



Curso de Pós-Graduação Lato sensu em
**coordenação
pedagógica**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA**

FABIOLA CADETE SIVA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS
DESENVOLVIDAS NA UNIDADE INTEGRADA JOSÉ MOUSINHO SILVA NO
MUNICÍPIO DE PEDRO DO ROSÁRIO-MA**

Pinheiro /MA

2016

FABIOLA CADETE SILVA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS
DESENVOLVIDAS NA UNIDADE INTEGRADA JOSÉ MOUSINHO SILVA NO
MUNICÍPIO DE PEDRO DO ROSÁRIO-MA**

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Profa. Dra. Edinólia Lima Portela.

Pinheiro/MA

2016

Silva, Fabiola Cadete

O Coordenador Pedagógico e as práticas alfabetizadoras desenvolvidas na Unidade Integrada José Mousinho Silva, no município de Pedro do Rosário - MA. – Pinheiro-MA / Fabiola Cadete Silva .66f – Pinheiro, 2016.

Orientador: Profa. Dra. Edinólia Lima Portela

Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade Federal do Maranhão, 2016.

1. Coordenador pedagógico 2. Prática alfabetizadora – Alfabetização I. Título

FABIOLA CADETE SILVA

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS
DESENVOLVIDAS NO CICLO NA UNIDADE INTEGRADA JOSÉ MOUSINHO
SILVA NO MUNICÍPIO DE PEDRO DO ROSÁRIO-MA**

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão,

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Edinólia Lima Portela
(Orientador)

Dedico esse trabalho a toda minha família e em especial aos meus filhos Pablo e Miguel, que são os combustíveis para minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de estar concluindo esse curso, que já está sendo de grande relevância para a minha formação profissional. Agradeço aos colegas e professores pelo apoio dado nos momentos de dificuldades, mediante as elaborações das atividades, compartilhando experiências e favorecendo espaços recíprocos de descobertas, garantindo dessa forma a aplicabilidade do que fora aprendido no âmbito da realidade das escolas em que atuamos. Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Edinólia Lima Portela, pela paciência e presteza nos encaminhamentos das informações, bem como pelas preciosas orientações que muito enriqueceram essa atividade. E em especial, agradeço a minha família, que não me deixou fraquejar nos momentos de desânimo ou obstáculos encontrados, incentivando-me a prosseguir em busca dos meus objetivos pessoais e aprimoramento das minhas práxis profissionais.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

John Dewey

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa empírica de natureza qualitativa, que tem como objetivo refletir sobre o trabalho do Coordenador Pedagógico junto as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos professores da Unidade Integrada José Mousinho Silva, localizada na sede do município de Pedro do Rosário/MA. Este por sua vez está fundamentado em autores como (MORTATTI,2006), (OLIVEIRA,2008), (MORAIS, 2012), (RUSSO, 2012) e (VASCONCELLOS,2007). Para realização dessa pesquisa, elegeu-se como sujeitos oito pessoas, sendo seis professoras e duas coordenadoras do antigo e atual quadro funcional da instituição. Os instrumentos de pesquisa foram questionários e entrevistas abertas. Os resultados , apontam para uma reflexão sobre os limites do trabalho do Coordenador, no que tange ao acúmulo de atribuições e escolas para seu acompanhamento bem como as possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho voltado às articulações, socializações e reflexão das práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos professores numa perspectiva de contribuir com a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente corroborar para a construção da identidade do Coordenador enquanto agente de grande relevância nas articulações pedagógicas da escola.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Práticas alfabetizadoras. Alfabetização.

ABSTRACT

This study is an empirical research of qualitative nature, which aims to reflect of the work of the Educational Coordinator at the literacy teachers practices developed by teachers of the Integrated Unit José Mousinho Silva, located at the headquarters of the municipality of Pedro Rosario / MA. This in turn is based on authors such as (Mortatti, 2006) (OLIVEIRA, 2008), (MORAIS, 2012), (Russian, 2012) and (Vasconcellos, 2007). For this survey, was elected as subjects eight people, six teachers and two coordinators of the old and new functional framework of the institution. The research instruments were questionnaires and open interviews. The results point to a reflection on the limits of the work of the Coordinator, with respect to the accumulation of assignments and schools for their monitoring and the possibilities for the development of a working back to the joints, socialization and reflection of literacy teachers practices developed by teachers in order to contribute to students' learning and thus corroborate to build the identity of the Coordinator as very important agent in pedagogical school joints.

Key words: pedagogical coordinator. Practice literacy teachers. Literacy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	METODOLOGIA.....	13
2	O COORDENADOR PEDAGÓGICO	15
2.1	TRAJETÓRIA HISTÓRICA.....	15
2.2	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEUS DESAFIOS.....	16
3	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	18
3.1	O QUE É ALFABETIZAÇÃO.....	18
3.2	BREVE HISTÓRICO.....	20
3.3	MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	23
3.4	A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....	26
4	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	30
4.1	SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA	31
4.2	TRAJETÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM PEDRO DO ROSÁRIO.....	34
4.3	UNIDADE INTEGRADA JOSÉ MOUSINHO SILVA: ASPECTOS FÍSICOS, PEDAGÓGICOS E ADMINISTRATIVO DA ESCOLA.....	40
4.4	CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS E ARTICULAÇÃO ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	43
5	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO.....	52
5.1	A VISÃO SOBRE OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO MUNICÍPIO DE PEDRO DO ROSÁRIO.....	52
5.1.1	A visão dos coordenadores sobre sua função.....	53

5.1.2	A visão dos professores sobre a atuação do coordenador pedagógico.....	55
5.2	ORIENTAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E SUBSÍDIO DO TRABALHO PEDAGÓGICO AOS ALFABETIZADORES.....	56
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
7	REFERÊNCIAS	60
	APÊNDICES.....	62

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização configura-se um grande desafio lançado no campo das práticas pedagógicas. Nas últimas décadas, foram notáveis os avanços nessa área, no que tange as relações existentes entre as teorias, avaliações e práticas alfabetizadoras, fazendo com que a mesma saísse do terreno do empirismo, para se consolidar como ciência. “A alfabetização ultrapassa a concepção mecanista de decifrar o código alfabético, possibilitando a participação efetiva dos sujeitos, na construção do conhecimento sobre o mundo” (KRAMER, 2006, p.98), trazendo para as reflexões seus métodos, técnicas, políticas públicas, concepções e demais recursos investidos no aprimoramento desse fazer científico.

Apesar dos avanços nessa discussão, percebe-se que muitos professores ainda mantêm práticas cristalizadas pelos métodos tradicionais de ensino, usando religiosamente, cartilhas recheadas de textos artificiais e atividades mecânicas desvinculadas da realidade ao qual o aluno encontra-se inserido. Entretanto nota-se por outro lado, uma expressiva quantidade de alfabetizadores, motivados por um modismo pedagógico, colocando em prática, ações que supostamente levam os alunos a serem alfabetizados de maneira espontânea e aleatória em função do construtivismo pouco compreendido ou mal interpretado.

Portanto, compreende-se que a dificuldade de alfabetização dos alunos, perpassa por várias situações, que abrangem desde as questões cognitivas, dizendo respeito às dificuldades e ritmos de aprendizagem dos alunos, à questões sociais que referem-se ao meio ao qual o mesmo está inserido, contribuindo na formação do seu “capital cultural” (BOURDIEU, 1977) e ainda à questões relacionadas à instituição, especificamente ao docente frente suas técnicas, avaliações e métodos utilizadas no desenvolvimento de suas aulas. Este por sua vez poderá apresentar tais fragilidades em função da falta de aptidão, pouco eficiência em sua formação inicial e sobretudo, pela ausência de um profissional atento a tais inquietações, ou seja de um Coordenador Pedagógico que pudesse efetivamente orientá-los e/ou direcioná-los à reflexão e busca de ações e metodologias pontuais no desenvolvimento da aprendizagem da sua turma. Dessa forma, nota-se a relevância do envolvimento do professor, do aluno, do Coordenador Pedagógico, da família e de toda comunidade escolar nesse elo de responsabilidade e compromisso social em busca da efetivação de uma aprendizagem significativa.

Nesse espaço de atribuições e socializações de responsabilidades, a função e necessidade da atuação do coordenador pedagógico se consolida, evidenciando que sua pertinência vai além das orientações didáticas direcionadas aos docentes, tornando-se um agente de fundamental importância na articulação e mobilização da comunidade escolar em torno do favorecimento de uma formação discente integral. Portanto, se não está havendo o envolvimento da comunidade escolar nas ações institucionais e ainda se o docente não está conseguindo articular suas concepções e práticas alfabetizadoras em prol do conhecimento do aluno, cabe a esse profissional a responsabilidade pelo estreitamento dessas relações e sobretudo a organização de momentos de estudos e demais ações que possibilitem ao professor refletir sobre sua prática em busca de metodologias, ou alternativas que atendam às reais necessidades educacionais dos seus alunos.

Nesse sentido, o trabalho propõe uma reflexão sobre as atribuições do Coordenador pedagógico junto as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelas professoras no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental) da Unidade Integrada José Mousinho Silva. Para isso fez-se necessário copilar algumas linhas e concepções teóricas sobre o conceito e métodos de alfabetização, bem como investigar as práticas e compreensões adotadas pelos professores com o propósito de melhor dimensionar e refletir sobre os limites e possibilidades do coordenador frente as possíveis dificuldades ou não de conciliação entre teoria e práticas alfabetizadoras nos diferentes contextos investigados. A unidade de ensino foi escolhida como campo empírico desse estudo, por ser uma das escolas mais antigas do município, com um histórico de relevantes contribuições no desenvolvimento da cidade e especificamente, por apresentar um índice bem elevado de alunos concludentes do ciclo de alfabetização sem adquirir as competências básicas da leitura e escrita conforme observado em diagnósticos e avaliações internas, correspondendo às verificações das aprendizagens cognitivas dos alunos, realizadas pelos professores no âmbito da sala de aula.

1.1 METODOLOGIA

Ao caminhar-se pela realização desse trabalho, enfatiza-se a necessidade de um afastamento do objeto, na tentativa de evitar um envolvimento pessoal, embora que isso se caracterize como um grande exercício, tendo em vista que o

pesquisador faz parte do quadro profissional da educação no município de realização da pesquisa.

Além dos motivos já mencionados, justifica-se a opção pelo tema em virtude da relevância social que possui a alfabetização e o papel do Coordenador pedagógico nas relações escolares.

Nessa perspectiva esse trabalho caracteriza-se como de natureza qualitativa utilizando-se questionários com fins de construir o perfil dos sujeitos e entrevista aberta, por meio da qual viabilizou-se um contato mais próximo com o sujeito pesquisado e o objeto de pesquisa.

Apoiados em Gonzales, quando expressa que:

Os lugares ocupados pela pesquisa qualitativa permitem a busca da subjetividade, que se apresenta como um conjunto de processos os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto. (GONZÁLES, 2002, p.51)

Para coleta das informações necessárias, foram entrevistados oito (8) sujeitos, sendo 6(seis) professoras e 2(dois) coordenadoras pedagógicas, sendo 3(três) docentes e uma coordenadora do atual cenário educacional da instituição e 3(três) professoras e uma coordenadora, que faziam parte do antigo corpo funcional da referida escola.

Por meio das entrevistas abertas, investigou-se as práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelas professoras em diferentes contextos históricos e sociais, bem como a participação, desafios limites e possibilidades do trabalho do coordenador pedagógico frente as práticas alfabetizadoras nessas diferentes conjunturas. Foi possível realizar um traçado histórico da alfabetização e ainda apresentar o paradoxo existente entre as práticas de alfabetização desenvolvida e a atuação do Coordenador Pedagógicos nesses diferentes cenários.

O questionário foi aplicado a fim de traçar o perfil dos entrevistados, contando com 10(dez) questões que possibilitaram uma maior aproximação e reconhecimento do perfil de todos os sujeitos. Foram elaboradas ainda, duas entrevistas abertas, uma direcionada à coleta de informações dos professores do atual e antigo quadro funcional da instituição pesquisada, apresentando 5(cinco) questionamentos e a segunda entrevista, composta por 3(três) questões direcionadas aos coordenadores, contendo tópicos que subsidiaram as análises

referentes a sua atuação, limites e possibilidades frente a alfabetização e as práticas alfabetizadoras desenvolvida na unidade de ensino.

As referências de (MORTATTI,2006), (OLIVEIRA,2008), (MORAIS, 2012), (RUSSO, 2012), (VASCONCELLOS,2007), dentre outros autores e colaboradores, possibilitaram reflexões acerca das diversas concepções de alfabetização e ainda abriram espaços para análises críticas sobre a atuação do coordenador pedagógico frente os desafios do entorno da escola.

2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO

2.1 TRAJETORIA HISTÓRICA

A função do Coordenador Pedagógico tem suas raízes na supervisão pedagógica. De acordo com Lima (2014, p.4), o modelo de supervisão pedagógica que mais influenciou os moldes brasileiros foi o dos Estados Unidos do século XVIII, que tomou forma como Inspeção Escolar no contexto do processo de industrialização no governo de Juscelino Kubitschek. Nesse período foi criado um plano que pretendia levar professores brasileiros aos Estados Unidos para se especializarem em supervisão e ao regressarem, montarem cursos desta área no Brasil, esse plano ficou conhecido como Plano de Assistência Brasileira Americana no Ensino Elementar (PABAAE 1957-1964).

Esse modelo de estudos ganha força e contorno legal no contexto da ditadura no ano de 1971, transformando-se em Supervisão Educacional. Urban (1985, p.5) apud (VASCONCELLOS ,2007) cita que a “Supervisão Educacional, foi criada num contexto de ditadura. A lei 5.962/71 a instituiu como serviço específico da escola de 1º e 2º grau (embora já existisse anteriormente)”. Segundo ele sua função era, então predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma correspondia a militarização escolar.

Passados os tempos, mudanças no cenário industrial, político e sobretudo educacional, trouxeram à tona, a necessidade de repensar sobre a prática desse profissional. Por volta então dos anos 90, surge a função de Coordenação Pedagógica, com o objetivo não de substituir a função de supervisor escolar, mas propondo uma nova maneira de atuação, rompendo com as verticais relações de

poder existente e corroborando com um novo modelo de pensar e fazer educação numa vertente de gestão democrática.

De acordo com Venas(2012):

A coordenação pedagógica será repensada, ao longo dos anos 90, em função dos reflexos vividos na década anterior e, sobretudo, pela influência dos organismos internacionais, que passam a ter uma presença sistemática ao longo de toda a década, reapresentando, perante o governo federal e secretarias estaduais, a importância do sistema educacional para uma sociedade capitalista, as formas como ele deve ser monitorado e o papel que os atores sociais e históricos têm dentro dele no desenvolvimento dos objetivos traçados por tais órgãos na equiparação a outras economias capitalistas. (VENAS, 2012, p.7)

Assim percebe-se que as funções, atribuições ou profissões emergem em um dado contexto e momento histórico, como resposta às necessidades imputadas dela sociedade. Ou seja o modelo rígido de supervisão colocado em prática no contexto da ditadura era conveniente à forma de gestão e ideologias defendidas naquele dado momento, no entanto o atual modelo , atende às demandas e necessidades sociais vigentes, tentando romper com as relações verticais de poderes , em um contexto onde as informações estão cada vez mais democratizadas, alinhadas a um novo paradigma educacional que não somente forma o indivíduo para desempenhar seu papel na sociedade, mas que sobretudo busca a formação integral de pessoas capazes de transformar a realidade a qual encontram- se inseridos.

2.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEUS DESAFIOS

O Coordenador Pedagógico, no âmbito de suas relações deve, segundo Lima e Santos (2005, p.83) “ser compreendido como um agente viabilizador da dialogicidade, fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais”. Essa concepção configura-se a cerne da atuação desse profissional, pois o mesmo deverá estar em constante diálogo entre o seu fazer e as práticas desenvolvidas institucionalmente em prol da formação integral do indivíduo.

De acordo com Rosa (2004, p 142-144), além de viabilizar a dialogicidade, o mesmo “é responsável pela formação continuada dos professores na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente

sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional”.

Para Libâneo (2004, p.31) o coordenador, como gestor pedagógico da escola, deve estimular a participação dos professores não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem ativamente das atividades de formação continuada.

Conforme apresentado pelos teóricos, a função e atribuição do Coordenador Pedagógico mostra-se evidentemente explícita, necessária e conveniente na gestão e organização pedagógica institucional, porém na prática em várias instituições escolares, suas funções são pouco compreendidas e a importância de suas atribuições são desconsideradas.

A conjuntura paradoxal existente entre o que deveria ser e o que de fato é, resulta na perda da identidade desse profissional, onde os documentos que regulam orientam e contribuem para compreensão dessa função assinalam para uma vertente que no fazer prático se distancia consideravelmente da sua ação mediadora, articuladora e formadora na escola, impossibilitando a construção de uma identidade e em alguns casos abrindo espaços para lacunas e bloqueios entre esse profissional e o profissional docente. .

Nesse sentido, compreende-se que o coordenador pedagógico, precisa estar ciente da sua função, bem como de sua importância no âmbito da instituição, para que a partir de então possa sensibilizar a todos sobre o seu papel na mobilização e organização de momentos e circunstâncias propícias de aproximação e articulação entre escola e comunidade, favorecendo também as trocas e compartilhamentos de experiências e orientações pedagógicas entre docentes, que conseqüentemente resulte na construção de uma aprendizagem efetivamente significativa entre seus alunos, caso contrário, caberá a terceiros a delimitação de suas ocupações conforme conveniência e necessidade de quem os emprega.

Tardif (2004, p.118, 291) revela que a atividade do professor é marcada pelas relações humanas que constituem o seu fazer cotidiano, por isso, a importância das “trocas” na construção das relações docentes. O processo cotidiano de formação continuada concentra-se nas situações vividas pelas práticas, através dos pares, no ambiente de trabalho. Há uma necessidade de existir uma afirmação do trabalho feito em sala de aula. O professor sente a necessidade de externar através da fala o processo de trabalho que ele desenvolve em sua turma, sendo que esta, conforme o autor, através da práxis desenvolvida, constitui a extensão dos

saberes da docência, pois será o espaço destinado a colocar em prática suas concepções e teorias a respeito da aprendizagem, refletindo sobre sua eficiência, ineficiência e possíveis intervenções que resultem numa efetiva mediação de qualidade.

3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

3.1 O QUE É ALFABETIZAÇÃO?

[...] entende-se a alfabetização como um fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integrar-se à sociedade de forma criativa e dinâmica, constitui uma das formas de promover o homem, tanto do ponto de vista social como individual. (NILHAREZE 1987, p.5)

Quando se fala em alfabetizar, pensa-se automaticamente em uma conceituação pragmática e objetiva que a define de forma restrita, como um ato de ensinar a ler e escrever. No entanto, estudos, pesquisas e dados que relevam a ineficiência dessa ação que a priori parecia tão simples, tem colocado professores, pesquisadores e estudiosos, num caloroso conflito de concepções e posicionamentos a respeito dos conceitos, métodos e práticas utilizadas na alfabetização.

Alguns defendem que alfabetizar significa ensinar o alfabeto, dando aos alunos elementos para que ele descubra como funciona esse código, outros entendem que alfabetizar vai além da decodificação, pois ler e escrever tem como fim último promover a compreensão. Há ainda os que acreditam que alfabetização, refere-se ao momento de aprender a ler.

Nesse palco diversificado de ideologias e concepções, Paulo Freire cita que:

[...] o conceito de alfabetização tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e força o engajamento do cidadão nos movimentos sociais, que lutam pela melhoria

de qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE *apud* GADOTTI, 1991, p. 68)

Ele acredita que alfabetização propõe a libertação para a vida, viabilizando um diálogo do indivíduo com o meio em que vive de forma a refletir e problematizar a realidade ao qual encontra-se inserido.

Oliveira(2008), entende que a principal tarefa da alfabetização é dar ao aluno a chave para decifrar o código. Para ele, “alfabetizar é ensinar o segredo do código alfabético. É ensinar a ler e escrever” (OLIVEIRA,2008, p.18). O mesmo ainda em suas publicações tece críticas sobre as várias concepções e conceitos. Ele acredita que:

Conceitos amplos são muito úteis para provocar discussões, ampliar horizontes e suscitar questionamentos, mas possuem pouco valor prático para o professor, que na sala de aula tem uma missão específica: alfabetizar seus alunos na primeira série do Ensino fundamental. (OLIVEIRA, 2008, p.17)

Em seu posicionamento Oliveira(2008), coloca a definição de alfabetização num campo bem restrito de significados, indo de encontro com a ideia revolucionária de Emília Ferreira (1995), onde a mesma acredita que a alfabetizar requer a apropriação da escrita alfabética que por sua vez, deve ser concebida como a compreensão de um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras e não como aquisição de um código que simplesmente substitui as unidades sonoras mínimas das falas. Segundo ela, a alfabetização também é uma forma de apropriar-se das funções sociais da escrita. De acordo com suas conclusões, desempenhos díspares apresentados por crianças de classes sociais diferentes na alfabetização não revelam capacidades desiguais, mas o acesso maior ou menor a textos lidos e escritos desde os primeiros anos de vida.

Para Soares (2003), a alfabetização envolve habilidades e competências específicas que precisam ser compreendidas. Configura-se como um ato permeado por exigências de estratégias planejadas e articuladas em torno de propostas significativas de ação e reflexão, exigindo um esforço mútuo entre quem ensina e quem aprende.

Vários são os posicionamentos acerca de tal conceito, porém as discussões não cessam por aqui. Não basta somente saber o que é alfabetizar, faz-se necessário refletir sobre como alfabetizar. Numa tentativa de respostas a esse último questionamento, vários métodos e concepções são pesquisados, discutidos e

postos em prática no cenário do fazer e das formações pedagógicas, todos tentando achar a resposta ou cerne para o problema do fracasso do ensino e assim Franchi 2012 coloca que:

Talvez um dos mais relevantes fatores do atual fracasso do ensino da língua escrita nas escolas seja a perda de especificidade, um apagamento da alfabetização em seu sentido mais restrito: domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. (FRANCHI,2012, p.8)

Ela entende que a natureza do objeto de conhecimento em construção vem sendo subestimada em relação ao processo de letramento, a mesma acredita que não se pode garantir a eficácia do aprendizado somente através do convívio intenso com material escrito que circula nas práticas sociais, mas faz-se necessário uma intervenção objetiva e sistematizada na prática do alfabetizador.

3.2 BREVE HISTÓRICO

Para melhor ilustrarmos a trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil, tomaremos como parâmetro a sua evolução no contexto da cidade de São Paulo, apresentada por Maria do Rosário (MORTATTI,2006), entendendo que as rupturas e mudanças ocorridas nesse estado, são bem delineadas e nos permitem um referencial de compreensão mais preciso das transições dos métodos no cenário nacional de atuação.

Nesse sentido, as evoluções dos métodos iniciam-se desde o período do Império, onde o ensino carecia de organização e o material que se dispunha para a leitura era também precário. Na segunda metade do século XIX, já haviam alguns materiais impressos sob a forma de livros para fins de ensino de leitura, editado ou produzidos na Europa, eram as popularmente chamadas de cartilhas do ABC, as mesmas eram utilizadas para o início do ensino da leitura, logo após aplicava-se exercícios de leituras e cópias de documentos manuscritos. Nessa época, utilizavam-se métodos de marcha sintética, uma técnica em que a alfabetização era ensinada das partes menores da língua (alfabeto, soletração de sílabas ou sons das letras) para o “todo” (palavras e textos). Esse método se subdivide em: método alfabético, método fônico e método silábico.

O método alfabético, tem como princípio que a leitura parte da decoração oral das letras do alfabeto, depois, todas as suas combinações silábicas e em

seguida as palavras. A partir daí a criança começa a ler sentenças curtas e vai evoluindo até conhecer histórias. No método fônico, a aprendizagem ocorre através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras. Esse método de ensino permite primeiro descobrir o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico próprio de sua língua, através de textos produzidos especificamente para este fim. No método silábico, a sílaba é a unidade fonética para o ponto de partida do ensino da leitura, o aluno aprende inicialmente as sílabas, a combinação entre elas e chega à palavra. Por este método, a aprendizagem é feita primeiro através de uma leitura mecânica do texto, com a decifração das palavras, vindo posteriormente a sua leitura com compreensão.

Em 1876, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal, ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta João de Deus. A partir do início da década de 1880, o método João de Deus contido nessa cartilha passou a ser divulgado. Diferentemente dos métodos até então habitual, esse método consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Nesse primeiro momento até o início da década de 1890 tem início uma disputa entre os defensores do método João de Deus e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos. Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método.

A partir de 1890, implementou-se a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, pretendendo servir de modelo para os demais estados. Do ponto de vista didático a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no tão novo e revolucionário método analítico. Nele o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise das suas partes constitutivas. Após a criação do método analítico as disputas didáticas acirraram ainda mais, entre os defensores desse mais novo método e os defensores dos tradicionais métodos sintéticos.

A partir de 1920, aumentaram as resistências dos professores quanto a utilização do método analítico e começaram a se buscar novas propostas de solução para os problemas de ensino e aprendizagem iniciais de leitura e da escrita.

As disputas entre os métodos não cessaram, mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi se diluindo gradativamente, a medida em que se acentuavam a relativização da importância do método e, mais restritamente a preferência, nesse âmbito, pelo método global. Nesse método,

começou-se a levar em conta as bases psicológicas da alfabetização, contidas no livro de “ABC para verificação da maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e escrita” (1934), escrito por M.B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com aluno do 1º grau, (atual 2º ano do ciclo de alfabetização), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades das crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe então oito provas que compõem os testes de ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizando, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. Desse ponto de vista a importância do método de alfabetização passou a ser considerada tradicional. Também a partir dessa época, aproximadamente as cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintéticos).

Em 1970, surge uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, do que resulta como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didáticas encontravam-se subordinadas às de ordem psicológicas.

A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de proposta de mudança na educação. A fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso escolar na alfabetização de crianças, pesquisas e estudos foram lançados no intuito de relacionar teoria e métodos.

Na solução para esses problemas, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultantes das investigações sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores. O construtivismo não se apresenta como um método, mas como uma revolução conceitual, onde a partir dele passamos a observar os alunos como sujeitos ativos na sua aprendizagem, construindo assim o seu próprio conhecimento, daí o nome construtivismo. Nesse processo, o método de alfabetização perde força e o que passa a ser considerado é não só a aprendizagem, mas sobretudo o processo e estágios pelo qual o indivíduo perpassa até a construção do seu conhecimento, nesse contexto o professor passa de agente transmissor de conhecimento, para sujeito mediador e facilitador da aprendizagem.

Na concepção de alfabetização pesquisada e desenvolvida por Emília Ferreiro, o ensino da escrita deixa de ser compreendido como questão de habilidade caligráfica e ortográfica, passando a ser compreendida, segundo (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2005) não como um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala, mas sim um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala. Nesse sentido a representação gráfica da criança, mesmo que de forma rudimentar, passará então a ser compreendida como reflexo das hipóteses desenvolvidas por ela na compreensão e leitura e dos sistemas de escrita alfabética, sendo que o nível e desenvolvimento dessa hipótese estará diretamente articulado ao convívio e uso social da leitura e da escrita, ou seja relaciona-se ao ambiente alfabetizador e motivador da aprendizagem. Para os construtivistas, o aprendizado da alfabetização não ocorre desligado do conteúdo da escrita.

Após toda essa abordagem teórico, torna-se conveniente mencionar que de acordo com (OLIVEIRA, 2008, p.37), após exames cuidadosos da história da pedagogia, foi possível constatar que a rigor só existiriam três métodos de alfabetização: o alfabético, o fônico e o global, segundo ele tudo que conhecemos sobre alfabetizar são variações desses três métodos.

Em suma percebe-se com tudo que foi elencado, que as mudanças de métodos e concepções partiram de uma necessidade de compreender e tentar resolver o problema do fracasso escolar, ora partindo das metodologias empregadas pelos professores, ora partindo da compreensão é do nível de aprendizagem e maturidade dos alunos. Assim compreende-se que muito se tem avançado na busca de uma solução para essa problemática, porém, o fracasso e ineficiência ainda estão em evidência e os estudos não estão e nem devem manter-se estáticos nessa busca incessante da tão sonhada democratização da aprendizagem.

3.3 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Como ilustrado no extrato histórico acima, os métodos de alfabetização, são discutidos há anos, na busca pela eficácia da alfabetização e pela democratização dos conhecimentos, muitas técnicas, estudos e pesquisas tem sido lançada no cenário pedagógico em busca da tão sonhada resposta para as

perguntas que não querem calar. Como alfabetizar meu aluno? Qual método devo utilizar? Qual concepção devo adotar?

Para decidir qual prática, método ou linha a seguir, faz-se necessário compreender as especificidades e peculiaridades dos alunos que se pretende alfabetizar e sobretudo sobre o objeto de estudo que se pretende explorar na utilização de cada método.

Por trás de cada método de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, por trás de qualquer método de ensino de alfabetização, existe uma teoria sobre o objeto de conhecimento a ser aprendido. (MORAIS, 2012, p 27)

Segundo apresentado por Artur Gomes de Morais (MORAIS 2012), os métodos tradicionais de alfabetização foram criados desde a antiguidade, sobretudo a partir do século XVIII. Para ele os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que aparentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem.

Nessa perspectiva o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações estabelecidas entre letras e sons) que, através da repetição de gestos gráficos (cópia) e da memorização passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente reconstruir esquemas ou modos de pensar para poder compreender os conteúdos que alguém lhe estava transmitindo. Nesse sentido, o objeto de conhecimento dos métodos tradicionais é a escrita, entendida segundo o autor como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades “isoláveis” na mente da criança ainda não alfabetizada.

Em seus estudos Maria do Rosário (MORTATTI,2006), define os métodos de alfabetização em três grandes grupos. O primeiro é intitulado de marcha sintética, nesse método o ensino da leitura, iniciava da parte para um todo, subdividindo-se em: método de soletração alfabética, (partindo do nome das letras), método fônico (partindo dos sons correspondente às letras), silabação (partindo do som das sílabas).

Segundo Morais (2012) o **método alfabético**, supõe que o aluno aprende a fazer uma fusão $bê+a=ba$, para ele existe a crença de o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e que memorizando casadamente os nomes das letras, ele poderia ler sílabas. Depois de ler muitas sílabas, o principiante veria que, juntas, elas formariam palavras e um dia ele leria textos. Sobre os **métodos silábicos** (BA, BE, BI, BO, BU), a mesma coloca que nessa perspectiva, o aprendiz não só compreenderia que algumas poucas letras juntas substituem sílabas das palavras que falamos, mas que ele acredita que coisa escritas apenas com duas letras poderiam ser lidas. Decorando as sílabas e juntando-as, ele chegaria a ler palavras e um dia ele leria textos. Em relação aos **métodos fônicos**, cita-se que há uma crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz (que poderia não só pensar neles, mas sem muito esforço, pronunciar /S/ /a/ /v/ /i/ para a palavra chave. Reivindicando que os nomes das letras (usados pelos defensores dos métodos alfabéticos) não traduzem os sons que as letras assumem, propõem que o aprendiz seja treinado a pronunciar fonemas isolados e a decorar as letras que a eles equivalem, para juntando mais e mais correspondências fonema-grafema, possa ler palavras e um dia, ler textos.

Retomando o pensamento de (Mortatti 2006), o segundo grupo dos métodos de alfabetização, refere-se ao método João de Deus, que recebeu esse nome em homenagem ao poeta português João de Deus, autor da Cartilha Maternal, publicada em Portugal, cujo método contido nessa cartilha, passou a ser divulgado sistemática e programaticamente, a partir do início da década de 1880. Esse método, também chamado de método da palavração, consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisa-la a partir dos valores fonéticos das letras. Oliveira(2008) define esse método como método global, para ele:

A ideia subjacente não se baseava em conhecimentos psicolinguísticos, mas na importância atribuída à motivação-por isso tais métodos partiam de frases escritas com palavras conhecidas pelas crianças. Algumas variantes do método global admitem a focalização progressiva em unidades menores-palavras, sílabas e até grafemas. O método Paulo Freire, por exemplo é herdeiro dessa tradição, e baseia-se no que chama de palavra-chave. (OLIVEIRA.2008, p 38).

No terceiro grupo dos métodos de alfabetização, encontra-se o método analítico (onde o ensino se inicia de partes maiores para as menores). De acordo com Morais (2012), indo de encontro com os estudos de Oliveira (2008), acredita-

se que o método global compõe um dos três tipos principais de práticas de alfabetização contidos nesse grupo, onde além do supramencionado encontra-se o a palavrção e a sentencição. Segundo ele, todos irão levar o aluno a no final trabalhar com unidades menores (sílabas, letras, fonemas) que caracterizam os métodos do primeiro grupo. Mas propõem que, por razões do tipo perceptivo e motivacional, seria adequado começar com unidades maiores, que têm um significado (palavras, frases, histórias) e pouco a pouco, levar os alunos a analisa-las, isto é, a parti-las em pedaços menores.

A autora define a funcionalidade do método da seguinte maneira:

- No método de palavrção, durante um longo período (por exemplo, um semestre letivo), os alunos são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras para só depois, começarem a partir as palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas;
- No método de sentencição, a cada unidade didática ou lição, as crianças memorizam (de modo a poder identificar e copiar) sentenças completas, para, em seguida, tratar isoladamente suas palavras e depois analisarem tais palavras em partes menores (sílabas, letras)
- No método global ou dos contos, a criança seria exposta a narrativas artificiais (sem qualidade literária, escritas especificamente para alfabetizar). O texto seguiria, então, os passos do método anterior: suas frases seriam trabalhadas isoladamente e, do interior das mesmas, seriam selecionadas algumas palavras, cujas sílabas ou relação fonema-grafema seriam enfocados.

3.4 A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Rompendo com a premissa de que a criança seria uma tábula rasa, e que a mesma seria preenchida com as informações exteriores de pessoas mais capazes, o construtivismo traz uma inovação no jeito de se conceber a alfabetização. Atrelada à proposta de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, os métodos de alfabetização cederam espaços para o processo de autoconstrução de conhecimentos pelas crianças, que em contato constante com materiais impressos e situações de uso real da leitura e escrita teriam a possibilidade de elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). De acordo com Morais:

A teoria criada por Emília Ferreiro e Teberosky(1979), teve uma grande divulgação em nosso país. Geralmente sob o rótulo de “construtivismo”, tem sido, desde os anos 1980, bastante difundido na formação inicial e continuada de nossos professores e faz parte da fundamentação de documentos do MEC, Como exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN) de Língua Portuguesa, de primeira à quarta série, instituídos em 1996 (MORAIS, 2012, p.45)

Essa expansão se deu na forma revolucionária de se compreender a alfabetização, desbancando em seminários, formações continuadas, prescrições curriculares, os métodos tradicionais de ensino e criando novos parâmetros para avaliar, ensinar e conceber a alfabetização. Nesse tocante, o erro deixa de ser reflexo de fracasso e passa a ser um instrumento riquíssimo para o diagnóstico das etapas e níveis de aprendizagem, servindo ainda como requisito de extrema relevância na identificação da hipótese elaborada pelos alunos para compreensão do sistema notacional. Identificando esses níveis e hipóteses o professor terá a possibilidade de realizar intervenções mais eficazes, levando em conta o que o aluno já construiu e o que o mesmo precisa ainda compreender sobre o funcionamento do SEA, essa intervenção realizada de maneira adequada irá favorecer um avanço nas etapas de aprendizagem e conseqüentemente na alfabetização do discente.

Nessa perspectiva, o objeto de conhecimento deixa de ser o código alfabético, onde o aluno seria levado a codificar e decodificar e passa a ser o sistema de escrita alfabético-SEA, ou sistema notacional. Moraes apud Ferreira (1985), nos diz que para poder compreender o SEA e utilizá-lo como indivíduo alfabetizado, o aprendiz precisa:

[...]decifrar ou dar conta de dois enigmas ou questões principais. Ele precisa encontrar a resposta para essas duas questões: 1.O que as letras representam (ou notam ou substituem)? 2.Como as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações, citações). (MORAIS, 2012, p.49)

Sabe-se que a língua portuguesa possui várias irregularidades, regras recheadas de exceções e sobretudo convenções das quais se destacam, o correto traçar das letras, à impossibilidade de certas letras encontrarem-se juntas numa mesma sílaba, os formatos fixos que as letras possuem e o fato de pequenas

alterações na sua escrita, poderem produzir mudanças na sua identidade. A análise e compreensão dessas convenções não podem ser dadas de forma aleatória ou mecânica, pois conforme nos orienta Russo (2012, p.31) “A aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto que ele quer conhecer”. Portanto, o conhecimento da leitura e da escrita pela criança dá-se a partir do contato entre ela e os objetos escritos e através do contato, análise e reflexão sobre essas especificidades da língua com utilização de textos de gêneros diversos que façam parte da cultura escrita da sociedade.

O contato com os mais diversos objetos escritos, seguindo de mediações e intervenções coerentes com as necessidades cognitivas do aluno, conforme apresentado nessa linha teórica favorecerá o avanço nos níveis resultando na consolidação de uma aprendizagem significativa.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky apud (RUSSO,2012, p.32) definiram a Psicogênese da língua escrita em cinco níveis: nível 1-Hipótese pré-silábico, nível 2-Intermediário I, nível 3-Hipótese silábica, nível 4-Hipótese silábico-alfabética ou Intermediário II e nível 5-Hipótese alfabética.

Esses níveis representam a compreensão que os alunos possuem sobre os processos de construção da leitura e da escrita. Cada estágio, configura-se como um amadurecimento cognitivo frente as questões lecto escritas, nesse sentido a passagem de um nível para outro só irá ocorrer “quando ela deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar e a desestabilidade cognitiva for suficiente para leva-la a procurar novos caminhos e encontra-los” (RUSSO,2012, p.35).

No livro Alfabetização: um processo de construção, Russo (2012, p.35) define da seguinte maneira as principais manifestações nas diferentes hipóteses:

Nível 1-Hipótese pré -silábica- Etapa em que o alfabetizando não estabelece vínculo entre fala e escrita; que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas e usa desenhos, garatujas, rabiscos para escrever; demonstra intenções de escrever por meio de traçado linear com formas diferentes; supõe que escrita representa os objeto e não seus nomes(coisas grandes devem ter nomes grandes);usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra; pode conhecer ou não os nomes e/ou os sons de algumas letras ou de todas elas; realiza registros diferentes entre palavras, fazendo variações nos caracteres, modificando a

quantidade e aposição; caracteriza uma palavra com uma letra inicial; faz leitura global e instável do próprio nome; faz leitura global, individual do que se escreve(só ele sabe o que quis escrever);supõe que para algo poder ser lido precisa ter , no mínimo, de dois a quatro sinais gráficos(hipótese da quantidade mínima de caracteres).

Nível 2- Intermediária I – Nessa etapa o alfabetizando começa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronuncia e a escrita; começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras ou de todas elas; pode conhecer ou não os nomes e/ou os sons das letras do seu próprio nome, principalmente a inicial; só demonstra estabilidade ao escrever seu nome ou palavras que teve oportunidade e interesse de gravar- essa estabilidade independe da estruturação do sistema de escrita; conserva as hipóteses das quantidades mínimas e da variedade de caracteres; faz leitura global do próprio nome ; supõe que para poder ler coisas diferentes deve haver alguma diferença objetiva nas diferentes escritas.

Nível 3-Hipótese silábica- O alfabetizando supõe que a escrita representa a fala; estabelece relação entre fala e escrita ; tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras; pode ter adquirido ou não a compreensão do valor sonoro convencional das letras; utiliza letras do próprio nome , combinando-as em diferentes palavras, trocando suas posições; supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba; supõe que deve escrever tantos sinais, quanto forem as vezes em que mexe a boca, ou seja a cada sílaba oral corresponde a uma letra ou um sinal; combina só vogais ou consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes; em frases, pode escrever uma letra para cada palavra , escrevendo tantas letras quantas forem as palavras; faz leitura do próprio nome sem atribuindo uma sílaba oral a cada letra, sem manter a relação letra-som; faz leitura atribuindo um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita.

Nível 4-Hipótese silábico-alfabética(intermediário II)- O alfabetizando inicia a superação da hipótese silábica; compreende que a escrita representa o som da fala; pode ter adquirido ou não a compreensão do valor sonoro convencional em todas as letras; combina só vogais ou só consoantes , ou ainda vogais com consoantes , fazendo representações diferenciadas para uma mesma palavra, demonstrando maior percepção dos fonemas , mas ainda sem organizá-los alfabeticamente, o que evidencia o progresso em relação a hipótese silábica; utiliza

uma letra ou mais de uma letra para escrever cada sílaba; pode combinar vogais e consoante em uma mesma sílaba, na tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável; em frase, oscila entre escrever uma letra e mais de uma letra para cada sílaba da palavra, mesmo em sílaba com uma ou mais letras; passa a fazer uma leitura termo a termo com tentativas de aproximação à leitura alfabética, principalmente na sílaba inicial da palavra.

Nível 5-Hipótese alfabética- O alfabetizando compreende que a escrita tem uma função social(a comunicação); compreende o modo de construção do código da escrita; compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba; conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas; produz escritas alfabéticas; pode ainda não separar todas as palavras nas frases; omite letras quando mistura as hipótese alfabética e silábica; progride no processo de apropriação da escrita de seu próprio nome ; não tem problemas de escritas no que se refere a conceito; observa ou não convenções ortográficas e léxicas; faz leitura alfabética do próprio nome; faz leitura alfabética de palavras e frases considerando gradativamente as convenções ortográficas e léxicas.

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky apud (RUSSO, 2012, p.40) “a criança pode ser alfabetizada quando domina a base alfabética do sistema de escrita, demonstrando compreensão na leitura e escrita de textos com sentido, que podem ser lidos, independentemente de erros ortográficos”.

Dessa forma o trabalho do professor não deve se restringir a tão somente identificar os níveis de aprendizagem, o mesmo deverá intervir através de atividades que permitam a reflexão e análise do sistema notacional, favorecendo a ocorrência de conflitos cognitivo no aprendiz a fim de transcender os desafios encontrados em cada hipótese.

4. O CONTEXTO DA PESQUISA

Localizado no estado do Maranhão, o município de Pedro do Rosário, possui uma população de 22 731 habitantes. Em 1994, o ato de sua emancipação representou um cenário de acentuados conflitos pela posse de suas terras e sobretudo de seus eleitores, onde parte da população era eleitora de Viana e a outra parte eram os eleitores de Pinheiro, principais municípios limítrofes do até então

povoado Bandeirante, que posteriormente após o plebiscito se tornou o município de Pedro do Rosário, recebendo este nome em homenagem a um antigo e popular morador dessa região.

Como mencionado anteriormente a cidade era cenário de disputas e conflitos, o que ficou bem demarcado com a construção do Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, uma das primeiras escolas de alvenaria do lugarejo, pela prefeitura de Pinheiro/MA. As autoridades vianenses percebendo que esse ato seria uma perspectiva de conquista da população e demarcação de território, logo tratou de construir a Unidade Integrada José Mousinho Silva, escola também situada na sede do município. Porém, as disputas não cessaram por aí, obviamente só os professores contratados por Pinheiro poderiam trabalhar no Pedro Cunha Mendes e só os de Viana trabalhavam no José Mousinho Silva. A rivalidade entre os profissionais das duas escolas era bem acirradas e a arma que as duas instituições possuíam era a educação, assim as mesmas buscavam a todo custo se destacar, principalmente nos desfiles cívicos e na alfabetização dos seus alunos.

Nesse contexto, as duas escolas colaboraram e ainda colaboram muito na formação social dos seus alunos. As competições entre as mesmas cessaram dando espaço à busca de um bem comum a todos que é a significativa aprendizagem. Em função das evidentes contribuições e entraves verificados na alfabetização e atuação do Coordenador Pedagógico, escolheu-se a Unidade Integrada José Mousinho Silva para sediar a pesquisa, tendo em vista que as duas são de responsabilidade de um mesmo Coordenador Pedagógico.

4.1 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos dessa pesquisa, são professoras e coordenadoras pedagógicas do antigo (que não trabalham mais na instituição) e atual quadro funcional da Unidade Integrada José Mousinho Silva. Todas são moradoras da cidade de Pedro do Rosário, sendo que as atuais são nascidas e criadas no município e as demais são oriundas de cidades limítrofes como Viana, Matinha e Pinheiro.

A pesquisa nos revelou que das oito pessoas pesquisadas, seis optaram pela área da educação por ter afinidade com as crianças e ainda por serem

incentivadas a dar continuidade no ofício herdado por suas famílias. As demais escolheram a carreira docente por falta de opção, por essa ser a alternativa de emprego mais acessível às suas possibilidades, tendo em vista que naquele contexto, bastava possuir o magistério e estabelecer vínculos políticos com alguma autoridade municipal para ter a possibilidade de conseguir um contrato e assim exercer a função de funcionário público.

Em relação a formação profissional, as professoras do antigo quadro funcional, se auto intitulam como curiosas, pois embora possuíssem apenas o magistério, e em alguns casos nem mesmo esse, conseguiam desenvolver suas atividades em turmas lotadas com até setenta alunos. Não era uma exigência daquele contexto, e tampouco um desejo das professoras em aperfeiçoar seus conhecimentos, pois muitos defendiam que o importante era a prática e não a teoria.

Profissionalmente as mesmas sentiam-se realizadas, quando percebiam a contribuição dadas por eles nas formações de seus alunos, compreendendo que muitos dos alunos que passaram por sua sala de alfabetização, hoje são enfermeiros, advogados, diretores, etc., contribuindo com o seu desenvolvimento e transformação da realidade do seu município. Quando as mesmas observam que puderam contribuir, sobretudo percebem o reconhecimento e gratidão de seus antigos alunos, sentem-se satisfeitas e realizadas nessa profissão cheia de altos e baixos.

Segundo a colocação das entrevistadas, no contexto da década de 80, muitas delas permaneciam na profissão por amor ao ofício ou falta de opção, pois além das condições precárias de trabalho e superlotação das turmas, seus salários eram baixíssimos e ainda atrasavam constantemente. As mesmas chegavam a passar até cinco meses sem receberem seus vencimentos e para complementar sua renda, costumavam acompanhar seus maridos na lavoura, ou buscavam outras atribuições como forma de complementação financeira.

Já no que se refere às atuais professoras da instituição, verificou-se que as mesmas terminaram recentemente suas graduações em pedagogia. Dentre as três, uma já começou sua especialização em Gestão Escolar e as demais pretendem ingressar ainda este ano no curso de pós-graduação. Participam constantemente de formações continuadas, por acreditarem na ampliação de suas compreensões teórico-metodológicas e nas necessidades de constantes atualizações frente ao panorama pedagógico.

Elas se sentem realizadas em suas profissões e a exemplo das pesquisadas em cenários anteriores, essas também são contratadas e almejam a possibilidade de ingresso ao concurso público. Para elas, a efetivação no quadro funcional do município seria um sonho a ser realizado, pois a falta de estabilidade na função, traz todo ano o fantasma da não renovação do contrato, fato que entristece, assusta e as tornam submissas à aceitação de algumas irregularidades frente ao trabalho e gestão dos políticos que as apadrinharam.

Quanto a formação das Coordenadoras Pedagógicas do antigo e atual quadro da instituição, as duas são licenciadas em pedagogia, a primeira atuou na função ainda sem formação específica, pois graduou-se recentemente, já esta última além da graduação é especialista em gestão e planejamento escolar.

Embora os entraves da sua situação funcional, todas as entrevistadas gostam de atuar no magistério, pois acham gratificante quando percebem que os alunos estão aprendendo e principalmente quando começam a ler suas primeiras palavras. Uma professora mencionou, que quando um aluno começa a ler, ela tem a sensação de estar tirando uma venda presa nos olhos dos seus alunos há anos e lhe mostrando qual caminho deve ser seguindo em busca do conhecimento. As docentes colocam que esse fato é emocionante e faz com que as fiquem guardadas nas lembranças de seus alunos, que independentemente de quantos anos se passarem, sempre terão na memória e no coração as lembranças daquelas que lhes deram os primeiros passos para aprendizagem.

Todas mostraram-se solícitas com a pesquisa, disponibilizando informações que se estendiam além do que havia sido proposto no questionário. Possibilitando reflexões e análises significativas acerca da alfabetização e do papel do Coordenador nesses diferentes cenários educacionais, onde em um contexto, o professor era a autoridade máxima em sala de aula, detentor do conhecimento e orientador da aprendizagem e em outro, as relações verticais de poderes cedem espaços para que a responsabilidade com a aprendizagem seja dividida entre alunos, docentes, família, comunidade escolar e especificamente o Coordenador Pedagógico fazendo com que todos se sintam sujeitos ativos no desenvolvimento de suas habilidades e na construção de seus conhecimentos.

4.2. TRAJETÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM PEDRO DO ROSÁRIO

Tomando como foco as práticas alfabetizadoras desenvolvidas por volta de 1982 a 1983, período de construção das primeiras escolas da sede do município, foi possível detectar que os professores de ambas as escolas adotavam como prática de ensino, o método sintético de alfabetização, mantendo posturas bem tradicionais no ensino e condicionamento dos discentes. Em se tratando da pouca quantidade de escolas, as turmas eram sempre superlotadas, comportando um quantitativo de em média cinquenta a cinquenta e cinco alunos por turma. Conforme colocado pelas professoras entrevistadas desse período, “o professor não podia brincar com aluno, até porque a escola não era lugar para isso e sim local para aprender”.

Nesse tempo, para alfabetizar utilizava-se a cartilha do ABC, a fim de que os alunos pudessem decorar o alfabeto e as famílias silábicas. Primeiramente eles começavam aprendendo as vogais, em seguida a consoante, e depois lhes eram ensinados o alfabeto completo, partindo para o ensino dos encontros vocálicos, tudo simultaneamente com a aprendizagem dos traçados gráficos, através de cópias de letras isoladas. O que determinava o avançar para a letra seguinte, era o traçado caligráfico convencionalmente correto. Após todo esse processo, seguia-se com o ensinamento das sílabas e após trabalhar todas as sílabas começaria o processo de escrita e leitura de palavras com sílabas simples, seguindo para os exercícios e leitura de palavras que apresentassem dificuldades ortográficas. Todo esse processo recheado de muitas cópias, ditados e lições individuais, que era o momento em que o professor chamava individualmente cada aluno para que ele realizasse a leitura dos textos da cartilha.

Os professores daquele período, em sua maioria eram contratados, sem formação no magistério, possuíam apenas o ensino médio e alfabetizavam da forma que tinham sido alfabetizados.

Quanto aos alunos, apesar da rebeldia de alguns, todos eram levados a temer e respeitar o professor, pois com prévia autorização da família os alfabetizadores tinham autoridade para punir com beliscões, esticões de orelhas e palmatórias sempre que achavam necessário. Vale ressaltar que esse tratamento servia não somente para correção do comportamento, como sobretudo era uma

resposta ao erro ou falta de compreensão do que fora ensinado, tal qual o bolo na tabuada, quando o aluno não acertava a lição, era punido com castigos no canto da parede, ou com as outras ações de represálias acima apresentadas.

Passados alguns anos, com o crescimento da cidade, surgem novas escolas, aumenta a demanda de alunos em idade escolar e conseqüentemente surge a necessidade de realização de concursos públicos para atender ao cargo funcional de profissional docente. Nesse processo, começam a chegar professores dos mais diversos municípios e conseqüentemente com os avanços no campo do pensar e fazer pedagógico, novas concepções e compreensões ganham espaços, alavancados com a expansão do ensino superior, a necessidade e importância de formações continuadas para professores, os estudos e pesquisas em âmbito mundial sobre as novas tendências em educação, as prescrições curriculares, bem como os programas voltados para formação docente. Esses por sua vez, foram apenas alguns dos fatores determinante para uma mudança considerável no cenário educacional Pedrorrosariense.

Os avanços, pesquisa e tecnologias foram chegando aos poucos e com eles surge a necessidade de ressignificar as práticas docentes, repensando a forma de ensinar e a maneira de se conceber a construção dos conhecimentos. Assim o construtivismo ganha espaço nas propostas educacionais do município trazendo muitas contribuições e por outro lado problemas, oriundos das suas erronias interpretações e compreensões. Nesse tocante, professores começaram a levar jogos e mais jogos para a sala, textos dos mais diversos gêneros possíveis a fim de que os alunos de forma espontânea através da interação com esses objetos pudessem construir sua própria aprendizagem, deixaram de intervir de forma sistemática e repugnavam toda ação voltada para repetição e memorização, julgando serem práticas tradicionais que deveriam ser abolidas do questionário construtivista. Assim, ocorre no Brasil e especificamente na educação pedrorrosariense, o que Soares (2003 a e 2003b) apud Moraes denomina de “desinvenção” da alfabetização.

Com a chegada de novas perspectivas teóricas (psicogênese da escrita, na psicologia, teoria da enunciação e do discurso, na linguística), que punham em xeque os velhos métodos de alfabetização, muitos educadores passaram não só a questionar e negar o uso de tais métodos, o que nos parecia muito acertado, mas a apostar numa “alfabetização sem

metodologia”, sem um plano de atividades intencionalmente concebidas para ensinar a escrita alfabética. (MORAIS, 2012, p.24)

Além da falta de compreensão sobre as concepções construtivista, a política partidária, através dos seus apadrinhamentos, deram contribuições para a banalização da ação docente e conseqüentemente da aprendizagem, onde algumas pessoas sem formação inicial e sobretudo sem competência, habilidade ou aptidão, passaram a atuar no magistério, recebendo seus contratos como bônus adquiridos pelo apoio às campanhas eleitorais, fato que ainda acontece não só nesse município mas em muitas outras cidades brasileiras. Esses não foram os únicos fatores a contribuir com o fracasso escolar, mas foram notoriamente os mais evidentes e preocupantes. Tentando equacionar essa situação, a Secretaria de Educação do Município, começa a aderir a programas voltados para dirimir o problema da alfabetização e favorecer a correção de fluxos, questões evidentemente preocupantes em função da grande quantidade de alunos que estavam saindo dos anos iniciais do ensino fundamental sem estarem alfabetizados.

Dentre esses programas de alfabetização implantados no município, destacava-se o Alfa e Beto. O mesmo era destinado ao 1º ano do ensino fundamental, abrangendo também através da sua ação de correção de fluxo, todos os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental que não estivessem alfabetizados. Para que isso acontecesse, o programa contava com cartazes, fantoches, alfabetos móveis, livros, agendas, minilivros, cadernos de caligrafia e atividades sistemáticas de leitura e escrita mediadas pelo método metafônico, termo criado pelo pesquisador João Batista e Oliveira associado a esse programa de alfabetização.

O termo metafônico foi utilizado para ressaltar as duas características principais desse programa, a saber, a ênfase no ensino das relações entre sons e letras e na metacognição. Vale dizer, o processo de alfabetização é eminentemente cognitivo, exigindo a todo momento que o aluno reflita sobre o que está fazendo e o que está aprendendo. (OLIVEIRA,2008, p.40)

O programa de alfabetização foi implantado no ano de 2010 e esteve vigente até 2013. Alcançou bons resultados por um lado, mas por outro gerou grandes rejeições quanto às metodologia e avaliações adotadas. Por muitos, ele foi

interpretado como nova roupagem dos métodos tradicionais de alfabetização para tentar reestruturar e sistematizar as práticas alfabetizadoras em ativa.

A metodologia desenvolvida pelo Alfa e Beto, representou um entrave para alguns professores, uma vez que a partir de então os mesmos teriam que não só ensinar as letras do alfabeto, mas sobretudo o som que cada letra representaria, além disso, nesse processo desconsiderava-se o fato de que cada aluno possuía o seu ritmo de aprendizagem, direcionando todos a aprenderem o tempo todo juntos a fim de cumprir com o que fora programado para o seu plano de curso.

Outro fator de grande impasse para os professores era a forma de avaliação concebida pelo programa. Os alunos eram avaliados por meio de leitura individual de minilivros, contendo textos artificiais que evidenciavam os sons das letras possivelmente trabalhadas pelo professor, essa avaliação era realizada por uma equipe técnica da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), de forma cronometrada, a fim de medir a fluência na leitura e conseqüentemente a compreensão do texto. Os testes não levavam em conta o que o professor estaria ensinando em sala, mas o que foi prescrito no plano de curso, ou seja por mais que o professor estivesse trabalhando o som e as palavras derivadas da letra M, mas se a prescrição determinava que a avaliação fosse pautada no que o aluno aprendeu sobre a letra P, esse último seria o norte avaliativo. Dessa forma cada teste avaliativo tinha uma meta a ser alcançada, (quantidade de palavras a serem lidas por minutos estipulados, fluência e interpretação do texto apresentado) e o aluno que não atendesse a essas especificidades estaria abaixo do resultado esperado. As somas dos pontos de todos os alunos representariam a nota dada pela turma e a cada mês de avaliação a turma deveria avançar no processo aprendizagem. Nesse sentido, ao programa não importava o processo (como o aluno chegou e o que ele conseguiu evoluir) e sim o produto final (o que ele aprendeu, se está de acordo com o que se esperava dele para aquela etapa avaliativa).

E assim levando em conta os pós e contras, percebeu-se que os resultados obtidos ainda estavam muito aquém do que seria necessário para diminuir o índice de analfabetismo entre os aprendizes.

Surge então o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa-PNAIC, esse programa ainda ativo no município é uma ação inédita do Ministério de Educação, que conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar todos os seus esforços e

recursos, na valorização de professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidades para todas as crianças e na implementação de recursos adequados de gestão, avaliação e monitoramento.

O principal objetivo desse programa é alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e para que isso aconteça suas ações se apoiam em quatro eixos: formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização. O PNAIC, está em seu terceiro ano de implantação neste município, ativo desde 2013 com ênfase na formação em Língua Portuguesa, em 2014 na formação em Matemática e em 2015 com a ampliação para as demais áreas de conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças, nesse início de processo de escolarização, trazendo uma discussão ampliada entre os professores sobre a alfabetização e o letramento numa perspectiva interdisciplinar.

O PNAIC trouxe uma nova perspectiva de se pensar o tempo e espaço dedicado a alfabetização, propondo a organização de ambientes alfabetizadores, referenciados pelos cantinhos da leitura, onde a criança teria a possibilidade de interagir com textos de gêneros diversos, em um espaço lúdico para construção de sua identidade leitora e sobretudo propondo um trabalho de alfabetização organizado em ciclos , onde a criança teria os três primeiros anos do ensino fundamental, para introduzir, aprofundar e consolidar informações necessária para construção de seu conhecimento e efetivação de sua aprendizagem .

No fazer pedagógico, busca romper com a premissa do falso construtivismo, propondo intervenções planejadas e atreladas aos níveis cognitivos da criança. Houve ainda uma preocupação com a organização do tempo e trabalho docente, através da utilização de rotinas e sobretudo de sequências didáticas

[...] sequência didática consiste em um procedimento de ensino em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo a sequência didática, permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino de forma interdisciplinar. (Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, ano 1, unidade 6, p.27)

A rejeição ao novo é sempre inevitável, porém conforme relatado pelos professores da rede esse procedimento de ensino tem sido de grande relevância na organização do tempo para exploração das diversas áreas de conhecimento, através de um trabalho planejado com os acervos complementares (obras literárias disponibilizadas pelo programa).

Ainda auxiliando e dando suporte pedagógico à alfabetização do município, cita-se o Programa Mais Educação, implantado desde 2011, o mesmo possui o intuito de focalizar mais demandas nas escolas nas áreas físicas e científicas. As aulas funcionam no contra turno, como uma proposta do ministério de Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Nesse programa, as escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão e de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macro campos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Apesar da relevância da proposta e da riqueza de recursos, esse programa tem representado para muitos municípios um cabide de empregos, onde os monitores que atuam nas orientações das atividades e sobretudo nas mediações pedagógicas, são voluntários (recebem uma bolsa simplória), sem o magistério, empregados não pela sua capacidade enquanto profissional e sim através de acordos políticos. Essa situação repercute no atendimento das crianças, onde muitos pais não têm deixado seus filhos frequentarem essas aulas no contra turno, justificando que os professores não estão preparados e que os alunos estão indo para escola somente para brincar.

Outro programa a dar sua contribuição no âmbito da educação pedrorrosariense, foi o programa Alfabetiza Maranhão, implantado e finalizado em 2015, simultaneamente à atuação do PNAIC, o mesmo tinha por objetivo promover a correção de fluxos de estudantes do 3º ano do ensino fundamental com distorção idade/série que ainda não estivessem alfabetizados. Essa ação fez parte do Programa Escola Digna, macro política da educação do Governo do Estado.

Em suma o atual cenário da educação e sobretudo alfabetização no município de Pedro do Rosário, encontra-se marcado por uma classe bem eclética

de profissionais docentes, contando com professores formados no magistério referenciados no plano de cargos e carreira como classe especial, professores graduados (classe I), pós-graduados (classe II) e um pequeno quantitativo cursando o mestrado em educação.

Conforme observado, o extrato histórico mostra acentuadas mudanças a respeito de práticas, concepção e ações de intervenção na educação do município. Muito se tem avançado, mas os problemas com a alfabetização e conseqüentemente o fracasso escolar ainda perduram, em função disso, torna-se relevante a efetiva participação de profissionais comprometidos e políticas públicas pontuais na melhoria, garantia, qualidade e equidade de direitos educacionais.

4.3 UNIDADE INTEGRADA JOSÉ MOUSINHO SILVA: ASPECTOS FÍSICOS, PEDAGÓGICOS E ADMINISTRATIVO DA ESCOLA

Construída desde o ano de 1983, a Unidade Integrada José Mousinho Silva, está localizada na sede do município de Pedro do Rosário/MA. A mesma recebeu esse nome em homenagem a um antigo e popular morador do município, ainda em vida o senhor José Mousinho Silva, que generosamente cedeu parte de suas terras para essa construção.

A unidade de ensino funciona em dois turnos, sendo que o turno matutino atende aos alunos dos anos iniciais e o vespertino os anos finais do ensino fundamental, contando com um quantitativo de 602 alunos e 56 funcionários distribuídos entre esses dois turnos. A escola possui seis salas de aulas e dois anexos nas suas proximidades, totalizando doze turmas de ensino, possui também uma secretaria, uma pequena biblioteca, um almoxarifado, uma cantina com depósito de merenda, seis banheiros, um pátio, depósito de materiais de limpeza e uma sala de informática.

Por ser um prédio antigo e embora já tenha passado por algumas reformas, têm banheiros que ainda precisam de reparos, quadros negros que estão esburacados e sobretudo, faz-se necessário um olhar atento à situação dos anexos que são salões improvisados divididos por forro PVC, com uma temperatura bem elevada, que dispersam e atrapalham o trabalho do professor e a aprendizagem de alguns alunos. O pátio da escola é muito pequeno e não comporta atividades

desenvolvidas coletivamente. Percebe-se que a escola precisa ser ampliada, uma vez que a demanda de alunos tem sido cada vez maior e a mesma não tem mais comportado a todos.

A participação dos pais e membros das comunidades nos problemas e eventos escolares ainda fica muito a desejar. A clientela em sua maioria é composta por alunos carentes, oriundos de famílias cujos os pais desenvolvem atividades no campo da agricultura, pescaria, trabalhos domésticos, onde parte deles possui o grau de instrução de ensino fundamental incompleto ou então são analfabetos, conseqüentemente são detectados problemas como: a falta de acompanhamento aos filhos em relação aos deveres escolares e não participação em eventos ou reuniões pra tratar de questões referentes ao bom funcionamento da escola.

Quanto aos aspectos organizacionais, a mesma é regida pela Secretaria Municipal de Educação, que define e orienta as atribuições das instâncias com norte nos regimentos e prescrições constitucionais e oficiais da educação nacional.

Nesse sentido, a escola conta com os trabalhos profissionais dos Auxiliares de Serviços Gerais, responsáveis pela limpeza, merenda e organização do espaço físico. De um coordenador pedagógico, responsável por garantir o desempenho dos professores, tendo em vista a melhoria do ensino aprendizagem, promovendo a articulação entre a escola e a comunidade, bem como organizando momentos de estudos, planejamento e avaliação das práticas docentes, refletindo e promovendo ações de intervenções significativas à aprendizagem. De um diretor de ensino, responsável por dirigir os aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos da escola, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Ao diretor adjunto, cabe assessorar o diretor de ensino nessas ações a fim de forma harmônica tornem-se parceiro na execução e proposição de uma gestão democrática. À secretaria cabe a função de supervisionar a expedição e tramitação de qualquer documento ou transferência, assinando conjuntamente com o diretor, com intuito de garantir a organização da instituição em suas ações burocráticas. A o professor, cabe a função de garantir o desenvolvimento sócio afetivo, intelectual, planejando processo de ensino aprendizagem e avaliações que atendam as especificidades de seus alunos. Os porteiros, são responsáveis por orientar o público e controlar a entrada e saída de pessoas e veículos, zelando pela segurança dos alunos e funcionários da escola e também dos bens que ela possui.

Cada funcionário possui sua atribuição e o comprometimento com sua função seguida pelo respeito e solidariedade com os trabalhos dos colegas é fator primordial do desenvolvimento harmônico e saudável da instituição.

A escola recebe recursos provenientes do PDDE(Programa Dinheiro Direto na Escola) para aquisição de materiais pedagógicos , conservação do ambiente escolar e equipamentos escolares, PNAE(Programa Nacional de Alimentação Escolar), objetivando suprir a carência alimentar dos alunos e para subsidiar as ações de organização curriculares e suporte para o processo de ensino aprendizagem, a mesma conta com o PNDL(Programa Nacional do Livro Didático), PROINFO(Programa de Informática na Escola) programa que visa ingressar o aluno no mundo da inclusão digital, PNBE (Programa Nacional da Biblioteca na Escola), Mais educação, programa que visa a ampliação do tempo do aluno na escola, através de macro campos de atuação, PNAIC(Pacto Nacional pela Alfabetização) programas estruturado por quatro eixos de atuação, sendo estes a formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização, tendo como principal objetivo a alfabetização das crianças até oito anos de idade.

Um dos principais impasses nas propostas educacionais e ações desenvolvidas, refere-se às relações de políticas partidárias vivenciadas no município e conseqüentemente nas escolas, onde o fato de um profissional ter realizado um trabalho notoriamente satisfatório não representa requisito relevante para dar continuidade à sua proposta, pois ainda impera não só nesse município, mas em muitos outros do Brasil, a condição de apadrinhamento político, em que só permanece em determinada função o sujeito que vota, ou que não se mostra contrário às ações e ideias do governo vigente.

A escola é tida como referência no município, não só pelo histórico das disputas evidenciadas entre ela e o Centro Educacional Pedro Cunha Mendes, mas por já ter contribuído com a formação de grande parte dos profissionais da cidade, incluindo médicos, dentistas, advogados, e sobretudo professores que hoje atuam na instituição de ensino, por isso que essa instituição tem como filosofia, a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de transformar sua realidade.

4.4 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS E ARTICULAÇÃO ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Conforme mencionado anteriormente, essa atividade teve como objeto de pesquisa, o desenvolvimento do trabalho do Coordenador frente as práticas alfabetizadoras dos professores, de tal forma que os docentes do antigo e atual quadro funcional dessa instituição foram entrevistados, a fim de realizar um paralelo entre as práticas desenvolvidas por eles em diferentes cenários de atuação, subsidiando ainda a elaboração de um traçado histórico sobre as práticas de alfabetização desenvolvidas no município.

Sabe-se que as concepções sobre alfabetização, perpassam por vários significados e proposições. Cada teórico define esse ato de acordo com suas crenças, estudos e vivências. As definições para a palavra alfabetização vão desde conceitos diretivos e pragmáticos a um complexo conceito de ampliação de seus significados e valores.

Nesse sentido a primeira pessoa pesquisada, a qual será designada o pseudônimo de professora “a”, do 3º ano do ensino fundamental, faz parte do grupo das atuais professoras da instituição, atuando na alfabetização do município desde 2013. A mesma define alfabetização como uma ação planejada onde o docente deve ensinar o aluno a ler, escrever e realizar os cálculos matemáticos. Evidenciou em seu relato que embora participando de várias formações continuadas e programas de alfabetização como o Alfa e Beto e o PNAIC, existem muitas sugestões pedagógicas que ela não concorda e conseqüentemente não coloca em prática na sua sala. Ela explicou, tomando como exemplo o Programa ALFA e BETO, que o processo de aprender som por som de cada letra, era extremamente desgastante e desnecessário, segundo ela, passar a manhã toda num ambiente quente, com barulhos das outras turmas ao lado, tendo que fazer exercícios exaustivos dos sons das letras, sem uma preparação ou orientação fonoaudiológica, seria um massacre a mais para a garganta docente e para o aluno seria desnecessário porque esses sons não teriam menor sentido ou aplicabilidade para sua prática.

Quanto ao PNAIC, a mesma colocou que algumas propostas que são apresentadas ela concorda, dando exemplo do cantinho da leitura, a mesma acha

necessário colocar os alunos em contato com os mais diversos tipos de textos e assim já ir despertando o gosto deles pela leitura. Ela falou que concorda com a utilização da sequência didática como procedimento de organização da prática docente. Faz diagnósticos constante para saber o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra, porém acha inviável que os alunos sejam alfabetizados somente através das intervenções de mudança de níveis propostas pela psicogênese, ela justifica que talvez em uma sala com quinze a vinte alunos, mas que para a realidade dela, atendendo uma turma de trinta e cinco alunos, esse trabalho não surte efeito, até pela falta de tempo para propor um atendimento individualizado.

Assim a professora se auto identificou como tradicional, pois os jogos e brincadeiras ela leva apenas uma vez na semana, de preferência às sextas-feiras. Quando lhe foi perguntado de que forma ela articula sua concepção de alfabetização com a prática em sala de aula, a mesma colocou que para alfabetizar seu alunos, ela começa ensinando as letras do alfabeto, iniciando com as vogais, depois as consoantes, passando pelas sílabas, palavras simples e posteriormente dificuldades ortográfica, para enfim o aluno realizar a leitura de pequenos textos, porém a mesma falou que embora os alunos não saibam ler, ela todos os dias faz roda de leitura com os alunos, seguido de interpretações de textos, trabalha bastante com cópias e ditados e direciona os alunos a escreverem os numerais diariamente a fim de que os mesmos memorizem o seu traçado.

No relato da professora foi possível verificar a mescla de concepções teóricas colocadas em prática por ela, onde a mesma se considera tradicional, no entanto realiza sondagem de diagnósticos, leituras de textos diversos em sala de aula e pelo menos uma vez por semana traz uma proposta lúdica para sua turma.

Em pesquisa com a professora “b” do 1º ano do ensino fundamental, também atual professora da unidade de ensino pesquisada, percebeu-se que sua concepção de alfabetização é mais abrangente, segundo ela alfabetizar é uma atividade que requer não só a participação da escola e da criança, mas sobretudo da família, entendo que se esta última não der suporte na educação de seus filhos, todo o trabalho em sala de aula será em vão, a mesma ainda cita que alfabetizar, inclui ensinar a criança a ler e interpretar texto, despertando nelas uma visão crítica sobre a realidade. Assim, enquanto alfabetizadora do PNAIC, ela possui o cantinho da leitura e todos os dias o utiliza com seus alunos, lendo livros de gênero diversos e fazendo interpretações orais sobre o entendimento de todos, depois ela os leva a

um trabalho de produção textual para reinventar a história trabalhada e com os alunos que ainda não sabem ler a mesma serve de escriba para representar graficamente as ideias e criatividade da criança.

A professora, se considera construtivista, porque segue as orientações do PNAIC e é adepta da psicogênese da língua escrita, trabalha bastante de forma lúdica levando vários jogos e brincadeiras para que a criança aprenda enquanto brinca. Se vê apenas como mediadora da aprendizagem, acreditando que ninguém ensina ninguém, mas a pessoa aprende e constrói sua própria aprendizagem através da interação com o meio.

No trabalho com alfabetização ela primeiro realiza o diagnóstico do nível, para saber quais hipóteses foram formuladas pelas crianças, em seguida ela divide a turma em níveis de aprendizagem e vai propondo atividades de intervenção de acordo com o nível que cada aluno se encontra. Ela coloca, que a passagem dos alunos do nível pré-silábico para o silábico é mais frequente que a do silábico para o silábico alfabético, acreditando que as intervenções e sugestões de atividades para esses primeiros estágios costumam ser mais eficazes e significativas. As atividades de intervenções desenvolvidas por ela, são pesquisadas na internet e também em coleções que a mesma compra para subsidiar seu trabalho, ela abriu mão do livro didático, por achar que as atividades propostas não promovem a alfabetização.

A professora enfatiza que o sistema notacional vai sendo descoberto aos poucos, sem exercícios repetitivos de memorização. Eles começam aprendendo as letras do seu nome, depois as dos colegas, tudo dentro de um contexto significativo, acreditando que assim o aluno poderá usar as informações que possui sobre seu nome para elaborar outras hipóteses de funcionamento do SEA. A mesma coloca que a nível de compreensão de textos, seus alunos são excelentes, mas percebe neles uma grande dificuldade na leitura, porém ela falou que respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno, compreendendo que esse é apenas o primeiro ano de um ciclo de três anos de alfabetização. Enfatiza que ainda que se esforce, produzindo materiais, realizando atividades diferenciadas, participando de formações e trazendo atividades lúdicas, os alunos ainda têm muita dificuldade em aprender. Ela esclarece que se há algum problema em relação à metodologia adotada, o mesmo não corresponde a ela, mas às prescrições e orientações recebidas em formações continuadas, pois ela segue à risca e não apresenta resistência em inovar a sua prática.

Percebe-se pelas colocações da professora um bom embasamento teórico e concisão entre a teoria e prática. Ela se considera uma professora construtivista e suas práticas são coerentes com sua concepção, tendo em vista que a mesma possibilita e media momentos de aprendizagem e autoconhecimento através da interação com os objetos de estudos e intervenções diferenciadas para cada nível de ensino. Nota-se ainda, que o contato dos alunos com textos variados, possibilita e amplia a oralidade e interpretação, porém viu-se a necessidade de uma intervenção mais sistemática na prática de alfabetização, pois isso ficou demarcada pela dificuldade dos discentes no ato da leitura. Sobre o abandono do livro didático, Morais 2012 nos fala que:

[...] até pouco tempo, diversos “novos livros de alfabetização”, que ocuparam o lugar das antigas cartilhas, tinham um riquíssimo repertório textual, mas pouca atividade de ensino das correspondências grafema-fonema. Insistimos que alcançar uma hipótese alfabética não é o mesmo que estar alfabetizado. Um mínimo de autonomia na leitura e produção escrita exige algum domínio das correspondência letra-som, e isso tem que ser ensinado e revisado, de forma sistemática, ao menos nos dois primeiros anos de escolarização. (MORAIS,2012, p.78)

A próximo relato, refere-se à professora “c”, que leciona no 2º ano do ensino fundamental há 7 anos. Segundo ela alfabetização é uma ação complexa, tanto para quem aprende como para quem ensina. Ela também é alfabetizadora do PNAIC e diz que sobre as formações que participa, ela costuma adotar o que acha que melhor se encaixa com realidade de sua turma, ou seja ela trabalha com as sequências didáticas, porque permitem um trabalho de articulação das diversas disciplinas, mas acha que tanto nas sequências, quanto nos planos de aula, são exigidos um excesso de organização desnecessária em que o professor perde muito tempo com convenções burocráticas, onde esse tempo poderia ser convertido em outras ações.

A mesma já foi professora pelo programa ALFA e BETO e gostou bastante da sua proposta metodológica e concepção de aprendizagem, desenvolvida numa linha em que todos os alunos teriam capacidade de aprender num mesmo ritmo. Para ela, o trabalho de alfabetização desenvolvido com turmas totalmente heterogênea dificulta muito a ação do professor. Ela entende que teoricamente é muito lindo o discurso de que cada um tem seu ritmo e que esse ritmo deve ser respeitado, através de tempo necessário para compreensão e avaliações diferenciadas no atendimento das especificidades, mas partindo para

vida real, essa ação se torna extremamente complexa, levando-se em conta um quantitativo de 35 alunos, onde em muitas vezes ela enquanto professora não consegue se quer corrigir todos os cadernos.

Assim a mesma até tentou trabalhar na linha da psicogênese, sondando e realizando atividades de intervenção diferenciadas por níveis, mas esse trabalho não teve um resultado tão satisfatório. Assim ela resolveu voltar para o velho método de silabação, onde antes mesmo de ensinar as letras, ensina-se aos alunos os sons das sílabas, sem seguir uma sequência hierárquica de ordem de sílabas para sua instrução, enquanto isso, simultaneamente as crianças são orientadas a aprenderem o traçado das letras cursivas, letra por letra. Segundo ela, a criança aprendendo duas ou três famílias silábicas distintas, já terá a possibilidade de passo a passo começar a ler palavras com sílabas simples, ao se perceber lendo em um curto espaço de tempo, logo ela terá mais motivação para aprender cada vez mais.

Ela tem consciência que a aprendizagem dessa forma se torna mecânica, por isso também se preocupa com o processo de letramento de forma paralela, dividindo um momento para o trabalho sistemático de alfabetização, e outro para favorecer momentos de interação com materiais impressos de gêneros diversos, fundamentada pelas propostas de letramento do PNAIC, criando situações reais do uso da leitura e da escrita, trabalhando com obras literárias, articulando-as às diversas áreas de conhecimento. Ela mencionou que gosta muito de trabalhar com músicas, sobretudo aquelas que favorecem o movimento do corpo e o trabalho com a lateralidade e localização do corpo no espaço, ela entende que esse é um princípio básico que poderá auxiliar na orientação do traçado correto das letras.

Percebe-se que a professora compreende a importância da psicogênese, porém sente dificuldades em colocar em prática em sua turma. Cabe ressaltar que a psicogênese é uma concepção teórica e não um método de alfabetização, daí justifica-se o ato de alfabetizar aplicando intervenções sugeridas por essa linha teórica ser mais lento que por outro método tradicional, tendo que em vista que no primeiro faz-se necessário o respeito do tempo e espaço para que o aprendiz possa organizar as informações, elaborando conflitos cognitivos e hipótese para compreensão do sistema notacional e na outra perspectiva o ritmo de aprendizagem é definido pelo professor através suas ações metodológicas.

Explicitadas as concepções e práticas dos professores alfabetizadores atuais, serão elencadas a partir de então as compreensões das professoras do

antigo quadro dessa instituição, frente a alfabetização e suas práticas utilizadas para alfabetizar.

A primeira professora desse grupo de pesquisa, atuou neste município do ano de 1983 a 1995, agora aposentada, a mesma falou que existe uma grande diferença entre a maneira que se ensina hoje e forma em que os alunos eram ensinados no seu tempo. Segundo ela naquele tempo o professor era autoridade em sala de aula, bastava que ele olhasse para os alunos e todos o temiam e respeitavam, já hoje, aluno não sabe mais o que é respeito, xingam os professores, desobedecem, deixam de fazer as tarefas escolares, tiram notas baixas, tendo a seu favor a política de educação que não permite mais a reprovação desses alunos.

Sobre a concepção de alfabetização, a professora foi bem direta em dizer que alfabetizar não tem meio termo, enfatizando que esse ato consiste em ensinar o aluno a ler e escrever, segundo ela os conceitos mais elaborados só servem para embelezar a palavra e deixar esse processo ainda mais complicado.

Nesse sentido, ela citou que para alfabetizar seus alunos ela iniciava com ensino das vogais, em seguida das consoantes, depois ensinava o alfabeto completo para seus alunos e paralelamente ensinava passo a passo o traçado de cada letra através de cópias no caderno, no início segurava na mão dos alunos e em seguida eles iriam pegando o ritmo e ganhando autonomia para escreverem sem auxílio. Depois que os alunos conseguiam memorizar todas as letras do alfabeto, lhes eram ensinadas as sílabas, seguindo a ordem do alfabeto (primeiro a família silábica do B, depois do C e assim sucessivamente). Após todas as sílabas decoradas, os alunos começariam a formar e ler pequenas palavras, iniciando com as de duas sílabas e ampliando as complexidades das palavras até chegarem nas sílabas complexas, que também são ensinadas através de suas famílias silábicas, ex:(FLA-FLE- FLI-FLO-FLU). Quando aprendidas essas dificuldades ortográficas, o aluno teria um aumento no repertório de palavras para leitura.

Todos os dias os alunos eram chamados individualmente para realizarem a leitura ação nomeada pela professora como o momento de tomar lição, além disso tinha o momento da leitura em voz alta onde o aluno escolhido deveria ler para toda a turma. Segundo ela essas ações eram muito eficazes na alfabetização de seus alunos, e naquele tempo eram poucos os que terminavam o ano sem saber ler ou escrever, ao contrário de hoje que quanto mais instrução o professor tem, mais o aluno sai sem aprender.

A segunda professora entrevistada, conserva a mesma concepção de alfabetização tida pela primeira. Ela começou a trabalhar em 1983, prestou quinze anos de serviço para o município e hoje em dia está aposentada. Ela falou que veio para a cidade de Pedro do Rosário, por intermédio de um contrato firmado com o prefeito de Viana, mas chegando à cidade a qual foi lotada, não havia vaga para que a mesma atuasse enquanto professora, assim assumiu a função de zeladora da escola e depois de um tempo, uma vaga surgiu e ela começou a atuar na docência.

Em entrevista, a mesma comentou que suas turmas eram sempre lotadas e embora tivesse outras turmas de alfabetização, o pais priorizava que seus filhos ficassem com ela, pela fama de boa alfabetizadora que tinha, naquele tempo, não bastava só saber alfabetizar, era necessário disciplinar os alunos, então a melhor professora era sempre a mais rígida e que popularmente soubesse levar seus alunos na rédea curta. Assim como metodologia para alfabetização, primeiro os alunos deveriam decorar o ABC, constituída por abecedário maiúsculo e minúsculo, os silabários composto com segmentos de uma, duas ou três letra e, por fim, as palavras soltas cujos segmentos silábicos apareciam separados por hífen, depois de decorado, eles passariam a ser ensinados com o auxílio das cartilhas de alfabetização fazendo exercício para fixação das letras do alfabeto, das sílabas, das palavras e posteriormente de pequenos textos.

No momento de tomar lição (leitura feita individualmente com o aluno) aquele que não acertasse ou estivesse com preguiça de ler, era punido com beliscões, esticões de orelhas e até ficavam em um determinado canto de castigo. A professora realizava constantes ditados de palavras e cópias de textos. As caligrafias eram fundamentais nesse processo, para garantir um traçado uniforme e legível da letra.

Quanto a atual situação das escolas no que diz respeito ao ensino e principalmente a alfabetização, a mesma coloca que embora lecionasse em turmas de até setenta alunos, com pouca instrução enquanto docente e com menos materiais para auxiliar na aprendizagem, ela achava muito mais fácil alfabetizar do que hoje em dia, pois segundo ela os alunos respeitavam a professora e tudo que ela falasse eles aceitavam e obedeciam, sempre tinha um ou outro aluno rebelde, mas bastava ter pulso, que eles saberiam quem era a autoridade da sala. Assim, a mesma entende que o professor está sem autonomia para desempenhar sua função porque a cada dia ele vai tendo mais deveres e conquistando menos direitos.

A terceira e última professora entrevistada, atuou no município como alfabetizadora durante 20 anos, desde 1983. A mesma coloca que no tempo em que lecionava, a remuneração era bem aquém do necessário para manter uma condição de vida no mínimo digna, mas isso não era fato de desestímulo, até porque essa era a única fonte de renda mais acessível naquele tempo. Enquanto alfabetizadora, ela comenta que o fator que mais dificultava o seu trabalho era a rebeldia e a superlotação das turmas que naquele tempo possuía uma média de 50 a 60 alunos e muitas vezes ela sentia dificuldades de alfabetizar a todos.

Quando começou a docência, a mesma ainda não possuía o magistério, pois naquele tempo, a formação pouco importava, o que era relevante era ser alfabetizado e saber alfabetizar. Assim por amizade com os governantes de Viana (município mantenedor da instituição de ensino), conseguiu um contrato para atuar como alfabetizadora. Naquele tempo, os professores vinham todos de fora, pois, o povoado, posteriormente município, era novo e possuía poucas ou nenhuma pessoa instruída para tal função.

Quanto a concepção de alfabetização tida pela professora, ela entende que é ensinar o aluno a ler e escrever, conhecer os numerais e fazer contas. A exemplo de algumas docentes já mencionadas, ela era adepta do método sintético de alfabetização. Iniciava a orientação partindo dos nomes de cada letra, para em seguida, ensinar sílabas, palavras simples e palavras com dificuldades ortográficas.

Ela falou que não costumava ler história para seus alunos, acreditava que: Se eles ainda não conheciam as letras, como poderiam compreender textos? Eles só teriam contato com pequenos textos, depois que saíssem da cartilha do ABC, para a cartilha de alfabetização, fazendo exercícios e leitura de pequenas palavras e depois palavras mais complexas, para começarem a ler frases e posteriormente textos.

Em sua sala era frequente o ditado de palavras e os ditados de textos, quando o aluno errava uma palavra ele teria que repetir a escrita dessa palavra várias vezes numa folha a parte a fim de memorizar a correta grafia. Trabalhava também bastante com cópias. Os alunos copiavam os textos das cartilhas, escritos com letras de imprensa e transformavam em letras manuscrita nos cadernos de cópias. A explanação das letras, das sílabas e seus traçados eram todas realizada no quadro negro e ainda tinha o momento que o aluno era chamado individualmente ao quadro para escrever a letra trabalhada do dia. Trabalhava-se com a escrita de

numerais, começando de 1 a 10 e aumentando o grau de dificuldade de dez em dez casas decimais. Realizava-se cálculos e continhas de armar e efetuar. A tabuada era sempre no bolo, o aluno decorava sua tabuada em casa e no dia seguinte era perguntada as sentenças de um a um, aquele aluno que não acertasse, levaria o bolo de quem acertou.

De acordo com a professora, aquele aluno que avançava para a série seguinte, era de fato porque tinha aprendido. Não se tinha o hábito de aprovar aluno sem saber ler e escrever, poderia ser filho de quem quer que fosse, até porque nem mesmo o pai aceitava que isso acontecesse. Se um aluno passava para série seguinte, era por mérito e por entender que ele de fato estava alfabetizado, ao contrário do que acontece hoje, onde segundo ela, os alunos vão sendo jogados para séries seguintes sem aprender a ler e escrever, ou ainda em casos extremos, chegando no quinto ano do ensino fundamental sem saber escrever seu nome completo. A professora enfatizou que muita gente critica a forma tradicional de ensino, a palmatória, os ditados as cópias, mas naquele tempo ninguém negligenciava a aprendizagem, a escola era lugar de aprender, embora sabendo que ninguém é perfeito e entendendo que existem dificuldades de aprendizagem, mas o descaso com a educação nos dias de hoje está cada vez mais preocupante e esse fato não se dá somente pelos governantes ou pelos sistemas de ensino, onde percebe-se que muito tem sido investido, o problema está no aluno que não quer aprender e na família que não acompanha e apoia a escola nas suas decisões.

Conforme observado nos relatos das professoras do antigo corpo funcional da instituição, antes a alfabetização era uma ação mais simplória, sem todas essas intervenções e conceitos e o aluno era levado não só a aprender como também a respeitar os valores, sendo disciplinado e corrigido de acordo com as ações e práticas fora do que era convencionalmente aceito. Porém, cabe enfatizar que as crianças não mudaram, hoje e sempre elas tiveram o seu jeito peculiar de interpretar a realidade, o que tem mudado e conseqüentemente interferindo no jeito de pensar e fazer educação é o contexto social, a globalização e as exigências no campo conceitual da aprendizagem.

5 -O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

5.1 A VISÃO SOBRE OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO MUNICÍPIO DE PEDRO DO ROSÁRIO

A coordenação pedagógica deve ser compreendida como uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente, tendo como principais atribuições:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem. (PILETTI ,1998, p.125)

No entanto, para os dirigentes e pensadores da organização educacional do município sede da pesquisa, o coordenador pedagógico, denominado como agente pedagógico, é tido como indivíduo de confiança do governo, tendo como ação primordial a articulação e as vezes até apaziguamento de desconforto social entre a comunidade e a administração, frente as circunstâncias ou algumas precariedades encontradas pelas instituições que o mesmo acompanha. Como prova disso pode-se analisar a forma que a maioria desses profissionais ingressam nessa área, que deveria ser de articulação e norteamto pedagógico, ou seja, na falta de concurso público para efetivar essa demanda técnica, indica-se, em alguns casos, para assumir esse posto, os cabos eleitorais mais ferrenhos, frente a contratos previamente estabelecidos durante as eleições. Contrata-se preferencialmente aqueles que possuem o magistério ou alguma formação acadêmica, no entanto isso não é via de regra, tendo em vista que muitos exercem ou já exerceram a função, mesmo sem estar devidamente capacitado para o seu exercício.

Além da questão supramencionada, sabe-se que para melhor atender às demandas e peculiaridades da escola torna-se necessário, a dedicação quase que exclusiva desse profissional em todos os turnos de atuação na instituição de ensino, considerando a necessidade de articulação, formação, mobilização e orientação do trabalho docente, porém, ainda evidenciando a realidade do município que está

subsidiando essa pesquisa, o coordenador possui em média oito escolas sob sua responsabilidade, impedindo que o acompanhamento pedagógico aconteça, dando espaço apenas à visitas de rotinas, quando por sua vez o mesmo não está à disposição da Secretaria de Educação desempenhando outra função do gerenciamento interno.

Essas, dentre outras situações, fazem com que a função desse profissional seja incompreendida, pois nas poucas visitas de rotina, o mesmo deve preocupar-se com o gerenciamento administrativo da escola, verificando as questões relacionadas aos problemas com a energia, com materiais de controle ou organização burocráticas, com os ofícios e demandas direcionadas pela administração, enquanto que o fazer pedagógico, orientações e formações aos docentes são relegadas a um segundo plano.

Em alguns casos, a ausência do fazer pedagógico pode se dá pela falta de tempo, em função da tantas atribuições e diligências a serem resolvidas no entorno da escola, pela quantidade excessiva de escolas a serem acompanhadas por um só coordenador, fazendo com que os atendimentos às mesmas aconteçam de forma escassa ou até mesmo superficial. Sobre isso, Bartman nos fala que:

...o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta. (BARTMAN, 1998, p.1):

Esse posicionamento, encontra respaldo principalmente quando se retoma à forma de ingresso desse profissional na função. Pois conforme observado em entrevistas com os professores e até mesmo com os próprios coordenadores, muitos não têm ciência de suas funções e outros simplesmente não possuem formação e orientação específica para exercê-la e por isso, frente às questões e diligências pedagógicas do dia a dia, são levados a criticar a ação docente sem instrumentalizá-los, cobrá-los sem orientá-los e até mesmo numa tentativa de não ser antipatizado, elogiar sem ter coragem de criticar.

5.1.1 Visão dos coordenadores sobre sua função

Foi possível verificar nitidamente a crise de identidade desses profissionais em sua atuação. A primeira coordenadora que exercera suas atribuições no antigo quadro funcional da instituição, relatou que se via e costumava a ser vista pelos professores como a “agente carrasco” do órgão regente da educação no município, pois seu trabalho consistia em fiscalização das atividades laborais desenvolvidas pela escola, sendo incumbida de investigar ou acompanhar se a unidade de ensino estava cumprindo com seu papel, se o professor estava exercendo seu plano e, como em algumas vezes ela não era orientada a acompanhar o plano de trabalho, ela simplesmente fazia as visitas de rotina nas escolas, para se certificar de que as aulas e os dias letivos de trabalho estavam sendo respeitados.

Ela colocou que no ato de sua contratação foi designada a ser uma espécie de fiscal da instituição que acompanhara, e sua importância se tornava mais evidente devido a distância entre os povoados e a sede, fazendo com que sua presença no seu campo de atuação fosse de extrema relevância no correto e integral funcionamento das aulas nas escolas de sua assistência. Esta relata que os coordenadores que mais cobravam, eram conseqüentemente os mais antipatizados, encarados como alguém que devesse ser temido pois qualquer possível inadequação seria apresentado aos seus superiores.

Em entrevista com a segunda coordenadora ela nos coloca que sua contratação foi efetivada por meio de um acordo político, a mesma é professora concursada do município e assumiu essa função por indicação do atual gestor. A princípio não houve uma formação ou orientação específica que a fizesse compreender quais seriam suas atribuições, porém no desenvolver dos trabalhos a mesma se viu como articuladora das ações entre a secretaria de educação e as escolas, onde as ações, projetos, calendários, ofícios e orientações para o planejamento pensados e desenvolvidos naquele espaço seriam trabalhados e colocado em prática nas escolas de sua responsabilidade. Dentre essas funções a mesma também era orientada a realizar o acompanhamento dos diários dos professores afim de assegurar que os dias letivos fossem cumpridos.

Na função de articulação entre os órgãos supramencionados a mesma deveria verificar as questões de infraestrutura, materiais burocráticos e demais especificidades que garantissem o correto funcionamento das escolas, tudo isso levando em consideração a expressiva quantidade de instituições que acompanhara.

A mesma relata que alguns professores cobravam sua presença mais assídua nas ações pedagógicas, enfatizando que muitas vezes seus contatos e diálogos se restringiam à gestão da escola, resultando no descontentamento dos docentes, que por sua vez precisavam de orientações e espaços para reflexão. Frente a tudo isso que a coordenadora se ver ou se auto intitula como “a faz tudo”, que infelizmente deixa de fazer o essencial que é a formação docente.

5.1.2 Visão dos professores sobre a atuação do coordenador

Conforme verificado na entrevista com as professoras do antigo e atual quadro funcional da Unidade Integrada José Mousinho Silva, a visão que as mesmas têm sobre o coordenador e sua função é reflexo de como esse participa das ações escolares das relações interpessoais desenvolvida com a comunidade, bem como pelas intervenções e encaminhamentos realizados por ele no âmbito da instituição.

As mesmas colocam que a atuação desse profissional na escola, mesmo que ainda não satisfatória, porém um pouco mais ativa e perceptível se deu a partir do ano de 2010, com a expansão de professores com formação em nível superior, exigindo que administradores e conseqüentemente seus superiores na esfera hierárquica da educação, buscassem redimensionar suas ações de maneira a contemplar os novos modelos e visões educacionais que estavam sendo redesenhadas no município. Anteriormente a isso, as escolas da sede eram pouco visitadas ou fiscalizadas, o trabalho efetivo de acompanhamento com caráter fiscalizatório era mais frequente na zona rural, onde esses profissionais atuavam numa linha de inspeção e fiscalização das escolas, a fim de verificar se estava havendo aula, se a carga horária estabelecida estava sendo cumprida, dentre outras peculiaridades. Em certos casos não havia se quer o contato entre este e o professor. O mesmo observava o que se passava, fazia algumas anotações e partia, em algumas situações sem nem mesmo apresentar-se.

Como mencionado anteriormente foi no ano de 2010 que o acompanhamento desse profissional, direcionado pela secretaria, mesmo que não diretamente só a fim pedagógico, começou a perpetuar o cenário educacional do

município. Conforme as professoras, as visitas ocasionais, não eram e nem são suficientes para atender às demandas e aos anseios das mesmas, principalmente quando se diz respeito às orientações relacionadas às práticas alfabetizadoras, pois alguns desses profissionais não possuem respaldo pedagógico teórico ou prático, para orientar e promover a formação continuada do profissional docente. E quando por sua vez, contrata-se um coordenador que esteja desenvolvendo uma ação significativa na escola, este trabalho corre o risco da descontinuidade, caso o mesmo não apoie o candidato que assegurará sua estabilidade na função mediante os anos vindouros.

5.2 ORIENTAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E SUBSÍDIO DO TRABALHO PEDAGÓGICO AOS ALFABETIZADORES

As propostas de intervenções na prática alfabetizadora dos professores, da Unidade pesquisada, são pensadas por uma equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e posteriormente, nem sempre em reuniões específica, mas principalmente no momento dos planejamentos ou formações continuadas, são sugeridas e discutidas com os docentes, a fim de que os mesmos possam adequar ou adaptar segundo as necessidades dos alunos.

Segundo a coordenadora, os professores são orientados a realizarem testes diagnósticos para saber o nível de aprendizagem dos alunos e orientadas pelas ações do programa de alfabetização aderido pelo município (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), bem como pelas atuais prescrições curriculares, direcionam os professores a verificarem os níveis de aprendizagem a qual se encontra os docentes, motivando-os a fazerem atividades que favoreça um avanço dos níveis.

A mesma percebe um eclético posicionamento frente as práticas e concepções de alfabetização adotadas pelas professoras. Algumas têm uma certa resistência em relação às atuais práticas alfabetizadoras, e por vezes, costumam questionar e até resistir ao que vem sendo proposto. Outras se auto intitulam construtivista, mas na prática adotam métodos tradicionais de alfabetização, e em outros casos verifica-se professores que se julgam tradicional, mas que trazem

consigo práticas lúdicas e até fazem sondagem diagnósticas dos níveis de aprendizagem em que os alunos se encontram.

Assim conforme observado, existe uma mescla ou até contradições entre concepções concebidas e práticas desenvolvidas. Segundo colocado pela coordenadora, a mesma traz e sugere as propostas discutidas pela Secretaria mas não impõe e respeita o jeito peculiar que cada uma tem para alfabetizar seus alunos. Sempre que possível, a mesma citou que realiza os acompanhamentos dos diários, planos de aula ou rotinas desenvolvidas e nos conselhos ou reuniões escolares sempre é pautado o desenvolvimento dos alunos e socializado entre os professores sugestões para a resolução de problemas encontrados na aprendizagem. Porém, um dos principais entraves que fragmentam esse processo diz respeito à quantidade de escolas a serem acompanhadas e sobretudo a falta de preparação de alguns docentes para atuarem enquanto alfabetizadores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definitivamente, alfabetizar não é tarefa fácil, envolve um grande esforço entre quem ensina ou media a aprendizagem e sobretudo em quem aprende, que precisa organizar as informações vivenciadas e aprendidas a fim de internalizar, e favorecer a compreensão de seus conflitos cognitivos na construção do seu conhecimento. Portanto, faz-se necessário, pensar e planejar estratégias que orientem as concepções e metodologias a serem aplicadas em sala de aula. Muitas vezes na correria do ano letivo, bem como na busca pelo cumprimento do currículo, propostas e projetos sugeridos pela escola, tornam-se inviáveis e até mesmo complexos para o professor, refletir sobre sua prática e pensar ações eficazes que viabilizem a alfabetização. Em outros casos é notório também que alguns docentes estão desempenhando sua função sem aptidão ou com uma formação inicial deficitária.

Dessa forma cabe ao coordenador pedagógico a função de promover momentos para a orientação e reflexão sobre as práticas de alfabetização que estão sendo colocadas em práticas. Tendo em vista que é a eles a quem os professores recorrem para tentarem compreender ou justificar a deficiência na aprendizagem, enredados geralmente pelos seguintes discursos: “Eu não sei mais o que fazer para

o meu aluno aprender a ler e escrever”, ou então “Faço de tudo mais a família não acompanha”.

Nesse sentido, o coordenador se torna uma tábua de salvação, a ele cabe o difícil papel de orientar e propor ações que promovam a aprendizagem e estreite essa relação de comprometimento entre escola e família. Mas para que isso aconteça, o mesmo precisa fundamentar suas ações em estudos e pesquisas, para conseqüentemente ter respaldo no direcionamento dos docentes a quem deverá acompanhar.

O coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada dos professores na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional. [...] o coordenador deve estar em constante processo de auto formação, juntamente com a aprendizagem e constante uso das novas tecnologias, principalmente no campo da informática. (ROSA 2004, p.142-144)

Dessa forma, pôde-se concluir que as intervenções da coordenadora frente às práticas alfabetizadoras desenvolvidas na escola pesquisada, ainda são bastante fragmentadas, nota-se que não existe uma orientação ou um posicionamento crítico frente as incoerências existentes entre as concepções ou ideias defendidas e o fazer efetivado na prática, corroborando com o posicionamento de Bartman(1998) sobre o não posicionar-se do coordenador levando-os em algumas vezes a saber elogiar, mas não ter coragem de criticar.

Portanto essa reflexão possibilitou perceber a inoperância desse profissional frente às práticas alfabetizadoras, em função da resistência dos professores ou até mesmo pela falta de tempo para um acompanhamento mais preciso e conseqüentemente intervenções mais satisfatórias. Sabe-se que não existe receita de alfabetização, cada criança aprende de uma forma peculiar, de um jeito específico. Em alguns casos o método utilizado com um aluno para tal fim, não se enquadra com os outros ou com a maneira com que os demais utilizam para aprender. Daí, evidencia-se a relevante função do coordenador pedagógico na promoção de encontros, de discussões, reflexões críticas e avaliações sobre as atuações e práticas que têm sido adotadas na alfabetização, pois a coletividade e a socialização de ideias acrescentam de forma expressiva no desenvolvimento, planejamento e organização da práxis docente, e o favorecimento de momentos de

interação tendo como foco conhecer o alunos e suas necessidades educacionais, são pressupostos indispensáveis na garantia dos direitos de aprendizagem, resultando na consolidação do conhecimento e conseqüentemente no respeito e construção da identidade desse profissional articulador das relações pedagógicas.

Foi possível ainda perceber, os entraves da efetivação desse profissional em meio às suas atribuições multifacetadas do cotidiano escolar. Onde o mesmo passa a ser rotulado por muitos dos seus pares do universo educacional como incompetentes, desconsiderando as diversas escolas a serem acompanhadas e as mais diversas funções a serem desenvolvidas por esse agente, fazendo com que o mesmo encontrasse limitações no desempenhar do que seria sua função por excelência – promover a reflexão permanente dos professores - em detrimento de outros encaminhamentos que poderiam ser amenizados ou solucionados através de um equipe colaborativa, abrangendo pais, professores, diretores, toda comunidade escolar e conseqüentemente as redes municipais de ensino, delineando um olhar de compreensão sobre a função e a relevância destes, nas ações do entorno pedagógico da escola.

7 REFERÊNCIA

BOURDIEU, P. **Cultural reproduction and social reproduction**. In Karabel, J Halsey, A. H. Power and ideology in education. New York: Oxford University, 1977.p.487-511.

CIDADE, Brasil. **Município de Pedro do Rosário**. Disponível em: <http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-pedro-do-rosario.html>. Acesso em 12 de set.2016.

DORNELES, Leni Vieira. **A produção de sujeitos alfabetizados**. In. DALLA ZEN, Maria I.H, XAVIER, A, Luísa <. (Orgs). **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediadora, 2010.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 23 ed. Editora: Cortez, 1995.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**/Eglê Franchi-9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

GONZÁLEZ, Rey, F. (2002). **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira.

GOVERNO inicia ações de correção de fluxo escolar com o '**Alfabetiza Maranhão**'. Governo do Maranhão. Secretaria de comunicação social e assuntos políticos.ED.2015.São Luís. Disponível em <http://www.secap.ma.gov.br/2015/05/02/governo-inicia-aco-es-de-correcao-de-fluxo-escolar-com-o-alfabetiza-maranhao>> Acesso em: 21de jul.2016.

KRAMER, S. **Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, Paulo Gomes, SANTOS, Sandra Mendes: **O Coordenador pedagógico na educação básica: Desafios e perspectivas**- Educere et Educare- Revista de educação.2007.

MINISTÉRIO da Educação. **Programa Mais Educação**- Brasília; edição 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> . Acesso em: 21 de jul.2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos,2012.

MORTATTI, Maria Rosário Long. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento”. Brasília, 2006.

NILHAREZI. M. J. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.

OLIVEIRA, João Batista. **ABC do alfabetizador**: Instituto Alfa e Beto, 2008.

PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

PACTO Nacional pela Alfabetização na idade certa: **Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas**: ano 01, unidade 06 /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

ROSA, C. **Gestão estratégica escolar**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

RUSSO, Maria e Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**/Maria de Fátima Russo-6.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

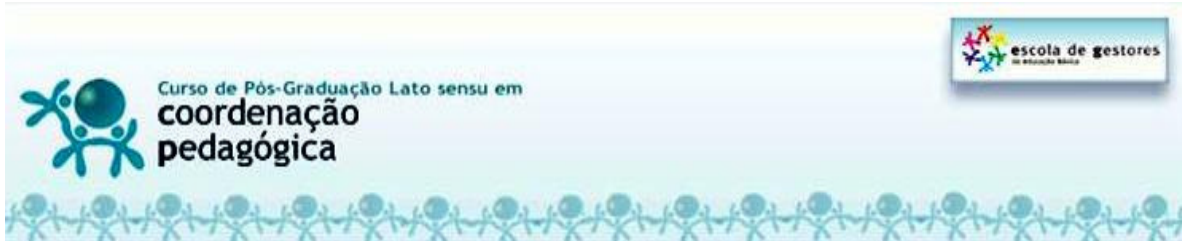
SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. IN:Anais da 26ª.Reunião Anual da ANPEd, em outubro de 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007.

VENAS. Ronaldo Figueiredo.VI **Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. Sergipe, 2012.

Apêndice



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1) Nome completo do pesquisador: _____

1.2) Nome completo do entrevistado: _____ 1.3)

Endereço: _____ Fone: _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA

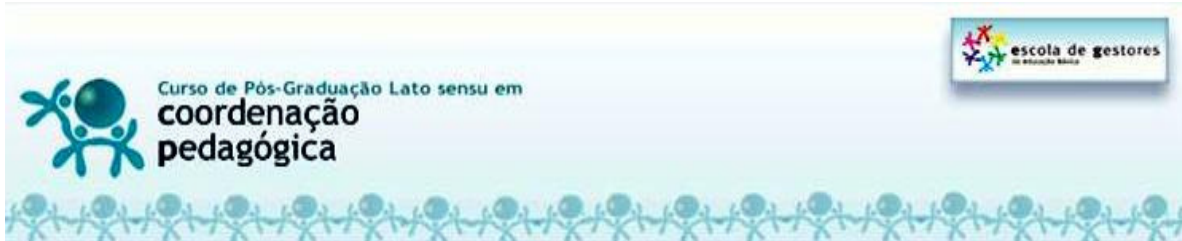
1) De acordo com sua prática, estudo e vivências em sala de aula, o que você compreende por alfabetização?

2) Qual o método ou concepção de alfabetização você costuma colocar em prática em sua sala de aula?

3) Como você avalia os resultados obtidos como seu método ou concepção de adotada?

4) Como se dava o acompanhamento do coordenador pedagógico em sua escola?

5) Em sua opinião qual a relevância do atuação desse profissional nas articulações pedagógicas da instituição?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

ENTREVISTA COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

a) Nome completo do pesquisador: _____

b) Nome completo do entrevistado: _____

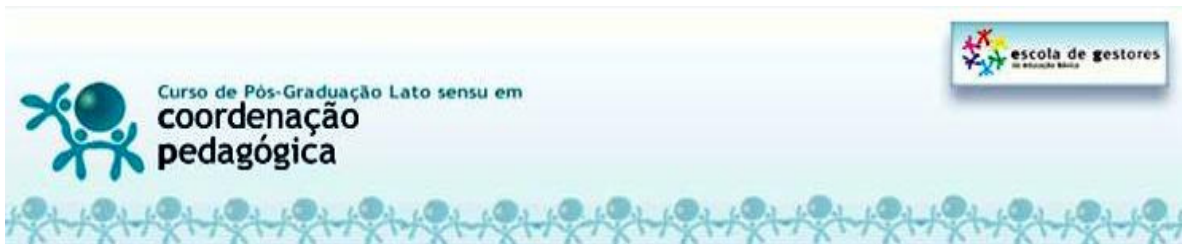
c) Endereço: _____ Fone: _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1) Na sua opinião, quem é o coordenador pedagógico e quais suas atribuições no município e especificamente na instituição escolar?

2) Quais as principais dificuldades encontradas por você no desempenho de suas funções?

3) Quais são as orientações, acompanhamentos e subsídio do trabalho pedagógico aos alfabetizadores frente às práticas de alfabetização?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

- 1) Nome completo: _____
- 2) Idade: _____ sexo: () masculino () feminino
- 3) Endereço: _____ fone: _____
- 4) Formação: _____
- 5) Situação funcional: _____
- 6) Há quanto tempo atuou ou atua na instituição e na rede de ensino municipal?

- 7) Atua em mais de uma escola ou profissão? Qual?

- 8) Participa constantemente de formações continuadas?

- 9) O que levou você a ingressar nessa profissão?

- 10) Você se sente realizado no seu ofício e frente a sua atuação? Porque?

