UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA DA SILVA RODRIGUES

O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS COM A ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Vitória da Conquista — BA
2021

PRISCILA DA SILVA RODRIGUES

O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS COM A ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Texto de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto.

Vitória da Conquista — BA

2021

R615s

Rodrigues, Priscila da Silva.

O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos com a escola: representações sociais de letramento e alfabetização. / Priscila da Silva Rodrigues, 2021.

122f.

Orientador (a): Drª. Denise Aparecida Brito Barreto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa
de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referência F. 108 – 115.

1. Alfabetização e Letramento. 2. Representações socias – Pais, Professores e educador social. 3. Relação Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) - Escola. I. Barreto, Denise Aparecida Brito. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 372.412

Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

PRISCILA DA SILVA RODRIGUES

O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS COM A ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Orientador)

_____

Prof. Dr.ª Neide Cavalcante Guedes
Universidade Federal do Piauí — UFPI
(Examinador Externo)

_____

Prof.ª Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crusoé
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Examinadora Interna)

Dedico esta dissertação a todos que sonharam comigo, que no riso ou no choro foram cúmplices, parceiros e, acima de tudo, apoiadores.

AGRADECIMENTO

Como mulher de fé, início agradecendo aquEle que é maior, Deus, porque dELe, por meio dELe e para Ele são todas as coisas. Conforme está escrito no livro de provérbios 21:31 "o cavalo se prepara para a batalha, mas do Senhor vem a vitória".

Agradeço a minha orientadora Denise, aquela a quem tenho profunda admiração, pelo exemplo de dedicação, competência e entrega, que me inspira na jornada acadêmica. O percurso do mestrado não seria transcorrido sem seus olhos, sem sua correção e sem sua mente brilhante que me direcionou na carreira de mestre.

Agradeço meus pais que me orientam na vida. Sou bem aventurada porque tenho um lar, um abrigo, um porto seguro. Sempre presentes em tudo, parceiros, fiéis escudeiros. Eles são meus braços, minhas pernas, meu coração.

Também não tenho como deixar de agradecer a meus irmãos Raquel, Débora e Samuel por se orgulharem do que sou, motivando-me a ser sempre melhor, bem como ao meu cunhado, Anderson, meus sobrinhos Levi Gabriel e Israel que são extensão da minha família.

Agradeço ao meu namorado Erisvaldo por me apoiar, encorajando-me a continuar sempre que, no percurso, abaixava a cabeça. Agradeço por me oferecer seus ouvidos e seus ombros.

Agradeço aos meus amigos de vida e colegas de turma que sempre estiveram presentes, porque creio também na aprendizagem como resultado das trocas entre pares.

Eu não poderia deixar de agradecer a mim mesma, por não desistir e prosseguir na construção e concretização de sonhos. Agradeço-me por me amar e me dedicar diariamente para continuar sendo quem sempre fui, inteligente, esforçada, sonhadora, persistente, e acima de tudo fiel a mim mesma e aos meus princípios, na defesa dos ideais e na confiança de dias melhores.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGED da UESB, sob a coordenação do professor Dr.º Cláudio Nunes, por ter me dado a oportunidade de expandir meus conhecimentos e me tornar uma pessoa mais capacitada. Também agradeço a minha orientadora inicial Esther, que embora não tenha me acompanhado, oportunizou-me estar cursando o mestrado por ter acreditado em meu projeto de pesquisa e me escolhido na seleção.

Agradeço à educação, por me permitir ser essa amante, apaixonada e me condecorar hoje com este título de nobreza (mestre), que me sinto indigna de carregar, por reconhecer a honra que é fazer parte da educação.

Por fim, agradeço à assistência social, por meio do CRAS e do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos por me permitir fazer parte desse universo que luta para que as pessoas tenham defendido o direito de ser, estar e participar ativamente na comunidade, elevando a voz por melhores condições de vida.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar as representações sociais de pais, professores e educadores sociais inseridos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), em relação aos processos de alfabetização e letramento nas turmas do 3º ano do ensino fundamental. Para ascender a esta informação, tivemos como objetivos específicos: identificar as representações sociais do professor alfabetizador e educador social sobre processos de alfabetização e letramento; relacionar Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e escola; comparar, para melhor compreensão, as representações sociais dos pais, professores e educador social sobre os processos de alfabetização e letramento. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, cuja análise dos dados se sustentou na teoria das representações sociais, que pressupõe investigar o que, porque e como pensam os indivíduos acerca do tema em questão. Para este estudo, foi preciso determinar os elementos constitutivos — núcleo central e elementos periféricos. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as entrevistas semidiretivas, por meio de métodos interrogativos. Para registro dos dados utilizamos um gravador de voz e os dados foram transcritos na íntegra. A análise de dados foi realizada com base no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, e, posteriormente, foram descritos e organizados em categorias articuladas, com vistas a propiciar a compreensão do todo, mediante a estratégia da análise de conteúdo (BARDIN, 2010). A análise de conteúdo permite uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos por meio da sua classificação por categorias e subcategorias. Neste trabalho, a categorização feita *a priori* nos permitiu criar subcategorias *a posteriori*, ligadas diretamente à triangulação que nos orientou na apreensão do nosso problema. A pesquisa ocorreu em torno da unidade temática (temas), para isso utilizamos frases e parágrafos como unidades de análise. A intenção não foi intervir no processo de alfabetização que ocorria em sala de aula, mas conhecer a visão dos pais, do educador social e das professoras do ensino fundamental sobre o ensino realizado. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a representação social dos sujeitos sobre alfabetização é comum a todos os participantes, porém, no que se refere ao letramento ainda existe divergência sobre este conceito. Houve muitas queixas por parte do professor sobre a sua formação inicial e continuada acerca de aspectos sobre alfabetização e letramento, revelando a necessidade de maior investimento na sua formação. Foi também, percebido que a escola teve dificuldade em lidar com a heterogeneidade da população, isso se revelou nas queixas ligadas ao aprendizado. Percebemos a idealização do estudante perfeito e da estrutura perfeita de família. A escola e a família apresentaram vínculos fragilizados, ao contrário do SCFV, que demonstrou manter relação de confiança com as famílias atendidas. Relacionamos o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), a escola e a família e percebemos a necessidade de investimento no diálogo entre a escola e os demais setores da sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização. Escola. Letramento. Representações Sociais. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

ABSTRACT

This research was carried out with the objective of analyzing the social representations of parents, teachers and social educators inserted in the Service of Coexistence and Strengthening of Bonds, in relation to the processes of literacy and literacy in the classes of the 3rd year of elementary school. In order to access this information, we had as specific objectives: To identify the social representations of the literacy teacher and social educator on literacy and literacy processes; Relate Coexistence and Strengthening Service (SCFV) and school; Compare for better understanding the social representations of parents, teachers and social educators on the processes of literacy. The methodology used was qualitative research and for data analysis we used the theory of social representations, which presupposes investigating what, why and how individuals think about the subject in question. For this study, it was necessary to determine the constitutive elements - central nucleus and peripheral elements. The data collection instruments used were semi-directive interviews, through interrogative methods. To record the data, we used a voice recorder, as the instrument chosen for our interview, with the consent of the participants and the data were transcribed in full. Data analysis was performed based on the theoretical framework that underlies this research, and subsequently, they were described and organized into articulated categories, with a view to providing an understanding of the whole, based on the content analysis strategy (BARDIN, 2010). Content analysis allows for a rigorous and objective representation of content through its classification by categories and subcategories. In this work, the categorization made *a priori* was divided into four main categories: Literacy; The literacy teacher; Representations about (non) Literacy and School, SCFV and family relationship. The *a priori* categories allowed us to create subcategories *a posteriori*, directly linked to the triangulation that guided us in apprehending our problem. The research took place around the thematic unit (themes), and we used phrases and paragraphs as units of analysis. The intention was not to intervene in the literacy process that occurred in the classroom, but to get to know the views of parents, social educators and elementary school teachers about the teaching carried out. The research results showed that the social representation of subjects about literacy is common to all participants, however, with regard to literacy, there is still disagreement with this concept. There were many complaints from the teacher about his initial and continuing education about aspects of literacy and literacy, revealing the need for greater investment in his education. It was also perceived that the school had difficulty in dealing with the heterogeneity of the population, this was revealed in complaints related to learning. We realized the idealization of the perfect student and the perfect family structure. The school and the family had weakened bonds, unlike the Service for Coexistence and Strengthening Bonds (SCFV), which demonstrated a relationship of trust with the families served. We related the Coexistence and Strengthening Service (SCFV), the school and the family and we realized the need for investment in the dialogue between the school and other sectors of society.

Keywords: Literacy. School. Service and Strengthening of Bonds (SCFV). Social Representations.

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializada em Assistência Social
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral a Família
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PME	Programa Mais Educação
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SEB	Ministério da Educação
SNAS	Secretaria Nacional de Assistência Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TRS	Teoria das Representações Sociais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Identificação dos participantes 62
Quadro 2 — Categorização 64
Quadro 3 — Categorização e subcategorização 65
Quadro 4 — Busca estado da arte (Trabalhos mais próximos da temática pesquisada)..... 115
Quadro 5 — Produções distribuídas por Instituições e Regiões do Brasil no período de 2005 a 2017..... 115
Quadro 6 — Produções selecionadas..... 116
Quadro 7 — Categorização e triangulação 117
Quadro 8 — Categorização e direcionamento para as perguntas 117

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 14
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 19
2.1 O conceito de alfabetização 19
2.2 O conceito de letramento 25
2.3 A prática do professor alfabetizador e as condições para o trabalho 34
3 RELAÇÃO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS (SCFV) E ESCOLA 37
3.1 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) 37
3.2 A educação não formal 45
3.3 Intersetorialidade: relação Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e escola 46
4- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS 49
5 CAMINHOS PARA A PESQUISA: METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS 58
5.1 O método e a escolha do grupo pesquisado 60
5.2 Resultados: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e escola: representações sociais de letramento e alfabetização dos educadores, educandos e pais 66
5.2.1 Alfabetização e Letramento 67
5.2.2 O professor alfabetizador e as suas condições de trabalho 73
5.2.2.2 Percursos docentes: formação inicial e continuada 75
5.2.3 Representações acerca da (não) alfabetização 81
5.2.3.1 *“Hoje em dia meu maior problema é a indisciplina”* 82
5.2.3.2 *“A gente não tem o material básico”* 82
5.2.3.3 *“A maioria dos pais são analfabetos, entendeu?”* 84
5.2.3.4 *“Os textos estão muito distantes da realidade da gente”* 87
5.2.3.5 *“A família deles é muito desestruturada”* 91
5.2.3.6 *“Ela tem dificuldade, leva ela lá no médico pra saber se tem problema”* 92
5.2.4 Relação Escola, SCFV e família 96
5.2.4.1 A escola e a família 96
5.2.4.2 O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e a família 99
5.2.4.3 A escola e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos 101

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 104
REFERÊNCIAS 107
APÊNDICES 114
Apêndice 1 — Dados qualitativos e quantitativo do estado da arte 115

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e a Alfabetização é parte do direito da educação. Desta forma, ler e escrever é um direito garantido para todos, porém, o índice de analfabetismo no Brasil é um problema de longa data. Tedesco, 1981 *apud* Saviani, 2012 (p. 03) afirma que "de acordo estimativas de 1970, 'cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina' (TEDESCO, 1981, p. 67)".

Por muito tempo, foi impactante o número de cidadãos que não tiveram o privilégio de frequentar a escola e, consequentemente, de se alfabetizar, contudo, o acesso à escola expandiu, facilitando a inserção dos sujeitos naquele espaço. Todavia, a taxa de pessoas não alfabetizadas, mesmo frequentando as escolas, é bastante significativa e muitas crianças têm completado o 3º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever, ou seja, o acesso à escola embora tenha sido ampliado ainda é marcado pela falta de garantia à Educação. Como afirma Saviani (2012, p. 05), "nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, converte-se num fator de marginalização".

A discussão acerca desse problema com as crianças das camadas mais pobres não é atual. A princípio, a criança foi culpabilizada com o argumento de que ela não possuía inclinação para a aprendizagem, o que foi chamada de Teoria do Dom. Em seguida, foi a vez de direcionar o olhar ao ambiente, com a teoria da Privação Cultural, até chegarmos ao sistema escolar, com a Teoria da Reprodução. Porém, mesmo com tantas justificativas para o problema apresentado, percebemos que não houve mudança significativa para amenizar a dificuldade no processo de ensino aprendizagem dessas crianças, oriundas de áreas vulneráveis.

Os estudos sobre a alfabetização e letramento, ultimamente, vêm procurando observar as práticas de ensino no cotidiano. Porém, conhecer as representações sociais dos docentes e da sua prática ultrapassa a simples observação do seu cotidiano. A teoria das representações sociais se apresenta nesse momento como condição de entendimento da relação que ocorre entre cognição e prática social (MAZZOTTI, 2000).

Neste trabalho pesquisamos as representações sociais de alfabetização e letramento presentes nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, com os educandos pertencentes a áreas de vulnerabilidade social, que ainda não aprenderam a ler e escrever, que têm suas famílias acompanhadas pelo Centro de Referência a Assistência Social (CRAS) e fazem parte do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Essa pesquisa se realizou com o propósito de explicar a (não) alfabetização nas turmas do terceiro ano do ensino fundamental,

quais representações estão atreladas ao processo de alfabetização e letramento desses educandos pelos seus pais, pelos educadores do SCFV e pelos professores.

A presente pesquisa se fundamentou nos seguintes teóricos: Cagliari (1997), Freire (1996, 2011), Kleiman (1995), Rojo (2009), Soares (2003a, 2003b, 2009, 2012) entre outros autores acerca de alfabetização, letramentos e suas dimensões; Garrido (2011), Díaz (2006) auxiliaram na explanação sobre a educação não formal; os documentos encontrados nas leis brasileiras serviram de base para refletir a relação Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e Escola; Moscovici (1978), Jodelet (2001), Abric (1994) e Crusoé (2004) foram autores lidos e citados para os estudos da Teoria das Representações Sociais (TRS). Bardin (2010) nos orientou com os dados coletados por meio da análise do conteúdo.

Realizar o estudo sobre "o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com a escola: representações sociais de letramento e alfabetização foi de extrema relevância porque ampliou a nossa visão acerca da educação, propôs reflexões sobre a situação de crianças que frequentam as escolas, ainda não alfabetizadas e possibilitou encontros entre pesquisadora, educador social, professoras e mães. A pesquisa expande as propostas de reflexão sobre as reais possibilidades de pensar, elaborar, (re) produzir, (re) criar, refletir e representar a realidade. De acordo Soares (2000) ao alfabetizar é preciso se preocupar com a interação e as práticas sociais.

Assim, nosso estudo respondeu a seguinte questão: Quais as representações sociais de pais, professores e educadores sociais inseridos no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, em relação aos processos de alfabetização e letramento nas turmas do 3º ano do ensino fundamental? Nessa perspectiva, nosso objetivo geral foi analisar as representações sociais de pais, professores e educadores sociais inseridos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, em relação aos processos de alfabetização e letramento nas turmas do 3º ano do ensino fundamental.

Os objetivos específicos, por sua vez, foram: a) identificar as representações sociais do professor alfabetizador e educador social sobre processos de alfabetização e letramento; b) relacionar Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e escola; c) comparar, para melhor compreensão, as representações sociais dos pais, professores e educador social sobre os processos de alfabetização e letramento.

Vale ressaltar que neste estudo a análise foi realizada por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo, e teve como enfoque teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais que apontou não ser possível considerar o sujeito distante do seu contexto.

Realizamos um estudo acerca do estado da arte presente nos bancos de Teses e Dissertações, utilizando os descritores do trabalho para ampliar a nossa fundamentação e,

também, os autores dos temas abordados, nos seguintes bancos de dados: *Scielo*, CNPQ, CAPES e *Google* acadêmico. Observamos que considerando os descritores alfabetização, letramento, formação de professores e Representações Sociais não foram encontrados documentos suficientes que tratassem da temática em questão.

De acordo Ferreira (2002, p. 258), o estado da arte tem o objetivo de mapear e de discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, para responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em tempo e em lugares diferentes. Para sistematizar o conhecimento e fornecer a possibilidade de avanço nas lacunas, realizamos um levantamento acerca do que já foi produzido academicamente e mapeamos 09 trabalhos com o objetivo de selecionar aqueles que realmente fossem mais próximos do nosso objeto. Com o resultado obtivemos 2 teses, 3 dissertações e 4 artigos.

Para esclarecer essas produções, construímos o Quadro 4 (em apêndice) que trata sobre as produções que abrangem a discussão acerca das Representações Sociais de letramento e alfabetização, as quais mantem um número reduzido desde 2005, quando surge no acervo a primeira pesquisa na área. Em 2006 percebemos o ápice das produções com 3 (três) trabalhos publicados. Em 2011, ocorre um decréscimo e somente encontramos 1 (um) artigo. Entre 2011 e 2017 percebemos que ocorre uma estabilidade.

No Quadro 5 (em apêndice) foram distribuídas as 09 produções por região. Diante da análise do Quadro 5 é possível perceber que a Região Nordeste se destaca pela quantidade de trabalhos sobre representação social de letramento e alfabetização, sendo ao todo uma quantidade de quatro trabalhos (duas dissertações, uma tese e um artigo).

No Nordeste, muitas são as crianças expostas a situações de risco, com condições de vida que as colocam em perigo e também propícias a se frustrarem na escola. Segundo Maluf (2017, p. 110), "risco anuncia perigo ou inconvenientes, aos quais alguém está exposto, em função de acontecimentos eventuais ou incertos, cuja ocorrência não depende da vontade dos interessados".

Conforme Santos e Pereira (2016, p. 814) *apud* Martins (1995) a desigualdade social e a discriminação marcam uma deterioração diária na qual a maioria da população está imersa, somando-se sobre as camadas populares a má qualidade da escola pública atravessada pelas desfavoráveis condições de sobrevivência. Nessa conjuntura, a “pedagogia da exclusão” classifica e rotula pessoas ratificando a crença de que a responsabilidade pelo fracasso escolar e social se encontra no indivíduo e em sua família “desestruturada”.

Nas pesquisas selecionadas foi possível observar os diversos pontos de vista/foco dos seus autores que destacamos no Quadro 6 (em apêndice). O estado da arte nos ajudou a

compreender como se encontram os estudos sobre essa temática aqui no Brasil, perceber as lacunas existentes, apresentar as peculiaridades e as diferenças de nossa proposta de pesquisa para os trabalhos já elaborados anteriormente, fortalecendo a identidade de nossa pesquisa.

Durante as leituras das teses, dissertações e artigos, algo que nos chamou atenção foi o fato da maioria dos trabalhos apontarem a questão das Representações Sociais sobre o letramento e alfabetização somente na visão dos professores em formação inicial ou continuada e não de outros sujeitos também envolvidos na educação. O que é um diferencial da nossa proposta de pesquisa perceber quais representações estão atreladas ao processo de alfabetização e letramento pelos pais, pelos educadores do Serviço de convivência e Fortalecimento de Vínculos — SCFV e pelos professores que lecionam nas turmas do terceiro ano do ensino fundamental, não fixando nossa visão apenas no professor alfabetizador.

Como aponta nosso estado da arte, existem variadas pesquisas que propõem averiguar as representações acerca da alfabetização e do letramento e as dificuldades por vezes encontradas em se alfabetizar. Porém, no viés de um pedagogo (a), de um (a) estudante, de um professor (a), que, mesmo compreendendo muitas mazelas existentes no campo do ensino, traz uma visão da docência. Muitas são as pesquisas já formuladas nesse campo, que mostram o discurso pedagógico, o discurso do professor. Portanto, é preciso escutar as vozes que vêm de fora e ecoam dentro da escola.

As pesquisas intituladas “Os significados do ‘erro’ no processo de aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de Jovens e adultos”, assim como “Representações sociais sobre a produção escrita por parte dos alunos” foram as duas únicas que analisaram a participação do aluno para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, e suas representações sociais sobre a alfabetização e letramento. Em nossa pesquisa não escutamos diretamente as crianças, mas ouvimos seus pais, os professores e o educador social que amplia os horizontes da pesquisa e promovem uma discussão para além dos muros escolares, desse modo, abre uma relação mais aberta entre escola e sociedade.

Para tanto, organizamos o nosso trabalho conforme descrição a seguir. Após as considerações iniciais, o segundo capítulo, intitulado Alfabetização e Letramento, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos que embasam o estudo, enfocando as estratégias metodológicas utilizadas para o seu desenvolvimento. Iniciamos com um detalhamento do nosso aporte teórico metodológico com os conceitos sobre alfabetização e letramento que norteiam nosso percurso de estudo e como esses conceitos implicam no ensino do terceiro ano do ensino fundamental. Posteriormente, discutimos a identidade do professor

alfabetizador e as condições para o trabalho e como esses fatores são importantes para o processo de ensino aprendizagem.

Relação Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e Escola, título do nosso terceiro capítulo, inicialmente, sintetiza o que é o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), serviço da Assistência Social, pouco conhecido por alguns, que atende pessoas em áreas de vulnerabilidade social, em seguida, apresenta a educação não formal. Concluímos com a temática da intersetorialidade, realizando uma junção entre SCFV e escola, dialogando sobre a importância dessa relação.

As representações sociais: aspectos teóricos e metodológicos, nosso quarto capítulo, traz uma introdução aos estudos de representações sociais e como o conhecimento acerca dessa metodologia norteia o nosso objeto de pesquisa.

A análise de dados é apresentada no quinto capítulo, que tem como título Caminhos da pesquisa: metodologia e análise dos resultados. Esse capítulo traz uma breve trajetória na busca da contextualização e definição do objeto de estudo; em seguida, temos uma rápida explanação acerca da escolha do método e do grupo pesquisado (apresentação do nosso percurso de pesquisa). Por fim, a análise dos achados da pesquisa é apresentada no tópico intitulado Resultados Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e Escola: representações sociais de letramento e alfabetização dos educadores, educandos e pais.

Salientamos que a reflexão sobre as representações sociais acerca dos processos de alfabetização e letramentos dos educandos, dos seus familiares, do educador social e dos professores do terceiro ano do ensino fundamental contribui de maneira significativa. Essa pesquisa é importante para ascender a um maior aprofundamento, bem como para a renovação do conhecimento (das metodologias, estratégias e concepções) sobre o ensino de alfabetização e os processos de letramento nas turmas do terceiro ano do ensino fundamental.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

2.1 O conceito de alfabetização

A Constituição Federal de 1988 no art. 205 assegura a educação como um direito de todos e a Alfabetização é parte do direito à educação. O problema do analfabetismo no Brasil ocorre há muito tempo, com número impactante de analfabetos que não tiveram o privilégio de frequentar a escola. Contudo, houve mudanças, o acesso à escola se ampliou, a Carta Magna, em 1988, garantiu a universalização do acesso à educação e em 6 de fevereiro de 2006 a Lei 11.274, alterou para 9 (nove) anos a duração do ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Hoje encontramos crianças com um tempo maior de convívio escolar e consequentemente, com mais oportunidades de aprender. Porém, o índice de analfabetismo continua significativo e não é raro nos depararmos com crianças frequentando escolas e com problemas com aprendizagem de escrita e leitura.

Há pouco tempo registramos indicadores de qualidade em educação no Brasil e dentre os principais instrumentos utilizados para avaliar os resultados da alfabetização, apresenta-se a Avaliação Nacional de Alfabetização — ANA/2016. Existem muitas críticas com relação aos testes que pretendem avaliar em larga escala e não conseguem apontar, de fato, a realidade, porém, esses testes nos permitem visualizar dados que não teríamos condições de conhecer sem esses instrumentos.

O Ministério da Educação divulgou em sua página do MEC o resultado da última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, no ano de 2014, e foi constatado que uma de cada cinco crianças com oito anos não sabe ler uma frase. Conforme Guaresi *et al.* (2017, p. 27, grifos dos autores),

> Os resultados da edição 2014 mostraram desempenho abaixo do esperado em expressiva parcela de estudantes: 34,34% em escrita e 22,07% em leitura. O ministro da educação na época, Renato Janine Ribeiro, considerou os resultados da ANA como “extremamente preocupantes”.

Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), divulgados acima, são referentes às turmas do terceiro ano do ensino fundamental, foco desta pesquisa. Por um motivo específico, espera-se que os alunos ao concluírem o terceiro ano do ensino fundamental já

tenham sido alfabetizados, porém, os dados revelam uma grande deficiência com o desempenho abaixo do esperado.

Sobre essa deficiência na alfabetização Soares (2003a) já havia realizado uma crítica, chamando a atenção para o fato de que o fracasso em alfabetização vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas, com altos índices de reprovação, repetência, evasão, mas que atualmente se apresenta uma nova "modalidade" de fracasso na alfabetização. De acordo Soares (2003a, p. 19):

> Não estou dizendo que o fracasso agora seja novidade, pois sempre tivemos fracassos em alfabetização. Antes a criança repetia a mesma série por até quatro vezes e havia o problema da evasão. Agora e talvez isso seja mais grave, a criança chega a 4ª série analfabeta.

Ao considerarmos o posicionamento assumido pela autora apreendemos que infelizmente os alunos não têm alcançado condições básicas para concluir o processo de Alfabetização, isso mesmo, "processo", pois demanda tempo. Outrora, acreditava-se ser possível que a alfabetização fosse realizada por um período de um ano, mas se percebeu a necessidade de expandir o tempo de alfabetização e, assim, em 2006, finalmente, o governo federal, pela Lei n° 11.274, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para crianças a partir de seis anos de idade e, hoje, com o ensino fundamental com duração de nove anos, assim a alfabetização se estendeu até o terceiro ano no ensino fundamental. Essa mudança teve a intenção de

> Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2007, p. 11).

Soares (2003a, p. 18) explica que é importante alfabetizar os alunos até os oito anos, ou seja, crianças que estejam no terceiro ano do ensino fundamental, porque é nesse período que se desenvolvem mais intensamente as operações cognitivas e ainda afirma: "quando a criança se torna alfabética, está na hora de começar e entrar no processo de alfabetização, de aprender a ler e escrever". Porém, somente a expansão do tempo de alfabetização não é garantia de qualidade. Muitas críticas são lançadas sobre a condução do ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Maluf (2017, p. 112) nos esclarece que:

> O insucesso escolar começa com a aprendizagem da leitura, da qual dependem todas as demais aprendizagens. É preciso aprender a ler, para só depois ler

> para aprender. Trata-se de um longo processo, através do qual o aprendiz começa por compreender que se pode ler e escrever aquilo que se fala, o que inclui o conhecimento prático da língua falada. O aprendiz da linguagem escrita em um sistema em um sistema alfabético precisa compreender que as letras do alfabeto representam os sons das palavras que ele fala e precisam ser combinadas para formar silabas, palavras, frases e textos. Palavras e frases escritas representam palavras e frases faladas.

O processo de alfabetização quando não é bem orientado acarreta graves consequências na vida do sujeito, enquanto que um processo de alfabetização bem acompanhado é um divisor de águas para as demais aprendizagens. O ensino da leitura e da escrita tem ligação direta com os demais conteúdos, além de representar as vivências do cotidiano, pois o aprendiz da leitura precisa descobrir que as silabas, palavras e frases não passam de uma representação dos sons que pronuncia, por isso precisa unir conhecimento teórico com prático.

Para Magda Soares (2003ª), alfabetizar é um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Então alfabetizar é ensinar a codificar (escrever) e decodificar (ler) a língua escrita. Porém, convém lembrar que embora o processo de alfabetização envolva ler e escrever, isso não se resume a um processo individual, mas social. O conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas; por isso a alfabetização funcional pretende verificar o aspecto social.

De acordo com Magda Soares (2012), o debate básico da alfabetização, gira em torno dos dois pontos: saber ler e escrever. Por isso, a escola não deve apenas ensinar a codificar e decodificar a língua escrita, mas formar cidadãos críticos, capazes de interagir na sociedade, propiciar aos educandos caminhos para que eles aprendam de forma consciente e consistente, possibilitando que atuem criticamente em seu espaço social. Martins (2012, p. 20) colabora com nosso pensamento quando afirma que:

> A escola tem buscado cumprir seu papel, ou melhor, a sua função básica de ensinar a ler, nessa tentativa, tem privilegiado a leitura do texto escrito, negligenciando a “leitura de mundo” que a criança já faz e traz quando chega a escola. Geralmente tem desconsiderado o contexto em que essa criança está inserida, e assim, tem impedido que se torne um leitor crítico.

Entre as críticas que o autor acima aborda, sobre a forma como a alfabetização acontece na escola, salientamos a que aponta a distância entre o universo escolar e a realidade da criança. A escola não pode esquecer que a criança ao chegar na sala de aula já faz parte de uma comunidade, ela está inserida em um contexto de vivências, não só escolar, mas familiar (primeiro núcleo em que a criança se insere ao nascer), tem vizinhos, amigos, talvez frequenta alguma igreja etc., que ela já sabe falar, ou seja, ela dialoga, troca informações, já ouviu muitas

histórias, possui um vocabulário e consequentemente traz uma grande bagagem, que muitas vezes, a escola trata com distanciamento e indiferença , conforme afirma Cagliari (1997, p. 21).

> A escola não só interpreta erradamente a realidade das crianças, como também não se preocupa com o que estas pensam dela e o que pretendem quando nela ingressam. Ela tem tudo pronto, tudo decidido por alguém que se desconhece. Ficará muito surpresa quando ouvir as crianças, pois estas sabem falar sério quando lhes permitem, podem não dizer as coisas da mesma maneira que o adulto, nem com a mesma extensão, mas dizem com muita seriedade as suas verdades. Vale a pena fazer uma pesquisa nesse sentido.

Para Cagliari (1997) a escola não deve conhecer somente o universo escolar, mas compreender o que as crianças entendem da escrita, da leitura, da educação, as suas expectativas de vida, suas perspectivas para o futuro e como a escola colaborará para a realização do sonho dessas crianças, isto é, se utilizam a vivência dessas crianças no seu processo de alfabetização.

Desta forma, a escola precisa estar próxima da realidade dos educandos, da comunidade que ela atende, lembrando que o processo de alfabetização ocorre de diferentes formas em diferentes espaços. Conforme afirma Soares (2012, p. 20),

> As funções e os objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas classes populares, e a utilização dessas habilidades por essas classes são, inegavelmente, diferentes das funções e objetivos a elas atribuídos pelas classes favorecidas, e da utilização que delas fazem pelas classes. Essas diferenças alteram, fundamentalmente, o processo de alfabetização, que não pode considerar a língua escrita meramente como meio de comunicação "neutro" e não contextualizado; na verdade, qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado.

O processo de alfabetização não pode proceder de forma descontextualizada, pois ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica (FREIRE, 1996), que necessita apreensão da realidade, porque o uso da leitura e da escrita atribui funções distintas em diferentes contextos.

Não queremos aqui afirmar que as crianças das classes menos favorecidas sejam incapazes, como trata Maluf (2017, p. 111), ao salientar que "[...] já superamos as armadilhas que levaram a interpretar o mau resultado escolar como desigualdade natural, independente do contexto de vida e da qualidade de ensino ofertado pelas escolas.". Para Maluf (2017, p. 111) a questão é:

> A vida cotidiana das crianças que vivem em situação de pobreza está repleta de dificuldades rotineiras, que precisam ser diariamente enfrentadas. Cabe ao educador reconhecer as habilidades que essas crianças desenvolvem e compreender quais dessas habilidades permitem lidar com novos problemas, para que as crianças possam incorporá-las ao seu processo de aprendizagem e adquirir novas habilidades.

Considerando as ideias do autor referido, compreendemos que o professor precisa conhecer as habilidades das crianças, entendendo que todos podem aprender. Vale lembrar que essa frase: "Todos podem aprender se lhes forem dadas condições para isso" foi lema de Mira Stambak[1] e sua equipe, nos anos 80, ao pesquisar a aprendizagem de crianças pobres, originárias de famílias que moravam em periferias, e chegar à conclusão que "as dificuldades de alfabetização das crianças em situação de risco por pobreza podem ser enfrentadas com êxito por uma escola acolhedora e profissionais competentes." (MALUF, 2017, p. 110).

O professor alfabetizador precisa refletir de que forma o ensino ofertado pode somar às experiências vivenciadas na vida cotidiana e pensar como ele pode ajudar meus alunos com o ensino proposto ou em que esse conteúdo colabora para que seu aluno viva melhor. Uma escola situada em localidades periféricas, que se preocupa com a aprendizagem das crianças e caminha junto com a família para o enfretamento dos riscos sociais tem maior chance de alcançar êxito no combate às dificuldades de alfabetização.

Segundo Soares (2012), o processo de alfabetização sofre a marca da discriminação. A escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea, por isso, a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola. Soares (2000, p. 22) assevera que é "evidente que esse contexto escolar, com seus preconceitos linguísticos e culturais, afeta o processo de alfabetização das crianças, levando ao fracasso as crianças das classes populares".

Nessa perspectiva, fica evidente que a escola com seus preconceitos linguísticos e culturais afetam o processo de alfabetização das crianças, isso acontece porque a escola não se preocupa com o que as crianças fazem com a escrita nos entornos sociais e culturais que deles participam. O grupo cultural ao qual a criança pertence constitui forte influência no seu desenvolvimento e o modo particular como cada criança interage com seu entorno é importante para construção de suas produções e interações sociais.

---

1 Mira Stambak criou junto ao INRP (Institut National de la Recherche Scientifique) em París uma linha de pesquisa visando entender a aprendizagem de crianças pobres, originárias de famílias de imigrantes que habitavam na periferia da cidade.

Os valores escolares precisam se aproximar dos valores sociais. Faz-se necessário encarar a linguagem como prática social, portanto, é tarefa do professor tomar concepções e atitudes de letramento como objetivo para o cotidiano e considerar a cultura de origem e a experiência de vida do aluno como pontos de partida de uma prática pedagógica voltada para os interesses dos setores populares.

No Brasil, de acordo Soares (2000), ao contrário dos países de "primeiro mundo", os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam e, frequentemente, confundem-se, porém, são processos independentes, como afirma Soares (2000, p. 14)

> A alfabetização e o letramento são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis, pois são processos que ocorrem simultaneamente, a alfabetização pela aquisição do sistema da escrita, e o letramento, pelo desenvolvimento dessa habilidade nas práticas sociais.

Para Soares (2000) existe a necessidade de reconhecer a especificidade da alfabetização, "entendida como o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico" e de perceber que a alfabetização precisa acontecer em um contexto de letramento. Conforme afirma Soares (2003a, p. 17),

> Mas, por outro lado, se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. A esse desprezo eu chamo de "desinventar" a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinada de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento.

Quando afirmamos a importância do letramento não queremos defender a alfabetização não sistematizada, ou perdida no emaranhado de "letramento". A alfabetização não pode ser "desinventada" pelos novos estudos de letramento. Afinal, quem senta com essas crianças que não sabem ler e escrever e as ensinam a ler e escrever? Não queremos desinventar a alfabetização, desejamos que ela tenha aproximação da realidade dos sujeitos, de estreitamento com as experiências vividas no dia a dia. A alfabetização só acontece de forma efetiva se o letramento dessa criança for trabalhado. De acordo Maluf (2017, p. 111),

> O que é a escola para crianças que vivem em situação de risco? É em geral na escola que novas dificuldades e problemas surgem, fazendo com que ela se transforme, na prática, no grande impedimento ao invés da grande oportunidade de aprender e crescer.

Conforme Maluf (2017, p. 111), nas discussões sobre políticas públicas, o tema da educação dessas crianças usualmente ocupa um espaço, porém, raramente conduz a políticas

educacionais efetivas e apropriadas para o enfrentamento dos problemas. Torna-se necessário uma tomada de posição em favor do enfrentamento das questões para que a alfabetização das classes populares ocorra com êxito.

2.2 O conceito de letramento

A autora Soares (2000) aponta para a existência de níveis de letramento e ratifica a importância da avaliação para o conhecimento destes níveis e, com esses resultados, a criação de políticas públicas de alfabetização e letramento. Para tanto, ela inicia conceituando letramento, pois, não tem como avaliar o nível de letramento sem antes entender o que é e para que se assenta. Sendo assim, Soares (2000, p. 17) apresenta o conceito de letramento para que entendamos o seu significado.

> Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo –cy, que denota, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente). No webster's Dictionary, literacy tem a acepção de "the condition of being literate", a condição de ser literate, (nota de rodapé- em ingles literate se designa aquele que vive em estado ou condição de saber ler e escrever; a palavra letrado conserva ainda, em português, a condição de "versado em letras, erudito") [...] Ou seja: literacy é estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

De acordo Soares (2000, p. 17) as palavras letramento e letrar não aparecem em dicionários atuais. A palavra letramento é recém-chegada ao vocabulário da educação e das Ciências Linguísticas e tem sido uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Letrado, segundo o dicionário Aurélio, é aquele "versado em letras, erudito", e iletrado aquele "que não tem conhecimentos literários" e também "analfabeto ou quase analfabeto". O dicionário Aurélio não registra a palavra "letramento" e para compreendê-la, faz-se necessário traduzirmos do inglês o termo "literacy". Para Soares (2000, p. 18, grifos da autora),

> É esse, pois, o sentido que tem o letramento, palavra que criamos traduzida "ao pé da letra" o inglês literacy: letrado latim littera, e o sufixo –mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

A palavra letramento talvez tenha surgido em virtude de não utilizarmos a palavra alfabetismo, enquanto seu contrário, analfabetismo, nos é familiar. Isto é, conhecemos bem e há muito tempo o estado ou condição de analfabeto, mas se tornou necessário encontrarmos outra palavra que fosse mais completa, pois se entendeu que só o fato de saber ler e escrever

não era o suficiente. No Brasil, muitas pessoas que sabiam ler e escrever não usavam esse domínio de leitura e de escrita plenamente nas suas práticas sociais. Dessa forma, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento.

O termo alfabetismo no Brasil ainda causa estranheza, por ser uma palavra pouco usada, ao contrário de analfabetismo, que é a condição de estar analfabeto, ou seja, não saber ler e não saber escrever, sendo alfabetismo, então, estado ou condição de quem sabe ler e escrever. Conforme Soares (2012), alfabetismo é um termo recente no Brasil, porque começamos recentemente enfrentar a realidade que não basta simplesmente "saber ler e escrever", mas incorporar isso ao viver.

O alfabetismo em uma dimensão individual diz respeito à condição do indivíduo que sabe ler e escrever com compreensão, conforme estabelecido pela UNESCO, em 1958, (SOARES, 1992, p. 4): "É alfabetizada a pessoa que é capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana". Já do ponto de vista social, alfabetismo não é uma condição pessoal, é uma prática social. Conforme Soares (2012, p. 33),

> O alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em contexto social específico.

A necessidade de habilidades de alfabetismo na vida cotidiana é óbvia; todos nós encontramos situações que demandam leitura ou produção de símbolos escritos. Por isso, Soares (2012) ao citar Scribner (1984, p. 9) em seu texto afirma que a escola tem a obrigação de desenvolver nas crianças essas habilidades. Para Scribner (1984) *apud* Soares (2012, p. 34),

> Não é preciso justificar a insistência na obrigação que tem as escolas de desenvolver nas crianças habilidades de alfabetismo que as tornem capazes de responder a essas demandas em situações da vida cotidiana. Programas de educação básica tem a mesma obrigação de desenvolver em adultos as habilidades que precisam ter para obter trabalho ou progredir nele, para receber o treinamento ou os benefícios a que tem direito e assumir suas atividades cívicas e políticas.

Street (1984), um dos representantes dessa concepção alternativa da dimensão social do alfabetismo, a caracteriza como modelo "ideológico" do alfabetismo. Segundo Street (1984, p. 8), "o alfabetismo tem significados políticos e ideológicos, e significa saber ler e escrever

sempre que as práticas sociais exigirem, pois dependem inteiramente de como as práticas de leitura e escrita são concebidas em determinados contextos sociais".

Segundo Kleiman (1995, p. 16), o conceito de letramento começou a ser usado posteriormente ao conceito de alfabetismo e se refere ao impacto social da escrita

> O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" (Kleiman 1991) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, que a vê como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação (FREIRE, 1990 apud KELIMAN, 1995, p. 16).

Ainda segundo Kleiman (1995, p. 17-18) a palavra "letramento" não é encontrada no dicionário. A autora afirma que

> A palavra "letramento" não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio podemos perceber a complexidade do conceito. Assim, se o trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos (por exemplo, falar palavras, sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se que para esse pesquisador ser letrado, significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Se, por outro lado, um pesquisador investiga como adulto e criança de um grupo social, versus outro grupo social, falam sobre o livro, afim de caracterizar essas práticas, e, muitas vezes correlacioná-las com o sucesso da criança, então, segue-se que para esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que se envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever.

A palavra "letramento", para Kleiman (1995) não está dicionarizada ainda e isso prova a sua complexidade, os trabalhos voltados ao letramento seguem por examinar as capacidades de reflexão do pesquisador. Segundo Kleiman (1995), a interação oral tem relação direta com o letramento. Nessa perspectiva, concebendo o letramento como o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, percebeu-se que sujeitos podem não saber ler e escrever, ser analfabetos, mas podem ser de certa forma, letrados, uma vez que utilizam a leitura e a escrita em práticas sociais. A autora (KLEIMAN, 1995, p. 18) afirma que,

> De fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Um outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional "alfabetização" está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de

> serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: "olha o que a fada madrinha lhe trouxe hoje" está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas.

Se a oralidade é um objeto de análise de muitos estudos sobre letramento, então, é possível não ter domínio do código escrito e possuir um nível de letramento, porque por meio da oralidade, da escuta e do diálogo sujeitos não alfabetizados têm acesso a textos escritos, as contações e narrativas são textos verbalizados. Assim como Kleiman (1995), Soares (2000) também afirma que um sujeito pode não ser alfabetizado, porém, letrado, quando ele tem acesso a materiais de leitura e escrita, percebeu seu uso e função e já mergulhou no universo de letramento. Conforme Soares (2000, p. 24),

> [...] A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

Ou seja, um indivíduo pode não saber ler nem escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado, quando inserido no universo do letramento. O termo letramento é múltiplo e complexo e, conforme cita Soares (1998, p. 72), "letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social".

Soares (2000) retoma o significado da palavra letramento, afirmando que o conceito de letramento surgiu devido as transformações sociais em curso e isso acarreta em novas perspectivas, em novas concepções. Assim, percebemos que em todo o momento a autora retoma conceitos antes trabalhados, na intenção de reforçar a mesma ideia para nos mostrar que o letramento ultrapassa a questão do ato de ler e de escrever, diz respeito, na verdade, ao uso que se faz da leitura e da escrita socialmente.

A autora (SOARES, 2000) ver sobre dois importantes temas: a leitura e a escrita. Por leitura, compreendendo que ultrapassa a decodificação de letras e, por escrita, na dimensão individual de letramento, compreendendo-a como um conjunto de habilidades e de comportamentos que compõem o processo de produção do conhecimento. Por isso, faz-se necessário alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais

da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

É nessa perspectiva que Soares (2000) afirma existir diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas, do indivíduo, do seu meio, do contexto social e cultural. Fato também defendido por Rojo (2009), quando afirma não haver "letramento", mas "letramentos múltiplos" e níveis de letramentos.

Para Rojo (2009) também existem níveis de alfabetismo, conceito este que segundo ela, é bem mais antigo. Tal autora retoma o fato de que respeitando os níveis de alfabetismo é possível não ser alfabetizado, mas ser letrado. Rojo (2009, p. 98) assevera que

> [...] podemos dizer que as práticas socais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão construindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dente elas, as práticas escolares. Mas não exclusivamente como mostram nossos exemplos. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento sendo, assim, letrado de uma certa maneira.

Relacionando os termos "alfabetismo" e "letramento", segundo Rojo (2009, p. 98), além do termo "alfabetismo" ser bem mais antigo, o termo alfabetismo está mais voltado para o foco individual, enquanto o letramento busca recobrir contextos e práticas sociais diversas.

> Vale a pena insistir na distinção: o termo alfabetismo tem foco individual, bastante ditado pelas e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem quem envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Segundo Rojo (2009) o letramento está dividido em dois tipos: o dominante e o marginal. O modelo autônomo dominante destaca as competências individuais no uso e na prática da escrita; por outro lado o modelo marginal ao contrário do dominante, tem enfoque ideológico e busca recobrir as práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de outra maneira.

O modelo dominante está ligado ao escolar burocrático, em que se valoriza leitura e escrita em uma perspectiva psicológica, enquanto o modelo marginal está ligado à vida cotidiana cultural, a estruturas culturais e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Kleiman (1995, p. 9) comenta sobre isso, ao afirmar que:

> Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo o qual o letramento era definido, e segundo o qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

O modelo dominante por meio da escola (principal agência de letramento) propaga que letrado é apenas aquele que domina os códigos de leitura e escrita (alfabetizado), pois é a alfabetização que determina, segundo o conceito dominante, a forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Porém, o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Conforme Kleiman (1995, p. 20)

> Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de pratica de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Segundo Rojo (1995), não existe letramento, mas múltiplos letramentos, repartidos em níveis. São as práticas sociais que definem em que nível de letramento estamos e, a prática escolar é apenas uma entre as tantas existentes, ou seja, acreditar que a escola é o único veículo que conduz ao letramento, além de ser um grande equívoco, demonstra a hiper valorização desse espaço em detrimento de outros meios de compartilhamento de textos e experiências geradoras de sentidos.

Conforme Kleiman (1995), agências de letramentos distintas apresentam orientações de letramento diferentes e trazem como exemplo estudos de Carraher, Carraher & Schliemann (1982), além de Matencio (1994), para apresentar crianças envolvidas em processos de letramento em ambientes extra escolares. Esses estudos demonstram alto índice de resolução de questões e conflitos que envolvem questões matemáticas ou dialógicas, em situações extremamente eficientes, porém muito diferente dos sistemas utilizados pela escola no processo de alfabetização.

As práticas escolares, carregadas da concepção de letramento dominante na sociedade, sustentam-se em um modelo de letramento considerado por muitos, tanto parcial como

equivocado, conforme modelo denominado autônomo por Street (1984), que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido. Conforme citação de Kleiman (1995, p. 21),

> [...] A esse modelo autônomo, Street (op. Cit.) contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são cultural e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

Esse modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso ao indivíduo e nele se enquadram teorias como a teoria do dom, a meritocracia etc. O não alfabetizado, ou "iletrado" é aquele que não se esforçou o suficiente, é o incapaz, o preguiçoso, e por aí encontramos uma lista infindável de adjetivos que culpabilizam o sujeito e sua história. Kleiman (1995, p. 38, grifos da autora) nos esclarece que

> É comum a percepção do problema em termos individuais, contraditórios à realidade social, nas avaliações dos analfabetos eventualmente citados no jornal: assim, uma analfabeta paraibana, estado onde mais de 50% da população é analfabeta, atribui primeiro aos seus pais essa responsabilidade ao relatar que "nunca frequentou a escola quando criança 'por causa da ignorância dos pais'" e logo culpa-se a si mesma por ter desistido da escola quando adulta. Apesar do relato que faz das condições em que tentou estudar ("as aulas eram à noite e ela dormia, cansada do trabalho de faxineira que tinha de dia"), ela afirma: "Isso foi há 15 anos. Hoje eu me arrependo de não ter continuado para aprender mais".

Segundo Kleiman (1995) o modelo autônomo não só culpabiliza o indivíduo como também a sua família, por isso, a necessidade de se ouvir esses pais muitas vezes negligenciados e culpabilizados pelo fracasso na alfabetização de seus filhos, logo eles que também foram vítimas, hoje são denominados "ignorantes", por terem sido "preguiçosos", "irresponsáveis" e "despreocupados".

Street (1984) denomina o modelo alternativo de letramento ideológico para destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder em uma sociedade. Qualquer estudo etnográfico de letramento atestará isso.

As práticas de letramento mudam segundo o contexto, então concluir que a alfabetização é a única forma de letramento revela a relação de poder existente na educação. Não há separação entre linguagem e identidade. A linguagem é uma faculdade humana geradora de sentidos. Porém, pode existir uma defasagem no nível de letramento nas classes não alfabetizadas, e

diferenças marcantes entre grupos escolarizados e grupos não escolarizados, como exemplifica Kleiman (1995, p. 43, grifos da autora),

> Uma diferença marcante entre os dois grupos é que os adultos com menos escolarização não entendem nem o conteúdo nem as práticas dos eventos de letramento a outros contextos, lembrando às crianças, na presença de objetos do mundo real, de eventos ou objetos semelhantes nos livros que conhecem. Não existe a verbalização e retomadas constantes que caracterizam o grupo majoritário. Atividades do cotidiano, como cozinhar ou montar um brinquedo, não são comentadas ou descritas numa série de passos ou procedimentos sequenciais: por exemplo, para ensinar a criança a segurar a bola na forma correta, em vez de dizer "coloca o polegar neste lugar e depois abre os dedos" como o adulto das classes majoritárias faz, o adulto nos grupos menos escolarizados confia nos poderes de observação da criança dizendo apenas "faz assim, ó".

A não sistematização dos comandos de ensinamento pode acarretar uma defasagem nas práticas de letramento das crianças oriundas das camadas populares, porque não há estímulo ao uso com mais eficiência da oralidade em atividades cotidianas, como acontece nos grupos majoritários. Para Kleiman (1995), existe um comprometimento nos grupos não escolarizados no que se refere ao nível de letramento, porque desde tenra idade as crianças dessas famílias não são encorajadas a avançarem em seu processo de oralidade. Assim,

> Outra diferença notável é que as crianças das famílias de baixa escolarização não recebem encorajamento quando inventam estórias, pois apenas alguns membros da comunidade tem o papel de contadores de estórias; além disso, as estórias valorizadas pela comunidade são relatos factuais que servem para enfatizar alguma lição moral (KLEIMAN, 1995, p. 43).

Isso não indica que as crianças nada sabem, que elas não carreguem consigo uma bagagem, afinal elas já são falantes nativos da língua portuguesa. A escola ao receber essas crianças, precisa se lembrar de que elas têm conteúdo, precisa valorizar a sua oralidade e manter a dialogicidade.

O modelo escolar burocrático, segundo Rojo (2009), está ligado à versão forte do conceito de letramento e ao alfabetismo que influencia o meio, por outro lado, o modelo cotidiano cultural está ligado à versão fraca do conceito de letramento e ao analfabetismo que é influenciado pelo meio.

> Outra distinção interessante, ligada à reflexão de Street (1984), é feita por Soares (1998), quando fala de uma versão fraca e de uma versão forte do conceito de letramento. Para ela, a versão fraca do conceito de letramento, que estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo)liberal e estaria ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigidas sociais do uso de leitura e escrita, para funcionar em sociedade (ROJO, 2009, p. 99).

Soares (2012) traz uma perspectiva de letramento definida em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em seu contexto social. Vem daí o termo letramento funcional, definido como sendo os conhecimentos e as habilidades de leitura e de escrita. Sobre esse mesmo assunto, a autora analisa perspectivas estruturais e funcionais e conclui que estudos e pesquisas a respeito da alfabetização no Brasil, sob a perspectiva de funções sociais da escrita, são urgentes.

Ainda de acordo com Soares (2012), a linguagem escrita assim como a linguagem oral serve a diversas funções de comunicação e são usadas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos, objetivos estes que variam de comunidade para comunidade seja ela geográfica ou social. Para essa autora, os padrões de letramento definidos pelas escolas variam de acordo com o nível social e econômico do aluno, sendo, quase sempre, consideravelmente mais altos para os alunos das classes mais altas. Em seu texto sobre Alfabetização; a (des) aprendizagem das funções da escrita ela propõe uma reflexão sobre o estudo do desenvolvimento de hostilidades textuais sob a perspectiva das funções atribuídas ao uso da língua por crianças de diferentes classes sociais.

A referida autora faz uma crítica à escola ao afirmar que este espaço leva o aluno a (des)aprender as funções da escrita "eficiência" que se evidencia desde a alfabetização. Ela aponta que os estudos sobre a aquisição da língua escrita não podem se limitar aos aspectos estruturais, como tem ocorrido e diz ser urgente os estudos sob uma perspectiva funcional. Segundo ela, os estudos sociolinguísticos, sob uma perspectiva estrutural, têm mostrado como a escola dificulta o processo de aquisição da língua escrita pelas crianças pertencentes às camadas populares. A escola privilegia a linguagem das classes favorecidas, ensina a reprodução do modelo escolar do texto e nega a subjetividade do autor e do leitor.

A escrita, que fora dos muros escolares serve para a interação social, mas dentro da escola assume um caráter artificial e descontextualizado, para Soares (2000), faz com que o aluno "desaprenda" ao invés de aprender, porque geralmente o texto do aluno depende de regras preestabelecidas e ele é tolhido de se desenvolver.

A linguagem não é um produto neutro. A linguagem é social. Linguagem e poder estão ligados. Freire (1974), em sua pedagogia do oprimido afirma a existência dessa relação de poder na estrutura escolar, quando sinaliza a contradição opressores *versus* oprimidos. Aqui o professor é o "único detentor do saber" que transfere seu conhecimento ao aluno que "nada sabe", ação conhecida como educação bancária.

Freire (1996, p.52) assevera que a base para a comunicação é o diálogo; "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção". Ensinar é

aprender a escutar, pois não há docência sem discência e também ensinar é entender que a educação é ideológica. Educação é uma forma de intervenção no mundo. Segundo Freire (1996, p. 19-20), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Por isso, a leitura da palavra não pode estar desconectada da leitura de mundo do educando.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Ao retomar seu processo de aquisição da palavra na infância, Freire (1996, p. 20) recupera suas vivências da época de menino, antes de ter acesso aos livros, para tanto observa como essas vivências tiveram implicações diretas no seu processo de alfabetização e letramento.

> A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – a sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me experimentava para riscos e aventuras maiores.

O educando necessita encontrar sentido para que a aprendizagem aconteça, isso reforça a ideia de que o aluno ao adentrar na escola não é uma "tábula rasa". Eles podem não ter sido ainda alfabetizados, mas já possuem práticas letradas. Alfabetização, portanto, é uma conquista, é permissão para a leitura do mundo, para o uso da escrita na comunidade e, mediante a aprendizagem, tem-se o reconhecimento da cidadania. Conforme Freire (1996), alfabetização é reconhecimento e condição de minha intervenção no mundo.

2.3 A prática do professor alfabetizador e as condições para o trabalho

O professor alfabetizador é alguém que inicia na criança, jovem ou adulto, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, processo esse que acompanha o indivíduo para o resto da vida. Um professor que alfabetiza precisa ter conhecimento de várias questões referentes a esse processo, além disso, ter conhecimentos que o instrumentalizem, a saber como ensinar, entendendo que ler e escrever não são ações apenas mecânicas de decifração e codificação, mas processos históricos, culturais e sociais.

(Cagliari 2005, p. 10) explicita que “a aprendizagem é um ato muito individual, mas, sem dúvida, depende também das habilidades de quem ensina”. Por isso, a necessidade que os professores dos anos iniciais sejam qualificados para a alfabetização desses educandos.

Para que haja professores alfabetizadores qualificados, faz-se necessária a formação inicial e continuada, pois é ela quem garante condições para o professor desenvolver suas competências. Como apresenta o Referencial para a formação de professores

> As ações de formação inicial e continuada devem garantir condições para que os professores possam desenvolver continuamente as seguintes competências: pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade [...] orientar suas escolhas e decisões [...] por princípios éticos [...] gerir a classe, a organização do trabalho [...] intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento [...] fazer escolhas didáticas e estabelecer metas [...] utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos (BRASIL, 1999, p. 82-83).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais para a Formação de Professores introduzem concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando o modelo de competências profissionais para a construção de uma prática docente qualificada (BRASIL, 2006, p. 12). Com base no exposto, é possível perceber os processos de subjetivação investidos na formação para a produção de docentes que sejam humanos, participativos, bons condutores para tomadas de decisões, éticos e que saibam resolver conflitos.

A formação continuada para os professores alfabetizadores é uma garantia legal, conforme artigos 67 e 87, (BRASIL, 1996, *online*), formação que não deve prender a visão somente ao que acontece dentro da escola, pois como afirma Gatti (2012, p. 435) “[...] o trabalho do professor não se esgota na escola: faz-se presente o tempo todo, em cada dia dos professores, em tarefas externas à escola e em preocupações que não se trancam na saída da escola”.

São muitas as nuances ligadas diretamente ao trabalho do professor, portanto, a formação do professor alfabetizador é complexa e exige aprofundamentos, porque o professor não é o único no processo de ensino aprendizagem, é interessante observar que o processo de aprendizagem ocorre por uma correlação multifatorial em que o professor é um (importante) componente, mas não está sozinho. Por isso, não pode ser culpabilizado pelas mazelas da educação, ou pela não aprendizagem. É preciso que se discuta a formação dos professores alfabetizadores na atualidade, conforme aponta Aguiar (2011, p. 566),

> [...] discutir formação de professoras alfabetizadoras na atualidade exige considerar a constituição multifacetada da profissionalidade docente, as formas de organização das instituições escolares, aspectos históricos do

> fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais com forte influência sobre a ação docente [...] a profissionalidade docente, concebida como um fenômeno social, é complexa e exige aprofundamentos que perpassam aspectos formativos, culturais, históricos, políticos e econômicos.

A alfabetização não se resume a um processo individual, o conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas. Por isso, o professor alfabetizador não deve apenas ensinar a codificar e decodificar a língua escrita, mas formar alunos críticos e capazes de interagir na sociedade, considerando o que afirma Pereira (2012, p. 50), "[...] alfabetizar é possibilitar à criança o entendimento do mundo, pois as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda sociedade", toda ação de fomento ao processo se constitui, em última instância, em uma ação de cidadania e de emancipação.

O ensino da alfabetização se constitui em uma tarefa pedagógica complexa. Sendo assim, António Nóvoa (1995, p. 78) afirmou que "mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho".

A relação da escola com as famílias e a comunidade (escolar e não escolar) tem muitas dimensões que condicionam o trabalho do alfabetizador. Havendo relação entre a escola e a comunidade, a alfabetização é potencializada, não havendo essa relação a alfabetização pode ser prejudicada. As práticas de leitura das famílias são uma extensão da aprendizagem formal, se forem utilizadas, no âmbito pedagógico. Desse modo, é importante que o alfabetizador conheça a realidade dos seus alunos.

3 RELAÇÃO SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS (SCFV) E ESCOLA

3.1 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) faz parte do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), instituído em 2005, com o compromisso de romper com a lógica do assistencialismo e a fragmentação de ações isoladas. Instituído como lei em 2011, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) organiza as ações da assistência social. Porém, a política de assistência surge antes de 2005, quando então se consolida como sistema único. Por este motivo, precisamos iniciar fazendo o recorte histórico para situar melhor o leitor de como tudo começou e de que forma chegamos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), o que nos ajudará a melhor compreender o serviço e seus objetivos.

A assistência social no Brasil, por muito tempo, esteve relacionada ao assistencialismo realizado por meio de ações pontuais, descontínuas e em desacordo com as demais políticas. A Constituição Federal trouxe avanços, pois estabeleceu direitos e a assistência social se tornou então uma política social prestada a quem dela necessitar, ou seja, não contributiva e redistributiva por meio de serviços e benefícios que afiançam direitos sociais, tendo como principal objetivo amparar a todos os cidadãos.

Esse amparo, conforme estabelecido pela Lei 8.742/93 mais conhecida como Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), ocorre mediante dois tipos de proteção social. A Proteção Social Básica, destinada à prevenção e à oferta de serviços e programas a indivíduos e famílias em áreas de vulnerabilidade social e a Proteção Social Especial, para reconstituir famílias em situação de risco, que já tiveram os seus direitos violados.

Essa divisão em níveis de complexidade é encontrada na Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, que aprova a tipificação nacional de serviços socioassistenciais e resolve:

> Art. 1º aprovar a tipificação nacional de serviços socioassistenciais, conforme anexos, organizados por níveis de complexidade do SUAS: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de média e Alta Complexidade, de acordo com a disposição abaixo:
> I- Serviços de Proteção Social Básica:
> a) Serviço de Proteção e Atendimento Integral a Família (PAIF);
> b) Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV);
> c) Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

A Resolução em referência tipifica os serviços socioassistenciais e distribui os níveis de complexidade, organizando os serviços. Entendê-los como serviço foi um avanço, porque na verdade tudo era programa, e na condição de programa não era signatário, ou seja, poderia mudar o governo e se desfazer tudo o que se houvera construído, o programa neste caso tinha início, meio e fim, e quando veio para serviço, por ser de caráter continuado, ele se torna signatário e consolida sua identidade.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) surgiu para substituir as jornadas complementares do Programa de Enfrentamento ao Trabalho Infantil (PETI), quando as crianças e os adolescentes atendidos no horário oposto ao da escola tinham atividades de roda de conversa, oficinas, além de aulas de reforço escolar e suas famílias recebiam uma bolsa auxílio para a permanência desses meninos na escola. Com o crescimento do público atendido, que muitas vezes não se enquadrava no perfil do público desenhado para oferta, que seria crianças e/ou adolescentes em situação de trabalho infantil, as jornadas complementares do PETI perderam a sua funcionalidade, então em 2013 houve um reordenamento por meio da Resolução do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) nº 01/2013.

Com o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), não se atenderia só crianças em situação de trabalho infantil, mas alcançaria outras situações por ser um serviço voltado à prevenção e pró-ação. Conforme o caderno de perguntas frequentes da Secretaria Especial do Desenvolvimento Social (SCFV),

> O SCFV possui um caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Deve ser ofertado de modo a garantir as seguranças de acolhida e de convívio familiar e comunitário, além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos usuários (BRASIL, 2016, p. 08).

Apesar de compreender que o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos possui caráter preventivo e proativo e está voltado a pessoas em área de vulnerabilidade social, é salutar nos debruçarmos sobre o conceito de vulnerabilidade, que segundo a Política Nacional de Assistência Social — PNAS (2004) se constitui em situações que podem levar à exclusão social dos sujeitos. Estas situações se originam das desigualdades sociais que privilegiam alguns em detrimento de outros. Conforme o CapacitaSUAS/PE (BRASIL, 2000, p. 07),

> A Assistência Social deve compreender o aspecto multidimensional presente no conceito de vulnerabilidade social, não restringindo esta à percepção de

> pobreza, tida como posse de recursos financeiros, embora a insuficiência de renda seja obviamente um importante fator de vulnerabilidade. É necessário que a vulnerabilidade seja entendida como uma conjugação de fatores, envolvendo, via de regra, características do território, fragilidades ou carências das famílias, grupos ou indivíduos e deficiências da oferta e do acesso a políticas públicas.

É preciso encarar a vulnerabilidade social em seu aspecto multidimensional detectando seus principais fatores cujo enfrentamento e superação requerem, fundamentalmente, ações específicas da política de assistência social. Conforme as orientações técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos,

> [...] todo esse cenário de vulnerabilidades e riscos, que impacta diretamente no núcleo familiar, enfraquecendo-o em seu papel protetivo, gera consequências diretas para a infância e adolescência, tais como: negligência; violência física, psíquica, sexual; abandono; situação de rua; exploração do trabalho infantil. Desse modo, cabe ao Estado ofertar serviços para essas famílias, de forma a superar as situações de risco (BRASIL, 2010, p. 18).

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos tem vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades, antecipando-se a situações de desproteção, por meio de encontros com diálogos e atividades que promovam: a valorização e o reconhecimento; a escuta; a produção coletiva; o exercício de escolhas; a tomada de decisão sobre a própria vida e de seu grupo; o diálogo para a resolução de conflitos; o reconhecimento de limites; o aprendizado de forma igualitária; o reconhecimento e nomeação das emoções nas situações vividas; além do reconhecimento e admiração da diferença. (BRASIL, 2016).

Nos encontros dos grupos do SCFV, além das atividades temáticas, por meio de rodas de conversas, são oferecidas oficinas de esporte, lazer, arte e cultura, como: capoeira, futebol, aulas de artes, dança, percussão etc. Vale salientar que as oficinas, assim como as palestras e confraternizações eventuais, por si só, não são o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, mas são atrativos que dialogam com os temas transversais, que partem da própria realidade e estão inseridos no planejamento, e que fazem parte dos objetivos do serviço (BRASIL, 2016).

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é organizado em grupos, com até 30 usuários, divididos por ciclo de vida, mas também podem existir os grupos intergeracionais, com a mistura dos diversos ciclos, sob a orientação do educador social, conforme o caderno de orientações para o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família

e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos- Articulação necessária na Proteção Social Básica. (BRASIL, 2016, p. 14).

> Com relação à extensão dos grupos do SCFV, a orientação é de que tenham, no máximo, 30 usuários sob a condução do orientador social, que é o profissional responsável pela mediação dos grupos do serviço. Grupos com quantidade de usuários maior do que a orientada terão dificuldades para alcançar os objetivos do serviço e deixam de contemplar as características dessa oferta. Respeitada a quantidade máxima permitida de usuários para o grupo, o tamanho deste poderá variar conforme as características dos participantes, ou seja, para defini-lo, é preciso levar em conta a complexidade das vulnerabilidades vivenciadas pelos indivíduos que compõem o grupo e, ainda, as estratégias de intervenção que serão adotadas.

Respeitada a quantidade máxima permitida de usuários para o grupo, assim como as características dos participantes, os encontros podem ser diários, semanais ou quinzenais, isso porque, como a convivência faz parte da intervenção, dada a necessidade de fortalecimento dos vínculos, orienta-se que o intervalo máximo de tempo para os encontros dos grupos seja de quinze dias. Segundo o caderno de orientações para o Serviço de Convivência (2016, p. 15),

> Quanto à periodicidade dos encontros dos grupos do SCFV, é importante que sejam regulares, haja vista que têm por finalidade fortalecer vínculos familiares, incentivar a socialização e a convivência comunitária. É essencial que as atividades desenvolvidas nesses encontros sejam planejadas e considerem os eixos norteadores do serviço - convivência social, direito de ser e participação -, a fim de que efetivamente criem situações desafiadoras para os usuários e os estimulem, bem como os orientem, a construir e reconstruir as suas histórias e vivências individuais e coletivas.

Nessa perspectiva, observa-se que para o alcance de seus objetivos, o planejamento das atividades deve ser coletivo, envolvendo os profissionais que atuam no serviço, que são os técnicos de referência e os educadores. Dessa forma, também é fundamental a presença dos educandos no processo de escolha dos temas a serem abordados. Vale destacar que nos grupos do Serviço de convivência, existe o trabalho com os técnicos de referência, que são assistentes sociais, psicólogos ou outra formação (comumente são também pedagogos — que tem perfil mais apropriado para o planejamento e orientação dos trabalhos) cuja função é auxiliar o educador com o trabalho dos grupos. Conforme cartilha (BRASIL, 2016, p. 25),

> A equipe do SCFV é constituída por um técnico de referência do CRAS com atuação no SCFV, com formação de nível superior - que poderá ser o assistente social ou o psicólogo ou, ainda, outro profissional que integre esta equipe do CRAS, conforme a Resolução CNAS nº 17/2011; e por orientador(es) social(is) ou educador(es) social(is), conforme a descrição apresentada na Resolução CNAS nº 9/2014.7.

Isso porque o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) está localizado na Proteção Social Básica e está referenciado ao CRAS, e tem como finalidade trabalhar com os usuários e suas respectivas famílias de origem. Antes de prosseguir objetivamos situar nosso leitor sobre o que seja CRAS. Segundo a cartilha do PAIF (BRASIL, 2016, p. 07),

> As ações de proteção social básica organizam-se em torno do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), uma unidade pública estatal e descentralizada da Política de Assistência Social. Cabem aos CRAS duas funções exclusivas: gestão territorial e execução do PAIF.

A gestão territorial demanda do CRAS um conhecimento do território, uma organização e articulação das unidades da rede socioassistencial a ele referenciadas, a fim de cobrir riscos e vulnerabilidades sociais. O CRAS — Centro de Referência de Assistência Social também é responsável pela execução do PAIF — Serviço de Proteção e Atendimento Integral a Família, que como o nome já diz, consiste no importante trabalho social com famílias. Sobre isso, os documentos (BRASIL, 2016, p. 12) esclarecem que:

> De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009), o PAIF consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso a direitos e o usufruto deles e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. O trabalho social continuado do PAIF deve utilizar ações nas áreas culturais para o cumprimento de seus objetivos, de modo a ampliar o universo informacional e proporcionar novas vivências às famílias usuárias do serviço.

O CRAS por meio do PAIF tem acesso direto às famílias em áreas de vulnerabilidade e assume um trabalho voltado à superação e à prevenção de situações de risco. Empoderando as famílias de que elas possuem direitos assegurados e ajudando na luta para que esses direitos não sejam negligenciados. Como está na ponta da assistência, tem acesso direto às comunidades conhecendo suas potencialidades e fortalecendo os vínculos familiares e comunitários desses indivíduos e suas respectivas famílias.

É importante destacar que o PAIF dispõe de ações de caráter individual e coletivo, ele não se reduz apenas a atendimentos individualizados de atividades cadastrais e de encaminhamentos, mas de espaços coletivos. O PAIF prevê ações em direção à coletivização das demandas das famílias atendidas, afinal, as questões vivenciadas por uma família podem ser as mesmas de tantas outras que vivem no território de abrangência do CRAS, então a organização dos grupos responde à necessidade de entender a família e o território.

O Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, unidade pública estatal que é porta de entrada do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), para complementar o trabalho social com famílias realizado pelo PAIF, tem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) regulamentado pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009) e referenciado pelo Centro de Referência a Assistência Social — CRAS. Conforme Brasil (2016, p. 07),

> O CRAS é a referência para o desenvolvimento de todos os serviços socioassistenciais de proteção social básica do SUAS. Isso significa que os serviços devem estar sempre em contato com o CRAS, no respectivo território de abrangência, tomando-o como ponto de referência. Estes serviços, de caráter preventivo, protetivo e proativo, podem ser ofertados diretamente no CRAS, desde que haja espaço físico e equipe, sem prejuízo das atividades do PAIF, que deve ser ofertado exclusivamente pelo CRAS. Já os demais serviços, quando desenvolvidos no território do CRAS por outra unidade pública ou entidade/organizações de assistência social devem ser, obrigatoriamente, referenciados ao CRAS. É importante que o CRAS seja instalado em local próximo ao território vulnerável e de risco, a fim de garantir o efetivo referenciamento das famílias e seu acesso à proteção social básica.

Os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos estão referenciados pelo CRAS, mesmo que o equipamento (lugar de funcionamento) não seja no mesmo lugar de atendimento e acompanhamento do CRAS, ele sempre estará ligado diretamente ao CRAS e referenciado por sua equipe técnica.

O educador social do serviço de convivência deve planejar com a coordenação da equipe técnica suas atividades antes de realizá-las com qualquer grupo. Para isso, faz-se necessário que haja uma definição dos temas geradores a serem abordados, que podem ser trabalhados tanto com as crianças, quanto com os adultos (incluindo a terceira idade). Com o objetivo de facilitar as atividades, o educador social é responsável pelo monitoramento e orientação dos usuários.

Segundo o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), a Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014, no art. 4º, exige como escolaridade para a função de educador social a escolaridade mínima de ensino médio (BRASIL, 2014, p. 4-5).

> Art. 4º As ocupações profissionais com escolaridade de ensino médio, que compõem as equipes de referência do SUAS, desempenham funções de apoio ao provimento dos serviços, programas, projetos e benefícios, transferência de renda e ao CadÚnico, diretamente relacionadas às finalidades do SUAS, quais sejam:
>
> I- Cuidador social.
> [...] II – Orientador Social ou Educador Social.

Por ser profissional de escolaridade mínima de nível médio, ele precisa estar sendo acompanhado diretamente pelo profissional de nível superior, o técnico de referência do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e tem diálogo direto com os técnicos do PAIF, porque muitas famílias dos usuários do serviço são atendidas pelo CRAS e muitas vezes acompanhadas pelo PAIF.

O aprendizado do Educador Social se realiza por meio da troca — ele aprende e ensina, sendo o diálogo seu principal meio de comunicação, de contar com a sensibilidade para entender a cultura local que é algo primordial. A escolha dos temas geradores dos trabalhos com o grupo não pode ser aleatória ou imposta, considerando que esses temas devem emergir do cotidiano do grupo, em face de temáticas que tenham ligação com a vida dos usuários do Serviço e que considere o modo de vida local, faixas etárias, gêneros, etnias, religiões e crenças, divisão do trabalho nas famílias, relações de parentesco e vínculos sociais.

O Educador Social atua em uma comunidade com uma proposta socioeducativa, de produção de saberes diante da cultura existente, e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos. É o encontro do que já existe em confronto com o novo que incorpora- se. O planejamento das atividades deve observar os três eixos orientadores do SCFV, que são: convivência social; direito de ser; e participação social. Conforme Perguntas frequentes para o SCFV (SCFV, 2016), o eixo I é o principal eixo do serviço, pois é voltado ao fortalecimento de vínculos

> I. Convivência social – é o principal eixo do serviço, traduz a essência dos serviços de Proteção Social Básica e volta-se ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. As ações e atividades inspiradas nesse eixo devem estimular o convívio social e familiar, aspectos relacionados ao sentimento de pertença, à formação da identidade, à construção de processos de sociabilidade, aos laços sociais, às relações de cidadania, etc. São sete os subeixos relacionados ao eixo convivência social, denominados capacidades sociais: capacidade de demonstrar emoção e ter autocontrole; capacidade de demonstrar cortesia; capacidade de comunicar-se; capacidade de desenvolver novas relações sociais; capacidade de encontrar soluções para os conflitos do grupo; capacidade de realizar tarefas em grupo; capacidade de promover e participar da convivência social em família, grupos e território (BRASIL, 2016, p. 14).

O eixo II estimula a formulação de atividades do SCFV que promovam experiências que potencializem a vivência dos ciclos etários (crianças e adolescentes) em toda a sua pluralidade. De acordo o documento,

> II. Direito de ser - o eixo “direito de ser” estimula o exercício da infância e da adolescência, de forma que as atividades do SCFV devem promover experiências que potencializem a vivência desses ciclos etários em toda a sua

> pluralidade. Tem como subeixos: direito a aprender e experimentar; direito de brincar; direito de ser protagonista; direito de adolescer; direito de ter direitos e deveres; direito de pertencer; direito de ser diverso; direito à comunicação (BRASIL, 2016, p. 14).

O eixo III tem como objetivo a participação dos educandos nos diversos espaços da vida pública. Conforme o documento,

> III. Participação - tem como foco estimular, mediante a oferta de atividades planejadas, a participação dos usuários nos diversos espaços da vida pública, a começar pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, passando pela família, comunidade e escola, tendo em mente o seu desenvolvimento como sujeito de direitos e deveres. O eixo "participação" tem como subeixos: participação no serviço; participação no território; participação como cidadão; participação nas políticas públicas (BRASIL, 2016, p. 14).

Essa área da educação social é muito ampla, pois o SCFV se destina aos usuários de todas as faixas etárias, a saber: crianças até 06 anos, crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, adolescentes de 15 a 17 anos, jovens de 18 a 29 anos; adultos de 30 a 59 anos e pessoas idosas. Podem participar do SCFV todos os que dele necessitarem, com destaque para os usuários descritos na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais. Sendo 50 % do seu público de prevenção e 50% prioridade, conforme Resolução CNAS nº 1, de 21 de fevereiro de 2013.

Segundo a Resolução CIT nº 01/2013 e a Resolução CNAS nº 01/2013, considera-se público prioritário para o atendimento no SCFV crianças e/ou adolescentes e/ou pessoas idosas nas seguintes situações: em situação de isolamento; trabalho infantil; vivência de violência e/ou negligência; fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 (dois) anos; em situação de acolhimento; em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto; egressos de medidas socioeducativas; situação de abuso e/ou exploração sexual; com medidas de proteção do ECA; crianças e adolescentes em situação de rua; vulnerabilidade, que diz respeito às pessoas com deficiência.

Os alunos em defasagem escolar fazem parte dos perfis de público prioritário para atendimento no SCFV. Conforme Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009, p. 12 e 13),

> O encaminhamento de crianças e adolescentes que estejam fora da escola ou em defasagem escolar ao SCFV é coerente com um dos objetivos desse serviço, que é o de contribuir para a inserção, reinserção e permanência dos usuários no sistema educacional, com o reconhecimento de que a educação é um direito de cidadania.

Portanto, para alcançar o público prioritário, entendendo que esses usuários são atendidos noutros espaços públicos, a Tipificação Nacional de serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2014, p. 24), propõe que o trabalho seja articulado em rede, com as demais áreas de abrangência.

> Articulação em rede: Serviços Socioassistenciais da proteção social básica e proteção social Especial; Serviços públicos locais de educação, saúde (em especial, programas e serviços de reabilitação), Cultura, esporte e, meio-ambiente e outros conforme necessidades; Conselhos de políticas Públicas e de defesa de direitos de segmentos específicos; Redes sociais; Instituições de ensino e Pesquisa; Conselho Tutelar; Programas e projetos de desenvolvimento de talentos e capacidades.

3.2 A educação não formal

A educação não formal, por não acontecer dentro da escola, usualmente não é encarada em sua potencialidade. Além de ser uma área carente de pesquisa científica e de uma reflexão sobre essa realidade, de um ponto de vista crítico, reflexivo, ainda engatinha. Conforme Garrido (2011, p. 23) há no Brasil a necessidade de uma competência efetiva no campo de direitos sociais e se faz necessário maior reconhecimento voltado à educação social.

> Na sociedade brasileira constata-se a necessidade de uma efetiva competência da rede de proteção no campo dos direitos sociais, de caráter universal ocupando, lugar de destaque na política de Estado, o qual deve, radicalmente, combater a perversa desigualdade social brasileira. [...]. Todavia, a Educação social ainda não tem seu reconhecimento legal. Para se compreender o porquê da denominação de “Educação Social”, pelo campo distinto de sua atuação, ou seja, os espaços não escolares é preciso deflagrar quem são os sujeitos e como se movimentam socialmente. A Educação Social se caracteriza pela função do trabalho voltado aos diferentes espaços sociais principalmente destinados a inclusão dos grupos em desvantagem na sociedade. Seu campo de trabalho está integrado às diferentes áreas sociais.

A educação não formal é caracterizada pelo trabalho voltado aos diferentes espaços e contextos sociais, principalmente no que diz respeito aos grupos em desvantagem na sociedade. Quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase que automática, mas precisamos distinguir os aspectos de cada uma especificamente, para que ambas não se confundam. A educação não formal, não deve ser vista, como proposta contra a educação formal, escolar. Ela deve ser definida como um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletividade.

A Constituição Federal de 1988 e, de maneira específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, consideram a educação de forma ampla, conforme dispõe o seu Art. 1º,

> Artigo 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

No contexto legal, observa-se que a educação é muito ampla e não acontece só na sala de aula, ou dentro da escola, daí a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB reconhecer a existência de contextos educativos fora dos âmbitos escolares. Nesta direção, Díaz (2006, p. 92) sustenta que "O indivíduo socializa-se dentro e fora da instituição escolar e, por isso, a educação social deve efetuar-se em todos os contextos nos quais se desenvolve a vida do ser humano".

A princípio, podemos demarcar os campos de desenvolvimento da educação conforme Gohn (2006, p. 28) entre educação formal e educação não formal como sendo,

> A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

A educação, enquanto prática social, não pode ficar reduzida ao espaço escolar, mas se efetuar em diferentes contextos em que se desenvolvem ações do coletivo cotidiano. Considerando isso, atualmente, crianças, adolescentes e jovens são atendidos em inúmeras instituições no turno oposto ao da escola (NATALI; PAULA, 2008). Todavia, o que prevalece nestas ações são práticas de caráter assistencial, já que quem se ocupa oficialmente desse público, fora do horário escolar são as secretarias de desenvolvimento social (SOUZA, 2010), reforçando, dessa forma, a necessidade do diálogo entre secretarias de educação e secretárias de desenvolvimento social, para uma completude maior da educação, em sua integralidade.

3.3 Intersetorialidade: relação Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e escola

Os usuários do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos também são usuários de outras instituições como escola, posto de saúde, serviços de reabilitação, que juntos formam uma rede, a qual precisa estar articulada, para que sejam mais bem desenvolvidas as capacidades desses usuários e consequentemente desse território de abrangência. Daí a necessidade da intersetorialidade nas políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 20):

> O tema da intersetorialidade nas políticas públicas vem ganhando relevo na medida em que novos atores e agentes públicos vão qualificando o debate acerca da responsabilidade pública de constituição e efetividade de políticas do Estado. Gerando cada vez mais exigências para garantia de institucionalidade, continuidade das ações, escala compatível, racionalidade gerencial, criação de sistemas locais, articulação entre as esferas de governo, orçamento integrado e execução financeira com transparência, investimento nas pessoas e política de recursos humanos e processos contínuos de capacitação.

O tema da intersetorialidade vem ganhando força, porque é preciso haver articulação entre as diversas esferas do governo e gestão intersetorial para que facilite o acesso dos cidadãos aos direitos e aos serviços sociais, negligenciados e retardados por tanto tempo. Segundo as orientações técnicas para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, para o planejamento das ofertas dos SCFV, é preciso que o órgão gestor da assistência social reconheça o território e as ocorrências de situações vulnerabilidade e risco social no território, fazendo mapeamento das redes de serviço e das demais políticas existentes, verificando a possibilidade de articulação com outras políticas com ações voltadas à mesma faixa etária atendida pelo SCFV (BRASIL, 2010, p. 49).

> A importância de o planejamento de ofertas do Serviço contar com diferentes representações está na possibilidade de planejar contemplando as orientações existentes, reconhecendo a realidade local, as necessidades e potencialidades da população usuária do Serviço e a operacionalização da articulação em rede das ações do Serviço com demais ações e serviços presentes nos territórios, tanto da rede socioassistencial quanto das demais políticas públicas.
> Por ações integradas, entende-se também a possibilidade de participação em ações mistas, como a participação em atividades do próprio Serviço de Convivência e em outras atividades ofertadas no território que estejam a ele articuladas.

Por isso, a importância do trabalho em rede, do planejamento de ofertas com as diferentes representações dos setores públicos que atendem ao mesmo território. Existe a necessidade de ações e propostas de intervenção integradas pelas diversas secretarias no âmbito de municípios e de instituições locais em função de territórios menores em abrangência.

O Serviço deve ser articulado em rede, visando potencializar suas ações. A assistência social está interligada à educação, por compreender o sujeito em sua totalidade e não de forma

fragmentada, isso se vê nos documentos que integram SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos) e PME (Programa Mais Educação). A Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 01 SNAS – MDS / SEB - MEC, de 18 de dezembro de 2014, (BRASIL, 2014, p. 08), sobre a articulação e integração das ações do SCFV e o Programa Mais Educação (PME), orienta:

> A proposta de ações integradas entre o SCFV e o PME converge no entendimento de que os sujeitos devem ser compreendidos com uma visão de totalidade e que não devem ser considerados de maneira fragmentada no âmbito das políticas públicas. Assim, a integração entre ambos está parametrada na compreensão de que é possível ofertar ações complementares a um público comum às políticas públicas setoriais, no caso, a Assistência Social e Educação.

As crianças, adolescentes e jovens que participam da educação, são na maioria das vezes, os mesmos usuários que demandam participação no SCFV. Nesse cenário, o trabalho intersetorial, a articulação e a complementariedade das ações entre a assistência social e a educação podem promover o atendimento integral dos usuários, resguardada as competências específicas de cada área.

Faz-se necessário auxiliar o indivíduo que se encontra em situação de vulnerabilidade a se ajudar no processo de libertação, para a conquista da autonomia e emancipação. Como afirma Moura (2011, p. 205 e 206):

> É este processo libertador, muito além da fome e do frio, do desemprego, da prostituição, da violência, do déficit escolar, da doença, da fraqueza física e mental, ou da drogadição, que impulsionaria e selaria o objetivo de toda pedagogia que procura sua validação comunicativa pela ação prática, em intensa sintonia com o pensamento: a emancipação de todos.

É preciso uma educação emancipatória, que nasça do fortalecimento da educação como um todo, escolar e não escolar, uma educação voltada ao ensino dos direitos sociais. Uma articulação entre a rede melhora a qualidade de vida do cidadão, por isso, é preciso que haja maior conhecimento e diálogo entre os equipamentos para uma educação que vá contra a violação de direitos.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A Teoria das Representações Sociais permite modificar o olhar em relação ao conhecimento de senso comum, pois o fato dessa teoria atuar na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico permite conhecer o que diz o senso comum a respeito de um determinado conhecimento e comparar com o seu conhecimento científico. Nessa perspectiva, Moscovici (1978, p. 25) esclarece que "O primeiro teórico a falar em representações sociais como "representação coletiva" foi Émile Durkheim, designando a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Segundo este autor, "o pensamento social não se resumiria à soma dos pensamentos individuais" (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Desse modo, é uma teoria que pode interferir nas práticas do sujeito. Crusoé (2004, p. 02) explica a diferença entre representações individuais e coletivas em Durkheim, para quem o estudo das representações individuais está no campo da Psicologia e o estudo das representações coletivas da Sociologia.

> [...] Durkheim faz uma distinção entre o estudo das representações individuais e o estudo das representações coletivas. Para ele o estudo das representações individuais seria do domínio da psicologia, e o estudo das representações coletivas ficaria a cargo da sociologia. O fundamento de tal distinção estava na crença, por parte desse teórico, de que as leis que explicavam os fenômenos sociais eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos individuais.

Assim, as representações coletivas, por ser fruto dos acontecimentos sociais, constituem-se em fato social e faz parte do campo de estudo da Sociologia. Neste trabalho, pesquisamos um fato social: a não alfabetização presente nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental dos educandos pertencentes a áreas de vulnerabilidade social, que têm suas famílias acompanhadas pelo Centro de Referência a Assistência Social e fazem parte do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. O objetivo foi perceber como se dá esse fato social na comunidade, quais representações estão atreladas à alfabetização ou (não) alfabetização desses educandos pelos pais, pelo educador do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e pelas professoras.

A discussão inicial de Durkheim sobre representações coletivas foi decisiva para que Moscovici construísse a chamada Teoria das Representações Sociais. Por isso, o conceito de Representação Social se estabelece no limite entre a Psicologia e a Sociologia do conhecimento. Moscovici (1978) considera as representações como algo compartilhado heterogeneamente

pelos diferentes grupos sociais, retornando, assim, o conceito de Representação Social para a Psicologia Social.

Em 1961, Moscovici menciona pela primeira vez o conceito de Representação Social, como o conhecimento que é adquirido por meio da compreensão alcançada por indivíduos que pensam, porém, não sozinhos, pois a semelhança dos pronunciamentos feitos pelos indivíduos de um grupo demonstra que pensaram juntos sobre os mesmos assuntos, já que, segundo Moscovici, as relações estabelecidas são fruto das representações que apreendemos no decorrer da vida. Crusoé (2004, p. 02), com base nos estudos de Moscovici, destaca que

> [...] as relações sociais que estabelecemos no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas. Portanto, a Representação Social, para Moscovici, possui uma dupla dimensão, Sujeito e Sociedade, e situa-se no limiar de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos.

O Conceito de representações chegou até Moscovici, vindo de Durkhein, mas ele tem uma visão diferente, porque a psicologia social o analisa por um ângulo diferente da sociologia. Para a sociologia as representações eram como artifícios irredutíveis, existentes, mas ninguém se importava com o que faziam ou como que se pareciam. Corroborando esse entendimento, Duran (2006, p. 41), menciona que: "[...] enquanto Durkheim vê as Representações Sociais como formas estáveis de compreensão coletiva, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades modernas".

Enquanto Durkheim via as representações estáticas, a Psicologia Social vinha para se preocupar com a dinâmica das representações. "O primeiro passo nessa direção foi dado por Piaget, quando estudou a representação do mundo da criança" (MOSCOVICI, 2015, p. 45), hoje é considerado um fenômeno o que antes era conceito.

Para se compreender o fenômeno das Representações Sociais, precisamos primeiro compreender o que sustentava Moscovici "as representações sociais devem ser vistas como uma 'atmosfera', em relação ao indivíduo e ao grupo" e também que as representações são específicas da nossa sociedade com a seguinte finalidade, "tornar familiar, algo não familiar" (MOSCOVICI, 2015, p. 54-55, grifos do autor) e prossegue afirmando:

> [...] que os universos consensuais são locais, onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam sempre de novo as mesmas situações, gestos, ideias. A mudança como tal somente é percebida a aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite murchar o diálogo, sob o peso da repetição.

Conforme já defendia Durkheim, a educação nada mais é que o inculcar dos adultos sobre as crianças, sobre o homem que a sociedade deseja formar. Ou seja, antes mesmo de nascermos, as coisas já estavam pré-estabelecidas e o papel da educação seria de manutenção. Moscovici, de certa forma, conclui que a finalidade das representações sociais é exatamente a manutenção do que é familiar. Nos universos consensuais todos querem manter as tradições e o sentimento de pertença em "casa".

Segundo Moscovici (2015, p. 56), a dinâmica da relação é a dinâmica da familiarização. "O não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades, enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, e as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso". Não é fácil transformar o "não familiar" em próximo e atual e para se fazer isso, são utilizados dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação. "O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar". Já o segundo mecanismo tem enquanto objetivo "transformar algo abstrato, em algo concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico" (MOSCOVICI, 2015, p. 60-61).

Assim, a ancoragem é um processo de familiarização do novo, transformando-o em um conhecimento hábil a influenciar outras pessoas, revelando-se como uma verdade para certo grupo. Como ensina Moscovici (2003, p. 62),

> Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes.

O primeiro passo para superar a resistência é categorizar o conhecimento novo e o rotular com um nome conhecido. Esse processo envolve um juízo de valores; aquilo que era desconhecido passa a integrar aquilo que se conhece e é a ele adicionado, acrescido, possibilitando a sua classificação e categorização gerando uma cadeia de significações. Para Moscovici (1978, p. 35):

> Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.

Já a objetivação é o momento em que o abstrato vira concreto. "Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade". (MOSCOVICI, 2015, p. 71). Objetivação consiste em dar concretude a um conceito. A

ancoragem e a objetivação não ocorrem em momentos distintos, mas concomitantemente, inter-relacionam-se e dão sentido à representação social. Nesse sentido, Moscovici (2003, p. 78) menciona que

> Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Ancoragem e objetivação são maneiras de lidar com a memória. Ou seja, a função das representações está intimamente integrada à história. As Representações Sociais, segundo Jodelet (2000), são como instrumento teórico capaz de nos dotar de uma visão global do que é o homem em seu mundo dos objetos. As representações são estudo "dos processos e dos produtos, por meio dos quais os indivíduos e os grupos constroem e interpretam seu mundo e sua vida, permitindo a integração das dimensões sociais e culturais com a história" (JODELET, 2000, p. 10).

As representações sociais nos permitem perceber como os homens interagem com sua própria realidade, nos revela suas percepções acerca da vida, e tem um forte caráter explicativo sobre a realidade, como lemos em Jacques (2001, p. 31) a teoria das Representações Sociais "[...] tem a capacidade de descrever, mostrar uma realidade, um fenômeno que existe, do qual muitas vezes não nos damos conta, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo".

A teoria das representações sociais por nos dotar de uma visão global do que é o homem em seu mundo, nos amplia a percepção, permitindo-nos a integração das dimensões sociais e culturais. Por este motivo a teoria das representações é tão importante, por isso, resumi-la a uma opinião se torna um grande erro. Conforme Mazzotti (2000, p. 59),

> [...] as representações sociais não são apenas "opiniões sobre" ou "imagens de", mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que 'determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

Como vemos, as representações não são apenas opiniões, mas teorias sobre o real, que possuem uma lógica, uma linguagem e uma estrutura própria que regem os comportamentos. Uma definição de representações sociais, formulada por Jodelet (1991, p. 668), considerada clássica, a trata assim:

> Forma de conhecimento corrente, dito "senso comum", caracterizado pelas seguintes propriedades: 1. Socialmente elaborado e partilhado; 2. Tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das condutas e da comunicação; 3. Participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe, etc) ou cultural.

Nesse caso, a definição de representação parte do conhecimento corrente, dito "senso comum", mas possui partilha, organização, orienta condutas, e tem impacto sobre a visão de mundo comum a uma dada sociedade, ou seja, ela não pode ser negligenciada. Segundo Crusoé (2004), uma preocupação que a teoria das representações traz, diz respeito ao senso comum no ambiente acadêmico. Então, a autora busca tornar "claro" ao conceito de representação social.

> Nesse sentido, Moscovici (1978, p. 26) nos apresenta a seguinte definição: "em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos". A representação social se constitui, segundo Moscovici, um novo status epistemológico e, como tal, por um lado, requer mais tempo histórico para se solidificar e, por outro, ainda tem de arcar com a resistência de outros setores da área acadêmica (CRUSOÉ, 2004, p. 69).

Por ser uma teoria relativamente nova, a Representação Social ainda tem muito a avançar enquanto campo de estudos e por esse motivo sua solidificação se torna mais complexa ou aparentemente tardia, mas em nenhum momento ela é menos admirável enquanto modalidade de conhecimento pertencente ao campo acadêmico, dotada de peso como qualquer outra teoria, e não pode ser igualada a opiniões de senso comum ou menosprezada, dado seu grau de importância.

Segundo Abric (1994), "a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social; ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas" (p. 03). Conforme Almeida (2005, p. 03),

> Como uma forma de saber, as representações sociais permitem aos indivíduos compreender e explicar a realidade, construindo novos conhecimentos. Ao integrar um novo conhecimento a saberes anteriores, faz do novo algo assimilável e compreensível (função de saber). Elas têm por função também situar os indivíduos e os grupos no campo social. Permitindo-lhes a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante (função identitária). Ainda elas orientam os comportamentos ou as práticas "obrigatórias", na medida em que elas definem o que é aceitável em um dado contexto social (função de orientação). Por fim, as representações sociais permitem justificar, a posteriori, os comportamentos e as tomadas de posição. Se uma representação desempenha um papel importante porque ela permite reforçar a diferenciação social, na medida em que a justifica, preservando e mantendo a distância social entre grupos (função justificadora).

Portanto, as representações permitem a compreensão da realidade e tem preocupação com a integração do novo, tornando-o compreensível, preocupa-se com a identidade social, orientam os comportamentos e mantêm a distância social entre grupos. Para Abric (1994), um dos componentes fundamentais da representação é a sua significação. Essa significação é determinada pelo contexto discursivo e social. No contexto discursivo, porque as relações concretas se desenvolvem no tempo de uma interação. No contexto social, porque as representações sociais estão inseridas e ligadas a relações simbólicas do campo social a que pertencem.

A representação é constituída por um conjunto de informações, conjunto de elementos esse, que é estruturado e organizado. Os elementos constitutivos são hierarquizados. Como descrito por Abric (1994, p. 08),

> Todos os autores, depois de Moscovici, concordam com essa definição da representação como conjunto organizado, mas nós, pessoalmente, (cf. Abric, 1976) avançamos uma hipótese sobre essa organização interna: a hipótese dita do ponto central, a qual pode ser definida dos seguintes termos: a organização de uma representação apresenta uma modalidade particular, específica: não somente os elementos hierarquizados, mas toda representação está organizada em torno de um ponto central constituído de um, ou de alguns elementos que dão à representação, sua significação.

Como bem afirmou Abric (1994), todos os autores depois de Moscovici concordam na representação como conjunto organizado internamente e hierarquizado em torno de um ponto central. Ainda segundo Alves Mazzotti (2000), toda a teoria de Abric gira em torno da centralidade, segundo ele,

> A idéia essencial de Abric (1994) é a de que toda a representação está organizada em torno de um núcleo central (NC) que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Os outros elementos que entram na composição são chamados elementos periféricos (EP), e constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações. Sendo mais sensível às características do contexto imediato, o sistema periférico constitui a interface entre a realidade concreta e o NC (MAZZOTTI, 2000, p. 62).

Para Abric (1994), a ideia de centralidade não é nova. Desde 1927, nos textos de F. Heider, os acontecimentos surgem em torno de um ponto unitário. Logo depois Asch (1946) reforça a ideia de organização centralizada. Porém, a ideia de centralidade, embora presente na psicologia social, não se relacionava, até então, com as representações socais. Abric (1994) não só retoma a ideia da centralidade, como a torna essencial dentro de seus estudos.

Segundo Abric (1994), a teoria do ponto central retorna em grande parte as análises de Moscovici. Partindo da descrição de um processo de objetivação proposto por Moscovici, que Abric construiu a teoria do núcleo central. Conforme Flament (1994, p. 05),

> A teoria estrutural do núcleo central permite prever que a análise de um elemento do núcleo aciona a rejeição da representação "grupo ideal" como quadro de decodificação da situação (um grupo igualitário não pode ser hierarquizado). Ao contrário, a análise de um elemento fora do núcleo, não necessita da rejeição do quadro de decodificação, e dada a inércia, das estruturas cognitivas, pode-se considerar que se trata quase sempre de um "grupo ideal", mesmo que ele seja um pouco estranho.

Segundo Crusoé (2004), os elementos de núcleo central são os mais resistentes a mudanças, por isso mesmo dão significado e ocupam posição privilegiada na representação. Porém, o elemento central não está sozinho na organização da representação. Em torno do ponto central temos os elementos periféricos que constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações. Eles estão em ligação direta com o ponto central e estão organizados também hierarquicamente. Abric (1994, p. 11) ressalta que

> São hierarquizados, o que significa que podem estar mais ou menos perto dos elementos centrais; perto do ponto central, eles tem um papel importante na concretização do significado da representação; mais afastado, eles ilustram, explicam ou justificam o significado.

Os elementos periféricos assim como ponto central ocupam papel importante nas representações sociais e exercem funções essenciais, como função de concretização e função de defesa (ABRIC, 1994). Ainda segundo esse autor, os elementos periféricos têm três funções: função de concretização dá à representação uma dimensão concreta; função de regulação abre caminho para as mudanças das representações; função de defesa, protegem o núcleo central.

A representação social, segundo Abric (1994), é constituída de um sistema duplo: sistema central (núcleo central) e o sistema periférico (elementos periféricos). Segundo Flament (1993, p. 01), o funcionamento do núcleo se compreende, na dialética contínua com a periferia, para ele,

> Aqueles, dentre nós, que levaram a sério a ideia de núcleo central de uma representação social, lançada por Abric em 1976, ficaram fascinados, ao ponto de ver apenas aquilo que foi designado, de modo talvez desdenhoso, como a periferia que se vive uma representação social do cotidiano (cf. Morin, 1993). E o funcionamento do núcleo só se compreende, na dialética contínua com a periferia.

Para Abric (1994), depois de conhecida a representação social, ao escolhê-la como fundamento para pesquisa, a primeira questão colocada sobre as representações sociais, concerne aos materiais que o pesquisador vai usar para aprender seu objeto. De acordo com Abric (1994, p. 01),

> Qualquer que seja a solidez de um método de análise é evidente que o tipo de informações recolhidas, sua qualidade e sua pertinência determinam diretamente a validade dos resultados obtidos e das análises realizadas. Assim, para o pesquisador, a primeira questão que se coloca sobre as representações sociais concerne os materiais que ele vai escolher e utilizar para apreender seu objetivo.

No estudo das representações sociais os dois grandes problemas são a listagem e a análise dos dados, pois a escolha da metodologia é ditada pela natureza do material pesquisado. "A escolha de uma metodologia (de listagem e de análise) é determinada, evidentemente, por considerações empíricas [...], mas também e de maneira mais fundamental pelo sistema teórico que sustenta e justifica a pesquisa" (ABRIC, 1994, p. 01).

Uma representação social se define por seu conteúdo e sua organização. A questão toda nesse caso, não é o conteúdo em si, mas a pesquisa, de como esse conteúdo se organiza. Existe uma hierarquia entre os elementos, determinada pelo ponto central (ABRIC, 1994). Os métodos de estudo usados nas representações sociais exigem identificar os elementos constitutivos da representação e conhecer sua organização identificando o ponto central, verificando a centralidade e a hierarquia.

A abordagem multimetodológica das representações se organiza, conforme Abric (1994), em três situações sequenciadas: 1. identificação do conteúdo; 2. estudo da hierarquia; 3. determinação e controle do ponto central.

Os métodos de listagem conteúdo de uma representação estão divididos entre métodos interrogativos e métodos associativos. Segundo Abric (1994, p. 02),

> Dois grandes tipos de métodos podem ser distinguidos. Alguns, que qualificaremos de métodos interrogativos, consistem em recolher uma expressão das pessoas sobre o objeto da representação estudada. Essa expressão como nós veremos, pode ser verbal ou figurativa. Os outros métodos, que chamaremos de associativos, repousam eles também, sobre uma expressão verbal, expressão essa que as pessoas procuram tornar mais espontânea, menos controlada e consequentemente, em princípio, mais autêntica.

A análise de uma representação social, como definida por Abric (1994) — como conjunto de informações em torno de um significado central —, têm três componentes essenciais que precisam ser conhecidos: seu conteúdo, sua estrutura interna e seu ponto central.

Desse modo, nenhuma técnica isolada nos permite reunir esses três elementos, fazendo com que haja a necessidade de uma abordagem pluri-metodológica articulada, para que o pesquisador não venha a se perder.

5 CAMINHOS PARA A PESQUISA: METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O problema do analfabetismo no Brasil ocorre há muito tempo e nos deparamos com índices alarmantes de cidadãos analfabetos e sem acesso à escola, mas, com o passar dos anos a inserção desses sujeitos na escola aumentou e, atualmente, é difícil encontramos crianças fora da escola. Porém, a situação que nos angustia é perceber que a presença dessas crianças dentro das escolas não é garantia de aprendizagem, e muitas delas chegam ao fim do ensino fundamental ainda sem o domínio da leitura e da escrita.

Alfabetizar não é só propiciar condições à criança adentrar no universo da palavra escrita, mas permitir que ela leia o mundo, faça uso dessa escrita na comunidade para ratificar os seus direitos. Daí a necessidade de o processo de alfabetização estar atrelado à realidade do aluno. A escola enquanto parte da comunidade não pode estar desconectada deste espaço, uma vez que fatores sociais influenciam no processo de alfabetização. Não podemos esquecer que o aluno já é falante nativo da língua, portanto, ele não é uma tábula rasa, ele traz consigo uma bagagem que precisa ser respeitada pelo professor (FREIRE, 2001). Os alunos não foram alfabetizados, mas, já possuem práticas letradas (SOARES, 2003a).

Essa investigação se origina do conhecimento do contexto educacional por meio de conversas com professores do 3º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Vitória da Conquista, estado da Bahia, que relataram sua angústia em lecionar em turmas repletas de crianças ainda não alfabetizadas e de leituras e pesquisas realizadas acerca do alto índice de crianças que terminam o 3º ano do ensino fundamental e não sabem ler e nem escrever. A defasagem escolar, em especial, na alfabetização, é um problema nacional. Infelizmente, as crianças do 3º ano estão finalizando o ciclo inicial de alfabetização sem saber ler e escrever, isto conforme a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada em 2014. A expectativa que se tem dos alunos é que eles estejam completamente alfabetizados ao final do ciclo de alfabetização, mas os resultados não são tão favoráveis.

A discussão acerca das dificuldades enfrentadas pelas crianças das camadas mais pobres na escola é antiga. A princípio, a criança foi culpabilizada com o argumento de que ela não possuía o dom para aprender (teoria do dom); em seguida, a teoria da Privação Cultural, direcionou-se ao ambiente, ele seria o culpado pela não aprendizagem, até direcionarmos a culpa, por meio das teorias de reprodução, ao sistema escolar. Porém, mesmo com tantas justificativas percebemos que o problema relacionado ao processo de ensino aprendizagem das crianças oriundas de áreas vulneráveis não se amenizou.

A proposta dessa pesquisa, não é interferir na prática, mas vislumbrar o que se passa na mente desses indivíduos. A teoria das Representações Sociais nos apresenta condições de entendimento sobre a relação: cognição e prática social (MAZZOTTI, 2000). A teoria das Representações Sociais nos permite conhecer o que diz o senso comum a respeito de um determinado conhecimento, comparar com o seu conhecimento científico e interferir nas práticas do sujeito, de acordo com (CRUSOÈ, 2004, p. 105).

Nesse trabalho, pesquisamos as representações sociais de alfabetização e letramento presente nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, com os educandos pertencentes a áreas de vulnerabilidade social, que ainda não aprenderam a ler e escrever, que têm suas famílias acompanhadas pelo Centro de Referência a Assistência Social (CRAS) e fazem parte do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Portanto, tal estudo se insere na possibilidade de perceber como ocorre esse fato social na comunidade, quais sentidos estão atrelados à alfabetização ou não alfabetização desses educandos por seus pais, pelos educadores do Serviço e pelos professores.

Por vezes, questionamo-nos o motivo pelo qual esses alunos chegaram ao terceiro ano sem saber ler e escrever, e conhecemos algumas condições que provocam esse acontecimento e que poderiam ser pesquisadas por professores que, mesmo compreendendo as mazelas existentes no campo do ensino, trazem um discurso pedagógico de outros discursos produzidos nesse campo. É preciso escutar as vozes que vêm de fora e ecoam dentro da escola.

Como já mencionado, esse texto se torna relevante pelo fato de promover um estudo que contemple ouvir a voz das famílias dos educandos do 3º ano do ensino fundamental que ainda não aprenderam a ler e escrever, o que pensam da escola e da alfabetização vivenciada; ouvir o educador social (trabalhador do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos), além de ouvir os professores, para conhecer as representações sociais sobre a sua prática educativa.

É preciso levar em consideração as vivências dos alunos, o seu contexto social; suas condições de sobrevivência, onde ele está inserido. Fatores que influenciam no processo de alfabetização que vão além até mesmo de seus aspectos físicos, mas sentimentais e afetivos, bem como a trajetória de vida dos educandos, pois, como apontado por Leite e Botelho (2011, p. 11),

> O conhecimento de mundo trazido pelo aluno é, muitas vezes, desvalorizado. Suas práticas de letramento, também. Quando na verdade, é primordial que a escola conheça essa bagagem cultural trazida pelo educando para que saiba melhor o que trabalhar com ele, o que desenvolver, que práticas de

> letramento trabalhar, quais as estratégias que podem facilitar o aprendizado e torná-lo mais prazeroso e contextualizado com suas vivências.

Ao alfabetizar, de acordo Soares (2000), é de fundamental importância se preocupar com a interação e as práticas sociais. Letramento se insere, dessa forma, como conjunto de práticas sociais. Como afirma Soares (2000) letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, e não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Por meio desse estudo é possível ascender a um maior aprofundamento e até à renovação do conhecimento (das metodologias, estratégias e concepções) sobre o ensino de alfabetização e os processos de letramento nas turmas do 3º ano do ensino fundamental com educandos que estão inseridos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos na comunidade local e ainda não aprenderam a ler e escrever.

5.1 O método e a escolha do grupo pesquisado

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, objetiva analisar as representações sociais em relação ao processo de alfabetização e letramento dos educandos do terceiro ano do ensino fundamental inseridos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, para os seus pais, para os educadores sociais e para o professor do ensino fundamental.

A pesquisa propõe depreender as representações sociais acerca da alfabetização e do letramento das crianças em área de vulnerabilidade social das camadas populares, do município de Vitória da Conquista, que frequentam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, têm a família acompanhada pelo CRAS (Centro de Referência a Assistência Social) e que esteja estudando na escola do bairro, cursando o terceiro ano do ensino fundamental e que não tenham sido ainda alfabetizadas.

Os sujeitos da pesquisa são os pais das crianças que estão cursando o terceiro ano do ensino fundamental e não aprenderam a ler e a escrever, que também estão inseridas no SCFV (CRAS), o educador social e os professores do ensino fundamental. Com efeito, são muitos os desafios de uma escola, e a instituição escolar sozinha não tem todas as respostas, por isso, a escola precisa de novas parcerias (SEABRA, 1999).

Nesse contexto, cabe citar que segundo o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), crianças em defasagem escolar é prioridade neste espaço, por isso a sua escolha para ser o *lócus* da pesquisa, já que o público analisado tem dentre seus

perfis de inserção, prioridade de acesso. Considera-se público prioritário, para a meta de inclusão no SCFV, crianças e/ou adolescentes e/ou pessoas idosas nas seguintes situações:

> Em situação de isolamento; Trabalho infantil; Vivência de violência e, ou negligência; Fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 anos; Em situação de acolhimento; Em cumprimento de MSE em meio aberto; Egressos de medidas socioeducativas; Situação de abuso e/ou exploração sexual; Com medidas de proteção do ECA; Crianças e adolescentes em situação de rua; Vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência (BRASIL, 2013, p. 09, grifos meus).

Em Vitória da Conquista, funcionam oito CRAS e cada um possui núcleos de serviço de convivência. Para a realização dessa pesquisa optamos por um destes núcleos, após a realização de uma investigação informal com os educadores sociais de todos os CRAS. O motivo da escolha foi a quantidade de crianças cursando o 3° ano do ensino fundamental que ainda não estavam alfabetizados.

Inicialmente, cadastramos nosso projeto na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e submetemos nosso pedido de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa — CEP, cuja aprovação se deu por meio de parecer de número 4. 046. 492. Portanto, após a devida aprovação pelo CEP, iniciamos a coleta de dados.

Vários encontros se sucederam (foram realizadas três visitas na Secretaria de Desenvolvimento Social, seis visitas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, cinco visitas a escola, e duas visitas na casa de cada responsável — completando oito visitas domiciliares ao todo). O primeiro ponto de encontro foi no SCFV, onde o educador social nos apresentou as crianças que estavam matriculadas na escola do bairro e estavam cursando o terceiro ano do ensino fundamental. Com os nomes dessas crianças fomos à escola e três professoras, das quatro contactadas, afirmaram que possuem, em suas turmas, crianças que não sabem ler e escrever. Na escola escolhemos duas salas, com uma professora e duas crianças em cada sala, totalizando quatro crianças e duas professoras. Para cada criança corresponde uma família, e um responsável por família para ser contactado nos momentos necessários.

Em seguida, convidamos os pais e ou responsáveis dessas crianças para participarem da pesquisa, dando voz a essas famílias. Pedimos a autorização dos responsáveis e da sua aprovação para participar da pesquisa. Para isso, fizemos visitas nas casas das crianças, com o endereço fornecido pelo SCFV (dados das fichas de inscrição dos educandos inseridos no serviço), entendendo ser importante a fala dos responsáveis. É preciso que pais e filhos confiram à escola um mesmo significado, tal qual os professores na sua função de educadores.

O universo da pesquisa foi composto por um educador social, duas professoras e quatro responsáveis (todos os participantes responsáveis pelas crianças foram mães porque foram estas pessoas que encontramos na residência nos momentos de visita domiciliar), para identificar as representações que possuíam acerca dos processos de alfabetização e letramento ofertados. Os participantes receberam nomes fictícios, visto a necessidade de proteção da sua identidade, para que a informação não lhes causasse qualquer tipo de dano, constrangimento, transtorno ou prejuízo.

Quadro 1 — Identificação dos participantes

Nomes fictícios:
Educador social: Cláudio
Professora I: Bianca
Professora II: Norma
Mãe I: Maria José
Mãe II: Maria de Lurdes
Mãe III: Maria Aparecida
Mãe IV: Maria de Fátima

Fonte: Elaborado pela autora.

Para registro dos dados utilizamos um gravador de voz, enquanto instrumento escolhido para nossa entrevista, com consentimento dos participantes e os dados foram transcritos na íntegra e analisados à luz do referencial teórico adotado.

Dessa forma, a finalidade dessa investigação foi analisar as representações sociais de pais, professores e educadores sociais inseridos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, em relação aos processos de alfabetização e letramento nas turmas do 3º ano do ensino fundamental. Assim, a nossa questão de partida é, genericamente: Quais as representações sociais de pais, professores e educadores sociais inseridos no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, em relação aos processos de alfabetização e letramento nas turmas do 3º ano do ensino fundamental?

Para ascender a esta informação, adotamos como objetivos específicos: identificar as representações sociais do professor alfabetizador e educador social sobre processos de alfabetização e letramento; relacionar Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e escola; comparar para melhor compreensão as representações sociais dos pais, professores e educador social sobre os processos de alfabetização e letramento.

O estudo sobre uma representação pressupõe investigar o que, porque e como pensam os indivíduos. A intenção não é intervir no processo de alfabetização que acontece na sala de aula, mas de conhecer a visão dos pais, dos educadores sociais e dos professores do ensino fundamental sobre o ensino realizado.

Para este estudo, foi preciso determinar os elementos constitutivos — núcleo central e elementos periféricos. Em face da atual necessidade, Jean Claude Abric aponta os principais métodos de levantamento de dados, pois a primeira questão colocada sobre as representações sociais concerne aos materiais que o pesquisador tem para aprender sobre seu objeto. Pensando nisso, os instrumentos de coleta de dados utilizados são os métodos interrogativos.

As entrevistas semidiretivas foram durante muito tempo consideradas os melhores instrumentos de identificação das representações, pois elas permitem o discurso do sujeito, o debruçar sobre seus relatos orais, valorizando a ação dialógica e interativa entre o sujeito e o pesquisador. Nosso desejo é conhecer quem são esses sujeitos, perceber suas vivências, nos aproximar de sua realidade e entender como enxergam o papel da escola na comunidade, o que eles pensam da escola, como eles se enxergam na escola, a alfabetização ofertada, além de compreender como são encaradas as práticas de letramento existentes.

A análise de dados foi realizada com base no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, e, posteriormente, foram descritos e organizados em categorias articuladas, com vistas a propiciar a compreensão do todo, mediante a estratégia da análise de conteúdo (BARDIN, 2010).

A questão da análise de dados é central na investigação, não bastando recolher os dados, mas os analisar e interpretar. A definição de análise de conteúdo é bem abrangente e engloba diferentes perspectivas, o que requer uma leitura aprofundada, conforme afirma João Amado (2014, p. 304)

> A análise de conteúdo stricto sensu define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis a leitura imediata.

A análise de conteúdo, conforme visto acima, é uma técnica que permite uma apreciação aprofundada dos conteúdos e, segundo Vala (1986), tem como finalidade: “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens...”. Ou seja, tem como objetivo entender o que foi dito, quem disse, porque disse, para que disse etc. A dimensão interpretativa é a mais crítica e a análise de conteúdo é objetiva e rigorosa. Conforme João Amado (2014, p. 304)

> A dimensão interpretativa é a mais crítica, na medida em que incorre no perigo de se cair em “inferências ingênuas e selvagens” (Vala, 1986: 103). Mas, sem a inferência a investigação ficaria a meio caminho já que registrar a quantidade de informações e fazer, em torno delas, os mais variados tipos de cálculos, não é fazer, ainda um trabalho interpretativo e, muito menos, no quadro das metodologias qualitativas.

> Podemos, pois, dizer que o aspecto mais importante da análise de conteúdo é o fato de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do se sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido "contexto" ou "condições" de produção.

A análise de conteúdo permite uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos por intermédio da sua classificação por categorias e subcategorias, no intuito de se alcançar a captação do seu sentido pleno, que é importante, principalmente, quando se deseja traduzir visões subjetivas de mundo.

A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando pontos em comum. Classifica-se segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Neste trabalho, as categorias foram definidas *a priori*, construídas baseadas em um fundamento teórico que coaduna com os objetivos específicos da pesquisa. Cada categoria corresponde a um capítulo ou subcapítulo da dissertação, ou seja, todas as categorias criadas são significativas e úteis para o trabalho proposto, sua problemática, seus objetivos e sua fundamentação teórica.

Cada conjunto de categorias foi exaustivo no sentido de possibilitar a inclusão de todas as unidades de análise significativas no estudo, além de exclusivas, visto cada categoria possuir informações diferentes, e serem analisadas separadamente.

A pesquisa ocorreu em torno da unidade temática (temas), e utilizamos frases e parágrafos como unidades de análise. Conforme Moraes (1999) as categorias são enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de aproximação que pode, por meio da análise, exprimir significados que atendam aos objetivos de estudo, permitindo a criação de novos conhecimentos. Nessa pesquisa, as categorias utilizadas foram apriorísticas, ou pré-definidas. A análise foi dividida em quatro principais categorias, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 — Categorização

Categorias:
Alfabetização e letramento
O professor alfabetizador
Representações acerca da (não) alfabetização
Relação Escola, SCFV e família.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi realizada uma leitura cuidadosa das entrevistas e organizamos um texto em torno de quatro categorias temáticas: 1ª – A alfabetização e o letramento; 2ª – O professor alfabetizador; 3ª - Representações acerca da (não) alfabetização 4ª; Relação escola, SCFV e família;

A primeira categoria busca conhecer qual a concepção que os sujeitos têm acerca da alfabetização e do letramento, os pontos que os dois conceitos têm em comum, no que divergem, se é possível ser alfabetizado e não ser letrado e se as crianças que ainda não foram alfabetizadas possuem algum nível de letramento.

Na segunda categoria, agrupamos as questões referentes ao professor alfabetizador, seu perfil, como ele deve ser, quais conhecimentos deve adquirir (com foco em sua formação inicial e continuada), como é seu planejamento, o que ele deve valorizar ao construir suas aulas, a sua relação com o material pedagógico ofertado pela instituição, a influência desse material, e a estrutura preparada para o ensino e para a (não) aprendizagem dos alunos.

A terceira categoria diz respeito diretamente à questão norteadora da pesquisa, o "porquê" de os educandos ainda não estarem alfabetizados, quais são as representações dos pais e dos educadores (alfabetizadores e educador social), se existe uma relação entre a escola e o ensino com a realidade dos educandos e suas famílias, se o que o que eles aprendem é utilizado no dia a dia, se os conhecimentos são aplicáveis e se existe sentido em aprender.

Por fim, a quarta e última categoria pretendeu conhecer a relação existente entre a escola (professores alfabetizadores) e o CRAS (SCFV) que oferece suporte às famílias no território de vulnerabilidade e às famílias das crianças que estão no terceiro ano do ensino fundamental e, ainda, não aprenderam a ler e escrever.

Neste trabalho as categorias apriorísticas, ou pré-definidas, oportunizaram as subcategorias emergirem do texto e/ ou contexto, para a manutenção da flexibilização da pesquisa, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 — Categorização e subcategorização

Categorias	**Subcategorias**
Alfabetização e letramento	**Identificação e práticas de Alfabetização e letramento**
O professor alfabetizador	A prática do professor alfabetizador e as condições de trabalho;
	Percursos docentes: formação inicial e continuada
	"Hoje em dia meu maior problema é a indisciplina"
	"A gente não tem o material básico"
	"A maioria dos pais são analfabetos, entendeu?"
	"Os textos estão muito distantes da realidade da gente"
	"A família deles é muito desestruturada"

Categorias	Subcategorias
Alfabetização e letramento	**Identificação e práticas de Alfabetização e letramento**
Representações acerca da (não) alfabetização	"Ela tem dificuldade, leva ela lá no médico pra saber se tem problema".
Relação Escola, SCFV e família	A escola e a família
	O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e a família.
	A escola e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

Fonte: Elaborado pela autora.

A categorização feita *a priori* nos permitiu criar subcategorias *a posteriori*, ligadas diretamente à triangulação que nos orientou na apreensão do nosso problema. O Quadro 7 (em apêndice) enfatiza a triangulação de cada categoria, ou seja, a quem foi dirigida as questões das pesquisas. O Quadro 8 (em apêndice) também apresenta o questionário elaborado.

Após o primeiro contato com os sujeitos, as entrevistas foram marcadas para o momento que eles tivessem disponibilidade. Nas entrevistas, guiamo-nos, informalmente, por meio de um roteiro, com intenção de vermos produzidas narrativas que contemplassem nosso objeto de pesquisa.

5.2 Resultados: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e escola: representações sociais de letramento e alfabetização dos educadores, educandos e pais

O trabalho desenvolvido nessa pesquisa coletou informações relevantes para a análise da produção final, visto que as representações obtidas pelos sujeitos nos guiaram na percepção realizada. Nossas técnicas para a coleta de dados foram o questionário (serviu de roteiro para a entrevista) e a entrevista semidiretiva que apresenta as seguintes vantagens: baixo custo, anonimato, uniformidade, padronização, alcança pessoas sem o domínio da escrita e aumenta a quantidade de dados analisáveis.

As duas técnicas nos possibilitaram colher informações durante a pesquisa, e nos permitiram interpretar e analisar os dados, combinando o raciocínio construído durante a fundamentação teórica e a pesquisa de campo. Como já exposto, utilizamos a análise de conteúdo, baseada em Bardin (2010), e a teoria das representações sociais, para entendermos as representações dos pais, dos professores e do educador social acerca da alfabetização e do letramento.

5.2.1 Alfabetização e Letramento

A alfabetização é um direito de todos e um processo de alfabetização bem orientado faz toda a diferença para as demais aprendizagens. Porém, quando não bem sucedido acarreta graves consequências na vida do sujeito. Revelada a sua importância, a primeira categorização se refere à identificação e à prática de alfabetização e letramento.

A proposta desta pesquisa é compreender as representações acerca da alfabetização e do letramento, o que os educadores (professores e educador social) e pais entendem da escrita, da leitura, da educação, as suas expectativas para o futuro e como a escola colaborará para a realização de vida, lembrando que as funções e a utilização da alfabetização são diferentes em diferentes espaços. Conforme afirma Soares (2012, p. 20),

> As funções e os objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas classes populares, e a utilização dessas habilidades por essas classes são, inegavelmente, diferentes das funções e objetivos a elas atribuídos pelas classes favorecidas, e da utilização que delas fazem pelas classes.

Embora o processo de alfabetização envolva ler e escrever, a alfabetização é um processo social, e não individual. Iniciamos as nossas entrevistas com o questionamento: "Para você o que é alfabetização?" Algumas mães (responsáveis que participaram das entrevistas) demonstraram insegurança, pois tiveram dificuldade em conceituar a alfabetização de forma mais precisa, como vemos neste relato de Maria de Lurdes — *"Aprender a ler e mais coisas né?... mas a minha mente não está muito boa pra eu te responder agora."*. Porém, mesmo tímidas, estranharam a forma como a alfabetização é desenvolvida em nossos dias e teceram uma crítica, de que a alfabetização como ocorre hoje não oferece resultados. Percebemos, também, a mesma concepção de alfabetização na fala de Maria José, ao afirmar que hoje as professoras não estão mais alfabetizando *"Alfabetização é bom que ensina, como é aquele negócio? Como é o nome daquele trem lá? O ABC. Hoje elas não estão ensinando isso mais não, é diferente agora, não tem isso mais não como era. Mudou tudo agora."*

A narrativa de Maria José remonta a dificuldade de aprendizagem existente no processo de alfabetização que é ratificada nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os resultados da ANA, realizado em 2016, divulgado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação indicam dados alarmantes. Segundo o estudo que abrange alunos do 3° ano do Ensino Fundamental, 55% deles possuem níveis insuficientes de leitura e de interpretação de texto. Em 2014, essa porcentagem era de 56%, ou seja, houve um pequeno avanço, mas ainda se encontra deficitário. Maria José, cuja filha cursa

o terceiro ano do ensino fundamental, afirma que sua filha ainda não aprendeu a ler e escrever. A autora Magda Soares (2003a, p. 19) assevera que sempre houve dificuldades na alfabetização. Em tempos anteriores muitas crianças repetiam de série e o índice de evasão era alto. Atualmente, muitas crianças avançam sem saber ler e escrever.

Todas as mães conceituaram alfabetização como aprendizagem da leitura e da escrita, conforme percebemos em suas falas — *"Para mim é a criança saber ler e escrever."*, fala que foi comum a todas as mães. Para Soares (2003), alfabetizar é um "processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita". Por isso, o debate básico gira em torno dos dois pontos: saber ler e escrever. Alfabetizar, portanto, em seu sentido mais específico, é ensinar a codificar (escrever) e decodificar (ler) a língua escrita.

As professoras definiram alfabetização como processo de aprendizagem de leitura e escrita. Afirmaram ser *"ensinar o aluno a ler e a saber o que está lendo"*. Convém lembrar que embora o processo de alfabetização envolva ler e escrever, a alfabetização deve ser/estar contextualizada, uma vez que a escola deve formar cidadãos capazes de interagir criticamente na sociedade.

Cláudio, ao ser questionado sobre o que é alfabetização, foi mais abrangente e acrescentou: *"Alfabetização vai mais que saber escrever, se a pessoa não tiver o conhecimento do mundo, ele não vai passar algo para os seus colegas para a sua família e todos que vivem ao redor dele e a sua comunidade". Ele acrescentou que a alfabetização está ligada a letramento: "alfabetização é mais que escrever, é ler o mundo, [...] que desenvolva a parte de letramento e escrita"*. O pensamento de Cláudio se aproxima dos escritos de Paulo Freire ao tratar da importância da leitura. Freire (2011, p. 19-20) afirma que

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Embora Freire (2011) não tenha utilizado o termo letramento em suas obras, ele apresenta a função da escrita ligada a práticas sociais, o que vai ao encontro do pensamento de Cláudio ao afirmar que a alfabetização vai além de saber ler e escrever, mantendo estreita relação com as práticas sociais dos sujeitos, que difere da compreensão das professoras.

No que se refere ao conceito de letramento a professora Norma sugeriu letramento como *"o papel social da escrita"*, enquanto que a professora Bianca demonstrou desconhecimento e confusão frente ao termo letramento, apresentando-se um tanto "desconsertada" ao responder:

"Letramento é o reconhecimento das letras ou a leitura das famílias silábicas, né?". A resposta desta professora em forma de pergunta demonstrou incerteza. Ela prosseguiu os comentários sobre letramento confundindo-se: *"[...] Jesus! Letramento, reconhecimento das letras e alfabetização ler e interpretar? Alfabetização é ler e saber o que ele está lendo e letramento pra mim é reconhecimento das letras".* A professora Bianca não só desconhece o significado do termo letramento, como o confundiu com alfabetização. De acordo Soares (2004, p. 14), os conceitos de alfabetização e letramento, frequentemente, confundem-se, porém, são processos independentes, embora indissociáveis, pois são processos que ocorrem simultaneamente, a alfabetização pela aquisição do sistema da escrita, e o letramento, pelo desenvolvimento dessa habilidade nas práticas sociais.

De acordo a professora Bianca, letramento consiste no reconhecimento das letras, contrariando ao verdadeiro conceito de letramento que começou a ser usado nos meios acadêmicos na tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" (KLEIMAN, 1995) dos estudos sobre alfabetização, que a escola faz questão de destacar enquanto competência individual no uso e na prática da escrita.

Segundo o educador social, o letramento se inicia muito cedo na vida da criança, por intermédio da ludicidade: *"A criança começa a participação no letramento desde a educação infantil principalmente através da ludicidade, [...] com a ludicidade a criança tem a facilidade tanto para letramento, quanto futuramente para a escrita também né?"*. Em seguida, o educador faz uma crítica à escola por não utilizar mais o lúdico para ensinar: *"Porque hoje em dia para desenvolvermos a parte lúdica ainda temos uma dificuldade, acho que uns 80, 90% não dar uma chance para que a criança desenvolva o seu imaginário, a sua parte cognitiva"*. Este ponto de vista do educador social está em conformidade com Freire (2011, p. 20) que relembra da sua infância como algo significativo para a compreensão do ato de "ler" o mundo. Porque antes de ler a palavra, a criança lê o seu mundo particular dando real importância à experiência vivida no momento em que ainda não se lê a palavra, que Freire chama de universo imediato, quando ele se lembra das brincadeiras e das aventuras. De acordo Kleiman (1995, p. 20) "O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos do mundo da escrita".

Ao serem questionadas sobre a possibilidade de não ser alfabetizado e ser letrado, as professoras demonstraram não existir essa possibilidade. Somente a professora Bianca que outrora evidenciou não saber o que é letramento e concluir ser o "reconhecimento das letras", concordou. E insistiu: *"Creio que sim. Conhecer as letras e não saber ler, não formar as*

sílabas, formar as palavras? Não ser alfabetizada, mas saber reconhecer alguma letra. Eu imagino na minha santa ignorância né?".

A posição das professoras que defendem a impossibilidade de ser letrado e não alfabetizado se justifica em Kleiman (1995) quando afirma que a escola enquanto principal agência do letramento traz consigo o conceito de letramento dominante, que preza apenas pelo desenvolvimento de algumas habilidades, não outras.

> As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo o qual o letramento era definido, e segundo o qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 09)

O modelo dominante por meio da escola (principal agência de letramento) propaga que letrado é apenas aquele que domina os códigos de leitura e escrita (alfabetizado), pois é a alfabetização que determina, segundo o conceito dominante, a forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Porém, Soares (2000) afirma que um sujeito pode não ser alfabetizado, mas letrado, quando ele tem acesso a materiais de leitura e escrita, percebe seu uso e função e mergulha no universo de letramento. O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita, porém, segundo Kleiman (1995) a escola muitas vezes se preocupa apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização.

O educador não descartou a importância da sistematização da alfabetização e a colocou como "principal", quando afirmou: *"Eu acredito que tem casos que há como ser letrado, sem ser alfabetizado, mas eu acho que não tem que ser só ser letrado [...] acho que tem que haver uma conjunção dos dois, uma conjuntura para que a criança desenvolva a sua leitura, o letramento e a alfabetização, principalmente a alfabetização".*

Para Soares (2003ª, p.16) existe a necessidade de reconhecer a especificidade da alfabetização, "entendida como o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico" e de perceber que a alfabetização precisa acontecer em um contexto de letramento. Defender o letramento, não é defender a alfabetização não sistematizada, ou perdida no emaranhado de "letramento", a alfabetização não pode ser "desinventada" pelos novos estudos de letramento. Não queremos "desinventar" a alfabetização, desejamos que ela tenha aproximação da realidade dos sujeitos, de estreitamento com as experiências vividas no dia a dia.

Porém, o educador social não hesitou ao afirmar que existem pessoas não alfabetizadas, mas letradas. *"Eu acredito que sim, e vai depender do desenvolvimento da criança"*. Segundo ele é preciso uma relação entre os dois, letramento e alfabetização *"Tem que tá um em conjunto com o outro né? Uma coisa tem que intercalar com a outra"*. É preciso se alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

A professora Bianca afirmou que em suas práticas ocorrem o letramento e a alfabetização: *"Considero que sim. Porque eu tento ensinar o aluno o código da ortografia e tento também fazer com que ele aprenda a ouvir, saber o que ele está ouvindo e passar para o papel"*. A professora Norma informou a dificuldade em conciliar letramento e alfabetização de maneira simultânea, e afirmou: *"É porque, assim, eu peguei uma turma em processo de defasagem [...] então eu, de início, foi só a parte de alfabetização mesmo, eu estava trabalhando com ficha esquema, esse tipo de coisa, mas a partir de julho pra cá que dez deles começaram a ler e a escrever, aí que eu comecei com letramento".*

Percebemos, pelas respostas de todos os entrevistados, a dificuldade nas práticas docentes de alfabetização e letramento de forma simultânea, porque eles acreditam que primeiramente os alunos devem estar alfabetizados, para a inserção, posterior, do letramento. As práticas de letramento mudam de acordo o contexto, então, concluímos que encarar a alfabetização como a única forma de letramento revela a relação de poder existente na educação.

Ao ser indagado se o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) tem contribuído para aquisição de novas práticas de leitura e escrita, e como isso acontece, Cláudio afirmou que o serviço contribui indiretamente para a aquisição destas práticas por intermédio das rodas de conversa sobre os temas transversais *"essa roda de conversa que temos aqui, ajuda muito a desenvolver no adolescente e na criança a sua opinião, então esse adolescente e essa criança mesmo tendo problema em termo de letramento e escrita, o que ele vivencia vai contribuir".* Ao fazer uso da leitura e da escrita, pelo diálogo, a criança aprende a compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabético e entender situações e contextos de produção da linguagem (oral, escrita ou audiovisual), além de interpretar textos produzidos por outras pessoas.

O educador social do SCFV, mesmo não tendo como foco para seu trabalho o ensino de leitura e escrita, por se tratar de um ambiente voltado à educação social e a temáticas de convívio comunitário e valorização do direito de ser, de convivência e participação social, assegurou-nos desenvolver práticas de letramento em suas atividades, quando se posicionou

"Assim diretamente como a escola não, nós trabalhamos com um diferencial da escola, quando nós trabalhamos com os temas [...] tem crianças que tem esse diferencial de ser crítica e principalmente usar a 'reflexidade' e a criticidade no mundo que ela vive". Segundo Soares (2000), existem diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas, do indivíduo, do seu meio, do contexto social e cultural. A prática de trabalhar temas transversais oriundos da realidade do indivíduo dentro do SCFV, exercita no grupo a oralidade. Segundo Kleiman (1995, p. 18), a oralidade tem ligação direta com o letramento, por isso, é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Crianças são letradas ao possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas e podem aprender a prática discursiva letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

Foi perceptível o enfoque e a valorização na oralidade com os participantes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e, segundo Cláudio, os educandos têm a oralidade bem desenvolvida porque sempre conversam e o educador demonstrou interesse e abertura para o diálogo com as crianças ao afirmar que: *"muitas vezes os relatos que eles trazem aqui, são novas experiências, então isso me traz muita relevância e de minha parte me traz criticidade com relação ao que eles me passam"*. Nesse sentido, o exercício da oralidade foi encarado como uma forma de aproximação da realidade da criança com o seu dia a dia. Porém, o educador acredita que a escola, e não o SCFV, favorece à oralidade dos alunos. Cláudio afirma: *"[...] é porque lá na escola eles têm essa interação por meio de conversa, isso realmente os ajuda, a saber, comunicar-se".*

Porém, ao questionarmos as professoras se os alunos, que ainda não foram alfabetizados, são bons comunicadores, dialogam, interpretam, gostam de contar estórias do seu dia a dia, trocam informações dentro da sala e interagem socialmente, a professora Bianca foi enfática em responder: *"Não, não, não. Eu acho que não. A leitura influencia em tudo, tem vergonha as vezes até de falar. Brincar eles brincam, mas na hora deles discutirem qualquer outra coisa, eles se retraem"*. Enquanto a professora Norma, afirmou: *"Alguns sim, outros não. Esse menino de 15 anos mesmo, que eu acho que é o caso mais gritante aqui da sala, ele tem uma oralidade muito boa [...] você pode não ser alfabetizado e ser um bom comunicador".*

Ao discutirmos acerca da virtude da boa comunicação por meio da oralidade, houve também divisão de concepção entre as mães participantes. A metade declarou que os filhos não são bons comunicadores dentro de casa, pois são calados e acreditam que seus filhos não saberiam passar um recado completo. Conforme verificamos na fala de Maria de Lurdes ao relatar*: "ela não conversa muito, ela é bem calada. Ela passaria um recado pela metade".*

Essas mães demonstraram que a atmosfera do ambiente familiar não é um lugar favorável para o desenvolvimento da oralidade da criança, visto a própria família não oferecer possibilidade para que a criança possa desenvolver sua comunicação. Conforme exclama Maria José: *"Quá! fica quietona aqui no celular, a vida dela é brincar no celular. Ela fica só sentada não é de conversar não [...] a gente não leva ela para lugar nenhum não, só quando a gente sai, vai lá embaixo. [...] tem hora que ela vai na casa da mulher da igreja que tem uma filha, ela ia lá, agora ela não está indo mais."*

Segundo Kleiman (1995, p. 43), essa é uma diferença marcante entre as classes com mais ou menos escolarização. Elas não entendem as práticas de letramentos em contextos fora da escola e não valorizam a oralidade das crianças sobre objetos do mundo real, não existe uma verbalização e retomadas constantes como nos grupos majoritários e as crianças não são encorajadas a desenvolver sua oralidade.

Dessa maneira, as crianças das classes menos favorecidas seguem desencorajadas a se comunicar e desacreditadas no próprio potencial de oratória e, muitas vezes, não são levadas a um passeio com a família, em que possam encontrar amigos para dialogar sobre fatos do dia a dia, e em casa, também, não são incentivados a se expressar por meio da oralidade, interpretar e trocar informações. Se as crianças não são incentivadas a trocar informações básicas, como serão encorajadas a criar estórias ou valorizar a criatividade por meio de invenção de textos orais? Segundo Kleiman (1995), infelizmente as crianças das famílias de baixa escolarização não recebem encorajamento para treinar a sua oralidade.

É preciso que haja valorização e investimento na oralidade dos pequenos. Porém, é notório que o ambiente em que as crianças vivem não as encoraja a desenvolver sua oralidade, cabendo o despertar, por parte da escola, para a importância da oralidade nas práticas de letramentos. O professor deve se empenhar em desenvolver o diálogo com o educando, na troca de experiências verbalizadas, tendo como viés o conhecimento de que o educando é sujeito ativo na construção da sua linguagem.

5.2.2 O professor alfabetizador e as suas condições de trabalho

O professor alfabetizador é alguém que inicia no educando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que acompanha o indivíduo para o resto da vida. O professor que alfabetiza precisa ter conhecimento de várias questões referentes a esse processo, além disso, ter conhecimentos que o instrumentalizem a saber como ensinar, entendendo que ler e escrever

não são ações apenas mecânicas de decifração e codificação, mas processos históricos, culturais e sociais.

Ao refletirmos sobre a figura do professor alfabetizador foi unânime entre as professoras e o educador social que o professor alfabetizador tem por função mais do que ensinar o aluno a codificar e a decodificar. Ele é o responsável por levar o educando a refletir, como afirma a professora Bianca: *"Vai mais além da leitura, vai mesmo à formação até deles como cidadão, mostrar a realidade, trazer outros temas".*

A professora revelou autoconsciência de seu papel como professora alfabetizadora na construção do cidadão, que vai para além do ensino da escrita. Cláudio reiterou: *"Pra mim o alfabetizador é aquele que ajuda o cidadão desde pequeno a desenvolver seu letramento e a sua escrita, para que ele possa ser um futuro cidadão na sociedade"*. Segundo Freire (2002), é preciso discutir com os alunos a realidade concreta de maneira que se associe com as disciplinas, conteúdos que se ensina, para estabelecer "intimidade" entre os saberes curriculares e a experiência social para a formação do cidadão crítico e político.

Porém, segundo as mães, o professor alfabetizador não é devidamente valorizado como profissional. De acordo Maria José, a professora alfabetizadora é *"aquela que sofre"*; "*os meninos hoje não respeita ninguém, essa menina minha falou que antes de ontem um menino falou lá um palavrão com a professora, que a professora chegou chorar, então sofre, a professora sofre na sala [...] a professora conversa na sala com eles e eles não respeitam, hoje em dia ninguém está respeitando professor mais não".*

A "violência escolar" é um dos maiores problemas que os professores enfrentam na atualidade. De fato, agressões físicas, ameaças, brigas, assédio, indisciplina escolar etc. acontecem diariamente na escola. De acordo com Aquino (1996, p. 34), existe uma força na relação professor-aluno que produz resultados. Se a relação entre ambos for positiva, há probabilidade de um maior aprendizado. Para Nóvoa (1995, p. 27),

> As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Segundo Nóvoa (1995), para ser um bom profissional deve planejar estratégias para resolver os problemas que vão surgindo na escola. Nesse caso, a escola necessita criar mecanismos para desenvolver o interesse do aluno para o aprendizado.

Todo educador se apresenta como uma referência para a formação dos educandos e é muito importante a maneira de se relacionar com eles. Em nossa pesquisa, embora a professora tenha sido encarada como "aquela que sofre", devido à desvalorização do profissional da educação, o seu papel influenciador para o bem do seu aluno foi percebido por todos.

O professor, de acordo com Maria de Fátima, é comparado como "mãe" ou "pai". Essa representatividade revela afetividade, entrega, dedicação e proximidade, como encontramos na seguinte fala: *"Elas se empenham muito no interesse das crianças em aprender".* O professor é aquele, dotado de autoridade e prestígio, capaz de conhecer a dinâmica de aprendizagem da criança, e para quem as mães demonstram reverência.

Cagliari (2005, p. 10) explicita que "a aprendizagem é um ato muito individual, mas, sem dúvida, depende também das habilidades de quem ensina". Por isso, a necessidade que os professores das séries iniciais sejam qualificados para a alfabetização. Freire (1991, p. 58) afirmou que "Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática".

Para que haja professores alfabetizadores qualificados, faz-se necessário um percurso de formação, no qual se encontre possibilidades de aprendizagens para o professor desenvolver suas competências. Conforme discutiremos em seguida, os percursos da formação docente se estruturam em dois eixos; formação inicial e formação continuada.

5.2.2.2 Percursos docentes: formação inicial e continuada

A formação dos professores tem sido exposta à luz das mais diversas teorias porque é impossível falar em qualidade de ensino sem falar da formação do professor. A formação inicial é fundamental para embasar e preparar o professor para o início das atividades e a formação continuada é essencial para atualizar o professor que não pode manter a mesma forma de lecionar por anos sem reflexão. Portanto, a formação é permanente e precisa estar integrada ao dia a dia.

Em espaços formativos, como cursos de licenciatura em Pedagogia, os futuros alfabetizadores constroem sua identidade profissional por meio de processos de troca e interação, visto que a graduação é um momento importante de aprendizagem que alicerça as futuras gerações de professores, por ser um local de formação que contribui no letramento do professor. Portanto, discussões sobre temáticas como alfabetização e letramento são indispensáveis, pois o futuro alfabetizador precisa aprender sobre como melhor ensinar.

No decorrer da pesquisa ouvimos os professores do terceiro ano do ensino fundamental, para conhecer suas representações acerca desses espaços de formação inicial, e entender de que forma esses espaços colaboraram para o desempenho de suas atividades de alfabetização e letramento. Foi unânime, entre as professoras, a insatisfação com o currículo cumprido em sua formação inicial, no que diz respeito à aprendizagem de conteúdos necessários para o seu trabalho como docente, conforme verificamos na fala da professora Bianca: *"Não. Deixou muito a desejar, eu acho que a gente não aprende nada na graduação. Muito pouco... Eu acho que poderia ter explorado mais."* As professoras também avaliaram negativamente a relação teoria *versus* prática, ao relatarem o distanciamento existente entre a teoria aprendida no curso de formação inicial e as experiências vividas no interior das escolas, conforme declaração da professora Bianca: *"O que a gente fica na faculdade estudando é muito diferente do que a gente vivencia na sala de aula, não tem nada a ver"*.

Como apresenta o Referencial para a Formação de Professores (BRASIL, 1999) as ações de formação inicial e continuada devem garantir condições para que os professores possam desenvolver continuamente as suas competências. Segundo Souza (2016, p. 51), os espaços formativos, como cursos de licenciatura em educação superior, devem (re)construir a identidade profissional do aluno em formação pelas trocas simbólicas e pelos processos interativos com seus pares. Portanto, dentro da formação inicial é preciso que haja um espaço em que o professor alfabetizador aprenda sobre conceitos de alfabetização e letramento. Conforme Souza (2016, p. 52 e 53),

> O conceito de letramento é norteador para a (re)elaboração das práticas didáticas do professor, pois amplia a consciência sobre a importância das construções sociocomunicativas. Formar professores significa fazer com que compreendam as concepções de letramento e o seu papel frente aos desafios trazidos pelas nuances envolvidas no âmbito da(s) linguagem(ns).

O ensino da alfabetização constitui uma tarefa pedagógica complexa e o conhecimento acerca do letramento é de fundamental importância. Sendo assim, afirmou António Nóvoa (1995, p. 78), "mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho".

A formação inicial não é o suficiente para atender todas as demandas existentes. Faz-se necessário investimento em uma formação continuada de qualidade A formação continuada para os professores alfabetizadores é uma obrigação legal, conforme os artigos 67 e 87,

(BRASIL, 1996, *online*), porém, os encontros de formação do município de Vitória da Conquista não se revelam a contento.

Questionamos as professoras do terceiro ano do ensino fundamental se elas participavam de encontros para formação continuada, oferecidos pelo município, sobre alfabetização e letramento. Segundo as docentes, os encontros de formação não ocorrem a contento, por serem rasos, "vazios". Conforme declara a professora Bianca: *"É... tem, tem o pacto, às vezes tem formação, mas eu acho vazio [...] A secretaria daqui de Conquista, oferece uma formação uma vez no mês, mas é vazia, como eu tô te falando, é uma ilusão"*.

Os encontros de formação oferecidos são vazios por estarem desconectados da realidade da escola local, como percebemos no desabafo de Bianca: *"Não adianta a formação se a gente não tem como aplicar, porque a realidade da escola é outra"*. A dura realidade da escola com sua escassez de material e a ausência de uma formação coerente dificulta o trabalho das educadoras. Bianca prossegue: "elas levam várias propostas: *"ô gente faz isso com os meninos, faz aquilo..."*, *quando você chega aqui não tem E.V.A, não tem cartolina, não tem hidrocor, não tem cola, não tem durex, não tem nada"*.

Conforme Nunes (2001), os professores aprendem também com base em sua prática, porém, os cursos de formação continuada, muitas vezes, não articulam a formação teórica com os conhecimentos do cotidiano escolar. A referida autora (2001) ressalta a importância de se considerar o estudo da prática docente carregado de valores que integram a sua prática, para que se desenvolva uma prática pedagógica mais contextualizada. Portanto, faz- se necessária uma reflexão sobre a formação do professor para se minimizar o abismo existente entre "teorias professadas" e "teorias praticadas".

Outro ponto em destaque acerca da formação continuada foi exatamente a falta de continuidade verificada no processo formativo, conforme salienta a professora Bianca ao relatar suas impressões acerca da formação oferecida aos professores alfabetizadores que atuam no município: *"Eles pegam os professores botam na sala, geralmente são seis meses, uma vez mensal a gente se encontra, o pacto pela alfabetização, mas esse ano não teve não, ano passado teve ano retrasado teve"*.

Segundo Nóvoa (2002, p. 23), "o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente". Para isso, os professores precisam agir de maneira reflexiva, repensando continuamente sua prática na busca pela melhor maneira de aplicar seus conhecimentos e a escola, enquanto espaço de formação continuada necessita propor aos professores espaços de troca e diálogo para que a reflexão ocorra de maneira conjunta propiciando uma melhor visão

do todo e um aprimoramento do trabalho docente. Sobre a importância da reflexão Barreto (2017, p. 64) afirma

> A reflexão docente, portanto, apresenta-se como um grande divisor de águas entre os profissionais da educação. O docente que reflete sobre os seus atos oferece maior probabilidade de acertos nas suas decisões. Isso significa afirmar que apenas o domínio do conteúdo e de técnicas pedagógicas (instrumentalidade técnica) não é o bastante. Somente a partir da reflexão é que surgem as significações no sentido de ampliar a sua compreensão e atuação em relação a sua prática docente.

Se os encontros fornecidos pelo município se mostram escassos e distantes da realidade, os encontros de formação com trocas de experiências, oferecidas dentro da própria comunidade escolar local proporcionando maiores momentos de reflexão acerca da prática, nos parece uma solução, principalmente para uma escola com vasto número de séries iniciais. É o caso dessa escola que nos acolheu para realização desta pesquisa, que possui cerca de oito turmas do terceiro ano, campo fértil para diálogos dos docentes em torno de uma melhor qualidade para desempenho de trabalho do professor alfabetizador, não só pela quantidade de turmas, mas pela abertura dos profissionais, que ressaltaram a importância do contato com os colegas e a troca de experiências, afirmando terem aprendido mais com essa forma do que com a própria formação acadêmica inicial.

Contudo, o diálogo dentro da escola, onde ocorreu a nossa pesquisa, não é valorizado. Essa assertiva revela que a unidade escolar não se revela um lugar de crescimento permanente, devido à dinâmica interna que fragmenta os poucos encontros de professores. A professora Norma relata como ocorrem os escassos encontros existentes dentro do espaço escolar, segundo ela, *"Bom, nós temos esse AC uma vez por mês, mas esse AC não é suficiente, deveria ter mais e eu acho que até o fato do nosso AC ser fragmentado, eu acho que já ate dificulta, deveriam ser todos os professores do terceiro ano juntos, não só de dois em dois, né? Seria um tempo de trocar experiências, eu questiono a quantidade e também a qualidade"*.

Para as professoras alfabetizadoras e iniciantes que participaram desta pesquisa a troca de experiência é fundamental. Elas relataram a dificuldade em se trabalhar com turmas, de acordo as próprias professoras, "deficientes". Segundo Moreira (2011, p. 39-40),

> Existe uma dificuldade sentida pelo professor da escola pública para ensinar aos alunos dos setores populares, fator que sem dúvida responde, ainda que em parte, pelos altos índices de evasão e repetência desses alunos. Dada a urgente necessidade de reduzir esses índices, julgamos que as causas e as implicações dessa dificuldade precisa, ser cuidadosamente analisadas nos cursos de formação de professores, cujos currículos vêm sendo bastante questionados e reformulados.

Percebemos, portanto, que a formação deve estar alinhada com as dificuldades enfrentadas pelos professores. Porém, conforme relato das professoras entrevistadas, nas reuniões de planejamento não surgem oportunidades de discussão sobre alfabetização e letramento, mesmo sendo a defasagem na alfabetização uma realidade geral. Conforme a professora Norma, *"tem-se falado o tempo todo sobre isso"*, porém, de maneira informal, porque o tema não é tratado oficialmente por parte da coordenação pedagógica, com uma única representante (quantidade deficitária para dar conta de todas as turmas existentes na escola) focada na construção de projetos e apresentações, e que não atende ao apelo para discussões sobre alfabetização e letramento.

De acordo as professoras, os alunos comentam, positivamente, sobre todas as ações que são realizadas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Como afirmou a professora Bianca: *"Geralmente tem o que?! Aula de capoeira, dança, oficinas de música, eu os vejo comentando aqui"*. As professoras souberam informar o que é um educador social e o que ele faz, e a professora Norma nos contou que já foi educadora social por nove anos no antigo PETI (jornadas ampliadas) que foi reordenado para Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Pensando nisso, solicitamos ao educador que nos contasse como planejava as suas atividades. Ele relatou que o planejamento é realizado com uma equipe de educadores sociais e uma técnica de referência (profissional de nível superior que trabalha no CRAS e tem por função referenciar tecnicamente o serviço) que no local pesquisado é uma psicóloga.

Segundo o educador social o planejamento é realizado em duas etapas, o macro, construído anualmente ou semestralmente em que se projeta a longo prazo o que se espera para o ano no SCFV, e se escolhe as temáticas a serem abordadas de acordo com a necessidade da comunidade local (são trabalhados temas transversais como cidadania, identidade, respeito, democracia, trabalho infantil, combate ao abuso sexual, combate à violência doméstica).

Já o micro, construído mensalmente ou semanalmente, de acordo com o assunto determinado para cada mês. No micro, planeja-se quais atividades serão desenvolvidas para cada tema, por exemplo, tema: "consciência negra", podem ser desenvolvidas atividades que tratam da importância do negro na sociedade, empoderamento para a população negra muitas vezes marginalizadas, combate ao racismo etc. Para isso, podem ser usadas rodas de conversas, palestras, dinâmicas, contação de histórias, rodas de capoeira, pintura e desenho, recorte e colagem etc.

A construção dos planejamentos escolares, segundo as professoras, acontece uma vez por semana na instituição local e uma vez por mês na Secretaria Municipal de Educação (SMED), e as professoras sentam em dupla ou em trio na escola local para planejar de acordo com o que é passado pela SMED, conforme descreve a professora Norma. De acordo Barreto (2017, p. 62-63) a autonomia se constitui por um processo democrático

> Na sua dimensão política, autonomia é o que define a democracia. Assim, a autonomia ganha sentido sócio-político-pedagógico quando significa libertação das opressões que restringem ou anulam a liberdade de um povo, ou quando em contexto de sala de aula se promove uma crescente liberdade, o que constitui a conquista da própria autonomia.

O planejamento, de acordo com as professoras, é concebido de cima para baixo e as crianças não alcançam as competências que se espera serem alcançadas no terceiro ano. Existe uma relação de poder diretamente ligada ao currículo. Conforme Moreira (2011, p. 40),

> O primeiro deles é a concepção de currículo como uma seleção arbitrária de um ponto mais amplo de possibilidades, seleção essa decorrente de determinadas valorizações e relacionada, fundamentalmente, aos conteúdos, habilidades e crenças que os grupos dominantes desejam ver incutidos por nossas instituições escolares. Assim o currículo não é um conjunto de conhecimentos atemporais e eternos. O que é considerado válido de ser ensinado e aprendido em nossas escolas e universidades é uma resposta a necessidades e interesses historicamente situados, que nem sempre favorece a totalidade da população escolar. Pelo contrário, se é pelo currículo que os que detêm o poder procuram ver alcançados certos objetivos, explícitos e implícitos, é pelo currículo que intenções de reprodução de privilégios e desigualdades se corporificam.

De acordo Barreto (2017, p. 63) “não existe neutralidade na educação”. Os professores precisam de autonomia para lutar por melhores condições de ensino

> As práticas da autonomia exigem que o homem transponha condições de inércia e inconsciência para realizações mais conscientes. Dessa forma, a autonomia docente é indissociada dos direitos prescritos, contidos e assegurados nas políticas públicas do governo e àquele que interage com o mundo na busca de seus próprios direitos e os da sua comunidade.

Segundo as professoras, o currículo pede, muitas vezes, o que as crianças não alcançam e para que esse processo seja realizado da melhor forma, elas precisam adaptar os conteúdos, “se basear na realidade para educar”, crendo ser esta a verdadeira contextualização. As professoras informaram que os seus planejamentos são baseados em livros ou em ideias extraídas pela internet. Elas utilizam o livro didático, mas não se prendem a ele, porque nem sempre encontram nele o que procuram, além de terem de adequar os conteúdos para a turma quando percebem que os alunos não “irão alcançar” a aprendizagem.

As professoras disseram valorizar, também, a adequação dos conteúdos, pois o nível de desenvolvimento dos alunos do terceiro ano, está abaixo do que se recomenda. Conforme o relato da professora Bianca: *"Eles chegam no terceiro sem ler, a maioria chega aqui parecendo que nunca passou pela escola, [...] só a minoria que chega lendo"*. A dificuldade apresentada por estes alunos, sinaliza a próxima categorização que trata das representações sociais acerca da (não) alfabetização.

5.2.3 Representações acerca da (não) alfabetização

No final do terceiro ano a expectativa é que os alunos estejam plenamente alfabetizados, porém, os resultados se mostram aquém do esperado e infelizmente crianças do terceiro ano estão finalizando o ciclo inicial de alfabetização sem o domínio da leitura e da escrita. Dado reforçado pela professora Norma ao afirmar que *"a maioria não sabe ainda ler e escrever [...] tinha várias alunas aí com 11, 12, 13 anos que não sabia nem as vogais"*. Como afirma Soares (2003, p. 01), "não podemos deixar esses milhões de alunos, crianças e jovens, saírem da escola semianalfabetos, quando não analfabetos".

As atividades desenvolvidas na escola exigem o conhecimento da leitura e da escrita e os educandos que ainda não sabem ler e escrever as realizam, muitas vezes, porque as professoras leem para eles, o que desagrada a professora Bianca, quando afirma: *"Ah minha filha é o que mais me dar dor de cabeça, é o que mais tem que dar atenção, aí a gente fica ali ajudando, e uma só não dá conta não, a gente falta é ficar doida"*. Segundo a professora Bianca, existe a necessidade de ampliação no quadro de alfabetizadores nas turmas de terceiro ano, uma vez que os alunos estão em defasagem e necessitam de maior atenção individualizada.

Para possibilitar a realização das atividades dos alunos que ainda não aprenderam a ler e escrever a professora Norma relata o método que utiliza: *"realizam o trabalho em dupla, ou trio sendo um menino que sabe ler com um menino que não sabe ler para estar ajudando"*. Segundo a professora, a realização dessas atividades facilita a rotina diária dentro da sala, porém, não anula o fato de que a (não) aprendizagem da leitura, atrasa o processo de assimilação dos demais conteúdos. Maluf (2017, p. 112) nos esclarece que "O insucesso escolar começa com a aprendizagem da leitura, da qual dependem todas as demais aprendizagens". O processo de alfabetização quando não bem sucedido acarreta graves consequências na vida do sujeito.

Os principais desafios elencados para se alfabetizar foram: a indisciplina, a falta de estrutura e material adequado, o analfabetismo dos pais, a distância entre a escola e a comunidade, a família desestruturada e a deficiência dos alunos. A indisciplina, o primeiro

desafio elencado, de acordo com a professora Norma *"Hoje em dia é meu maior problema"*, é tema da nossa primeira subcategoria.

5.2.3.1 *"Hoje em dia meu maior problema é a indisciplina"*

A indisciplina foi citada pelas duas professoras como o maior problema enfrentado por elas dentro da sala de aula, tanto com relação ao comportamento como a aprendizagem. Conforme Pereira e Ribeiro (2017, p. 14), esse "aluno-problema", materializado na fala das professoras, é tido em geral como aquele que apresenta supostos distúrbios, que podem ser esses de ordem cognitiva ou comportamental, o que faz com que tal discente componha a categoria dos "indisciplinados". Os mesmos autores asseveram que a injusta "rotulação" dos estudantes, tidos como "alunos-problema", acaba por os culpabilizar, em parte pelos próprios professores, e esta rotulação não deveria se perpetuar, pelo contrário, os professores deveriam tomar a decisão de romper com esses discursos (PEREIRA; RIBEIRO, 2017, p. 02).

Pereira e Ribeiro (2017) afirmam que é comum verificarmos na escola queixas frequentes referentes à indisciplina dos alunos, e que muitas vezes os professores patologizam a criança como "problema", ao invés de buscar entendê-la.

> O que cabe suscitarmos aqui é que alguns comportamentos, em se tratando da disciplina e da obediência que a escola exige de seu alunado, dependendo do ambiente escolar, podem ou não ser vistos como indisciplina, ou até mesmo como sintoma de hiperatividade, o que nos remete a uma normatização de condutas. Meira (2012) questiona essa ideia de patologizar o indivíduo como indisciplinado em vez de buscar entender o motivo pelo qual diferentes práticas e contextos conseguem produzir indisciplina escolar (p. 12).

Isso ocorre por existir, de acordo Pereira e Ribeiro (2017, p. 13), a idealização de estudantes passivos, disciplinados e obedientes, porque, dessa forma a escola desempenha o seu papel de reprodução e organização do conhecimento.

Percebemos que a todo momento as professoras culpabilizam a indisciplina dos alunos como razão maior para a dificuldade de aprendizagem, de alguma forma, procurando se proteger com relação aos problemas que enfrentam. Falar de exclusão é falar das desigualdades sociais, da diversidade, da discriminação e da preocupação, sobretudo, das camadas populares sobre a qualidade da escola pública.

5.2.3.2 *"A gente não tem o material básico"*

A falta de material foi elencada pelas professoras, como ponto preponderante no processo de ensino aprendizagem. Conforme afirma a professora Norma, o único recurso disponível é o livro didático: *"Olha, essa escola é complicada por conta que a gente não tem material básico, nós não temos, por exemplo: xerox, impressão de atividade, a gente trabalha só com o livro, né?"*. São muitas as nuances ligadas diretamente ao trabalho do professor, portanto, o professor não é o único no processo de ensino aprendizagem, é interessante observar que o processo de aprendizagem ocorre por uma correlação multifatorial em que o professor é um (importante) componente, mas não está sozinho. Nesse caso, a ausência de material adequado atinge diretamente o ensino ofertado.

Para Pereira e Ribeiro (2017) *apud* Oliveira (1996), as dificuldades de aprendizagem são multideterminadas, isto é, possuem uma associação de causas que vai desde currículos inadequados, de um sistema de avaliação falho, do método, de salas de aula com um número grande de alunos, assim como alunos trabalhando com material didático desatualizado e desprovido de significado. Existe a necessidade de maior investimento em material, pois as professoras querem um material pedagógico mais adequado. Como desabafou a professora Norma: *"só tem o livro, se você quiser fazer um cartaz, não pode fazer a cartolina, então bato nessa tecla do recurso"*.

Além de ter disponível apenas o livro didático, esse parece não agradar muito, por trazer atividades de difícil resolução para os alunos. Conforme afirma Maria José: *"Tem hora que a professora passa tarefa de livro, mas ela tem dificuldade, precisa a pequena está ensinando ela. Tem hora que ela sabe fazer certo, tem hora que não".* Foram muitas as queixas referenciadas ao livro didático que revelam sua ineficiência, quando usado de maneira isolada, sem suporte de outros materiais e distante da realidade pesquisada, não suprindo as necessidades dos pesquisados, tanto professores, quanto alunos e responsáveis.

A escola também não disponibiliza de material tecnológico adequado para o desenvolvimento de atividades lúdicas e atrativas, como afirma Maria Aparecida: *"eu não sei como anda o computador da escola se anda quebrado, porque na escola tem que ter essa oportunidade, seria bom também de vez em quando assistir um filme, porque é bom para a cabeça da criança".* De acordo Perrenoud (2000), "a escola não pode ignorar o que se passa no mundo". As questões sociais têm ligação direta com o ensino que ofertamos. É cada vez mais difícil pensar a educação sem o uso constante da tecnologia, pois ela integra nossa vida diária.

Segundo Kenski (2012, p. 19), "tudo o que utilizamos em nossa vida diária, pessoal e profissional [...] são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas". Portanto, a tecnologia faz parte do nosso cotidiano, e a prática escolar não pode se manter distante da realidade.

É preciso maior investimento em materiais tecnológicos na escola, desde o livro didático, cadernos, papel ofício, impressoras com tinta, um bom filme, até um computador de mesa, ou *notebooks*. Entretanto, infelizmente, o poder público muitas vezes se exime de seu papel de investir e prover, conforme afirma Maria Aparecida: *"Deveria ser bem melhor, porque às vezes investe em coisa que não tem nem necessidade e a educação fica em segundo, terceiro ou quarto lugar".*

Porém, mesmo com a falta de material didático adequado, as professoras insistem que os principais aspectos que dificultam a ação pedagógica docente na escola é a relação da escola com as famílias dos educandos, a escolaridade baixa dos pais que afeta diretamente no desenvolvimento escolar dos filhos. A escola, *lócus* desta pesquisa, chama a nossa atenção pela qualidade do ensino que é oferecido — ausência de material adequado para o atendimento dos alunos, somado à presença de estereótipos existentes a respeito da criança pobre. Freller (1997), ao se referir ao alto índice de encaminhamento de crianças e adolescentes com "problemas de aprendizagem" para atendimentos, veicula esses encaminhamentos a injustas rotulações e preconceito relacionado às famílias pobres.

Para Cavalcante (1998, p. 04), a questão está relacionada ao costume de se culpar os pais pelos problemas da criança, particularmente se a família é de baixa renda ou pertence a uma minoria étnica ou social. Como percebemos na fala da professora Bianca*: "A maioria dos pais são analfabetos, entendeu?"* tema da nossa próxima subcategoria.

5.2.3.3 *"A maioria dos pais são analfabetos, entendeu?"*

Segundos as professoras, os problemas "particulares" dos alunos que os impede de aprender. Conforme a fala da professora Bianca: *"O desafio é que nosso aluno aqui do bairro A, são alunos com "N's" problemas pessoais, particulares, de tudo que você pensar na vida, e quando ele chega aqui não consegue aprender [...] não tem apoio em casa, a maioria dos pais são analfabetos, entendeu?"*. Infelizmente as professoras carregam em seu discurso uma atitude negativa e estereotipada com relação aos alunos e suas famílias, conforme Cavalcante (1998, p. 02),

> Uma das principais razões porque escolas e pais tão raramente colaboram uns com os outros é a falsa crença entre muitos educadores de que a escola é impotente para afetar de maneira positiva as famílias dos alunos. Muitos acreditam que crianças que vem de famílias "disfuncionais" ou "carentes" são incapazes ou desmotivadas, e destinadas a falhar na sua escolaridade, tendo o seu futuro já predeterminado na sociedade. Além disso, muitos educadores

> assumem que pais que são pobres, que possuem pouca ou nenhuma escolaridade, ou são culturalmente diferentes da classe média, são incapazes ou desmotivados a se envolverem na formação dos seus filhos (Krasnow, 1990). O comentário que e comumente ouvido nos corredores escolares: "Não podemos fazer nada por este aluno...a sua situação familiar e terrível!" reflete uma atitude negativa e estereotipada com relação a certos alunos a qual precisa ser eliminada do discurso educacional.

Quando a professora Bianca afirma não conseguir fazer nada pelos educandos porque eles têm "N's" problemas pessoais e pais analfabetos revela que ela defende o modelo autônomo do letramento. O modelo autônomo do letramento, conforme Kleiman (1995), tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades. Conforme Kleiman (1995), é comum a atribuição do problema aos indivíduos, contrariando a realidade social, e aos seus pais sobre a responsabilidade de não colaborar com a aprendizagem de seus filhos, devido sua própria ignorância.

Os pais recebem a responsabilização pela não alfabetização de seus filhos. Uma crítica levantada pela professora foi a falta de apoio em casa, por parte dos responsáveis que não conseguem ajudar seus filhos nas atividades escolares. Então perguntamos as mães se elas ajudam seu filho (a) em suas tarefas escolares, apenas uma respondeu positivamente, as outras disseram que os irmãos ajudam uns aos outros nas atividades escolares para casa. Como nos afirma Maria José: *"Ela faz. A pequena que tá ajudando ela. Ela faz a tarefa porque a pequena ajuda (a criança menor)".* Isso dificulta a alfabetização das crianças que não conseguem realizar suas atividades sozinhas.

Porém, as mães não alfabetizadas se sentem cobradas para ajudar as crianças em casa, e sofrem mais uma vez, porque não são alfabetizadas também. Sentem-se culpadas por causa da sua "ignorância". Percebemos a angústia na fala de Maria José: *"Ela me chamava direto: 'essa menina sua tem dificuldade pra aprender, você tem que dar uma ajuda', eu não podia fazer nada, como você pode ensinar se você também não sabe ler? É ruim!".*

De acordo Cavalcante (1995, p. 03), existe uma barreira com relação à colaboração, que consiste na apatia apresentada por muitos pais com relação à escolaridade de seus filhos, porque os pais que tiveram experiências educacionais negativas possuem baixa autoestima, já que as normas culturais estabelecem que professores são superiores aos pais. Por não possuir um nível de escolarização a contento, pensam não poder colaborar.

Segundo Cavalcante (1995, p. 05), para estabelecer comunicação e parceria com os pais é preciso que a escola se certifique de que os pais conseguem ler as mensagens mandadas pelos professores. Essa rede de comunicação pode ser limitada frente a pais analfabetos ou

semianalfabetos, mas cabe aos professores achar uma maneira mais eficaz de se comunicar. É necessário encorajar os pais a deixarem suas sugestões para ajudar a escola a servir melhor seus alunos. É preciso que haja um diálogo baseado no respeito mútuo e os pais alfabetizados ou não precisam perceber que são ouvidos e peças fundamentais. A escola precisa envolver os pais dentro de suas possibilidades, conforme Epstein, 1988 *apud* Cavalcante (1995, p. 05),

> Quando envolver os pais, a escola também deve certificar-se de que a eles sejam dadas funções as quais possam cumprir de maneira satisfatória (Goldberg, 1990). Kroth (1985) enfatiza a importância de se promover oportunidades para que os pais usem suas qualidades e habilidades na escola, como por exemplo, promovendo situações em que os pais visitem a sala de aula e ensinem aos estudantes alguns projetos simples, ou conversem com os alunos sobre suas profissões etc. Pais e familiares, tanto quanto professores, apreciam terem suas qualidades reconhecidas. Programas e atividades escolares devem, portanto, na medida do possível serem adaptados as suas experiências.

Parece não haver uma relação de entendimento entre a escola e a família, uma vez que a escola não compreende a realidade vivenciada pelas famílias, e não tem uma forma de lidar com essas crianças que possuem mães analfabetas, mães essas cobradas por algo que não conseguem solucionar, havendo um confronto de universos “distantes”. Como afirma Moreira (2011, p. 43), é preciso que haja consideração e respeito da condição de vida dos alunos das camadas subalternas.

> A consciência da pluralidade cultural e o confronto constante do pensamento com variados universos que se renovam ao longo da história podem ajudar o futuro professor a superar preconceitos, a acreditar na capacidade de aprender do aluno e a considerar com mais seriedade as condições de vida, crenças, esperanças, anseios experiências e lutas das camadas subalternas.

Segundo Santos e Pereira (2016), a dificuldade que a escola pública brasileira tem em lidar com a heterogeneidade da população é conhecida, principalmente no tocante às queixas ligadas ao aprendizado. Percebemos essa comprovação após os professores confirmarem a presença de alunos que não foram alfabetizados ainda, como consequência de problemas familiares e a culpabilização dos pais, muitas vezes, analfabetos e desinteressados.

A escola enquanto parte da comunidade precisa ter conhecimento da realidade social vivenciada pelos educandos e suas respectivas famílias. Os conhecimentos adquiridos na escola precisam interagir com o que acontece na comunidade. Pensando nisso, questionamos as mães se existe ligação ente o que é ensinado dentro da escola e vivido dentro da comunidade local, se os conhecimentos aprendidos em sala de aula são aplicáveis no dia a dia, e Maria de Lurdes

nos afirmou: *"Os textos estão muito distantes da realidade da gente"*, tema da próxima subcategoria.

5.2.3.4 *"Os textos estão muito distantes da realidade da gente"*

É preciso tomar a experiência de vida como ponto de partida para a alfabetização. Para Moreira (2011, p. 41) é necessário considerarmos a cultura de origem e a experiência de vida do aluno como pontos de partida de uma prática pedagógica voltada para os interesses dos setores populares.

De acordo as professoras, elas utilizam a realidade dos educandos para o planejamento das atividades *"os textos que eu trago são sobre o que está acontecendo aqui sobre o que está acontecendo aqui no bairro"*, porém elas mesmas se contradizem, conforme confissão da professora Norma: *"se bem que eu mesmo entro em contradição porque o próprio livro didático traz isso, os livros didáticos aqui do município são do sul, aí traz a realidade do sul (...) os livros didáticos fogem completamente e eles são o único recurso que a escola tem".*

Conforme a professora Norma, os livros didáticos (única ferramenta didática que a escola oferece para o professor desempenhar suas atividades) fogem completamente da realidade dos alunos. 75% das mães confirmaram que a realidade que as famílias vivenciam está distante da realidade que a escola apresenta. Como assinala Maria Aparecida: *"Eu não vejo muito falando da realidade daqui nas tarefas em nada, eu acho que os textos estão muito distantes da realidade da gente".* Moreira (2011, p. 41) afirma que

> Tomar a prática vivida pelos alunos com ponto inicial do planejamento e da implementação do currículo e do ensino parece, assim, ser algo que precisa ser feito, pelos professores de nossas escolas. Embora tal princípio esteja sempre presente no discurso acadêmico, sua aplicação nas salas de aula ainda e insatisfatória: alguns professores continuam a ignorá-lo outros não entenderam suficientemente bem, e outros, ainda, não conseguiram operacionaliza-lo com sucesso.

A apatia e a ausência de muitos pais nas atividades da escola se tornam uma situação frustrante para os professores. Porém, segundo Cavalcante (1998, p. 04-05) a ausência dos pais ocorre porque durante o planejamento destas atividades os interesses das famílias dos alunos não são considerados. Os alunos e sua família precisam ser ouvidos pela escola quando os professores planejam as suas atividades. A escola precisa ter cuidado com estereótipos e entender as necessidades e interesses reais de seus alunos e suas famílias.

Se não houver uma aproximação entre os valores escolares e os sociais, corre-se o risco de haver uma distância ainda maior entre o que se propõe e o que se prática nas instituições educacionais, o que sustenta a ineficácia da escola.

Faz-se necessário que os textos trabalhados estejam dentro dos contextos das crianças. Textos fora do contexto, que ignoram o sistema representacional simbólico, tornam-se artificiais e não são recomendados para o processo de alfabetização. Afinal, o processo de leitura e escrita das crianças precisa estar ligado ao "estar-no-mundo", entendendo a criança como agente social ativo.

O SCFV se mostrou mais próximo da realidade dos educandos na hora do planejamento das suas atividades, porque a realidade dos usuários é a base para o trabalho, desde a escolha das temáticas abordadas até como as atividades são desenvolvidas. Tudo isto ocorre baseado na comunidade que expressa as vulnerabilidades e potencialidades do seu território, dando ao usuário a oportunidade de refletir sobre seu dia a dia e o entendimento que esta comunidade tem do direito de ser e de participar.

Os conteúdos que se mais se aproximaram da realidade dos educandos, podendo ser aplicados no dia a dia, segundo a professora Norma foram os conteúdos de matemática. Segundo a professora, embora, deficientes na escrita e leitura os alunos são bons em matemática: *"Eles são muito bons em matemática, [...] que é o que eles utilizam no dia a dia [...] Eles têm mais facilidade com as coisas que eles usam no dia a dia do que com outras coisas".*

Os conceitos matemáticos, ou conteúdos mais aplicáveis no cotidiano, mostram-se mais fáceis para serem aprendidos e aplicados no cotidiano. Segundo as mães, são os filhos que fazem as compras e ensinam os preços para elas. Como nos revelou Maria José: *"Eu fui na escola, aprendi só meu nome só, sei ler não. [...] Ninguém sabe ler, só a pequenininha que 'tá' aprendendo a ler agora. [...] As meninas sabem preço, elas olham para mãe que ela não sabe olhar os preços das coisas, elas 'tá' aprendendo aos poucos"*.

As crianças aprendem com facilidade o que utilizam no dia a dia, e são ótimas em matemática, facilmente percebemos crianças que não sabem ler lidando com dinheiro. Como relata Maria de Fátima*: "Ele fica socado mais esse homem do mercado aí e se fosse mal educado e desobediente e não soubesse contar as coisas... ele sabe até pesar! Ele entra no metro lá e pesa, ele é educado, se ele não tivesse na escola ele não seria assim"*. As mães valorizam os conhecimentos adquiridos na escola que podem ser usados no dia a dia, porque isso as auxilia de forma prática.

As crianças usam no seu cotidiano o que aprendem na escola. Eles são bons em compartilhar o que aprendem, mesmo que ainda estejam em fase de desenvolvimento. Porém, ensinamentos distantes da realidade tendem a não ter utilidade e os textos, distantes da sua realidade, tornam-se sem significados para eles. Para Souza e Biavati (2016, p. 56), atuar com linguagem como prática social, conforme postula os PCN (BRASIL, 1998, 2000), indica que a tarefa do professor é tomar concepções e atitudes de letramento como objetivo para o cotidiano. Isso significa tomar como início e fim a linguagem como prática social. O que as crianças fazem com a escrita nos entornos sociais e culturais que deles participam, para quais finalidades a escrita serve em suas vidas diárias?

Conforme Moreira (2011, p. 42-43) é indispensável que o professor se capacite para compreender o universo cultural do aluno, a fim de juntos encararem os desafios que o mundo lhes apresenta, procurando os responder e, consequentemente, produzir novos saberes. O professor precisa superar preconceitos e acreditar na capacidade de aprender do aluno, considerando com mais seriedade suas condições de vida.

Porém, segundo Moreira (2011), a cultura popular está em falta nos currículos da escola, que reafirma a superioridade de uma cultura associada à classe, gênero e raça. Faz-se necessário uma pedagogia voltada para seus interesses e necessidades dos alunos, não negando a voz do educando dentro e fora da escola. De acordo Cagliari (1997, p. 22),

> A escola moderna se envolveu em um emaranhado de teorias e métodos, mas se afastou, de fato, da realidade de seus alunos. O que fez a escola? Creio que nem ela própria sabe explicar. É preciso recuperar o fio da meada e começar a tecer de novo, não ao acaso, nem de maneira mais complicada do que o próprio mundo, mas na justa medida das coisas.

As professoras que lecionam no terceiro ano do ensino fundamental afirmaram que os alunos não gostam de estudar e não têm contato com leitura dentro de casa. Porém, são realizadas leituras dentro da casa das crianças pelas próprias crianças, seus irmãos e responsáveis, de acordo com as mães. Todas as mães afirmaram ter uma bíblia e folheá-la em casa, até as mães que não sabiam ler disseram gostar de abrir a bíblia vez ou outra, e todos ouviam de quem sabia ler salmos e outras passagens bíblicas. Elas afirmaram que outras leituras, também realizadas, foram os livros da escola, receitas, além de outros livros de uso prático.

Ao contrário do que as professoras supunham, os educandos têm contato com a leitura e a escrita dentro de sua casa. Maria de Lurdes relatou*: "dentro do quarto ela pega os livros, os cadernos, ela não quer que ninguém encosta junto dela. Só ela e o livro"*. Porém, matemática

é a disciplina que eles afirmaram ter maior facilidade, demonstraram maior interesse, como verificamos na fala de Maria de Fátima: *"Tem. Ele pega o livro da escola e responde. Agora o foco dele é a tal da matemática, ele gosta da matemática [...]"*. Segundo Kleiman (1995, p. 20 e 21),

> Os estudos de Carraher, Carraher & Schliemann (1982), por exemplo, investigam crianças que resolvem cotidianamente problemas de matemática. São crianças cujos pais tem uma barraca na feira, por exemplo, e que acompanham os pais, num primeiro momento sem se envolver com as atividades. Logo, a partir dos dez anos aproximadamente, passam a assumir a responsabilidade pelas transações, e mais tarde, começam a desenvolver uma atividade independente, como vendedores ambulantes. Segundos os autores, os sistemas abstratos de cálculo matemático utilizado pelas crianças para desempenhar transações ligadas à sobrevivência, desenvolvidos coletivamente, primeiro através da observação dos adultos, e depois através das interações com os fregueses, são extremamente eficientes, porém muito diferente dos sistemas utilizados pela escola no processo de alfabetização.

Os estudos de Carraher, Carraher & Schliemann (1982, p. 85) revelam que "é possível que uma criança adquira fluência nos métodos informais de composições ou uso de unidades naturais, sem dominar os métodos escolares". Entretanto, a escola falha em não valorizar os conhecimentos e experiências de vida que os alunos possuem e encaram o fracasso escolar como fracasso dos indivíduos, fracasso de uma classe social.

A escola pesquisada é a única escola do bairro, portanto, dela depende toda a comunidade local. Conforme a professora Norma, a escola não só está inserida na comunidade como também reflete o que acontece fora desse espaço: *"Assim, a escola é uma mini comunidade, e o que está inserida nessa comunidade. A violência, que a gente ver aqui dentro da sala, a indisciplina, tudo é reflexo do que está lá fora, as famílias, então o que eu vejo aqui dentro da sala de aula, dentro da escola, parece uma mini guerra é o que acontece lá fora".*

A professora Norma concluiu que a escola não tem cumprido seu papel social como deveria dentro da comunidade, ao afirmar *"eu acho que a escola poderia fazer muito mais do que faz, eu acho assim, até reunião de pais, não teve uma, o ano todo, não teve uma, eu acho que é difícil, eu acho que deveria está trazendo essa comunidade".* Se não teve uma única reunião com os responsáveis durante um ano letivo de atividades a escola poderia, sequer reclamar o distanciamento das famílias, já que não é criada uma forma de aproximação?

Muitas vezes a escola tem assumido o discurso da professora Bianca: *"eles tem tantos problemas, uma pena que a gente não consegue atender a todos, mas sempre eu vejo um caso ou outro assim, de uma professora ajudar uma pessoa que está muito carente, tem que fazer uma arrecadação, por exemplo, tem uma aluna mesmo aí que estava passando por necessidade,*

todo mundo se comoveu, fez cesta básica, levou". A professora assumiu por meio do seu discurso assistencialista que a escola cumpre seu papel social quando as professoras se unem para doações de cestas básicas aos alunos carentes, demonstrando total desconhecimento do seu papel social dentro da comunidade. Assim, mais uma vez, culpabilizou a criança e sua família "desestruturada" pelo fracasso na alfabetização: *"[...] Eu acho que o que dificulta a vida deles, é a vida pessoal, familiar. [...] Eu acho que em partes. Eu acho que vem do QI mesmo, a média de cada um e a família deles que é muito desestruturada e interfere muito na vida escolar desses meninos. E prejudica né?".* O que se tornou tema da nossa próxima subcategoria.

5.2.3.5 *"A família deles é muito desestruturada"*

Esse discurso de assistencialismo e preconceito, que culpabiliza a criança dotada de "Q I" desfavorável ou possuidora de uma família "desestruturada", não ajuda em nada as famílias. Conforme Santos e Pereira (2016) *apud* Patto (1990), ao atribuírem aos alunos diversas carências e déficits os professores atualizam explicações excludentes. Para Santos e Pereira (2016, p. 05) a pedagogia intitulada "pedagogia da exclusão" classifica e rotula pessoas, responsabilizando-as pelo fracasso:

> Martins (1995) alerta que a desigualdade social e a discriminação marcam uma deterioração diária na qual a maioria da população está imersa. Essa situação é gestada pelo sistema econômico capitalista que cria tais desigualdades e mascara práticas neoliberais de um capitalismo globalizado que descarta seus sujeitos marginalizando-os. Nesta conjuntura, o excluído é aquele que procura uma identidade aceitável frente ao jogo de tensão existente entre a exclusão e a inclusão. Esta "pedagogia da exclusão" (expressão do autor) classifica e rotula pessoas ratificando a crença de que a responsabilidade pelo fracasso escolar e social encontra-se no indivíduo e em sua família "desestruturada".

Segundo Pereira e Ribeiro (2017), a culpa recai sobre a família, porque existe uma forma de idealização de como deveria ser a família, que se mostra na palavra "desestruturada", ou seja, existe uma idealização de estrutura perfeita de família. Para Pereira e Ribeiro (2017, p. 08), a naturalização ideológica da família ideal pregada pela escola vem produzir uma naturalização do valor ético da diferença e faz crer em uma estrutura de submissão que os "inferiorizados" são a família com sua incompetência causadora do mau andamento do ensino.

As professoras demonstraram ter o aluno "idealizado" e uma relação desfavorável com suas famílias. Uma das culpas, atribuída pelos professores, mantêm relação entre a não aprendizagem e a desestrutura familiar. De acordo com Pereira e Ribeiro (2017, p. 07), pode-

se constatar a presença de estereótipos e preconceitos existentes acerca do aluno de baixa renda, os quais acabam por se justificar na "irresponsabilidade dos pais", deixando os professores em situação confortável, frente ao questionamento da sociedade sobre os culpados pelos problemas enfrentados na educação.

Conforme Santos e Pereira (2016, p. 05), falar de exclusão é falar das desigualdades sociais, da diversidade, da discriminação e da preocupação, sobretudo, das camadas populares sobre a má qualidade da escola pública atravessada pelas desfavoráveis condições de sobrevivência. As professoras não só culpabilizam as famílias, tidas como desestruturadas pelo fracasso na alfabetização, como também abordam a possibilidade de déficits cognitivos nas crianças. A discussão acerca do fracasso escolar de crianças das camadas mais pobres não é um problema atual. De acordo Moreira (2011, p. 41 e 42),

> A atitude do professor em relação ao aluno das camadas subalternas parece ser ainda predominantemente pautada por preconceitos e por descrença em sua capacidade de aprender, o que certamente contribui para o baixo rendimento desse aluno. Entretanto, seria indispensável que o professor acreditasse na potencialidade desse aluno, procurasse criar condições que favorecessem seu bom desempenho, valorizasse sua cultura e buscasse promover seu diálogo com a cultura erudita.

Como afirmam as professoras, a dificuldade de aprendizagem desses alunos ocorre por problemas de déficits mentais que precisariam de uma equipe multidisciplinar para saber "o que acontece com eles". Segundo a professora Norma, os casos ultrapassam a sua capacidade de resolução, por isso haveria a necessidade de uma equipe multidisciplinar para estudo e diagnóstico desses casos. Situação que se confirma, no desabafo das mães que demonstraram ter escutado frases como: *"Ela tem dificuldade, leva ela lá no médico pra saber se tem problema"*, tema da nossa próxima subcategoria.

5.2.3.6 *"Ela tem dificuldade, leva ela lá no médico pra saber se tem problema"*

Santos e Pereira (2016, p. 06) asseveram que a solução para o problema do "fracasso escolar", na maioria dos casos, relaciona-se ao "déficit" cognitivo, com a crença de que só teriam sucesso na escola os mais aptos e que os alunos das classes populares e suas famílias são os culpados pela falta de sucesso na escola e, dessa forma, este problema passa a ser justificado como problema médico.

Cláudio, quando questionado sobre a presença desses meninos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), e que também se encontram na escola no

terceiro ano do ensino fundamental e ainda não aprenderam a ler e escrever, propõe um diagnóstico psicológico e culpabiliza as famílias: *"pode ser um problema de dislexia, não sei, pode ser uma hiperatividade [...] e também muitas vezes é algum problema familiar que os pais partem pra escola. [...]. Sabemos que dentro de casa, aqui dentro do serviço mesmo temos vários problemas de vulnerabilidade, e isso é um encalço, e isso pega no seu setor de alfabetização em decorrência da família não dar esse apoio".*

Conforme Santos e Pereira (2016, p. 05), as explicações do (não) aprendizado da criança são construídas em função de justificativas individuais, em que a falta de sucesso escolar é "fruto da suposta incapacidade da criança", e para se justificar temos: "carência cultural", "pobreza", "falta de estímulo" e "problemas emocionais".

Diante disso, fomos questionar as famílias o porquê dessas crianças ainda não terem sido alfabetizadas. Como reposta uma mãe disse ter escutado: *"Ela tem dificuldade, leva ela lá no médico pra saber se tem problema".* Conforme Santos e Pereira (2016, p. 04), as famílias das classes populares estão submetidas a processos de exclusão social que lhes restringem o acesso aos bens culturais e, por conta disso, verificamos uma supremacia ideológica baseada em supostas diferenças cognitivas das crianças de classe desfavorecida, que favorece às exigências escolares.

Com isso, as mães começaram a entender que a dificuldade estava em seus filhos, como confirmamos na fala de Maria de Lurdes: *"Eu me acho que é memória fraca, ela esquece"*, e também na fala de Maria Aparecida: *"Eu acho que é dificuldade dela mesmo, porque ela tem o metabolismo mais lento, eu acho que vem dela e não das escolas [...]".*

As mães reproduzem a representação ideológica a serviço da dominação e sem saber reproduzem em suas falas, a teoria do dom. A teoria do dom está especificamente na sociologia da educação de Bourdieu que tentava responder o problema das desigualdades escolares. De acordo Nogueira (2002, p. 15) a teoria do dom era justificada pela distribuição desigual dos dons e talentos, de modo que "aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar, as posições superiores na hierarquia social".

Na teoria do dom cada indivíduo nasce com um conjunto de dons, de talentos para realizar algumas tarefas, e para as mães pesquisadas seus filhos não têm o dom para aprender no tempo certo, isso vem deles mesmo, é nato. Conforme Santos e Pereira (2016, p. 03), é por meio desta teoria que se busca explicar as causas do fracasso escolar nas características individuais do aluno e o não desenvolvimento desejado é sua culpa (causas pessoais natas). Segundo Soares (2012, p. 18),

> Tradicionalmente, a perspectiva psicológica foi dominada pela ênfase nas relações entre inteligência (QI) e a alfabetização, e nas relações entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos da alfabetização (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva, psicomotricidade etc). Essa visão da alfabetização, que dominou, durante muito tempo, os estudos e as pesquisas na área, explica o papel desempenhado pela "ideologia do dom" na justificativa do fracasso em alfabetização (sucesso/ fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita dependentes de QI e de aptidões específicas), a atribuição da responsabilidade por esse fracasso às chamadas "disfunções psiconeurológicas" da aprendizagem da leitura e da escrita.

As mães, inconscientemente, reproduzem o que ouvem sobre os seus filhos (as), como por exemplo, que eles têm dificuldades de aprender, que não se esforçam o suficiente, que são indisciplinados, como percebemos na fala de Maria de Fátima ao afirmar que o seu filho não aprende na escola porque brinca de pipa em casa: *"Por causa do 'brinquedinho' [...] tanto que eu vou quebrar até a linha, as pipas velhas".* Como pontua Maria Aparecida: *"Eu não acho nada, eu acho que vem dela, sabe? Eu não acho que seja nada externo. Eu acho que a dificuldade vem dela"*. Ou como argumenta Maria José: *"Sei não, é a cabeça dura, a cabeça ruim de aprender, tem gente que aprende num instante [...], a pequena tem mais facilidade que ela. A grande não sabe de nada, a grande é preguiçosa [...]. Esses dias ela pegou essa casa e limpou tudo, é preguiça. Quando ela quer fazer ela faz. Só na escola que ela tem dificuldade".* Percebemos nas falas das mães a reprodução da ideia de que há crianças com capacidade e crianças com dificuldade, reforçando assim as desigualdades existentes. Santos e Pereira (2016, p. 03) asseguram que

> As influências da "teoria do dom" possibilitava a reorganização do trabalho pedagógico por meio da separação das crianças em grupos únicos, isto é, a seleção entre os que aprendiam com facilidade e os que apresentavam dificuldades. Estes últimos eram encaminhados para o atendimento psicológico, o que indica o valor a-histórico deste modo de elencar aptidões e capacidades.

Os educandos que ainda não aprenderam a ler e a escrever, segundo a professora Bianca, não gostam da escola que eles frequentam e vão à escola somente para comer e ganhar a bolsa família. Conforme a professora Norma, eles gostam da escola, mas se mostram indiferentes. Moreira (2011, p. 41 e 42) afirma que

> A atitude do professor de primeiro e segundo graus em relação ao aluno das camadas subalternas parece ser ainda predominantemente pautada por preconceitos e por descrença em sua capacidade de aprender, o que certamente contribui para o baixo rendimento desse aluno. Entretanto, seria indispensável que o professor acreditasse na potencialidade desse aluno, procurasse criar

> condições que favorecessem seu bom desempenho, valorizasse sua cultura e buscasse promover seu diálogo com a cultura erudita.

Sendo assim, perguntamos as mães se os filhos (as) gostam da escola onde eles estudam, e a metade das mães relatou que os filhos gostam da escola, enquanto a outra metade informou que os filhos não gostam da escola que frequentam. Maria de Lurdes pontuou: *"Não. Ela pediu várias vezes pra tirar ela da escola, porquê, ela não me fala. Eu chego lá na escola perguntando se aconteceu alguma coisa, a professora me diz que não"*. Embora algumas crianças não tenham relatado o motivo pelo qual não gostam das escolas, algumas mães disseram que, às vezes, elas se sentem desanimadas de ir à escola; outras crianças disseram sofrer constrangimentos, como afirmou Maria José: *"Tem hora que não quer ir para a escola não, tem hora que fica aí chorando pra não ir, amoada [...] tem hora que ela fica falando que os meninos ficam batendo nela lá, xingando ela, botando apelido. Fica chamando ela de nega preta, ela fala pra mim"*.

Segundo Pereira e Ribeiro (2017, p. 12), é notória a presença de marcas racistas as quais se tornam explícitas ao direcionar um problema escolar a problemas de ordem social, como se esse aluno, por fazer parte de uma clientela proveniente de uma classe menos favorecida, manifestasse problema de aprendizagem, o que provavelmente lhe impediria de se desenvolver normalmente nesse sentido.

Além dos educandos que ainda não aprenderam a ler e a escrever receberem o estigma de não gostarem da escola, também são considerados pelas professoras como aqueles que não gostam de estudar. De acordo a professora Bianca, esses educandos não são portadores do dom "nato" de aprender, portanto, deveriam ter desejo de estudar, como afirma a própria professora: *"Uns que eu acho que é nato deles mesmo e outros porque gostam de estudar, já os que têm dificuldade a minoria tem vontade de aprender"*.

Porém, ao escutarmos o educador social e as mães que fizeram parte desta pesquisa, as respostas foram contrárias às falas das professoras. Como afirmou Cláudio: *"Gostar gostam, muitas vezes tem aquela dificuldade [...], mas eles gostam sim"*. As mães afirmaram que seus filhos estudam em casa, como verificamos na fala de Maria de Lurdes: *"Estudar ela gosta porque quando ela está aqui dentro de casa é o dia todo pegando no caderno. Ela gosta. Ela mexe no livro"*. Maria de Fátima ressaltou o esforço de seu filho, apesar das dificuldades: *"Gosta, porque ele me gasta um caderno... agora que ele ficou fraquinho um pouquinho, mas ele é esforçado"*.

Todas as mães responderam positivamente que seus filhos (as) gostam de estudar, exceto Maria de Lurdes, que narra a trajetória de violência vivenciada dento de sua casa: *"Ela*

não quer estudar em lugar nenhum, eu acho que é o estresse dela, por causa de confusão dentro de casa [...]. Não, não vou esconder porque a gente é do conselho tutelar [...] é briga entre mim e o pai, o pai bebe muito, a gente vive dentro da casa, mas não convive como marido e mulher. Ameaça de morte também que ele faz, ainda mais ela e a outra que não está mais comigo. Elas acusaram ele de estuprador, por isso que nós somos do conselho tutelar [...]. Eu sempre falo que eu não posso denunciar mais, porque se eu denunciar morre todo mundo dentro de casa, porque são, ele não faz nada, agora bêbado ele fala o que tem vontade de dizer, então se houver uma denúncia no conselho tutelar, ele faz mesmo porque quando ele está bebendo ele tem coragem".

Seriam esses os "problemas particulares dos alunos" comentados, anteriormente, pela professora Norma, problemas esses que adentram os muros da escola, mas a escola permanece indiferente a tais problemas? Teria a escola abertura de diálogo para com essas famílias vulneráveis, em áreas de risco social, que possuem dificuldades para além da escola, ou só as culpabilizam pela falta de assistência aos seus filhos?

A formação do professor não deve prender a sua visão somente ao que acontece dentro da escola, pois como afirma Gatti (2012, p. 435), "[...] o trabalho do professor não se esgota na escola: faz-se presente o tempo todo, em cada dia dos professores, em tarefas externas à escola e em preocupações que não se trancam na saída da escola".

Para o professor, o conhecimento da comunidade escolar e além-escolar se torna, assim, relevante para a alfabetização. Por esse motivo, a próxima categorização relaciona a escola com os demais setores da sociedade, além de comparar a relação escola, Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (CRAS) e família.

5.2.4 Relação Escola, SCFV e família

A necessidade de se estudar a relação escola com os demais setores da sociedade se sustenta quando o professor se esmera por considerar o aluno na sua totalidade. A escola não pode caminhar sozinha, pois a educação faz parte de uma rede de atendimento a cidadãos dotados de direitos. As crianças, jovens ou adultos atendidos pela escola também são atendidos pela saúde, assistência social, fazem parte da associação de moradores do bairro, por vezes frequentam alguma igreja, por fim, fazem parte de uma comunidade, possuem amigos, têm uma família, e isso não pode ser ignorado pela escola.

5.2.4.1 A escola e a família

A família, sem dúvida, tem papel fundamental na construção do caráter, sendo a primeira escola da criança, o que a torna a base da sociedade. A escola, destarte, tem a sua relevância no processo de aprendizagem dos seus educandos. Dessa forma, ambos os contextos constituem pilares na formação da pessoa e, por este motivo, é impossível pensar a educação sem o investimento na relação família e escola.

Quando questionamos as professoras que lecionam na turma do terceiro ano do ensino fundamental se elas tinham contato com os responsáveis por esses educandos que ainda não aprenderam a ler e escrever, a resposta foi: *"pouco, muito pouco, raríssimo. Os pais quase não procuram a gente e a gente manda chamar e não vem também não"*. As professoras acreditam que cabe aos pais a iniciativa de interação e aguardam ser procuradas. Sobre isso, Cavalcante (1998, p. 03) é bastante incisiva quando afirma que cabe à escola a iniciativa para estabelecer interação com os pais.

> No entanto, à escola cabe tomar a liderança para que a colaboração possa se estabelecer. Isso pelas seguintes razões: Primeiro, porque desenvolvendo a colaboração com os pais, a escola estará mais capacitada em sua missão e trabalho frente a seus alunos. A segunda razão, é que a falta de recursos econômicos, analfabetismo ou semianalfabetismo, e outros fatores limitantes, tendem a inibir muitos pais de tomarem a iniciativa de se envolverem na vida escolar de seus filhos. Finalmente, porque a escola como instituição que historicamente tem sido usada para preservar as diferenças sociais, deve ser a responsável por destruir as barreiras que ela mesma construiu e que servem para impedir a participação mais efetiva dos pais.

Conforme Cavalcante (1998) cabe à escola tomar essa liderança no estabelecimento da comunicação, porque além de estar mais capacitada, pertence à escola essa responsabilidade. Porém, a escola pesquisada não assume essa liderança para estabelecer diálogo permanente com os pais, e os vínculos entre escola e família se mostram fragilizados.

Então, questionamos as mães se elas acompanham seus filhos na escola e com que frequência isso ocorre. As mães informaram que às vezes comparecem na escola de maneira informal, no entanto, chegam no portão e retornam para casa, sem estabelecer diálogo com as professoras. Elas também relataram não gostar dos encontros formais que ocorrem na escola, como percebemos na fala de Maria José: *"Eu levo elas e busco, de vez em quando que eu vou à reunião, não sou de frequentar a reunião não"*. Outro aspecto importante sinalizado pelas mães foi a falta de regularidade das reuniões entre escola e família, como aponta Maria de Fátima: *"Eu ia lá, mas eu tive que descer lá no centro. Mas eu vou constantemente lá, quando é reunião, mas raramente tem uma reunião nessa escola também, falar aqui sério"*.

Segundo Cavalcante (1998, p. 05), para que haja diálogo entre as partes os educadores devem ter consciência da importância da participação dos pais na escola. A escola deve estar atenta ao melhor horário para marcar as reuniões e garantir o maior número de pessoas presentes. Conforme Christenson, Rounds e Franklin (1992) *apud* Cavalcante (1998, p. 03), tanto pais quanto escola devem trabalhar conjuntamente

> Esta colaboração, no entanto, é mais do à mera participação dos pais nos eventos e atividades da escola. Esta se refere a um relacionamento horizontal e voluntário entre educadores e pais. Pais e educadores trabalhando juntos, com o objetivo comum de promover o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com as mães, a escola pesquisada não realizou um bom trabalho com relação aos encontros com os pais. Adentramos mais especificamente na entrevista om as mães sobre as reuniões de pais e mestres, para entender a sua percepção sobre esses encontros, relacionando-os a (não) alfabetização dos filhos. As mães demonstraram não se sentir à vontade nas reuniões para discutir com a professora sobre a (não) alfabetização de seus filhos (as), pelo contrário, afirmaram desconforto por sempre ouvirem críticas acerca das crianças. Elas disseram que a escola solicita a sua presença somente para receberem queixas. Maria de Lurdes sinaliza que: *"Não, nunca tive oportunidade para falar sobre a (não) alfabetização da minha filha".*

Cavalcante (1998, p. 03) assevera que um dos problemas existentes para haver colaboração entre pais e escola está relacionado com a dificuldade de comunicação. A insensibilidade dos profissionais pela situação familiar dos alunos, combinada ao uso de linguagem que dificulta compreensão, denota superioridade por parte da escola, dificulta o diálogo e intimida muitos pais, bloqueando a comunicação efetiva.

Além, também, das mães contarem haver desorganização nas reuniões, com muita gente falando ao mesmo tempo, com aglomerações e encontro extenso. Como desabafou Maria José: *"Eu sou difícil de ir à reunião de escola, eu não gosto de ir não, porque demora. A reunião é pra todo mundo".* Ou quando pontuou Maria de Fátima: *"Eu acho que não tem oportunidade, porque quando eles fazem a reunião é aquele mundo véi que enche o pátio da escola de pai e mãe [...]".* A desorganização da reunião é tão grande que, segundo Maria de Lurdes, causa briga na escola: "*Não, nunca tive oportunidade para falar sobre a (não) alfabetização da minha filha. A reunião não é nada legal. Porque assim quando um fala todos querem falar a mesma coisa, os professores ficam muito irritados, porque vira briga. Tem muitos pais que não quer ouvir falar dos seus filhos, até os professores mesmo, se deixar os pais batem nos professores, os professores estão irritados e fala muito".*

Os encontros de pais e mestres não mostraram ser um momento para se estabelecer uma relação de vínculo com a família dos alunos, sendo desperdiçado, o que poderia se tornar um canal de respeito e diálogo, entre escola e comunidade, entre professoras e responsáveis. De acordo Maria de Lurdes se os encontros fossem divididos, tornando-se plantões para atendimentos individuais seriam mais organizados e fluiriam facilmente.

Como afirmou Cavalcante (1998, p. 04), a colaboração com famílias requer treinamento por parte daqueles que a programam e a escola pesquisada mostrou despreparo para gerenciar as reuniões com os pais. Infelizmente, este preparo tem sido deixado de lado, criando insegurança entre estes profissionais para lidarem com problemas que envolvam as famílias dos seus estudantes.

5.2.4.2 O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e a família

Conforme a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009), reordenado em 2013 por meio da Resolução CNAS nº 01/2013, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias e é realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF), presente no CRAS, e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI), presente no CREAS. Ou seja, a proposta central do serviço é exatamente realizar um trabalho com a família, não só com o usuário em atividade.

No Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos o educador demonstra que o serviço local tem atingido seus objetivos, quando afirmou ter contato com os responsáveis pelos educandos que estão também matriculados na turma do terceiro ano do ensino fundamental e ainda não foram alfabetizados. Como verificamos na fala de Cláudio: "*Sempre tenho contato, geralmente estão aqui conversando, eu tento muitas vezes conversar porque eles têm essa confiabilidade, eles conversam muitas vezes sobre as dificuldades que passam dentro de casa que são grandes percalços que atrapalham".*

Cláudio demonstrou não só ter contato com os responsáveis, quanto também mantém uma relação de confiança, a ponto de os pais conversarem sobre o que acontece no seio familiar, alcançando, assim, a visibilidade e a horizontalização na relação SCFV e família.

A parceria de Cláudio com as famílias se revela na fala das mães, como assinala Maria de Lurdes: *"Eu tenho contato com o educador social, tenho bastante. Ele está sempre aberto. Quando eu vou lá, direto eu vou. Eu sempre estou perguntando como é que os meninos estão.*

Eu vou mais ao CRAS". Segundo Maria de Fátima, existe um vínculo estabelecido entre a família e Cláudio *"Sim. Ele já foi educador das minhas crianças todas"*.

Segundo Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (Resolução CNAS nº 109/2009), o SCFV deve ser ofertado de modo a garantir as seguranças de acolhida e de convívio familiar e comunitário, além de estimular o desenvolvimento da autonomia dos usuários. Assim, o educador social, enquanto trabalhador do Sistema Único de Assistência Social, dentro do SCFV é figura importante em parceria com a equipe que compõe a Proteção Social Básica, na execução dessa garantia de acolhida, de forma a assegurar esse direito de convívio social e comunitário. Conforme o documento de perguntas e respostas para o SCFV (BRASIL, 2017, p. 09),

> O direito ao convívio é assegurado, ao longo do ciclo de vida, por meio de um conjunto de serviços locais que visam à convivência, à socialização e à acolhida de famílias cujos vínculos familiares e comunitários devem ser protegidos.

As mães demonstraram possuir bom relacionamento com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), sendo cadastradas e frequentes. Embora a relação tenha se mantido por meio de atendimentos pontuais, relataram ir ao CRAS quando "precisam de alguma coisa" como encaminhamentos para aquisição de segunda via de documentos. O CRAS é procurado pelas mães, até por serviços que não estão disponibilizados, como verificamos na fala de Maria de Lurdes, que contou ir ao CRAS para pedir pela construção de um quarto para a filha, já que moram em uma casa com cinco pessoas dentro de um único cômodo. Ou seja, o CRAS foi concebido entre as famílias como um porto seguro, um lugar em que pudessem pedir ajuda, sempre que sentissem necessidade, um ponto de auxílio para as suas vulnerabilidades, e a referência tanto à prevenção de problemas maiores, quanto dos já existes relacionados à violação de seus direitos sociais. O MDS (2013, p. 26), ao tratar de "vulnerabilidade", pontua que

> Há uma infinidade de conceitos e definições para a expressão "vulnerabilidade", conforme a abordagem das várias áreas do conhecimento. Na linguagem corrente, vulnerabilidade é "qualidade de vulnerável", ou seja, o lado fraco de um assunto ou questão; o ponto por onde alguém pode ser atacado, ferido ou lesionado, física ou moralmente. Por isso, vulnerabilidade implica risco, fragilidade ou dano. Em breves palavras, vulnerabilidade relaciona-se à exposição a contingências e tensões e às dificuldades de lidar com elas. Nesse sentido, pode ser uma condição dos indivíduos e grupos frente a acontecimentos de diversas naturezas: ambientais, econômicas, fisiológicas, psicológicas, legais e sociais.

No âmbito da assistência social são reconhecidas múltiplas situações de vulnerabilidade que estão associadas às necessidades das pessoas. Nesse sentido, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) integra o conjunto de serviços do SUAS e junto com o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) oferece à população, que vivencia vulnerabilidades sociais, oportunidades de reflexão sobre as questões vivenciadas em seu dia-a-dia e estratégias para potencializar os seus ativos.

5.2.4.3 A escola e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

O caderno de orientações para o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos enumera uma lista de situações de prioridade a serem atendidas no serviço, apresentando um público prioritário a ser atendido que consiste em 50% do público atendido pelo serviço (o SCFV atende 50% de público prioritário e 50% público não prioritário). A definição desses sujeitos como público a quem se deve especialmente considerar no encaminhamento ao SCFV não impede a participação de outros no serviço. Contudo, como eles consistem 50% do serviço, cabe listar o perfil desenhado:

> Segundo a Resolução CIT nº 01/2013 e a Resolução CNAS nº 01/2013, considera-se público prioritário para o atendimento no SCFV crianças e/ou adolescentes e/ou pessoas idosas nas seguintes situações:
> - Em situação de isolamento;
> - Trabalho infantil;
> - Vivência de violência e/ou negligência;
> - Fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 (dois) anos;
> - Em situação de acolhimento;
> - Em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto;
> - Egressos de medidas socioeducativas;
> - Situação de abuso e/ou exploração sexual;
> - Com medidas de proteção do ECA;
> - Crianças e adolescentes em situação de rua;
> - Vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência.

Como verificado na citação acima, é prioridade para inserção no SCFV pessoas com defasagem escolar. Baseado nisso, o Serviço de Convivência, frente à real defasagem nas turmas do terceiro ano de meninos que ainda não foram alfabetizados tem em seu rol de usuários, nesse perfil, uma presença significativa de pessoas com dificuldade na leitura e na escrita.

O educador social por meio do trabalho no SCFV tem acesso direto às famílias em áreas de vulnerabilidade e assume um trabalho voltado à superação e prevenção de situações de risco,

empoderando os educandos e suas respectivas famílias de que possuem direitos assegurados e ajudando na luta para que esses direitos não sejam negligenciados.

Cláudio tem uma parceria com a família, e sua interação e diálogo demonstram intimidade e confiança, quando afirma: *"O educador social é aquela pessoa que está no dia a dia, na minha concepção, com as crianças, principalmente tendo vínculo, uma interação, principalmente com os familiares, entendeu? Apesar de que a gente sabe das vulnerabilidades das famílias, a gente começa ser mais, eu considero como mais um contingente da família, uma pessoa pertencente à família, principalmente ao ciclo e a convivência".*

Portanto, o educador social é alguém que pode incentivar positivamente os educandos para que obtenham êxito dentro e fora do Serviço de Convivência, e mesmo que não ensinando diretamente o alfabeto, torna-se agente para condução do êxito, assim como a figura dos professores.

Enquanto o educador social incentiva os educandos para que obtenham êxito por meio do contato com eles e suas respectivas famílias, as professoras pesquisadas fazem um trabalho voltado único e exclusivamente à criança e ou ao adolescente, resultando assim, em práticas escolares equivocadas e inadequadas.

Com relação a todos os questionamentos realizados nessa pesquisa deduzimos que as professoras idealizam o aluno que desejam em suas salas de aula e que fogem dos educandos que frequentam os bancos do terceiro ano, dessa escola. Elas revelaram não haver proximidade com as famílias. Também demonstraram distanciamento com a rede de proteção local (assistência social e saúde). Segundo as professoras a escola não tem parceria com as demais instituições do território como PSF — Programa Saúde da Família, agentes comunitários de saúde etc. e não veem envolvimento entre as instituições, exceto com o CRAS, como relata a professora Norma*: "Que eu saiba é só o CRAS que tem a parceria".* Enquanto, Cláudio garantiu que o SCFV tem uma parceria intersetorial e diálogo com as demais instituições do território.

Como a escola e o CRAS dividem o mesmo público, faz-se necessário um diálogo aproximado entre as duas instituições. Porém, ao adentramos na temática do diálogo entre as instituições, a professora Bianca nos informou: *"Tem, pouco, mas tem. Tem pouco diálogo, pelo menos comigo"*. Enquanto o educador social disse ter um vínculo com a escola: *"Olha tem, porque eu mesmo como educador social, quase todo dia estou aqui na escola, todo dia estou lá tenho essa participação, conheço todo mundo, eu digo eu e também tem a gerência. Eu criei este vínculo com a escola".*

Segundo Freire (2002, p. 46), um dos primeiros saberes indispensáveis para quem educa ao chegar a realidades marcadas pela traição do direito de ser, é entender a história como uma possibilidade e não uma determinação. Entendendo que "o mundo não é, o mundo está sendo", ou seja, por mais dura que seja a realidade dos educandos os professores precisam, com "subjetividade curiosa, inteligente, interferidora" por meio do diálogo superar as limitações.

Para tanto, faz-se necessário acionar toda uma rede de proteção, entendendo que a escola não está sozinha, mas existem parceiros na luta pela garantia de direitos e superação de obstáculos. Para que conclusões como essa de Maria de Lurdes: "Acho que não, porque eu mesma já precisei, só teve uma vez que me ajudou bastante, então ela não tem cumprido o papel dela de ajudar as pessoas, eu acho que não" que afirmou que a escola não tem cumprido o seu papel social na comunidade, não se repita. A fala de Maria de Lurdes demonstra o trabalho isolado, executado pela escola, isto é, *"só teve uma que me ajudou".* A fala dessa mãe traduz o nosso sentimento sobre o que precisa ser pensado pela escola para estreitar os vínculos com a comunidade e, em específico, sobre aqueles que frequentam os seus espaços e ocupam os seus bancos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, intitulada O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com a escola: representações sociais de letramento e alfabetização constituiu-se com o objetivo de analisar as representações sociais de pais, professores e educadores sociais inseridos no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, em relação aos processos de alfabetização e letramento nas turmas do 3º ano do ensino fundamental. Conformou-se em um esforço de estudar as representações acerca da (não) alfabetização de sujeitos oriundos da classe popular, que moram em área de vulnerabilidade social (periferia de Vitória da Conquista). É desse fator que emergiu a necessidade de conferir voz e visibilidade a esses diversos atores sociais sobre a alfabetização e letramento.

Nesse espaço, iniciamos trazendo um pequeno compilado dos resultados da pesquisa que identificou as representações sociais das professoras alfabetizadoras, do educador social e das mães sobre processos de alfabetização e letramento. O estudo revelou que a concepção dos sujeitos sobre alfabetização é comum a todos os participantes, porém, no que se refere ao letramento ainda existe uma grande divergência, pelo desconhecimento e pelas ideologias dominantes que predominam a mente dos professores. Tal pensamento pressupõe que letrados são apenas os alfabetizados e que o letramento oferecido pela principal agência formadora (escola) é ponto preponderante para definir quem é letrado e alfabetizado. Nessa perspectiva, aquele que não se encaixa no padrão estabelecido pela escola, é considerado desprovido de qualquer nível de letramento. O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pela escola. Conforme Kleiman (1995), a escola se preocupa, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização.

Ao refletirmos sobre a figura do professor alfabetizador, profissional que tem por função iniciar no educando na leitura e na escrita de textos (verbais e não verbais) de maneira contextualizada, percebemos que o seu perfil revela papel influenciador para o bem do seu aluno, porém, que ele precisa estar melhor preparado para o desempenho de suas atividades. Em momentos de reflexão, houve muitas queixas por parte do professor sobre a sua formação

inicial e continuada acerca de aspectos sobre alfabetização e letramento, revelando a necessidade de maior investimento na sua formação.

Os principais tópicos elencados para se alfabetizar foram: a indisciplina, a falta de estrutura e material adequado, o analfabetismo dos pais, a distância entre a escola e a comunidade, a família desestruturada e a deficiência dos alunos. A escola demonstrou dificuldade em lidar com a heterogeneidade da população, principalmente no tocante às queixas ligadas ao aprendizado.

Os professores, ao confirmarem a presença de alunos que ainda não tinham sido alfabetizados, concluíram a (não) alfabetização como consequência de problemas pessoais, tais quais: falta de interesse; indisciplina; o desgosto de estudar; o desgosto pela escola; e de familiares (famílias desestruturadas, influência dos pais analfabetos etc.). Com esta atitude os professores demonstraram haver a idealização do estudante perfeito e da estrutura perfeita de família.

Relacionamos o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), escola e a família, e percebemos que os vínculos que aí ocorrem se mostram fragilizados. Presenciamos, também, um certo distanciamento entre a escola e a rede de proteção local (assistência social e saúde). Existe a necessidade de um aprimoramento desse diálogo, uma vez que a escola e o CRAS dividem o mesmo público e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos pode colaborar na parceria da rede de proteção, já que foram constatados problemas que afetam a aprendizagem para além dos muros escolares. O SCFV pode colaborar no diálogo com essas famílias, oriundas de camadas populares (público alvo de atendimento), com quem o SCFV tem um vínculo estabelecido. Eis a necessidade da intersetorialidade nas políticas públicas e existência de ações integradas.

Essa pesquisa é relevante porque nos trouxe reflexões que nos fazem ascender a um maior aprofundamento e até a renovação do conhecimento (das metodologias, estratégias e concepções) sobre o ensino de alfabetização e os processos de letramento, nas turmas do 3° ano do ensino fundamental, com educandos que, ainda, não aprenderam a ler e a escrever, inseridos também no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, na comunidade local. Essa pesquisa analisou as representações sociais dos sujeitos acerca da alfabetização e do letramento, além da (não) aprendizagem dos alunos, e o porquê de alguns alunos não terem sido alfabetizados.

Todavia, embora sendo um tema de extrema relevância, existem, como vimos em nosso estado da arte, ausência de estudos que relacionam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e a escola, e um número reduzido de pesquisas que abarque a representação social,

a alfabetização e o letramento, não apenas na figura do professor. Concluímos que, como toda pesquisa tem seus limites, não esgotamos todas as possibilidades de estudo acerca dessa temática. Acreditamos que o conhecimento está sendo constantemente produzido e renovado, principalmente no que se refere à alfabetização, letramento e práticas de ensino contextualizadas, visto a alfabetização, o letramento e as práticas de ensino estarem em constante desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.), OLIVEIRA, Denize Cristina (org). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 2000.

ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Anais do SIELP**. Vol 1, Nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teóricos metodológicos. **Ser social**, n.9, jul-dez, 2001, p. 129-59.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. *In:* SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a teoria das representações sociais.** Pernambuco: UFPE, 2005.

ALVES, Nilda (org.). Formação de Professores: Pensar e fazer. _11. Ed. _ São Paulo: Cortez, 2011. _ (Coleção questões da nossa época; v. 30). MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A formação de Professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate**, 2011. (p. 39-56).

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2014.

ASCH, S (1952). **Social psychology englewood cliffs**, N. J: Trentice- Hall

Avaliação Nacional da Alfabetização. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. Disponível em: http://ana.inep.gov.br/ANA/. Acessado no dia 03 de Julho de 2016 às 19 horas.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BARRETO, Denise Aparecida Brito; oliveira, Albertina Lima; SEIXAS, Ana Maria. A dimensão social e política da autonomia: questões e percepções no ensino superior**. Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 59-83, out./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13292/9003. Acessado no dia 03 de novembro de 2020 às 16 horas.

BRASIL, Conselho Nacional de Assistência Social. CNAS. **Resolução 09 do Conselho Nacional de Assistência Social,** 2014. Disponivel em:

http://www.assistenciasocial.al.gov.br/gestao-do-trabalho/CNAS_2014_-_009_- _15.04.2014-1.pdf . Acesso em: 10 de junho de 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Brasília, MDS: 2009.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento e Combate a Fome. **Centro de Referência da Assistência Social**. Disponível em: http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/cras. Acessado em 27 de maio de 2012.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social - SNAS**. Caderno de Orientações**, Brasília, 2015. Disponível em: https://craspsicologia.files.wordpress.com/2016/01/caderno-deorientac3a7c3b5es-paif-e-scfv-mds-2015.pdf . Acessado no dia 11 de junho de 2019.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Normas Operacionais Básicas de Recursos Humanos (NOB RH SUAS)/comentada**, 2011. Disponivel em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/NOBRH_SUAS_Anotada_Comentada.pdf. Acessado no dia 10 de junho de 2019.

BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº1 de 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União, Ano CXLIII, nº 92, p. 10-12, 16 mai. Seção1. 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 6 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html. Acessado no dia 05 de Julho de 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Senado Federal,1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm. Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos.** Brasília/ DF, 2013b. Disponível em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/publicacao_eletronica/muse/cursoscapacitasuas/assets/31052013_concepcao_convivencia_vf.pdf. Acesso em 3 de junho de 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS. **Caderno de orientações- Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos- Articulação necessária na Proteção Social Básica.** Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social**. 2004. Brasília: MDS, 2005.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, Departamento de Proteção Social Básica (DPSB). **Perguntas frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).** Brasília: MDS, 2017.

BRASIL. **Orientações técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos.** Brasília: 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio - Física**. MEC. 2010.

BRASIL. Resolução nº 01, de 21 de fevereiro de 2013. **Dispõe sobre o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, no âmbito do Sistema Único da Assistência Social – SUAS**. Disponível em: https://conferencianacional.files.wordpress.com/2013/12/cnas-2013-001-21-02-2013.pdfAcessado no dia 05 de Setembro de 2018.

BRASIL**. Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009.** Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. Diário oficial da União, 2009.

BRASIL**. Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014.** Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOB-RH/SUAS. Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. Diário oficial da União, 2014.

BRASIL. Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude Secretaria Executiva de Assistência Social Gerência de Projetos e Capacitação. CapacitaSUAS/PE. **Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e as suas relações com os demais equipamentos e programas.** Pernambuco, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10ª ed. 12ª impressão. São Paulo. Scipione, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHIEMANN, Analúcia Dias. **Na vida dez, na escola, zero: Os contextos culturais da aprendizagem na matemática.** Cad. Pesq. São Paulo (42): 79-86, Agosto 1982.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. vol.2, n.2, 1998, pp.153-160. ISSN 2175-3539. https://doi.org/10.1590/S1413-85571998000200009.Acessado no dia 16 de março de 2020.

CRUSOÉ, Nilma margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. APRENDER - **Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**- Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Interdisciplinaridade: representações sociais de professores de matemática.** Natal, RN: EDUFRN- Editora da UFRN, 2009.

DÍAZ, Andrés Soriano**. Uma aproximação à pedagogia: educação social.** Revista Lusófona de Educação,n. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a06.pdf. Acessado no dia 10 jan. 2020.

DURAN, Marília Claret Geraes. Representações sociais de professores em formação sobre profissão docente. *In:* SOUSA, Clarilza P. de; PARDAL, Luís A; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006. p.91- 106.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. *In:* GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FERREIRA, Norma S. A. **As pesquisas denominadas estado da arte".** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, 2002.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro; RODRIGUES, Cátia Isabel Neves. Funções da escola: concepções dos pais, professores e alunos- estudo comparativo. **Dossiê temático:** Formação Docente. V. 7, n. 10, jan./jun. 2011. (p. 107- 131).

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro; RODRIGUES, Cátia Isabel Neves. Funções da escola: Concepções dos pais, professores e alunos- estudo comparativo. **Práxis educacional**/ Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- v. 7, n. 10, jan. / jun. 2011_ Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2011. (p. 107- 128).

FLAMENT, C. (1994). **Structure, dynamique et transformation des representations sociales**. In J. C. Abric (Org.): *Pratiques sociales et representations* (pp. 37-57). Paris: PUF.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**/ Paulo Freire. – 51. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. **In:** MACHADO, A.; REBELLO DE SOUZA, M. P. (Org.). **Psicologia escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 63-78.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho [et al.](Org.). **Desafios e Perspectivas da Educação Social:** um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho; [et al.](Orgs). **Educação e Trabalho na Perspectiva da Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

GARRIDO, Noêmia de Carvalho; CARO, S. M. P.; EVANGELISTA, F. **A Formação Profissional do Educador Social no Nível Médio: uma proposta em discussão.** *In:* **Pedagogia Social:** educação e trabalho na perspectiva da pedagogia social. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011. pp. 21-36.

GATTI, B. A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, Número Especial, p. 423- 442, maio/ago. 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2006, vol. 4, n. 50.

GUARESI, Ronei; *et al.* **Relação entre fluência e compreensão leitora em estudantes de 4º e 5º ano do ensino fundamental**, 2017. Disponível em: Http://online.unisc.br/seer/index.php/signo ISSN on-line: 1982-2014 Doi: 10.17058/signo.v43i77.11505. Acesso em: 04 de junho de 2020.

GUARNIERE, Maria Regina; VIEIRA, Luciene Cerdas. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. **Práxis Educacional,** v. 6, n. 8, p. 55-71, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124730. Acesso em: 23 de Junho de 2016.

JACQUES, M. G. **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001.

JODELET, D. (2000). Presentación. Representaciones sociales: contribuición a um saber sociocultural sin fronteras. En: D. Jodelety A. G. Tapia (coord.). **Develando la cultura:** estudios en representaciones sociales, México: UNAM, pp. 7-30.

JODELET, D. (org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2001.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN. Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas- SP: Mercado de letras, 1995.

LEITE, J. A. O; BOTELHO, L. S. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, v. NJ, n. 10. 2011. p. 1-21.

MALUF, Maria Regina; SANTOS, Maria José dos. (Org.). Ensinar a ler: das primeiras letras a leitura fluente. Curitiba, 2017. *In.:* MALUF, M. R. **Todos podem aprender a ler:** crianças em risco de pobreza. (p. 105- 116), 2017.

MARTINS, Maria Gusmão S. (org.). **Ler e escrever na escola:** reflexões e ação docente. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, Produção de Texto e a Escola.** Campinas: Mercado de Letras - Autores Associados; 1994.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representações sociais:** desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *In:* CANDAU, V. M. (Org). Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender. **Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino (ENDIPE), 10**, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Representações sociais:** aspectos teóricos e aplicações à educação. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

MOREIRA, M.A. (2011). **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria Editora da Física. 179p.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, Rogério. Pedagogia Social: o conceito, o legado alemão e os desafios para sua reconstrução na América Latina do Século XXI**.** *In:* SILVA, Roberto da (Org.). **Pedagogia Social:** Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**.** v. 2. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2011.

NATALI, Paula Marçal. **O Lúdico Em Instituições De Educação Não-Formal:** Cenários De Múltiplos Desafios, Impasses E Contradições. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR. 2009. Disponível em:< http://www.pitangui.uepg.br/propesp/ppge/?pg=paginas|dissert2009-html.>Acessado no dia 10 jan. de 2020.

NATALI, Paula Marçal; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Programas de Contra Turno Social para crianças e adolescentes na cidade de Maringá/PR: Características e Funções. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa. Vol. 8, n. 1, p.95-103, 2008.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, 2002.

NÓVOA, Antônio. Antonio Nóvoa: "professor se forma na escola". **Revista Nova Escola**. Agosto, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2ª edição: junho de 1995. P. 15- 34.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade,** Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, Brasil, v. 3, n. 12, p. 107-121, jan. 1992.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. SP/SP: Casa do Psicólogo, 1990.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-198, 1999.

PEREIRA, Anderson Carvalho; RIBEIRO, Carme Sandra de Jesus. A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 95-110, maio/ago. 2017.

PEREIRA, C. J. T. **A formação do professor alfabetizador:** desafios e possibilidades na construção da prática docente. UNIR, 2012.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Ivanilda Rocha; PEREIRA, Anderson Carvalho. Revisitando a problemática do sucesso e fracasso escolar nas falas de professores: uma perspectiva discursiva. **Atos de Pesquisa em Educação** – ISSN 1809-0354 Blumenau – vol. 11, n. 3, p.810-831 set./dez. 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores associados, 1999 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 05).

SCRIBNER, S. Literacy in three metaphors. **American Journal of Education**, v.93, n. 1, 1984.

SEABRA, T. **Educação nas famílias:** Etnicidade e classes sociais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação, 1999.

SOARES, Magda Becker**. Literacy Assessment and its implications for statistical measurement. Section of Statistics on Education, Division of Statistics.** UNESCO, March 1992.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica,** Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed., São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2003b.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 2ed. , 8. Reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Cléia R. T. **O projeto futuro hoje em Maringá/PR:** desafios da educação social rumo à política pública. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo (org.). Letramento e dialogia- enfoques para a formação de professores. Vitória da Conquista. – Edições UESB, 2016. SOUZA e BIAVATI. **Letramento do professor em formação continuada:** indícios e gestos, saberes e práticas. (P. 45- 68).

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: CUP, 1984.

TEDESCO, J. C., "Elementos para un diagnostic del Sistema educativo tradicional em América Latina. *In.:* **UNESCO/ CEPAL/ PNUD Et cambio educativo:** Situacion y condiciones, Informes Finales 2, 1981.

VALA, J. A análise de conteúdo. *In.:* SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das ciências sociais.** 8. ed. Porto: Afrontamento, 1986.

APÊNDICES

Apêndice 1 — Dados qualitativos e quantitativo do estado da arte

Quadro 4 — Busca estado da arte (Trabalhos mais próximos da temática pesquisada)

ANO	TESE	DISSERTAÇÃO	ARTIGO	TOTAL
2005	1	-	-	**1**
2006	1	2	-	**3**
2011	-	-	1	**1**
2014	-	1	1	**2**
2015	-	-	1	**1**
2017	-	-	1	**1**
	2	**3**	**4**	**9**

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base no Google Acadêmico (2019).

Quadro 5 — Produções distribuídas por Instituições e Regiões do Brasil no período de 2005 a 2017

Região	Universidade	Sigla	Tipo[1]			Total por região
			D	T	A	
Nordeste	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	X			**4**
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- FACED	UFBA		X		
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	X			
	REVISTA- DEBATES EM EDUCAÇAO (MACEIÓ)	UFAL			X	
Sul	UNIVERSIDADE FEDERALDE SANTA MARIA	UFSM	X X			**1**
Centro oeste	REVISTA INTERFACES EM EDUCAÇÃO (UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA)	UEMS			X	**1**
SUDESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP		X		**3**
	REVISTA VOZES DOS VALES (UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI)	UFVJM			X	

	REVISTA DE EDUCAÇÃO (FACULDADE ANHANGUERA DE VALINHOS)				X	
Total Geral			**3**	**2**	**4**	**9**

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base no Google Acadêmico (2019). [1] Legenda: T- Teses; D – Dissertação; A – Artigos.

Quadro 6 — Produções selecionadas

Título	**Autor**	**Orientador**	**Tipo[1]**			**Instituição**	**Ano**
			T	**D**	**A**		
. Representações da leitura: Práticas discursivas do professor em formação.	Luciane Manera Magalhães	Profª Drª Ângela B. Kleiman	X			UNICAMP	2005
Os significados do "erro" no processo de aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de Jovens e adultos.	Josilene Domingues Santos Pereira	Profª Drª América Lúcia Silva Cesar		X		UFBA	2006
. Representações sociais do professor de educação de jovens e adultos sobre a leitura e a escrita.	Denise Aparecida Brito Barreto	Profª Drª Dinéa Maria Sobral Muniz	X			FACED-UFBA	2006
Formação de professores de assentamentos rurais do Rio Grande do Norte: Representações, memórias e práticas de letramento.	Antônia de Lima Alves	Profª Drª Maria do Socorro Oliveira		X		UFRN	2006
5. Projeto reforço escolar: Representações sobre processos de alfabetização.	Andréia Osti				X	REVISTA EM EDUCAÇÃO	2011
Representações de letramento no contexto escolar: A construção de um conceito socialmente situado em um programa de formaçaõ de professores.	Eliseu Alves da Silva	Profª Drª Luciane Kirchhof Ticks		X		UFSM, RS	2014
7. As representações de professores influenciam nas práticas de leituras desenvolvidas na alfabetizaçaõ com alunos de seis anos?	Rosane Fink ; Regina Cely de Campos Hagemeyer .				X	INTERFACES EM EDUCAÇÃO	2014
8. Os significados de alfabetizaçao e letramento para o professor alfabetizador	Francisco Renato Lima				X	DEBATES EM EDUCAÇÃO	2015

Título	Autor	Orientador	Tipo[1]			Instituição	Ano
			T	D	A		
Representações sociais sobre a produção escrita por parte dos alunos.	Elaine da Silva Ferretti Barbiéri; Maria Laura Puglisi Barbosa Franco.				X	Revista Vozes dos Vales (UFVJM)	2017

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base no Google Acadêmico (2019). [1] Legenda: D – Dissertação; T – Tese A – Artigo.

Quadro 7 — Categorização e triangulação

Categorias:	Triangulação
Alfabetização e letramento	Professoras, educador social e mães
O professor alfabetizador	Professoras, educador social e mães
Representações acerca da (não) alfabetização	Professoras, educador social e mães
Relação Escola, SCFV e família.	Professoras, educador social e mães

Quadro 8 — Categorização e direcionamento para as perguntas

Categorias	Questões para os Professores:	Questões para o Educador social	Questões para os Pais
01	O que é alfabetização para você?	Para você o que é alfabetização?	O que é alfabetização para você?
01	O que você considera letramento? - Para você é possível não ser alfabetizado e ser letrado? Por quê? - Os alunos que ainda não foram alfabetizados são bons comunicadores e interagem socialmente?	O que você considera letramento? E para você o que é letramento com pessoas no SCFV? - Pra você é possível não ser alfabetizado e ser letrado? Por quê? - Os alunos que ainda não foram alfabetizados são bons comunicadores?	Seu filho (a) é um bom comunicador, ele dialoga, interpreta, gosta de contar histórias do dia a dia, troca informações dentro de casa, interage socialmente?
01	Você considera que em suas práticas ocorre	De que forma o SCFV tem contribuído para a	Seu filho (a) sabe ler?

Categorias	Questões para os Professores:	Questões para o Educador social	Questões para os Pais
	alfabetização e letramento? - Para você a SMED oferece apoio para a prática educativa?	aquisição de práticas de leitura e escrita? - Quais aspectos colaboram para o desenvolvimento da leitura no SCFV?	Seu filho (a) sabe escrever?
02	O que é ser professor(a) alfabetizador (a)?	O que é ser um professor (a) alfabetizador (a)?	Para você o que é ser um professor (a) alfabetizador (a)?
02	A sua formação inicial o (a) oportunizou com estudos em alfabetização e letramento? - Há quanto tempo você leciona no terceiro ano? - Você já teve oportunidade de participar de formação continuada sobre alfabetização e letramento?	-	-
02	Como você planeja as suas aulas? - O que você valoriza ao planejar as suas aulas?	Como você planeja as suas atividades? - O que você valoriza ao planejar as suas atividades?	Você sabe o que seu filho faz na escola e no CRAS?
02	Nas reuniões de planejamento surgem oportunidades de discussão sobre alfabetização e letramento?	-	Nas reuniões e encontros com o professor (a) surgem oportunidades de discutir sobre a (não) alfabetização de seu filho (a)?
02	Quais aspectos colaboram para o desenvolvimento da leitura na escola?	Quais os desafios de se alfabetizar? -	Quais aspectos dificultam a alfabetização de seu filho (a)?

Categorias	Questões para os Professores:	Questões para o Educador social	Questões para os Pais
		Quais aspectos dificultam a ação pedagógica docente na escola?	
02	O material pedagógico da escola colabora com a aprendizagem da criança? - De que forma você conduz esses educandos para que eles obtenham êxito?	- De que forma você conduz esses educandos para que eles obtenham êxito?	O material pedagógico da escola colabora com a aprendizagem do seu filho (a)? - Você gosta dos materiais da escola, dos livros, das atividades realizadas pelo seu filho?
03	A escola tem parceria com as demais instituições do território, como CRAS, PSF, agentes comunitários de saúde etc.? - Na escola você tem alunos que frequentam o CRAS? Caso positivo, existe um diálogo entre as duas instituições? - O que é um educador social e o que ele faz?	O SCFV tem uma parceria com as demais instituições do território, como escola, PSF, agentes comunitários de saúde, etc.? - O CRAS tem contato com a escola na qual os educandos em defasagem escolar estão matriculados? - O que é ser educador social?	-
03	Você tem contato com os responsáveis por esses educandos que ainda não aprenderam a ler e escrever?	Você tem contato com os responsáveis por esses educandos que ainda não aprenderam a ler e escrever?	Você tem contato com o educador (a) social do SCFV no CRAS? - Você frequenta o CRAS? O que você faz quando vai ao CRAS? -

Categorias	Questões para os Professores:	Questões para o Educador social	Questões para os Pais
			Você gosta da escola do seu filho? Por quê? - Você tem contato com o professor (a) do seu filho? - Você vai à escola do seu filho (a)?
03	Esses educandos têm contato com a leitura e a escrita dentro de sua casa?	De que forma? Esses educandos tem contato com a leitura e a escrita dentro de casa?	Em sua casa quem gosta mais de ler? Você gosta de livros? - Seu filho (a) tem contato com a leitura e a escrita dentro de casa?
	Esses educandos têm apoio em suas atividades escolares dentro de casa?	Esses educandos tem apoio em suas atividades escolares dentro de casa?	Você ajuda seu filho (a) em suas tarefas escolares?
03	Há quanto tempo você atua nesta comunidade?	Há quanto tempo você atua no SCFV e há quanto tempo está nesta comunidade?	Há quanto tempo sua família mora neste bairro? - Há quanto tempo seu filho (a) estuda nesta escola?
03	Como você enxerga a escola dentro da comunidade?	Como você enxerga a escola dentro da comunidade? - Como você vê o CRAS dentro da comunidade?	Como você enxerga a escola dentro da comunidade?
03	Você acredita que a escola tem cumprido o seu papel social dentro da	Você acredita que a escola tem cumprido o seu papel social dentro da	O que seu filho (a) faz no CRAS? Quando?

Categorias	Questões para os Professores:	Questões para o Educador social	Questões para os Pais
	comunidade? De que forma?	comunidade? De que forma? - O CRAS tem cumprido seu papel social?	Você acredita que a escola tem cumprido o seu papel social dentro da comunidade? De que forma?
04	Você tem alunos que não aprenderam a ler e a escrever? - Se a reposta anterior for afirmativa, na sua concepção porque esses educandos ainda não foram alfabetizados?	Segundo o caderno de orientações para o serviço de convivência é prioridade para inserção no SCFV pessoas com defasagem escolar. Baseado nisso o serviço em que você trabalha tem educandos que estão no terceiro ano do ensino fundamental e ainda não foram alfabetizados? - Você acha que esses educandos que estão no terceiro ano do ensino fundamental não aprenderam a ler e escrever ainda por quê?	Seu filho (a) sabe ler? - Seu filho (a) sabe escrever? - Na sua concepção porque seu filho (a) não aprendeu a ler e a escrever ainda?
04	Os educandos que ainda não aprenderam a ler e a escrever gostam da escola? Por quê?	Os educandos que ainda não aprenderam a ler e a escrever gostam da escola? Justifique:	Seu filho (a) gosta da escola que ele estuda?
04	Os educandos que ainda não aprenderam a ler a escrever gostam de estudar? Por quê?	Os educandos que ainda não aprenderam a ler a escrever gostam de estudar? Por quê?	Seu filho (a) gosta de estudar? Por quê?
04	As atividades desenvolvidas exigem o conhecimento da leitura e da escrita? Se sim, como os educandos que ainda	As atividades desenvolvidas no Serviço exigem o conhecimento da leitura e da escrita? Caso afirmativo, como os educandos que ainda não	-

Categorias	Questões para os Professores:	Questões para o Educador social	Questões para os Pais
	não sabem ler e escrever as realizam?	sabem ler e escrever as realizam?	
04	Você utiliza da realidade dos educandos para planejar suas atividades? - Os conhecimentos adquiridos pelos educandos em sala de aula são aplicáveis no seu dia a dia?	Você utiliza da realidade dos educandos para planejar suas atividades? - Os conhecimentos adquiridos pelos educandos em sala de aula são aplicáveis no seu dia a dia?	Você acredita que a escola utiliza da realidade dos alunos para planejar as atividades? - O que seu filho (a) aprende na escola ele usa no dia a dia? Os conhecimentos adquiridos pelos educandos em sala de aula são aplicáveis no seu dia a dia?