



**FACULDADE SÃO JUDAS TADEU
PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU
CURSO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR E A PARCERIA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO.**

ELAINE MARIA ROCHA

Rio de Janeiro
2016

**FACULDADE SÃO JUDAS TADEU
PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU
CURSO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR E A PARCERIA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO.**

ELAINE MARIA ROCHA

Orientadora: Ana Cecília Machado Dias

Artigo científico apresentado como requisito parcial para obtenção do certificado de Coordenador Pedagógico do curso de pós-graduação lato sensu da Faculdade São Judas Tadeu.

Rio de Janeiro
2016

AGRADECIMENTOS

À Deus que, por ser autor da vida, capacitou-me para concluir este curso de pós-graduação, concedendo-me VITÓRIA!!!!!!

À minha mãe e a minha tia Doroty, que são o meu tesouro familiar.

À todos os professores da Pós, pelo conhecimento partilhado, que tanto contribuíram para minha formação.

À equipe de Coordenação do curso de pós- graduação da FSJT, pelo carinho com o qual me receberam e me apoiaram nos momentos em que mais precisei.

À minha orientadora Professora Ana Cecília Dias, pelo apoio e generosidade com a qual me acolheu e me auxiliou na construção deste artigo.

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – A FORMAÇÃO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR E A PARCERIA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO.**

ELAINE MARIA ROCHA

Aprovado em: ___/___/2016

Banca examinadora

Assinatura	
1.	
2.	

Rio de Janeiro
2016

RESUMO

Este artigo é requisito parcial para obtenção do grau de especialista em Coordenação Pedagógica do curso de Pós-graduação lato sensu da Faculdade São Judas Tadeu. O objetivo principal deste artigo é possibilitar ao leitor uma reflexão a respeito da formação do professor alfabetizador. Inicialmente busco definir o conceito de alfabetização e letramento, em seguida realizo uma análise do papel do professor enquanto alfabetizador, tendo como base, relatos de educadoras que exerceram tal função. Por último, visio verificar o papel do Coordenador Pedagógico, no contexto escolar. Para atingir tais objetivos foi realizada uma extensa pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Práxis; Coordenação.

Introdução

Sempre fui uma apaixonada por assuntos concernentes a leitura e a escrita e pela antiga classe de alfabetização, hoje primeira série. Comecei a me interessar pela referida classe, quando percebi o receio de algumas colegas do curso normal em trabalhar com a mesma, elas temiam que os alunos chegassem ao término do ano sem saber ler. Não sabíamos, na ocasião, o que já mencionava Paulo Freire:

O 'ato de ler' não é decodificar pura e simplesmente a palavra ou a linguagem escrita; essa compreensão se antecipa e se estende na 'inteligência do mundo'. (FREIRE, 1983, p.11).

Logo, o ato de ler, como toda aprendizagem é processual, contínuo, não é algo estático, restrito a uma classe (série) específica. É lógico que a decodificação se intensifica no 1º ano, porém é preciso ir além da decodificação.

Silva nos revela que ao experienciar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. Neste sentido, segundo o referido autor:

(...) não basta decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto **transformando-o e transformando-se**. (SILVA, 2000, p.44).

Logo, ler é muito mais que simplesmente decodificar, é algo que envolve interpretação do lido, levando em conta a sua história como leitor e falante de uma determinada língua.

Porém, naquela época, mesmo estando em fase de conclusão do curso, não tínhamos a menor noção disso. Entretanto foi este temor, essa apreensão que elas demonstravam que chamou a minha atenção para a referida classe, que me fez querer desvendar, conhecer, aprender mais sobre este processo tão complexo e tão fascinante! Por isso, busquei cursos e estágios que pudessem complementar a minha formação.

O tempo passou como as águas do rio que continuam seu curso e não param, não podem parar, assim é a vida, assim é o tempo. É bom que seja assim. Pois desta forma temos a oportunidade de crescer pessoalmente e como profissional. O tempo passou, me tornei uma educadora, uma mediadora deste processo de alfabetização.

E a formação do professor enquanto alfabetizador é um dos temas centrais desse artigo, onde busco a: definir o conceito de alfabetização e letramento e ainda, analisar o papel

do Coordenador Pedagógico, no contexto escolar e como ele poderia contribuir como parceiro do professor nessa empreitada.

Sei que a leitura e a escrita é um tema recorrente de muitos estudiosos, mas tal pesquisa torna-se pertinente, pois a problemática em torno do tema é real, além disso, a mesma possibilitará uma reflexão em torno dos temas alfabetização e letramento, da formação do professor enquanto alfabetizador e do papel do coordenador pedagógico.

É a curiosidade que me instiga a investigar mais sobre o tema. É um estudo trabalhoso, mas fascinante e se as coisas parecem inatingíveis, como diz Mário Quintana, “não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a mágica presença das estrelas!”. (QUINTANA, 2008, p.94)

O conceito de alfabetização e letramento

Visando compreender melhor este processo busco num primeiro momento definir o conceito de alfabetização e letramento.

Sabemos que a alfabetização, assim como todo processo de aprendizagem, é processual. Desta forma, ele não está restrito a primeira série, ele se antecipa e se estende além da mesma, se antecipa porque a maioria das crianças, antes da referida série, já tem contato com diversos portadores textuais e se estende, pois o seu conhecimento com relação a leitura e a escrita, vai se ampliando.

Embora, Magda Soares destaque que a aprendizagem da língua materna seja algo permanente, é preciso diferenciar o processo de aquisição da língua (oral e escrita) do processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita).

Vejamos as palavras de Soares (2015) sobre essa diferenciação:

Não me parece apropriado, nem etimologicamente, nem pedagogicamente, o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita, quanto o seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a sua especificidade. (SOARES, 2015, p.15).

Logo, a alfabetização está ligada ao processo de codificação e decodificação. Para Magda Soares (2015), o codificar está ligado a passagem da língua oral para a escrita (escrever) e o decodificar, a passagem da língua escrita para oral (ler). (SOARES, 2015).

Até o século passado, segundo Senna (2005), permaneceu o pressuposto de que fala, escrita e pensamento, guardavam propriedades comuns entre si, até porque a tradição acadêmica não cuidou de isolar fatores que pudessem particularizar as mesmas.

A constituição da escrita, tem uma origem elitista, privilégio de poucos, onde a sociedade tinha como base a oralidade.

Senna, ainda menciona que:

As línguas orais eram consideradas bárbaras, vulgares, traços da Idade Média, cujas marcas deveriam ser apagadas em favor da cultura científica. Desde então a escrita recebeu primazia sobre as línguas orais, ainda hoje em termos de comunicação oficial. (SENNNA, 2010 p. 3589).

Como vimos à linguagem oral, não era valorizada estando à constituição da escrita baseada nas teorias gramaticais clássicas não retratando a fala em si.

A educação era assistemática, os ensinamentos eram difundidos oralmente, estando à escrita restrita a poucos que eram vistos como os detentores do conhecimento.

E o processo de transposição das línguas orais modernas para a escrita, se deu baseada em teorias gramaticais clássicas do Grego e do Latim, ambas historicamente reconhecidas segundo Senna (2010) como “instrumentos do pensamento”.

Logo, via-se a capacidade de se produzir conhecimento, com a capacidade de se produzir escrita.

E quando, começam a aparecer preocupações sociais com a popularização da escrita, aparece também a alfabetização como: “prática estritamente associada à descoberta de uma pseudo relação entre a fala e o código alfabético” (SENNNA, 2005, p.162).

Como educadores, compreender as propriedades torna-se extremamente válido, para que se tenha noção da real dificuldade que os educandos enfrentam ao realizar a articulação entre a fala e a escrita.

Torna-se importante enfatizar ainda, que a decodificação do código precisa estar associada a uma outra prática, o letramento. Nas palavras de Magda Soares (2003):

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes. (SOARES, 2003, p.14).

Segundo Senna (2014) os referidos termos podem ser compreendidos como:

Alfabetização o conjunto de estudos e teorias que têm por objetos os processos de construção dos diferentes códigos da cultura escrita moderna, especialmente a escrita alfabética, a escrita matemática, as escritas hipertextuais vinculadas às mídias digitais e por letramento o conjunto de estudos e teorias que têm por objeto desde o aparato cognitivo através do qual os sujeitos se sustentam no processo de alfabetização, as circunstâncias socioculturais que determinam os modos de pensamento e os sentidos/intenções no uso do instrumento de alfabetização. (SENNÁ, 2014, p.70).

Como podemos perceber através das palavras dos referidos autores, alfabetização e letramento apesar de terem definições diferentes, são práticas que devem ser trabalhadas de forma interligada. Estando a alfabetização voltada para decodificação do código escrito e o letramento para as práticas sociais. Lembrando que trabalhar a funcionalidade da leitura e da escrita no cotidiano é fundamental, entretanto, a decodificação não pode ser deixada de lado, pois como bem revela Magda Soares “ninguém aprende a ler e a escrever se não apreender a relação entre fonemas e grafemas” (SOARES: 2003).

Desta forma podemos perceber que não basta a criança entrar em contato com uma diversidade textual, ela precisa também decodificar, por outro lado, trabalhar o código, sem funcionalidade, pode-se acabar gerando analfabetos funcionais, que reconhecem minimamente o código escrito, mas não conseguem utilizá-lo no seu cotidiano, de forma cidadã, reflexiva e transformadora. Onde ler, como já mencionado, requer apoderar-se do lido, interpretá-lo e reescrevê-lo.

Pode-se perceber que alfabetizar e letrar, embora sejam duas ações distintas, não são inseparáveis. Estando essas práticas interligadas e indissociáveis, onde o aluno possa ser capaz de fazer uso desta técnica socialmente.

A partir daí podemos pensar no papel do professor enquanto alfabetizador. É o que veremos a partir do segundo capítulo.

A formação do professor alfabetizador

Para ser grande, sê inteiro:
 nada Teu exagera ou exclui.
 Sê todo em cada coisa. Põe o que és
 No mínimo que fazes.
 Assim em cada lago a lua toda
 Brilha, porque alta vive.
 Ricardo Reis (In: CHALITA, 2004, p.160).

O professor, é dele que vamos “falar” agora, em especial de sua formação. Segundo Chalita (2004) ele é o agente do processo educacional e a alma da instituição de ensino.

De acordo com Magda Soares (2015) o conceito de alfabetização está ligado a um conjunto de habilidades, caracterizando assim a alfabetização como um fenômeno de natureza complexa. O que exigiria do professor enquanto alfabetizador, uma integração de estudos relacionados às suas diferentes facetas.

Ainda segundo Soares (2015), estas diferentes facetas estariam ligadas às perspectivas: psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e a linguística.

Nos estudos ligados a perspectiva psicológica leva-se em conta os processos psicológicos pelos quais o sujeito aprende, além dos processos que são considerados como pré-requisito para a alfabetização.

Na década de 80, ainda de acordo com a referida autora, a psicológica da alfabetização esteve diretamente ligada a abordagem cognitiva, aos estudos da Psicologia Genética de Piaget.

Soares (2015) ressalta que “embora Piaget não tenha ele mesmo realizado pesquisas ou reflexões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, vários pesquisadores têm estudado a alfabetização à luz de sua teoria”. Entre eles podemos destacar Emília Ferreiro.

Para Soares (2015):

Nessa perspectiva, o sucesso ou o fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita. (SOARES: 2015, p.19).

Os estudos psicolinguísticos se aproximam dos estudos cognitivos e às vezes, como Soares ressalta, até se confundem com os mesmos. O foco desses estudos está relacionado a análise de problemas como: caracterização da maturidade linguística do aluno, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual, entre outros.

Já a perspectiva sociolinguística está, segundo Soares (2015), ligada diretamente aos usos sociais da língua e uma questão fundamental que se coloca nessa perspectiva é o problema das diferenças dialetais. Vejamos nas palavras da referida autora:

Quando chega à escola para ser alfabetizada, a criança já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode ser mais próximo ao mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão que, na verdade não é usada por falante nenhum, mesmo em situações mais formais. Há, entre os dialetos orais e a língua escrita, diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e também diferenças de léxico, morfologia e sintaxe. (...)

Evidentemente, as repercussões dessas diferenças sobre o processo de alfabetização são grandes. (SOARES, 2015, p. 20).

Além disso, Soares (2015) menciona que qualquer sistema de comunicação escrita é marcado por atitudes e valores culturais.

Na perspectiva linguística propriamente dita, temos em essência o estudo da relação entre fonemas e grafemas. Porém, torna-se válido ressaltar que, como bem coloca Soares (2015), “não há correspondência unívoca entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na escrita portuguesa”.

Logo, compreender essa articulação e os problemas que as crianças enfrentam ao realizá-la, torna-se essencial para que enquanto educadores, seja possível interferir de forma adequada.

Vimos até aqui que o processo de alfabetização reúne interdisciplinarmente diversas facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) além de outros fatores, que segundo Soares (2015), também precisam ser levados em consideração como: sociais, econômicos, culturais e políticos.

Enquanto professores alfabetizadores precisamos compreender bem todas essas facetas e fatores condicionantes.

Vejamos nas palavras de Soares (2015) essa importância:

A formação do alfabetizador – que não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais e políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de alfabetização”. (SOARES, 2015, p.24).

Em entrevista ao portal Ceale, Magda Soares (2016) ressalta a formação do professor e enfatiza a necessidade do alfabetizador conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a natureza e as características da língua escrita, para que possa intervir adequadamente no processo de apropriação de leitura e escrita pela criança. Entretanto, segundo Soares (2016), muitos alfabetizadores contam apenas com alguns conhecimentos dispersos nessa empreitada.

Sônia Santos (2014), com o objetivo de “examinar e explicar os aspectos que influenciam a prática pedagógica e o processo de formação dos docentes alfabetizadores”, entrevistou duas professoras que ela identifica como: professora K e professora Y.

Vejam os então estes dois relatos citados, que ajudam a elucidar a formação do alfabetizador:

Mas ninguém nunca chegou e disse: “A alfabetização deve ser trabalhada dessa ou daquela maneira, usando esse ou aquele método”. Depois eu comecei a ouvir falar em Construtivismo, que consiste em você pegar o que a criança já traz de casa. Se ela traz “jiló”, vamos trabalhar “jiló”, “como é que é jiló”, se ela come “bertalha”, então nós falamos sobre bertalha naquele item. Mas foi uma coisa, assim, jogada, eu nunca soube realmente o que é construtivismo. (Professora K). (SANTOS, 2014, p.36).

Eu também tive Fundamentos, mas eu não lembro que alguém tenha falado: “Alfabetização é isso, isso, isso ou é assim”, nada. Cheguei a ler Vygotsky, cheguei a ler um pouquinho de Piaget, na parte de didática, porque a professora mostrava quais eram os passos, mas alfabetização mesmo... não. O que tinha, o que eu tive, eram aulas assim, “Matemática, como ensinar” e na aula de Educação Artística, onde a professora dava muitas ideias sobre o que fazer com as crianças, mas o que é alfabetizar, não. Eu fui olhando como faz, como a outra faz, mas só olhando, só no empirismo. (Professora Y). (SANTOS, 2014, p.36).

Percebemos que a formação relativa a alfabetização, recebida por ambas as professoras, foi precária e insuficiente para que elas dessem dar conta de um processo tão complexo.

Vejam agora um resumo de outro relato de uma professora sobre a sua experiência como alfabetizadora.

Margarida dos Santos (2003) conta que assim que se formou oficialmente, assumiu uma turma com aproximadamente vinte e cinco alunos e que apesar de seus esforços em alfabetizá-los, começou a perceber que algo não estava dando certo. Santos então começou a procurar cursos, mudou a metodologia, mesmo assim alguns alunos não avançavam.

Em 1985, ela assumiu uma turma de primeira série numa escola estadual. Logo no início deparou-se com um problema, as crianças já estavam a um bom tempo na primeira série sem conseguir se apropriar da leitura e da escrita. É neste momento que Santos (2003) se depara concretamente com o fracasso escolar e reconhece que:

Na maioria das vezes, a escola tem se constituído em um espaço que legitima a exclusão social, ajuda-me a entender que a criança e a família das classes menos favorecidas são vítimas numa sociedade excludente como a nossa. Ao rememorar a minha história, identifico uma pista como a escola de fato não trabalha com os saberes que os alunos já trazem antes de nela entrar. (SANTOS, 2003, p. 70).

É o conhecimento prévio do aluno real, sua bagagem que deve ser valorizada, mas que nem sempre é reconhecida.

Para Paulo Freire (2000):

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2000, p.33).

Freire coloca com maestria a importância da tessitura entre o conhecimento prévio dos alunos e os conteúdos a serem abordados, sempre de uma forma reflexiva e transformadora.

Mas vamos dar continuidade ao relato de Santos (2003), que em seguida menciona que o trabalho na Baixada Fluminense lhe ajudou a perceber que a sua formação inicial não atendia as necessidades da sua prática e menciona claramente que esta formação inicialmente recebida não foi voltada para o aluno real. Ao reconhecer esta formação tinha sido insuficiente, Santos (2003) retorna aos bancos escolares. Ela retorna, realiza o curso Adicional em Alfabetização e posteriormente o curso de Pedagogia na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

O curso Adicional lhe proporcionou uma dinâmica de reflexão e troca. Além do respeito pelo saber do aluno e a “preocupação com a formação de um professor crítico e versátil” (SANTOS: 2003; p.72).

Paulo Freire (2000) também menciona a importância da reflexão sobre a prática:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2000, p.43).

No curso de Pedagogia a referida autora menciona o contato com diversos autores o que acabou lhe proporcionando uma reflexão mais ampla sobre o fracasso escolar.

Posteriormente Santos (2003) aceitou o convite para ser Orientadora Pedagógica da Classe de Alfabetização a segunda série, da escola em que trabalhava e o que ela considerou importante nessa experiência foi ter percebido que a Orientadora precisa se preocupar também em construir dentro do espaço escolar, um espaço de formação continuada, onde educadores possam debater e refletir sobre sua prática.

A troca é sempre um importante espaço de diálogo e reflexão sobre a prática vivenciada, em busca de um intervir e de uma educação transformadora.

Santos (2003) encontrou esta troca no IERJ (Instituto de Educação do Rio de Janeiro), junto a um grupo de educadores comprometidos com a construção de alternativas pedagógicas

para as práticas alfabetizadoras. Grupo este que realizava diversas leituras, refletindo e debatendo sobre as mesmas.

Encerro os relatos nas palavras de Santos (2003), onde ela conta que:

Aos poucos compreendia que erro e acerto faz parte de um mesmo processo, aprendia a ver o erro como possibilidade, o que me mobilizava a continuar. (SANTOS, 2003, p.75).

E Santos (2003) continuou, mas essa é outra história. Entretanto podemos constatar que a formação que recebemos inicialmente, não é suficiente para dar conta desse processo tão complexo e repleto de facetas que é a alfabetização.

Soares (2016), também caminha nesta direção e nos diz que a formação do alfabetizador tem sido insuficiente, pois geralmente há uma ausência, nesta formação, de conhecimentos da área da psicologia da aprendizagem da escrita, além de características da língua escrita e da ortografia. Mesmo quando tais conhecimentos aparecem na formação do alfabetizador são vistos de forma parcial.

Dentro desta visão podemos perceber que o alfabetizador necessita ter conhecimentos da psicogênese da língua escrita e dos processos cognitivos que a aprendizagem da língua escrita requer, além de conhecimentos básicos relacionados a fonologia da língua.

Busquei até aqui apresentar o relato de algumas educadoras e suas práticas como mediadoras do processo de leitura e escrita e a formação, entretanto, como uma mediadora deste processo, não poderia deixar de relatar a minha própria experiência.

Minha formação como professora, mediadora do processo de leitura e escrita, teve início, na década de 90. O curso era voltado para formação de professores de primeira à quarta série, como a classe de alfabetização não estava inserida no ensino fundamental, não era permitido que as futuras professoras realizassem estágio na referida classe. Por irônico que pareça, atualmente a classe de alfabetização tornou-se o primeiro ano do ensino fundamental, pois o ensino fundamental foi ampliado, em conformidade com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96):

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito, na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá como objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (redação dada pela Lei nº 11.274, 2006) (BRASIL/Nova LDB, 1996).

Entretanto, como eu desejava conhecer mais sobre o processo de leitura e escrita, insisti com o professor de estágio, na época, para que permitisse que o meu estágio nessa classe. Tamanha foi a minha insistência, que ele acabou permitindo o estágio na classe de

alfabetização por um mês. Entretanto, um mês, era muito pouco, por isso, acabei buscando estágio, em uma instituição particular por conta própria. Paralelamente, participei de cursos que pudessem complementar a minha formação.

Tempos depois, já formada comecei a trabalhar e sentia que estava preparada para assumir a já referida classe, mas é muito difícil, uma novata, receber inicialmente a classe de alfabetização. Por isso, cheguei a trocar de instituição.

Aos poucos fui percebendo que precisava aprender mais sobre este processo tão fascinante e tão complexo. Busquei a graduação, onde tive a oportunidade de realizar inúmeras leituras de livros e artigos sobre este tema, grandes trocas com professores e colegas de curso, além da realização trabalho de conclusão de curso, sobre a leitura e a escrita. A aprendizagem que obtive na graduação foi enriquecedora, mas é sabido que ela é processual, isto é, estamos em constante formação, por isso tenho a certeza de que ainda há muito o que aprender. Até porque, como vimos, a alfabetização é um processo complexo, com uma gama de facetas, por isso, um professor precisa estar se atualizando constantemente, é o que venho buscando nos cursos de Pós.

De acordo com Vilela, Spala e Ferroco (2013):

É consenso que faz parte da natureza do trabalho do professor se manter atualizado. A docência exige formação constante, sendo imprescindível aliar a tarefa de ensinar com a de estudar, o que torna o professor “o eterno aprendiz”. Não apenas por condição, mas por direito e dever. (VILELA; SPALA; FERROCO, 2013)

Chalita (2004) apresenta a formação do professor como algo fundamental:

A formação é um fator fundamental para o professor. Não apenas a graduação universitária ou a pós-graduação, mas a formação continuada, ampla, as atualizações e o aperfeiçoamento. (...) Para que um professor desempenhe com maestria a aula na matéria de sua especialidade, ele precisa conhecer as demais matérias, os temas transversais que devem perpassar por todas elas e, acima de tudo, conhecer o aluno. (CHALITA, 2004, p.162).

Podemos perceber que a formação do professor requer um investimento pessoal, e atualização constante, para o enriquecimento da sua prática. Um espaço de pesquisa, análise e troca entre seus pares também pode ser enriquecedor, seja em grupos de estudos na universidade ou na formação em serviço.

A partir daí podemos pensar em como o coordenador pedagógico, sabendo dessa “carência”, em especial no que estamos tratando neste artigo, na formação do professor

enquanto alfabetizador, poderia contribuir, auxiliando-o em sua prática e na sua formação em serviço.

O papel do Coordenador Pedagógico no contexto escolar, a parceria com o professor alfabetizador e a formação em serviço

Eu queria uma escola que lhes
 Ensinasse a pensar, a raciocinar,
 A procurar soluções.
 (...)
 Eu também queria uma escola
 Que ensinasse a conviver, a cooperar,
 A respeitar, a esperar, saber viver
 Em comunidade, em união.
 Que lhes dessem múltiplos meios de
 Vocês expressarem
 Cada sentimento,
 Cada drama, cada emoção.
 Carlos Drummond de Andrade (In:
 SILVA,2012, p.121)

Drummond nos inspira na busca de uma escola de qualidade e de uma educação transformadora. Mas, neste contexto, qual seria o papel do Coordenador Pedagógico?

Antes de pensar nesse papel, vale ressaltar que o Coordenador é “antes de tudo”, um educador. Como educador/coordenador deve se comprometer com a construção de um ambiente favorável à produção de conhecimento, conhecer a comunidade onde a sua instituição está inserida, os alunos que ali estão e seus conhecimentos, vivências, que muitas vezes desconhecemos. Precisamos aprender a conhecer o outro, seu nome, sua história e seus anseios.

Mas, para conhecer o que o aluno traz na bagagem precisamos estar abertos ao diálogo, esta é a melhor forma de construir pontes e derrubar muros. Além disso, é necessário saber ouvir, como disponibilidade permanente para a troca. Seja como educadores ou coordenadores. Em Pedagogia do Oprimido, o mestre Paulo Freire defende o diálogo como condição própria do modo humano de ser e de estar no mundo. Entretanto, o Coordenador Pedagógico acaba vivenciando no espaço escolar uma rotina caótica, onde atende telefonema dos pais, acompanha a entrada e a saída, fica com a turma quando o professor falta, verifica se as classes estão organizadas e limpas, atende os professores, resolve conflitos, organiza eventos, atende às solicitações do sistema, entre outras atividades.

Campos e Aragão (2012) ressaltam bem essa rotina:

O cotidiano escolar é repleto de situações emergentes e pontuais que preenchem o dia a dia do coordenador pedagógico. Atender alunos, pais e professores, planejar reuniões, agendar estudo de meio, registrar os processos do projeto pedagógico, agendar as constantes solicitações do Departamento Pedagógico, escrever bilhetes sobre diversas atividades para os alunos, organizar e reorganizar o calendário escolar, coordenar as reuniões de conselho de classe são algumas das atividades que preenchem o tempo de trabalho do coordenador na escola. (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 37).

Desta forma, “pobre coordenador” vira praticamente um “bombeiro”, apagando incêndios por todos os lados e acaba não conseguindo contemplar adequadamente os dois pilares centrais da sua função: a gestão pedagógica da instituição escolar (que está diretamente ligada ao Projeto Político Pedagógico) e a formação dos professores em serviço.

De acordo com Silva (2012), um dos instrumentos importantes que podem auxiliar o Coordenador Pedagógico no exercício de sua função é justamente o Projeto Político Pedagógico, segundo ele:

Se esse plano não existe, o trabalho do coordenador fica restrito a resolver problemas do dia a dia, o que o leva a uma ação descontínua e sem resultados. (SILVA, 2012, p. 52)

Ainda sobre a função do Coordenador, Silva nos revela que:

professor coordenador ou coordenador pedagógico é aquele que durante o ano articula a equipe pedagógica em torno do melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político pedagógico, coordenando e seus diversos desdobramentos: planejamento, acompanhamento e avaliação. (SILVA, 2012, p. 58)

No contexto da gestão democrática o coordenador deve se comprometer com uma educação emancipadora e com a formação do sujeito crítico reflexivo. Sua atribuição é configurada numa dimensão político-pedagógica e ele passa a ser visto como um mediador que articula situações de caráter didático-pedagógicas e socioculturais.

Placco e Almeida (2012), também ressaltam a importância do coordenador pedagógico como mediador e articulador:

O CP é um profissional fundamental na escola, como articulador das ações, como formador dos educadores e, portanto, como transformador das ações de ensino e aprendizagem. Entretanto, é preciso que ele trabalhe com o coletivo, o que implica o envolvimento dos demais atores da escola, cujo processo de constituição identitária deverá provocar mudanças em modos de pensar e agir, provocando um movimento de constituição das identidades de todos os profissionais da escola, além de seus alunos. (PLACCO & ALMEIDA, 2012, p.19).

Com relação a formação em serviço, Cunha e Prado (2012), reconhecem que a reflexão sobre a prática tem a possibilidade de gerar transformação.

Para Cunha e Prado (2012):

Embora reconhecemos que a formação centrada na escola aconteça informalmente com base nos aprendizados com os alunos e alunas e na socialização dos professores, entendemos que quando mediada intencionalmente pelo coordenador pedagógico, nos encontros individuais e coletivos, pode constituir-se em experiência importante de desenvolvimento pessoal e profissional. Em outras palavras, defendemos que a formação que acontece no interior da escola pode ser potencializada quando conta com o coordenador pedagógico enquanto mediador do trabalho docente coletivo. (Cunha e Prado, 2012, p. 38).

Percebemos que para Cunha e Prado (2012), a formação em serviço está diretamente ligada ao diálogo a troca entre professores e coordenadores, que podem ser individuais ou coletivas, onde o coordenador irá agir como mediador.

Segundo Campos e Aragão (2012):

A interação entre pares e as trocas de saberes precisam ser a base sobre a qual o coordenador desenvolve sua ação na escola na perspectiva de contribuir para a formação docente. (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 37).

Torna-se válido mencionar que o professor não é aluno do coordenador, e que a principal demanda por formação, está na sala de aula e nos problemas que ele enfrenta diariamente. É neste momento que o coordenador deve agir como parceiro, buscando soluções que favoreçam o processo ensino-aprendizagem.

Mas, como dar conta de tudo isso, envolvido com a correria diária? É difícil, porém o coordenador precisa: organizar bem o seu tempo e trabalhar em parceria com a sua equipe (direção/ professores).

Esse trabalho em equipe é importantíssimo, pois, sem o clima de parceria e confiança o trabalho do coordenador fica muito difícil.

Cabe-nos, então, reforçar a crença no diálogo como amálgama desse processo que contribui para a socialização de saberes e para a construção de ideias coletivas.

Além disso, para exercer com competência a sua função o coordenador precisa se atualizar constantemente e reconhecer-se aprendiz. Como nos revela Guimarães Rosa “cada criatura é um rascunho a ser retocado” (Furlanetto:2012, p.78), sendo assim ao nos colocarmos na condição de aprendiz, temos a possibilidade de “retocar”, como bem destaca Furlanetto 2012, a nossa maneira de “pensar, sentir e agir”.

Como vimos até aqui, o trabalho do Coordenador Pedagógico requer um compromisso muito amplo e uma reflexão contínua da sua função, além da disposição para o diálogo e para a mudança.

Considerações finais

Vimos no decorrer deste artigo que o conceito de alfabetização está ligado ao processo de codificação e decodificação. Já o conceito de letramento está diretamente ligado às práticas sociais, isto é, a funcionalidade da leitura e da escrita.

Embora o conceito de alfabetização e letramento sejam distintos, suas práticas estão interligadas, pois o aluno precisa não só apropriar-se da técnica, mas necessita saber utilizar socialmente.

A alfabetização é considerada, segundo Soares (2015) um fenômeno de natureza complexa, o que exige do professor, enquanto alfabetizador uma integração de estudos relacionados às suas diferentes facetas, estando estas facetas ligadas às perspectivas: psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e a linguística. O que requer do professor um investimento pessoal em busca de estudos que possam consolidar e enriquecer a sua prática.

Neste sentido a formação em serviço, como espaço de troca e reflexão sobre a prática, são valiosos. É nesse contexto que entra a preciosa parceria e contribuição do Coordenador Pedagógico como mediador, proporcionando ação-reflexão-ação, isto é, auxiliando, mediando a reflexão sobre a prática, onde novas ações poderão ser geradas em busca de uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL.. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

CAMPOS. Patrícia Regina Infanger & ARAGÃO. Ana Maria Falcão de. *O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos*. In: PLACCO. Vera Maria Nigro de Souza & ALMEIDA. Laurinda Ramalho de (org). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

CHALITA, G. B. I. *Educação a solução está no afeto*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

CUNHA, Renata Barrichelo. PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Sobre importâncias: a coordenação e a conformação na escola*. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza & ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39 ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 59 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. *O coordenador diante do desafio da formação: a busca de uma nova lógica*. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza & ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza & ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional*. In: *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

QUINTANA, Mário. *80 anos de poesia; seleção e organização: CARVALHAU, Tânia Franco*. 13 ed. São Paulo: GLOBO, 2008.

SANTOS, Sônia Regina Mendes dos. *O professor diante da alfabetização: algumas “pistas” para o desenvolvimento profissional*. In: RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org.). *Formação para o letramento: contextos, práticas e atores*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SANTOS, Margarida dos. *Como tenho me tornado professora*. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. *Como me fiz professora* (org.) 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SENN, L.A.G. *Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita*. In: IX Colóquio sobre questões curriculares, 2010, Porto. <http://www.senna.pro.br/biblioteca/porto_2010.pdf> Acesso em: 06 set. 2016.

SENN, L.A.G. Reflexões sobre mídia e letramento. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N.; BARRETO, R. G. Orgs. *Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens*, Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SENN, L.A.G. *O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da linguística aplicada*. In: Revista Teias. Vol. 14(38). Rio de Janeiro: UERJ.1518-5370. 57-74. 2014.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O ato de ler – Fundamentos Psicológicos para a Pedagogia da Leitura*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Moacyr da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza & ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. Alfabetizar com método. Ceale. FaE/UFMG. 08 de jul. de 2016. Entrevista concedida a: Poliana Moreira. < <http://www.ceale.fae.ufmg.br> > Acesso em: 06 set. 2016.

SOARES, Magda. *A reinvenção da alfabetização*. Vol. 9. 52. Jul./ago. 2003. <<http://www.pacto.mec.gov.br>> Acesso em: 06 set. 2016.

VILELA, S; SPALA, F.; FERROCO, D. *Formação inicial e formação continuada: a questão da formação em serviço*. In: Atas do II Encontro Luso Brasileiro sobre trabalho docente e formação. 2013. <<http://www.senna.pro.br/biblioteca/>> Acesso em: 17 out. 2016.