspectivas acerca da alfabetização. Tudo isso contribuiu para uma aproximação entre os professores da Educação Básica e os professores que atuam na formação inicial e continuada de docentes.

O momento histórico faz com que as instituições de Ensino Superior e de Educação Básica unam forças para pensar estratégias para melhoria da Educação Brasileira, considerando que a escola é um espaço de especificidades e isso deve ser encarado como parte de sua essência e não como algo que possa excluir o aluno, essas diferenças dizem respeito a práticas culturais mais comuns em algumas regiões que em outras, os patrimônios históricos, dentre outros. Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Formação do professor alfabetizador (2012), para a melhoria da educação, uma das estratégias é relativa a delimitação de conhecimentos, habilidades e capacidades que devem ser contempladas nas propostas curriculares, e assim propor discussões com docentes, pais e estudantes sobre quais as aprendizagens esperadas para cada ano escolar, isso envolve a comunidade nas decisões da escola.

No documento “Fascículos do Programa pró-Letramento, Guia do Programa Nacional do livro Didático” (2008), o termo currículo contempla a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas. Assim, durante os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, o professor tem a tarefa fundamental de ampliar o universo de referências culturais da criança, contribuindo assim para aprofundar suas práticas de letramento.

O desenvolvimento oral e escrito das crianças pode ser favorecido pelo acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais e em situações

mais públicas de uso de oralidade. Mas para que esses alunos possam participar de diferentes situações de interação, não é suficiente ter contato com os textos, eles precisam ter autonomia de leitura e escrita, competências que devem ser consolidados como já mencionado nesse trabalho, durante os três anos iniciais do Ensino Fundamental.

O documento orientador das ações de formação em 2015 (2015) trata que a execução das ações de formação continuada de professores respalda-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo ser parte essencial no cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Essa formação continuada pode ser entendida como um conjunto de atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade de ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente.

No âmbito do Pacto, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial. Em 2015, serão implantadas as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional.

Segundo o “Documento orientador das ações de formação em 2015”:

Essa formação será conduzida por orientadores de estudo com 100 horas, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino com 80 horas e aos coordenadores locais será ministrada a formação com duração de 32 horas, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, ministrado por formadores selecionados e preparados pelas universidades públicas que integram o programa. Em suma, as universidades selecionam e preparam seu grupo de formadores que, por sua vez, terão a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduzirão as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2015, páginas 1 e 2)

Para monitorar e acompanhar as ações de formação, o Ministério da Educação desenvolveu um módulo no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e controle (SIMEC), o SISPACTO, que pode ser acessado de qualquer computador.

A constituição das turmas de professores alfabetizadores ocorrerá da seguinte maneira, segundo o documento orientador Pacto 2015 (2015), página 2:

I – cada turma deverá ter 25 (vinte e cinco) professores alfabetizadores podendo chegar a 34 (trinta e quatro) docentes, dependendo do total de professores alfabetizadores da rede;

II – cada turma de professores alfabetizadores deverá ter um orientador de estudo, responsável por formar os cursistas.

As turmas de Orientadores de Estudo segundo o documento, página 2:

I - cada turma deverá ter 25 (vinte e cinco) Orientadores de Estudo, podendo chegar a 34 (trinta e quatro), dependendo do total de Orientadores de Estudos atendidos pela IES;

II - cada turma de Orientadores de Estudo deverá ter um formador, responsável por formar os cursistas.

As turmas de Coordenador Local, página 3:

I - cada turma deverá ter até 100 (cem) coordenadores locais;

II - cada turma de coordenado local deverá ter 01(um) coordenador-adjunto, responsável por formar os cursistas.

O documento orientador PNAIC ainda prevê a carga horária da formação para professores alfabetizadores, orientadores de estudos e coordenadores locais, a saber:

Professor alfabetizador: 80 (oitenta) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores.

Seminário Inicial:8h

Encontros:5x 8h

Seminário Final:12h

Outras atividades:20h

A ampliação da carga horária tem o objetivo de aproximar à carga horária do professor alfabetizador à carga horária do orientador de estudos na busca de legitimar as atividades não presenciais. Assim, nestes momentos os professores alfabetizadores serão orientados na realização de atividades não presenciais como leituras, estudos, planejamentos e reflexões quanto à prática pedagógica.

Orientador de Estudos: 100(cem) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os orientadores de estudo;

Seminário Inicial: 20h

Encontros: 4 x 12h

Seminário Final: 12h

Outras atividades: 20h

Coordenador Local: 32 (trinta e duas) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios.

Seminário Inicial: 8h

Encontros: 2 x 8h

Seminário Final: 8h

Nestes momentos serão apresentadas as diretrizes de formação, informações gerais sobre a execução do programa, estudos e reflexões.

A participação na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, devem ser observados os critérios estabelecidos na Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como na Portaria MEC nº 1458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, de modo que se evitem situações em desacordo com a lei.

Portanto, há um alerta no PNAIC para a importância do estabelecimento de uma política de formação continuada para docentes, gestores e profissionais de apoio à docência. É necessário definir as políticas de formação com base nos resultados das avaliações realizadas e garantir que na formação continuada o cotidiano da sala de aula, ou seja, a prática docente, seja objeto central de atenção. A teorização da prática deve constituir eixo nuclear das ações formativas.

Os projetos de formação continuada devem fortalecer na escola a constituição de espaços ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, trazendo o conceito da escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania.

4.1 O Espaço, o material e os tempos na escola

São diversos os espaços escolares que a criança tem contato, dentre eles: a sala de aula, a biblioteca, a sala de leitura, a brinquedoteca, o pátio, a quadra de esportes, a sala de informática, a diretoria. Segundo o documento Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Formação do professor Alfabetizador:

A criança precisa se sentir integrante da comunidade escolar, assim como seus pais e demais moradores do bairro. Quanto mais respeitada e valorizada pela comunidade, maior a possibilidade de a escola receber apoio, ajuda e ser reconhecida como espaço cuja responsabilidade deve ser partilhada por todos os atores da comunidade. (BRASIL, 2012, p. 15)

O documento cita que os diferentes eventos que podem ser realizados na escola como, feiras de conhecimento (ou feiras científicas), saraus, festas, reuniões de discussão sobre a proposta curricular, das reuniões de avaliação da escolar, podem contribuir para a inserção de toda a comunidade na aprendizagem das crianças, favorecendo que através, por exemplo, das feiras do conhecimento (ou feiras científicas), os alunos possam socializar saberes, e até mesmo buscar soluções para problemas do contexto social. A proposta ainda salienta a importância de espaços escolares bem cuidados, quantidade de alunos “adequada” por sala de aula, equipamentos, iluminação e ventilação.

O Documento destaca que os alunos podem usufruir dos diferentes espaços escolares de maneira alternada, o professor pode planejar momentos em que a turma se divida para usufruir da biblioteca, enquanto outra esteja fazendo entrevistas na cantina ou utilizando a sala de informática. Entende-se então que:

Experiências docentes diversas evidenciam que é possível, sim, promover um ensino em que as crianças tenham maior autonomia, realizando, por exemplo, projetos de trabalho em grupos, em que os docentes orientem as atividades e deixem que as crianças tentem realizar as atividades sozinhas enquanto fazem o acompanhamento de outros grupos. Os cantinhos de atividades também são formas de garantir que as crianças se distribuam no espaço da sala de aula ou em espaços diferentes (na biblioteca, por exemplo) e sejam desafiadas a resolver problemas ou tarefas em grupos e apresentar os resultados dos trabalhos em um horário combinado com os docentes. (BRASIL, 2012, p. 16)

5. UMA ANÁLISE DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO

Segundo o Caderno de Apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2015), foi no ano de 2012 que muitas universidades constituíram equipes de formação, onde os gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e professores iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC. A implantação desse projeto ficou marcado no ano de 2013 como: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC. Em 2014, o trabalho de formação continuou com a ênfase no componente curricular de Matemática, ainda que sem deixar de lado o trabalho realizado com a Língua Portuguesa. Uma articulação entre as universidades parceiras e o MEC favoreceu a manutenção das equipes de formadores de Matemática, dando início a um processo de formação inovador, que permitiu a continuidade dos trabalhos com as duas áreas.

As universidades em parceria com o MEC decidiram que a interdisciplinaridade seria a ênfase do trabalho de formação em 2015, e após essa discussão, todas as universidades participantes do PNAIC deveriam indicar autores de sua preferência. Os relatos de experiência foram inseridos graças a participação de professores alfabetizadores, coordenadores locais, formadores e orientadores, formando uma equipe que representa o programa em todo o país. Em 8 de Novembro de 2012, o lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, pela presidente Dilma Rousseff, no Palácio do Planalto, teve grande repercussão, pois ocorreram discursos ao vivo da presidente e do então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, chamando a atenção para os desafios que seriam enfrentados pelos governos Federal, Estadual e Municipal.

A concepção do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento, onde a criança domina o Sistema de Escrita Alfabética, mas ainda desenvolve habilidades de fazer uso desse sistema de forma autônoma, em diversas situações comunicativas. O documento prevê ainda que suas ideias são sugestões metodológicas, ou seja:

Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às

necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material de formação. Algumas dessas sugestões estão pautadas em trabalhos acadêmicos realizados por professores pesquisadores na área de alfabetização e muitas outras sugestões estão baseadas em relatos de experiências de professoras alfabetizadoras. Assim, mais do que repetir tarefas prontas ou predeterminadas, cada professora poderá criar e adequar as atividades à realidade da sua turma. (BRASIL, 2015, páginas 21 e 22)

O PNAIC é regido pelas seguintes bases legais:

Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como as ações e diretrizes gerais do programa, outros instrumentos legais foram publicados na sequência no intuito de dar legitimidade às ações de formação.

A Portaria nº 1458, de 14 de Dezembro de 2012 definiu categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Em seguida, a **Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013** definiu o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do programa.

A **Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012**, convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 dispôs sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e alterou as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 10.260, de 12 de julho de 2001. A autorização para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica foi definida pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Finalizando o aporte legal necessário à implementação do programa, a **Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013** estabeleceu orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a **Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013** alterou dispositivos da **Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013**. (BRASIL, 2015, páginas 21 e 22)

No ano de 2013, ficou definida a “Linguagem” como ponto de partida, e por sua vez iniciou-se a reflexão aprofundada sobre o processo de alfabetização com base no letramento, favorecendo que o professor em sala de aula tenha um melhor preparo

para utilizar os materiais didáticos oferecidos pelo MEC. Portanto, o processo de formação foi organizado em favor dos professores alfabetizadores, dando subsídios para que pudessem desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, tendo em vista o desenvolvimento e domínio da língua escrita.

Já em 2014, o componente curricular Matemática foi acrescentado ao trabalho de formação, ainda que mantida a preocupação com a Língua Portuguesa como foco. Esse processo acentuou a parceria entre as universidades e o MEC, no qual se manteve a equipe de formadores em Linguagem mas estabeleceu-se a parceria destes com a nova equipe de formadores, de Matemática, isso acarretou na inauguração de um modelo de formação inovador, que permitiu a continuidade dos trabalhos com as duas áreas. Para coordenar a implementação dos Cadernos de Formação de Matemática, a Universidade Federal do Paraná foi convidada, devido a sua grande experiência na área de alfabetização matemática na perspectiva do letramento, bem como toda a sua experiência no Pró-letramento.

Aos cadernos de formação coube a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento no que tange a Matemática. Além disso, coube ainda apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitassem o desenvolvimento destes direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. Os cadernos apresentaram uma discussão sobre os princípios fundamentais para o trabalho pedagógico com a Matemática, o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação com o universo da criança, respeitando seus modos de pensar e sua lógica. Observamos que cada material (2012, 2014), à sua maneira, privilegiou a interdisciplinaridade, sem com isso, esquecer-se das especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. Depois de reuniões entre as universidades e o MEC, optamos por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação de 2015, e, na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a discussão específica em torno das especificidades das diferentes áreas. (BRASIL, 2015, página 24)

De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, caderno de apresentação (2015), participaram do PNAIC, em 2013, um total de 5.420 municípios, 27 Estados e o Distrito Federal e, em 2014, foi efetivada a adesão de mais 77 municípios. Os materiais didáticos e pedagógicos, distribuídos a cada turma de formação, sendo todos destinados à alfabetização foram: livros didáticos, obras complementares aos livros didáticos, acervos de dicionários, jogos pedagógicos,

obras de apoio pedagógico. A cada professor alfabetizador foi entregue um kit de formação com 35 cadernos de língua portuguesa e 13 cadernos de matemática, abordando diferentes conteúdos relacionados à alfabetização na perspectiva do letramento, além de propostas de atividades e sugestões de ampliação do estudo. O alcance do programa foi de, ao todo, 310 mil professores alfabetizadores e mais de 15 mil orientadores de estudo nos anos de 2013 e 2014.

Os cadernos de formação são trabalhados com uma Carga Horária de 08 horas cada um, e possuem 10 unidades; com os seguintes títulos respectivamente: Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; A criança no ciclo de alfabetização; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização; Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização; Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento; Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização; Organização da ação docente: ciências humanas no ciclo de alfabetização; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes.

5.1 Os eixos norteadores

As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa abrangem quatro eixos: 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, 3) avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação e 4) gestão, o controle social e a mobilização.

O primeiro, “formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo”, visa a ampliação das discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, considerando as questões pedagógicas em uma perspectiva interdisciplinar, focando, portanto, na apresentação de encaminhamentos metodológicos que possibilitem a apropriação dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização.

O eixo “materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais” , é constituído por materiais voltados a alfabetização, dentre eles: livros didáticos (fornecidos pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também adquiridos pelo PNLD); jogos pedagógicos para a alfabetização; obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Para que a escola explore melhor esse conteúdo, a quantidade de materiais será contabilizada por números de turmas de alfabetização e não por escola.

As “avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação”, e podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, favorecendo às redes implementar medidas e políticas corretivas.

Por fim, a “gestão, o controle social e a mobilização”, sendo o gerenciamento do PNAIC realizado por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadas para assegurar o funcionamento de fato do programa e sua organização como um dos pilares que pode favorecer a conquista dos objetivos propostos.

5.2 A Formação Continuada

Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, caderno de apresentação (2015), a formação continuada de professores alfabetizadores estabelecida pelo PNAIC ocorre por meio de um curso, em articulação com as universidades, secretarias de educação e escolas, para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas escolas.

Essa estrutura é composta, inicialmente, por dois grupos de professores: formadores e orientadores de estudo. A ação destes incide sobre um terceiro grupo, o dos professores alfabetizadores, que trabalha diretamente com as crianças, que são o objetivo maior do

programa. O professor formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos orientadores de estudo. O orientador de estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do País. Esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares, que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças. (BRASIL, 2015, página 28)

Visando o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada individual e em rede, o PNAIC se organiza em eixos, com o foco no compromisso institucional e individual. O Governo Federal e as Secretarias de Educação, apoia institucionalmente, como financiadores e apoiadores; as universidades também são parceiras na elaboração e execução das ações do programa. Individualmente, são considerados os professores que optam por continuar o seu processo formativo, recebendo incentivos do Governo Federal e de seus municípios de atuação.

Os cadernos de formação foram, portanto, elaborados visando auxiliar o trabalho de formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores, mas apesar disso não devem ser encarados como algo que engessa o trabalho do professor.

A concepção de formação continuada pressupõe a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica. Como percebemos, os estudos realizados no PNAIC procuram articular as temáticas que emergem do cotidiano escolar, tais como planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo, e associá-las a estudos teóricos, a partir da problematização e da teorização, que repercutem no redimensionamento da prática pedagógica a partir das reflexões realizadas nos cadernos. Os estudos dessas temáticas também desencadearam reflexões e debates acerca da formação docente, seja ela inicial ou continuada. O desenvolvimento profissional decorre da mobilização de conhecimentos, enquanto estratégia para a formação docente, no intuito de buscar compreender e transformar a realidade complexa, desafiadora e multifacetada que se apresenta atualmente. Essa realidade complexa exige dos professores um perfil que solucione e resolva os impasses do cotidiano escolar, tomando como modelo de identidade um professor comprometido com a transformação da realidade social. (BRASIL, 2015, página 53)

Essa proposta presente no PNAIC de formação continuada vai retratar o professor como um dos agentes de transformação da educação, e essa caracterização do professor, bem como a valorização de sua identidade profissional possibilitam a melhoria da aula ministrada. Uma construção de identidade se dá de forma coletiva, na articulação com os demais profissionais da escola: gestores, coordenadores pedagógicos e os próprios professores. Nesse sentido, os programas de formação continuada constituem momentos em que os professores têm oportunidades de contato com outros professores e ao trocar experiências, discutir questões que enfrentam no cotidiano, vão construindo conhecimento que podem contribuir com práticas pedagógicas significativas. A formação continuada, nesse aspecto, legitima o desenvolvimento profissional quando possibilita ao professor refletir sobre a prática pedagógica, tornando-o protagonista de sua atuação ao mesmo tempo em que potencializa o desenvolvimento institucional.

6. CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Esse material está articulado em oito cadernos de formação, divididos nos seguintes títulos: Organização do Trabalho Pedagógico; Quantificação, Registros e Agrupamentos; Construção do Sistema de Numeração Decimal; Operações na Resolução de Problemas; Geometria; Grandezas e Medidas; Educação Estatística; Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber.

Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, caderno de Apresentação – Alfabetização Matemática (2014), a matemática escolar se restringia aos números e às quatro operações elementares, sendo estas as “contínhas de mais e de menos”, tabuadas e aos numerais com rostinhos da pré-escola.

Tendo em vista que os alunos do Ciclo de Alfabetização possuem entre 6 e 8 anos de idade e são, acima de tudo, crianças, devemos considerar que eles pensam como crianças, não é necessário colocá-las em contato com sentenças matemáticas que elas irão ter contato no decorrer de sua trajetória. Portanto, recorrer a jogos, brincadeiras e outras práticas sociais nos trazem um grande número de possibilidades de tornar o processo de Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento significativo para as crianças.

Os professores precisam considerar a necessidade de pensar a alfabetização em um sentido amplo, buscando que alunos e alunas do Ensino Fundamental, aos 8 anos, tenham se apropriado do sistema de escrita alfabético, e nosso compromisso vai além disso: a ação pedagógica do professor deve favorecer que a criança compreenda a intenção dos textos que lêem, no contexto das práticas de leitura de sua vida cotidiana, dentro e fora da escola; é importante que o professor tenha uma ação pedagógica que 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.

Se pensamos a alfabetização num sentido amplo, envolvendo a apropriação de práticas sociais de uma sociedade em que a escrita tem um papel tão decisivo – a ponto de se dizer que a sociedade é grafocêntrica e de se reconhecer as marcas e os valores da cultura escrita nas mais diversas atividades desenvolvidas pelas pessoas nessa sociedade –, temos que assumir o compromisso de desenvolver

uma ação pedagógica que ajude as crianças a compreenderem os modos como essa sociedade organiza, descreve, aprecia e analisa o mundo e as experiências que nele vive. Só assim elas terão condições de compreender os textos que circulam nessa sociedade, a função que esses textos desempenham e os efeitos que querem causar, e também de produzir seus próprios textos conforme suas próprias intenções. (BRASIL, 2014, página 29)

No processo de alfabetização na perspectiva do letramento, o ensino de matemática propicia uma grande contribuição. Na composição dos textos de grande circulação em diversos campos de atividades de adultos, e até mesmo de crianças, percebemos a influência de ideias matemáticas e mesmo a presença de simbologias e termos típicos da linguagem matemática que se ensina na escola.

Como exemplos, pode-se citar os registros de quantidades que informam o tamanho de coleções ou que aferem a pontuação em jogos e certames esportivos; registros de horários e datas ou de tempo decorrido ou disponível para um atividade; medidas dos ingredientes indicados numa receita ou as medidas de seu próprio corpo registradas nas fichas de acompanhamento dos serviços de saúde ou que podem ser coletadas regularmente nas atividades escolares voltadas à Educação Física; as placas, mapas e outros esquemas para localização ou para indicação de trajetos; códigos de cores e formas geométricas organizando classificações diversas ou identificando elementos e funções em brincadeiras de rua, jogos de tabuleiro e eletrônicos.

De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, caderno de Apresentação – Alfabetização Matemática (2014), outros exemplos podem ser considerados, tais como:

Desenhos esquemáticos ou estilizados, adotados em sinalizações de segurança, como semáforos e outras placas de trânsito, localização de extintores de incêndio e saídas de emergência, placas de advertência de zonas e situações de risco (piso escorregadio, correnteza, deslizamento, risco de choque elétrico, produto tóxico ou impróprio, etc.) são outra fonte de exemplos bastante apropriados nesse processo. Os dados que informam a disponibilidade, a localização ou a forma de acesso a serviços (tais como: banheiros – feminino, masculino, infantil, unissex –, água quente e fria, enfermaria, bebedouro, refeitório, ponto de ônibus, balcão de informações, zona wi-fi, música a bordo, acesso para deficientes, escadas, elevadores, uso restrito ou preferencial para determinados grupos como:

gestantes, idosos, pessoas até certa altura, etc.) dispõem-se como uma outra possibilidade de trabalho com a linguagem matemática. O grande número de informações quantitativas e métricas oferecidas nos preços de produtos nas etiquetas, em cartazes e tabelas de preços afixadas nos estabelecimentos comerciais ou nos veículos de vendedores ambulantes, ou estampadas na tela da TV, em sites na internet e em folhetos promocionais, ou mesmo declamadas em voz alta, em altofalantes nas lojas e nas ruas, e em reclames de rádio ou TV; atraem o interesse das crianças, mesmo quando ainda têm tão pouca idade. A numeração de roupas e sapatos; a proporção de diluição de achocolatados, gelatinas, sucos e outros produtos em pó; a quantidade do produto na embalagem; o prazo ou data de expiração da validade do produto ou da promoção) funcionam como um excelente meio para trabalhar com as crianças a linguagem matemática. (BRASIL, 2014, página 30)

Todos esses exemplos, remetem direta ou indiretamente, a ideias e representações matemáticas, com destaque para a diversidade de textos com os quais as crianças se deparam e de práticas de leitura e de escrita para as quais a Educação Matemática poderia contribuir.

A Alfabetização Matemática, visando as diversificadas práticas de leitura e escrita nas quais a criança se envolve, refere-se ao trabalho pedagógico que contempla 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. Assim, tais situações devem ser contemplados em momentos significativos para as crianças, onde o confronto com os textos ocorra pelas circunstâncias de sua vida e de suas famílias, mesmo que o ambiente em que vivam, em muitos sentidos, se afaste da cultura escolar.

O professor alfabetizador tem o papel fundamental de oportunizar recursos para que os alunos problematizem as situações apresentadas na sala de aula, cultivando a disposição para escutar as crianças, tendo sempre em vista que nessa escuta, passa a conhecer suas curiosidades, seus interesses e suas necessidades, proporcionando oportunidades de envolvimento significativo com os números, os problemas e as operações, com as relações espaciais e a exploração de formas, com os procedimentos e os aparelhos de medir e com os registros de medidas e seus usos, com as tabelas, os diagramas, os mapas, os roteiros, os gráficos e outros elementos relevantes. O foco do trabalho não está apenas em responder às suas curiosidades,

aos seus interesses e às suas necessidades, mas também para suscitar novas curiosidades, novos interesses e novas necessidades.

6.1 O conhecimento prévio das crianças

Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, caderno de Apresentação – Alfabetização Matemática (2014),

Em geral, o dia a dia dos alunos é rico de situações de natureza matemática, com grande potencial de provocar o pensamento e o raciocínio. É comum ver crianças perguntando: “como eu faço?”, “como funciona?”, “por que é assim?”, “por que funciona?”; além de fazerem outras perguntas, aparentemente ingênuas, como: “por que a borda dos copos é redonda?” ou mais complexas como “qual é o último número?”. (BRASIL, 2014, página 33)

A aprendizagem matemática também ocorre fora da sala de aula, no dia a dia, observando as coisas ao redor, nas relações sociais, trocando ideias com os colegas, na observação atenta dos pais em casa ou no trabalho, indo à escola ou passeando, olhando a natureza e a cidade em que se vive, o campo ou a praia, tanto em atividades de lazer quanto na prática de esportes, nas brincadeiras e jogos, na leitura de um livro de histórias ou ainda prestando atenção no noticiário que se ouve no rádio ou se vê passar na televisão.

Apesar dessas relações matemáticas poderem ser observadas em toda parte, para que possam ganhar significados e serem percebidas e exploradas para que promovam uma aprendizagem significativa, deve existir um indivíduo pensando, observando, relacionando, fazendo perguntas, dando vazão a suas curiosidades e descobertas. Esse processo de envolvimento com o mundo pode se tornar ainda mais eficaz se as crianças puderem contar com um adulto por perto, interagindo e ajudando-as a organizar seus conhecimentos e descobertas, sendo esse um dos papéis mais importantes dos professores. (BRASIL, 2014, página 33)

A matemática vai além das continhas e nomenclaturas, o professor deve aproveitar a curiosidade dos alunos; explorar situações e contextos problematizáveis é uma das tarefas da didática da matemática, partindo da sua cultura e das histórias

de vida, das experiências e conhecimentos prévios das crianças. Problematicar para que pensem matematicamente frente a problemas e ao mundo que as cerca é mais do que ensiná-las como fazer as conta ou memorizar nome de figuras. Simples situações de contagem podem se constituir em contextos ricos em que as crianças raciocinam e argumentam.

Quando inseridas em pequenos grupos colaborativos, o potencial de aprendizagem das crianças é melhor aproveitado, tendo a oportunidade de discutir e explicar umas às outras o porquê de suas estratégias e de suas descobertas. Esse processo de troca entre os alunos é importante para que pensem sobre uma tarefa, um problema matemático, uma ideia ou procedimento de múltiplas perspectivas, o que contribui para o desenvolvimento de seus processos de argumentação e comunicação matemática. O erro, por sua vez, faz parte do processo de aprendizagem: mas quando corrigido, ele deve ser problematizado mediante estratégias e metodologias adequadas, em um ambiente que valorize as interações.

6.2 Os direitos de aprendizagem na matemática

Na perspectiva da Educação Matemática, o eixo central está pautado na resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico. É notório que dentre os saberes socialmente construídos, o saber matemático contém elementos que ajudam o indivíduo a se ver no mundo, a compreender a realidade natural e social na qual está inserido e a se colocar de forma ativa nas relações sociais.

Encontra-se a primeira versão dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem de Matemática para o Ciclo de Alfabetização 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”, disponibilizado, para consulta pública, em abril de 2013 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com pesquisadores e professores da Educação Básica e IES.

O documento retrata cinco direitos básicos de aprendizagem em matemática, a partir dos quais lista objetivos de aprendizagem organizados em cinco eixos estruturantes, que correspondem aos campos de conteúdos de Matemática abordados no Ciclo de Alfabetização, a saber:

I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção. II. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas. III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação. IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução. V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações. (BRASIL, 2013, página 42)

6.3 Os eixos para a alfabetização e letramento matemático

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, caderno de Apresentação – Alfabetização Matemática (2014) prevê que os Direitos de Aprendizagem destinam-se a todas as crianças brasileiras: as que vivem no campo ou na cidade, independente da origem social, da estrutura familiar, da etnia e das limitações motoras, físicas ou intelectuais. Destinam-se àquelas crianças que vivem em instituições de acolhimento. Houve um progressivo aumento no número de crianças abandonadas ou afastadas judicialmente do convívio familiar, as instituições de acolhimento ou casas de acolhida têm ganhado notoriedade. Segundo um levantamento da Organização Mundial de Saúde (OMS), realizado em 2009, hoje, em nosso país, existem cerca de 8,5 milhões de crianças abandonadas. Devido a esse fato, é notório que a aprendizagem matemática é um instrumento de promoção e formação humana, que precisa ser garantida desde o início da escolaridade.

Com base nos cadernos de alfabetização matemática, trataremos sobre os eixos que correspondem aos Direitos de Aprendizagem: Números e Operações, Pensamento Algébrico, Geometria, Grandezas e Medidas e Educação Estatística, finalizando com uma apresentação do brincar na Alfabetização Matemática.

6.3.1 Números e Operações

Este primeiro eixo estão destacados os objetivos relacionados aos números, desde a contagem “um a um” até a construção do Sistema de Numeração Decimal e seu uso nas operações, destacando-se a sua finalidade como resolução de problemas. Portanto, este eixo engloba ideias matemáticas que devem possibilitar às crianças:

- estabelecer relações de semelhança e de ordem, utilizando critérios diversificados para classificar, seriar e ordenar coleções;
- identificar números em diferentes funções, por exemplo: indicando quantidade, posição ou ordem e medida;
- quantificar elementos de uma coleção utilizando estratégias variadas como: correspondência termo a termo, contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos;
- comunicar quantidades obtidas, utilizando a linguagem oral, os dedos da mão ou materiais substitutivos aos da coleção;
- representar graficamente quantidades de coleções ou de eventos utilizando registros não convencionais e notação numérica;
- compartilhar, confrontar, validar e aprimorar os registros das suas produções, nas atividades que envolvem a quantificação numérica;
- ler e escrever números em diferentes portadores. (BRASIL, 2014, páginas 46 e 47)

Longe de serem “etapas definitivas”, os itens descritos apresentam, segundo o documento, uma perspectiva curricular na qual esses objetivos são sempre retomados e ampliados ao longo dos três anos do ciclo de alfabetização e letramento.

O campo numérico por sua vez, amplia-se progressivamente, visando ao domínio do Sistema de Numeração Decimal, e seu uso nas práticas sociais, levando em conta o letramento:

- reproduzir, em atividades orais e escritas, sequências numéricas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado;

- elaborar, comparar, comunicar, confrontar e validar hipóteses sobre as escritas e leituras numéricas, analisando a posição e a quantidade de algarismos e estabelecendo relações entre a linguagem escrita e oral;
 - reconhecer regularidades do sistema de numeração decimal;
 - ordenar, ler e escrever números redondos (10, 20, 30, ...; 100, 200, 300, ...; 1000, 2000, 3000, ...);
 - quantificar coleções numerosas recorrendo aos agrupamentos de dez em dez e demonstrar compreensão de que o dez está incluído no vinte, o vinte no trinta, o trinta no quarenta etc;
 - compreender o valor posicional dos algarismos na composição da escrita numérica, compondo e decompondo números;
 - utilizar a calculadora, cédulas ou moedas do sistema monetário para explorar, produzir e comparar valores e escritas numéricas. [...]
- (BRASIL, 2014, páginas 47 e 48)

Nesse eixo, as operações e as ideias básicas da aritmética, (adição, subtração, multiplicação e divisão) somente têm sentido de serem desenvolvidas em seus campos conceituais (aditivo e multiplicativo), implicando na sua utilização para a resolução de problemas.

O cálculo mental é realizado pela criança que domina a realização de estimativas. Diante disso, o documento ressalta que o aluno “construa estratégias de cálculo mental e estimativo, envolvendo dois ou mais termos”. Para atingir esse objetivo, deve-se possibilitar à criança:

- produzir as diferentes composições aditivas do total dez;
 - resolver adições pela contagem progressiva a partir do valor de uma das parcelas (com possível apoio dos dedos da mão);
 - resolver subtrações pela contagem regressiva do subtraendo a partir do valor do minuendo (com possível apoio dos dedos da mão);
 - realizar estimativas, aproximando os resultados para dezenas, centenas e milhar;
 - decompor uma das parcelas para formar dez;
 - operar com base na soma de iguais;
 - reconhecer a decomposição de quantidades pelo valor posicional como fundamento às estratégias de cálculo;
 - reconhecer frações unitárias usuais (um meio ou uma metade, um terço, um quarto) de quantidades contínuas e discretas em situação de contexto familiar, sem recurso a representação simbólica.[...]
- (BRASIL, 2014, página 50)

6.3.2 Pensamento Algébrico

Englobando o eixo números de operações, seja no reconhecimento de padrões geométricos e da classificação, presentes no eixo geometria. O objetivo geral

“compreender padrões e relações, a partir de diferentes contextos”, ou seja, possibilitar à criança:

- estabelecer critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos;
- reconhecer padrões de uma sequência para identificação dos próximos elementos, em sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples;
- produzir padrões em faixas decorativas, em sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples. [...] (BRASIL, 2014, páginas: 50 e 51)

6.3.3 Geometria

O eixo Geometria se divide em dois grandes objetivos: o primeiro é relativo à localização e movimentação e o segundo trata das formas geométricas. Para “construir noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano” a criança deverá, no Ciclo de Alfabetização:

- representar informalmente a posição de pessoas e objetos e dimensionar espaços por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas;
- reconhecer seu próprio corpo como referencial de localização e deslocamento no espaço (em cima e embaixo, acima e abaixo, frente e atrás, direita e esquerda, dentro e fora);
- identificar diferentes pontos de referências para a localização de pessoas e objetos no espaço, estabelecendo relações entre eles e expressando-as através de diferentes linguagens: oralidade, gestos, desenho, maquete, mapa, croqui, escrita;
- observar, experimentar e representar posições de objetos em diferentes perspectivas, considerando diferentes pontos de vista e por meio de diferentes linguagens;
- identificar e descrever a movimentação de objetos no espaço a partir de um referente, identificando mudanças de direção e de sentido. [...] (BRASIL, 2014, página 51)

E para tanto, o outro grande objetivo deste eixo se resume em auxiliar a criança a “reconhecer forma geométricas tridimensionais e bidimensionais presentes no ambiente”. O trabalho em sala de aula, por sua vez, deve contemplar atividades em que o aluno possa:

- observar, manusear estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos (esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos) sem uso obrigatório de nomenclatura;
- reconhecer corpos redondos e não redondos (poliédricos);
- planificar superfícies de figuras tridimensionais e construir formas tridimensionais a partir de superfícies planificadas;
- reconhecer as partes que compõem diferentes figuras tridimensionais;
- perceber as semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos;
- construir e representar formas geométricas planas, reconhecendo e descrevendo informalmente características como número de lados e de vértices;
- descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação de forma oral;
- conhecer as transformações básicas em situações vivenciadas: rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: faixas decorativas, logomarcas, animações virtuais, etc.);
- antecipar resultados de composição e decomposição de figuras bidimensionais e tridimensionais (quebra-cabeça, tangram, brinquedos produzidos com sucatas);
- desenhar objetos, figuras, cenas, seres mobilizando conceitos e representações geométricas tais como: pontos, curvas, figuras geométricas, proporções, perspectiva, ampliação e redução;
- utilizar a régua para traçar e representar figuras geométricas e desenhos;
- utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de situações-problema em Matemática e em outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2014, páginas 52 e 53)

6.3.4. Grandezas e Medidas

A noção do desenvolvimento do ato de medir considerando as diferentes grandezas, pode ser alcançado levando em conta o grande objetivo deste eixo, como sendo o auxiliar a criança a “compreender a ideia de diversidade de grandezas e suas respectivas medidas”. A referência a medidas, não objetiva que a criança, desde cedo, sistematize o uso de unidades padronizadas, como metro, o litro, etc. As situações precisam fazer sentido, ou seja, é importante possibilitar à criança:

- experimentar situações cotidianas ou lúdicas, envolvendo diversos tipos de grandezas: comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo;
- construir estratégias para medir comprimento, massa, capacidade e tempo, utilizando unidades não padronizadas e seus registros;
- compreender o processo de medição, validando e aprimorando suas estratégias;
- reconhecer os diferentes instrumentos e unidades de medidas correspondentes;
- selecionar e utilizar

instrumentos de medida apropriados à grandeza (tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido; • comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos – fita métrica, balança, recipientes de um litro, etc; • ler resultados de medições realizadas pela utilização dos principais instrumentos de medidas: régua, fita métrica, balança, recipiente graduado; • produzir registros para comunicar o resultado de uma medição; Grandezas e Medidas Este eixo trata do desenvolvimento do ato de medir considerando as diferentes grandezas. Quando nos referimos a medidas, não estamos objetivando que a criança, desde cedo, sistematize o uso de unidades padronizadas, como o metro, o litro, etc. Antes disso, é necessário que se experienciem situações em que medir faça sentido para elas. O grande objetivo para este eixo é auxiliar a criança a “compreender a ideia de diversidade de grandezas e suas respectivas medidas”. Para alcançá-lo, é importante possibilitar à criança: • utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de situações-problema em Matemática e em outras áreas do conhecimento. • comparar o comprimento de dois ou mais objetos de forma direta (sem o uso de unidades de medidas convencionais) para identificar: maior, menor, igual, mais alto, mais baixo, etc; • identificar a ordem de eventos em programações diárias, usando palavras como: antes, depois, etc; • reconhecer a noção de intervalo e período de tempo para o uso adequado na realização de atividades diversas; • construir a noção de ciclos por meio de períodos de tempo definidos através de diferentes unidades: horas, semanas, meses e ano; • identificar unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano – e utilizar calendários e agenda; • estabelecer relações entre as unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano; • realizar a leitura de horas, comparando relógios digitais e analógicos de ponteiro; • estimar medida de comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo; • comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos; • identificar os elementos necessários para comunicar o resultado de uma medição e produção de escritas que representem essa medição; • reconhecer cédulas e moedas que circulem no Brasil e de realizar possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças. (BRASIL, 2014, páginas 53 e 54)

6.3.5 Educação Estatística

Esse eixo auxilia o aluno a “reconhecer e produzir informações, em diversas situações e diferentes configurações”, a criança deverá, para atingir esses objetivos:

- ler, interpretar e fazer uso das informações expressas na forma de ícones, símbolos, signos, códigos; em diversas situações e em diferentes configurações (anúncios, gráficos, tabelas, rótulos, propagandas), para a compreensão de fenômenos e práticas sociais;

- formular questões sobre fenômenos sociais que gerem pesquisas e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos;
- coletar, organizar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados (com ou sem o uso de materiais manipuláveis ou de desenhos);
- ler e interpretar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráficos;
- elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráfico de barras e pictóricos para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias;
- produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas;
- problematizar e resolver situações a partir das informações contidas em tabelas e gráficos;
- reconhecer, na vivência, situações determinísticas e probabilísticas;
- identificar maior ou menor chance de um evento ocorrer.[...] (BRASIL, 2014, página 55)

6.4 O brincar na Alfabetização Matemática

A atividade lúdica, é garantia, de certa forma, do rompimento de amarras impostas no contexto didático voltado à imposição de determinadas formas de pensamento.

Devido a esse fator, a liberdade será uma característica fundamental no modo como a atividade lúdica será realizada em sala de aula enquanto espaço de produção, de geração de novas formas de pensar, de se constituir inteligentemente, mesmo num contexto estruturado em sistema de regras. Jogar revela-se, pois, como espaço de constituição da inteligência, uma vez que, respeitando o sistema de regras imposto, o jogador se tornará capaz de dar respostas inusitadas e inesperadas por aqueles com quem partilha a atividade. É fundamental que, de início, tais respostas sejam localmente validadas, para posterior validação em campo mais amplo, o que se constitui em mais uma finalidade da ação pedagógica. (BRASIL, 2014, página 56)

Pode-se considerar que em uma situação onde o jogo é visto como um espaço legítimo de criação e de resolução de problemas matemáticos, no início da partida não existem problemas, os sujeitos estão em uma situação considerada neutra, de igualdade, existe uma igual possibilidade de ganhar ou de perder. Ao final do jogo, tem-se a atividade matemática compartilhada no grupo através de processos de criação, resolução e validação de situações-problema. Assim, temos o jogo como uma atividade de gestão de situações polarizadas.

Através das situações problema, se a aprendizagem ocorre, não se deve considerar o jogo uma atividade improdutiva, portanto, segundo o documento, ao considerar os valores do jogo infantil para favorecer aprendizagens matemáticas na

alfabetização, deve-se levar em conta os seguintes elementos: as regras, a estrutura material e o mundo imaginário que dão sustentação à atividade cognitiva realizada pela criança no ambiente do jogo. A atividade lúdica favorece ao aluno, que muitas vezes possui dificuldade, um espaço de maior liberdade psicológica, quando acabam por mobilizar, gerar e comunicar esquemas mentais. Essa capacidade criativa matemática está associada à característica fundamental do jogo como atividade livre num processo de produzir, propor e resolver situações-problema.

Muitas vezes, o jogar, mesmo em atividades solitárias, desenvolvem atividades matemáticas cuja riqueza está no processo de criação ou resolução de problemas que, por sua vez, impulsiona a colocar em cena suas capacidades cognitivas, sejam conhecimentos já adquiridos, ou seja sua capacidade de criar e de gerenciar novas estratégias do pensamento. Nesse processo a criança pode utilizar conhecimentos matemáticos adquiridos na escola ou, ainda, utilizar conceitos e procedimentos que não são tratados no contexto escolar. Essa ideia de liberdade de ação, característica da atividade lúdica, cria um espaço de tensão epistemológica e metodológica quando envolve a utilização do jogo no espaço escolar da sala de aula de Matemática, uma vez que há necessidade, por parte do professor, da construção de conceitos e procedimentos matematicamente válidos.

Duas dimensões presentes no jogo matemático devem ser consideradas como requisitos para o desenvolvimento: a estrutura física e as regras, que representam a dualidade entre aquilo que o adulto-educador oferece à criança e aquilo que efetivamente ela realiza. Portanto, aquilo que a criança realiza no contexto do jogo é o fundamento de suas aprendizagens, de seu desenvolvimento, e não apenas o que foi concebido e indicado pelo educador. O jogo não é atividade própria do adulto, mas da criança que sempre reelabora e ressignifica o processo de sua assimilação da atividade proposta, há um diferencial entre aquilo que o adulto-educador realiza e aquilo que a criança efetivamente realiza.

A análise pedagógica denominada de requisitos *a priori*, vai tentar prever conceitos e propriedades possíveis de realização pela criança em jogo a partir da existência de quantidades, comparações, relações de ordem, medidas, operações, regras lógico-matemáticas, dentre elas: comparações de pontuação, seriações, registros de pontos presentes na proposição material e lógica do jogo, que são, evidentemente, submissas aos procedimentos efetivamente desenvolvidos pelos

jogadores, em função das interpretações, representações e negociações realizadas pelo grupo.

A análise *a posteriori*, é a análise das atividades realizadas pelas no jogo, e é fundamentada sobre as ações exteriorizadas assim como pelas ações que constituem a atividade do jogo. Nesse sentido, deve-se levar em conta que nem sempre a atividade matemática é revelada por completo a um observador externo. Uma gama da atividade cognitiva desenvolvida pela criança\jogador no jogo e na brincadeira se desenvolve na forma de pensamento não exteriorizado. Entretanto, a interpretação das ações exteriorizadas está longe de ser suficiente para descrever o ato cognitivo de forma completa.

É, necessário, uma análise *a priori*, do jogo, como proposição, e uma análise *a posteriori* do jogo, como atividade desenvolvida pela crianças, sabendo que uma definição de requisitos pedagógicos de olhar e conceber os jogos que visam a aprendizagem matemática que considere dois momentos igualmente importantes para a análise do jogo e para a sua validação.

1) Uma análise *a priori*: descrição, interpretação e análise material e lógica do jogo enquanto proposição de um adulto, em especial, de um educador que desenvolve e propõe o jogo emanado de intencionalidades educativas. Essa proposição do adulto possui como ponto de partida a caixa (imagens, personagens, mensagens, cores, dimensões, idade ou série proposta, etc.), a plataforma/tabuleiro (dimensões, formas, personagens, imagens, cores, mensagens, espaços e subespaços, caminhos, sentidos e direções, números, etc.) acessórios (os peões, as cartas, as cores, as quantidades, as mensagens, personagens, valores, representações, etc.), o tema do jogo e o conjunto de regras. Cada parte dessas deve ser objeto de análise acerca da atividade matemática possível de provocação. As regras devem, em especial, ser analisadas uma a uma, apontando quais habilidades cada uma requer, na visão do educador que propõe o jogo.

2) Uma análise *a posteriori*: a análise do jogo é fundamentada sobre as ações efetivas dos sujeitos que jogam, como suas regras, sua organização social, suas formas de utilização da estrutura lúdica, em especial de se apropriarem das regras, resignificando e modificando as situações-problema construídas e os processos de resolução, as discussões e/ou negociações, as estratégias e táticas realizadas. Para tanto, é fundamental o diálogo com os sujeitos que desenvolvem a atividade lúdica, isto é, com os jogadores, sobre as significações de suas ações cognitivas subjacentes às suas táticas e estratégias. (BRASIL, 2014, páginas 62 e 63)

O papel do professor não se resume, nesse sentido, a oferta do jogo, mas é ele que vai estar junto, realizar intervenções e mediações no decorrer do jogo, provocando (estar inserido e jogar junto é uma estratégia primordial); acompanhar a realização da atividade pela criança e pelo grupo, avaliando as capacidades e necessidades, estimulando a verbalização das estratégias utilizadas, exteriorizando seus pensamentos, instigando outras possibilidades. Estar junto ao desenvolvimento do jogo da criança é sempre uma rica oportunidade de avaliação de aprendizagem, de compreensão sobre seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Se o professor utilizar a estratégia de jogar junto, vai poder levantar e testar hipóteses importantes acerca dos processos cognitivos desenvolvidos pelos alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, teve como objetivo, analisar os eixos norteadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, presentes nos cadernos de formação. Portanto, foram analisados os documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades, e tendo como principal eixo a formação continuada de professores alfabetizadores.

O “Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015” inicia ressaltando que o alcance dos objetivos, engloba um conjunto de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Os outros eixos que complementam são, respectivamente: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização.

A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores ocorre a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial e a execução dessa formação respalda-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. São as universidades que selecionam e preparam seu grupo de formadores que se responsabilizam pela formação dos orientadores de estudo e estes conduzirão as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores.

Segundo o “Livreto - Pacto” disponibilizado pelo Ministério da Educação em 2015, o desafio é muito grande, quando nos deparamos com crianças que concluem o ciclo destinado a sua alfabetização, sem estarem plenamente alfabetizadas, um problema que compromete o seu futuro e o futuro do nosso país. O Brasil passa por um momento inédito, na educação, por exemplo, ampliou o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e a cada ano os índices de qualidade da escola pública melhoram.

É notório que todas as crianças têm condições de aprender e se desenvolver, e esse aprendizado é um direito e um dever daqueles que devem atendê-las com dedicação, cuidado, atenção, carinho e contando com investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização vigilante de toda sociedade.

O Pacto, segundo a revista “Educação em foco” (2015), é o programa com maior abrangência do Governo Federal no atual contexto, com número expressivo de participantes: 327.325 professores, em 2013. Os materiais que embasam as ações de formação são: 4 conjuntos de cadernos, contendo textos de reflexão sobre os temas, relatos de professores, sugestões de uso de materiais didáticos, sugestões de leitura e de estratégias formativas para os encontros de estudo dos docentes. Cada conjunto de cadernos contém um caderno de apresentação, um caderno sobre formação de professores, um caderno sobre Educação Especial, oito cadernos destinados ao estudo dos temas de formação. Os oito cadernos de cada conjunto foram propostos para estudo em dez encontros coordenados por orientadores de estudo (profissionais vinculados às secretarias de educação), que estavam inseridos em uma formação ministrada por 38 universidades públicas brasileiras.

No Pacto, a ideia de inclusão, segundo a revista “Educação em foco” (2015) corresponde como uma abordagem mais ampla, que contempla todos os sujeitos aprendizes, sejam ou não pessoas com deficiências específicas, e a ideia de currículo inclusivo no cadernos de formação do Pacto, portanto, está relacionado à defesa de um sujeito de direitos. A revista ainda nos alerta, portanto, sobre a educação na perspectiva da diversidade, que deve permear todo momento de formação garantindo aos profissionais o acesso a conhecimentos e a constantes análises de suas próprias práticas, pois quem se educa, é capaz de educar em qualquer contexto a qualquer sujeito, como alerta Freire (1996).

A escola quando restrita a si mesma, faz pouco sentido, mas quando inserida na vida cotidiana, ela é potencialmente revolucionária, e muda a sociedade, e sempre no hoje, agora e não apenas em um futuro. Bartolomeu Campos de Queirós (2012) relata que: “A palavra sempre realiza o que ela anuncia.” Então, acreditemos que pactos por um mundo melhor sejam possíveis.

Essa pesquisa pretende contribuir para um debate quanto aos pontos relevantes presentes no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, bem como retratar os seus eixos norteadores como ponto central para a discussão. Esse é um trabalho voltado ao professor alfabetizador, que devido aos desafios enfrentados em sala de aula, precisa ter uma formação adequada, visando alcançar a Alfabetização de todos os seus alunos no período ideal.

REFERÊNCIAS

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, 2015. 76 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf> Acesso em: 3 dez. 2015

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos*. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 21 ago. 2015

BRASIL. MEC. *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: MEC, SEB, 2012. 137 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12827&Itemid=>. > Acesso em: 21 maio 2015

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : formação do professor alfabetizador : caderno de apresentação* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. 40 p. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MILOLO.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2015

BRASIL. *Pró-Letramento : Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental : alfabetização e linguagem* . – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 ago. 2015

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015*. MEC. SEB. 2015. 17 p. Disponível em:

<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015_versao_site.pdf> Acesso em: 2 fev. 2016

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento orientador das ações de formação em 2015*. MEC. SEB. 2015. 11 p. Disponível em: <<https://www.pnaic.fe.unicamp.br/pf-pnaic/pub/cm-compartilhados/documentos/pnaic-doc.orientador2015.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2016

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Apresentacao_pg001-072.pdf> Acesso em: 27 jan. 2016

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf> Acesso em: 2 mar. 2016

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2015

QUEIROZ, Bartolomeu Campos. *Sobre Ler, Escrever e Outros Diálogos*. Autêntica. 2012.

RIBEIRO, Simone. ALBUQUERQUE, de S. A. *Educação do Campo e o (im) Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. EDUCAÇÃO EM FOCO: revista de educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação / Centro Pedagógico. Educação em Foco, edição especial, fev 2015 Quadrimestral. 386 p. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2015/08/2-Ed-Foco-edicao-especial-PNAIC-scorte.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2016

Orientadora: Prof^a Dra^a Andreia Osti

Aluno: Rafaelle Ap. Meneguetti