

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSANE FINK

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER ALFABETIZADORA NO CONTEXTO  
DA PROPOSTA DE ENSINO DE 9 ANOS EM UNIÃO DA VITÓRIA:  
ANCORAGENS PARA NOVAS LÓGICAS E PRÁTICAS**

CURITIBA

2014

ROSANE FINK

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER ALFABETIZADORA NO CONTEXTO  
DA PROPOSTA DE ENSINO DE 9 ANOS EM UNIÃO DA VITÓRIA:  
ANCORAGENS PARA NOVAS LÓGICAS E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Cely de Campos Hagemeyer

CURITIBA

2014

Dedico este trabalho a todas as professoras alfabetizadoras de União da Vitória – PR, guerreiras que sonham e acreditam na educação e no seu trabalho para a construção de uma sociedade melhor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de viver, sonhar, querer, lutar... Agradeço pelos desafios que me foram ofertados e pelas pessoas que cruzaram meu caminho, porque não cruzaram em vão, cada um deixou a sua parcela de colaboração. Agradeço a Deus pela força espiritual, mental para dar conta das responsabilidades e dos meus estudos e, por ter me oportunizado viver rodeada de pessoas tão receptivas, sonhadoras e determinadas em ajudar nos momentos mais difíceis. Posso dizer que hoje sou uma pessoa mais forte do que ontem.

Aos meus pais, Artemio Fink e Valdete Traversin Fink, pela permissão da vida, pelo apoio e incentivo na realização dos meus sonhos idealizados, participando ativamente das necessidades do meu dia a dia.

À minha filha, Luana Rosane Costa, pela paciência e pelo respeito desprendido aos longos dias distante e ausente, muitas vezes em compromissos importantes a ela também.

Às minhas irmãs, Michelly Fink, pelas madrugadas que dedicou a me levar pegar ônibus, fazer correções e adequar a normas e, Carla Fink Ulrich, pelas recepções e acomodações em sua casa, na qual passamos a ser mais próximas e a nos conhecer melhor.

Em especial, à minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer, pela dedicação e orientações que organizaram as ideias e a escrita desta dissertação e por estar juntamente enfrentando o desafio de realizar este estudo.

Às professoras que fizeram parte da banca examinadora deste trabalho: Dr<sup>ª</sup>. Marinelma Garanhani, pelas contribuições ofertadas para a melhoria deste trabalho de pesquisa e ao Dr. Edival Sebastião Teixeira pelas orientações prestadas, atenção dedicada à leitura e correção deste trabalho de pesquisa.

Durante os estudos realizados conheci pessoas que se tornaram companheiras desta longa e difícil caminhada e que me ajudaram a enfrentar os desafios encontrados durante esta trajetória, agradeço pelos almoços e pela companhia na participação em congressos.

À Lisiane Fernandes, minha parceira de disciplinas e de orientação, obrigada pela calma, paciência e serenidade que sempre me passou, tornando-se uma

grande amiga que levarei para sempre em meu coração.

A todas as professoras alfabetizadoras do Município de União da Vitória - PR, que atenderam minha solicitação e me concederam o privilégio de realizar a entrevista, a qual faz parte deste estudo, agradeço pelas colocações que muito contribuíram para este trabalho, permitindo-me reflexões enriquecedoras à respeito do tema aqui discutido e pelas experiências individuais que, certamente serão aproveitadas por mais pessoas, além de mim.

A todos, muito obrigada!

"Há representações que cabem em nós como uma luva ou que atravessam os indivíduos: as impostas pela ideologia dominante ou as que estão ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social." (Denise Jodelet, 2001)

## RESUMO

O presente trabalho investiga as representações sociais sobre ser professor alfabetizador e sua correspondência nas práticas de alfabetizadoras, no contexto de implantação da Nova Proposta de Ensino de Nove Anos, na rede municipal de União da Vitória – PR, para identificar os movimentos de reprodução e/ou a busca de novas lógicas de alfabetização. O grupo investigado de 10 professoras alfabetizadoras foi selecionado por procedimentos da pesquisa qualitativa com base em Lüdke e André (1985), e levaram em conta três categorias relativas às representações sociais: a) ser professor alfabetizador no contexto da nova proposta de ensino de 9 anos; b) o professor alfabetizador e o trabalho com a criança de seis anos e; c) as interferências da formação continuada nas representações e práticas de alfabetização. Para compreender e analisar as representações sociais na pesquisa optou-se pelas teorizações de Jodelet (2001), e por elementos histórico contextuais presentes nas concepções de Roger Chartier (1980; 1990). Essas posições teóricas foram complementadas por André (2010), Marcelo Garcia (2010) e Mazzotti (2008). Para a discussão da alfabetização, e sobre os domínios necessários à linguística e ao letramento, foram levados em conta os aportes teóricos de Soares (2003, 2012), Vygotsky (1998), Cagliari (1999), Kramer (1986) e Hagemeyer (2006). Na análise da pesquisa, considerando cada uma das três categorias anunciadas, foram identificadas as respectivas subcategorias a partir dos depoimentos e representações sociais obtidas. Constatou-se que as práticas das alfabetizadoras no contexto da Proposta de ensino de 9 anos, expressaram influências da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação de União da Vitória. Levando-se em conta os sistemas de objetivação e ancoragem de Jodelet (2001), na nova proposta de ensino, como o acompanhamento dos alunos na alfabetização do 1º para o 2º ano, os processos de recepção e novas práticas alfabetizadoras, demandam maior interlocução das Equipes Pedagógicas, para que sejam feitos de forma crítica e como domínio dos conhecimentos e saberes da alfabetização como letramento. Observou-se que as representações sociais e as práticas a elas correspondentes constituem o *ser professor alfabetizador*, sendo que as estratégias pedagógicas das alfabetizadoras indicaram tanto maneiras mais autônomas de construir as práticas em suas trajetórias, como prenúncios de mudanças de atitude e busca de novas lógicas de alfabetizar.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Alfabetização e Letramento. Práticas de alfabetização. Proposta de ensino de nove anos.

## ABSTRACT

This paper investigates the social representations about being literacy teacher and his correspondence in literacy practices in the context of implementation of the New Proposal for Teaching Nine Years in the municipal União da Vitória - PR, to identify the movements of reproduction and / or the search for new logical literacy. The group investigated 10 literacy teachers was selected by procedures of qualitative research based on Lüdke and André (1985), and took into account three categories relating to social representations: a) be literacy teachers in the context of the proposed new teaching nine years ; b) the literacy teacher and work with children six years and; c) interference of continuing education in the representations and practices of literacy. To understand and analyze the social representations research was chosen by the theories of Jodelet (2001), and contextual elements in historical conceptions of Roger Chartier (1980, 1990). These theoretical positions were complemented by André (2010), Marcelo Garcia (2010) and Mazzotti (2008). For a discussion of literacy and the necessary linguistic and literacy domains, were taken into account theoretical studies of Smith (2003, 2012), Vygotsky (1998), Cagliari (1999), Kramer (1986) and Hagemeyer (2006 ). In research analysis, considering each of the three categories announced their subcategories were identified from the interviews and social representations obtained. It was found that the practices of literacy in the context of the Proposed teaching nine years, expressed influences of continuing education offered by the Education Department of União da Vitória. Taking into account the systems of objectification and anchoring Jodelet (2001), the proposed new school, as the monitoring of students in literacy from the 1st to the 2nd year, the processes of reception and new literacy practices, require greater dialogue of Pedagogical teams, to be made critically and as the field of knowledge and learning of literacy and literacy. It was observed that social representations and practices corresponding to them are being literacy teacher, and the teaching of literacy strategies indicated both more autonomous ways of building practices in their careers, as harbingers of change in attitude and seeking new logical of literacy.

**Keywords:** Social representations. Literacy and Literacy. Literacy practices. Proposal teaching nine years.



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CATEGORIAS E RESPECTIVAS SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE .....	66
FIGURA 2 – SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA CATEGORIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CONTEXTO DA NOVA PROPOSTA DE ENSINO DE NOVE ANOS.....	70
FIGURA 3 – SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA CATEGORIA: AS INFLUÊNCIAS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REPRESENTAÇÕES DAS ALFABETIZADORAS .....	80
FIGURA 4 – SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA CATEGORIA: PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ALUNOS DO 1º ANO .....	89
FIGURA 5 – SISTEMATIZAÇÃO COM BASE EM JODELET (1989), SOBRE OS MOVIMENTOS DE CONSERVAÇÃO E MUDANÇA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ALFABETIZADORAS .....	105
FIGURA 6 – OS PROCESSOS DE MUDANÇA E A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ANO .....	106

## LISTA DE QUADROS/TABELAS

TABELA 1 – TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS DEFENDIDAS DE 2007 A 2011 SOBRE REPRESENTAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	16
QUADRO 1 – QUADRO DEMONSTRATIVO DAS ETAPAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO SUGERIDAS POR BARDIN (2006).....	62
QUADRO 2 – QUADRO DEMONSTRATIVO: PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ENTREVISTADAS.....	63
QUADRO 3 – PERGUNTAS NORTEADORAS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS DA PESQUISA.....	65

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAFI	–	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras
INEP	–	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	–	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	–	Plano Nacional de Educação
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	–	Sistema de Escrita Alfabética
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 COMO SE DELINEOU O PROBLEMA.....	16
<b>2 CONCEITUAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA AS PESQUISAS EDUCACIONAIS: OPÇÕES E POSIÇÕES ADOTADAS</b> .....	<b>22</b>
2.1 RETOMANDO AS ORIGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA ESTABELEECER AS POSIÇÕES ADOTADAS NA PESQUISA.....	22
2.2 ASPECTOS DEFINIDORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	26
2.2.1 Construção e reconstrução das representações: ancoragem e objetivação.....	28
2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIZAÇÕES DE CHARTIER PARA A ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	30
2.4 AS POSIÇÕES TEÓRICAS ADOTADAS PARA A ANÁLISE DA PESQUISA PROPOSTA .....	32
<b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL</b> .....	<b>39</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL .....	39
3.1.1 Situando a Proposta de Ensino de Nove Anos no contexto histórico e educacional.....	41
3.2 O PROGRAMA NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): INTENÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....	44
3.2.1 O ambiente alfabetizador volta à cena da alfabetização .....	48
3.3 AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO COM VISTAS AO LETRAMENTO.....	49
3.4 VALORIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS PROCESSOS VIVENCIADOS PELOS ALUNOS: MEDIAÇÕES PARA O LETRAMENTO.....	52
3.4.1 O papel do professor como mediador da aprendizagem da linguagem .....	54
3.4.2 A expectativa de mudanças na função das alfabetizadoras diante do ensino de nove anos .....	55
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>58</b>
4.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO PARA A SELEÇÃO DO GRUPO	

PESQUISADO .....	58
4.2 OS PASSOS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS ADOTADOS .....	60
4.3 IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO PESQUISADO.....	61
<b>5 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALFABETIZADORAS E AS CORRESPONDÊNCIAS PRESENTES NAS PRÁTICAS PESQUISADAS: CATEGORIAS DE ANÁLISE .....</b>	<b>64</b>
5.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “SER PROFESSOR ALFABETIZADOR” NO CONTEXTO DA PROPOSTA DE ENSINO DE NOVE ANOS.....	66
5.1.1 Novas concepções e antigas concepções de alfabetização.....	70
5.1.2 Representações e significados da leitura .....	73
5.2 AS INFLUÊNCIAS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REPRESENTAÇÕES DAS ALFABETIZADORAS.....	76
5.2.1 Tendências e necessidades da formação continuada nas práticas docentes .....	80
5.2.2 A busca de superações aos entraves na alfabetização.....	82
5.3 PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ALUNOS DO 1º ANO.....	84
5.3.1 Os movimentos de apreensão da alfabetização em direção ao letramento .....	88
5.3.2 O professor como mediador no processo de alfabetização.....	91
5.3.3 Possibilidades de utilização das mídias digitais na alfabetização .....	96
5.3.4 Novas propostas de alfabetização – representações da mudança ou da reprodução? .....	98
<b>6 CONCLUSÃO .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS NO ESTUDO EXPLORATÓRIO .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA UTILIZADO NA PESQUISA.....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ingressei no Curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), em 1996. No ano de 2000, entrei para a carreira do magistério como professora do Ensino Fundamental das Séries Iniciais e como Pedagoga da rede Municipal de Ensino de União da Vitória, no Paraná, quadro ao qual pertenço até hoje, somando 13 anos de profissão.

Posso dizer que sempre estive mobilizada, fascinada pelo desejo de buscar respostas para os problemas da escola e enfrentar os desafios da aprendizagem dos alunos, buscando compartilhar experiências com meus pares, com quem dividia as preocupações, procedimentos e ideias sobre as melhores formas de desenvolver os processos de leitura e escrita na primeira série.

Ao problematizar os processos vividos como alfabetizadora, percebi que muito da dedicação e formas de agir com os alunos tinha a ver com meu envolvimento, crenças e opiniões sobre as práticas pedagógicas exercitadas e com o convívio com colegas que atuavam na docência da primeira série. Para tratar dos problemas e descobertas da alfabetização, encontrei nas representações sociais um caminho metodológico com o qual me identifiquei. Ao analisar as narrativas dos professores sobre o desenvolvimento da alfabetização, de certa forma, constatei que muitas delas também estão presentes na minha vida profissional e pessoal.

Posso dizer que esse trabalho também é mobilizado pelas representações construídas nas trajetórias vividas enquanto filha, aluna, e professora alfabetizadora que hoje ainda sou, pelas experiências positivas e negativas já vividas no campo educacional escolar. As descobertas pedagógicas partilhadas, os desafios e obstáculos, mas também os méritos que nós educadores e professores conquistamos me fazem sentir orgulho da profissão que até agora trilhei.

Com o passar dos anos, no trabalho como professora alfabetizadora, e levando em conta os obstáculos e resistências que observava em relação às novas propostas de alfabetização, constatava a falta de subsídios para os domínios necessários às alfabetizadoras para desenvolver o processo de aprendizagem e aquisição da linguagem escrita e da leitura aos alunos do primeiro ano escolar. Diante da proposta de Ensino de 9 anos, aumentava a sensação de estar com as mãos atadas pela falta de discussões e conhecimentos teórico-metodológicos sobre

a alfabetização e, quando se queria fazer mais pelo aluno, sabia que aos 6 anos, seriam necessários novos conhecimentos considerando as características dos alunos nesta fase inicial. Os cursos de formação nem sempre ofereciam apoio às reais necessidades e expectativas desta faixa etária.

A necessidade de maior aprofundamento sobre os processos de alfabetização e as práticas do 1º ano do Ensino Fundamental, trouxe-me ao mestrado em educação na Universidade Federal do Paraná, em busca de possibilidades de aperfeiçoamento acadêmico e auxílio na trajetória de/como alfabetizadora. O processo de alfabetização, atualmente, diz respeito às mudanças que se tornam necessárias no seu desenvolvimento e que exigem estudos, pesquisas e a busca de novas lógicas de atuação.

Portanto, a ideia de dar voz às professoras alfabetizadoras a partir da análise das suas representações sociais sobre ser professor alfabetizador, amplia nesse trabalho de dissertação, a possibilidade de analisar as crenças, atitudes e concepções adquiridas ao longo de histórias de vida e trajetórias profissionais das alfabetizadoras do município de União da Vitória.

Na perspectiva de identificar as influências nas práticas docentes, a partir da implementação da proposta de Ensino de 9 anos, optou-se por pensar não só nas teorias e concepções sobre a alfabetização, mas por considerar o que os professores alfabetizadores pensam sobre o processo que desenvolvem como atores principais dessa função. A expectativa de investigar as representações sociais levou à necessidade de saber quem é esse professor, qual sua formação, suas opiniões, concepções, crenças, para analisar, a partir daí, a construção de seus saberes, conhecimentos e práticas.

Buscou-se desvelar o que está por trás dos processos de alfabetização, tanto das iniciativas e boas práticas identificadas, como de manutenção de práticas consolidadas em suas trajetórias e dificuldades apontadas pelos professores alfabetizadores a partir das representações sobre sua função e prática diante das influências das propostas oficiais prescritivas.

Para obter mais elementos sobre essa intenção de investigação, realizou-se um estudo inicial do interesse de pesquisa sobre representações de professores alfabetizadores, considerando que, se novas incumbências foram geradas pela Proposta do Ensino de Nove Anos aos alfabetizadores, esses interesses estariam presentes na pós-graduação.

A partir dessa decisão, optou-se por realizar uma investigação em teses e dissertações da CAPES para verificar os interesses de pesquisa sobre representações sociais e práticas de alfabetização nos últimos 5 anos, constituído pelo período de 2007 a 2011. Considerou-se que as influências das prescrições da Proposta de Ensino de Nove Anos como a preocupação com o letramento ou o ensino das crianças de seis anos apareceriam nos interesses de pesquisa da pós-graduação.

Foram encontradas no período pré-determinado da pesquisa, um total de 5612 teses e dissertações que fazem referência ao estudo das representações como um todo. Como se pode observar na (TABELA 1), os estudos que focalizaram representações sobre a alfabetização e o letramento e as práticas de leitura e escrita nas quatro séries do ensino fundamental, representam um total de apenas 29 trabalhos.

TABELA 1 – TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS DEFENDIDAS DE 2007 A 2011 SOBRE REPRESENTAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL

<b>Tipo/ano</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>Total</b>
<b>Dissertações</b>	4	4	1	7	10	26
<b>Doutorado</b>	2	-	-	-	1	3
<b>Total</b>	6	4	1	7	11	29

FONTE: Dados obtidos no Banco de dados da CAPES – 2013

Destaca-se a presença de trabalhos que mencionam as práticas de alfabetização e letramento, representações de professores e formação continuada no âmbito do ensino fundamental, sendo que quase não aparecem trabalhos de pesquisa que tratem especificamente sobre o trabalho do professor alfabetizador e do letramento no 1º ano do ensino fundamental.

Os trabalhos que fazem referência às representações sociais sobre ser professor alfabetizador, de algum modo, apresentam contextos bem diversificados e tratam das práticas de alfabetização e letramento; práticas de leitura e escrita (jovens e adultos, terceira idade, etc.), a formação continuada, aos saberes da experiência docente, sendo possível detectar a complexidade desses processos nas suas várias dimensões, no ambiente escolar e fora dele. Foi possível ainda constatar que há pouco investimento da pesquisa na pós-graduação com relação às representações de professores alfabetizadores do 1º ano do ensino fundamental e,



com relação à Proposta de Ensino de Nove Anos.

A restrição das pesquisas em relação às representações sociais sobre ser professor alfabetizador e novas práticas de alfabetizadores reafirmou a necessidade do presente estudo e proposta de pesquisa, considerando a implantação da Proposta de Ensino de Nove Anos, cujos objetivos têm levado os professores uma grande incumbência nos processos de ensino, da alfabetização e letramento, desde a faixa etária dos 6 anos.

### 1.1 COMO SE DELINEOU O PROBLEMA

Ao iniciar a trajetória como alfabetizadora, foi possível observar a circulação de diferentes concepções, geradoras de diversas práticas nas salas de aula do primeiro ano escolar que se tornavam determinantes e visíveis na aprendizagem dos alunos nas séries subsequentes. Essas constatações sobre as experiências durante a docência como alfabetizadora levaram à necessidade de investigar as trajetórias vividas e representações que levam a determinar as práticas desenvolvidas na alfabetização, as quais passaram a ser ampliadas, com novas demandas a partir da implantação da Proposta do Ensino Fundamental de nove anos.

Cabe reiterar nesta problematização a preocupação da Proposta de Ensino de Nove Anos, com o ingresso de todas as crianças de seis anos como garantia de seus direitos à escolarização. O objetivo da proposta, ao ampliar o tempo da criança na escola levou a considerar que as crianças oriundas de classes altas já frequentavam aos seis anos a primeira fase escolar, como preocupação com a qualidade do ensino da leitura e da escrita nas escolas.

Essa preocupação é expressa na reorganização curricular que considera as questões pedagógicas do processo de alfabetização, de modo que não só atenda às necessidades das crianças de seis anos e, também das etapas seguintes. Como se percebe, a alfabetização constitui no contexto atual, uma das prioridades da escolarização, na qual a função do professor alfabetizador ultrapassa a função da leitura e da escrita, mas torna-se responsável pela formação da cidadania, desde os primeiros anos da escolarização.

Pela complexidade das funções da alfabetização, cada vez mais sente-se a necessidade de que o professor tenha clareza do que, por que e como ensina.

Diante das novas exigências, a busca de subsídios para a compreensão sobre as formas de enfrentamento passaram a exigir dos professores o domínio sobre o conceito de alfabetização com vistas ao letramento e, as responsabilidades de alfabetizar as crianças de seis anos.

Por outro lado, no município de União da Vitória, tem sido ofertada a formação continuada aos alfabetizadores, em consonância com a implementação das propostas oficiais nacionais do MEC para o Ensino de 9 anos. Durante esse processo não se propunha identificar as influências destes cursos nas opiniões, crenças e metodologias das práticas das alfabetizadoras da referida rede de ensino. Alguns dos questionamentos mais evidentes eram: Quais as percepções das professoras sobre sua função de alfabetizar? Qual a recepção da nova proposta pelas professoras, quanto ao trabalho com crianças de seis anos? De que forma os cursos de formação continuada interferem na clarificação sobre acertos, dificuldades quanto ao letramento? Neste enfrentamento, as alfabetizadoras reproduzem práticas tradicionais ou buscam novas alternativas e lógicas em suas práticas?

Essas questões não poderiam ser respondidas por induções ou cobranças, mas de forma a dar voz e liberdade de expressão sobre os desafios enfrentados naquele momento, considerando as novas necessidades da alfabetização. Essas constatações levaram à opção pela pesquisa a partir das representações sociais, pela abertura que oferecem às narrativas, histórias pessoais e profissionais, pelo desvelamento de compreensões, concepções que levem a novos procedimentos e atitudes.

Após a obtenção dos depoimentos e verbalizações sobre as representações sociais das professoras sobre ser professor alfabetizador, optou-se por realizar as análises considerando sua correspondência nas práticas das alfabetizadoras pesquisadas, para conhecer e identificar o processo de recepção das metas preconizadas pela nova proposta e que passaram a fazer parte dos processos de formação continuada da SME do município de União da Vitória. Buscou-se dessa forma, identificar e discutir de forma mais aprofundada, nos processos revelados pelas professoras ao alfabetizar, as dificuldades, preocupações, práticas presentes em suas trajetórias e/ou a busca de novas lógicas no processo de alfabetizar.

A necessidade de aportes teóricos que levassem em conta o esclarecimento e a análise sobre as representações sociais das alfabetizadoras sobre *ser professor alfabetizador* levou a buscar na presente pesquisa, autores que pudessem fornecer

elementos para a análise e compreensão sobre as práticas de alfabetização diante das prescrições atuais.

Buscou-se em Jodelet (2001) as teorizações centrais dos estudos sobre representações sociais por realizar uma abordagem culturalista no sentido de contemplar dimensões sociais e culturais nos processos educacionais visualizados, para buscar elementos de análise sobre a investigação a ser realizada. Para Jodelet (2001, p.28), é preciso formular três questões básicas para discutir a articulação de um conjunto de elementos e de relações que compõem as representações sociais: “Quem sabe e de onde sabe? O que e como se sabe? E sobre o que se sabe e com que efeitos?” Tais questionamentos levam a constatar, inicialmente, de onde surgem as representações e como os professores adquirem os conhecimentos sobre a sua profissão. Entender as crenças, desejos, incentivos a serem considerados na função de alfabetizar, leva a detectar também os cerceamentos e as imposições que modificam as representações, como impulsionadoras ou não, do desenvolvimento de novas lógicas de alfabetizar e, por isso do desenvolvimento profissional docente dos alfabetizadores.

O fenômeno das representações sociais constitui uma forma de pensamento social que abrange informações, experiências, conhecimentos e modelos que circulam na sociedade e que são recebidos e transmitidos pelas tradições, pela educação e pela comunicação social. As representações sociais indicam a existência de um pensamento social que resultou das experiências, das crenças e das trocas de informações ocorridas na vida cotidiana dos seres humanos, são construções mentais que surgem de uma necessidade e ajudam a orientar a conduta no dia-a-dia, sendo verdadeiras “teorias do senso comum” (JODELET, 2001, p. 22).

As questões que foram surgindo nos contatos com as alfabetizadoras, relativas às imposições de uma proposta datada e situada em momento contextual atual da sociedade brasileira, levam a buscar explicações sobre essas representações, considerando as influências de significados histórico contextuais, elementos encontrados nas produções de Roger Chartier (1990). Para o autor, as representações só têm existência na medida em que comandam atos, assim os objetos culturais e os sujeitos produtores e receptores de cultura são produzidos entre práticas e representações que correspondem aos “modos de fazer” e aos “modos de ver” e desenvolver os processos de ensino em determinado tempo histórico e contextual.

Considerando as questões apontadas, pondera-se que investigar as representações sociais inseridas nas práticas de alfabetização e letramento das alfabetizadoras de União da Vitória diante da implementação da nova proposta de ensino, venha a contribuir com subsídios ainda pouco discutidos sobre o desenvolvimento de processos relativos aos conceitos de letramento, e a origem de conhecimentos geradores das práticas de alfabetização.

Neste contexto em que há uma proposição prescritiva, de certa forma imposta, e que surge por razões históricas, econômicas, sociais e pedagógicas, a Proposta de Ensino de Nove Anos, tem interferências nas representações das alfabetizadoras e passam a gerar, como referem-se Jodelet (2001) e Chartier (1990), compreensões que decorrem de opiniões de senso comum e histórico social sobre a alfabetização.

A implementação da Proposta de Ensino de 9 anos implicou na entrada da criança de seis anos no primeiro ano escolar e a considerar as características dessas crianças na transição entre a realidade das instituições de Educação Infantil e a primeira experiência escolar.

Ao levantar as novas incumbências para a alfabetização a partir das intenções presentes na referida proposta, propõe-se o seguinte problema para o estudo e a pesquisa nesta dissertação: As concepções e práticas que as alfabetizadoras de União da Vitória desenvolvem, no contexto da Proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos, têm sido modificadas considerando a formação continuada recebida pela SMEUV e MEC. Nas representações sociais sobre ser professor alfabetizador e sua correspondência nas práticas que desenvolvem, há tendências à reprodução de práticas tradicionais, ou novas lógicas de alfabetização?

O objetivo geral fica assim formulado: Investigar as representações sociais de alfabetizadoras e as correspondências em suas práticas, considerando o processo de implantação da Nova Proposta de Ensino de Nove Anos, que inclui os cursos de formação continuada ofertados pela SM de União da Vitória, para identificar os movimentos de reprodução e/ou a busca de novas lógicas de alfabetizar ao ser professor alfabetizador.

Objetivos específicos:

- a) identificar as representações sociais que as alfabetizadoras expressam sobre ser professor alfabetizador, considerando seu papel docente e

possíveis mudanças a partir da implementação da Nova Proposta de Ensino de Nove Anos;

- b) selecionar e descrever a partir das representações sociais das alfabetizadoras, as narrativas desencadeadas pelos processos de formação continuada sobre alfabetização e letramento, considerando a criança de seis anos;
- c) analisar as representações sociais que emergem diante da Nova Proposta de Ensino Fundamental de Nove Anos, identificando nas práticas e atitudes das alfabetizadoras, os processos de reprodução ou de mudança, em busca de novas lógicas de alfabetização.

A análise sobre as representações sociais do ser professor alfabetizador no grupo pesquisado levou à seleção de categorias que pudessem revelar os aspectos envolvidos em suas práticas de alfabetizadoras, tais como: conceitos, concepções, práticas e possíveis dificuldades encontradas nos processos de alfabetização sem desautorizar as falas e ou depoimentos obtidos.

Procurou-se, no entanto ler nas análises dessas representações sociais, os reflexos das imposições que por vezes ditam aos professores o que devem fazer, quando o processo deve se dar em sentido contrário, isto é, pela análise das revelações de representações expressas, que levem a desvelar as dificuldades, as resistências e também as novas lógicas dos processos de alfabetização.

Para dar visibilidade sobre o estudo e a pesquisa realizados, os capítulos serão descritos a seguir na sua organização, da seguinte forma:

No Capítulo II, tratou-se das representações sociais, desde a conceituação do termo e contribuições para as pesquisas no campo educacional escolar. Como autores adotados neste estudo, o referencial teórico foi elaborado com base em Jodelet (1989; 2001) e Chartier (1998; 1990), e é clarificado, nos estudos realizados sobre representações pela autora Mazzotti (2008) e Marcelo Garcia (1998; 2009), os quais fornecem elementos fundamentais para as análises da pesquisa realizada.

No Capítulo III, apresentou-se breve contextualização da alfabetização no Brasil, para comentar o referencial teórico sobre a alfabetização e a necessidade do letramento, processo que requisita dos professores o domínio das ciências linguísticas e das necessidades da aprendizagem das crianças de seis anos. Na proposta de Ensino de Nove Anos, abordou-se os aspectos definidores dos novos conceitos de letramento, apontando como fundamental aspectos linguísticos,

produções textuais e a leitura.

No Capítulo IV, realizou-se a descrição dos procedimentos metodológicos e da pesquisa qualitativa realizada inicialmente, caracterizando-se o local, os sujeitos e o perfil das professoras pesquisadas, a partir de estudo exploratório. Foi descrita a aplicação de instrumentos de pesquisa e o processo de seleção realizado. Neste capítulo, foi ainda esclarecido a forma de obtenção dos dados das representações do grupo pesquisado e a metodologia da entrevista realizada para posterior análise.

No capítulo V, apresentou-se todo o processo de análise das três grandes categorias organizadoras relativas às representações sociais sobre: a) ser professor alfabetizador no contexto da nova proposta; b) o papel do alfabetizador no processo de alfabetização e letramento; c) a proposta do ensino de nove anos. A partir das categorias investigadas, apresenta-se a análise das subcategorias identificadas que emergiram dos dados da entrevista realizada.

Para as conclusões, retoma-se o problema de pesquisa e aos objetivos propostos neste trabalho, referentes às representações e práticas de alfabetizadoras de União da Vitória.

## **2 CONCEITUAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA A PESQUISA EDUCACIONAL: OPÇÕES E POSIÇÕES ADOTADAS**

Neste capítulo, propõe-se definir o conceito do termo representação social, buscando situar as representações e suas contribuições para as pesquisas no campo educacional, levando em conta as teorizações baseadas em Jodelet (1989; 2001) e Chartier (1989; 1990), e também as contribuições de estudos realizados sobre representações por Marcelo Garcia (1998; 2009) e Mazzotti (2008).

### **2.1 RETOMANDO AS ORIGENS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA ESTABELECEM AS POSIÇÕES ADOTADAS NA PESQUISA**

Para se chegar à produção dos autores pelos quais se optou, considera-se necessário refazer o caminho relativo ao conhecimento sobre as representações sociais. Para direcionar o uso do termo representação social no estudo e análise da pesquisa proposta, retomou-se sua conceituação no sentido de que não é somente um termo utilizado para definir uma epistemologia de sentido comum e/ou do conhecimento popular.

Na conceituação descrita no dicionário Aurélio (2001), o termo aparece definido como ato ou efeito de representar-se, ou coisa que se representa. Ainda como reprodução daquilo que se pensa, ou conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento; ato ou efeito de representar; interpretação. Nas pesquisas científicas relacionadas a discussões filosóficas e sociológicas, a história cultural leva a pensar no termo representação social, utilizado nas ciências humanas, como um conceito baseado em fundamentos sociológicos, para não que não ocorresse um esvaziamento da sua compreensão.

O conceito de representação social foi apresentado inicialmente por Moscovici (1961) e desde então avançou para o campo das Ciências Humanas e Sociais, reportando-se às representações como um conhecimento prático, que dá sentido a novos eventos e que auxiliam na construção social da realidade. Há grande variedade existente de estudos sobre as representações sociais, o que caracteriza a riqueza do seu estudo bem como a dimensão da sua complexidade.

Os estudos da teoria desdobram-se em três diferentes formas de enfoque e investigação que se complementam na medida em que provêm de uma matriz base, a perspectiva psicossociológica. Dentre outras perspectivas, a abordagem culturalista de Jodelet (1989), a abordagem societal de Doise (1990) e a abordagem estrutural de Abric (1994), trazem um aporte particular para o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, tornando a mais enriquecedora no desenvolvimento e análise de questões teóricas metodológicas educacionais.

Os grandes pesquisadores desta área, Jodelet (1989), Abric (1994) e Doise (1990), foram discípulos de Moscovici. Jodelet, autora pela qual se optou, desenvolveu seus estudos privilegiando o enfoque histórico e cultural para a compreensão do aspecto simbólico das representações, com aproximações das intenções de análise do presente trabalho.

Moscovici dedicou-se ao tema das representações sociais desde 1961, e inicia suas teorizações considerando o estudo das identidades dos indivíduos, baseando-se nas teorizações de Durkheim (1898) inicialmente, ao considerar que as representações coletivas traduzem a maneira pela qual o grupo se pensa, nas relações com os sujeitos e objetos que o afetam.

Segundo Santos e Almeida (2005), Moscovici iniciou seu estudo sobre representações sociais na perspectiva psicossociológica com a intenção de diferenciar a sua abordagem das abordagens sociológicas (que contemplavam o coletivo) e de abordagens psicológicas (que contemplavam o individual) no qual o estudo de uma representação social pressupõe investigar o que pensam os indivíduos acerca de determinado objeto (a natureza ou o próprio conteúdo da representação), porque pensam (que funções o conteúdo de uma representação assume no universo cognitivo e social dos indivíduos) e como pensam (os processos psicológicos e sociais que possibilitam a construção deste conteúdo), concebendo o objeto como instituído e instituinte.

Para Moscovici (2003), as representações sociais são definidas como formas de vida cotidiana, com a função de possibilitar a comunicação entre os sujeitos e orientar comportamentos.

As representações nesta perspectiva teriam caráter dinâmico, como formas de conhecimento que servem tanto para a compreensão dos indivíduos como para sua comunicação. O indivíduo passa a criar novas imagens sobre determinado saber científico e acaba por inserir palavras e novos conceitos nas apreensões de senso



comum. Nesse jogo de transposição entre o conhecimento científico e o do senso comum, incluem-se laços mentais que são utilizados para prever soluções dos problemas do cotidiano.

A abordagem societal elaborada por Doise (1990) caracteriza-se por uma busca em articular explicações de ordem individual com as explicações de ordem societal, evidenciando os processos que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade que são orientados por dinâmicas sociais. Doise (1990) entende as representações sociais como princípios geradores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais.

Abric (1987) propôs a Teoria do Núcleo Central e focaliza seus estudos sobre conteúdos cognitivos da representação, organizados e estruturados em torno dos sistemas central e periférico. A ideia central dessa teoria é que toda a representação é organizada em torno de um núcleo, entendido como elemento fundante porque determina sua significação e organização. A sua contribuição é importante porque traz elementos para compreender e explicar o processo de transformação que só aconteceria se os elementos centrais, aqueles que lhe dão significação, forem transformados.

Outros autores portanto, podem ser citados, além de Moscovici (1978, 1985, 1991, 2003, 2004) e Jodelet (1989, 1991, 2001). São eles: Abric (1994, 1998), Flament (1994), Minayo (1993, 2004, 2007, 2010), Sá (1995, 1996, 1998), Wagner (1998, 2003), Vilas Bôas (2007, 2010), Doise (1986) Franco (2004), Nóbrega (2001), Roazzi (1995), Santos e Almeida (2005), Gilly (2001), Jovchelovitchi (2000, 2008), Madeira (1991, 1997, 2000, 2001), Alves-Mazzotti (1994), Spink (1994, 2007), que até o momento dedicaram suas pesquisas, de algum modo, às diferentes formas de ver a cultura, a sociedade, a educação e a aprendizagem, na tentativa de demonstrar o peso que as representações sociais enquanto fenômeno, ocupam nos mais variados campos, inclusive no educacional.

As discussões sobre representações sociais, sua pertinência e referencial teórico são inseridos através da motivação e da necessidade de situar as práticas institucionais, enquanto produções sócio históricas, instituídas e instituintes de sujeitos concretos em permanente confronto na sociedade em que vivem.

Como representações abstratas, elas agilizam a interlocução entre o já dito e o já sabido e instigam, com sutileza e veemência, novas e mais completas

elaborações: ver, ler, compreender, avaliar, criar, transformar, que são verbos facilmente conjugados em interações com as representações sociais e as imagens a elas recorrentes.

Enquanto sistemas autônomos de significações, as representações sociais constituem normas, costumes, crenças e saberes característicos de grupos sociais em tempos e espaços definidos. Construídas em espaços sociais funcionam como estatuto de conhecimento, ratificando o pensamento de um grupo, um povo, uma cultura.

São saberes que norteiam o pensamento e a ação presentes e naturalizados no cotidiano, diante do seu nível de complexidade e potencial de transformação e não entram ou sequer cogitam, o mérito da comprovação, estabelecida pela ciência para se constituir e circular. Assim, a autenticidade desses saberes que são construídos, promovem contínua re-construção da identidade individual e dos grupos sociais (SILVA, 2008).

A ênfase nas representações para orientar as investigações no campo da educação justifica-se à medida que os resultados contribuem para a explicação de mecanismos que agem sobre os processos educativos e resultados alcançados. A elucidação de fatos e a explicação de aspectos determinantes nos grupos sociais, cujas manifestações implicam em posicionamentos diante das práticas educativas culturais e institucionais, as pesquisas podem promover debates sobre o processo social da cognição e da formação humana.

O interesse do estudo de representações sociais no campo educacional, viabiliza articulações teóricas que se fundamentam, desde compreensões de nível macroscópico, como a identidade cultural, até práticas concretas travadas no microcosmo da sala de aula, na interação pedagógica e no trabalho docente. Contribuem para o entendimento dos espaços políticos e de sua caracterização como relações de poder e jogo discursivo, sinalizando para os conhecimentos que fundam a estrutura educacional e os processos sócio-históricos que delimitam sua produção.

Ao orientar os comportamentos e as práticas, os indivíduos definem o que é aceitável num dado contexto social. Assim, as representações sociais permitem justificar os comportamentos e as tomadas de posição em um dado processo social ou cultural. Se uma representação desempenha um papel importante na determinação das ações, elas também intervêm após a realização da ação,

permitindo aos indivíduos explicar e justificar suas opções conceituais e atitudes.

Mapear as representações sociais das alfabetizadoras pesquisadas no presente trabalho implicou em considerar as influências de opiniões do senso comum, as crenças, as concepções, as disposições para mudanças e as preocupações que por vezes limitam o processo de alfabetização.

Ao identificar comportamentos, valores e conhecimentos adquiridos ao longo da experiência da docência na alfabetização, expressos como representações sociais na pesquisa, verifica-se que são guiados pelas experiências pessoais e profissionais e que se acomodam ou se modificam diante de novas incumbências apresentadas. Nessa perspectiva, propõe-se apontar as possibilidades das formas de construção das representações sociais, com interferências nas práticas pedagógicas do grupo pesquisado.

## 2.2 ASPECTOS DEFINIDORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Denise Jodelet<sup>1</sup> desenvolveu seus estudos sobre representações sociais ponderando as teorizações já investigadas por Moscovici. Jodelet (2001, p. 19), ao considerar as representações dos indivíduos diante da sociedade e do mundo a sua volta, detectou o movimento de criação das suas representações e assim o caracteriza: “é preciso saber como se comportar, ajustar-se a ele e dominá-lo fisicamente e intelectualmente”. Na busca da compreensão da realidade e explicações para os fenômenos sociais, os grupos geram conhecimentos e os sustentam nas conversas, nos fenômenos e espaços sociais nos quais convivem em família, escola, igreja, produzindo ideias e conceitos muito parecidos ou comuns ao seu grupo.

Os saberes gerados nessas conversas pelos grupos colaboram para organizar as ideias e guiam as práticas, justificam e explicam o comportamento das pessoas e possibilitam também a interação entre os grupos sociais. Criadas pela comunicação das pessoas e dos grupos, as representações adquirem vida própria,

---

<sup>1</sup> Denise Jodelet possui graduação e Licença no Ensino de Filosofia e Diploma de Estudos Superiores de Filosofia, ambos pela Universidade de Sorbonne, em Paris. Foi professora da Escola de Hautes de Estudos Ciências Sociais, também na França, onde fez seu doutorado. Seus principais campos de atuação são as Representações Sociais, Alteridade, Cultura e Saúde Mental.

são autônomas e mutáveis, elas nascem, criam vida, permanecem e podem se modificar de acordo com o pensamento e a ideia do grupo em que o indivíduo está inserido e, à medida em que surgem novos conhecimentos, crenças e valores, serão construídas outras representações.

Jodelet (2001, p.17) chama a atenção para o fato de que as representações guiam processos, auxiliando a definir e interpretar conjuntamente diferentes aspectos da realidade diária, para tomar determinadas posições e decisões acerca de mensagens, palavras e imagens mediáticas, nos discursos que se transformam em condutas. Assim, é possível criar representações a partir do senso comum que circula, na falta de certezas e de informação. Procurando um alicerce seguro, o indivíduo busca resgatar representações que já foram construídas, para colaborar na organização de ideias, guiar práticas que justificam e explicam o comportamento das pessoas, possibilitando a interação entre os grupos sociais.

Segundo Jodelet (2001, p.22), a representação social pode ser definida como:

Uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objeto prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico.

Enquanto sistemas de interpretação orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais e intervêm nos processos de difusão e assimilação dos conhecimentos do individual para o coletivo definindo as identidades pessoais e sociais e a expressão dos grupos interiorizando experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas (JODELET, 2001, p.22).

Jodelet (1989), com base em Moscovici (1978), indica que a natureza das representações apresenta três dimensões: a *atitude* que relaciona com a ação, envolvendo escolhas ou posicionamentos daquilo que se acredita; a *informação* que abrange a organização dos conhecimentos científicos, os discursos e as crenças existentes a cerca de um objeto social; o *campo representacional* que envolve as informações e as atitudes, atendo-se ao aspecto preciso do objeto da representação.

As representações sociais envolvem a escolha de um posicionamento que julga ser verdadeiro ou falso e que será analisado de acordo com os conhecimentos

e suas crenças a respeito do objeto social, que gera uma nova representação em sua memória. As imagens elaboradas pelo pensamento a respeito de determinado objeto se relacionam com outros conhecimentos a fim de formar novos saberes.

Nesse sentido evidencia-se a importância das crenças na construção dos saberes, onde o que já foi internalizado passa a ser difícil de modificar esclarecendo as causas da perpetuação de crenças, dos mitos e das opiniões. Ao se deparar com novas situações, o indivíduo apoia-se naquilo que já sabe e constrói novas representações, partindo daquele contexto de conhecimento que passam a existir no seu universo cognitivo.

### 2.2.1 Construção e reconstrução das representações: ancoragem e objetivação

Por meio da linguagem, os indivíduos constroem e reconstróem a realidade e fazem interpretações do mundo nos processos de interação social dos quais participam. Portanto, as representações sociais são elaboradas com base em um pensamento socialmente instaurado, no qual se acredita e determinam comportamentos ou produzem novos, induzindo as pessoas a determinadas atitudes e sua condução de acordo com suas crenças que justificam os seus atos.

Para explicar esse movimento de construção e reconstrução das representações, Jodelet (2001) explica dois mecanismos que se tornam importantes na sua identificação: *a ancoragem e a objetivação*. A ancoragem pode ser identificada pela apresentação de novas informações aos conceitos já determinados anteriormente, na tentativa de tornar familiar o não familiar. Para Jodelet (1989, p.52), o trabalho de *ancoragem* visa familiarizar a novidade introduzida, para transformar e integrar no universo do pensamento preexistente, trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação.

A ancoragem intervém no processo de formação das representações, assegurando sua incorporação ao social “enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-lo em relação aos valores sociais e dar-lhe coerência, desempenhando um papel decisivo na inscrição num processo de acolhimento nocional, um já pensado e o pensamento constituinte apoia-se sobre o pensamento constituído pra enquadrar a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido” (JODELET, 2001, p.38-9).

Jodelet (1989, p.56) explica que a objetivação consiste na construção seletiva, na esquematização estruturante e naturalização do pensamento constituído, inserindo a novidade nos quadros já constituídos no pensamento. A naturalização torna as novas noções legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e sobre os outros.

Pode-se entender que a *ancoragem* é um mecanismo que se dirige para dentro, colocando e retirando objetos, pessoas e acontecimentos classificados por ela de acordo com algum tipo e os rotula com um nome. A *objetivação* se direciona para fora, para os outros, retira desse campo conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Os processos de ancoragem e objetivação foram considerados nas representações e vivências do grupo de alfabetizadoras pesquisado, no âmbito das quais buscou-se situar a internalização ou formas de apreensão das prescrições da Nova Proposta de Ensino de Nove Anos, no desenvolvimento dos processos de alfabetização a serem desveladas nas representações que expressaram.

A representação social é caracterizada como uma forma de saber, composta de estados e processos, contidos em conteúdos representativos (informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos naturais, ideológicos) baseados em diferentes suportes, tais como a linguagem, o discurso, os documentos, as práticas (SANTOS; ALMEIDA, 2005, p.47).

Os conteúdos representativos estão presentes nos discursos e nas palavras veiculadas com a força de sua presença, nas imagens e nos sistemas de comunicação da mídia, cristalizadas nas condutas que são construídas através da linguagem e no pensamento social. Muitas das vezes como afirma Jodelet (1989), mascaram e naturalizam as desigualdades sociais, e acabam por cumprir a função de protetoras e de legitimadoras de uma informação detentora de poder dos grupos sociais, assemelhando-se a uma ideologia (SANTOS; ALMEIDA, 2005, p.46).

Como fenômenos complexos sempre ativos, as representações sociais agem na vida social e se destacam pela riqueza dos seus diversos elementos informativos, cognitivos, ideológicos e nominativos, relativos a crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens. Apoiam-se mais pontualmente em valores e retiram suas significações de saberes anteriores, reavivados por uma situação social particular, ligadas tanto aos sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou

culturais a um estado dos conhecimentos científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos (JODELET, 2001, p.21).

Ao dar lugar a teorias e versões da realidade, encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações, formam um sistema de estados apreendidos de teorias científicas e, é por meio destas várias significações expressas pelos sujeitos de uma prática, que fornecem definições específicas sobre o objeto por elas representado.

Nessa perspectiva, a partir desses processos clarificados por Jodelet, obteve-se alguns dos elementos principais para as análises das práticas das alfabetizadoras, como grupo e coletivo de professoras, com suas trajetórias e processos de formação pelos quais passaram.

### 2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIZAÇÕES DE ROGER CHARTIER PARA A ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Embora Roger Chartier tenha desenvolvido seus estudos no campo da história cultural, uma de suas principais contribuições está relacionada à elaboração das noções complementares sobre “práticas” e “representações”, e deste ponto de vista teórico, a cultura e/ou as diversas formações culturais, podem ser examinadas considerando esses dois polos.

Por esta razão, busca-se em suas contribuições elementos que possam auxiliar as análises do contexto histórico social em que se inserem as representações das alfabetizadoras na pesquisa da qual participam.

Essas concepções auxiliam a análise de vários dos significados encontrados nas representações das alfabetizadoras e suas percepções sobre as significações que circulam em determinado contexto, considerando às questões histórico sociais, políticas e contextuais que nele ocorrem.

A história cultural para Chartier (1990) é capaz de identificar as representações do mundo social que são determinadas pelos interesses forjados pelos grupos, a partir do modo como uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, o que possibilita detectar quais são os valores, atitudes e comportamentos que surgem em sua decorrência, naqueles que vivem suas histórias nos diferentes lugares e momentos.

Afirma Chartier (1990), que as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Assim, as percepções do social não são discursos neutros; produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) e tendem a impor uma autoridade à custa de outros, a legitimar um projeto reformador ou a justificar para os próprios indivíduos as suas escolhas e condutas. Esses processos de imposição decorrentes das reformas educacionais estão presentes nas prescrições das propostas pedagógicas que adentram a escola. A análise de Chartier (1990) oferece elementos para a caracterização de algumas das representações obtidas na pesquisa, que revelam atitudes ou resistências expressas nos discursos das alfabetizadoras pesquisadas, diante de dificuldades encontradas em suas práticas e da cobrança de resultados na alfabetização.

Para Chartier (1990), as representações trazem significativas contribuições vinculadas à história cultural dos indivíduos, no sentido de que “podem ser entendidas como percepções do social, de ideias que indicam o que seus autores pensam que a sociedade é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p.19). Nessa perspectiva, as representações são consideradas matrizes de discursos e de práticas diferenciadas, que só existem na medida em que comandam atos e, assim, os objetos culturais e os sujeitos produtores e receptores da cultura são produzidos e correspondem aos modos de fazer e os modos de ver dos sujeitos sociais.

Esses modos de fazer e modos de ver se aproximam das formas de ensinar, seja por representações individuais que o professor traz consigo ou representações coletivas, que se formam a partir de visões comuns a um mesmo grupo, ou ainda representações que são impostas pelas reformas educacionais (leis, reformas, normas, resoluções, decretos).

Torna-se possível uma percepção das representações das professoras alfabetizadoras nos seus modos de ver e fazer: a teoria, as aprendizagens, as prescrições das reformas educacionais e os seus modos de ver o aluno, a escola, sua profissão e os conhecimentos de sua profissão. Esses processos se inserem nas práticas que desenvolvem e podem ser observados no microcosmo da sala de aula, tornando visíveis as práticas e formas de agir que tendem a se tornar comuns a esse grupo social.

Investigar as representações leva a constatar um campo de concorrências e de competições, cujos desafios estão ligados como se pode constatar, a imposições de poder e de dominação, o que auxilia a compreensão de como funciona a



sociedade, ou segmentos dela, para definição de operações intelectuais que permitam apreender a complexidade dos fenômenos históricos culturais dos sujeitos sociais. Assim, suas lutas enquanto representações são reveladoras, na medida em que ajudam a compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1990, p.17).

É na luta contra as representações impostas por um poder somente, que o grupo produz aceitações e/ou resistências, ou mesmo, sente dificuldade de aceitar essa nova representação já determinada socialmente, e na presente pesquisa, de qual deve ser o papel do professor que trabalha com turmas de alfabetização diante da implementação da nova proposta de ensino. É como se todo o conjunto de suas concepções, valores e crenças a respeito da alfabetização, não interferisse na construção e na formação de sua identidade profissional.

O professor, no entanto, acredita muito naquilo que sempre fez e deu bons resultados e; na escola dentro de um contexto social, acaba por resistir às imposições, criando representações próprias dos processos pedagógicos, como uma cultura que se produz na escola.

#### 2.4 AS POSIÇÕES TEÓRICAS ADOTADAS PARA A ANÁLISE DA PESQUISA PROPOSTA

Ao buscar os elementos necessários para as análises propostas na presente investigação, leva-se em conta as contribuições de Marli André (2010) pela sua vasta contribuição no campo da pesquisa sobre a formação e práticas dos professores, valorizando o que pensam, sentem e fazem os professores. Recomenda, no entanto, que é preciso ir além, buscando relacionar as opiniões, depoimentos e sentimentos dos professores sobre os processos de aprendizagem da docência, caracterizando seus efeitos na sala de aula.

Nessa perspectiva, indica que as representações sociais, expressas em crenças, saberes e práticas dos professores, precisam estar articuladas aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover de fato a docência, aproximando-se das posições de Chartier e de Jodelet.

Para Marli André (2010), urge enfrentar os velhos desafios que já se tornaram fantasmas com os quais já convivemos amigavelmente, uma vez que algumas representações já se tornaram comuns aos educadores de um modo geral, e que reincide no estudo sobre o fracasso dos processos iniciais de alfabetização e letramento no país, sem identificar as questões que precisam ser consideradas em políticas educacionais, formação inicial e continuada, para a sua superação. Torna-se necessário fazer vir à tona as representações sociais dos professores, articulando-as ao contexto em que surgiram e às circunstâncias em que foram produzidas, para depois analisá-las em seus processos de autonomia, criação e re-criação.

Por essa razão, analisar as representações sociais sobre ser professor alfabetizador e sobre a proposta do ensino de nove anos de professoras alfabetizadoras na presente dissertação leva em conta as questões problematizadas pelos autores adotados, no sentido de que interpelam de várias formas os professores no momento atual da escola brasileira, impondo a contextualização do momento em que desenvolvem suas práticas.

O estudo das representações sociais passa a se constituir em importante instrumento para a compreensão das realidades sociais e de seus elementos cristalizados ou emergentes. Ao longo da trajetória da profissão docente são construídas e desconstruídas as representações individuais. Cria-se uma representação de como deve ser o ambiente escolar e a função do professor, noções que se desconstroem quando de fato se exerce a profissão.

Para Nunes (2003, p.135), a mudança das representações acerca de suas formas individuais de agir é um processo longo, pois “os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor, permanecem fortemente marcados por referenciais de ordem temporal”, ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis buscadas na memória das experiências educativas marcantes.

No mundo globalizado, a interação com a tecnologia acentua a tensão entre o novo e o velho conhecimento, entre a tradição oral e a comunicação informática incentivando ou exigindo novas posturas e atitudes diante das múltiplas dimensões do trabalho cada vez mais rápidas. Assim, nas palavras de Nunes (2003, p.135), pode-se observar que,

[...] dissimulamos, reprimimos, censuramos e interditamos incoerências,

falhas, paradoxos, tudo o que coloca em xeque imagens e ou representações que temos de nós mesmos e que buscamos preservar. O jogo entre a memória e o esquecimento é, portanto, um jogo de poder.

Existe uma luta entre as representações adquiridas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida, seus estudos, seus mestres, os ambientes em que foram aprendizes, que se cristalizaram em suas trajetórias e as novas representações que lhe são apresentadas de como deve ser o professor e a função que deve desempenhar diante das necessidades de aprendizagem da sociedade contemporânea. “A sociedade determina em boa medida como devemos desempenhar nossas funções e com quais categorias vamos pensá-las, o que vale tanto para o indivíduo quanto para a coletividade” (NUNES, 2003, p.132).

Mauss (*apud* NUNES, 2003, p.135) afirma que “as emoções são sociais e fazem parte de um vasto repertório de experiências dos envolvidos. O pessoal é social”. Estruturamos representações de experiências que vivemos subjetivamente e as utilizamos através da linguagem, assumimos ideias que partilhamos coletivamente com os grupos nos quais nos identificamos. Assim, acabamos sendo o que lembramos.

Para verificar as influências que exercem as representações sociais em correspondência às práticas dos professores, encontrou-se em Jodelet (1991, 2001) e Roger Chartier (1988) as teorizações e os elementos para as análises das representações sociais, leituras e compreensões que levaram a esclarecimentos sobre as correspondências observadas com relação às práticas narradas pelas alfabetizadoras.

A abordagem culturalista de Jodelet (2001) valoriza a articulação entre as dimensões sociais e culturais presentes nos processos das práticas alfabetizadoras. Para a apreensão dos discursos das professoras, dos comportamentos e práticas sociais através das quais elas se manifestam, as práticas e comportamentos são examinados, considerando sua institucionalização, para constatar se contribuem para sua manutenção ou transformação.

Jodelet (2001, p.10) considera as representações sociais como instrumento capaz de proporcionar uma visão global do que é o homem em seu mundo de objetos, enfatizando a importância “dos processos e seus produtos, por meio dos quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam o seu mundo e sua vida, permitindo a integração das dimensões sociais e culturais com a história”. O

detalhamento teórico-metodológico que oferece leva à apreensão dos comportamentos e das práticas sociais através das quais as representações se manifestam e o quanto contribuem para a manutenção ou para a transformação das práticas sociais.

Santos e Almeida (2005) apontam as propriedades das representações apresentadas por Jodelet (1991) como:

[...] uma forma de conhecimento corrente, dito “senso comum”, caracterizado pelas seguintes propriedades: 1. Socialmente elaborado e partilhado; 2. Tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação de condutas e da comunicação; 3. Participa do estabelecimento de uma visão da realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe) ou cultural (SANTOS; ALMEIDA, 2005, p 122).

Nesta perspectiva, as representações sociais podem ser definidas como uma forma de conhecimento social na medida em que são moduladoras do pensamento. Regulam uma dinâmica social de convergências e conflitos que atuam em um movimento que opera a mudança social. Fornecem elementos para que os sujeitos se posicionem diante da realidade social e definam a natureza das suas ações sobre esta realidade. São processos que participam da construção da realidade, que só passa a existir nas interações dos indivíduos ou grupos com os objetos sociais.

Para dar apoio às concepções adotadas por Jodelet na investigação proposta, buscou-se o apoio teórico de Roger Chartier (1990, p.19), que definiu o conceito de representação social num sentido mais particular e historicamente determinado. Nesta perspectiva, relaciona as representações sociais à história cultural, que diz respeito ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é constituída por meio de delimitações, onde esquemas intelectuais criam figuras que dotam o presente de representações do mundo social. Tais representações sociais são expressas por discursos e são reflexos das estruturas sociais, mas são as práticas que atribuem sentidos ao mundo como “percepções do social, ideias que indicam o que seus autores pensam que a sociedade é, ou como gostariam que fosse”.

Essa concepção confere significados às percepções presentes em cada contexto histórico, conceituadas por Chartier (1990) como representações coletivas, ou “matizes que dão forma às práticas de que o próprio mundo social é constituído”.

Para Chartier (1990), as representações só existem na medida em que comandam atos. Assim, pode-se observar que nas ações em que circulam as representações sociais, a inclusão dos modos de pensar e de sentir restringem a si próprias e fazem parte de um repertório composto socialmente.

Dessa forma, é possível perceber que como uma forma de saber, as representações sociais permitem aos indivíduos compreender e explicar a realidade, construindo conhecimentos, integrando um novo conhecimento aos saberes anteriores e fazendo *do novo* algo assimilável e compreensível.

Acrescenta-se às posições de Jodelet e Chartier, as reflexões de Mazzotti e Marcelo Garcia (2009), que contribuem com elementos de análise para investigar os porquês das representações sociais e das práticas das professoras pesquisadas.

Marcelo Garcia (2009) enfatiza a importância do processo de constituição da identidade profissional, que cabe investigar, e evidencia o sistema de crenças dos professores como elementos que nos trazem constatações importantes sobre o porquê de muitas ações sobre o desenvolvimento profissional, que não apresentam um impacto real na mudança das práticas de ensino e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos.

Para Marcelo Garcia (2009), a força das crenças de cada indivíduo, ao selecionar suas atividades afetam diretamente pela interpretação e valorização construída pelos professores em suas experiências de formação e atuação. Afirma ainda que as crenças “atuam como filtros de informação que influenciam a forma como se usa, guarda e recupera um conhecimento, elas também predizem condutas”.

Marcelo Garcia (2009) aposta no desenvolvimento profissional que possa provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nesses aspectos tende a provocar alterações das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos processos de aprendizagem que os alfabetizadores desenvolvem.

Diante das investigações realizadas acerca do aprender a ensinar, Marcelo Garcia (2009, p.15) identificou três categorias de experiências que influem nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino:

1- Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura.

A origem sócio econômica, étnica, de gênero, religião pode afetar as crenças sobre como se aprende a ensinar.

2- Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola — as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar.

3-Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor.

Para Mazzotti (2008), as representações sociais se relacionam fortemente com a linguagem, o imaginário social e a ideologia, e possuem um papel na orientação de condutas e práticas sociais que se constituem em elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educacional. Ocorrem nas conversas diárias nas quais se é indagado e são levados a manifestar opiniões explicando, julgando ou tomando posições, nas interações sociais nas quais novas representações são produzidas e comunicadas, visando dar conta da complexidade do objeto analisado para facilitar a comunicação e orientar condutas.

O fato de partilhar uma mesma condição, a de *ser professor ou a profissão docente*, como lembra Jodelet (1989), diz respeito à relação com o mundo de valores, modelos de vida, constrangimentos e desejos que representam uma maneira de afirmação, de solidariedade e afiliação da identidade social. No estudo do imaginário social, uma vez que se parte da existência de um quadro cultural que funciona como grupo (MAZZOTTI, 2008), as representações veiculam significados simbólicos, valores, aspirações sociais, sem necessariamente, que exista uma interação entre membros de um mesmo grupo.

Mazzotti (2008) compõe com Marcelo Garcia (2009) a ideia de que as crenças trazidas pelos professores afetam diretamente a interpretação e valorização que fazem das suas experiências na formação e práticas que desenvolvem quando realizam atividades de desenvolvimento profissional. Uma aprendizagem que, muitas vezes, não se gera de forma intencional, vai penetrando, de forma inconsciente, em estruturas cognitivas e emocionais, chegando a criar expectativas e crenças em procedimentos e estagnação pedagógica difíceis de eliminar.

Os autores supracitados afirmam ainda que as representações sociais, assim como as opiniões e as atitudes são preparações para a ação prática, porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações, às quais está vinculado o seu objetivo. Os

vínculos que se estabelecem em torno do objeto traduzem uma escolha que é orientada pelas experiências e valores do sujeito.

O professor é detentor de conhecimentos prévios quando entra para a sua trajetória profissional e adquire novos conhecimentos a partir da sua prática e experiência, e as atividades do desenvolvimento profissional consistem em ajudá-los a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas mediante a compreensão dos processos de reconstrução de cultura escolar e implicam em considerar a melhoria das práticas dos professores.

Por outro lado, Marcelo Garcia (2009) afirma que é preciso considerar que não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja adequado e aplicável em todas as escolas. Escolas e professores devem avaliar as suas representações, que incluem crenças e práticas culturais, para decidir o modelo de desenvolvimento profissional que será adotado.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo apresenta-se de forma breve, o percurso da alfabetização brasileira para contextualizá-la como processo complexo que comporta desafios, fracassos, tentativas e novas tendências exigidas pelas propostas pedagógicas oficiais, como a do Ensino de Nove Anos, em meio a posições político pedagógicas forjadas diante das mudanças sociais, políticas e econômicas. O referencial teórico sobre a alfabetização, aponta a necessidade do letramento para a população brasileira que passa pela escolarização, o que demanda aos alfabetizadores a compreensão dos significados desse processo, o qual requisita não só o domínio das ciências linguísticas, mas das mediações necessárias à aquisição da leitura e da escrita como conscientização e inserção social crítica.

#### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Os dados estatísticos sobre a alfabetização de forma reiterada nos apresenta uma situação que se arrasta por várias décadas no Brasil. Na década de 40, apenas 50% das crianças brasileiras conseguiam romper a barreira da 1ª série, ou seja, adquirem habilidades de leitura e escrita. Vejamos alguns dados divulgados pelo Ministério da Educação. Em 1963, de cada 1000 crianças que ingressaram na 1ª série apenas 449 passaram para a 2ª série; em 1974, dez anos depois, a cada 1000 crianças apenas 438 foram para a 2ª série (SOARES, 2012, p.13).

Pode-se dizer que no início do século XXI o problema permanece, e constata-se que entre os anos de 2001/2010, 10% a 15% das crianças com cinco anos ou mais de idade não são alfabetizadas e que a taxa de reprovação no ensino fundamental (1º ao 5º ano), nesse mesmo período, varia entre 10,3% e 12,1%. Cabe ainda destacar que em muitos estados brasileiros (São Paulo, Minas Gerais, Pará, Goiás, Paraná), os alunos avançam de uma série para a outra através dos Ciclos de aprendizagem, ou seja, sem reprovação.

Este fato levanta a hipótese de que muitas crianças avançam pelo ensino fundamental sem necessariamente apreender todas as habilidades da leitura e da escrita necessárias aos conhecimentos para as séries seguintes, mesmo sendo



consideradas alfabetizadas. É possível fazer esta constatação ao visualizar a reprovação observada na passagem do 5º para o 6º ano, ou seja, os alunos que entram no sistema seriado com as taxas de 17% em 2008 e de 15% em 2010 (MEC/INEP – Censo Escolar, 2010).

Através de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), verifica-se que muitos alunos no sistema escolar público brasileiro concluem o ensino fundamental dos anos iniciais sem saber ler e escrever e/ou revelam um baixo desempenho em leitura, confirma-se o fracasso do ensino (BRASIL, 2012). Essa constatação levou à opção em âmbito nacional pela adoção de algumas medidas como tentativas de superação dos problemas do aprendizado da leitura e da escrita, entre elas a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

As estatísticas verificam ainda progressos na alfabetização que embora avancem lentamente, apontam falhas ou mascaram processos de fracasso no ensino, que têm consequências nas séries seguintes, comprovando o que aponta Soares (2012): - “somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização”.

As fontes de pesquisa no país, que buscam dar conta desse problema, produzem dados que muitas vezes não são integrados e nem conclusivos, tratando do problema isoladamente, ou mesmo com políticas de curto prazo, que mudam a cada novo governo.

Por outro lado, as diferentes perspectivas do processo de alfabetização que envolvem amplas áreas de conhecimento: a psicologia, a linguística, a pedagogia tratam do levantamento de problemáticas de forma isolada, na tentativa de explicá-las, dentro de seus âmbitos e concepções, quando deveriam tratar da alfabetização como fenômeno complexo que demanda um tratamento de forma integrada, no seu conjunto. Segundo Soares (2012), a alfabetização acontece em processo, pelo todo e não por partes, o que remete a pensar esse problema considerando suas várias facetas que se pensadas em conjunto, podem apontar subsídios mais reais e frutíferos.

Outro fato a considerar é que os dados buscam explicar o problema, ora no aluno, ora em seu contexto cultural, ora no professor, ora no método, ora no material didático, ora no código escrito. Conforme aponta Soares (2012), todas estas tentativas já foram revisitadas, mas então onde se encontra o problema?

Uma das questões que requisitam atenção especial refere-se à formação

inicial dos alfabetizadores, seus conhecimentos, domínios e implicações devem fazer parte da formação do alfabetizador que irá transmitir e mediar o processo de aprendizagem em sala de aula.

O professor alfabetizador detém um papel importante, que implica em toda a sequência da escolarização e demanda uma formação baseada em conhecimentos sólidos, bem direcionados, como questão fundamental no processo pedagógico escolar. A atenção aos métodos em que foi ensinado e aprendeu a ensinar, são fatores preponderantes, os quais reiteram velhas crenças ao longo da trajetória docente, a ser retomadas no desenvolvimento profissional e formação continuada dos alfabetizadores.

Um exemplo significativo refere-se ao fracasso dos alunos que ingressam na primeira série, problema que parece ter se instaurado no imaginário de grupos significativos de alfabetizadores, levando à naturalização das dificuldades de aprendizagem nesta fase inicial do ensino escolar, tanto por parte do professor, quanto pela sociedade.

### 3.1.1 Situando a Proposta de Ensino de Nove Anos no contexto histórico e educacional

Como foi possível constatar, o quadro da alfabetização na escola brasileira é preocupante, quer pelas estatísticas sobre o fracasso escolar, quer por políticas que não levam em conta os reais problemas das escolas e dos professores, quer por problemas e questões estruturais para a consecução dos objetivos de uma proposta, notadamente nas escolas públicas brasileiras. As soluções passam a ser buscadas a partir de pressões externas e implementadas de forma apressada, deixando em segundo plano o cuidado com o preparo dos professores, as implicações relativas à comunidade escolar e a atenção para com as políticas para a carreira docente nesta fase de ensino.

Na história recente de implantação da Proposta de Ensino de 9 anos, pode se verificar que em 2006, haviam pressões externas ao Brasil quanto a necessidades de mudanças na educação básica. O Brasil era o único país a manter a educação básica em 11 (onze) anos, no bloco de países latinos associados ao MERCOSUL. Todos os outros países (Paraguai, Argentina, Uruguai, Bolívia e Chile)

já ofereciam doze anos de estudos de nível primário e médio. A ideia de que a escola brasileira estaria em desvantagem com relação a esses países, constituiu em parte, um dos motivos da implantação do Ensino fundamental de Nove Anos.

Como país latino em desvantagem também quanto aos índices de avaliação escolar, propôs-se o estabelecimento de uma nova tabela de equivalência sobre a oferta brasileira do ensino fundamental em nove anos<sup>2</sup>, considerando o ensino de 8 anos. Ficaram patentes os interesses do governo federal na implantação dessa proposta, antecipando as matrículas de crianças, agora com seis anos na escola. O texto legal da LDB de 1996 definia como regra geral a matrícula aos sete anos de idade, e colocava os seis anos de idade como situação de exceção, ou seja, facultativamente e o que se observou foi uma decisão apressada.

As questões pedagógicas e curriculares vieram a reboque dessa decisão e com medidas de complementação após o período da implantação da proposta. Pode-se afirmar que muitos sistemas de ensino brasileiros, apenas alteraram a denominação das turmas já existentes ou os títulos dos livros de classe, permanecendo em segundo plano a questão principal, ou seja, a reformulação pedagógica com vistas à aprendizagem dos alunos.

Alguns municípios brasileiros já haviam iniciado a antecipação da matrícula das crianças aos seis anos, na 1ª série do ensino fundamental, na escolarização de oito anos de duração, procurando retomar o processo de implantação do pré-escolar. No período de implantação do FUNDEF<sup>3</sup>, o objetivo era o de arrecadar financiamento para a educação municipal, visto que não havia destinação de recursos para a educação infantil. Por outro lado, o recebimento de verbas para o ensino brasileiro, em função de mais um ano escolar, estava atrelado à adesão à oferta dos 9 anos escolares.

A ampliação do Ensino Fundamental começou a ser discutida realmente no

---

<sup>2</sup> Desde 2004 era solicitado ao Brasil uma nova tabela de equivalência de títulos, estudos e diploma de Nível Primário e Médio não técnico pelos países do MERCOSUL (Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile e Bolívia); previa-se uma dupla entrada em relação ao Brasil: a então vigente, com Ensino Fundamental de 8 (oito) anos e Ensino Médio de 3 (três) anos; e a outra, em processo de implantação, com Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e Ensino Médio de 3 (três) anos, totalizando 12 (doze) anos de Educação Básica, conferindo validade à necessidade do ensino de nove anos.

<sup>3</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi instituído em 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424/ 1996, e por Decreto, em 1997. Foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Mudou a estrutura de financiamento do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino, uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação.

Brasil em 2004, mas o programa só iniciou em algumas regiões a partir de 2005. Em 2006, após as considerações pertinentes, foi homologada a Deliberação n.º 03/06 - CEE/PR, em 09/06/2006, dispondo sobre as “Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná”.

A partir do ano de 2006, a matrícula passou a ser obrigatória aos seis anos de idade, mas só em 2007 houve a mudança para os nove anos de duração do ensino fundamental. Em 2007, efetivamente, o ensino com nove anos passa a ser implantado de forma gradativa, a partir do 1º ano. O prazo para ampliação em todo o Brasil era até 2010.

Com a aprovação da lei nº 11.274/2006, ocorreu a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, uma vez que grande parte delas já se encontravam incorporadas ao sistema de ensino, na pré escola. Assumindo o compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, a proposta reafirmou a construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças.

A ampliação do ensino fundamental, por outro lado demandava formas de atendimento das necessidades de formação de recursos humanos – professores, pedagogos, gestores – para assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço e o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica.

Desde 2007, o MEC passou a trazer algumas medidas efetivadas em âmbito nacional e a partir das secretarias da educação municipais e estaduais, com o propósito de superar os problemas relacionados à aprendizagem. A proposta de ampliação do Ensino Fundamental para Nove anos (MEC, 2007), e dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como período destinado à alfabetização (PNE 2011/2020 – BRASIL, 2011), contou com programas de formação continuada, no sentido de investir na formação dos alfabetizadores e na fundamentação e orientação dos professores na nova sequência e organização escolar.

A consulta aos programas deflagrados em função da implementação da Proposta de Ensino de Nove Anos contribuiu no presente trabalho para as análises posteriores das interferências presentes nas representações das alfabetizadoras da Rede de Ensino de União da Vitória. A caracterização dos motivos que levaram à

implantação no Brasil, e mesmo a antecipação, dá certa visibilidade ao contexto em que foi estabelecida. A priorização inicial foram os motivos político econômicos e a busca pelas verbas para as secretarias de educação, o que levaram à priorização das medidas administrativas, deixando em segundo plano as concepções e questões didático pedagógicas. Esse fato relaciona-se aos extremos alcançados pelas teorias da (escolarização) e da alfabetização nos últimos anos e, observa-se apesar de tudo, um momento de retorno a um ponto de equilíbrio. Percebe-se nos dois últimos anos, um investimento na implantação de programas de formação continuada, que por suas interferências nas representações dos professores pesquisados serão retomados a seguir.

### 3.2 O PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): INTENÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelas instâncias federais, estaduais e municipais com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

As ações propostas pelo programa apoiaram-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para professores alfabetizadores; material didático (obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais); avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social.

A alfabetização, como uma das prioridades nacionais no contexto atual, destaca a função do professor alfabetizador para o ensino e a formação dos alunos na Proposta do Ensino de Nove Anos, visando ao letramento e sinalizando ao bom exercício de cidadania, o que implica na clareza do que ensina e como ensina.

O foco da alfabetização passou a ser redefinido a partir da década de 1990, com as discussões sobre o princípio de respeito às diferenças de aprendizagem e culturais. Por outro lado, o princípio de uma escola inclusiva, “que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades” passou a ser aprofundado na escolarização e na alfabetização dos anos iniciais.

A partir da década de 1990, a perspectiva de “educar na diversidade”, sinaliza ao conhecimento de cada criança, identificando suas necessidades de

aprendizagem mais específicas, pela via de um planejamento mais atencioso, considerando o processo didático pedagógico e a gestão do tempo para contemplar a todos os envolvidos no processo de alfabetização.

O PNAIC (2012)<sup>4</sup>, como proposta de formação, adotou um sentido de favorecimento da construção, interação e inclusão da criança de seis anos no primeiro ano escolar. Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a proposta destaca o planejamento escolar, com atenção a eixos centrais ao longo do processo de alfabetização: a oralidade, a leitura, a produção textual e a análise linguística, visando à efetivação do letramento (ALBUQUERQUE; MORAES, 2006).

Define-se no referido programa o papel do planejamento, que implica em fazer escolhas coerentes, organizar atividades e rotinas, ter objetivos definidos para saber o que se quer alcançar e ensinar em dado momento. De acordo com o PNAIC (2012)<sup>5</sup>, planejar no processo de alfabetização deve considerar os eixos norteadores já anunciados (leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística), incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

O objetivo da rotina diária tem como proposta a garantia de que as atividades e processos desenvolvidos possam interligar esses eixos, promovendo reflexões sobre as atividades realizadas em sala de aula. Assim, todo o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, pauta-se na busca de atividades que levem em consideração os usos sociais da língua escrita.

A prática de leitura, a produção e compreensão de textos orais e a apropriação do sistema de escrita alfabética constituem práticas relevantes, na medida em que o trabalho realizado em sala de aula leve em consideração os textos que circulam entre diversos grupos sociais (KLEIMAN, 2005). Nessa perspectiva, propõe-se oportunizar um trabalho de interação com os gêneros textuais para promover um ensino que contemple a formação de cidadãos participativos das práticas sociais e que envolvem a cultura escrita.

As contribuições do programa, quando faz referência ao eixo da leitura,

---

4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização: Concepções e princípios: Ano 1: Unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

5 Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Planejamento escolar: alfabetização e língua portuguesa: ano 1: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

propõe atividades, muitas delas já desenvolvidas pelas alfabetizadoras de União da Vitória, tais como: ler para os alunos como prática fundamental e despertar o *gosto e o desejo pela leitura*. Propõe-se que, ao ler o texto (a história, a notícia, o conto, o bilhete), o professor leve os alunos a aprender nos aspectos peculiares da modalidade escrita, a estrutura sintática, que inclui o vocabulário, e seus elos coesivos.

O documento do PNAIC (2012, p.08) enfatiza que “quanto maior for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor”. Nesta perspectiva, cabe ao professor ser o mediador da turma na criação de hipóteses, fornecendo pistas antes e durante o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios dos seus alunos com aqueles que se pode reconhecer no texto.

Quanto ao eixo da produção textual, o documento orienta que se inicie pela escrita espontânea da criança, desde as primeiras semanas de aula. Ao levar a criança a escrever do jeito que ela sabe, propõe-se que seja incentivada a buscar estratégias para colocar no papel o que quer informar ao leitor.

A produção escrita deve instigar a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e incentiva a variação das situações de produções, seguindo etapas como: registrar textos que já sabe, a reescrita de textos nos quais já conhecem o conteúdo, mas precisam resgatar na sua memória, pensando em como escrever, e a escrita autoral (PNAIC, 2012, p.10). A reflexão sobre a escrita objetiva a busca de soluções para as questões sobre a apropriação do sistema de escrita. Nesse contexto, o papel do professor é o de revisor do texto, trazendo sugestões para o seu enriquecimento.

Levando em conta os usos da oralidade na sociedade, ao professor cabe o papel de promotor de eventos que envolvam os gêneros orais, como a apresentação de trabalhos, participação em entrevistas, contação de histórias. A criança passa a ser um agente ativo na construção das suas aquisições de leitura e escrita, elaborando estratégias, hipóteses e reflexões, ampliando e produzindo seus próprios conhecimentos.

A questão que solicitou maior investimento das redes de ensino e dos professores refere-se à alfabetização na perspectiva do letramento. O letramento diz respeito a compreender o que se ensina, para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e

opinar, respeitando a vez e o momento de falar. Esses saberes relacionam-se ao desenvolvimento de práticas que levem aos usos reais e sociais da língua, visando o exercício da cidadania (PNAIC, 2012, p.11).

O sistema de escrita alfabética é complexo e possui regras próprias de funcionamento, exigindo de seus usuários o conhecimento de sua natureza linguística e estrutural, por isso este ensino precisa ser bem planejado. A análise linguística demanda aos alunos o conhecimento de todas as letras do alfabeto, seus nomes e diferentes formas de grafá-las, para perceber as relações existentes entre som e letra, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica e da aprendizagem da ortografia.

Na prática, essa apropriação acontece por meio de atividades lúdicas, jogos, composição e decomposição de palavras, favorecendo a reflexão acerca dos segmentos linguísticos menores, como as sílabas, os fonemas e a escrita de palavras. É importante para as crianças que iniciam e as que já entendem o processo de escrita, pois possibilita a reflexão de suas hipóteses e na consolidação das relações som-letra e ganhar agilidade na escrita (MORAES; ALBUQUERQUE, 2010).

Por outro lado, a participação da formação continuada propicia a discussão de representações, experiências e a atualização em relação às novas tendências e abordagens sobre a educação e a alfabetização a fim de que contribuam para a superação de problemas e lacunas na própria prática docente, levando a desenvolver mais autonomia na função de alfabetizar.

A avaliação como processo implica em realizar sondagem, introduzir conteúdos, definir estratégias e fórmulas, sistematizar o que foi realizado na prática. Observar e registrar as estratégias usadas pelos alunos, as dificuldades e avanços, leva a concentrar a atenção nos alunos com dificuldades para buscar possíveis formas de saná-las. Convém fazer jus a um aspecto pouco valorizado nas discussões da alfabetização: o da transposição didática, que afirma que mais do que mudar métodos de ensino, é preciso dar uma atenção especial a como estão sendo desenvolvidas as práticas dos métodos já existentes, ou como o professor realiza o seu trabalho pedagógico na sala de aula. Assim, pode-se encontrar possíveis respostas para que as mudanças sejam propostas a partir da realidade dos processos e métodos desenvolvidos.

Diante das concepções e proposições veiculadas pela nova proposta através



do PNAIC (2012) quanto aos métodos e atividades, cabe ainda perguntar sobre os espaços próprios de enunciação dos professores. Essa possibilidade será aberta às narrativas e depoimentos das professoras pesquisadas, ao falar de suas representações sociais e práticas a elas correspondentes.

### 3.2.1 O ambiente alfabetizador volta à cena da alfabetização

Este aspecto, considerado necessário ao envolvimento dos alunos que iniciam os anos escolares um ano mais cedo, foi preconizado na proposta de formação continuada. Essa ênfase sobre o ambiente alfabetizador, pouco discutida nas décadas de 1980 e 1990, volta à cena da alfabetização. Teberosky (2003) destaca que um ambiente alfabetizador “é aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos – digitais ou em papel – um mundo de escritos que circulam socialmente”. A comunidade que usa a todo o momento esses escritos e que faz circular ideias que eles contêm, é chamada de alfabetizadora.

Diante dessas considerações, o ambiente para alfabetizar deve ser organizado de forma a se constituir em ferramenta de aprendizagem, incluindo gêneros textuais diversificados, interessantes e atraentes, que permitam aos alunos uma ampla interação com as linguagens textuais, relacionadas com as atividades desenvolvidas, possibilitando a construção do seu próprio conhecimento, sendo mediado pelo professor.

Para Teberosky (2003), o professor é o responsável por criar um ambiente alfabetizador rico em materiais apropriados, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, garantindo um trabalho contínuo na construção da leitura e da escrita. No construtivismo, a ideia de integrar uma criança à leitura e à escrita, pressupõe um ambiente material, que não pode ser separado do social. Neste ambiente, as crianças precisam criar hipóteses e comprová-las para que haja o aprendizado. Cada indivíduo aprende de acordo com seu ritmo e leva em conta sua leitura de mundo, assim um determinado material é visto de maneira diferente por duas crianças e até pela mesma em processos distintos de aprendizado.

Há que se considerar essa preocupação, em vista da mudança de interesses e necessidades dos alunos de hoje. Como ponto de partida, sugere-se conhecer as crianças, saber seus interesses e preferências, suas formas de aprender e como é

seu ambiente familiar e o grupo social em que se inserem.

### 3.3 AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO COM VISTAS AO LETRAMENTO

Em relação à importância da função alfabetizadora com o objetivo de letramento, procura-se desenvolver neste item uma reflexão sobre a necessidade do letramento na sociedade atual brasileira e, por isso como incumbência da escola básica.

Na década de 1980, ocorreram significativas mudanças em relação à concepção do que é alfabetização com base nas contribuições das ciências linguísticas e na influência da teoria psicogenética da escrita Piaget (1972). Soares (1998) refere-se às influências das ciências linguísticas e da concepção psicogenética na aprendizagem da leitura e da escrita, que interferem em duas faces desse processo: uma é a aquisição do sistema de escrita, como decodificação e a outra face é a utilização do sistema de escrita para interação social, isto é, o reconhecimento de significados e o desenvolvimento de habilidades de produzir textos.

O conceito de alfabetização depende muito das características contextuais, culturais, econômicas e tecnológicas em uma dada sociedade, na qual a passagem da alfabetização funcional, (que apenas ensina a decodificação sem o real significado da leitura e da escrita) resultou de programas mais tradicionais de alfabetização, para uma alfabetização direcionada ao letramento, onde o indivíduo passa a dominar o código e a compreendê-lo em seu uso social mais amplo.

Para explicar melhor como surge o termo, Soares (1998) esclarece que o letramento é a tradução da palavra *literacy*, que significa “condição de ser letrado”, aquele que não só sabe ler e escrever, mas faz o seu uso competente e frequente da leitura e escrita, envolvendo-se nas práticas sociais dessas aquisições, e que leva a se tornar uma pessoa diferente, que adquire outro estado, outra condição.

Nesse sentido, Soares (1998) afirma que “socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era analfabeta ou iletrada; ela passa a ter uma outra condição social e cultural [...] muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura, sua relação com os outros, com o contexto, e com os bens culturais, tornando-se “diferente” do ponto de vista de sua inserção

social.

Para Soares (1998, p.40), “[...] o indivíduo letrado é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, na forma de sua prática constante, e que responde adequadamente às demandas sociais de ler e escrever”. Reitera ainda que “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 1998, p.44).

A palavra surge de uma necessidade que deriva do desenvolvimento social, cultural, econômico e político, cujo acesso está relacionado à linguagem, à leitura e ao letramento. A sociedade enfatiza a escrita, mas não basta apenas aprender a ler e escrever, é preciso incorporar a prática da leitura e da escrita, adquirindo a competência para usar essas aquisições, levando ao envolvimento com as práticas sociais de escrita (SOARES, 1998, p.46).

O surgimento da palavra letramento sinaliza novos fatos, novas ideias e novas maneiras de compreender os fenômenos sociais entre outros. Para Soares (1998, p.20), “O letramento é resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: um estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p.18).

Há necessidade de responder adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita, os fenômenos que se configuraram recentemente no cenário social, “onde não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer o uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p.20).

Soares (1998) aponta que os problemas vivenciados hoje na alfabetização brasileira, podem estar relacionados, entre outras coisas, a uma perda da especificidade do processo de alfabetização nas duas últimas décadas, processo por ela chamado de “des-invenção da alfabetização”. Tal des-invenção refere-se à mudança conceitual da aprendizagem da escrita difundida no Brasil – marcada pela transição do ensino mecânico para o ensino construtivista, e que privilegiou a faceta psicológica da alfabetização em detrimento da faceta linguística (fonética e fonológica).

Para Vygotsky (1998, p.103), o uso da palavra simboliza uma mudança histórica das práticas sociais, pois “o desenvolvimento da elaboração conceitual da palavra não é resultado de um processo individual e estritamente intelectual

(cognitiva). Ele é resultado da prática social da criança nas diferentes instituições sociais”.

Soares (1998, p.47), salienta que “a alfabetização é a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever, e o letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Portanto, quem aprende a ler, a escrever e passa a usar a leitura e a escrita aí envolvidas, torna-se uma pessoa diferente, que passa a viver em outra condição, que é a de ser letrado, respondendo adequadamente às demandas da vida social de leitura e de escrita.

Para que a leitura possa auxiliar no processo de alfabetização é preciso que o professor alfabetizador promova situações ligadas ao desejo e à necessidade de se comunicar e que os alunos possam se expressar livremente. Cabe ao professor identificar os aspectos do desempenho linguístico que serão necessários aos alunos para enriquecer e sistematizar as várias outras circunstâncias pedagógicas da escolarização.

Diante das novas exigências e das demandas sociais atuais, o processo educativo e o contexto onde se ensina também precisam sofrer modificações. O professor encontra-se diante das novas configurações do cenário social e educacional, fazendo com que suas convicções, concepções, representações e práticas recebam influências significativas no sentido de modificar as teorias que sedimentou a partir de sua formação e trajetória, o que conseqüentemente terá interferências em sua prática.

Num contexto de novas necessidades sociais, de conhecimento, do trabalho produtivo e de novas formas relacionais, surgem também novas representações e questionamentos sobre as formas de alfabetizar. Mortatti (2000) diz que os estudos de Emília Ferreiro foram divulgados no Brasil em 1980 e que essa abordagem, conhecida como construtivista, tornou-se a principal referência teórica do discurso educacional relacionado à alfabetização.

Suas ideias mudaram o eixo das discussões de como se ensina, para como se aprende, a respeito da alfabetização. Afirmou que são as crianças que reconstróem o conhecimento sobre a língua escrita por meio de hipóteses que formulam para compreender o funcionamento da língua escrita e falada (MELLO, 2007).

Nesse sentido de alfabetizar, surgem novas concepções que se definem no contexto escolar, deslocando o foco do ensino do professor para a criança e no lugar de repassar informações prontas, a aprendizagem passa a ser um processo de elaboração ativa. Cabe ao professor possibilitar à criança situações em que ela possa agir, observar, participar, expressar-se nas mais variadas situações de leitura e escrita.

### 3.4 VALORIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS PROCESSOS VIVENCIADOS PELOS ALUNOS: MEDIAÇÕES PARA O LETRAMENTO

Diante das questões expostas, torna-se relevante apontar a importância do professor alfabetizador no processo de alfabetização e letramento, considerando as perspectivas que decorrem das necessidades apresentadas para a alfabetização hoje.

Nesse processo a criança raciocina com o professor, segue suas explicações e instruções e nas situações compartilhadas entre professor e crianças, elas aprendem significados, modos de agir e de pensar e começam a elaborá-los. Também ressignificam e reestruturam esses significados, percebendo as atividades mentais que desenvolvem e o conhecimento elaborado.

De acordo com Rego (1999, p.66), Vygotsky afirma que “a educação escolarizada e o professor tem um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos, no caso, as crianças”, pois o professor acompanha, orienta e destaca elementos das situações consideradas em estudo, relevantes à compreensão dos conhecimentos e analisa para e com as crianças, levando-as a comparar, classificar, estabelecer relações lógicas.

O professor desempenha uma função importante na medida em que a criança necessita da “mediação do outro” para consolidar e dominar autonomamente as atividades e operações culturais. Tudo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha, vai sendo elaborado e incorporado por ela, transformando seus modos de agir e pensar.

De acordo com Oliveira (1997, p.85), Vygotsky destaca a elaboração do mundo pelo ser humano, tem como intermediário o outro e por sua mediação, revestida de gestos, atos e palavras que vão sendo integrados à cultura, aprendendo

a ser humanos. Pela palavra do outro, por sua presença, pelo seu reconhecimento e encorajamento a cada pequeno evento que indica nossa progressiva humanização, reconhecemo-nos.

O autor propõe a ideia de uma escrita com significação, desconstruindo a concepção da reprodução de traçados da escrita, uma vez que o sistema impõe regras de representação que tem um sentido dentro do sistema e, levando a considerar os problemas de compreensão como evolutivos de ordem aleatória, portanto internos.

Diante disso, a organização dos conhecimentos e atividades que considerem e respeitem o ritmo próprio de aprendizagem do aluno, o seu esforço na construção de hipóteses da leitura e da escrita implicam em experiências que possam mediar corretamente esses processos de aprendizagem.

De acordo com Soares (2012), importa na alfabetização para o letramento, um método que seja resultado da determinação clara de objetivos e que possam definir conceitos, habilidades e atitudes ao caracterizar a pessoa alfabetizada, de uma perspectiva linguística, social e política. Esse método deve levar em conta ainda:

A opção pelos paradigmas conceituais (psicológico, linguístico, pedagógico) que trouxeram uma nova concepção dos processos de aprendizagem da língua escrita pela criança, compreendendo-a como sujeito ativo que constrói o conhecimento [...] que seja enfim, o resultado da definição de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica (SOARES, 2012, p.95-6).

Desta forma, o papel do professor alfabetizador está diretamente ligado às mudanças de concepções e atitudes em relação à aprendizagem da criança, o que implica em mudanças nas práticas. Na perspectiva construtivista e interacionista de ensino será necessário avaliar as conquistas e as possibilidades das crianças ao longo do ano escolar e não apenas os impedimentos e as condutas de avaliações finais, acabadas.

Nesse sentido, o professor fará toda a diferença nesse processo, auxiliando na aprendizagem e na compreensão do sistema de leitura e escrita como algo mais amplo do que a sala de aula.

### 3.4.1 O papel do professor como mediador da aprendizagem da linguagem

A intervenção pedagógica que se desenvolve na escola pelo professor alfabetizador é muito importante para interações diversificadas e na promoção dos indivíduos pelo processo que representa, pois é na relação com o outro que a criança aprende tudo aquilo que vai sendo elaborado e que incorpora, transformando seus modos de agir e pensar.

Segundo Oliveira (1997), “para consolidar e dominar autonomamente as atividades e operações culturais, a criança necessita da mediação do outro”. Dono de um papel singular no desenvolvimento dos seus alunos, o professor faz junto, demonstra, fornece pistas, instrui, presta assistência e interfere nos processos de aprendizagem, mediando os processos de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a linguagem utilizada pelo professor contribui para a aprendizagem ao expor informações que facilitam o entendimento das atividades realizadas, considerando o nível de entendimento dos alunos. Assim, propõe Vygotsky que o que a criança faz hoje com o auxílio e intervenção do outro, ou do professor, fará amanhã sozinha (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 109).

Vygotsky (1997) refere-se à alfabetização como processo que pressupõe uma natureza humano-social e que também decorre da organização adequada da ação pedagógica. A criança ao receber os ensinamentos escolares, a partir dos estímulos das atividades adequadas a ela, apreende-os e passa a dar “saltos de qualidade” no processo de aprendizagem.

Assim, as palavras do “outro”, nas relações sociais da escola e com o professor, ajudam a elaborar os seus próprios conceitos de palavra, através da linguagem. Nesse processo, confirmam a palavra a ser reelaborada, explicitada, pela compreensão do seu significado, organizando a elaboração de significado dessas palavras.

O professor alfabetizador, como mediador, proporciona à criança situações em que ela possa agir, viver experiências que a levem a construir o seu conhecimento, sobretudo pela organização de atividades pelo professor. Por outro lado, é fundamental que seja ouvida quando expressa suas elaborações orais, o que contribui para o seu desenvolvimento.

É papel do professor como mediador, possibilitar a construção de conceitos que serão sistematizados, procurando levar a formas de raciocínio e apreensão de

significados, oportunizando a aquisição de novos conceitos e palavras na dinâmica das interações verbais. Para Fontana e Cruz:

O professor participa ativamente do processo de elaboração conceitual da criança. Nas relações que mantém, ele utiliza novos conceitos, define-os, apresenta-os em diferentes contextos de uso, propõe atividades em que devem ser empregados. Destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula, direcionando a atenção da criança para eles: induz as informações e significados; possibilita a expressão das elaborações da palavra, organizando verbalmente seu pensamento; problematiza as elaborações iniciais da criança, levando-a a retomá-las, a refletir sobre possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar (FONTANA; CRUZ 1997, p. 112).

Ouvir o que as crianças têm a dizer, questionar suas reflexões, sem negar ou excluir suas definições, leva o professor a desenvolver em seus alunos um tipo de atividade intelectual que não realizam por si mesmas. A sistematização do conhecimento por parte das crianças requer o domínio de informações e de operações intelectuais que ainda não foram incorporadas, portanto necessitam da mediação do professor para realizá-la.

Diante das considerações sobre a importância do papel do professor no trabalho de base da alfabetização ao mediar conhecimentos, comportamentos e atitudes dos alunos, percebe-se que houveram avanços significativos em relação às práticas adotadas pelo grupo pesquisado no que se refere aos processos de intervenção pedagógica e mediação dos conhecimentos prévios com os conteúdos a serem incorporados, como se poderá visualizar nas análises da pesquisa e, a partir das tendências categorizadas com relação à reprodução do ensino.

#### 3.4.2 A expectativa de mudanças na função das alfabetizadoras diante do ensino de nove anos

A proposta de ensino de 9 anos trouxe às professoras pesquisadas expectativas quanto à sua possibilidade e competência para levar os alunos à escrita, leitura e letramento desde os seis anos de idade. Tais expectativas, de âmbito nacional, também com relação a resultados de avaliação, referem-se à comunidade em que atuam em União da Vitória, à secretaria de ensino e a si mesmas. São tensões que foram representadas nos depoimentos das alfabetizadoras quanto à perspectiva de um professor paciente, compreensivo,



atencioso e que conhece o desenvolvimento da criança.

Esta faixa etária define um momento psicológico e cultural da infância, que marca preferências e pressupõe um mundo imaginário, brincadeiras vivenciadas, atividade física, modalidades de relacionamento sócio-afetivos, mas que inclui a compreensão de regras.

A sensibilidade do professor para essa fase de desenvolvimento se ampliou com a inclusão das crianças de seis anos no ciclo inicial da alfabetização. As implicações pedagógicas mencionam uma reorganização que não pode significar a antecipação de todas as demandas que eram dirigidas à criança de sete anos. Refere-se a uma cultura escolar, com rotinas, normas e rituais próprios a esse ambiente, onde as crianças aprendem a lidar com os instrumentos utilizados na escola e com a organização de tempos e espaços dessa instituição

Uma das características importantes do alfabetizador refere-se à atuação em contextos de diversidade e de diferenças, pois ao ensinar a ler e escrever, trabalha com um leque de relações sociais e culturais que estarão ligadas à escrita. Nesta perspectiva, enfrenta um grande desafio que é o de promover o convívio com a diversidade, as diferenças, ritmos variados de aprendizagem, presentes nas dimensões sócio culturais, econômicas, étnico raciais ou mesmo de gênero.

Destaca-se ainda que esses desafios aliam-se aos da inclusão de crianças com necessidades especiais, o que exige uma demanda de preparo por parte do professor alfabetizador, ao qual se exige um perfil mais aberto a mudanças, novas posturas, flexibilidade nos conteúdos e criação de um ambiente de cooperação e trocas de experiências e informações mais interativas.

Assim, a motivação para estudar e a disponibilidade para aprender são resultantes da valorização que o aluno recebe quando está aprendendo a ler e a escrever, e suas percepções sobre suas próprias possibilidades nesse processo, o que desenvolverá maior interesse e autoestima no início da escolarização.

Ao professor alfabetizador cabe reconhecer os aspectos positivos em cada atividade do aluno, levando em conta seu ritmo e trajetória particular, sempre incentivando o avanço em conhecimentos e capacidades, na autonomia e nas questões de cidadania.

A promoção de discussões no âmbito escolar sobre a prática que o professor realiza, seus avanços e limitações no processo de ensino em construção, leva ao desenvolvimento qualitativo da docência na alfabetização. No coletivo escolar, cabe

às equipes pedagógicas proporcionar uma instância de reflexão intelectual ao professor em perspectiva formadora, pelo compartilhamento de aprendizagens entre seus pares, a retomada e a troca de experiências, conquistas e frustrações em sala de aula.

Diante da complexidade que se apresenta ao professor, a ele cabe ser um direcionador e mediador entre o mundo da escrita em cada fase de aquisição das crianças. Nessa perspectiva, o professor que está aberto a mudanças tende a ser motivado e inovador ao propor procedimentos diversificados, adaptados às necessidades e aos níveis de cada aluno. Essa formação pressupõe a perspectiva de formar o cidadão que, pela via do letramento terá maior compreensão sobre a sua própria inserção no complexo contexto social contemporâneo.

Para Hagemeyer (2006), o contexto contemporâneo é caracterizado pelas rápidas transformações em todas as esferas da vida humana, com influências no âmbito da educação escolar. Ao defrontar-se com as novas configurações culturais de seus alunos, muitos professores sentem a necessidade de redimensionar suas práticas e as relações e atitudes que estabelecem na escola.

O momento de iniciação à escolarização é um momento único, o que confere ao papel do alfabetizador uma função social fundamental na vida das crianças que ingressam na escola. Portanto, são características fundamentais para um professor alfabetizador o respeito às crianças e à prática da alfabetização em um contexto de novos interesses que precisam ser considerados na aprendizagem dos alunos que já dedilham o computador reconhecendo as letras e lendo palavras a partir de instrumentos digitais.

São muitas as incumbências delegadas ao professor e, algumas de ampla exigência social, no sentido de garantir que não só aos alunos de seis anos, mas a todos os alunos, que eles possam usufruir do direito de aprender e de ter a oportunidade de sanar as dificuldades que encontram na aprendizagem pela atuação docente alfabetizadora.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo buscou-se descrever os procedimentos pelos quais se optou na pesquisa sobre as representações do grupo de alfabetizadoras pesquisado. Descreve-se os passos metodológicos do estudo exploratório que selecionou as alfabetizadoras participantes da pesquisa. Identifica-se o grupo de alfabetizadoras e se retrata o caminho percorrido para se obter as representações sociais e os depoimentos relativos à pesquisa proposta.

### 4.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO PARA SELEÇÃO DO GRUPO PESQUISADO

Partiu-se da análise de estudo piloto inicial para a reformulação das questões que constituíram o questionário aplicado a professoras alfabetizadoras do 1º ano da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória - PR. O estudo piloto tem sido necessário à pesquisa para a verificação do entendimento, da clareza, e dos graus de compreensão sobre o tema investigado e, também para avaliar a qualidade das perguntas elaboradas, objetivando verificar se os dados apresentam os resultados esperados pelo pesquisador em relação à problemática que se propõe investigar.

O estudo exploratório e de investigação das práticas das alfabetizadoras apoiou-se na pesquisa qualitativa com base em Lüdke e André (1986). Essa opção se tornou adequada à exploração do problema proposto, já que envolveu uma investigação que partiu dos sujeitos, os quais são as professoras alfabetizadoras, a fim de analisar como elas verbalizam sobre seu papel e atividades levando em consideração a correspondência nas práticas que elas desenvolvem. A ideia seria de obter dados que pudessem levar ao aprofundamento teórico prático sobre a influência das representações sociais na atuação dos processos de suas práticas alfabetizadoras na referida rede de ensino.

As questões foram elaboradas com base na valorização da articulação entre as dimensões sociais e culturais que regem as construções de representações sociais dos professores e, que segundo Jodelet (1989), constituem uma ferramenta fundamental para examinar as crenças, valores e atitudes das professoras,

buscando detectar em suas práticas, novas necessidades e/ou mudanças de procedimentos e atitudes (Apêndice B).

Em conversa inicial com os coordenadores da Secretaria Municipal da Educação, apresentou-se o projeto e a intenção de pesquisa e se solicitou um tempo para a aplicação do questionário semiestruturado que foi elaborado. A aplicação ficou programada para o dia da abertura oficial da Semana Pedagógica (2013) na qual todos os professores da rede estariam presentes e poderiam responder as perguntas e devolver o instrumento. A secretaria autorizou somente a entrega do instrumento e a devolução na própria secretaria, ao qual se teve acesso posteriormente.

Nessa etapa de aplicação do instrumento foram entregues 48 questionários e, destes, apenas 6 retornaram, sendo um número muito restrito, o que levou à decisão posterior de ir às escolas para uma conversa com a Direção e Equipes Pedagógicas. O trabalho de pesquisa foi clarificado às professoras, solicitando-se nas escolas o encaminhamento dos questionários aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental e, nesta etapa, foram obtidos 26 questionários respondidos.

Destaca-se o apoio e a boa recepção das escolas, bem como ressalta-se a importância do trabalho da Direção e Equipe Pedagógica na divulgação e argumentação quanto à importância das contribuições das professoras ao devolver os instrumentos da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida com dez (10) professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental de União da Vitória – PR, selecionadas a partir dos questionários respondidos, seguindo os seguintes critérios: ser professor alfabetizador do 1º ano do ensino fundamental, ter no mínimo três anos de experiência, trabalhar em escola pública municipal, realizar o curso de formação ofertado pela Secretaria Municipal – PNAIC e ter respondido o questionário, no qual optou-se por selecionar aqueles que melhor expressaram suas respostas.

Esses critérios, portanto foram utilizados para selecionar o grupo de professoras alfabetizadoras que participaram posteriormente da entrevista, na qual se obteve depoimentos e narrativas sobre as representações sociais, em resposta às questões formuladas sobre suas atividades, procedimentos, novas práticas entre outras.

## 4.2 OS PASSOS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS ADOTADOS

Após a seleção das alfabetizadoras participantes, realizou-se a entrevista semiestruturada, para o aprofundamento relativo às representações sociais sobre ser professor alfabetizador diante da nova Proposta de ensino de 9 anos, questões expressas no questionário aplicado, e que possibilitaram a ampliação a aprofundamento dos elementos de análise, norteados pelo problema e objetivos formulados para a pesquisa.

Jodelet (1989) alerta no sentido de se fazer um cuidadoso detalhamento teórico-metodológico para a apreensão dos discursos dos indivíduos e dos grupos que mantêm as representações de um dado objeto. Para Sá (1998), significa apreender os comportamentos e as práticas sociais através das quais as representações se manifestam.

Para levantar as representações sociais das professoras pesquisadas sobre ser professor alfabetizador foram selecionados os seguintes temas que possibilitassem investigar: a) O ser professora alfabetizadora diante da nova proposta de ensino de nove anos; b) As visões e práticas sobre alfabetização e letramento desde os seis anos; c) As representações após os programas de formação continuada;

A entrevista semiestruturada (Apêndice C) obedeceu a um roteiro pré-estabelecido, aplicado a todas as alfabetizadoras pesquisadas, buscando ampliar e aprofundar as respostas de cada participante da pesquisa.

Com a permissão das alfabetizadoras ao assinar o Termo de Consentimento Esclarecido (Apêndice A), as entrevistas foram gravadas e marcadas com uma semana de antecedência, confirmadas por telefone na data da sua realização. Ocorreram no local de trabalho de cada alfabetizadora durante as horas-atividade nas quais dispunham de tempo para responder ao questionário. Em seguida, foram transcritas integralmente para a obtenção dos dados que enriqueceram a pesquisa.

Buscou-se no conteúdo das entrevistas realizadas com as professoras visualizar em suas representações, as crenças, opiniões, além de procedimentos, estratégias e atitudes adotadas em resposta às questões formuladas. Os dados obtidos ofereceram possibilidades de agrupamento e análise dos procedimentos comuns entre as alfabetizadoras, conforme sugere Bardin (2006). Para a

sistematização, os dados foram organizados em categorias, com base na fundamentação adotada e nas representações e expressões de práticas verbalizadas. Bardin (2006) sugere etapas de análise de conteúdo que podem ser visualizadas abaixo (QUADRO 1):

1ª FASE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura flutuante;</li> <li>• Seleção do material que será analisado (recortes);</li> </ul>
2ª FASE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploração do material selecionado para categorização/descrição analítica. Etapa importante porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências;</li> <li>• Estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos;</li> <li>• Codificação, classificação e a categorização;</li> </ul>
3ª FASE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratamento dos resultados, inferências e interpretação. É destinado à condensação e ao destaque das informações para análise, culminando nas interpretações e inferências, é o momento de análise;</li> </ul>
4ª FASE	A codificação e a categorização possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências.

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DAS ETAPAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO SUGERIDAS POR BARDIN ( 2006)

FONTE: A autora (2013)

Para uma visualização mais esclarecedora das representações encontradas nas entrevistas, buscou-se estabelecer uma relação entre as questões evidenciadas pelas professoras e as teorizações de Jodelet (2001) e Chartier (1990). Levou-se em conta ainda as contribuições de Marcelo Garcia (2009) e Mazotti (2008), sendo que outros autores foram utilizados no esclarecimento de alguns pontos identificados para analisar as narrativas das alfabetizadoras.

#### 4.3 IDENTIFICAÇÃO DO GRUPO PESQUISADO

Para identificação das professoras alfabetizadoras, foram levados em conta os dados da formação acadêmica, trajetórias contadas a partir do tempo de serviço, conforme os dados apresentados a seguir (QUADRO 2):

ALFABETIZADORAS	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE MAGISTÉRIO
Carla	42	Pós Graduação: Psicopedagogia Graduação: Pedagogia	20 anos
Diana	37	Pós Graduação: Psicopedagogia Graduação: Letras/Espanhol	5 anos
Dara	36	Pós Graduação: Pré e Séries Iniciais Graduação: Pedagogia	10 anos
Elisa	47	Pós Graduação: Pré e Séries Iniciais Graduação: Letras/Inglês	27 anos
Eliane	36	Pós Graduação: Pré e Séries Iniciais Graduação: Pedagogia	7 anos
Iris	65	Pós Graduação: Pré e Séries Iniciais Graduação: Pedagogia	40 anos
Lia	42	Pós Graduação: Pré e Séries Iniciais Graduação: Pedagogia	10 anos
Marília	42	Pós Graduação: Psicologia Educacional Graduação: Pedagogia	3 anos
Mariana	55	Pós Graduação: Pré e Séries Iniciais Graduação: Pedagogia	30 anos
Ozana	31	Pós Graduação: Gestão Escolar Graduação: Letras/Espanhol	7 anos

QUADRO 2 - QUADRO DEMONSTRATIVO: PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ENTREVISTADAS

FONTE: Desenvolvido pela autora, mediante a seleção das professoras alfabetizadoras entrevistadas, 2013.

No grupo pesquisado, a maioria das professoras apresenta uma variação entre 31 a 47 anos de idade, sendo um grupo relativamente jovem na profissão, com exceção de duas professoras: uma aposentada, com 65 anos de idade e outra em processo de se aposentar.

O grupo pesquisado apresenta formação em nível superior, sendo que 7 professoras possuem formação em Pedagogia e 3 professoras formação em Letras. O grupo também possui formação em nível de pós-graduação (Lato Sensu): 6 professoras fizeram especialização em Pré e Séries Iniciais; 2 em Psicopedagogia; 1 em Gestão Escolar e 1 em Psicologia Educacional.

Quanto ao tempo de serviço das alfabetizadoras, encontramos 6 professoras que ficaram entre 3-10 anos e 4 professoras entre 20-40 anos, o que demonstra habilidades já adquiridas em função de suas vivências e trajetória em sala de aula.

Cabe informar que o grupo pesquisado, assim como todas as professoras que trabalham na Rede Municipal de União da Vitória (RMUVA), passam por um processo de afinilamento no que diz respeito ao pleito pelas vagas de alfabetizadoras. Mesmo sendo ponto positivo de avanço para a profissão de

alfabetizadoras, implica na existência de processos de competitividade entre as professoras antes da escolha, que seleciona aquelas que possuem o mais alto grau de formação para sua admissão, feita através de concurso público.

Diante do perfil apresentado e da configuração, seleção e lugar que ocupam na rede de ensino de União da Vitória, as representações sobre a alfabetização e sua correspondência nas práticas das alfabetizadoras pesquisadas, confere a elas importância porque levam a valorizar sua atuação e a identificar os modos de produção da profissão naquele contexto. As alfabetizadoras construíram imagens e representações e justificaram suas práticas, imprimindo as marcas pessoais nessas atividades profissionais, construindo e afirmando uma identidade, conforme sugere Dubar (1997; 2006).

Se por um lado, essas características se tornam importantes na escola, por outro lado, é preciso também rever os modos como os professores representam a si mesmos, à sociedade e a educação, conforme lembra Nunes (2003). A análise apresentada a seguir, possibilita maior visibilidade às representações e dados obtidos durante os passos da pesquisa pela sistematização do processo vivido em categorias e subcategorias.



## 5 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALFABETIZADORAS E AS CORRESPONDÊNCIAS PRESENTES NAS PRÁTICAS PESQUISADAS: CATEGORIAS DE ANÁLISE

As três categorias organizadoras que foram pré-estabelecidas, emergiram das temáticas em estudo sobre alfabetização e nortearam o levantamento de dados da pesquisa e, posteriormente, oportunizaram a análise dos depoimentos coletados, visualizando representações e concepções expressas nas práticas das dez professoras alfabetizadoras.

Conforme o quadro a seguir, pode-se visualizar as categorias bem como as perguntas norteadoras estabelecidas para levantar elementos de análise evidenciando os aspectos que se sobressaem em cada tema, tanto em grupos de alfabetizadoras (até quatro professoras) e as posições individuais que enfatizam aspectos das representações e práticas. Os dados sinalizados foram colhidos na entrevista e complementam a investigação das categorizações.

Temas adotados para levantamento de representações	Perguntas norteadoras da ampliação de representações e práticas obtidas
1- Representações sobre ser alfabetizador diante da Proposta de ensino fundamental de nove anos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que a(o) levou a ser professor(a) alfabetizador (a)?</li> <li>• O que é alfabetizar?</li> <li>• Qual deve ser o perfil do professor (a) alfabetizador (a)?</li> <li>• Ao se tornar um professor alfabetizador quais foram as suas maiores dificuldades?</li> </ul>
2- Visões e práticas sobre alfabetização e letramento com crianças de seis anos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual deve ser o papel do professor com turmas de alfabetização no 1º ano escolar?</li> <li>• O que deve ser priorizado no trabalho com alfabetização de crianças de seis anos?</li> <li>• Que domínios o professor alfabetizador precisa ter no primeiro anos de alfabetização?</li> </ul>
3- As representações após os programas de formação continuada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que mudou no processo de alfabetização e letramento com a nova proposta de ensino de nove anos?</li> <li>• Como vê a formação continuada que tem sido ofertada?</li> </ul>

QUADRO 3 – PERGUNTAS NORTEADORAS DAS CATEGORIAS DA PESQUISA

FONTE: Dados obtidos a partir da análise das entrevistas utilizadas na pesquisa em 2013.

O roteiro da entrevista incluiu as questões do questionário, retomando as representações das alfabetizadoras relativas a representações sociais sobre: Ser professor alfabetizador no contexto da Proposta de ensino de 9 anos; Perspectivas

de alfabetização e letramento com crianças de seis anos; Influências da formação continuada nas representações e práticas alfabetizadoras.

Das categorias pré-estabelecidas, foi possível visualizar subcategorias conforme a figura 1 a seguir demonstra:

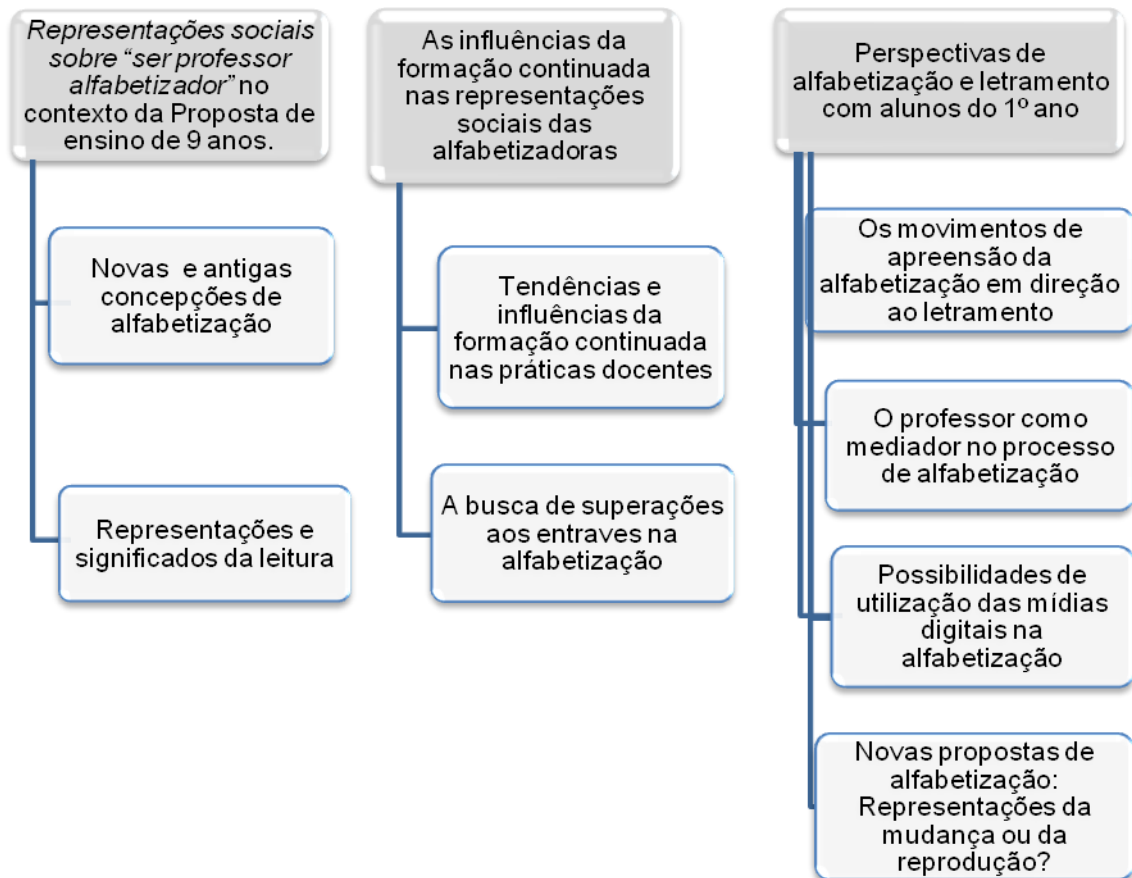


FIGURA 1 – CATEGORIAS E RESPECTIVAS SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

FONTE: Dados obtidos pela autora na análise das entrevistas com alfabetizadoras de União da Vitória em 2013.

Essas três questões retomaram o objetivo proposto nesta dissertação, o de investigar as representações sociais sobre ser professor alfabetizador pesquisadas e sua correspondência nas práticas de alfabetização, no contexto de implementação da nova Proposta do ensino fundamental de nove anos, considerando o processo de formação continuada ofertado pela SME de União da Vitória.

Apresentam-se os dados coletados, sistematizados em categorias de análise e subcategorias, as quais serão descritas apresentando nas representações expressas, as narrativas, depoimentos, concepções, estratégias de ensino e atitudes

das alfabetizadoras pesquisadas.

Nesse sentido, a partir dos objetivos específicos formulados, a análise sobre as representações que emergiram diante dos processos vivenciados e com base nos autores pesquisados, pretende-se identificar nos processos desenvolvidos, os movimentos de reprodução ou de mudança que possam indicar novas lógicas de alfabetização.

### 5.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “SER PROFESSOR ALFABETIZADOR” NO CONTEXTO DA PROPOSTA DE ENSINO DE NOVE ANOS

Partindo da complexidade do papel das alfabetizadoras e da alfabetização e o contexto social e histórico em que o grupo pesquisado se insere, algumas das professoras apresentaram em suas narrativas, muitas vezes, um ‘perfil’ idealizado sobre a função do alfabetizador, como um profissional que detém ou deveria deter as fórmulas mágicas para acabar com todas as dificuldades dos alunos nesta fase escolar.

Segundo Chartier (1990), a identidade social do professor alfabetizador é resultado de um complexo processo histórico e de uma dada formação social, que gira em função de memórias sociais e das tarefas que impõem práticas culturais e memórias sociais. As representações definem a identidade e a especificidade dos professores alfabetizadores situados no campo social que coincide com um sistema de normas e valores historicamente determinados

O grupo de alfabetizadoras relatou a preferência por trabalhar com crianças menores e falaram da admiração pela profissão que exercem, revelando prazer neste trabalho. Algumas professoras revelaram identificar-se com a profissão, lembrando a afabilidade e o modelo da professora com quem estudaram na infância. Falaram de sentimentos de amor e dedicação à profissão, o que de certa forma, reafirmou a ideia da função docente como doação ou missão. As expressões gostar/amar crianças, ser dedicada, paciente, tolerante, motivadora aparecem como características marcantes do professor alfabetizador nessa perspectiva.

As professoras referiram-se a disposições pessoais como “ser alegre, conquistador, determinado, perseverante, dedicado, ser paciente, flexível, curioso, estudioso” e indicam atitudes na prática como a criatividade, competência, o respeito

ao ritmo dos alunos.

Nas representações sociais investigadas sobre ser professor alfabetizador aparecem questões sobre as atribuições da função de alfabetizadoras, aparecem qualificações como ser criativo e ser dinâmico, e que refletem suas trajetórias com interferências nas práticas. Como necessidades para a função alfabetizadora na escola atual, as professoras apontam para a criatividade, o dinamismo, a flexibilidade e o compromisso em seu trabalho. As ideias expressaram as exigências do que pensam ser imprescindível ao professor alfabetizador e a que tiveram acesso nos cursos de formação continuada, ofertados na rede escolar de União da Vitória.

Percebeu-se a busca de corresponder às expectativas sociais, cobranças e exigências das políticas públicas, quando destacaram a consciência sobre o que é alfabetizar na nova Proposta de Ensino de 9 anos. Indicaram atividades para levar ao letramento no primeiro ano escolar, como recomenda a proposta e a exigência de um trabalho de qualidade e respeito à fase e ritmo das crianças de seis anos.

Ao externar preocupações de alfabetizar hoje, as professoras reafirmaram um sentimento de busca de valorização, considerando o peso de sua atuação, em expressões como: “ser fundamental, ser ferramenta, ser direcionador” e qualificaram “o lugar” do alfabetizador como peça-chave no início do processo escolar.

As alfabetizadoras revelaram compreensões sobre a alfabetização como um processo de grande responsabilidade, que não acontece só por parte do professor ou do aluno, mas através de suas intervenções, partindo dos conhecimentos que as crianças já dominam. Soares (2012, p.18), enfatiza que “O conceito de alfabetização é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa multiplicidade de facetas explica porque o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais [...]”.

Para Chartier (1990), o contexto histórico é definidor de significados e imposições em cada fase de desenvolvimento de uma dada sociedade ou instituição. O papel do professor é determinado por uma série de fatores que passam pelas impressões que ficaram na sua lembrança sobre o valor de escrever e de ler veiculado tanto nas famílias, quanto na vida escolar, ou em ideias apreendidas na sua formação e que compõem suas representações.

Segundo Chartier (1990), as representações geram modos de fazer e modos de ver que podem ser similares no que se refere à forma de ensinar, seja individual ou coletivamente, e que foram formadas a partir de visões comuns ao seu grupo, ou

mesmo adquiridas através das imposições que aparecem na forma de leis e normas implementadas por reformas oficiais.

Ao longo de sua prática, o professor mobiliza diferentes saberes envolvendo a transmissão de conteúdos e várias habilidades para as diferentes situações e dilemas vivenciados no desenvolvimento da prática, elaborando estratégias para responder às exigências colocadas por um novo momento contextual. A construção de estratégias é um processo conduzido dinamicamente pelo professor, na mobilização e na construção de saberes e conhecimentos, no qual empregam em função da construção das formas diferenciadas de proporcionar aprendizagens aos alunos.

As professoras demonstraram preocupação e esforço em modificar as formas como ensinam, mas não deixaram de mostrar suas impressões sobre como percebem as imposições da nova Proposta de ensino de 9 anos. As representações sociais como fenômenos ativos agem na vida social através de sistemas amplos de pensamento, ideológicos ou culturais e que penetram nas esferas das experiências dos indivíduos.

As representações sociais evidenciam as crenças e saberes característicos de grupos sociais em tempos e espaços definidos, funcionando como um conjunto de conhecimentos, confirmam o pensamento de um grupo e/ou de uma cultura presente na sociedade. Os professores mostraram representações já construídas no contexto social e profissional em que se inserem, mas reafirmaram aspectos sociais e culturais para formação do aluno, que precisam adquirir a leitura e a escrita para seu uso social. Nesta perspectiva, lembraram os objetivos do letramento, que à longo prazo deverá formar o cidadão que utilizará socialmente e com propriedade a escrita e a leitura.

A preocupação com a formação para a cidadania, preconizada na nova proposta de ensino, apareceu, portanto, nas práticas das alfabetizadoras com a preocupação de desenvolver relações entre e com os alunos. Jodelet (1989) declara que é preciso observar os discursos, comportamentos e as práticas sociais adquiridas nas trajetórias, experiências, conhecimentos e saberes docentes para evidenciar as práticas e comportamentos institucionalizados que manifestam em suas representações, contribuindo para manter ou transformar concepções, práticas e decisões de professores, modificando a forma como alfabetizam.

Constata-se nas teorizações de Marcelo Garcia (2009), que a força das

crenças do professor ao selecionar suas atividades são afetadas diretamente pela interpretação e valorização que constroem em suas experiências de formação e atuação, o que exige atenção às opiniões dos professores. Afirma que as crenças “atuam como filtros de informação que influenciam a forma como se usa, guarda e recupera um conhecimento, elas também predizem condutas”. Podem afetar a aprendizagem da docência e possibilitar ou dificultar as mudanças necessárias à sua profissionalização.

A categoria adotada, referente a ser professor(a) alfabetizador(a), tem por objetivo oferecer oportunidade às professoras alfabetizadoras de expressar as concepções pertinentes ao âmbito social em que o professor exerce sua função, revelando ainda as formas de superação e as atividades que desenvolvem no processo de ensino aprendizagem. Ao assumir a responsabilidade de alfabetizar como fundamental na escolarização, as professoras pesquisadas indicaram formas mais autônomas e adequadas de atuar, questionando e mesmo abandonando os métodos tradicionais de alfabetização. Desta primeira categoria, emergiram subcategorias que sistematizam as representações sociais obtidas na pesquisa, como se visualiza na figura 2, sendo que as análises são apresentadas na sequência.

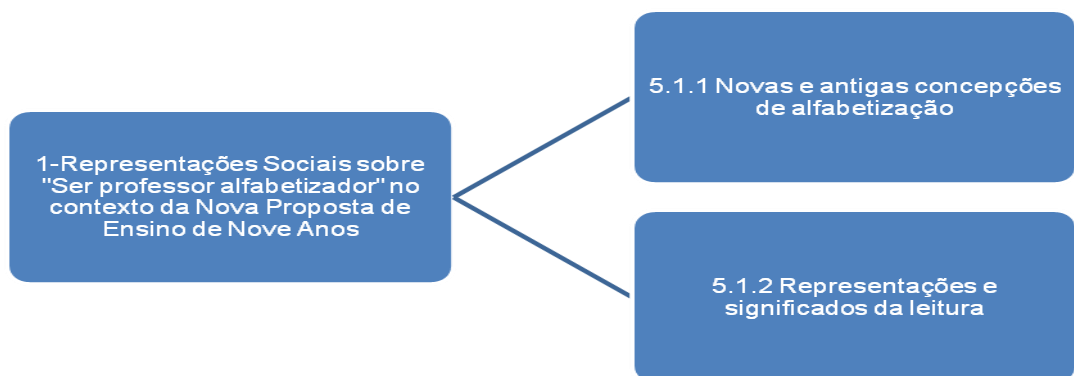


FIGURA 2 – SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA CATEGORIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE SER PROFESSOR ALFABETIZADOR NO CONTEXTO DA NOVA PROPOSTA DE ENSINO DE NOVE ANOS.

FONTE: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados da pesquisa realizada em 2013.

### 5.1.1 Novas e antigas concepções de alfabetização

A entrevista realizada levou a um aprofundamento das representações das alfabetizadoras, sinalizando avanços em relação às concepções e ao ensino ofertados de forma tradicional, considerando os processos de implementação da Proposta de ensino de 9 anos e a busca de um ensino mais condizente às necessidades dos alunos da escola básica.

Os domínios do professor alfabetizador tendem a ser redirecionados para uma prática cultural de ensino e envolvem a oralidade, os gestos, o desenho e as tentativas de escrita e suas interações e, verifica-se notadamente nas propostas oficiais recentes de alfabetização, a construção de compreensões sobre a leitura e a escrita visando o letramento.

Com relação ao processo instaurado e de avanço recente, os depoimentos das alfabetizadoras sinalizaram modificações de conceitos de alfabetização, introduzindo em suas práticas, a noção de letramento. A partir de processos de formação continuada pelos quais passaram, descreveram práticas nas quais modificam as formas de construção da linguagem e da escrita. Vejamos essas mudanças nos depoimentos a seguir:

O conteúdo a ser repassado não chama a atenção dos meus alunos e acabo mudando a metodologia, porque quando trago uma aula com registros, às vezes a criança não quer participar, da mesma forma que participaria com o lúdico, com o computador, etc. (DARA, 20/03/2013).

Procurar trazer atividades prontas e que o aluno não tem aquele trabalho de ficar uma hora copiando, atividades que prendam sua atenção e que exijam a imaginação, a criatividade para poder completar a atividade. Então a gente parte da atividade de registro e depois para atividades mais descontraídas como as musiquinhas, joguinhos, dominó [...]. (OZANA, 12/03/2013)

Eu acho que o ambiente da sala de aula tem que ser estimulador, a criança precisa disso também. Tem que ter muita leitura, e a participação delas também[...]. Um ambiente acolhedor, você tem que acolher bem as tuas crianças porque hoje a gente tem uma grande responsabilidade na questão: que sujeitos queremos criar para nossa sociedade e eu acho que tudo começa aqui na escola (ELIANE, 04/04/2013)

As professoras demonstraram na entrevista estar sensíveis quanto ao seu papel de alfabetizar as crianças de seis anos e conseguem verificar em que medida é preciso replanejar as atividades e mesmo avançar. Já visualizam a aprendizagem de forma mais lúdica e descontraída, apresentando sequências de atividades,

iniciando pelas mais importantes do dia e ao final, quando as crianças já estão mais cansadas, usam recursos mais dinâmicos que tornam suas atividades mais atraentes e convidativas.

As narrativas das professoras enfatizaram o respeito às individualidades das crianças e às suas necessidades na fase inicial da alfabetização, como se observa a seguir:

No letramento é preciso considerar a bagagem de conhecimentos que a criança apresenta, respeitar a sua individualidade e perceber que cada um é de uma maneira; tem uns que aprendem mais rápido e outros mais devagar. (ELIANE, 04/04/2013)

Alguns alunos precisam de um tempo maior para aprender;... as aprendizagens são diferentes, os ritmos são diferentes e com interesses diferentes, e quando se observa isso há um êxito bem maior no ensino. (MARILIA, 04/04/2013)

A atenção à criança aparece nas respostas sobre a importância do cuidado com a escolha das atividades a serem desenvolvidas, como se pode observar:

Alfabetizar não é só ensinar a ler e escrever, é um todo, é respeitar aquilo o que a criança traz com ela, é perceber que cada um é de uma maneira. Hoje a gente fala do letramento e que a criança tem que trazer uma bagagem de conhecimento. (ELIANE, 04/04/2013)

Os alunos do 1º ano do Ensino de nove anos têm um tempo maior, porque apresentam aprendizagens diferentes, ritmos diferentes e interesses diferentes; é, a criança pode ter um êxito maior.[...] Então essa é a grande mudança, as crianças de hoje participam e interagem no dia a dia. (MARILIA, 04/04/2013)

Deixar o lúdico estar presente na aprendizagem, e com objetivos, porque a criança no 1º e 2º ano ainda quer brincar. Então, tornar a brincadeira numa maneira da criança aprender através do lúdico e do pedagógico; a gente percebe que quando isso é bem preparado, a criança realmente aprende..., não dá para deixar perder a infância que eles estão perdendo muito cedo. (ELIANE, 04/04/2013)

As professoras demonstraram preocupação maior com o desenvolvimento infantil como um todo, o que sugere uma mudança de tratamento com as crianças de seis anos, considerando os aspectos: psicológico e cognitivo, afetivo e social, no contexto educativo e, não mais apenas o aspecto cognitivo, muito enfatizado pelos cursos de formação. Observou-se que essas recomendações figuram no curso de



Pró-letramento e PNAIC<sup>6</sup>, que isso demonstra que houve influências desses cursos nas concepções sobre a criança e apropriações iniciais do letramento a partir da brincadeira e da ludicidade.

Nos depoimentos, as alfabetizadoras falaram da necessidade de um planejamento cuidadoso, que envolva uma série de atividades de aprendizagem para o domínio dos códigos da escrita, aliados aos processos de leitura. Diante dos alunos de hoje, comentaram a mediação a ser feita entre os conteúdos selecionados e as crianças; nesse processo, cabe considerar os interesses e motivações das crianças para instigar à aprendizagem nas aulas.

Albuquerque e Moraes, (2006) fazem uma importante orientação no PNAIC (2012) sobre o planejamento no processo de aprendizagem, que requer escolhas de objetivos coerentes e organização de atividades e rotinas. O professor trabalha com crianças em diferentes níveis de letramento (em sua fase de aquisições e de desenvolvimento), exigindo uma intervenção didática centrada na construção de saberes linguísticos sobre a leitura e a escrita. Para essa intervenção, é necessário que o professor construa conhecimentos e saberes para a organização e execução de uma prática pedagógica que se caracterize como processo estruturado e que leve às aquisições básicas iniciais da escolarização.

Das professoras pesquisadas, quatro falaram sobre o comprometimento do alfabetizador diante da complexidade desse processo. Percebe-se nas suas representações que a alfabetização é um momento único na vida do aluno e de constante aprendizagem para os professores. Observa-se nas respostas, o desejo de agregar a nova proposta, a suas concepções e trajetórias de alfabetização, considerando as referências que já fizeram inicialmente relativas ao letramento. Nessa perspectiva, duas alfabetizadoras referem-se à necessidade de domínios linguísticos para alfabetizar em direção ao letramento, e conforme explicitam nas suas respostas:

[...] é um processo complexo do desenvolvimento de competências linguísticas significativas e eficazes no trabalho educacional (MARÍLIA, 04/04/2013).

---

<sup>6</sup> PRÓ-LETRAMENTO - Programa de formação continuada de professores das séries iniciais para a melhoria da qualidade da leitura, escrita e matemática. É realizada pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios e PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

[...] o processo de alfabetização e letramento é complexo e depende muito do método utilizado, que varia de aluno para aluno, cada um com sua vivência, estímulos e nível de aprendizagem (IRIS, 12/03/2013) .

Em referência à utilização de método, elas demonstram a preocupação com as formas de apreensão dos (as) alunos (as), considerando seus níveis de aprendizagem. As alfabetizadoras reafirmaram o respeito ao ritmo próprio de cada criança para auxiliar suas aquisições de leitura, oralidade e escrita, partindo de suas possibilidades e respeitando às suas culturas.

Soares (2012) enfatiza o método como processo que possa ser resultado da definição de ações, atitudes e habilidades, procedimentos, técnicas compatíveis com esses objetivos e com a opção teórica que caracteriza o trabalho com a criança a ser alfabetizada.

#### 5.1.2 Representações e significados da leitura

Nos processos vividos pelas alfabetizadoras em suas representações, revelaram muito sobre as possibilidades de levar a ler e a escrever de forma mais enriquecedora. Foi possível evidenciar que apenas uma, das 10 professoras pesquisadas, recebeu oportunidades de leitura diária, ofertada durante os anos iniciais de sua escolaridade, sendo que os depoimentos das outras revela que as professoras proporcionavam momentos de leitura 'de vez em quando'.

Observou-se que o incentivo às práticas de leitura é um fato novo, proveniente de uma nova exigência social e isso talvez possa explicar por que o hábito de ler como uma fonte de prazer não esteja muito presente na vida cotidiana e pessoal do professor. Esse novo comportamento, expresso como representação coletiva e também individual, possibilita identificar a construção de um conhecimento guiado por experiências pessoais, as quais estão sendo adaptadas e que vêm se transformando em novas representações ao longo da experiência com o processo da docência na alfabetização.

Aos poucos as novas ideias, novos conceitos relativos às práticas de leitura inseridas culturalmente e socialmente vão sendo percebidas como algo concreto e exterior ao sujeito através dos processos de objetivação. As professoras vão retirando algumas informações partindo dos conhecimentos anteriores e dos valores

culturais para estabelecer uma rede de novas significações em torno do novo objeto através dos processos de ancoragem.

Quanto ao hábito de ler das professoras na sua vida e profissão, ficou evidente que utilizam as leituras para a informação, textos para grupos de estudos realizados na escola e documentários que giram em torno dos subsídios pedagógicos de sua profissão. Por outro lado, percebeu-se que o tempo para outras leituras nesta perspectiva, é limitado pelo intenso trabalho que exige a sala de aula, visando as aquisições da alfabetização, como se pode observa nos depoimentos a seguir:

Gosto de ler, mas falta tempo devido às atribuições da escola, como tarefas, atividades, fichas individuais e cursos de formação. (DARA, 20/03/2013)

Confesso que não sou uma leitora ativa, leio muito nos cursos de aperfeiçoamento, encontros na escola. (ELIANE, 04/04/2013)

Gosto de ler para repassar aos educandos o gosto pela leitura e para fundamentar-se melhor no dia a dia. (OZANA, 12/03/2013)

Leio muito, para poder repassar o gosto e o prazer em ler para os meus alunos. (DIANA, 12/03/2013)

Gosto muito de ler, pois acrescenta na minha profissão. (CARLA, 10/04/2013)

Percebeu-se que as transformações e/ou mudanças das representações enraizadas socialmente são muito lentas e foram construídas coletivamente e inscritas nos pensamentos e ações dos indivíduos ao longo do exercício profissional. O enraizamento dessas formas de pensamento ocorre no transcorrer de anos, como caracterizou Chartier (1999). Como enfatizou Jodelet (2001) os processos de *ancoragem e objetivação* atuam por sua vez, na formação ou na modificação das representações sociais já constituídas sobre a leitura, que também ocorrem de maneira lenta. As professoras falaram ainda das limitações que encontram em relação ao incentivo à leitura, que deve ser proporcionada, quando não existem locais apropriados como bibliotecas e livros variados e interessantes que possam atrair a atenção das crianças.

As alfabetizadoras externaram opiniões sobre a utilidade e a importância da leitura em seu trabalho com a alfabetização, reconstruindo em suas falas, muitas das atividades veiculadas nos cursos de formação continuada. Referiram-se à organização de ambientes para o favorecimento da leitura, diariamente, como se

pode constatar nos depoimentos a seguir:

A leitura está diretamente ligada à alfabetização. A criança que ouve histórias terá mais facilidade na aquisição da leitura e escrita. (ELISA, 20/03/2013)

A leitura leva o aluno a interagir com o meio social, ampliando o seu vocabulário. (OZANA, 12/03/2013)

A leitura contribui de diversas formas: oralidade, interpretação, sequência de ideias, hipóteses de escrita. Realizo a leitura diariamente, e utilizo cantigas, rodas de histórias, quadrinhas, parlendas, poesias (CARLA, 10/04/2013)

A leitura leva o aluno a integrar-se com o mundo e conhecer os significados e o processo de língua escrita. (DIANA, 12/03/2013)

É possível observar que as professoras alfabetizadoras expressam consciência da importância do trabalho de leitura com as crianças e na aquisição da escrita. Tendem a construir uma nova realidade social, modificando suas representações em função de exercitar o papel da leitura em sala de aula e buscar as formas de se aproximar do seu uso social no processo de alfabetização, através do processo de ancoragem onde se realiza a comparação com as categorias já conhecidas e o objeto novo passa por reajustes para adquirir características dessa categoria já existente e se tornará uma nova referência, incluindo-se numa matriz de identidade da nova cultura.

Diante das mudanças de concepções sobre os processos de aprendizagem e sobre o conceito de criança, como sujeitos de direitos, como categoria social e humana, a infância é entendida como um período da história de cada um (KRAMER, 2007, p.13).

No entanto, a interlocução e o acompanhamento do trabalho pelas equipes pedagógicas nas escolas, também poderão auxiliar às alfabetizadoras nas diversas dimensões de sua função.

Os conhecimentos produzidos por estudiosos e pesquisadores trazem novas configurações ao cenário educacional e através de formações, cursos e grupos de estudos, aos poucos passam a ser introduzidos na esfera educacional escolar, possibilitando a produção de novos conceitos pelos professores.

A institucionalização de uma nova proposta com direcionamentos que exigem mais de suas habilidades e conhecimentos levou as professoras à participação em cursos de formação continuada ofertada pela SME de União da

Vitória, em cumprimento às determinações do MEC para a aplicação de novas concepções de alfabetização. De certa forma esse processo de formação contribuiu para um movimento gerador de reflexões e mudanças nas práticas das professoras pesquisadas, com grandes interferências nas suas convicções, através do processo de ancoragem dos novos conceitos, concepções e formas de ensinar, permitindo às professoras a integração do objeto da representação em um sistema de valores que interferem na constituição de suas subjetividades.

Para Marcelo Garcia (2009), durante o desenvolvimento profissional é possível provocar mudanças nos conhecimentos e estratégias de ensino dos professores. O autor afirma que é no processo de investigação sobre o sistema de crenças dos professores que se obterá elementos importantes sobre o porquê de muitas das ações, as quais não apresentam um impacto real de mudanças nas práticas de ensino e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos.

Esses saberes são escolhas metodológicas que ultrapassam o trabalho apenas com o código escrito ou com o conhecimento de letras, palavras e textos, como afirmou Shulman (1986), e que levam os professores a desenvolver atividades mais próximas das necessidades e fases em que os alunos se encontram ao serem alfabetizados. Os “conhecimentos mobilizados” pelos professores são formados pelos mais diversos saberes que incluem os conhecimentos das ciências da educação e da Pedagogia, e no desenvolvimento de um saber baseado nas experiências cotidianas que será proporcionado aos seus alunos.

## 5.2 AS INFLUÊNCIAS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ALFABETIZADORAS

Como objetivo para esta categoria propôs-se constatar os movimentos de reprodução ou de busca de novas lógicas de alfabetização a partir das representações das alfabetizadoras sobre suas práticas após os cursos de formação continuada, como oferta de suporte teórico-metodológico à implementação da Proposta de ensino de 9 anos aos professores de União da Vitória, que tem acompanhado as medidas desta implantação em nível nacional.

Todas as professoras que participaram da pesquisa tiveram acesso à proposta de Ensino de nove anos e suas prescrições em cursos do Programa de

formação continuada ofertados pelo MEC em nível nacional, como o PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), curso da rede de ensino que se completa no interstício de dois anos.

Observou-se um esforço em avançar nas questões apontadas pelas alfabetizadoras para o desenvolvimento das habilidades da leitura e de escrita nos alunos (as), indicando para a definição de objetivos mais precisos que possam garantir os passos do processo alfabetizador nos três primeiros anos escolares, conforme determina a proposta. Pode-se dizer também, que em meio às prescrições, o professor constrói suas experiências de sala de aula, em colaboração com seus colegas, o que o leva a eleger determinados conceitos teóricos.

Pode-se dizer que, na medida em que as experiências foram e são compartilhadas pelo grupo de professores, têm-se oportunizado reflexões, discussões e pesquisas sobre as práticas de ensino na área da alfabetização. A partir do trabalho pedagógico cotidiano, as professoras falaram de recriação, re-invenção de atividades e estratégias na perspectiva do alfabetizar crianças de seis anos em direção ao letramento, que é um dos objetivos presentes na Proposta de Ensino de Nove Anos. Para exemplificar, retoma-se as falas de uma das professoras, acenando com disposições de mudança:

O novo olhar para a criança, é o professor entender que não é antecipar tudo o que se trabalhava na antiga 1ª série, mas é trabalhar de forma gradativa, para que goste da escola e o brincar continue sendo tomado e retomado no dia a dia da criança, porque ela pode aprender de forma eficiente, através das brincadeiras [...]. Ela aprende as regras, no convívio com outras crianças. Então ter um novo olhar é, não dar tudo como pronto, acabado, sem a participação da criança e sua interação em todas as atividades, mas no dia a dia da criança. (MARILIA, 04/04/2013)

É preciso ter um 'novo olhar' para a criança de seis anos, proporcionando atividades significativas. (MARILIA, 04/04/2013)

A expressão “novo olhar”, foi utilizada no texto da Proposta de Ensino de Nove Anos e também no programa de Formação continuada como um alerta à ideia de atenção especial e respeito à criança nos seus mais variados aspectos: o social, afetivo, cognitivo (MEC, 2007, p.9). Estas posições foram, ora interpretadas pelas professoras e ora repetidas como algo que terão o ‘dever’ de desenvolver, como verbalizou uma delas, um ‘compromisso com o Pacto’. A utilização da expressão ‘novo olhar’ e as prescrições que a acompanham apresentam os indícios da influência dos textos prescritivos e da formação continuada, com os quais se

familiarizam, e ao nível do discurso.

Cabe lembrar as análises de Chartier (1990), que se refere ao momento histórico vivido pelos indivíduos e os contextos em que ocorrem os processos sociais e seus significados passam a interferir em formas de pensar, de conceber e de produzir as práticas sociais.

A educação é prática social que se desenvolve nas relações sociais, e é permeada por relações de poder que conformam representações, como valores, concepções e atitudes dos profissionais que desenvolvem os processos de ensino e formação dos alunos nas instituições educacionais escolares.

Para a professora Elisa (20/03/2013), a proposta de Ensino de nove anos, que inclui a entrada da criança de seis anos de idade no primeiro ano escolar, requer “[...] igualdade de acesso, a partir da qual todas as crianças possam ingressar na escola”. A igualdade de acesso também deve ser garantida por processos adequados e qualitativos metodológicos que garantam o sucesso de suas trajetórias desde o primeiro ano escolar.

O processo de ancoragem tem um forte elemento como seu aliado na desconstrução de ideias enraizadas socialmente e institucionalmente construídas na história do trabalho com a alfabetização. Trata-se do desenvolvimento profissional docente, que provoca mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nesses aspectos tende a alterar as práticas pedagógicas em sala de aula e, de várias formas, provocando melhorias nos processos pedagógicos de alfabetizadores.

Marcelo Garcia (2009), como já se verificou, enfatizou a importância de se observar as crenças individuais docentes que selecionam, interpretam e valorizam experiências que consideram significativas na sua formação e atuação. Elas funcionam como selecionadoras de informações que influenciam os usos, recriações e criações de conhecimento, como também projetam as condutas das práticas docentes.

Diante disso, pode-se concluir que o PNAIC trouxe a oportunidade de reflexão sobre uma necessária discussão acerca das concepções de alfabetização e de avaliação que se relacionaram ao desenvolvimento de práticas docentes baseadas na inclusão e na heterogeneidade dos diversos grupos de alunos. Uma das alfabetizadoras referiu-se ao Pacto (PNAIC), destacando que esse a levou a observar aspectos relativos às práticas com a criança:

Com a formação do Pacto (PNAIC), a gente está vendo que a criança vem e vai aprender de forma lúdica e que temos o dever de alfabetizar já no 1º ano. Usando o lúdico e atividades que prendam a atenção da criança; tenta-se da melhor maneira. [...] O fundamental é a professora ter paciência, ter dedicação, porque o 1º ano é uma turma que depende muito da gente para tudo (OZANA, 12/03/2013)

A formação continuada oportunizou ao professor a obtenção de conhecimentos didáticos pedagógicos, a discussão e concepção de estratégias para melhorar a relação que estabelece entre a teoria e a prática. Pensar na prática escolar de forma coletiva e, a partir de estratégias pelas quais o grupo participante da pesquisa optou, parece ter instigado as alfabetizadoras à busca de inovação dos processos pedagógicos de sala de aula.

Identificando atitudes inovadoras e novos desafios nas representações, práticas e atitudes das alfabetizadoras, de acordo com a problematização central posta nesta dissertação, buscou-se identificar os processos de reprodução, ou mudança, em busca de novas lógicas de alfabetização, e isso se analisa na subcategoria a seguir. Esta categoria inclui as questões indicadas na terceira categoria do Quadro 3, as quais emergem as subcategorias apresentadas na figura 3:

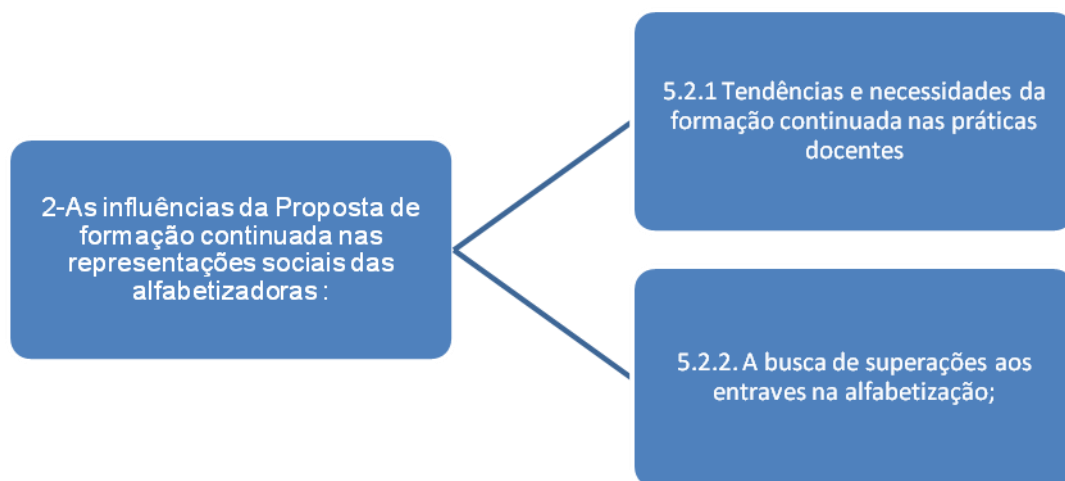


FIGURA 3 – SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA CATEGORIA: AS INFLUÊNCIAS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REPRESENTAÇÕES DAS ALFABETIZADORAS. FONTE: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados da pesquisa realizada em 2013.



### 5.2.1 Tendências e necessidades da formação continuada nas práticas docentes

Percebeu-se que a partir das novas configurações da formação continuada em nível nacional, realizadas em parceria com as universidades e, visaram a formação de orientadores de estudo, sendo disseminadas pelas secretarias municipais de educação para as professoras, ocorreu um avanço em relação às interpretações que emitem sobre a qualidade de ensino na alfabetização. As professoras pesquisadas falaram das novas visões sobre a condição como alfabetizadoras, comentando os próprios cursos de formação dos quais participaram, como se observa nas narrativas a seguir:

O professor tem que gostar muito para ser alfabetizador; acho que ele tem que estar preparado, com a parte didática para alfabetizar, e sempre se atualizando no assunto, porque hoje em dia, hoje é uma coisa e amanhã já é outra. Tem que estar atualizado, e participar dos cursos, encontros, trocas de experiências. Pelo menos é o que eu faço enquanto alfabetizadora para enfrentar os desafios de cada dia. (LIA, 17/03/2013)

Somente conteúdos teóricos não dão conta de encontrar na prática formas de trabalhar com os alunos, então a formação do professor está inteiramente ligada à disponibilidade de aprender, tentar, de fazer diferente. Os professores são diferentes, mas a formação é comum a todos. É muita leitura, mas também a troca de experiência de quem já atua, a parte prática, que deu resultados eficientes [...] (MARÍLIA, 04/04/2013)

No próprio PACTO a gente conversa muito sobre isso de perceber o que a criança não compreendeu para tentar suprir as lacunas das crianças, porque como educador tenho que entender que o meu papel é de ensinar, é para rever, é para cair, e é para levantar, mas eu tenho que ter uma função social com a criança [...] (ELIANE, 04/04/2013)

Notou-se nos depoimentos das alfabetizadoras pesquisadas, a necessidade de receber novas informações em cursos e, que elas consideram a formação continuada e em serviço, como fundamental para a continuidade do trabalho que desenvolvem na alfabetização. A comparação do trabalho, a evolução das turmas dentro de suas especificidades, a troca de experiências e a elaboração de atividades para as professoras têm auxiliado os processos de aprendizagem e fornecem segurança no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Observou-se ainda que as professoras da Rede Municipal de União da Vitória, em sua grande maioria, trabalham com carga horária de 40 horas semanais e que os cursos ofertados são sempre depois do expediente, o que implica em um aproveitamento menor da formação, pois este professor ao fim do dia encontra-se

esgotado. Por outro lado, foi possível visualizar o papel importante que a formação continuada desempenha na mudança das concepções, com influências nas representações e práticas das alfabetizadoras. As professoras declararam que se utilizam de várias estratégias e experiências, as quais partilham com as docentes formadoras nos encontros, oportunizando reflexões sobre as práticas de ensino que realizam, levando a criar e re-criar atividades de alfabetização com vistas ao letramento.

Pode-se destacar que a formação inicial para os alfabetizadores, trouxe conhecimentos sobre as ciências linguísticas e sobre as concepções psicogenéticas da aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, para 9 professoras, a formação inicial tem sido defasada e não garante conhecimentos que possam ser aplicáveis no ambiente escolar atual. São teorias muitas vezes desvinculadas da prática e não auxiliam no enfrentamento dos problemas e desafios que envolvem os processos da alfabetização e letramento, por ser uma formação geral.

A formação continuada da qual participaram tem oportunizado o contato com novas concepções sobre a infância e a criança, modificando os enfoques de ensino e aprendizagem e propiciando momentos de interlocução necessários ao desenvolvimento profissional do alfabetizador. Observou-se que a formação promovida a partir do PNAIC, visando a busca de maior respeito à criança e à construção da sua aprendizagem, tem levado as professoras a fazer adequações de seus pressupostos, concepções e recomendações em suas práticas de alfabetizadoras.

Os cursos de formação continuada fornecem elementos importantes para a prática ao discutir questões teóricas relacionadas ao ensino em sala de aula, oferecendo suporte ao replanejamento das atividades e encaminhamentos das dúvidas e dificuldades encontradas. Por outro lado, é imprescindível considerar as realidades dos professores alfabetizadores, que evocam em suas representações e levam a identificar dificuldades e iniciativas, na busca de novas compreensões, para que os cursos não os tornem apenas executores de imposições oficiais.

Diante disso, pode-se observar que o PNAIC, marca o início de uma nova concepção sobre os processos de formação continuada, os quais começam a ser instaurados em nível nacional e tendem a trazer novas configurações aos processos do ensino e aprendizagem e nas práticas dos professores em sala de aula.

### 5.2.2 A busca de superações aos entraves na alfabetização

Nesta subcategoria, as professoras exteriorizaram aspectos que são referentes à carreira docente e a problemas estruturais que interferem ou mesmo dificultam na organização do seu trabalho com a alfabetização.

Algumas alfabetizadoras referiam-se aos processos de exclusão das crianças provenientes de níveis sociais distintos e das dificuldades e necessidades mais individualizadas, o que se pode perceber em suas narrativas:

Eu tenho crianças com dificuldade na fala que frequentam a fonoaudiólogo; temos crianças com problemas psicológicos. É uma turma pequena, mas com muitos problemas, com limitações. Crianças que não tem acesso a muitas informações. Já as outras estão ali bombando, que tudo querem saber. (ELIANE, 04/04/2013)

Ainda se busca encontrar os caminhos para a inclusão dessas crianças que hoje vêm para a escola, com inúmeros problemas, porque a escola passa por uma abrangência muito grande de funções onde é sistematizar os conteúdos, os conhecimentos, e fazer com que a criança se desenvolva integralmente; é a grande dificuldade porque, nós não conseguimos atingir a todos. Entendendo que a escola é para todos e tem que ser eficiente para todos. Então como fazer com que esses alunos com as mais diversas dificuldades consigam aprender se eles são diversos, tem ritmos diferentes e não vão aprender todos da mesma forma? (MARÍLIA, 04/04/2013)

A questão da inclusão apareceu nas falas das professoras como questões não resolvidas ou superadas e, diante das quais se sentem impotentes. São questões relacionadas à falta de assistência dos alunos quanto à saúde e relativas a problemas para os quais sentem que não estão preparadas para resolver ou enfrentar.

As professoras comentaram sobre o número elevado de crianças em salas de aula de 1º ano – 20 a 30 crianças e, que retira por vezes, a possibilidade de acompanhamento mais individualizado.

Uma das dificuldades é o número elevado de alunos na sala. Eu comecei com 25 agora tenho 21. Então eu acho que é um número elevado para eu poder acudir a todos com os diferentes níveis. São esses os níveis que dificultam a alfabetização, tem aquele que está lendo e aquele que nem conhece as vogais. Eu tenho muita dificuldade porque agora eu percebo que é preciso retornar com aquele aluno, e tudo de novo. (DIANA, 12/03/2013)

Se por um lado existe uma alta cobrança e expectativas em relação aos

processos de aprendizagem, por outro lado, como pode uma professora sozinha dar conta dos casos em que os processos de ensino precisam ser mais individualizados, considerando a garantia do acesso de todos ao conhecimento?

Percebe-se que os professores estão atentos aos muitos fatores que interferem na efetiva aprendizagem dos alunos, e são questões que muitas vezes, fogem dos seus domínios, dependendo de equipes da área médica até, fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista. Essas necessidades dos alunos, nem sempre atendidas devido à falta de integração entre profissionais e, por vezes, por causa da superposição de atividades impostas aos professores, a falta de suporte aos laudos conclusivos para o encaminhamento a ser realizado, apontam para aspectos que tendem a limitar o trabalho das professoras ao alfabetizar.

Por outro lado, quase todas as professoras comentaram que as mídias podem gerar tensões, pelo fato de que existem muitos desafios relacionados aos seus usos e práticas, que envolvem os laboratórios de informática. O professor prepara a atividade que demandou uso de seu tempo e busca de estratégias e não as consegue aplicar, gerando um sentimento de decepção, desmotivando as iniciativas que apresenta no seu trabalho.

A falta de manutenção de material digital, computadores, que são em número restrito e o tempo que se empreende para colocá-los em funcionamento, além de equipamentos não compatíveis com o material a ser usado pelo professor, dificultam as mediações que precisam ser feitas para inserir professores e alunos nos processos de conhecimento e novas formas de conhecer presentes no mundo atual.

Um aspecto foi levantado pelas 10 professoras, por gerar tensões, refere-se ao apostilamento ao qual o município aderiu para atender às demandas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas que traz ambiguidades aos encaminhamentos da alfabetização. O investimento em apostilas foi muito alto além de ter levado à obrigatoriedade da sua utilização promovendo homogeneização, embora os alunos possuam diferentes níveis de aprendizagem e diferentes ritmos.

Por outro lado, o alto número de alunos em salas de aula retira por vezes as condições de alfabetizar considerando a complexidade da alfabetização e do letramento.

Estão aí implicadas questões políticas e mesmo da formação dos professores no que diz respeito ao trabalho com as diferenças culturais e relativas à

grande rotatividade dos alunos nas escolas, considerando as imposições sociais e econômicas que permeiam a escola pública atual.

### 5.3 PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ALUNOS DO 1º ANO

Como objetivo desta categoria, propõe-se verificar as práticas alfabetizadoras partindo das representações que expressaram sobre os domínios e prioridades das práticas docentes no processo de alfabetização com crianças de seis anos. Sobre a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental, cabe lembrar o direito dos alunos do primeiro ano à condição de ser criança, o que tem exigido também mudanças nos processos de ensino e de atividades de sala de aula.

Chartier (1990) chama a atenção para a história cultural, que nos leva a identificar as representações presentes no mundo social, determinadas pelos interesses forjados por grupos que determinam a realidade social e quais os valores, atitudes e comportamentos que surgem em sua decorrência, em diferentes lugares e momentos. Jodelet (2001, p.10) menciona que a teoria das representações sociais passam a ser entendidas como o estudo “dos processos e dos produtos, por meio dos quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam o seu mundo e sua vida, permitindo a integração das dimensões sociais e culturais com a história”.

Considerando as representações sociais e práticas que as professoras relatam sobre o papel de ensinar, compreende-se o peso do contexto histórico social, das prescrições oficiais e se percebe as influências nas práticas sociais escolares que passam a desenvolver.

A teoria das representações sociais neste caso, permite reconhecer comportamentos e obter elementos para analisá-los, visando algumas tomadas de posição em um dado processo social, cultural ou humano social. Ao desempenhar um papel importante na determinação das ações, a teoria das representações intervêm permitindo explicar e justificar opções conceituais e atitudes adotadas pelos indivíduos.

Quanto ao trato da criança, Kramer (2003) referiu-se à não aceitação da monotonia nesta fase. No novo cenário da alfabetização esclarece: “precisamos reconhecer o que é específico da infância: o poder de imaginação, a fantasia, a

criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e nela são produzidas” (KRAMER, 2003, p 91).

As atividades desafiadoras e os ambientes mais dinâmicos chamam a atenção e concentração da criança mobilizando-a para aprender. Não é aceitável que as crianças de hoje sejam submetidas a cópias, exercícios repetitivos, treinos de leitura que desconsideram “a convivência, a literatura, a dança, a música, o trabalho do corpo e seus movimentos, a produção plástica, a natureza” (KRAMER, 2003, p.65).

Outra questão complexa neste novo cenário da alfabetização refere-se ao conceito do letramento, que segundo Soares (1998), surge de uma necessidade que deriva do desenvolvimento social, cultural, econômico e político, cujo acesso está relacionado à linguagem e à leitura, o que confere aos primeiros anos da alfabetização significativa importância. As aquisições para o letramento exigem do professor não só o domínio sobre os conhecimentos linguísticos, metodológicos, mas também culturais e sociais que as garantam. Requisitam uma boa formação teórica que dê propriedade aos professores na construção da escrita e da leitura.

Kramer (1986) já alertava que seria necessário sanar a divergência epistemológica e metodológica da alfabetização, definindo o letramento que se desejaria para determinado contexto histórico. Ao nível das práticas de leitura/escrita e letramento, os relatos das alfabetizadoras indicaram que têm se dado de forma diversificada e aglutinada, mas que demandam certos cuidados considerando a recepção das crianças, suas fases de assimilação e compreensão.

Kramer (1986, p.18) mostrou as divergências presentes em trabalhos relacionados com o estudo da alfabetização: “de um lado, valoriza-se o produto final a partir da compreensão de alfabetização enquanto aquisição de mecanismos; de outro lado, enfatiza-se a construção a partir de uma compreensão da alfabetização enquanto processo de produção de leitura e escrita”, posições que aparecem sempre evidenciando a preferência de uma sobre a outra.

Para Kramer (1986), é preciso dominar o código escrito e adquirir os domínios básicos da escrita e da leitura, visando ressignificar o processo de alfabetização. Essa apropriação demanda a realização de exercícios que estejam vinculados ao contexto dos alunos, evitando a sua repetição de forma mecânica, mas promovendo a compreensão do significado na produção e utilização de gêneros

variados (KRAMER, 1986).

A professora Eliane (Entrevistada em 04/04/2013), destacou que “é preciso valorizar o que o aluno já sabe” para ensinar a ler e escrever. Kramer (1986) reafirmou que a realidade das crianças é ponto de partida, pois o professor terá um profundo conhecimento sobre suas experiências, estabelecendo pontes entre o professor e o mundo social de seus alunos. Conhecendo a realidade vivenciada pelos alunos, fica evidente a valorização dessa realidade cultural e das identidades em formação no âmbito da escola, e que estabelece a confiança e também os ‘elos de ligação’ que abrem possibilidades para novas aprendizagens.

As professoras externaram algumas ideias que consideram importantes na trajetória da alfabetização:

A prioridade é saber o mecanismo, para depois saber utilizá-lo na leitura, interpretação e compreensão dos textos. (CARLA, 10/04/2013)

Alfabetizar e letrar caminham juntos. Inserindo as duas coisas num contexto, no todo. (DIANA, 13/04/2013)

A alfabetização para o letramento é ressignificar a aprendizagem. (MARÍLIA, 04/04/2013)

De acordo com as concepções apresentadas pelas professoras, verifica-se que não se distanciam das colocações de Kramer (1986), para a qual a linguagem escrita tem um aspecto simbólico (representação e significado das palavras), e o aspecto da aquisição dos mecanismos básicos desse código, sendo que essas duas instâncias de aquisições são fundamentais para se levar a ler e a escrever com significado.

Jodelet (1989) chama a atenção para as condutas que são construídas através da linguagem e do pensamento social, que se cristalizam e, por vezes, naturalizam as desigualdades sociais. Na contemporaneidade, a força das representações sociais está presente também nos discursos e nas palavras veiculadas pelas imagens e sistemas de comunicação da mídia. As iniciativas das professoras nesse aspecto demandam processos de discussão, buscando iniciar um trabalho que agrega as mídias digitais à alfabetização.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento acontece em diversos enfoques, traduzindo os saberes adquiridos pelos professores. As soluções que os professores buscam e vêm encontrando, diante das dificuldades do ensino da leitura

e da escrita, estão associadas à compreensão de que as crianças também mudaram quanto aos interesses, acesso a novos conhecimentos e instrumentos da mídia digital, levando a processos de reorientação das práticas de alfabetização.

As concepções veiculadas recentemente por autores e pesquisadores no cenário atual das propostas de alfabetização, fornecem as fundamentações desse processo estabelecendo como objetivo a construção da noção e práticas alfabetizadoras que levem ao letramento, para o uso da língua nas práticas sociais.

As alfabetizadoras referiram-se ao seu papel como direcionadoras e mediadoras entre o mundo da escrita e as crianças em cada fase dessa aquisição; mostraram-se abertas a mudanças, tendendo a motivar e a inovar, com procedimentos diversificados, considerando as necessidades, os níveis e ritmos de grupos ou de cada aluno.

Diante das demandas sociais do complexo contexto atual, os professores passam a perceber que as novas configurações culturais trazem exigências e desafios para sua prática. As alfabetizadoras pesquisadas, em suas representações, expressaram à sua maneira, as convicções, concepções e procedimentos aprendidos em suas trajetórias e na formação continuada. Cabe assegurar que estejam aliadas às formas de agir, no sentido de modificar teorias pré-concebidas e, conseqüentemente, sua prática.

A compreensão dos professores nessa perspectiva aponta assim para novas lógicas de utilização da leitura e da escrita visando seu uso próximo e futuro com propriedade, na sociedade em que os alunos vivem e viverão. As subcategorias que decorrem desta análise são apresentadas na figura 4 a seguir.



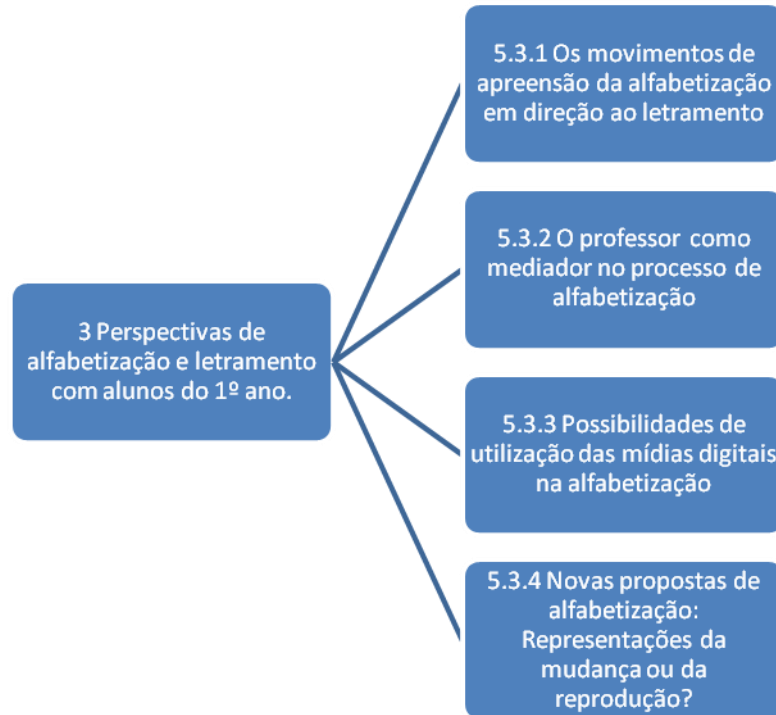


FIGURA 4 – SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE DA CATEGORIA: PERSPECTIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ALUNOS DO 1º ANO.

FONTE: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados da pesquisa realizada em 2013.

### 5.3.1 Os movimentos de apreensão da alfabetização em direção ao letramento

As professoras em seus depoimentos, além do direcionamento da alfabetização para a criança de seis anos que inicia a escolarização, mostraram preocupações que decorrem de suas convicções passando a modificar as atividades e atitudes que adotam, as quais têm interferido na construção de novos saberes docentes.

As professoras afirmaram desenvolver uma prática alfabetizadora diferente (nem totalmente tradicional, nem totalmente calcada no espontaneísmo da Escola Nova) quando adaptam e modificam conteúdos e metodologias que promovam a aprendizagem de seus alunos, respeitando seus ritmos. Ao falar sobre a criança no processo da alfabetização, referiram-se à ludicidade para interagir com crianças, para iniciar, motivar a aquisição da leitura e da escrita para o letramento.

Assim, para a realização de uma efetiva aprendizagem, as alfabetizadoras passaram a observar ativamente as práticas que realizam e identificaram elementos que são significativos para as atividades básicas de letramento. Nessa perspectiva,

expressaram representações com relação à compreensão social sobre o letramento, declarando-o como desafiador e complexo, e que lhe delegam grande responsabilidade ao alfabetizar. Desta forma, afirmaram valorizar os conhecimentos prévios de seus alunos, na condução ao letramento, conforme se observou nos depoimentos a seguir:

É um desafio, considerando as dificuldades encontradas em nível social, pois o processo de letramento é complexo na alfabetização e depende dos métodos utilizados, vivências e níveis de aprendizagem. (IRIS, 12/03/2013 e MARIANA, 04/04/2013)

Deve-se levar o aluno a realizar a leitura de mundo, visto que o letramento é um processo permanente, que implica em valorizar o que o aluno já sabe. (ELIANE, 04/04/2013)

É dever do professor alfabetizador hoje, alfabetizar e letrar inserindo a criança no contexto, no todo da alfabetização. (DIANA, 12/03/2013)

É de grande responsabilidade, quando se desperta a aprendizagem da escrita através do brincar, do lúdico. (DARA, 20/03/2013)

Os movimentos de construção e reconstrução das representações sociais são explicados por Jodelet (2001) por dois mecanismos que auxiliam nesta identificação: a ancoragem e a objetivação. As professoras alfabetizadoras têm recebido novas informações, novos conceitos, bem como são influenciadas pelas propostas oficiais as quais são identificadas inicialmente como não familiares.

Pode-se depreender que as professoras pesquisadas passaram a se familiarizar com os pressupostos e conceitos veiculados na Proposta de ensino de 9 anos através dos processos de ancoragem, buscando reconhecer as novas interferências sociais a partir de representações anteriores desenvolvidas nas suas trajetórias de alfabetizadoras. É através da objetivação que esses novos conceitos e pensamentos passam a ser naturalizados e instituídos como novas representações, e que também passam a reger suas práticas e atitudes.

Percebeu-se que as professoras expressam conjuntamente representações relacionadas a conceitos de que a sua função do ponto de vista didático pedagógico, depende de habilidades e domínios sobre as apreensões necessárias aos alunos.

Observou-se nas representações e relatos das práticas a testagem de experiências e de métodos, os quais têm permitido avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, como se observa nos depoimentos a seguir:

É na prática do dia a dia, que você vivencia e vai aprendendo como fazer ou como não fazer para obter resultados positivos, e vai melhorando a tua metodologia. Você pode entrar com um método, aí percebe que ele já não dá certo para essa turma. Muda o método de ensinar para atingir qualquer tipo de aluno, seja qual for ele: de aprendizagem regular ou dificuldades. Só na prática mesmo que a gente vai adquirindo conhecimentos, novas formas e metodologias. A gente não tem uma metodologia pronta, e conforme a turma, é preciso mudar. (DIANA, 12/03/2013)

Eu faço leitura de histórias. Às vezes a professora e às vezes os alunos, eles fazem o desenho da história que eu leio, ou da leitura de imagens do livro, curtinho. Alguns já conseguem ler e outros ainda não; então realizam a leitura visual e daí se parte para a atividade do dia, que se vai trabalhar no momento, o português e a matemática. Geralmente faço assim: antes do recreio uma matéria e depois do recreio, outra [...]. (OZANA, 12/03/2013)

[...] Quando eu acompanhei alunos do 1º para o 2º ano, foi a melhor coisa que eu fiz, dois anos seguidos com minha turma, porque, um ano eu plantei a semente e no outro ano eu colhi, e no 3º ano eles deslançaram [...]. Você vê diferente, e então você passa a dar uma chance maior para a criança. Agora eu entendo porque que se deve dar uma chance de “três anos” para criança se alfabetizar. (DARA, 20/03/2013)

Nesta fase de análise das representações, as professoras as associaram às suas práticas e expressaram preocupação com a compreensão dos conteúdos pelos alunos e, que se utilizam de várias ferramentas nessas trajetórias para levar à apropriação das ciências necessárias às aprendizagens que desenvolvem.

Para Vygotsky (1994), os professores ao organizar os conhecimentos para que sejam assimilados, verificam que garantem o desenvolvimento dos alunos. As professoras referiram-se ao planejamento de atividades para o qual consideram as hipóteses, experiências e maturidade das crianças, visando mediar corretamente às aquisições da leitura e da escrita, de maneira que todas as crianças possam avançar nos seus níveis de conhecimento.

O papel do professor e a importância dos saberes da sua experiência ao ensinar, o levam a perceber que o aluno não aprende somente pela passagem do conteúdo, mas observando a forma como seus alunos se apropriam da leitura e da escrita. Essa possibilidade exige do professor domínios sobre os processos da aprendizagem nesta fase e disposições para interferir, motivar e retomar conhecimentos.

No entanto, Identificou-se, nas representações das professoras alfabetizadoras que um entendimento começa a se consolidar sobre esses encaminhamentos diante de suas dificuldades com relação ao letramento. A multiplicidade de facetas dos discursos teóricos discutidos nos cursos de forma

compartimentada, quando ainda há várias dúvidas e polêmicas ao assegurar procedimentos consequentes, torna lenta a compreensão sobre as melhores atividades, estratégias e atitudes na perspectiva do letramento.

Além das atividades que se aproximam dos interesses infantis, as professoras falaram do processo de acompanhamento dos alunos do 1º para o 2º ano. A professora Dara, refere-se a uma das melhores coisas que fez quando durante dois anos seguidos acompanhou uma mesma turma de alunos. Esse acompanhamento possibilitou, segundo representou a professora, “plantar a semente” e, observou o crescimento, ou desenvolvimento de todo um trabalho alfabetizador. É uma figura representativa do compromisso da professora com o processo de alfabetização. As outras professoras referiram-se ao entusiasmo com a tarefa árdua do acompanhamento, seleção e testagem de suas atividades e falam sobre as suas percepções:

As crianças chegam na escola com muitos conhecimentos. O professor alfabetizador é quem vai oportunizar a sistematização dessa aprendizagem, e a criança precisa entender como vai organizar as ideias para poder passar para a leitura e a escrita; quando o professor faz isso de forma significativa para a criança, isso acontece de forma mais agradável e com um maior interesse e se torna mais fácil. (MARILIA, 04/04/2013)

O que faz a diferença é motivar a aula; pode-se trazer um simples texto para a sala de aula, mas o professor transforma esse texto em algo importante; o professor vai explorar aquela história, usar o lúdico; é a intervenção do professor que vai fazer a diferença. Vai depender da importância que o professor dá para a atividade, é a motivação que o aluno receberá. (CARLA, 10/04/2013)

Para Schulman (1986), a compreensão sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre as noções que desejam que seus alunos apreendam, possibilitam que o professor transforme os conhecimentos que possui em atividades, nas quais utilizam analogias, exemplos, explicações, ilustrações, capazes de tornar o que parece difícil de ser ensinado, na possibilidade de ser aprendido.

### 5.3.2 O professor como mediador no processo de alfabetização

O processo de compreensão das necessidades de um novo contexto inclui a presença e ação do professor como elemento estruturante da construção do saber

escolar ou da cultura escolar e, cabe reconhecer seu envolvimento na mobilização de novos conhecimentos e saberes a serem ensinados.

Percebeu-se nas representações verbalizadas sobre as atividades das alfabetizadoras, que ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados, o relacionam ao uso de ferramentas das mídias digitais para complementação das atividades e buscando garantir o interesse na aprendizagem, como se observou nos depoimentos a seguir:

[...] eu procuro sempre trazer alguma coisa complementando o conteúdo, sabe, sempre que eu trago esse tipo de ferramenta (vídeo, jogo, brincadeira, computador) para sala de aula, estão ligados com o conteúdo que eu estou trabalhando, para ter sentido para a criança. (ELIANE, 04/04/2013)

O professor alfabetizador deve saber diferenciar em que nível de alfabetização cada criança se encontra, para assim despertar a aprendizagem através jogos e atividades que auxiliem, seja na dificuldade do aluno, ou muitas vezes sem a dificuldade, só que é preciso dar a mesma condição, a mesma oportunidade para as crianças. (DARA, 20/03/2013)

Nos direcionamentos e ações com seus alunos, parte das professoras consideraram as influências das mudanças no contexto atual, em que os instrumentos da mídia digital misturam-se aos interesses e motivações infantis. Reconhecendo a importância do seu papel no processo de aprendizagem dos alunos com quem trabalham, passam a promover mediações, utilizando diferentes metodologias e proporcionando um ambiente estimulador, que motive os alunos para as atividades em suas aulas.

As professoras representam esse processo fazendo referência sobre os conhecimentos adquiridos pela criança em outras instâncias e na vida social que devem ser utilizados como “pontes de ligação” entre as atividades da alfabetização e os alunos do 1º ano. Referem-se ao respeito das individualidades e necessidades da criança e tendem a utilizar os tempos e espaços das atividades, de forma a se contemplar as necessidades da fase em que se encontram, como se pode constatar nos depoimentos a seguir:

Então quando a criança chega aqui, a gente não pode olhar ela como um papel em branco, ela já tem conhecimentos. É a partir daí, que o professor vai direcionar a aprendizagem e se torna um mediador, ajuda ela a construir o conhecimento, a partir da bagagem trazida por ela, ele não deixa de ser mediador, que flexibiliza o conhecimento. (MARIANA, 04/04/2013)

Ao ingressar no 1º ano, a criança de 5 anos quer e precisa brincar. Não

consegue centrar-se muito tempo na mesma tarefa, sua atenção está voltada para musiquinhas, jogos e brincadeiras. O professor precisa trabalhar o conteúdo na ludicidade, assim conseguirá alfabetizar a criança com sucesso, seguindo nesse processo até o 3º ano. Deve introduzir conteúdos importantes para a sua aprendizagem, mas sempre lembrando que brincando, jogando, cantando, dramatizando, soltando sua imaginação o aluno apresenta melhores resultados. (DARA, 20/03/2013)

“Ser professor alfabetizador é ser mediador no processo das descobertas individuais e ter um olhar cuidadoso para o ritmo de percepções, descobertas e apreensões dos educandos”.(MARÍLIA, (04/04/2013)

Os novos conhecimentos que vêm sendo produzidos, aos poucos, passam a trazer novas configurações ao cenário educacional, pela atuação e disseminação realizada através das políticas educacionais que são inseridas e afetam também os conhecimentos e domínios dos professores. Pelos processos de formação oportunizados, os professores absorvem como afirma Jodelet (1989), “novas formas de saber, compostas por conteúdos representativos, baseadas em diferentes suportes como a linguagem, o discurso, os documentos e as práticas sociais”.

Para Jodelet (1989), os processos de ancoragem nos quais os professores recebem novas informações e as assimilam, levam a adequá-las aos processos que já consideram definidos, buscando transformar e integrar no universo do pensamento preexistente, trabalho que corresponde a uma função cognitiva essencial da representação. A objetivação, como se percebeu, tem por função esquematizar e naturalizar o pensamento que se constituiu, inserindo a novidade nos quadros já conformados/constituídos no pensamento.

Eu acho que você tem que ser um estimulador, pesquisador, uma pessoa que está à frente, no sentido de buscar o conhecimento. Você não pode parar, porque o que era à um mês atrás hoje já não é mais. Vejo hoje que o que foi estudado lá na faculdade e já não me lembrava mais, estou lembrando no PACTO. Então hoje você faz um Pró Letramento, faz um PACTO e vê quanta coisa que você não aprendeu. Então eu não posso parar no tempo, o mundo tá girando, as crianças a cada dia mais inteligentes (ELIANE, 04/04/2013)

Antes não se trabalhava com textos na 1ª série, no 1º ano você tá alfabetizando. Hoje, você parte do texto para isto, pra alfabetizar, sabe, antes não: era letras e depois você ia monta textos. Hoje não, a gente chega com textos pra eles, você parte do texto (LIA, 17/03/2013)

Ao reconhecer o papel como mediadoras entre os conhecimentos da escrita e da leitura e os alunos, as professoras utilizam diferentes metodologias também familiares às crianças, proporcionando um ambiente alfabetizador acolhedor e estimulador das atividades nas aulas. Verifica-se aqui também, a influência

significativa dos cursos de formação continuada, inclusive citados pelas alfabetizadoras. Para o trabalho de mediação, as professoras referiram-se à organização de um ambiente prazeroso, no qual se justifica o uso de recursos a serem utilizados exigindo domínio e conhecimento linguístico no processo de alfabetização.

Afirmou a professora Marília que:

O papel do professor é fundamental no letramento, porque dará elementos para que a criança entenda e tenha condições de fazer uma leitura de mundo. O papel do professor alfabetizador é trabalhar no sentido de proporcionar a aquisição de habilidades básicas pela criança no primeiro ano, para sua utilização nas séries seguintes. O alfabetizador é “o mediador, que deve ser um apaixonado pela arte de alfabetizar, para auxiliar os alunos no processo do verdadeiro letramento”. (MARÍLIA, 04/04/2013)

Nas palavras de Cagliari (1999, p. 225), “ser mediador significa estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre os dois pontos, aluno e conhecimento”, intermediando os processos de alfabetização que ainda não foram assimilados. As professoras falaram sobre diversos gêneros textuais que devem estar acessíveis aos alunos, permitindo sua interação com materiais qualitativos e valorizando as atividades desenvolvidas de acordo com as necessidades dos alunos.

Aos poucos se percebeu que as alfabetizadoras construíram representações sobre os processos de mediação, como aqueles que lhes oferecem a condição de caminhar para o ensino e a formação do aluno, com relação ao letramento. Falaram da produção coletiva de textos como uma metodologia diferenciada e estimuladora, a qual será individualizada nos anos escolares posteriores, e tem sido adotada pela maioria das professoras pesquisadas, facilitando a construção de ideias para a estruturação do texto.

A mediação docente apresenta um papel significativo no processo de transformação e absorção do conhecimento por parte do aluno. Vygotsky (1998) qualificou o professor como elo que garante uma boa aprendizagem, ao enfatizar o trabalho a se realizar no momento em que leva a criança, do nível de conhecimento já adquirido a níveis potenciais e proximais mais elaborados para que o que a criança realize com o auxílio do professor e, por conseguinte, passará a realizar sozinha.

Ao defender a organização e sistematização do trabalho pedagógico que

envolvem o papel do planejamento e das rotinas escolares na organização da vida escolar, Leal e Albuquerque (2004, p.2), afirmam que:

[...] as rotinas escolares asseguram que alguns procedimentos básicos sejam acordados entre professor e alunos e que os mesmos já disponibilizem dentro de espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem através dessas rotinas a prever o que fará na escola e a organiza-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas.

As alfabetizadoras pesquisadas, ao falar das atividades que desenvolvem nessa perspectiva, referiram-se à oferta de materiais diversificados de leitura como jornais, revistas, dicionários, folhetos, rótulos, embalagens, painéis, listas de palavras, alfabeto móvel ou ilustrado. Nesse caso, o professor assume o papel de mediador, partindo de atividades planejadas, com material didático pedagógico de forma qualitativa, como se observa nos depoimentos:

Início a aula contando história diariamente, uso músicas para cantar e alfabetizar já trabalhando também a expressão gestual e palavras significativas, brincadeiras, recorte de letras e figuras, pinturas, desenhos, para a caracterização daquilo que a criança está aprendendo; uso o alfabeto móvel para montar palavras do seu cotidiano (nomes de colegas, objetos), acrósticos, painel de rótulos, jogos, produção coletiva de textos. (DARA, 20/03/2013)

Faço a leitura diária, depois tem a hora da novidade, a música como forma de interação e participação das atividades, jogos, brincadeiras e o registro. (MARÍLIA, 04/04/2013)

No decorrer dos depoimentos observou-se que as alfabetizadoras estabelecem uma espécie de 'rotina' no desenvolvimento de suas aulas, o que supõe uma sequência didática na apresentação do conteúdo da alfabetização com utilização de ferramentas metodológicas, como se pode observar:

Início minha aula fazendo uma oração, em seguida, conto uma história, aí começamos o calendário (dia, numerais crescente e decrescente, pares e ímpares, antecessor e sucessor), distribuição dos crachás com os nomes das crianças, fazemos uma atividade com o nome (leitura, escrita, bingo) então começamos a escrita no caderno, as atividades do dia. (DARA, 20/03/2013)

Começo com o calendário, aí faço a leitura de história (as vezes eu leio e as vezes a criança), depois fazemos o desenho da história, depois partimos para as atividades do dia: o português e a matemática. Geralmente eu faço



assim: antes do recreio matemática e depois o português e vice versa, depende da atividade, se ela exige muito esforço faço antes do recreio (OZANA, 12/03/2013)

Na concepção das professoras alfabetizadoras, observar esses ritmos dos alunos nos tempos e espaços das atividades, têm importância significativa na medida em que o trabalho é realizado com uma faixa etária em que as crianças cansam com facilidade durante as atividades. As professoras passaram a adotar um sistema de rotinas, a partir de um certo tempo de experiência em sala de aula, como um modo de evitar frustrações com relação às atividades já planejadas e que ficavam geralmente incompletas ao final do dia. As crianças eram informadas sobre o que iria acontecer em seguida, que isso as estimulava no desenvolvimento das atividades, evitando as dificuldades nas conclusões de tarefas, geradoras de tensões entre alunos e professor.

Cagliari (1999) e Vygotsky (1998) buscaram analisar os processos desenvolvidos pelos professores ao alfabetizar no sentido de visualizar o que pensam e o que os leva a determinar certas medidas e ações para que as aprendizagens necessárias se constituam.

Nessa perspectiva Hagemeyer (2006) considera os professores como agentes que promovem processos mediadores de captação e assimilação das necessidades do ensino e da formação dos alunos, de forma compreensiva e crítica, ao considerar o complexo contexto contemporâneo em que as crianças recebem as várias influências do uso dos instrumentos de comunicação das mídias digitais, sobretudo de entretenimento. Os professores que percebem estas influências passam a considerá-las no currículo, no planejamento e também nas suas práticas de sala de aula.

### 5.3.3 Possibilidades de utilização das mídias digitais na alfabetização

Ao se defrontar com as novas configurações culturais de seus alunos, muitos professores sentem a necessidade de redimensionar suas práticas, relações e atitudes que estabelecem na escola. O contexto contemporâneo é caracterizado pelas rápidas transformações em todas as esferas da vida humana e demanda novos tipos de relações entre professores e alunos no cotidiano escolar.

Não basta acumular conhecimentos, é preciso saber transformá-los em habilidades profissionais, pessoais e sociais. Isso significa transformar as formas de comunicar, planejar e interagir com o meio, acompanhando as mudanças que marcam o desenvolvimento da humanidade na sua totalidade, o que leva a inovar nas estratégias de ensino.

Constata-se que as atividades de alfabetização e letramento estão ligadas ao uso das diferentes mídias que auxiliam os processos de aprendizagem através dos jogos, CD de músicas, livros interativos para a contação de histórias, tornando a aprendizagem mais descontraída, divertida e lúdica, como podemos observar nos depoimentos das professoras:

Eu procuro estipular uma rotina semanal. Planejo no início da semana e nessa rotina eu incluo a contação de histórias, muitas vezes oral e em outras com recursos audiovisuais, através do CD, que tem as historinhas curtinhas mesmo, mas as crianças adoram DVD e Data-show. Na informática, jogos da internet, Linux (tem um programinha com vários níveis pra criança, operações simples, usando artifícios para contar, adição ou subtração, e dentro da alfabetização, tem as letrinhas do alfabeto, a turma do sítio, joguinho de forca, etc ) [...] São recursos que revertem na aprendizagem (DARA, 20/03/2013).

No computador, tem os joguinhos que trabalham a alfabetização e a Matemática, é um programa que vem com o computador, e abre bastante coisa, a gente tem dois programas diferentes, envolve a alfabetização e a matemática tem continhas, tabuadas, quebra cabeça, jogo da forca, jogo da memória, pra desenhar, e da internet, eles gostam mais dos joguinhos (OZANA, 12/03/2013).

Para as professoras, é preciso refletir sobre a diversidade cultural em que a sociedade está inserida e os seus impactos nas formas de elaboração e representação do conhecimento. Elas sentem a necessidade de integrar a mídia nos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, tornando a aprendizagem mais descontraída e próxima ao mundo da criança.

De acordo com Ligia Silva Leite (2008), a escola de hoje deve ser “problematizadora, desafiadora, agregadora de indivíduos pensantes que constroem conhecimento colaborativamente e de maneira crítica, na qual o professor vai ser um “estimulador, coordenador e parceiro do processo de ensino e aprendizagem e não mais um transmissor de conhecimento fragmentado em disciplinas”.

#### 5.3.4 Novas propostas de alfabetização – Representações da mudança ou da reprodução?

Observou-se que as professoras consideram não ser mais possível trabalhar a alfabetização da forma tradicional, pois as exigências de novos códigos e significados sociais e culturais as levam a buscar novos caminhos para as atividades com as crianças.

Ao falar sobre suas representações sobre ser professor alfabetizador, as professoras colocaram-se como peças – chave, fundamentais e direcionadoras da aprendizagem inicial da escolarização dos alunos com quem trabalham. Há, no entanto preocupações com o trabalho pedagógico com alunos de seis anos, e se percebeu que conservam em suas representações, opiniões de que o 1º ano equivaleria ao antigo pré-escolar.

Para Marcelo Garcia (2009), as crenças dos professores tendem a se modificar de forma lenta nas interações com a prática e afetam a aprendizagem da docência, podendo possibilitar ou dificultar o favorecimento da sua profissionalização e o trabalho que os professores desenvolvem. Nesse sentido, propõe a busca de formas para sua transformação e a busca de novas direções ao ensinar.

Diante das imposições dos órgãos oficiais educacionais, as professoras tendem a adaptar-se a algumas das novas determinações para o processo de alfabetização. Em suas falas expressaram que estão habituadas a que não se leve em conta suas representações, experiências e produção de conhecimentos sobre a alfabetização. A gravidade dessa afirmação faz retomar Santos e Almeida (2005, p.46), quando afirmam que as representações sobre o trabalho docente “se constroem e se transformam historicamente a partir da dinâmica que é estabelecida entre estado, educação e a sociedade”.

No grupo pesquisado, observou-se que as altas expectativas vinculadas ao trabalho do professor alfabetizador, tendem a tensionar o trabalho das professoras e a delegar a execução das decisões políticas e pedagógicas muitas vezes utópicas, ainda por serem avaliadas. Santos e Almeida (2005) destacam ainda que é nas condutas, nos discursos e nas palavras veiculadas nos sistemas de comunicação que as representações sociais podem mascarar e naturalizar ações, legitimando informações de determinados grupos e instâncias sociais como no caso do sistema educacional.

Nas falas das professoras, foi possível constatar a necessidade de atualização constante diante dos novos desafios que lhes são impostos, como se observa nos depoimentos a seguir:

O aperfeiçoamento nos ajuda e prepara melhor, para enfrentar os desafios em sala de aula, pois os alunos estão vindo mais críticos e com grande bagagem de conhecimento devido a convivência no mundo letrado e estão ficando mais exigentes. Por isso, vou em busca de ajuda dos colegas de trabalho, troco experiências, pesquiso em livros, internet e faço cursos de capacitação (CARLA, 10/04/2013).

A formação é necessária para manter os professores sempre atualizados. Precisamos estar bem preparados, pois os alunos estão exigindo mais do professor e já não aceitam qualquer coisa. Trabalho firme e acredito trabalho que realizo, vejo resultados, mudo estratégias, busco ajuda da equipe, trocando experiências, sendo criativa e tendo o apoio da comunidade, colegas e o dia a dia com os alunos (DARA, 20/03/2013).

Segundo Marcelo Garcia (2009), “a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, consolida-se logo na formação inicial e se prolonga durante todo o exercício profissional”. Essas ideias aproximam-se das afirmações de Mazzotti (2008), Chartier (1990) e Jodelet (1989, 2001), sobre as crenças trazidas pelos professores, as quais afetam diretamente a interpretação e a valorização das experiências e práticas que desenvolvem quando realizam as atividades que influenciam seu desenvolvimento profissional.

Foi possível perceber que as professoras conseguem dentro das limitações presentes e diante de imposições burocráticas da nova proposta, adequar-se a situações que se modificam, procurando soluções alternativas, tais como a adaptação de conteúdos, as trocas de experiências, mudanças de estratégias, participando de cursos de capacitação, replanejando e pesquisando.

Por outro lado, ao buscar a compreensão da realidade e as explicações para os fenômenos educacionais e sociais, as professoras têm gerado conhecimentos e os sustentam nas conversas, nas trocas de experiências e estudos dirigidos, nos quais produzem ideias e conceitos similares, mesmo diferentes do seu grupo.

Os indivíduos criam representações pela necessidade de estar informados sobre o mundo a sua volta e, segundo Jodelet (2001, p.19), “é preciso saber como se comportar, ajustar-se a ele e dominá-lo fisicamente e intelectualmente”. Essa é também a condição dos professores como intelectuais, como afirmou Giroux (1997), de pensar criticamente, de forma a buscar soluções para os problemas da prática,

para caminhar na direção de transformar as possibilidades de aprendizagem de seus alunos na realidade em que atuam.

O professor alfabetizador merece atenção especial das políticas públicas, começando pelo desgaste físico e emocional causado pela multiplicidade de saberes que precisa dominar e aplicar, considerando a organização de seus tempos e espaços, a lida com as crianças diuturnamente, nas práticas do dia a dia, levando em conta as intensas horas de dedicação à aprendizagem dos alunos.

O trabalho da alfabetização ainda é pouco valorizado e os(as) professores(as) não têm sido não ouvidos. Conforme propõe Cagliari (1999), é preciso salvar o direito sagrado de cátedra. Quando a autoridade – seja qual for – se impõe à razão do professor, significa que a educação perdeu o seu sentido. Nessa perspectiva, a tarefa escolar precisa ser devolvida aos professores e diante disso, também retomadas as suas possibilidades de decisão na função de alfabetizar.

Das professoras, três falaram da importância da valorização profissional, com salários dignos, dando condições ao professor de formação continuada, incentivo à formação em nível de pós-graduação (mestrado, doutorado), elevando seus níveis de conhecimento e de participação em programações culturais, assim elevando seus conhecimentos e autoestima.

## 6 CONCLUSÃO

Em primeiro lugar, cabe referenciar no estudo e pesquisa realizados, os aspectos que foram identificados no processo de construção das representações sociais das professoras alfabetizadoras. Considera-se assim as vivências, conhecimentos e saberes adquiridos nas trajetórias de alfabetizadoras e os processos pelos quais passaram nos cursos de formação ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória, para implementação da proposta de ensino de 9 anos.

Retoma-se o pressuposto relativo ao estudo sobre as representações sociais, como produções históricas e sociais que permanecem estáveis ao longo de todas as mudanças requisitadas aos professores em suas práticas, a cada momento da profissão e nos campos específicos em que atuam.

Nesta perspectiva, considerou-se que as representações sociais sobre ser professor alfabetizador foram construídas no transcorrer do contexto e no tempo histórico de construção da Proposta de ensino fundamental de 9 anos, no já referido município e se expressaram nas práticas das alfabetizadoras pesquisadas, que a elas atribuíram sentidos, estratégias, novos procedimentos e atitudes. Tais processos, nas diversas formas e significações que manifestaram, destacaram-se pela singularidade construída e verificada na análise da pesquisa sobre as representações das alfabetizadoras.

A caracterização da forma de implantação da nova proposta de ensino em curso, levou por outro lado, a considerar as afirmações de Chartier (1990), de que as representações do mundo social levam à percepção de estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas entre outras), como decorrências de imposições emanadas da autoridade constituída, justificando determinadas decisões ou um projeto reformador aos próprios indivíduos que acolhem suas escolhas e preceitos.

Como se verificou nos dados do histórico de instauração e implementação da Proposta de ensino de 9 anos, as pressões externas e os interesses financeiros para a educação no país, no período, retardaram o apoio pedagógico necessário às rápidas mudanças exigidas, que ocorreram de forma apressada e a reboque da decisão de implantação. Nesse sentido, a nova proposta provocou tensões nas escolas e nos professores, principalmente no que se refere às novas proposições de

alfabetização, sobretudo com os alunos de seis anos. Essas imposições requisitaram de forma imediata o conhecimento e a aplicação de novas concepções e práticas, relativas à fase e nível de desenvolvimento dos novos alunos iniciantes.

Ao falar das experiências e vivências em suas trajetórias enquanto alunas e professoras, percebeu-se a ocorrência de um movimento relativo a novas representações sociais, nos aspectos que se referem ao ensino da leitura e da escrita em função do letramento, como início da construção da cidadania futura, que constitui um dos objetivos centrais da nova proposta. Para as alfabetizadoras a necessidade de mudanças substanciais nos processos da docência, parte do atual momento social e histórico, que exige novos conhecimentos e avaliação dos processos vividos.

Essas novas questões, trazem outros interesses e necessidades que devem fazer parte da formação que recebem, para caminhar junto às aquisições de leitura e escrita já e curso, visando garantir o desenvolvimento dos alunos como leitores e intérpretes de um novo momento social, desde a fase inicial da alfabetização.

Por essas razões, tornou-se significativa a contribuição das categorias propostas por Jodelet (2001) na implantação da nova proposta, relativas aos momentos de ancoragem e objetivação, que na análise da pesquisa, possibilitaram constatar movimentos de conservação e resistência, permeados de ensaios, reflexões e iniciativas para mudanças de representações e práticas do grupo pesquisado.

Portanto, a intenção de dar voz e liberdade de expressão às alfabetizadoras na pesquisa, foi também um modo de verificar o desenrolar desses processos e quais os significados que passaram a lhes dar sentido. A comunicação e socialização de experiências indicaram um movimento de transição, no qual o indivíduo ao tomar contato com novos conceitos, ou prescrições, passa a refletir sobre as necessidades sociais dos alunos na alfabetização, e passou também a desenvolver processos mais autônomos de reflexão sobre as metas propostas, para incluir novos procedimentos e atitudes em suas práticas.

Os procedimentos da pesquisa constituíram também um modo de verificar os processos de ancoragem e objetivação, nos quais os novos significados passam a ter sentido, através da comunicação e da socialização de experiências, em um movimento de transição no qual o indivíduo que se apropria e assimila conceitos, e o faz de forma pensada e crítica.

Na categoria da ancoragem, para Jodelet (1989), os professores sistematizam e naturalizam o pensamento que se constituiu, inserindo a novidade nos quadros já conformados no pensamento.

As representações sociais obtidas na pesquisa, expressaram as influências dos processos da implementação da proposta em pauta, notadamente nos cursos de formação continuada ofertados, revelando tensões, movimentos de adaptação, e atitudes de mudança diante detectadas principalmente nos processos de aquisição de leitura e escrita, com vistas ao letramento. As alfabetizadoras sentiram-se provocadas pelos desafios da nova proposta, e buscaram responder de forma crítica às cobranças e exigências das metas preconizadas para a alfabetização.

Observou-se que nos processos de formação promovidos nos cursos ofertados na SME de União da Vitória, as professoras responsabilizam-se pela alfabetização, a partir de sua formação e experiências. Tiveram momentos de dúvidas e necessidade de auxílio pedagógico. No entanto, analisaram os aspectos referentes ao letramento, reconhecendo a necessidade do domínio dos processos de aquisição da língua escrita e falada, visando seus usos na sociedade. Em suas representações, depoimentos e práticas, apontaram para novas condutas e aplicação de estratégias nas quais constatamos mudanças qualitativas de posições no processo de alfabetizar. No quadro abaixo, estão sistematizados os elementos propostos por Jodelet (1989), sobre os quais buscou-se situar os momentos de mudanças nas representações sociais das alfabetizadoras:





FIGURA 5 – SISTEMATIZAÇÃO COM BASE EM JODELET (1989), SOBRE OS MOVIMENTOS DE CONSERVAÇÃO E MUDANÇA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS ALFABETIZADORAS.

FONTE: A autora (2014)

Ao verbalizar sobre os problemas e dificuldades sobre *o ser alfabetizador* diante das implicações da nova proposta e da atuação no contexto da escola atual, o grupo pesquisado reconheceu as tendências da escola à reprodução, referindo-se aos processos de exclusão dos alunos nos anos iniciais. Colocaram-se, no entanto, como ponto chave no processo de melhoria do processo da alfabetização, pelo qual sentem-se responsáveis. Referiram-se aos diferentes ritmos de aprendizagem e à diversidade cultural dos alunos, o que as instiga a uma revisão das práticas que vinham realizando anteriormente.

Na síntese a seguir, procurou-se destacar as etapas pelas quais passam os sujeitos sociais, na construção ou mudança de representações sociais, até que possam inscrevê-las no sistema de pensamento individual e/ou coletivo do grupo, tornando familiar um novo conhecimento, ou transformando o conhecimento anterior. O transcorrer desses passos, foi observado na pesquisa realizada, e é apresentado no quadro a seguir:

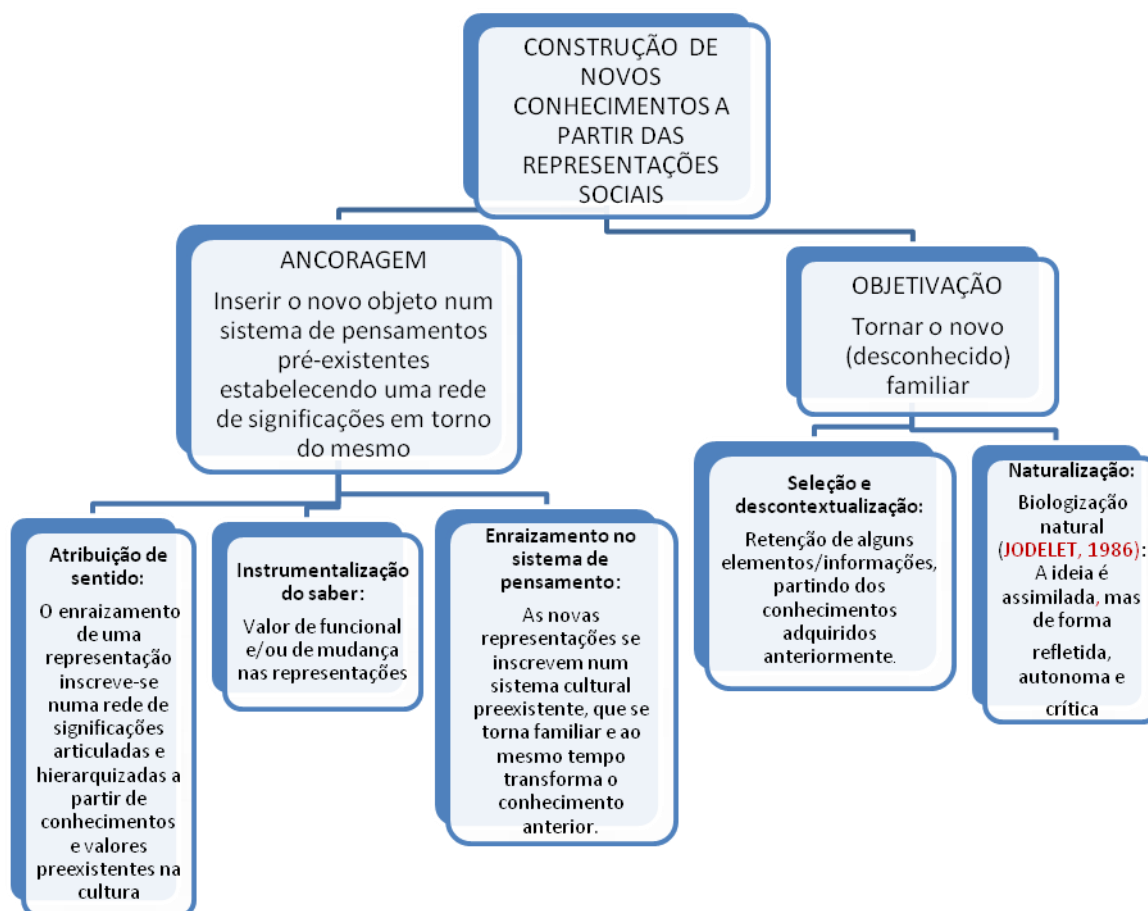


FIGURA 6 – OS PROCESSOS DE MUDANÇA E A CONSTRUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

FONTE: Elaboração da pesquisadora a partir da Teoria das Representações Sociais de Jodelet (2001).

Nas posições dos movimentos de ancoragem discutidos por Jodelet (1989), os professores receberam novas informações e passaram a um processo de assimilação, crítica e adequação a processos pedagógicos que já utilizavam, buscando integrá-los no universo do pensamento preexistente. Esse trabalho correspondeu a uma função cognitiva essencial da representação, considerando as novas necessidades da alfabetização geradas pela Nova Proposta de ensino. A possibilidade de trabalhar na pesquisa com as representações sociais dos professores levou a explicitar em suas práticas, opiniões e entraves dos processos de alfabetizar. Por outro lado, sinalizaram para a busca de concepções, posições e utilização de estratégias e metodologias que possam ampliar a construção de novas lógicas de ensino nas práticas de alfabetização.

A interlocução dos professores formadores e dos pedagogos da escola mostrou-se como uma necessidade, diante das novas implicações apontadas pelos processos de formação continuada da SME de Educação de União da Vitória, para que os processos de mudança na alfabetização fossem realizados de forma consciente e refletida, considerando o respeito às representações, histórias e trajetórias das alfabetizadoras.

Nas escolas em que essa interlocução aconteceu, observou-se que houve revisão e recriação das estratégias de ensino e aprendizagem, em busca de novas práticas. As implicações relativas à continuidade de investimentos pontuais da formação continuada, em função das aquisições quanto ao letramento, mostrou como essencial o trabalho das equipes pedagógicas para o apoio quanto ao suporte teórico metodológico necessário à alfabetização e a considerar também a construção da profissionalidade das alfabetizadoras.

O grupo pesquisado revelou que em alguma medida, ocorreu a discussão coletiva de suas práticas pedagógicas, relacionando-as a novos pressupostos teóricos, e afirmaram a necessidade de maior compreensão da alfabetização em suas dimensões mais amplas, socioculturais e políticas. Essas características segundo as professoras são importantes ao professor que atua na escola contemporânea, na qual se impõe um novo perfil do alfabetizador. Neste caso, como alertou Nunes (2003), cada vez mais o professor precisa rever os modos pelos quais se desenvolveu pessoal e profissionalmente, para constatar as representações de si mesmos, no âmbito da sociedade, e diante dos novos processos culturais presentes na educação escolar.

Percebeu-se, no entanto, que ainda não houve uma absorção por completo de todas as implicações conceituais e didático pedagógicas que envolvem os objetivos que se referem ao letramento para esse trabalho de alfabetização. As alfabetizadoras falaram de suas metodologias com a criança de seis anos, considerando neste nível de aprendizagem, a necessidade de uma metodologia lúdica, requisita práticas mais adequadas.

É no chão da escola, diante dos desafios que lhe são apresentados sobre a alfabetização e letramento que se destacaram as boas iniciativas das alfabetizadoras e consideraram benéfico o acompanhamento dos alunos do 1º para o 2º ano, observando-se a testagem de métodos e experiências de ensino neste continuum.

No decorrer da pesquisa, foram observados aspectos que sinalizaram mudanças relativas às representações sobre ser alfabetizador, como agentes de mudança, ultrapassando o papel de transmissoras de conteúdos e de executoras de tarefas, para a de mediadoras das aquisições necessárias à alfabetização.

A observação mais detalhada de algumas das alfabetizadoras sobre as suas práticas, as fazem conservar aquelas que melhoraram a percepção sobre uma aprendizagem mais qualitativa dos alunos, extinguindo atitudes e práticas que não motivam os alunos. Como afirma Kramer (2007), o movimento das mudanças precisa iniciar na sala de aula, espaço no qual as novas necessidades e configurações culturais das crianças das primeiras séries, não aceitam a monotonia, ou uma rotina maçante e apresenta maior aproveitamento em ambientes mais dinâmicos e atividades desafiadoras.

As professoras destacaram o ambiente alfabetizador, das ferramentas de aprendizagem e da mediação entre a escrita, a leitura e os alunos. Enfatizaram as atividades desenvolvidas a partir de diversos materiais e gêneros textuais que devem estar acessíveis aos alunos, permitindo sua interação com materiais qualitativos e atividades que levem em conta suas necessidades e motivações.

O trabalho de mediação apareceu com ênfase, sobretudo ao retomar o uso de recursos diversos, que exigem domínio e conhecimento linguístico. Cagliari (1999) define o professor mediador como aquele que intermedia o conhecimento entre o aprendiz e os processos de alfabetização ainda não assimilados. Nessa perspectiva Hagemeyer (2006) considera os professores como agentes que promovem processos mediadores e de catalise, como captação e assimilação das necessidades do ensino e da formação dos alunos, num esforço de compreensão e crítica, ao considerar o complexo contexto em que atuam, no qual as crianças recebem as várias influências culturais das mídias digitais e de entretenimento.

No esforço de corresponder às expectativas e exigências da nova proposta, reconheceram a necessidade de dominar a linguística, a literatura e os conhecimentos e metodologias para o letramento. Algumas alfabetizadoras revelaram que sentem a necessidade em sua formação, de novos aportes e conhecimentos adequados às novas questões culturais, diante das demandas relativas às novas aquisições de seus alunos.

Nesse complexo contexto, estão inseridos os avanços do conhecimento científico e das tecnologias digitais, dos quais decorrem novas necessidades e

interesses dos alunos, que as alfabetizadoras procuraram contemplar em suas representações sobre as novas formas de alfabetizar. Mostraram-se impulsionadas a utilizar alguns dos instrumentos digitais, passando a considerá-los no planejamento e estratégias de ensino, como formas de motivar os alunos para a aprendizagem.

Estas observações apareceram de forma preliminar, e como preocupações subjacentes às representações e práticas verbalizadas. Cabe ressaltar por isso, a necessidade do domínio dos professores alfabetizadores sobre os processos diversos de comunicação digital da sociedade atual, que precisam ser contemplados também nos processos da formação docente inicial e continuada.

Apesar dessa tendência à necessidade de mudança em suas práticas, observou-se na pesquisa que as alfabetizadoras oscilam entre posições já consolidadas pelas trajetórias e formação recebida, e a busca de compreensões sobre as formas mais viáveis de envolver os alunos desde os seis anos de idade às novas formas de se apropriar da língua falada e escrita. Neste caso, a preocupação com atividades que apontem para o letramento desde os seis anos, têm levado ao reconhecimento de que há necessidade de produzir modificações e inovações em suas práticas. Com maior sensibilidade às necessidades desta fase de alfabetização e em função dessas novas compreensões, as alfabetizadoras falaram do atendimento aos interesses das crianças na fase inicial dos alunos do 1º ano, e ao acompanhar suas dificuldades, ritmos e progressos.

Para além dos movimentos inovadores que começam a ser desenvolvidos pelas alfabetizadoras, há necessidade da mudança das relações verticais entre os órgãos oficiais e os professores, para posições horizontais de diálogo e novas visões à realidade da função alfabetizadora, possibilitará que os cursos de formação continuada não constituam imposições oficiais e prescrições obrigatórias somente.

Nesta perspectiva, as demandas desse novo contexto histórico e cultural educacional, impõe-se uma nova organização de tempos e espaços nas escolas, para buscar a inclusão de trocas de experiências, estudos e pesquisas sobre as necessidades da alfabetização, o que exige das secretarias de ensino e órgãos oficiais educacionais, as condições estruturais e lotação de pedagogos, diretores que estabeleçam maior interlocução relativa ao planejamento das alfabetizadoras e às suas novas representações e busca de estratégias de leitura e escrita em direção ao letramento.

Reitera-se ao finalizar esta análise, as posições de Giroux (1999), o qual

ênfatizou o papel dos professores não como executores de concepções e práticas, mas como intelectuais, sujeitos críticos, engajados e transformadores, que não recuam da sociedade como um todo. Modificam suas práticas ao compreender as implicações da alfabetização na escolarização e na formação humana, e ao reconhecer o peso do seu papel social como alfabetizadoras da escola básica brasileira contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. D. Formação de professores: A constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v.33, n.3, p.174, set./dez., 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Censo Escolar**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: [http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista\\_tema.aspx?op=2&no=9](http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=9). Acesso em 29/07/2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: Ano 1: Unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Planejamento escolar: Alfabetização e ensino da língua portuguesa: Ano 1: Unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: Ano 1: Unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. (org). BEAUCHAMP Jeanete, PAGEL, Sandra D., NASCIMENTO, Aricelia R. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

\_\_\_\_\_. **Linguística e alfabetização**. São Paulo: Scipione, 1999.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações: memória e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Difel, 1988.

\_\_\_\_\_. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DICIONÁRIO Aurélio Séc. XXI. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Portugal: Autêntica, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HAGEMEYER, R. C. de C. **Função docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras**. Tese de doutorado, FEUSP, Universidade de São Paulo, 2006.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Dossiê: Representações sociais: Ampliando horizontes disciplinares**, v.24, nº3, p.679-712. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1989.

\_\_\_\_\_. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.



KRAMER, S. (org). **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, , 1986.

\_\_\_\_\_. **Com a pré-escola nas mãos**. 14.ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. IN: MEC. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.(org). In: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricelia Ribeiro do Nascimento –Brasília. Ministério da Educação Básica, 2007.

LEITE, L. S. (Coord.). **Tecnologia educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão. In: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricelia Ribeiro do Nascimento –Brasília. Ministério da Educação Básica, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Cortez, 1986.

MAGALHÃES, M.; MAZZOTTI, A. J. Representações de trabalho docente por professores do curso de pedagogia. **Trabalho e Educação**, v.18, n.2, maio/agosto, 2009.

MARCELO, G. C. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, Autêntica, v.1, p.109-131, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, 2010.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à

educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, nº 1, p. 18-43, jan/jun, 2008.

MELLO, M. C. de O. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v.1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>>. Publicado em: março 2007.

MOÇO, A.; MARTINS A. R. O novo perfil do professor. In: **Revista Nova Escola**. Edição 236, Outubro, 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/novo-perfil-professor-carreira-formacao-602328.shtml>. Acesso em: 06/08/2013.

MORAES, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (org) **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORTATTI, M. R.L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio De Janeiro: Zahar, 1978.

NUNES, C. Memória e historia da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, R. L. L. (org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EdUerj. 1998.

SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, L. M. de. **A teoria das representações sociais**. Diálogos com a Teoria das Representações Sociais, Recife: Editora Universitária da

UFPE, 2005.

SHULMAN, L. S. Those Who under tand: knowledge growth. In: **Theaching Educational Researcher**, 1986. v.15, n.2, p.4-14.

SILVA, S. As representações sociais e o campo simbólico da política: um estudo da política e da identidade na vida cotidiana. **Revista Estudos de sociologia – UFPE**, Recife, v.4, n.1, p.14-27, jan.-jun.,1998.

SILVA, JR. J. R. Trabalho do professor na escola pública: breve considerações. In: MONFREDINE, I. (org) **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Universidade Federal do Paraná  
Setor da Educação  
Programa de Pós Graduação em  
Educação - PPGE



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Projeto de Pesquisa:** Representações de alfabetizadoras: Influências e mudanças nas práticas de alfabetização e letramento com crianças de seis anos

**Pesquisadora responsável:** Rosane Fink

**Orientadora:** Profa. Dra. Regina Cely Hagemeyer

Prezado (a) Parceiro(a):

Estamos realizando uma pesquisa de conclusão da Especialização *strictu sensu* em Educação, a qual abrange levantamento e estudo junto a instituições escolares, pertencentes à rede municipal de ensino. O intuito da pesquisa é compreender melhor como acontece o processo de alfabetização no 1º ano com crianças de seis anos dentro da rede municipal e quais concepções estes profissionais da educação tem a respeito desta fase de ensino e do processo de alfabetização e letramento, com este afincio realizaremos questionário e entrevista semi-estruturada com profissionais das escolas municipais, entrevista esta que será gravada em áudio, para posterior análise.

Desde já, informamos que os sujeitos da pesquisa serão eticamente respeitados, e que poderão se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízos pessoais. Não haverá qualquer tipo de despesa por sua participação na pesquisa.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para quaisquer esclarecimentos ou dúvidas, pelos contatos - (42) 8808-1767 e/ou [rosane\\_fink@hotmail.com](mailto:rosane_fink@hotmail.com).

Com os resultados desse estudo, visamos oferecer uma análise aprofundada a respeito das concepções do professor alfabetizador quanto aos processos de alfabetização e letramento ofertados pra o 1º ano do ensino de nove anos, de modo que possamos ofertar uma reflexão a respeito da nossa realidade educacional a partir dos estudos já desenvolvidos sobre o tema.

Finalmente, para que participe da pesquisa, é necessário que preencha os espaços em branco, abaixo relacionados.

Eu \_\_\_\_\_, portador (a) do RG \_\_\_\_\_, declaro que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar dessa pesquisa.

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## APENDICE B - QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS NO ESTUDO EXPLORATÓRIO

**Universidade Federal do Paraná**

**Pesquisa sobre** Representações de alfabetizadoras: Influências e mudanças nas práticas de alfabetização e letramento com crianças de seis anos

**Data:**-...../...../2013

### **Professores**

Suas informações e opiniões serão fundamentais para compor as análises para dissertação de mestrado, cujo tema central refere-se às *representações de alfabetizadoras nas práticas de alfabetização e letramento com crianças de seis anos*. Os resultados desse trabalho serão divulgados à escola e aos professores participantes da pesquisa.

Agradeço sua colaboração

**Pesquisadora: Prof<sup>a</sup> e mestranda Rosane Fink/ UFPR**

**E-mail:** [rosane\\_fink@hotmail.com](mailto:rosane_fink@hotmail.com) **Contato:**(42) 88081767

### QUESTIONÁRIO

As questões que você responderá, fazem parte do desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado na linha da Cultura, Escola e Ensino. Suas contribuições serão de grande valia para que se possa estudar e compreender algumas indagações no campo educativo e encontrar possíveis respostas para o problema de minha pesquisa. Desde já conto com sua colaboração.

1- Há quanto tempo você é professor(a) alfabetizador (a)?

- ( ) um ano  
( ) três anos  
( ) cinco anos  
( ) dez anos  
( ) quinze anos

Outra situação:.....

2- O que a(o) levou a ser professor(a) alfabetizador (a)?

- ( ) por vontade própria  
( ) por imposição da secretaria ou da escola  
( ) por falta de opção ou vaga na escola  
( ) porque gosta de crianças  
( ) porque tem paciência

Outra situação:.....

3- Registre 5 palavras que vem à sua mente para completar a frase:

**Alfabetizar é.....**

.....

4- Agora, numere as palavras que você registrou, pelo seu grau de importância:

1-.....2-.....3-.....4-.....5-.....

5- Ao se tornar um professor alfabetizador(a) quais foram suas maiores dificuldades (insegurança, falta de apoio da equipe, formação mais direcionada, formação inicial

defasada, falta de coleguismo, falta de apoio dos pais, indisciplina, nº elevado de alunos, diferentes níveis de conhecimento na mesma série, falta de suporte teórico, formação continuada, etc).

.....  
 .....  
 .....

a) De que forma você superou estas dificuldades?

.....  
 .....  
 .....

6- Numere por ordem de importância, o que deve ser priorizado no trabalho com alfabetização:

- ( ) o conhecimento sobre as didáticas de ensino
- ( ) o conhecimento sobre como a criança aprende
- ( ) conhecer as fases de desenvolvimento da criança
- ( ) conhecer a realidade onde se inserem as crianças
- ( ) possuir conhecimentos sobre a educação (planejamento, currículo, avaliação)

Outra situação:.....

7- Numere por ordem de relevância, o que deve ser de domínio do(a) professor(a) alfabetizador (a)?

- ( ) uso de recursos didáticos
- ( ) domínio de técnicas e procedimentos de ensino
- ( ) fundamentação teórica sobre os processos de aprendizagem
- ( ) domínio das várias áreas de conhecimento
- ( ) traquejo em relações humanas e planejamento

Outra situação:.....

8- Que características você considera fundamentais no perfil de professor(a) alfabetizador (a)?

.....  
 .....  
 .....

9- Na sua opinião, qual deve ser o papel do(a) professor(a) que trabalha com turmas de alfabetização?

.....  
 .....  
 .....

10- Você considera o papel do professor alfabetização importante? Por que?

.....  
 .....  
 .....

11- Na época em que você estudou, com que frequência realizavam leituras em sala de aula? Assinale:

SÉRIES INICIAIS (1ª a 4ª)	SÉRIES FINAIS ( 5ª a 8ª)	ENSINO MÉDIO (2º grau)
( ) todos os dias	( ) todos os dias	( ) todos os dias
( ) uma vez na semana	( ) uma vez na semana	( ) uma vez na semana

<input type="checkbox"/> de vez em quando	<input type="checkbox"/> de vez em quando	<input type="checkbox"/> de vez em quando
<input type="checkbox"/> nenhuma	<input type="checkbox"/> nenhuma	<input type="checkbox"/> nenhuma

O que liam em cada um dos segmentos acima?

- a) Séries iniciais:.....
- b) Séries finais:.....
- c) Ensino médio:.....

12- Numere por ordem de prioridade, as leituras que fazem parte de sua formação cultural:

- revistas de moda e informativas
- teatro
- livros da área de atuação e revistas
- cinema
- jornais, noticiários
- leituras de lazer, literaturas, auto estima

Outros:.....

13- Com que frequência costuma ler para seus alunos?

- todos os dias
- uma vez na semana
- de vez em quando
- nenhuma

Outros:.....

Se você costuma ler, cite alguns dos gêneros:

.....

.....

.....

14-De que forma a leitura pode contribuir no processo de alfabetização?

.....

.....

.....

Após a análise dos questionários, talvez seja necessário uma entrevista para esclarecimento de dúvidas ou para conhecer melhor sua prática alfabetizadora. Peço gentilmente para que coloque seu nome e a escola em que leciona. Desde já, agradeço sua colaboração e compreensão.

PROFESSOR(A):..... TEL:.....

ESCOLA:.....

## APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA UTILIZADO NA PESQUISA

**Universidade Federal do Paraná - Mestrado em educação**

**Linha de pesquisa: Cultura, escola e ensino**

**Tema de pesquisa: A atuação docente na contemporaneidade.**

**Pesquisadora: Rosane Fink**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Cely de Campos Hagemeyer**

### **Roteiro para entrevista:**

- 1- Na sua opinião, o papel do professor alfabetizador é importante? Por que?
- 2- Fale um pouquinho mais sobre as características do professor alfabetizador. Como dever ser esse professor que assume o primeiro ano.
- 3- Nessa nova proposta do ensino de nove anos, o que mudou nessa relação da aprendizagem. Porque antes era a 1º série e se ensinava determinadas coisas, e hoje é o primeiro ano. O que você acha que mudou na prática?
- 4- Quais são os conhecimentos que você acha que devem ser do domínio do professor alfabetizador? Por exemplo, ao sair de uma faculdade, que conhecimentos o professor precisa receber na sua formação inicial.
- 5- Cite atividades que você realiza com seus alunos do 1º ano, que você utiliza para alfabetizar.
- 6- Conte como é a rotina da sua sala. Quando você entra na sala, o que você faz? Como você inicia a tua aula e quais atividades.
- 7- Qual é o perfil desse aluno que vem para a escola no 1º ano escolar? Caracterize o seu aluno do 1º ano. Como deve ser o trabalho com esse aluno?
- 8- O que o professor da 1º serie fazia de diferente ou, o 1º ano faz que é diferente.
- 9- Como você utiliza as mídias para suas aulas.