

AS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES INFLUENCIAM NAS PRÁTICAS DE LEITURA DESENVOLVIDAS NA ALFABETIZAÇÃO COM ALUNOS DE SEIS ANOS?

ARE THE REPRESENTATIONS OF TEACHERS INFLUENCE TO THE PRACTICE OF READING WITH STUDENTS OF SIX YEARS?

Rosane Fink¹

Regina Cely de Campos Hagemeyer²

Resumo

O presente artigo propõe focalizar representações de professoras alfabetizadoras do primeiro ano do ensino fundamental, pesquisadas em uma escola municipal de União da Vitória – PR, partindo de suas representações como possibilidade de identificação e análise de atitudes, metodologias e práticas que desenvolvem com a leitura e escrita, visando superar dificuldades, em busca de estratégias inovadoras para a alfabetização e letramento, considerando a inclusão dos alunos de seis anos no primeiro ano escolar. Como apoio teórico foram utilizadas as teorizações de Jodelet (2001), Chartier (1991, 2009), Soares (2001), Vygotsky (1998), Cagliari (1999) e Kramer (2003). Nos resultados obtidos, constatou-se algumas limitações e iniciativas diante das práticas de leitura e escrita no ensino de crianças de seis anos. Verifica-se que as alfabetizadoras em suas dúvidas e novas práticas, necessitam de maior interlocução e processos adequados de formação continuada e em serviço, ao enfrentar o trabalho de alfabetização com alunos de seis anos.

Palavras-chave: Representação. Professor alfabetizador. Ensino de nove anos. Prática. Leitura.

Abstract

This article proposes to focus representations of literacy teachers the first year of elementary school, studied in a public school in La Union - PR, from their representations as a possibility for the identification and analysis of attitudes, methodologies and practices that develop with reading and writing, aiming to overcome difficulties, seeking innovative approaches to literacy and literacy strategies, considering the inclusion of students from six years in the first school year. As theoretical support the theories of Jodelet (2001), Chartier (1991, 1999), Smith (2001), Vygotsky (1998), Cagliari (1999) and Kramer (2003) were used. In the results, we found some limitations and initiatives on the practices of reading and writing in teaching children six anos. Verifica is that the literacy teachers in their doubts and new practices need greater dialogue and due process of continuing education and in service to meet the literacy work with students six years.

Keywords: Representation. Literacy teacher. Teaching nine years. Practice. Reading.

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal do Paraná(UFPR).

² Doutora em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa problematizada nessa abordagem refere-se às práticas de leitura de professoras alfabetizadoras dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de União da Vitória- PR. Apresentam-se os dados que possibilitaram estabelecer relações entre as representações da leitura e as formas como se manifestam nas práticas de alfabetização e letramento que desenvolvem com seus alunos do primeiro ano do ensino de nove anos, o que levou a identificar os domínios, atividades e as atitudes que consideram adequadas para as práticas de leitura inseridas na alfabetização.

A construção de um referencial teórico que alie os processos das representações das alfabetizadoras, às práticas de aquisição da leitura e da escrita, levou a buscar em Jodelet (2001) e Chartier (1990, 1999), os elementos de análise desses processos, isto é, crenças, valores, atitudes, significados e compreensões das professoras sobre o processo de leitura e escrita, nas vivências e práticas que desenvolvem ao alfabetizar.

A análise das representações e disposições das práticas das professoras alfabetizadoras que se inserem na proposta de ensino de nove anos, possibilitou identificar tendências, dificuldades e problematizações da alfabetização de crianças de seis anos, levou a constatações sobre as lógicas e os caminhos percorridos no desenvolvimento desse processo.

Levam-se em conta as proposições sobre o processo de alfabetização e letramento de Cagliari (1999), Vygotsky (1998) e Soares (1998) sobre as mudanças verificadas nas práticas de professores diante das questões sociais e culturais em que se inserem os alunos, para caracterizar e complementar as análises sobre as necessidades percebidas na pesquisa.

Nas análises de representações e depoimentos sobre as práticas correspondentes, propõe-se constatar limites e mudanças reveladas nas concepções, práticas e atitudes das professoras pesquisadas, considerando os desafios do ensino de alunos de seis anos, em fase de transição da Educação Infantil para as atividades de alfabetização no primeiro ano escolar.

2. ASPECTOS DEFINIDORES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Ao sistematizar aspectos fundamentais da Teoria das Representações Sociais, Jodelet (2001) nos incita a observar e analisar as mensagens, palavras e imagens mediáticas, nos discursos dos indivíduos, aspectos que tendem a se transformar *em condutas*. A especificidade

do objeto de estudo nos fez voltar o olhar para essas representações das alfabetizadoras diante do contexto histórico social vivenciado.

Ao longo da trajetória da profissão docente e mesmo antes de abraçar sua profissão, os professores constroem e desconstruem representações individuais sobre *a importância da leitura na sua vida pessoal e profissional e a utilização da leitura no processo de letramento*. Criam representações sobre como deve ser as formas de leitura, os materiais a serem utilizados, livros, gêneros textuais, noções que se modificam quando de fato passam a serem executados em determinados contextos.

Chartier (1990) traz significativas contribuições para as reflexões sobre o processo representativo na alfabetização, ao vincular a representação à história cultural. As representações “podem ser entendidas como percepções do social, ideias que indicam o que seus autores pensam que a sociedade é, ou como gostariam que fosse” (CHARTIER, 1990, p.19). Por outro lado, afirma o autor que os objetos culturais, os sujeitos produtores e receptores da cultura, produzem práticas e representações que correspondem a modos de fazer e de ver de um determinado período e contexto historicamente situado.

Desta maneira, é possível identificar as representações das professoras alfabetizadoras nos seus modos de pensar sobre a leitura e suas práticas que desenvolvem no contexto escolar, levando em conta a tensão entre a formação racional técnica recebida e os novos processos de formação voltados diante das necessidades de uma prática contextualizada da leitura que se evidencia num cenário de mudanças e de novas propostas para a educação escolar. Um exemplo das interferências refere-se à formação continuada ofertada em nível nacional como o Pró-letramento (2005)³ e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012)⁴, que tentam responder às novas necessidades do trabalho dos alfabetizadores, processo formativo pelo qual passa o grupo pesquisado. Por outro lado, as representações das professoras são influenciadas historicamente por diversas interferências, pela formação inicial, pelos mestres durante os cursos, pelos pares, pelas suas trajetórias como alfabetizadoras. Essas formas de ver o ensino acabam por influenciar as práticas que desenvolvem, e como compreendem o aluno, a escola, sua profissão, a necessidade de conhecimentos, atitudes e pesquisa.

³ 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.

⁴ Programa de formação continuada de professores do 1º ao 3º ano das séries iniciais ofertada pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

O estudo aprofundado das teorias de alfabetização por autores que pesquisam os processos de aquisição da linguagem escrita e falada fornecem elementos para que se alie as representações (opiniões, crenças, valores) à análise dos conhecimentos e práticas que já possuem, considerando buscar mudanças ao desenvolver as práticas sociais da leitura e o processo de alfabetização em seus objetivos principais. Alfabetizar significa desenvolver nos alunos, as condições de leitura e escrita que permitam a compreensão e interpretação das aquisições posteriores da escolarização. À longo prazo, projetará a apropriação do letramento, para a formação de leitores e sujeitos que fazem uso social da leitura e escrita na sociedade em que vivem.

3. PRINCIPAIS CONCEITOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIANTE DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS

Diante da proposta de antecipação do início da escolarização, cabe discutir os processos de ensino da leitura e da escrita, considerando a contribuição de autores que têm analisado as práticas de alfabetização e letramento nessa fase de ensino. Soares (1998) aponta as influências das ciências linguísticas e a concepção psicogenética da aprendizagem da leitura e da escrita preconizadas por Piaget (1971), que provocaram mudanças significativas em relação à concepção do que é alfabetizar.

Essas influências interferiram em duas faces do processo de alfabetizar: a aquisição do sistema de escrita como decodificação e a utilização na interação social, como reconhecimento de significados e desenvolvimento de habilidades para produção de textos. Vygotsky (1998), em seus pressupostos teóricos sobre a aprendizagem da escrita, descreveu essa apropriação como um processo cultural, de caráter histórico e que envolve práticas interativas.

Os avanços nas produções teóricas a respeito do processo de alfabetização exigem do professor alfabetizador um repertório de conhecimentos relacionados à especificidade dessa aquisição. Nessa perspectiva, cabe destacar a importância do papel do professor, como profissional que necessita de uma formação mais específica, incluindo conhecimentos sobre linguística e análise textual, cujos domínios básicos para desenvolver sua função sejam realmente capazes de proporcionar conhecimentos científicos sedimentados por uma formação continuada que instigue à reflexão sobre os novos papéis do educador.

O professor alfabetizador depara-se com o ensino de crianças de seis anos, o que exige uma intervenção didática pedagógica que leve à construção de conhecimentos linguísticos em apoio à busca de motivação para a leitura e a escrita nesta fase. A representação de como devem ser os ambientes da alfabetização e da aquisição da leitura e da escrita, têm sido evocados nas propostas atuais de alfabetização.

Motivar a criança de seis anos requer um ambiente prazeroso no qual o professor desenvolva um papel mediador, que utiliza estratégias diversas, atividades lúdicas e recursos que demandam o domínio de conhecimentos e estratégias de ensino nesta fase. Como enfatiza Cagliari (1999), o acesso ao sistema de escrita através do processo de alfabetização, tem como pontos principais a aprendizagem da leitura e da escrita, e que significa mais do que decodificar sinais, acentuando a interação que existe entre alfabetização e o letramento.

Soares (1998, p. 47) define a alfabetização como “uma ação de ensinar e aprender a ler e a escrever, sendo que 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”. De acordo com a autora não basta aprender a ler e escrever, mas é preciso incorporar *a prática* da leitura e da escrita, para envolver-se com seus mais variados usos. Para Soares (2001), o letramento o sujeito ao decodificar as letras e compreender a mensagem subjacente que aquele conjunto de signos traz vai além da noção de decodificação.

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 dos alunos, para que possam expressá-las livremente. Cabe ao professor identificar os aspectos do desempenho linguístico que serão necessários para enriquecer e sistematizar as várias circunstâncias pedagógicas necessárias à sequência das aquisições do letramento.

O primeiro ano do ensino fundamental requer uma nova concepção de ensino, um novo olhar e disposições que levem a novas lógicas de alfabetizar, contemplando a formação dos sujeitos com propriedade. Essas disposições implicam na reflexão e revisão de concepções e metodologias utilizadas nos anos iniciais da escolarização e nessa perspectiva, propõe-se uma reflexão sobre os aspectos constitutivos de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento.

Soares (2004) vem nos chamando a atenção para a importância de se ter um “olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil”, diante de uma trajetória sucessiva de mudanças conceituais associadas às mudanças metodológicas que estão acontecendo neste

momento contemporâneo. Chartier (1999) aponta em seu estudo sobre a valorização da leitura e da escrita na sociedade ocidental, uma lenta mudança nesses processos aos quais envolvem muitas influências sociais e de poder. Enfrentamos momentos de influências e mudanças em relação aos processos de letramento e as práticas de leitura, devido aos questionamentos conceituais e as suas práticas das quais emergem os problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, também é possível perceber insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores diante das formas de enfrentamento adotadas e utilizadas pelo MEC, avaliações nacionais e estaduais, diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, e que vêm motivando propostas para a revisão das teorias e práticas inseridas atualmente na alfabetização.

Chartier (2009) afirma que a evolução da sociedade exige práticas de leitura e escrita para um novo modelo social e que é no decorrer de um longo processo que as pessoas conseguem inserir novas práticas que não sejam as que predominam socialmente e culturalmente.

Mediante estes apontamentos faz-se necessário dar atenção especial também às representações construídas pelas professoras alfabetizadoras, que tomadas em uma perspectiva histórica, se apresentam como memórias coletivas apropriadas ao longo de sua trajetória escolar e docente e que acabam por influenciar as suas práticas em sala de aula.

4. A METODOLOGIA DA PESQUISA E O GRUPO PESQUISADO

O trabalho de campo foi realizado em uma escola municipal da cidade de União da Vitória no Paraná, com um grupo de dez professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo principal do trabalho consistiu em identificar as representações que foram adquiridas pelas professoras em relação à leitura na sua vida pessoal e profissional, às práticas de leitura e sua utilização no processo de letramento bem como representações sobre as trajetórias vividas como alfabetizadoras, para verificar sua correspondência nas práticas que desenvolvem.

As proposições sobre alfabetização, letramento e práticas de leitura para Kramer (2003), indicam a necessidade de saber os conceitos de alfabetização e a função social da leitura e escrita na contemporaneidade, bem como as formas de organização pedagógica das os professores precisam se inteirar e utilizar. Para a pesquisa proposta surgiu um questionamento fundamental ao professor que alfabetiza: quais são as suas representações

sobre a importância da leitura na sua vida pessoal e profissional, construídas no decorrer de suas trajetórias escolares e como realizam essas práticas de leitura no processo de letramento no ensino fundamental.

Foram elaboradas duas a três questões, selecionadas na forma de questionário semi-estruturado (LÜDKE; ANDRÉ, 1987) e que pudessem indicar correspondências com as representações evidenciadas pelas professoras. Nessa abordagem, foram selecionados os depoimentos relativos às práticas relatadas e que se mostraram comuns a mais de dois professores, e outras que surgiram como unanimidade, no que se refere aos procedimentos adotados. No grupo pesquisado, esses aspectos aparecem de forma a caracterizar as suas representações sobre as práticas alfabetizadoras que tornaram esse trabalho mais significativo.

5. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES

5.1 A TRAJETÓRIA DA LEITURA NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Aparece nas representações das professoras pesquisadas uma forte representação da sua escolaridade obtida nas séries iniciais ao ensino médio, na qual das dez professoras, apenas uma teve em sua escolaridade vivências diárias de leitura e para as outras professoras, a leitura era realizada de vez em quando, como forma de ocupar o tempo ocioso em sala de aula.

Em suas representações há resquícios de uma prática descrita por Chartier (2009) na qual os livros e o hábito de ler eram reservados apenas para a igreja: os jesuítas, padres e nobres da sociedade que dominavam as práticas de leitura e de escrita, tinham suas bibliotecas. Pode-se afirmar que o incentivo às práticas de leitura é um fato novo que parte de uma nova exigência social e isso talvez possa explicar por que o hábito de ler como uma fonte de prazer ainda não esteja muito presente na vida cotidiana e pessoal do professor, pois é um processo que ocorre muito lentamente, devido às fortes representações coletivas impostas e inscritas na sociedade ao longo do tempo.

Quanto ao hábito de ler das professoras, ficou evidente que as leituras são utilizadas para a informação, textos para grupos de estudos realizados na escola e documentários que giram em torno dos subsídios pedagógicos de sua profissão. Como podemos observar nos depoimentos a seguir:

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

Na maioria, livros técnicos que acrescentam para minha área profissional – Psicologia e Educação. (Carla)

A representação coletiva inscrita nestas respostas é a de que a leitura serve somente para informação e estudos dirigidos e não como leitura de fruição, entretenimento, prazer. Por outro lado, percebe-se que o tempo para outras leituras nesta perspectiva, estão limitadas pelo intenso trabalho que exige a sala de aula, no que se refere ao processo de alfabetização. O depoimento da professora Dara, levanta esse aspecto:

O trabalho com a alfabetização exige muito do professor: correções e preparo minucioso de atividades semanais, análise de atividades, que limitam o tempo para as leituras pessoais, levo muito do trabalho para fazer em casa, porque na sala não é possível de realizar, ainda é preciso trabalhar 40 horas semanais para conseguir sobreviver.

Observando o depoimento da professora também é possível destacar a importância do trabalho do professor alfabetizador no planejamento minucioso de suas atividades o que acarreta em uma carga horária intensa de atividades que deveria ser inserida na carga horária de trabalho remunerado, valorizando as práticas dos bons alfabetizadores para dar conta de conseguir resultados exitosos no processo de alfabetização.

O professor alfabetizador no Brasil é pouco valorizado em relação às outras categorias, isso também demonstra uma representação coletiva que foi construída socialmente em torno desse profissional que precisa ser modificada, pois é pela alfabetização a porta de entrada da criança ao mundo da leitura e da escrita com sucesso, o que não vem ocorrendo.

5.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE A LEITURA E A SUA UTILIZAÇÃO NO PROCESSO DE LETRAMENTO

No primeiro ano do ensino fundamental o desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de leitura e escrita é um processo longo e requer dedicação de ambas as partes professor/aluno. O planejamento deve ser pautado num conjunto de atividades de leitura e escrita que envolvam o reconhecimento do alfabeto e sua escrita, escrita de palavras, frases e muita leitura, pois as crianças terão que desenvolver ao final desse processo a capacidade de leitura e interpretação de textos com autonomia. Esses conhecimentos poderão

ser construídos na prática cotidiana de leitura e escrita de forma organizada e com atividades bem planejadas pelo professor para desenvolver a postura de um leitor crítico.

O contato com a leitura e diferentes gêneros textuais sob as mais diversas formas garantirá à criança a aproximação da cultura letrada. É no contato com o material escrito que as crianças observam e reelaboram seus conceitos sobre *pra que* e *como* as pessoas leem e escrevem. O professor deve garantir em sua ação pedagógica momentos de observação das estruturas textuais e dos códigos da escrita, interagindo com esse novo objeto de conhecimento.

A leitura de livros de literatura em voz alta pelo professor permite às crianças a incorporação de elementos referenciais sobre a configuração dos livros de literatura. Essa leitura instigará a vontade de ler, de pegar o livro lido pela professora para observar título, ilustrações e a recontagem da história pela criança através dos elementos que observou na leitura realizada pelo professor, despertando o seu desejo e curiosidade de ser um leitor.

As práticas de leitura e escrita tornam-se mediadoras das experiências escolares no momento em que o professor leva gêneros textuais diversos e os alunos trazem seus livros de literatura para uma troca de livros entre os colegas e enriquecedoras de suas aprendizagens e experiências.

Nas representações e práticas desenvolvidas pelas professoras verifica-se que há um consenso de que “a leitura amplia o vocabulário, contribui para a organização das ideias, conhecimento e o desenvolvimento de criticidade”. Percebe-se que as declarações das professoras comprovam que as representações sobre a maneira como a leitura se faz presente na orientação da aprendizagem dos alunos, se expressa nas atividades que desenvolvem na sala de aula, mostrando que suas opiniões sobre a leitura, orientam uma escolha mais eficiente dos métodos que utilizam.

Vale lembrar que os professores classificam, julgam e agem de acordo com essas representações que comandam as práticas consideradas importantes no desenvolvimento da leitura. Esta constatação leva a pensar na importância em identificar “o modo como, em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. (CHARTIER, 1990, p.17).

Ao relacionar suas visões sobre os processos de alfabetização e letramento às práticas de leitura, a professora Ozana declara que “*favorecem as habilidades infantis para o domínio da linguagem oral e escrita e ao mesmo tempo favorecem o desempenho escolar*”.

Quando revela que *“a leitura transforma a criança em sujeito ativo, responsável pela própria aprendizagem”*, a professora Marília percebeu que é pela prática da leitura realizada que o aluno constrói seu conhecimento individual, e reafirma a professora, que a leitura é fundamental *“para atingir os progressos na oralidade e na escrita”*.

A professora Mariana diz que a leitura é a base para a alfabetização, pois nela se percebem os sons e signos presentes que nortearão a construção da escrita e do pensamento. A resposta da professora Carla complementa que a leitura auxilia o processo de alfabetização, porque permite ao aluno refletir sobre a sua escrita, elaborando hipóteses de escrita. A professora Elisa diz que a leitura está diretamente ligada à alfabetização, pois a criança que ouve histórias terá mais facilidade na aquisição da leitura e escrita, na medida em que se possibilita ao aluno *conviver* com a prática da leitura e refletir sobre ela. A professora Eliane diz que o segredo da alfabetização é a leitura, porém esta leitura deve ser mediada pelo professor e realizada pelo aluno.

Também merece destaque as comparações que as professoras colocam como primordiais no direcionamento da leitura em sala de aula ao enfatizar o esforço que realizam para promover as práticas de leitura diferenciadas das quais vivenciaram em sua formação acadêmica para não cair no comodismo ou na rotina estabelecida pelas suas professoras alfabetizadoras.

Em suas práticas é possível perceber um avanço nas concepções sobre a importância da leitura no processo de alfabetização quando as utilizam para promover momentos prazerosos, objetivando a percepção das crianças sobre o bem estar de ler, levar a ouvir e imaginar as histórias, despertando interesse para a leitura como fonte de entretenimento e informação.

Uma das professoras destaca a preocupação sobre a leitura para a alfabetização e para a formação de cidadãos capazes de compreender a escrita e utilizá-la de modo que se tornem mais autônomos nesse processo: *“a leitura transforma a criança em um sujeito ativo, responsável pela própria aprendizagem”*. Outra professora destaca sua preocupação dizendo: *“procuro repassar a sensação prazerosa que a leitura proporciona ao se tornar uma companheira”*.

Observa-se que as professoras demonstram preocupação com o ensino da leitura de forma prazerosa, gostosa e não como uma obrigação, sendo a leitura a porta de entrada para o aluno se tornar um sujeito ativo, independente e detentor de seu próprio conhecimento.

No que se refere à leitura semanal e sua justificativa, todas as professoras pesquisadas afirmaram que a leitura deve ser realizada diariamente. Ela faz parte da rotina em sala de aula, nas mais diversificadas formas tais como: o professor lê para seus alunos, o aluno conta a história através das gravuras, a roda da leitura, o livro que vai para a família ler para o aluno.

Portanto, é possível perceber nas professoras pesquisadas, uma lenta mudança na concepção da leitura no que diz respeito às atitudes para com seus alunos, aos quais proporcionam práticas de leitura diariamente. É possível que se esteja caminhando para mudar o panorama escolar em relação à leitura e à escrita. Alguns dos avanços constatados na investigação considerando as representações sobre a importância do ato de ler levam a verificar mudanças de estratégias e atitudes para levar às aquisições e interesses dos alunos para habitá-los a ler de forma também prazerosa e como fruição.

Essa percepção comprova que as representações sobre a maneira como a leitura se faz presente na aprendizagem dos alunos, torna-se uma prática que demanda a busca de atividades que interessem os alunos e instaurem o hábito de ler tais como: gêneros variados de leituras, atividades lúdicas, dramatizar, imitar entre outros, transformando a “criança em sujeito ativo responsável pela própria aprendizagem”.

O gênero textual que fica evidente ainda é o livro de historinhas porque segundo as experiências em sala de aula é o que mais chama a atenção dos alunos, além de parlendas, poesias, versinhos e músicas que são trabalhadas durante as atividades de alfabetização.

Algumas das professoras já utilizam recursos tecnológicos para contar histórias como o computador e o multishow, onde todas as crianças conseguem visualizar a sequência das histórias.

Mais uma vez fica evidente o papel do professor alfabetizador na construção da leitura e da escrita que se torna fundamental. Pois ele deve proporcionar o interesse e o gosto pela leitura, como mediador auxilia seus alunos na construção de expectativas e hipóteses antes e durante o ato de ler realizando uma ponte entre seus conhecimentos prévios e os novos conhecimentos.

Há dificuldades de incorporar as novas concepções sobre a alfabetização como busca do letramento e a influência da leitura nesse processo, no contexto da rede de ensino de União da Vitória. Seus usos a ser ampliados para outras dimensões encontram entraves como a falta de espaço para bibliotecas nas escolas e muitas delas não têm diversidade de livros interessantes para instigar o gosto pela leitura. São utilizados os velhos livros comprados em

poucas páginas com histórias sempre repetidas de autores e editoras bem populares. Existem os livros que são enviados pelo MEC para as escolas, e estes são na maioria das vezes contados pelo professor, porque são únicos.

Para Chartier (1990) nossas representações do mundo social são construídas e determinadas pelos interesses de um grupo que as moldam. É possível perceber que as propostas oficiais impõem de forma vertical, exigências às escolas e professores sem ofertar antecipadamente suporte teórico e acompanhamento do trabalho pedagógico e que são posteriormente cobradas em forma de estatísticas e números, extensos relatórios, índices que demandam artifícios burocráticos.

Um exemplo visível é a formação continuada ofertada em nível nacional PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - 2012), na qual professores alfabetizadores recebem bolsas para preencher extensos relatórios que comprovem a realização das atividades propostas em sala de aula. Ora, se o professor vem seguindo orientações em nível nacional, por que a alfabetização não ocorre de maneira eficaz? Seguimos a cor da moda e ainda não ficou perfeita? Como alfabetizadores estamos sempre fadados a seguir as imposições oficiais.

O professor é a porta principal de acesso à cultura letrada. Ele decide, escolhe, seleciona as metodologias com as quais tem maior afinidade e sente maior segurança ao desenvolver suas práticas. Portanto suas representações, concepções, crenças, experiências vividas em sala de aula enquanto aluno e professor e sua formação continuada, acabam por compor sua bagagem histórica e que dificilmente será esquecida ou modificada de forma rápida.

Este profissional precisa ser ouvido, suas reclamações merecem atenção especial, pois precisa de subsídios e suporte para desenvolver bem a sua função. É preciso dar voz a este profissional que será a base para todo o sistema educacional brasileiro e valorizar socialmente e financeiramente o seu trabalho, pois até agora o professor alfabetizador não fez outra coisa a não ser seguir orientações, talvez seja por este motivo que a alfabetização e os processos de leitura, escrita e interpretação não tenham avanço, por não partir das suas representações sobre esses processos para intervir de forma eficaz nos processos de aprender a ser alfabetizador para uma nova sociedade mais moderna.

CONCLUSÕES

Foi possível constatar na análise das representações das professoras alfabetizadoras pesquisadas, aspectos relevantes e de tendência a mudanças ainda que de forma tímida, mas percebe-se ainda uma persistência no uso de algumas práticas tradicionais, e que há sentimento de segurança nas práticas que realizam, dentro de uma lógica de controle da aprendizagem e dos comportamentos. No entanto, os professores já percebem a necessidade de realizar uma prática diferenciada diante da alfabetização e letramento de crianças de seis anos, percebendo a importância de seu papel na responsabilidade de construir conhecimentos relevantes ao letramento.

A mudança do pensamento individual e coletivo é bastante lenta e requer acompanhamento pedagógico e processos de formação continuada. Nas expressões das alfabetizadoras sobre suas práticas, há referência à mediação, que instiga o professor a mudar hábitos, crenças e pensamentos sobre o início da construção da alfabetização com crianças de seis anos. Nessa perspectiva as alfabetizadoras buscam novos conhecimentos, métodos e materiais didáticos, mas é preciso um diálogo maior, que possa subsidiar as práticas docentes e não apenas cobrar sua eficiência.

A representação sobre as práticas de leitura apresentada foi a da sua escolaridade inicial e que persistem nas suas práticas de leitura pessoais, por outro lado há uma preocupação em realizar formas diferenciadas de promover leitura dentro daquilo que acreditam ser o ideal.

As professoras alfabetizadoras são fundamentais no processo da alfabetização ao desenvolver processos que levam à iniciação da escrita e da leitura, formando vínculos positivos com os alunos que iniciam esse processo. Nessa incumbência, diante dos novos desafios do ensino de nove anos, as alfabetizadoras falaram da necessidade de interlocução e maior estrutura para o domínio e a consecução de práticas alfabetizadoras qualitativas.

As expressões utilizadas pelas professoras ao falar sobre as suas práticas de leitura acabam por demonstrar seus conhecimentos adquiridos em formações continuadas o que demonstra a importância destes processos formações para a construção de subsídios e suporte teórico metodológico aos alfabetizadores.

O aprofundamento teórico é uma questão a ser equacionada pelas secretarias de educação e cursos de formação inicial e continuada, cuja função também requer mudanças, que levem a novas lógicas de alfabetização e letramento nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. *Linguística e alfabetização*. São Paulo: Scipione, 1999.

CHARTIER, R. *História cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. (Org.). *História da vida privada, 3: da renascença ao século das luzes*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D (Org.). *As representações sociais*. Trad. de Lilian Ulup, Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2003.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. D. E. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1987.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança, a imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zandar, 1971.

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Anos 90*, Porto Alegre, n° 13, p. 128-133, jul. 2000.

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

_____. _____. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio Revista Pedagógica*, Ano VII, n° 29, fevereiro/abril. Editora Artes Médicas Sul Ltda, 2004.

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