



Licenciaturas e anos iniciais da Educação Básica: uma interlocução necessária na formação de professores

*Undergraduate degrees and Basic Education early years:
a necessary interlocution in teacher education*

Simone Regina Manosso Cartaxo^[a], Pura Lúcia Oliver Martins^[b]

^[a] Doutora em Educação, professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR - Brasil, e-mail: simonemcartaxo@hotmail.com

^[b] Doutora em Educação, professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, PR - Brasil, e-mail: pura.oliver@pucpr.br

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da Educação Básica na formação inicial de professores, a partir de uma pesquisa documental em cursos de licenciatura e entrevistas com professores formadores. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada na dialética materialista histórica, toma como eixo epistemológico a concepção de teoria como expressão da prática, conforme Bernardo (1992), Castoriadis (1985), Martins (1996), Santos (1992) e Thompson (2009). O texto traz a elaboração de princípios orientadores, que são a expressão da prática dos

formadores na busca dessa interlocução necessária entre a licenciatura e os anos iniciais da Educação Básica. Tais princípios poderão servir de base para se pensar uma licenciatura alfabetizadora.

Palavras-chave: Licenciatura alfabetizadora. Escola básica. Formação do professor.

Abstract

The article aims to analyze the interlocution of the undergraduate courses with the Basic Education early years in initial teacher education, from a documentary research in undergraduate courses and interviews with professor educators. The research, of a qualitative approach and based on the historical materialist dialectic, takes as epistemological axis the theory concept as practice expression, according to Bernardo (1992), Castoriadis (1985), Martins (1996), Santos (1992) and Thompson (2009). The article discusses the guiding principles that are the educators practice expression in search of the necessary interlocution of undergraduate courses and Basic Education early years. These principles could serve as basis to think about an emergent literacy undergraduate course.

Keywords: Emergent literacy undergraduate course. Basic School. Teacher/professor education.

Introdução

O presente artigo focaliza a interlocução dos cursos de licenciaturas, com os anos iniciais da Educação Básica, desde a Educação Infantil. A interlocução pressupõe a existência de trocas entre os sujeitos que se comunicam em situações concretas. Desse ponto de vista, entendemos que as licenciaturas não têm razão de existir desvinculadas das necessidades geradas na escola onde seus egressos irão atuar. No caso deste estudo, especificamente, a mensagem da interlocução expressa as demandas da escola que precisa ser considerada e compreendida pelas licenciaturas.

Para tanto, faz-se necessário criar e consolidar canais de diálogos entre a Escola de Educação Básica e a Universidade.

A opção terminológica *licenciatura alfabetizadora* passa pelo entendimento da relação professor-educando-mundo. Para tanto, tomamos como sustentação Paulo Freire ao considerar a premissa de que a leitura do mundo precede “a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005, p. 11). Concebemos uma licenciatura que considera a leitura como um ato que se constitui como experiência existencial e de forma significativa desde o momento em que a palavra ainda não é lida.

Partimos do pressuposto de que o ensino tem sido marcado por rupturas que geram descontinuidades, desconfortos, desistências, reprovações (ARCE; MARTINS, 2007; NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011; PRATI; EIZIRIK, 2006; SANTOS; VIEIRA, 2006), tornando-se necessárias novas políticas, revisão dos projetos pedagógicos das escolas e dos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, o estudo que realizamos para compreender as licenciaturas e sua interlocução com os anos iniciais da Educação Básica, ou seja, as *licenciaturas alfabetizadoras*, procura os fundamentos na dialética materialista histórica considerando os pressupostos do materialismo heterodoxo. Segundo Martins (1996, p. 87), essa vertente marxista “concebe a transformação social como processo construído historicamente na e através das lutas dos trabalhadores” e dela resulta a concepção da teoria como expressão da prática.

A escolha desse objeto de pesquisa originou-se da nossa prática docente, ao acompanhar a transição das crianças que chegavam dos Centros de Educação Infantil na escola, dos estudantes que ingressavam na 5ª série/6º ano e ao planejar com professores especialistas das diferentes áreas do conhecimento que trabalhavam na formação dos professores dos anos iniciais. Essas práticas foram marcadas por inquietações constantes e nos desafiaram a compreender o processo de ensino numa perspectiva de totalidade e superação das rupturas existentes entre os

diferentes níveis de ensino, bem como pensar a formação do professor para a docência na Educação Básica.

Ainda que algumas licenciaturas como Pedagogia, Artes e Educação Física, por exemplo, realizem uma formação para atender estudantes desde a Educação Infantil, grande parte das licenciaturas direciona a formação do professor para o atendimento dos estudantes a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, há uma demanda crescente de professores de áreas específicas para atuarem nos anos iniciais da Educação Básica. Assim sendo, no presente artigo analisamos a interlocução dos cursos de licenciaturas com os anos iniciais da Educação Básica, tendo em vista fornecer subsídios para o campo da formação de professores.

Essa análise se faz a partir de uma pesquisa na qual procuramos identificar cursos de licenciatura das várias áreas do conhecimento e professores que propõem uma aproximação com os anos iniciais da Educação Básica em suas propostas de formação. Também buscamos analisar o percurso de formação e experiência docente dos professores formadores e como esses professores concebem a interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da Escola Básica.

Isso porque a autonomia de estruturação dos currículos pelas próprias instituições de ensino, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), possibilita outras formas de organização que podem romper com o modelo disciplinar ou com a seriação, por exemplo. No entanto, a maioria das licenciaturas na sua organização curricular tende a atender aos apelos do engessamento fundado na disputa entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. É lento o avanço para fortalecer a identidade como licenciatura e assumir o papel na docência e na articulação com a Escola Básica como um todo. Ou seja, na medida em que a Educação Básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a formação dos professores pode ser repensada nessa dimensão. É um caminho necessário para enfraquecer a fragmentação do ensino tão presente nas instituições educativas e caminhar para a construção de uma licenciatura mais articulada com os anos iniciais da Escola Básica.

Ao identificar cursos de licenciaturas que caminham para a articulação com os anos iniciais da Educação Básica, buscamos a análise de como essa interlocução está acontecendo. Nesse caminho, tomamos como referência Castoriadis (1985), que dirá que os germes da mudança são exteriores ao próprio processo de trabalho e resultam das relações sociais antagônicas às relações capitalistas. Dessa forma, Santos (1992), ao concordar com Castoriadis, explica que no interior das instituições de ensino existem relações sociais capitalistas determinando um trabalho de cunho capitalista, mas também existem, ao mesmo tempo, relações sociais anticapitalistas. Enquanto as relações sociais de cunho capitalistas são marcadas pelas relações individualistas, competitivas e hierarquizadas, as relações sociais anticapitalistas são coletivas e solidárias. Serão nessas relações anticapitalistas, afirma Santos junto com Bernardo (1992), que irão existir, ainda que de forma embrionária, as relações sociais de *tipo novo* decorrentes da prática de luta dos trabalhadores.

Para encaminhar nossas reflexões, apresentamos inicialmente o percurso metodológico do estudo. Em seguida, o que dizem os documentos (ementas, referências bibliográficas dos planos de ensino e nos projetos pedagógicos) e o que dizem os professores a respeito da articulação das licenciaturas com os anos iniciais da Educação Básica. Para finalizar, apresentamos alguns princípios orientadores para uma licenciatura alfabetizadora.

Percurso metodológico

O estudo foi desenvolvido numa abordagem qualitativa de pesquisa que considera, segundo Chizzotti (2003), a relação de interdependência entre os sujeitos e o objeto, a apreensão dos sujeitos em seu contexto, suas relações interpessoais e sociais, nas quais a realidade é construída e os significados emergem. Nesse sentido, a unidade de análise é formada por cursos de licenciatura de universidades brasileiras que apresentaram

alguma forma de interlocução entre a formação do professor nas licenciaturas e a Educação Básica desde os anos iniciais.

Realizamos dois estudos exploratórios que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro estudo foi realizado com o grupo de pesquisa que tem focalizado a formação dos professores nas licenciaturas. Nesse grupo, foi possível fazer um breve levantamento, por meio de entrevistas, sobre como os professores das diversas licenciaturas concebiam a formação dos professores para os anos iniciais na sua área de conhecimento, encontrando, entre os sujeitos, aqueles que negam, os que concordam com a possibilidade e aqueles que já realizam um movimento nesse sentido.

O segundo estudo exploratório foi realizado com a consulta dos sites dos cursos de licenciatura das universidades públicas do Brasil, buscando os projetos pedagógicos e as ementas. Consultamos 1.177 cursos de licenciatura, dentre os quais 132 projetos pedagógicos, disponíveis *online*, foram salvos em arquivo próprio para leitura e análise posteriores.

A leitura dos projetos pedagógicos e ementas disponíveis foi realizada com o auxílio da ferramenta de busca de palavras-chave. Segundo Williams (2007), palavras-chave é uma denominação para um conjunto de palavras selecionadas pela relação entre si, pelos significados vinculados em sua interpretação e em seu contexto; palavras que envolvem ideias e valores e que desenvolvem significados sem seus contextos compreendidos pelas evidências históricas. Para este estudo, as palavras-chave definidas foram: *alfabetização, letramento, anos iniciais, séries iniciais, educação infantil, criança, infância, ensino fundamental, escola básica, 1ª à 4ª série, 1º ao 5º ano*. Essas palavras foram coletadas em documentos, na oralidade em situações do cotidiano, na observação da prática pedagógica e em encontros de formação de professores.

A análise dos documentos foi realizada após o arquivo documental ter sido concluído no estudo exploratório. A busca pelas palavras-chave possibilitou fazer uma leitura inicial e apontou alguns caminhos para construir, na sequência, as entrevistas com professores dos cursos de licenciatura.

Como resultado deste estudo exploratório, chegamos a sete universidades localizadas nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, que apresentavam, inicialmente, nos documentos consultados, evidências de articulação das licenciaturas com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Após essa delimitação, fizemos 12 entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 2007, p. 146) com professores dos cursos de licenciatura em Geografia, Letras e Matemática. Considerando que os sujeitos da pesquisa pertenciam a diferentes instituições localizadas em diferentes estados do Brasil, as entrevistas foram realizadas de forma presencial e a distância. Nas entrevistas a distância, foram usados o Skype e o telefone. Considerando que o Skype é um *software* que permite comunicação de voz e vídeo pela internet em tempo real, foi possível investir na busca de professores das universidades sem a preocupação de que a distância impedisse a realização da pesquisa.

O que dizem os documentos

As evidências iniciais sobre a articulação dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da Educação Básica foram localizadas em algumas ementas, referências bibliográficas dos planos de ensino e nos projetos pedagógicos.

No curso de Geografia da Universidade 1, por exemplo, localizamos, na ementa da disciplina de *Análise de Documentos Cartográficos*, uma referência bibliográfica relacionada aos anos iniciais da Educação Básica:

TELMO, I. C. *A criança e a representação do espaço*: um estudo do desenvolvimento da representação da terceira dimensão nos desenhos de casas feitos por crianças dos 7 aos 12 anos. Lisboa: Livros Horizonte. 1986. Biblioteca do Educador Profissional, 99. (DOCUMENTO 1-Universidade 1).

Nesta mesma universidade, a disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia contempla a observação participante na Educação Infantil.

Na Universidade 2, na disciplina de Estágio Supervisionado, localizamos dois objetivos que se articulam diretamente aos anos iniciais da Educação Básica:

Analisar as principais diretrizes teórico-metodológicas e conteúdos programáticos que norteiam o ensino-aprendizagem de Geografia na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, bem como o cotidiano escolar nestas séries;

Diagnosticar a realidade escolar da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e sua importância para a construção da cidadania (DOCUMENTO 2-Universidade 2).

Ainda, na descrição do programa da disciplina, encontramos referência às

principais diretrizes teórico-metodológicas e conteúdos programáticos que norteiam o ensino aprendizagem de Geografia na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; O cotidiano escolar na Educação infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (DOCUMENTO 2-Universidade 2).

Na Universidade 5, nos programas de ensino do curso de Letras, os termos *alfabetização* e *criança* são contemplados em vários momentos, como nas disciplinas relacionadas à aquisição da língua oral e escrita pela criança e nas referências citando autores de referência para a alfabetização como Ferreiro, Massini-Cagliari, Lemos, Scliar-Cabral.

O curso de Matemática, na Universidade 6, foi localizado pelo projeto pedagógico, datado de 2005, que em diferentes momentos apresentava algum indício de relação da licenciatura em Matemática com os anos iniciais da Educação Básica. Na disciplina de Prática de Ensino é proposto o estudo no campo teórico do “currículo bem como a organização curricular de matemática para a Educação Infantil, ensino Fundamental e Ensino Médio” (DOCUMENTO 6-Universidade 6). A disciplina de Conteúdos e Metodologia do Ensino de Matemática tem como objetivo estudar conceitos básicos de Matemática ensinados na Educação Infantil

e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os principais recursos didáticos disponíveis ao ensino desses conceitos.

Considerando a importância dos documentos coletados, buscamos estabelecer uma “conversa” com os documentos, a fim de construir o roteiro das entrevistas e extrair narrativas que pudessem contribuir para a pesquisa. As entrevistas, por sua vez, trouxeram mais informações para enriquecer a análise documental.

Na sequência, apresentamos a articulação das licenciaturas com os anos iniciais da Educação Básica, com análise do percurso da formação docente e a concepção dos professores das licenciaturas sobre a Educação Básica.

O que dizem os professores

O trabalho docente é realizado num contexto onde os sujeitos criam novas relações com o espaço real, de acordo com as condições objetivas de trabalho. Para Castoriadis (1985), as lutas dos trabalhadores compreendem momentos fundamentais, que são: a ação, a organização e os objetivos que se efetivam de modo formal e informal. Os trabalhadores têm o espaço para exercer suas práticas, gestadas em função das necessidades do contexto. São os germes da mudança que resultam das relações sociais antagônicas às relações capitalistas (CASTORIADIS, 1985). Os professores formadores vivenciam situações que os levam a criar novas formas de organização, definidas por Santos (1992) e Bernardo (1992) como relações sociais de *tipo novo*, ou seja, a ação prática, material e social é determinada pelos problemas postos pela prática. Essas relações sociais de *tipo novo* foram observadas nas formas de organização de algumas licenciaturas que se tornaram campo de investigação para esse estudo. Das práticas relatadas pelos professores, foi possível identificar algumas ações decorrentes de reflexões coletivas que surgiram a partir de problemas da prática. Nesse sentido, as propostas desenvolvidas por professores possibilitam levantar categorias de análise tendo em vista os objetivos deste estudo, a saber: a experiência, os conceitos de alfabetização e a visão de totalidade da Escola Básica.

A experiência

A defesa da experiência humana tomada por Thompson (2009) parte do pressuposto de que homens e mulheres são sujeitos que vivem experiências e pensam sobre elas. O autor explica que as pessoas pensam e elaboram sobre as experiências em sua complexidade, dentro de suas consciências, e em seguida agem em situações determinadas. Nessa perspectiva, Thompson não reduz a experiência ao senso comum, como muitos intelectuais, mas compreende que ela pode ser elaborada na forma de conhecimento. Ele define que toda a base teórica deve ser apreendida na prática do agir humano e na medida do diálogo entre teoria e evidência

Para Martins (1996, p. 87), a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos rompendo com a ideia de que a teoria guia a prática, assim como Bernardo (1992, p. 395), para quem a ação é anterior à consciência. Nesse mesmo sentido, Bruno (1989, p. 12) explica que não agimos porque pensamos, mas porque somos seres em ação, e esta não é decorrente de uma escolha apriorística, mas sim de determinações sociais que nos incluem e nos ultrapassam exatamente porque a ação não é individual mas sempre social.

Considerando esse olhar sobre a experiência, analisamos como as interlocuções foram se estabelecendo no discurso dos entrevistados, apontando para a necessidade de compreender, de forma mais aprofundada, o sentido da experiência para os professores das licenciaturas investigadas.

Os professores mantiveram um discurso constante de aproximação entre sua prática no curso de licenciatura com os anos iniciais por meio de diferentes experiências vividas ao longo da sua vida. A análise dos diferentes discursos possibilitou levantar algumas evidências que foram sintetizadas nas seguintes experiências realizadas pelos professores: participar de projetos desenvolvidos com os anos iniciais da Educação Básica durante a graduação, sob orientação de um professor tutor; participar da elaboração de propostas pedagógicas para os anos iniciais da Escola Básica; produzir materiais didáticos para os anos

iniciais com professores da universidade; lecionar para estudantes do 6º ano (período de transição entre o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental); participar de grupos de trabalho envolvendo professores do primeiro nível do Ensino Fundamental; participar de eventos e movimentos da área que realizam debates envolvendo a Escola Básica; participar de grupos de pesquisa que desenvolvem estudos relacionados aos anos iniciais da Educação Básica.

O período de formação acadêmica dos professores formadores teve destaque pelas oportunidades que surgiram. Para os professores Paulo e João o período em que cursaram a licenciatura foi determinante para sua atual relação com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ambos relataram que houve um professor referência no curso de licenciatura, responsável pela inserção do licenciando de Geografia como trabalho pedagógico dos anos iniciais da Educação Básica. Assim eles se expressam:

a universidade possui um colégio de aplicação [...] Eu como monitor participei muito ativamente da proposta curricular de Geografia do colégio, tá certo? Porque eu como monitor, a professora, de certa forma, me inseriu neste trabalho. Foi nesse momento que eu comecei a ter um contato mais estreito, coisa que não é muito comum, não é? Com o trabalho que se desenvolve de 1ª à 4ª série [...] e com crianças menores [...] (Professor João).

[...] tive oportunidade de discutir com a professora da disciplina a reforma curricular proposta para as séries iniciais [...]. Esse dado é importante porque a professora de Prática de Ensino I estava envolvida com a formulação da proposta curricular para as séries iniciais da Secretaria. Então, tive a oportunidade de conhecer, como aluno, muitas dessas discussões, no caso das séries iniciais (Professor Paulo).

O papel do professor formador foi determinante para o desenvolvimento profissional dos professores Paulo e João. Sobre isso, Goodson (2007), ao tratar da história de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional, aponta uma característica comum do ambiente socio-cultural presente nas narrativas dos professores a respeito do professor

referência, pois ele serve de “modelo funcional” e influencia uma visão subsequente do ensino.

A experiência desses professores compreende uma resposta mental e emocional que os leva a refletir sobre seu viver. Ao pensarem sobre suas experiências, em sua complexidade, os professores agem sobre outras situações, uma vez que se tornaram válidas e efetivas (THOMPSON, 2009, p. 15).

É de conhecimento que os cursos de licenciatura nas diferentes áreas (com as exceções da Pedagogia, Educação Física e Artes) não privilegiam a docência com estudantes dos anos iniciais da Educação Básica. No entanto, quando os professores da Universidade 2 narram aspectos de sua prática e o projeto pedagógico contempla o estágio com a Educação Infantil e anos iniciais, identificamos esta nova forma de organização do curso que se origina na problematização da prática pedagógica dos professores envolvidos no processo.

Sobre isso, Martins (1998) irá afirmar que a transformação social resulta de um processo construído na e por meio da luta dos professores, momentos nos quais aparecem as contradições da prática que levarão à construção de novas teorias que expressam a ação prática dos sujeitos rompendo com a ideia de que a teoria guia a prática. Esse é considerado um modelo aberto de construção de novas práticas que, segundo Martins (1998, p. 166), compreende a realidade, a ação sobre a realidade e o pensamento decorrente dessa ação prática que, por sua vez, expressará uma teoria que poderá indicar alguns caminhos para novas práticas, sem, contudo, exercer o papel de guia da prática.

Outra experiência destacada pelos professores diz respeito à atuação nos grupos de pesquisa. Dentre as universidades investigadas, identificamos algumas cujos professores das licenciaturas narraram suas experiências nos grupos de pesquisa nas áreas de Geografia, Letras e Matemática. É o caso vivenciado pelo professor João, que coordena um grupo de pesquisa e tem alunos da graduação envolvidos. Ele relata:

A gente faz um trabalho diretamente com as escolas, com a Educação Infantil certo? E aí com todos os segmentos e envolvendo os alunos. [...] Inclusive os alunos têm bolsa, até antes deste projeto institucional do governo [...]. E aí eles se ligam às pesquisas, aos laboratórios de Geografia e desenvolvem pesquisas a partir disso. E os que se ligavam, ligados aos interesses deles, os que se ligavam a mim, se ligavam muito ao ensino da Geografia na Educação Infantil e o início da Educação Básica (Professor João).

O professor Cesar, que atua como coordenador do curso de Matemática, relata que alguns professores do curso desenvolvem pesquisas relacionadas à Matemática nos anos iniciais, que os levou, inclusive, a participar de um trabalho de âmbito nacional na formação de professores, incluindo a participação dos licenciandos no projeto. Nas palavras do professor:

[...] Temos professores que desenvolvem projetos inclusive no âmbito do MEC direcionado para a Matemática no ensino das séries iniciais [...]. um projeto que se chama “Pró-Letramento”, e uma das atribuições desse projeto é elaborar textos didáticos de Matemática para o ensino nas primeiras séries do Ensino Fundamental. [...] naturalmente eles atraem um número dos alunos do curso de Matemática que desenvolvem trabalhos junto com os projetos (Professor Cesar).

O professor Fernando, pesquisador na área de Fonética e Fonologia, procura estabelecer uma relação com a aprendizagem das crianças nos anos iniciais, embora não seja a tônica do curso. A iniciação à pesquisa científica é estimulada pelo professor Fernando já na graduação, de forma que possam dar continuidade posteriormente. Ele explica:

Todo ano a gente tem a semana acadêmica do curso de Letras e os alunos que fazem esse trabalho final comigo (todos têm que fazer...). Tem trabalhos que ficam muito bons. [...] A gente abre pra que eles possam publicar no caderno de resumos. É um incentivo pra que eles continuem trabalhando na área (Professor Fernando).

O professor Marcos atua na licenciatura e também na pós-graduação. Sua experiência com a pesquisa tem momentos marcantes derivada de sua formação acadêmica e também da relação com a escola. Na formação acadêmica, orienta alguns estudantes nas pesquisas direcionadas à alfabetização. Segundo ele:

[...] os alunos têm que fazer um relatório sobre questões linguísticas de escola, e sempre aparece uma meia dúzia de alunos que vão fazer sobre alfabetização, porque inclusive eles têm aula da questão da linguagem oral e escrita e eles acham que juntam uma coisa com a outra, projetos de iniciação científica naquela área, [...] mas vamos dizer que a gente prepara um bom contingente de alunos dentro da concepção linguística de estudos da linguagem voltados para questões da escola, sobretudo da alfabetização [...] (Professor Marcos).

O princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na universidade, muito embora deva fazer parte dos cursos de graduação, ainda tem sido mais desenvolvido na pós-graduação. Um quadro diferente tem se configurado na medida em que programas de iniciação científica passaram a ser mais efetivos na graduação. As experiências relatadas pelos professores sobre as pesquisas desenvolvidas na universidade indicam como as relações com a Educação Básica vão se constituindo e oportunizando aos estudantes da graduação a experiência com o trabalho docente nos anos iniciais.

Os conceitos de alfabetização

O conceito de alfabetização nas diversas áreas do conhecimento foi investigado em estudos por diversos autores e também com os professores entrevistados. É possível encontrar muitas discussões a respeito da alfabetização, alfabetização e letramento, relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, como Alfabetização Matemática, Alfabetização Geográfica, Alfabetização Científica e Literacia Histórica. As discussões

focam o desenvolvimento do conhecimento na área específica numa visão ampla de formação do cidadão.

Para Chassot (2003), a ideia de “propiciar o entendimento ou a leitura dessa linguagem é fazer alfabetização científica”. Para Sasseron e Carvalho (2011), alguns pesquisadores nacionais têm tomado como referência o termo *letramento científico*, apoiados em Angela Kleiman e em Magda Soares, enquanto outros se amparam na concepção de alfabetização de Paulo Freire.

No campo da Geografia, trata Callai (2005, p. 229) da Alfabetização Geográfica e refere-se a “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades”. A autora propõe uma reflexão sobre o papel do ensino da Geografia na escola, no processo de alfabetização, como um componente curricular significativo.

Para Danyluk (1998), a Alfabetização Matemática é entendida como fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos ensinados na escola, tidos como iniciais na construção do conhecimento matemático. Para tanto, defende a leitura da linguagem matemática, que se efetiva quando há o envolvimento do leitor com aquilo que está sendo lido. O ato de ler está fundamentado nos atos humanos de compreender, de interpretar e de comunicar a experiência vivida. Assim, a leitura, quando é compreensão e interpretação, abre para o leitor novas possibilidades de compreensão de si, do outro e do mundo (DANYLUK, 1998).

Tomando como referência os estudos de Schmidt (2009), o conceito de Literacia Histórica vem sendo definido e constituído, principalmente, a partir de Peter Lee e se integra a um campo de estudo denominado Educação Histórica. Esse campo de estudo está articulado ao ensino de História, cuja finalidade é a formação da consciência histórica (ou pensamento histórico), ou seja, pensar historicamente. O conceito de Literacia Histórica é caracterizado como a construção do sujeito historicamente letrado.

Na área da Língua Portuguesa, várias autoras são referência para esta discussão sobre a alfabetização e o letramento, como Magda Soares, Leda Tfouni, Angela Kleiman, Mary Kato e Emília Ferreiro. Elas buscam analisar as aproximações e distanciamentos na definição dos termos *alfabetização* e *letramento*, porém são cautelosas e reconhecem os limites do debate. De forma geral, a busca por explicar alfabetização e letramento apresenta uma tendência de dicotomização e reducionismo. A alfabetização é vista como a aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e escrita, bem como das relações de grafema/fonema, enquanto o letramento tem sido usado para referir-se ao desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais. Geraldi (2010, p. 13), ao dialogar sobre a alfabetização e o letramento, explica que “as palavras se vestem de experiências individuais” e que “o diálogo, ainda que polêmico, pode restabelecer o campo inter cruzado de sentidos em que compreensões partilhadas são construídas”. Ele identifica os determinantes históricos do termo *letramento* em nossa sociedade e reconhece que esse conceito não ajuda a melhorar nossa compreensão dos processos de aquisição da língua escrita.

Considerando fundamental a concepção que os professores têm a respeito da alfabetização e como a posicionam em relação à sua área do conhecimento, procuramos analisar como eles expressaram seus conceitos sobre a alfabetização. Nesse contexto, encontramos conceitos que têm afinidade com os termos específicos *alfabetização* e *letramento*, a definição do conceito de alfabetização para a área específica e práticas de ensino realizadas nos cursos de licenciatura.

O professor Paulo explica o conceito de alfabetização relacionado à Geografia, primeiramente num sentido restrito (relacionado ao código), mas, na sequência, amplia-o, incorporando a ideia de leitura e vivência como letramento:

compreendo a alfabetização como um processo de construção e orientação das primeiras noções de decodificação de símbolos e imagens presente na cultura. Assim, o ato de alfabetizar é levar o aluno a perceber ou aprender a decodificar símbolos e imagens formais que o possibilitem ler (valorizando

a visão e seu poder de percepção) e a escrever o que vivencia (conhecer uma normatização ortográfica e caligráfica ou o letramento) (Professor Paulo).

O professor João também faz referência ao uso dos termos *alfabetização* e *letramento*:

a gente até usa muitos esses termos. A gente trabalha muito com esses termos. Na verdade, esse movimento da cartografia começou com um movimento da alfabetização cartográfica, começou exatamente com essa ideia de que a criança vai para a escola para aprender a ler e escrever, mas também para ler mapa [...]. No Enpeg, uma coisa que se discutiu muito é que não se deveria pensar somente na alfabetização cartográfica, mas que a gente devia falar numa alfabetização geográfica mesmo, e a cartografia estaria dentro dela. São termos que nós usamos muito nos debates da Geografia e que mais recentemente a gente vem trazendo para a ideia do letramento. Tem alguns colegas que têm falado. Como tem uma discussão dentro da alfabetização e letramento. A gente também tem tido um pouco desse debate (Professor João).

O professor João afirma que esses termos são bastante usados em sua área e que se discute a diferença, na Geografia, entre alfabetização e letramento. *Alfabetização* é um termo que vem tomando amplitude dentro da Geografia, na medida em que se amplia a visão inicial de alfabetização cartográfica para a necessidade de caminhar para a alfabetização geográfica. Parece que também na área da Geografia tem se estabelecido a visão dicotômica entre alfabetização (código) e letramento (como leitura mais ampla).

Para o professor Felipe, o conceito de alfabetização relacionado à Geografia é tomado como leitura de mundo. Ele defende o conceito de alfabetização na perspectiva de Paulo Freire e faz questão de explicitar que o termo não é compreendido de forma restrita:

eu vejo o seguinte, primeiro essa questão do termo, né? Alfabetização não é simplesmente aprender a ler e escrever, mas ainda trazendo da origem essa questão do aprender a ler e escrever, nós precisamos também ler e escrever, descrever o mundo (Professor Felipe).

Para o professor Roberto, os conceitos de alfabetização e letramento empregados na área da Língua Portuguesa também são empregados na área da Matemática. Ele explica que as terminologias são usadas inclusive em projetos da universidade:

eu acredito sim. A minha concepção a respeito disso é que existem dois processos, na verdade um processo, que é o letramento, e que um dos passos desse processo é a alfabetização. Isso tanto em linguagem materna quanto matemática. A alfabetização, ela tem um tempo, ela precisa terminar, o letramento, ele não termina, ele é pra vida (Professor Roberto).

Ao refletir sobre a perspectiva alfabetizadora nas licenciaturas, encontramos, nos discursos dos professores, a familiarização com os sentidos da alfabetização. Eles discutiram o sentido da palavra, a relação com a sua área do conhecimento e chegaram a apresentar sínteses de discussões realizadas com os licenciandos.

Embora os professores tenham utilizado os termos *letramento* e *alfabetização* fundamentados em diferentes bases teóricas, expressaram a afinidade com uma perspectiva alfabetizadora, ou seja, ao abordar o ensino de Matemática, Geografia ou Letras, expressam a ideia de uma forma de interlocução com os anos iniciais da Educação Básica.

A concepção da Escola Básica: a visão de totalidade

A transição de um nível de ensino para outro, na Educação Básica, tem sido caracterizada por tensões. Um dos exemplos mais recentes disso foi vivenciado com a promulgação da Lei Federal n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006), a partir da qual o Ensino Fundamental no Brasil passou a ter a duração de nove anos, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade. Um embate travou-se até que se definiram parâmetros para a passagem de um segmento a outro. A nova legislação deliberou que a criança a partir dos 6 anos ingressasse no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos (até então esta criança

frequentava a Educação Infantil). Nesse contexto, algumas pesquisas foram desenvolvidas para analisar como se deu essa passagem e identificaram grandes rupturas.

Outro momento de ruptura tem sido observado constantemente no próprio Ensino Fundamental, com a passagem do 5º para o 6º ano (antiga passagem da 4ª para a 5ª série). Pesquisas sobre a passagem de um segmento para outro têm sido recorrentes e enfocam diferentes vieses de análise. Dentre eles encontram-se: a percepção de alunos, pais e professores sobre a transição; a transição do aluno; o fracasso escolar que se instaura no 6º ano; a transição da unidocência para a pluridocência; as rupturas nos processos pedagógicos e curriculares; a transição do sistema municipal para o estadual; e a transição da infância para a adolescência.

Nas licenciaturas investigadas, os professores apontaram alguns pontos referentes a essa transição. A defesa da ideia de totalidade começa a tomar corpo quando os professores verbalizam suas percepções a respeito do ensino: a necessidade de um processo contínuo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; a trajetória dos estudantes iniciantes do 6º ano do Ensino Fundamental; a responsabilidade de todos os professores assumirem o estudante sem a culpabilização dos professores dos anos anteriores; o conhecimento da área específica precisa ser trabalhado desde os anos iniciais da Educação Básica; a organização do ensino nos anos iniciais possibilita uma abordagem com a transversalidade; pensar a Educação Básica de forma sistêmica.

Para o professor Mateus (Universidade 2), por exemplo, sua experiência docente com estudantes da 5ª série aponta para a necessidade de focar no ensino do conteúdo de Geografia desde os anos iniciais, de forma a compreender o processo da aprendizagem do estudante.

a gente discutiu isso uma vez, e eu coloquei exatamente isso que eu falei da minha experiência, quando cheguei à quinta série e senti essa falta de cuidado na formação das séries [...] Sempre me preocupou isso [...] parecia que eles não tinham sido instigados nas séries iniciais (Professor Mateus).

O professor João (Universidade 3) está envolvido diretamente com o trabalho da creche na universidade e traz uma leitura bastante próxima deste segmento. Sua experiência com os anos iniciais também parecem contribuir com para formar esse ponto de vista. Ele relata:

A gente faz um debate muito grande com eles sobre essa entrada da geografia na escola [...]. Já neste momento a gente tem debatido que a geografia escolar não é uma geografia que começa hoje no 6º ano, tá certo? [...] A gente faz um trabalho diretamente com as escolas, com a educação infantil, certo? E aí com todos os segmentos envolvendo os alunos (Professor João).

Observamos que nas Universidades 2 e 3 os estudantes das licenciaturas em Geografia realizam estágios nos anos iniciais e têm um estudo sobre as diretrizes curriculares deste nível de ensino, o que os aproxima da compreensão da Escola Básica.

Desta forma, ao partir da teoria como expressão da prática, analisamos o percurso de formação e experiência dos formadores e como eles concebem a articulação das licenciaturas com os anos iniciais da Escola Básica. Em decorrência dessa análise, evidenciamos resistências que geram movimentos de mudança pautados na experiência e visão de totalidade do ensino na Educação Básica.

Princípios orientadores para uma licenciatura alfabetizadora

As reflexões feitas pelos professores foram trazidas ao longo deste estudo e culminaram em propostas para a formação docente. São sistematizações que expressam ideias dos professores formadores gestadas na sua prática docente e que captamos como princípios orientadores que podem contribuir para se pensar uma *licenciatura alfabetizadora*.

Entendemos essas proposições como um pensamento coletivo, pois foram gestadas em torno do mesmo problema posto pela prática de diferentes professores. O tempo de se discutir constituiu-se nos espaços

sociais que abrigam os professores formadores (escola-universidade-grupos de pesquisa) e, portanto, não se encerra em um espaço delimitado.

O princípio *a concepção do objeto de estudo da área de conhecimento numa perspectiva alfabetizadora* emergiu das ideias expressas pelos professores formadores ao enfocarem especificidades do ensino das diferentes áreas do conhecimento. Uma das justificativas utilizadas por eles é de que o conhecimento da área começa a ser elaborado muito antes do ingresso do estudante no segundo segmento do Ensino Fundamental. Os professores expressaram conceitos de alfabetização e letramento ao referirem-se à sua área de conhecimento, relacionando aos conteúdos de ensino e também ao processo de ensino. Enfatizaram a necessidade de fazer essa abordagem com os estudantes da licenciatura e firmam a importância de a área assumir seu objeto de estudo numa perspectiva ampla e associada ao ensino para a Educação Básica. Isso requer compreender a Educação Básica como um todo e compreender a construção do conhecimento da área associado ao processo de formação do indivíduo. Dessa forma, assume-se um papel significativo da área do conhecimento no processo de ensino na Educação Básica e também na licenciatura, quando exige-se uma formação articulada à formação pedagógica do licenciando. Nessa perspectiva, decorre deste princípio uma relação em que a formação específica e a formação pedagógica tomam como eixo central o objeto de estudo da área.

Outro princípio se definiu de forma articulada ao princípio anterior: a *visão de totalidade da Educação Básica*. Esse princípio constituiu-se durante a realização das entrevistas, na medida em que os professores se referiam a situações vividas que os levaram a refletir sobre o ensino. Foram momentos em que presenciaram rupturas e outros em que puderam abordar a continuidade do ensino entre diferentes segmentos. Evidenciaram a falta de conhecimento pedagógico para trabalhar com os estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental decorrente de uma fragmentação do processo de formação, que não priorizou a riqueza e a complexidade da escola básica, além da evidência da abordagem do objeto de estudo da área do conhecimento. Essa é uma

evidência que justifica a necessidade de interlocução das licenciaturas com os anos iniciais da Educação básica, de forma a compreender quais são as rupturas e perceber as possibilidades de um processo contínuo no ensino para essa etapa. Além disso, pensar a totalidade da Educação Básica nos leva a pensar numa concepção de educação fundamentada em práticas educacionais cujos sujeitos do processo educativo são vistos em sua totalidade (aspectos biológico, material, afetivo, estético e lúdico) e em suas necessidades múltiplas e históricas (OLIVEIRA, 2009, p. 245). Essa visão de educação é inerente à visão de totalidade da Educação Básica, uma vez que se trata do mesmo sujeito, que é histórico e social.

O princípio da *concepção de formação de professores que priorize a interlocução com os anos iniciais da Educação Básica* se origina no interior dos outros princípios já anunciados. A *visão de totalidade da Educação Básica e a concepção do objeto de estudo da área de conhecimento numa perspectiva alfabetizadora* tornam-se eixos transversais à formação inicial do professor. As proposições enunciadas pelos professores trazem embutidos esses princípios e são possibilidades pensadas a partir dos contextos em que estão, porém, a partir da realidade de cada licenciatura, outras proposições podem ser elaboradas. Isso porque os professores podem estabelecer novas relações sociais no interior das instituições de ensino, na medida em que rompem com determinismos e gestam novas formas de organização. Ainda, ressalta-se nesse princípio a relação de reciprocidade entre Escola Básica e Universidade. Essa forma de relação é enfatizada pela pesquisa e pela docência em ambos os espaços. Sugere a superação do modelo instrumental de formação de professores sustentado no domínio de práticas produzidas por outros, para um modelo que priorize a formação para a produção de conhecimentos, e sinaliza para outras formas de entendimento das relações entre ensino e pesquisa, pois foca no eixo epistemológico, que reconhece a escola como fonte de produção do conhecimento. Ainda, articular a formação inicial com a Educação Básica implica potencializar o significado da Educação Básica como eixo estruturante para pensar a formação do professor.

Referências

ARCE, A.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 37-62.

BERNARDO, J. Depois do marxismo, o dilúvio. *Educação & Sociedade*, n. 43, p. 393-412, dez. 1992.

BRASIL. *Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 fev. 2013.

BRASIL. *Lei n. 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 6 fev. 2013.

BRUNO, L. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática. *Educação & Sociedade*, n. 33, p. 7-26, ago. 1989.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622005000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jun. 2013.

CASTORIADIS, C. *A experiência do movimento operário*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 abr. 2013.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://200.17.83.38/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2012.

DANYLUK, O. *Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, J. W. *Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê*. 2010. Texto apresentado em sessão especial, Caxambu, 2010.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 63-78.

MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 fev. 2013.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Auntêmica, 2009.

PRATI, L. E.; EIZIRIK, M. F. Da diversidade na passagem para a quinta série do Ensino Fundamental. *Estudos de Psicologia*, v. 23, n. 3, p. 289-298, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a08.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300008>. Acesso em: 12 fev. 2013.

SANTOS, O. J. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. *Investigações em ensino de Ciências*, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID254/v16_n1_a2011.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2013.

SCHMIDT, M. A. Literacia histórica: um desafio para a educação no século XXI. *História & Educação*, v. 15, p. 9-22, ago. 2009.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Trad. Waltensir Dutra. 2009. Sem copyright.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.

WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Recebido: 20/02/2014

Received: 02/20/2014

Aprovado: 30/04/2014

Approved: 04/30/2014