

## IMPRESSÕES DOS FUTUROS PROFESSORES QUANTO A ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA ANÁLISE DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS PRODUZIDAS EM DIÁRIOS REFLEXIVOS

*Américo Junior Nunes da Silva<sup>1</sup>*  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*  
[amerjun2005@hotmail.com](mailto:amerjun2005@hotmail.com)

*Carmen Lucia Brancaglion Passos<sup>2</sup>*  
*Universidade Federal de São Carlos – UFSCar*  
[carmenpassos.ufscar@gmail.com](mailto:carmenpassos.ufscar@gmail.com)

### **Resumo:**

Este artigo é um recorte da pesquisa de doutoramento do primeiro autor com o objetivo de identificar e discutir as concepções quanto à alfabetização matemática e as impressões de futuros professores dos anos iniciais, quanto à matemática e seu ensino, que são manifestas nas trajetórias de vida registradas nos diários reflexivos. A construção de dados se deu a partir de narrativas autobiográficas escritas de um grupo de alunos do 6º semestre do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo. A análise dos dados para a identificação e discussão das impressões apresentadas pelos licenciandos partiu da leitura dos diários reflexivos. É importante que os cursos de formação inicial de professores que atuarão nos anos iniciais e educação infantil, repensem o lugar da Matemática e Alfabetização Matemática em seu currículo e possibilitem que o futuro professor se reconheça enquanto educador matemático.

**Palavras-chave:** Formação de professores dos anos iniciais; Narrativas; Ensino de Matemática.

### **1. Introdução**

Um ponto importante de discussão, e que se aproxima das estratégias formativas da disciplina que culminou na escrita deste artigo, é, como apresenta também Marcelo Garcia (2009), a necessidade de um processo intencional e planejado de atividades que possam promover uma melhor formação, objetivando a qualidade do ensino e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Acreditamos que essas estratégias precisam considerar as

---

<sup>1</sup>Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

<sup>2</sup>Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e orientadora deste trabalho.

impressões<sup>3</sup>

que são trazidas pelos futuros professores, de suas histórias de vida, e que muito influenciam todo o processo formativo e futura prática profissional.

André (2010, p. 178), nessa mesma direção, sinaliza a necessidade de conhecermos os sujeitos em formação, pois assim conseguiríamos pensar em “caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos”. E foi nesse âmbito que pensamos o lugar das narrativas por meio do diário reflexivo, como forma de os licenciandos registrarem suas histórias de vida, permitindo-nos conhecê-los, manifestarem as impressões que possuem quanto à matemática e seu ensino, permitindo-nos o planejamento de atividades capazes de promover uma melhor formação. Também, pelo mesmo instrumento, eles mesmos teriam a oportunidade de refletirem sobre o que escreveram, (re)significando suas memórias a partir do momento presente.

As narrativas, escritas e orais, têm sido utilizadas há muito tempo como instrumentos educativos, configurando-se enquanto artefatos culturais importantes para a organização do pensamento e da realidade e na estruturação de aprendizagens (ROLDÃO, 1995). É inevitável, ao abordarmos a temática de narrativas enquanto instrumento para formação de professores, levarmos em consideração muitos problemas que, embora antigos, se mantêm bastante atuais, pois se manifestam nos textos dos alunos e ainda influenciam suas futuras práticas profissionais. De certa forma, isso nos mostra a necessidade e importância de pesquisar e discutir essas questões em busca de soluções para muitos desses problemas.

Este artigo, decorrente de uma investigação de natureza qualitativa e recorte da pesquisa de doutoramento<sup>4</sup> do primeiro autor, apresenta a seguinte problemática de pesquisa: *concepções quanto à alfabetização matemática e impressões relativas à matemática e ao seu ensino, deixadas ao longo da trajetória de vida de futuros professores dos anos iniciais, manifestas e registradas em diários reflexivos, durante a formação inicial, podem influenciar a futura prática profissional deles?* Objetivamos, portanto, identificar e discutir as concepções quanto a alfabetização matemática e as impressões de futuros professores que ensinarão matemática nos anos iniciais e entender como e se elas podem influenciar uma futura prática profissional.

<sup>3</sup> Optamos pelo uso do termo impressão, sobretudo, por se tratar do pensamento acerca do tema que o estudante de graduação, futuro professor, tem antes de iniciar sua formação, impressão formada pelo histórico das experiências que teve com seus professores, por exemplo, entre outras.

<sup>4</sup> A investigação de doutorado se propõe a acompanhar os licenciandos do 6º ao 9º semestre do curso e, se possível, o primeiro ano da docência

A

construção de dados se deu a partir de narrativas autobiográficas escritas por um *grupo de alunos*<sup>5</sup> do 6º semestre do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública do Estado de São Paulo. Durante um semestre, os estudantes do curso fizeram registros em um diário, que nomeamos diário reflexivo. Para este trabalho, analisaremos apenas a construção realizada no primeiro dia de aula, pois foi um momento no qual direcionamos a escrita para as questões objetivadas por esta pesquisa.

Neste trabalho, a proposta de construção de narrativas assume uma dupla funcionalidade e foi dessa maneira que a apresentamos aos licenciandos: de formação, para eles e de instrumento de pesquisa, para nós pesquisadores. As narrativas produzidas pelos sujeitos participantes da pesquisa e que serviram de base para a construção deste artigo foram objeto do trabalho dos pesquisadores com uma disciplina que trata dos fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da Matemática, oferecida durante o semestre letivo 2015.2.

No primeiro dia de aula foi apresentada a proposta de trabalho. Na ocasião, solicitamos aos estudantes que construíssem, de forma escrita, uma narrativa onde registrassem um pouco de sua história de vida, tendo como direcionador para a escrita algumas questões, sendo elas: i) as trajetórias de vida e relação com a Matemática e seu ensino; ii) o que entendiam por alfabetização matemática; iii) as impressões quanto à Matemática e seu ensino;

Optaram por participar do trabalho de pesquisa, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido, 25 alunos de um total de 30. Para este artigo, faremos a análise da construção realizada pelos presentes no primeiro dia de aula. Acreditamos que seja interessante, futuramente, estabelecer uma relação com os discursos construídos/desconstruídos ao longo da disciplina, uma vez que os diários foram alimentados ao longo de todo o semestre. No entanto, salientamos que esse não é o objetivo deste trabalho, não neste momento.

Quanto à escolha do diário enquanto metodologia para o processo de formação inicial e instrumento de coleta de dados para a pesquisa, sobretudo, levou-se em consideração as ideias de Oliveira (2011, p. 292), segundo a qual a narrativa permite “o acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”. A escrita, ainda segundo a autora, proporciona interação e significação, princípio

---

<sup>5</sup>O grupo de alunos que fazem parte dessa pesquisa aceitou participar da mesma, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

importante da

formação de professores que possibilita o questionamento de suas próprias crenças e práticas institucionais. “Nesta perspectiva, a trajetória de vida não determina, mas representa uma importante condição do contexto no qual o futuro profissional retira o material para a construção da sua maneira pessoal de lidar com a profissão” (OLIVEIRA, 2011, p. 292).

## 2. Discussão teórica

Na busca por entender os caminhos do tornar-se professor, muitas pesquisas se dedicam a entender os cursos de formação inicial. Segundo Flores (2001) e Flores e Day (2006), este caminho é construído por um processo complexo, idiossincrático e multidimensional. Nesse sentido, acreditamos que esse caminho é complexo e multidimensional pelos inúmeros elementos, sujeitos e espaços que influenciam essa formação e idiossincrático pelas questões subjetivas e particulares de cada sujeito.

Os futuros professores possuem um entendimento sobre o que é ser professor e ensinar Matemática, o que foi construído ao longo de sua trajetória escolar, como sinalizaram também Nacarato, Mengali e Passos (2009). Esse conhecimento prévio impacta o processo de formação e precisa ser considerado pelos formadores de professores, uma vez que são eles que pensarão em ações para (re)significar as impressões que esse saber prévio representa para os alunos em formação.

Muitos licenciandos, como apontou Loughran (2009), esperam que os cursos de formação inicial apresentem receitas de como devem ensinar, esquecendo de particularidades que são importantes no processo educativo. Mesmo sabendo que o caminho não é tão óbvio assim, é importante que os formadores de professores aproximem os licenciandos do “chão da sala de aula” para que os mesmos (re)signifiquem as teorias e estudos realizados durante a graduação. Sabemos que, para isso, os formadores precisam conhecer essa realidade. Daí também percebermos que é preciso um cuidado na formação desses formadores.

Quando diante de problemáticas em sala de aula que considerem discrepantes ou desligadas do que estão estudando - o caso dos licenciandos - ou estudaram na graduação, recorrem ao período de experiência escolar. As vivências e impressões que tiveram enquanto alunos da Educação Básica passam a figurar em suas práticas profissionais, normalmente, quando falta apoio e orientação nas escolas, principalmente pela ausência de programas de indução e, quando em período de estágio, pela qualidade da orientação recebida, aliada à (in)existência de um clima de apoio e de trabalho em equipe na escola. (cf. Flores, 2010).

## Não

podemos esquecer que, aos professores que ensinarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, soma-se uma questão importante: o ensino de Matemática. Dessa particularidade que chamamos de *ensinar Matemática nos anos iniciais*, surgem outros problemas que se somam aos que vimos até aqui. Entre eles, referenciamos o medo que se transforma em repulsa dessa ciência [duas coisas que parecem caminhar juntas], algo que repercute no ensino e, posteriormente, na aprendizagem das crianças.

Ainda quanto às especificidades do ensinar matemática, é importante destacar que cabe ao futuro professor dos anos iniciais compreenderem as questões referentes à alfabetização matemática, mesmo, para muitos, esse termo não sendo tão usual, uma vez que falar em alfabetização remete-se, quase sempre, a ideia de aquisição da leitura e escrita em língua materna. Percebemos a necessidade de repensar a construção da ideia de alfabetização, sobretudo, pelo fato das crianças já conviverem com as ideias matemáticas, diuturnamente, antes do ingresso na escola.

Segundo Machado (1990, p.15), seguir no processo de alfabetização, sem dar a devida atenção a Matemática, é como se a “alfabetização não se tivesse completada”. “Ser alfabetizado em matemática, então, é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria e lógica” Danyluk (1988, p.58). Definimos, portanto, que alfabetização matemática, é a atividade de ler e compreender matemática, considerando sua linguagem particular.

“Como eu vou ensinar algo de que não gosto”? “Como farei os meus alunos aprenderem uma ciência que eu não conheço”? Esses são questionamentos feitos, com frequência, por muitos professores em formação; já foram objeto de estudo de inúmeras pesquisas e continuam sendo bastante importantes, sobretudo pelo fato de muitos professores, que ensinarão Matemática, ainda não se reconhecerem enquanto educadores matemáticos.

Os questionamentos expostos anteriormente expressam uma relação com as vivências e impressões originadas de experiências anteriores a formação inicial mas que repercutem ao longo da trajetória de vida de cada sujeito. Dentro dos cursos de Pedagogia, por exemplo, percebemos que essas impressões são comuns e que as disciplinas destinadas as discussões da Matemática e seu ensino são ínfimos.

Alguns cursos de formação inicial apresentam carga-horária e número de disciplinas insuficiente para o trabalho com a Matemática e seu ensino, como sinalizou Gatti (2010). Em sua maioria, os cursos apresentam uma única disciplina que trata de fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da Matemática, com carga horária de 60 horas.

## Muito

s concebem a Matemática como uma ciência composta de conteúdos “fixos e seu estado pronto e acabado” (D’AMBROSIO, 1993, p. 35). Freitas, Nacarato et al.(2005, p. 89) apontaram que o futuro professor deve ser “desafiado a aprender a ensinar de modo diferente do que lhe foi ensinado”. Como (re)significar algumas impressões se não há espaço nos cursos para que isso ocorra? Como diminuir a distância, percebida pelos futuros professores, entre teoria e prática?

Gatti (2010) destacou como uma das fragilidades dos cursos de Pedagogia a desarticulação entre teoria e prática. Nessa mesma direção, Flores (2010) aponta que uma das questões que tem sido considerada crítica na formação inicial de professores, também, é o dual teoria e prática. Korthagen (2009 apud Flores, 2010), nesse sentido, defende uma abordagem realista, construída a partir das experiências de ensino dos futuros docentes, na formação de professores, articulando essas duas questões.

É nesse processo de reflexão e de tomar consciência de alguns aspectos que apresentamos as narrativas como importantes ferramentas para o processo de formação docente. As histórias de vida dos sujeitos permitem que eles vejam e signifiquem a carreira de diversas formas. Para Demartini (2008, p. 46), “o ato de escrever, mesmo que quase mecanicamente, implica geralmente em pensar sobre o que se escreve”. Destarte, Nóvoa (2007) aponta que cada percurso educativo e como o adulto o viveu é importante quando se pretende analisar a sua formação.

Segundo Josso (2010), a escrita narrativa permite aos sujeitos contato com suas lembranças e “recordações-referências”, fazendo-os revelar as aprendizagens vivenciadas em suas vidas. A escrita narrativa tem efeito formador em si mesma, pois coloca o sujeito que a produz em espaço de reflexão e de tomada de consciência de sua própria existência e de conhecimentos que foram internalizados ao longo da vida.

### **3. As narrativas dos futuros professores que ensinarão Matemática nos anos iniciais**

A análise dos dados para a identificação e discussão das impressões apresentadas pelos licenciandos partiu da leitura dos diários reflexivos. As vivências, possibilitadas pelas estratégias formativas durante a disciplina, permitiram aos licenciandos aprendizagens da docência e aproximação com a realidade de sala de aula, o que chamamos anteriormente de “chão da sala de aula”.

## Alguns

estudantes relacionam os motivos de suas impressões com a Matemática, tanto impressões positivas como negativas, com fatores, muitas vezes, que extrapolam os espaços escolares. Em alguns excertos dos diários reflexivos, como os apresentados abaixo, fica evidente a relação estabelecida com os espaços de vivências familiares.

“Meu pai era matemático. Minha relação com a Matemática sempre foi bem estável”. L10<sup>6</sup>

“Por ser filha de comerciante, sempre tive uma boa relação com a Matemática”. L4

Inferimos, a partir das falas dos estudantes acima, que a presença dos pais no processo de ensino e aprendizagem pode ser importante para uma (des)construção de impressões que se tem da Matemática. Não queremos retirar do docente nenhuma responsabilidade, muito menos procurar culpados para as impressões negativas que são construídas, mas acreditamos que seja necessária a participação da família. Muitos pais, assim como muitos professores, fazem parte de um grupo que não aprenderam como deveriam, durante a vida escolar, a Matemática, e possuem impressões negativas dessa ciência, não conseguindo (re)significar possíveis impressões equivocadas dos seus filhos, pelo contrário, algumas vezes reforçam-nas.

Alguns outros estudantes, que também apresentam impressões positivas, relacionam o gostar de Matemática aos bons professores que tiveram.

“A professora do terceiro ano colocava música clássica enquanto fazíamos exercícios. Isso nos fazia ficar mais concentrada”. L5

“Ele quando ensinava soava como uma linda poesia”. L1

“É uma lembrança boa, [ele] sempre bem humorado, criava músicas [...]” L8

“Me recordo que da oitava série em diante minha professora de Matemática tornava as aulas engraçadas e ao mesmo tempo estimulantes”. L12

Observam-se, registrado nos diários, estratégias lúdicas sendo usadas pelos professores para auxiliar no processo de construção do conhecimento matemático. Nesse caso, cabe destacar que uma aula ludicamente inspirada não é aquela que traz um jogo ou uma brincadeira necessariamente, mas a que traz em si as características do brincar (FORTUNA, 2001). Apresentar a Matemática e fazer com que as crianças percebam-na de forma prazerosa e articulada com as situações cotidianas pode contribuir, como vimos aqui, para construção de impressões positivas no estudante.

Outros professores, com uso de diferentes ferramentas, como o giz e a lousa, conseguem contribuir para o processo de aprendizagem matemática do sujeito. Isso nos leva a

---

<sup>6</sup> Preocupados com a preservação da identidade dos sujeitos de pesquisa, optamos por identificá-los por L (licenciando) e por um número que variou, neste caso, de 1 a 19 (quantidade de sujeitos participantes da amostra).

refletir sobre:

não são as ferramentas, por si só, responsáveis por essa aprendizagem, é preciso, sobretudo, que o professor domine o conteúdo a ser ensinado para assim circular mais tranquilamente pelo processo de ensino.

Outros licenciandos, diferentemente dos já mencionados, que apresentam impressões positivas do seu contato com a Matemática durante a sua vida escolar, registram em suas narrativas detalhes de sua relação. Alguns destacam que a Matemática, para ele, sempre foi um bicho de sete cabeças (L7) e outros, como o L17, evidenciam o medo e as dificuldades em aprender, percebendo-a como complicada e difícil.

Alguns licenciandos ainda apresentam esses mesmos medos da Matemática. Muitos deles tiveram essas impressões construídas em contato que tiveram com professores de metodologias extremamente tradicionais, mas não só por esse motivo, e que não valorizavam suas diferentes formas de matematizar. Mesmo após alguns anos ainda enxergam nas escolas atualmente características de quando eram alunos. O Licenciando 18 destaca que vê as escolas muito presas a métodos tradicionais de ensino de Matemática e que percebeu isso em trabalhos que já desenvolveu durante o curso e também em meio aos estágios realizados. Assim como sinaliza L11 no excerto abaixo, percebemos que uma série de fatores, incluindo os de ordem do sistema de educação, pode contribuir para impressões negativas:

“Na minha carreira escolar tive muitos pontos negativos, sendo eles: a falta de professores na rede pública; excesso de alunos em sala, dificultando assim o entendimento da matéria; falta de vontade do professor substituto em passar o conteúdo; cópia excessiva de exercício de livros didáticos sem entendimento e explicação dos mesmos, deixando assim uma lacuna na aprendizagem matemática durante diversas etapas da vida escolar”. L11

Boa parte reconhece, assim como o licenciando 17, que a relação com a Matemática vai influenciar sua prática como docente. Ao completar que “só de pensar tenho medo de não conseguir ensinar Matemática”, revela a insegurança em trabalhar algo que ele, além de não gostar, não domina. Eles sabem que “[...] para se ensinar Matemática nos anos iniciais e na educação infantil é preciso, primeiramente, ter noção do que é Matemática e como transmitir isso aos alunos” (L11) e pretendem, como sinalizou o licenciando L6, “fazer o oposto da minha educação inicial”.

“[...] para ensinar Matemática um professor deve dominar o conteúdo e saber diferentes formas para construir suas lógicas, a fim de apontar caminhos diversos aos alunos”. L13

Não é nosso objetivo, em nenhum momento, hierarquizar os conhecimentos necessários à docência e fazer figurar, em lugar de destaque, os conhecimentos de conteúdo.

reconhecemos a importância da articulação entre os diferentes conhecimentos. Trazemos essa questão do conteúdo matemático, principalmente, pela dificuldade que os licenciandos apresentam e registraram nos diários.

Tendo em vista que os sujeitos da pesquisa realizaram o estágio de alfabetização no semestre anterior a produção de dados para esse trabalho, decidimos pedir aos estudantes que refletissem e conceituassem alfabetização matemática. De todos os diários, apenas alguns o fizeram.

“É saber onde utiliza matemática”. L4

“Alfabetização matemática é reconhecer os símbolos, números, etc”. L7

“Alfabetização matemática é o reconhecimento dos algoritmos e operações”.  
L9

“Alfabetização Matemática trata do ensino dos números, dos cálculos”. L8

O fato de se omitirem a conceituar já sinaliza uma falta de domínio do termo. Isso, para nós, soou preocupante, principalmente pelo fato dos licenciandos terem ido para um estágio de alfabetização sem a realização da disciplina que trata dos fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Matemática. Como os licenciandos pensaram o processo de alfabetização matemática, em suas práticas de estágio, se alguns não sabem do que isso trata e nem percebem as suas particularidades? São questões que em outro momento poderão ser melhor discutidas.

Há estudantes que deixam evidente que o ensinar Matemática é um “dom” L1. Nesse caso, é preciso oportunizar a esses estudantes, dentro das vivências do curso, a possibilidade de (re)significar essa ideia, impedindo assim a repetição e o reforço da aceitação das dificuldades que os alunos apresentam como normais, uma vez que as impressões apresentadas remetem a uma aprendizagem da Matemática para poucos munidos desse dom. Alguns alunos, ainda no que diz respeito ao ensino da Matemática, sinalizam que o curso de Pedagogia.

“Até o momento não tem contribuído para o ensino de Matemática. Espero que tal disciplina contribua para o tal entendimento e preencha a lacuna deixada no Ensino Fundamental e médio, que me fizeram não gostar de tal matéria”. L11

“O curso de Pedagogia não está contribuindo para que nós, como alunos, possamos aprender para podermos ensinar”. L17

É preciso que os cursos repensem o lugar da Matemática e, principalmente, de seu ensino. É inconcebível um currículo que não oportuniza a (re)significação dessas impressões deixadas. Muitos cursos de Pedagogia, como sinalizou Gatti (2010), apresentam ementa rasa,

do ponto de

vista teórico, e carga horária insuficiente. O curso dos licenciandos sujeitos da pesquisa, por exemplo, tem um estágio supervisionado antes da disciplina que trata da Matemática e seu ensino. Como alguns alunos, que apresentaram impressões negativas nesta investigação, problematizaram noções matemáticas para as crianças da educação infantil? Sabemos que é difícil ensinar o que não se aprendeu, e nessa caso, os professores não poderão fazer os alunos gostarem e aprenderem Matemática se eles próprios não gostam e não sabem.

Quando em situação dessa natureza, é comum os professores em início de carreira ou em formação, no caso de estarem em estágio, recorrerem as práticas que tiveram enquanto alunos para figurar em sua prática profissional. Foi o que fez o licenciando 19: “No estágio que desenvolvi este ano, o ensino da tabuada me chamou bastante atenção e, talvez, ainda não sei, pois este foi o primeiro estágio. Ainda não vi outras formas de se trabalhar [...]”.

No entanto, normalmente, os futuros professores apresentam-se abertos para novas práticas de ensino e, principalmente, ensinarem diferente da forma que foram ensinados, como já pontuamos anteriormente. Isso fica evidente nos registros dos licenciandos L7 e L6 quando dizem, respectivamente, “tento ser otimista e pensar que minha prática docente não terá relação com o que tive dentro da sala de aula como aluna” e “fazer diferente de como me ensinaram.[...] Alegre, comprometido com o aluno, e [que] saiba respeitar os limites de cada um”.

#### 4. Algumas considerações

O uso da escrita narrativa permitiu delimitar as compreensões dos estudantes participantes da pesquisa a respeito de seu próprio percurso formativo, possibilitando-lhes um movimento de reflexão sobre suas histórias de vida e, provavelmente, poderá repercutir, para o seu desenvolvimento, tanto profissional como pessoal.

Um dos problemas da impossibilidade de fazer esse ensino tão refletido, como sonhamos, é exatamente a pouca carga horária destinada às disciplinas de Matemática e seu ensino nos cursos de Pedagogia. Muitos cursos não possibilitam que os futuros professores (re)signifiquem as impressões que são construídas ao longo de sua trajetória escolar e, dessa forma, fortalece, muitas vezes, sua reprodução no futuro ambiente de trabalho.

É necessário que os cursos de formação inicial de professores que atuarão nos anos iniciais e educação infantil, repensem o lugar da Matemática e sua importância para o

processo de

alfabetização e possibilitem que os futuros professores se reconheçam enquanto educadores matemáticos.

## 5. Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

D'AMBROSIO, B. S. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. *Pro-Posições*. v. 4 n. 1 [10] março de 1993.

DANYLUK, O. S. Um estudo sobre o significado da alfabetização matemática. Rio Claro (SP): IGCE-UNESP, 1988. Dissertação de Mestrado.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu C. de.; MIGNOT, Ana C. V. (Orgs.) *História de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 39-64.

FLORES, Maria Assunção. Person and context in becoming a new teacher, *Journal of Education for Teaching*, v. 27, n. 2, p. 135-148, 2001.

FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 2, p. 219- 232, 2006.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FORTUNA, T. R. Formando Professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, S. M. P (Org.). *A Ludicidade como Ciência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FREITAS, M. T. M; NACARATO, Adair. M; et al.. O desafio de ser professor de matemática hoje no Brasil. In: FIORENTINI, D; NACARATO, A. M. (Org.) *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática*. São Paulo: Musa Editora, 2005.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problema *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010

JOSSO, Marie C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

LOUGHRAN, John. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, Maria Assunção; VEIGA SIMÃO, Ana M. (Orgs.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas. Mangualde: Edições Pedago, 2009. p. 17-37.

MACHADO, N. J. Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NACARATO, Adair; MENGALI, Brenda; PASSOS, Carmen. Lucia. Brancaglioni. A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2009 (Tendências em educação matemática).

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA. (Org.) Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. Ver. Educ. Públ. Cuiabá. v. 20. n. 43. p. 289-305. maio/ago. 2011.

ROLDÃO, M. do Céu. As histórias em educação: A função mediática da narrativa. Ensinus, v. 3, p. 25-28, 1995