UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS- CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS- PPGESA

DAVID DE SOUZA SILVA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO- BAHIA ACERCA DO LETRAMENTO

JUAZEIRO- BA
2018

DAVID DE SOUZA SILVA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO- BAHIA ACERCA DO LETRAMENTO

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia, Campus III, para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Letramento e Comunicação Intercultural

Orientadora: Carla Conceição da Silva Paiva

JUAZEIRO- BA
2018

Silva, David de Souza
S586r As representações sociais das professoras das séries iniciais do Município de Juazeiro-Bahia, acerca do letramento. /
David de Souza Silva. -- Juazeiro, 2017.
136 f.

Orientadora: Carla Conceição da Silva Paiva
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. PPGESA. Campus III, 2017.

Bibliografia

1. Educação - aspectos sociais 2. Letramento 3. Semiárido I. Paiva, Carla Conceição da Silva II. Universidade do Estado da Bahia

372.4

DAVID DE SOUZA SILVA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO - BAHIA ACERCA DO LETRAMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas – Campus III da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Letramento e Comunicação Intercultural.

Aprovado em 26 / 02 /2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Carla Conceição da Silva Paiva
Orientadora / Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profº Drº Cosme Batista dos Santos
Membro interno / Universidade do Estado da Bahia UNEB

Profº Drª Erika dos Reis Gusmão Andrade
Membro externo / Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

A minha mãe pelas suas palavras sábias
que auxiliaram no percorrer desta caminhada.

Aos trabalhadores do campo e da cidade,
que me sustentaram financeiramente durante este período de estudo.

As minhas colegas de classe: Maria Rosa e Adeilda Martins,
pelo apoio no momento em que mais precisei. Meu muito obrigado!

Ao meu eterno amigo que não se encontra mais no plano terreno,
Luiz Carlos Guimarães (*In memorian).*

AGRADECIMENTOS

Procuro palavras no meu vocabulário para escrever acerca do ato mais sublime e nobre, que é AGRADECER. Nesta página, estou livre dos parâmetros e das normas presentes na academia, e posso livremente externar a minha gratidão aos que me auxiliaram no decorrer desta dura e brilhante caminhada.

Muitas pessoas passaram por meu caminho, neste curto período de dois anos. Algumas deixando o plano terreno repentinamente, outras adentrando para me incentivar a prosseguir. Tendo a plena convicção que tudo o que me ocorreu durante este tempo de produção de conhecimento, foi permissão do homem que está sentado em um alto e sublime trono, à direita de Deus Pai. A este ser, eu reverencio com toda a minha gratidão, pois me concedeu o direito de chegar até aqui.

Aos meus familiares, que sempre me incentivaram a prosseguir estudando, pois desde a conclusão da graduação, vinha me esforçando para seguir a carreira acadêmica. Isso fez lembrar-me de duas professoras que me mostraram ser possível cursar um mestrado, explicando o processo de seleção, e auxiliando na publicação de trabalhos nos eventos da Universidade. Refiro- me às docentes, Maria do Socorro Amariz e Ana Lucília Possídio.

A minha querida orientadora, Carla Paiva, que durante este período me aguentou com as chatices, inseguranças, medos, diante do que se apresentava no período de reformulação e qualificação do projeto de pesquisa. E que, sabiamente, me conduziu na construção da dissertação, expondo o seu conhecimento, e possibilitando a inserção de outro ponto de vista além do seu.

Ao professor Dr.º Cosme dos Santos, que me apresentou os estudos da Teoria das Representações Sociais, possibilitando a elaboração do projeto desta pesquisa. E que também aceitou sem nenhum impedimento, participar da banca de qualificação e defesa.

A professora Dr.ª Erika Andrade, que sem me conhecer aceitou prontamente, partilhar seus conhecimentos sobre a referida teoria, sendo parte integrante da banca de qualificação e defesa.

A Universidade do Estado da Bahia- UNEB, e ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos- PPGESA, por me possibilitarem a

oportunidade do ingresso neste mestrado.

Aos meus colegas de turma, que tenho o maior prazer em nomear, iniciando por Adeilda, Rosa, Amilton, Cleiton Lin, Kleyton Gualter, Ana Paula, Lorena, Paulo, Verena, Lidiane, Quécia, Rita, Eveli, Fabiana, Carla, Kesia, Willams, Enos e Ester. Ao lado destas pessoas, pude construir vínculos para além dos muros da Universidade, e passar por momentos que guardarei para sempre na memória, na perspectiva dos encontros que a vida oportunizar nos próximos anos.

Menciono também, meus amigos que fizeram parte direta e indiretamente, contribuindo por meio de sugestões e palavras de encorajamento no trilhar desta pesquisa. Em especial, a Rosa, Rozangela, Conceição, Débora, Nally, Candyce e Ivan, que foram fundamentais no meu caminhar acadêmico, ao concederem um pouco de seu tempo para me ouvir.

As professoras alfabetizadoras que se dispuseram a participar desta pesquisa, estando sempre dispostas a responder aos questionamentos durante, e após a observação. E também às gestoras, coordenadora, e toda comunidade escolar, pessoas que trouxeram grandes contribuições, me possibilitando compreender diversos elementos do cotidiano daquela escola.

Aos professores do PPGESA, que nestes dois anos me conduziram na construção de conhecimentos, referente ao ser pesquisador.

A todos que no decorrer desta caminhada acadêmica, cooperaram para o desenvolvimento desta pesquisa. E finalizo expondo com letras em caixa alta, MUITO OBRIGADO!!!

EDUCAÇÃO PÚBLICA E GRATUITA É DEVER DO ESTADO.

Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.

Eclesiastes 3.1

RESUMO

O letramento é normalmente caracterizado como um fenômeno que se constitui a partir das práticas sociais do uso da leitura e escrita, imbricadas na sociedade, sendo estas transpassadas pela cultura. Face ao exposto, pretendemos investigar quais as representações sociais das professoras das escolas de tempo integral Carlos Marighella e Stuart Edgar Angel Dones sobre o letramento, tendo como base as suas práticas cotidianas. Inúmeros teóricos serviram para o embasamento deste trabalho, como Kleiman (2010), Santos (2011), Soares (2009) e Street (2014), com os estudos do letramento; passando pela Educação Integral fundamentada em Paro (1988) e Cavaliere (2002); e na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), a partir de Martins (2006), Elmo (2007), Carvalho (2013) e Reis (2013). Com base na Teoria das Representações Sociais, segundo autores como Jodelet (2001) e Moscovici (2007), nossa investigação, de natureza qualitativa, utilizou como estratégias metodológicas para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, observação direta em lócus, diário de campo, questionário e análise de conteúdo. As participantes desta pesquisa se constituíram por sete professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino. Os principais resultados apontam que essas educadoras não possuem familiaridade com alguns termos relacionados ao letramento, como: eventos, agência, agente e prática de letramento. Identificamos também que, a concepção do letramento, apresentada pelas professoras é condizente com o que os teóricos defendem, porém percebemos uma imprecisão na distinção entre alfabetização e letramento. Concernente a ECSAB, observamos que as alfabetizadoras buscavam evidenciar a contextualização dos saberes locais, apontando para a perspectiva de uma educação associada ao contexto social do estudante.

Palavras- chave: Representação Social. Letramento. Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

RESUMEN

El letramento es normalmente caracterizado como un fenómeno que se constituye a partir de las prácticas sociales del uso de la lectura y escritura, imbricadas en la sociedad, siendo estas traspasadas por la cultura. En vista de lo expuesto, pretendemos investigar cuáles son las representaciones sociales de las profesoras de las escuelas de tiempo completo Carlos Marighella y Stuart Edgar Angel Dones sobre el letramento, teniendo como base sus prácticas cotidianas. Los innumerables teóricos sirvieron para basar este trabajo, como Kleiman (2010), Santos (2011), Soares (2009) y Street (2014), con los estudios del letramento; pasando por la Educación Integral fundamentada en Paro (1988) y Cavaliere (2002); y en la perspectiva de la Educación Contextualizada para la Convivencia con el Semiárido Brasileño (ECSAB), a partir de Martins (2006), Elmo (2007), Carvalho (2013) y Reis (2013). En el marco de la Teoría de las Representaciones Sociales, según autores como Jodelet (2001) y Moscovici (2007), nuestra investigación, de naturaleza cualitativa, utilizó como estrategias metodológicas para la recolección de datos, entrevistas semiestructuradas, observación directa en locus, diario de campo, cuestionario y análisis de contenido. Las participantes de esta investigación se constituyeron por siete profesoras alfabetizadoras de la red municipal de enseñanza. Los principales resultados apuntan que esas educadoras no tienen familiaridad con algunos términos relacionados al letra, como: eventos, agencia, agente y práctica de letramento. Identificamos también que la concepción del letramento, presentada por las profesoras es acorde con lo que los teóricos defienden, pero percibimos una imprecisión en la distinción entre alfabetización y letramento. En cuanto a la ECSAB, observamos que las alfabetizadoras buscaban evidenciar la contextualización de los saberes locales, apuntando a la perspectiva de una educación asociada al contexto social del estudiante.

Palabras clave: Representación Social. Letramento. Educación Contextualizada para la Convivencia con el Semiárido Brasileño.

LISTA DE FIGURA

Figura 1- Mapa do Brasil..... 74
Figura 2- Certidão de nascimento..... 74
Figura 3- Letra da música- O meu avô..... 74
Figura 4- Gênero textual- Cardápio..... 86
Figura 5- Receita de bolo..... 87
Figura 6- Gráfico das brincadeiras preferidas..... 88
Figura 7- Parlenda..... 88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASCOM	Assessoria de Comunicação
BA	Bahia
CAC	Cooperativa Agrícola de Cotia
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAJ	Cooperativa Agrícola de Juazeiro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba
DCH III	Departamento de Ciências Humanas III
DTCS	Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais
ECSAB	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro
EFEJ	Escola de Formação da Rede Municipal dos Educadores de Juazeiro
ERUM	Escola Rural de Massaroca
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
JIRS	Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NH	Núcleo Habitacional
NLS	*New Literacy Studies*
OTM	Orientações Teórico-Metodológicas
PAAI	Programa de Aceleração da Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PMJ	Prefeitura Municipal de Juazeiro
PNAIC	Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação e Esportes
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
RS	Representação Social
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1. INÍCIO DE CONVERSA ACERCA DO LETRAMENTO: PERSPECTIVA PARA ALÉM DO ESPAÇO EDUCACIONAL..... 14

2. TRILHANDO O CAMINHO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS RUMO A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO..... 20
2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PESQUISA E EDUCAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS..... 27
2.2 RESSIGNIFICAÇÃO DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SEMIÁRIDO POR MEIO DO PARADIGMA DA CONVIVÊNCIA..... 30

3. PERSPECTVAS DO LETRAMENTO SOCIAL E ESCOLAR NO AMBITO EDUCACIONAL..... 36
3.1 A CONJUNTURA HISTÓRICA DO LETRAMENTO NO TERRITÓRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO..... 36
3.2 LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDELOGÓGICO NA PERSPECTIVA DOS NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO..... 42
3.3 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DENTRO DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO..... 43

4. PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO DA PESQUISA..... 48

5. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL SOBRE O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL..... 63
5.1 LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: PERSPECTIVA DISCURSIVA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS..... 66

6. APONTAMENTOS (IN)CONCLUSIVOS..... 100

7. REFERÊNCIAS..... 105

APÊNDICES..... 116

ANEXOS..... 125

1. INÍCIO DE CONVERSA ACERCA DO LETRAMENTO: PERSPECTIVA PARA ALÉM DO ESPAÇO EDUCACIONAL

Em 2012, quando fizemos parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Petrolina, investigamos o processo de alfabetização e letramento dos alunos do Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAAI). O referido programa era destinado aos alunos não alfabetizados e possuía como objetivo reduzir a distorção série – idade, sendo ofertado em toda rede municipal de ensino. Essa investigação foi desenvolvida na Escola Municipal Santa Terezinha, no bairro Dom Avelar, localizado na periferia de Petrolina- PE. Na oportunidade, também participamos de diversos eventos científicos que abordavam a discussão do letramento e da alfabetização, e também a questão da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECSAB).

No decorrer do ano de 2014, iniciamos uma pós-graduação (*Lato Sensu*) em Língua Portuguesa e Literatura: numa perspectiva didática, e desenvolvemos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), trazendo como problemática o processo de alfabetização e letramento dentro da ECSAB, numa escola rural do município de Juazeiro- BA. No mesmo ano, fizemos a disciplina Políticas de Letramento, no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Juazeiro, que nos possibilitou ampliar a visão acerca do letramento, além de auxiliar na construção de um projeto de pesquisa, que nasceu da perspectiva de investigar como as representações sociais acerca do letramento estavam inseridas no contexto das práticas cotidianas das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, nas escolas de tempo integral no município de Juazeiro.

Apesar do conceito de letramento está interligado a noção de alfabetização, ambos são distintos e indissociáveis (SOARES, 2007). O letramento não adentra no desenvolvimento de técnicas de estudos sobre a leitura e a escrita, nem se apresenta como um novo método de ensino ou proposição didática – elementos ligados ao exercício da alfabetização. Ao contrário, desenvolve-se como uma nova forma de apresentação dos exercícios de alfabetização no ambiente escolar, baseado nas práticas sociais dos indivíduos e nos diversos mecanismos de

mediação existentes na nossa sociedade, como os meios de comunicação, ou novas tecnologias, por exemplo.

No entanto, observamos que, no contexto educacional, a maioria dos indivíduos não consegue distinguir um termo do outro, passando a tratá-los como termos únicos, sinônimos. Para compreendermos o motivo que leva muitos profissionais educacionais a não distinguir esses conceitos discutidos aqui, temos que olhar o contexto histórico da alfabetização, que nos mostra diversos métodos que possibilitavam ensinar a ler e escrever.

A palavra letramento surge em um pequeno número de trabalhos científicos brasileiros, que traziam essa abordagem, a partir de Mary Kato, no ano de 1986, na obra denominada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Anos depois, em 1988, Leda Verdiani Tfouni, no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, desenvolve de forma bastante didática, a distinção em torno dos conceitos de alfabetização e letramento, e também a inserção da palavra letramento no contexto educacional.

Esse vocábulo não está posto no dicionário da forma que abordamos aqui, por se tratar de uma palavra com sua origem inglesa. Para Soares (2010, p. 56), “[...] letramento, todos sabemos, é uma palavra calcada sobre o inglês *literacy*. E que não foi adotada por diversos países, por referir-se a um conceito *literacy* diferente”. Sobre isso Marinho (2010, p. 70) admite que “(...) poderíamos, então, afirmar que, embora a palavra *literacy* venha de fora, as concepções de letramento, de alfabetização e de cultura escrita são específicas e diferentes em relação a países de onde importamos a palavra”.

O conceito de letramento defendido pela autora Ângela Kleiman (2010), dentro da perspectiva do termo *literacy*, parte da perspectiva da aprender a ler e a escrever é o estado ou condição que o sujeito assume para a promoção de sua inserção no ambiente social ou um determinado grupo. Trazendo de forma clara e objetiva, a conceitualização do termo letramento e sua diferenciação básica em relação a alfabetização, Soares (2009) nos apresenta o letramento como aquisição do ler e escrever por meio da perspectiva do papel das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade, enquanto a alfabetização teria um aspecto de apenas tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.

Nos estudos sobre letramento, alguns estudiosos e profissionais da área têm questionado se um indivíduo que não passou pelo processo de alfabetização pode

ser letrado. Soares (2009, p. 24) ressalta que:

> (...) um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas vive em um meio em que a leitura e escrita têm presença forte, se interessa a ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita) [...].

Compreendemos assim, que desse ponto de vista, a resposta para a mencionada pergunta seria positiva. Podemos ter um indivíduo letrado, como aquele que não domina o sistema alfabético, mas que faz o uso de práticas sociais da leitura e da escrita no seu cotidiano. Da mesma forma, uma criança que ainda não adentrou no processo de escolarização, mas que, no seu ambiente familiar, interage por meio de práticas sociais de leitura e escrita, como a discussão de um programa de televisão ou um desenho animado, pode ser considerada letrada.

Outro evento de letramento bastante comum no contexto familiar é a contação de histórias, ou quando um pai e/ou uma mãe fomentam na criança a ideia de composição de uma história por meio das imagens presentes em um livro. Por conseguinte, no momento em que a criança passa a fazer parte do sistema de ensino, e com isso, sendo inserida no processo de alfabetização, observamos que ocorre uma facilidade na prática da aquisição da leitura e escrita (KLEIMAN, 1995).

Fazendo uma analogia desse tipo de prática, constatamos que essa criança, quando está dentro de um processo de alfabetização, no que se refere a decifrar a língua escrita, encontra-se em um processo de descoberta semelhante ao mundo científico. E esse movimento que pode parecer de curta duração, torna-se contínuo ao longo da vida, no que se refere ao desenvolvimento da língua falada e escrita.

O letramento, portanto, é composto por um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita, e que possui modos específicos para o seu funcionamento, tendo implicações de suma importância para que os sujeitos envolvidos nos exercícios cotidianos construam suas relações de identidade e de poder. Na nossa sociedade, a escola é a principal e mais importante agência de letramento, porque normalmente, é constituída por diversos agrupamentos sociais e tem como principal papel desenvolver nas crianças a capacidade de vivenciar diversas possibilidades de aprendizagem. No entanto, existem outras agências de letramento, de ordem secundária, como a igreja, a rua e os movimentos sociais, que demandam outras

práticas sociais de letramento para os indivíduos.

Complementando essa abordagem, exporemos o conceito de agência de letramento baseado na perspectiva defendida por Silva e Araújo (2010), que nos posiciona sobre a existência de variadas agências no meio social, as quais trazem os eventos e práticas de letramento que lhe são próprios, a partir de normas que regem os sujeitos por meio dos eventos de letramento. Assim, compreendemos que, o letramento perpassa pela vida dos sujeitos, que fazem uso de diferentes práticas sociais. No que se refere às agências de letramento, essas estão diretamente associadas às variantes áreas da vida dos indivíduos (SILVA; ARAUJO, 2010).

Dentro desse aspecto, alguns autores que fazem parte da concepção do letramento crítico (BARTON; HAMILTON, 2000 e GEE, 2000) defendem que a escola se tornou a precursora para o surgimento de outras agências letradas, deixando de ser a principal agência de letramento. Sobre esse ponto de vista Silva e Araujo (2010, p. 322) indicam que:

> Isso parece ratificar que a escola está dividindo, com outras agências letradas, seu poder de influenciar os sujeitos. Essas agências não são mais importantes do que aquela, mas sinalizadoras de que muitas práticas dos sujeitos são, muitas vezes, originárias não necessariamente da própria escola, mas também de outras agências.

Diante dessa perspectiva teórica sobre letramento, adentramos nos sites da *Scielo* e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com objetivo de encontrar trabalhos relacionados à discussão teórica apresentada no decorrer desta pesquisa. Inicialmente, expomos as palavras-chave desta investigação e percebemos a inexistência de trabalhos, com a mesma nomenclatura. Apareceu como resultado da pesquisa, artigos e dissertações que, na sua maior parte, ressaltavam, principalmente, na perspectiva de fomentar a discussão sobre as possibilidades e desafios das representações sociais nas diversas áreas do conhecimento. Mediante o exposto, fomentamos a curiosidade em investigar quais as representações sociais das professoras alfabetizadoras das séries iniciais de duas escolas municipais de Juazeiro acerca do letramento, e como essa concepção está aplicada as suas práticas cotidianas.

Essa proposta se apresenta como inédita, inovadora e extremamente pertinente porque, além de repensar as representações sociais acerca do letramento e como essa concepção está sendo aplicada nas práticas cotidianas das

professoras das séries iniciais, analisou como o conceito de letramento se aproxima do campo da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, nas escolas de tempo integral das séries iniciais do ensino, contemplando os interesses do PPGESA, especificamente da linha de pesquisa Letramento e Comunicação Intercultural, uma vez que, investigou alternativas de escolarização da leitura e de temas geradores, pautadas na comunicação intercultural e no letramento local.

Além disso, comungamos com a proposta de que a ECSAB requer esforços em discutir questões locais, silenciadas nas narrativas oficiais ao status de questões pertinentes não por serem elas locais ou marginais, mas pela sua pertinência e representatividade junto a determinada comunidade que, constantemente, é bombardeada por conteúdos produzidos por uma indústria editorial e midiática concentrada no Sudeste brasileiro, que distribui narrativas imagéticas e textuais com enunciados hegemônicos e unilaterais.

Face ao exposto, nosso objetivo principal foi investigar as representações sociais das professoras das escolas de tempo integral Carlos Marighella e Stuart Edgar Angel Jones sobre o Letramento, tendo como base as suas práticas cotidianas. E, especificamente, nos propomos a: examinar qual a principal matriz conceitual acerca do letramento que prevalece entre as educadoras das duas escolas de tempo integral do município de Juazeiro, comparando-a ao seu exercício e formação profissional; identificar, nas práticas cotidianas dessas profissionais, elementos relacionados ao Letramento e da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro; e compreender o conceito de letramento e alfabetização presente nos Programas “Novo Lendo Você Fica Sabendo” e “Gestão da Alfabetização”, e como interferem nas práticas cotidianas das alfabetizadoras (vide capítulo 5).

Nesse sentido, além desta Introdução, que configura como primeiro capítulo desta dissertação apresentamos no segundo capítulo nomeado “Trilhando o caminho das representações sociais rumo à Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro”, as representações sociais, com enfoque nos conceitos de ancoragem e objetivação e a abordagem educacional existente na convivência com o Semiárido brasileiro. Começamos interligando as TRS com a educação, evidenciando a interdisciplinaridade como perspectiva que possibilita a construção de pesquisas nessa área do conhecimento. Explanamos também sobre

algumas pesquisas que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho dissertativo, pois evidenciavam temáticas atreladas ao professor alfabetizador, as representações sociais acerca da educação no Semiárido e relação professor-aluno.

Em seguida, no terceiro capítulo, “Perspectivas do letramento social e escolar no âmbito educacional”, abordamos, de forma detalhada, o contexto histórico do letramento no Brasil, perpassando pela conceitualização dos modelos autônomo e ideológico de letramento, e finalizando com a definição e exemplificação acerca das agências e o papel do agente de letramento.

No capítulo quarto, destinado à metodologia, denominado “Percurso teórico-metodológico da pesquisa”, explicamos, de forma didática, as técnicas e procedimentos utilizados para analisar os dados obtidos. Ressaltamos o uso da análise de conteúdo como técnica de codificação, que possibilitou apreender as representações sociais das professoras alfabetizadoras.

Finalmente, no quinto capítulo, “As representações sociais das professoras alfabetizadoras das escolas municipais de tempo integral sobre o letramento como prática social”, analisamos as informações obtidas por meio das observações diretas, questionário, entrevista semiestruturada e o diário de campo. Esses instrumentos nos possibilitaram compreender as diversas concepções abordadas nesta pesquisa, principalmente, sobre letramento e ECSAB e relatar algumas práticas e eventos de letramento no ambiente escolar.

Assim, procurando concluir no último capítulo, denominado “Apontamentos (in) conclusos”, fizemos um apanhado geral dos achados mais importantes desta investigação, e também das representações sociais que são evocadas pelos sujeitos participantes sobre letramento e ECSAB. Apresentamos também outras questões como inquietações e possibilidades de novas pesquisas.

2. TRILHANDO O CAMINHO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS RUMO A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO

A discussão teórica a respeito das representações sociais (RS), no âmbito acadêmico, se originou na Psicologia Social, mas, nos últimos 50 anos, surgiram inúmeras abordagens enveredando por outros campos do saber. Nesse sentido, Paiva (2013, p. 9) explica que "(...) a expansão da teoria no mundo, e o diálogo entre os saberes por ela proposto, revelou a possibilidade de sua aplicabilidade em outros campos do saber para além da psicologia social (...)", um espaço que colaborou para tal intento foram as Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais (JIRS), que acontecem a cada dois anos e servem de parâmetro para compreender a articulação entre as RS e os mais diversos campos do conhecimento. Corroboramos com o pensamento exposto por Almeida (2009, p. 9) que relata a:

> [...] necessidade de se estabelecer diálogos entre as várias áreas do conhecimento, visando o desenvolvimento do campo de estudo das representações sociais. Assim, nesta jornada procuramos criar um espaço de articulação e troca entre a teoria das Representações Sociais (TRS) e outras teorias, de forma a estimular um debate acadêmico [...].

Com base nesse fragmento, ressaltamos uma palavra elencada por essa autora, que enxergamos ser importante nesse processo de articulação com as disciplinas curriculares que compõem as diversas áreas dos saberes sobre TRS, nos referimos ao vocábulo "diálogo". Acreditamos que o conhecimento do contexto histórico dessa teoria faz-se também ferramenta fundamental, por isso procuraremos mergulhar no passado como forma de entender o seu surgimento. Percorrendo, os trabalhos produzidos por Serge Moscovici (2001, 2003) e Denise Jodelet (2001, 2005) entre outros autores, podemos averiguar como se deu a elaboração da TRS.

Os estudos sobre as representações sociais tiveram início com a obra "O suicídio" de Emile Durkheim (1897), que aborda essa prática social como um fenômeno individual que emana de uma força da coletividade. Para Reigota (2002), essa seria a base para o entendimento de que as representações caminham da

instância mais simples para a complexa, tornando-se mais estáveis. Essa separação dupla proposta por Durkheim entre as representações individuais e coletivas parte do sentido de que as primeiras têm por substrato, a consciência de cada um; enquanto as representações coletivas, a sociedade em sua totalidade.

Analisando os fatos históricos que ocorreram no século XX, precisamente no início da década de 60, observamos que a humanidade vivenciava grandes transformações que envolviam setores sociais, culturais, políticos e econômicos. Nesse sentido, no ano de 1961, o cientista social Serge Moscovici retoma o uso do conceito de representação em sua obra, *"La Psychanalyse: son imagem et son public",* que buscava refletir sobre a imagem da psicanálise na sociedade francesa naquela época.

Mas, somente na década de 1980, o pensamento de Moscovici provoca transformações paradigmáticas no âmbito da Psicologia Social, após a realização de uma releitura crítica das obras de Durkheim, quando ele apresenta em seu trabalho, o conceito de representações sociais. Até então não se considerava que o conhecimento produzido pelo senso comum era digno de validação pela comunidade científica. Assim, a referida teoria torna-se um paradigma emergente, que mostra como a relação dos sujeitos poderia provocar a construção de novos conhecimentos e pensamentos, e "(...) que estruturam ambos, o mundo e o sujeito" (NASCIMENTO, 2015 p. 53).

Perante isso, Serge Moscovici pôde entender, por meio do seu estudo, a existência de uma diferenciação entre a sociedade que estudava, e aquela em que Durkheim produziu o conceito de representações individuais e coletivas. Por isso, o referido autor buscou uma nova definição para as representações coletivas por compreendê–las constituintes da sociedade contemporânea. Corroborando com esse pensamento, Guareschi (1994, p. 196) descreve a dissemelhança do modelo de sociedade à época de cada teórico:

> Moscovici tinha consciência que o modelo de sociedade de Durkheim era estático e tradicional, pensado para tempos em que a mudança se processava lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluidas.

Assim, ancorado na perspectiva da relação existente entre o saber científico e o senso comum, ele encontrou inúmeras definições sobre RS, que possuem parâmetros distintos de conceituação, mas que, convergem para uma mesma ideia

de valorização do pensamento coletivo. Iniciamos, expondo o que Moscovici (2007) explanou como conceito das RS- um sistema que reuni valores, ideias e práticas construídas pelo meio social, a partir do qual, os indivíduos e a comunidade estabelecem uma ordem na perspectiva de se orientarem no mundo, seja material ou social. Abric (2001, p. 156) complementa essa definição expondo o que vem a ser o ato de representar, sendo esse "(...) um conjunto organizado de opiniões, atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação". E, com base nisso, Jodelet (2001, p. 22) amplia didaticamente a definição de RS para:

> (...) um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário.

Com base nessa definição, notamos a importância do sujeito na relação com o mundo. Essa autora (2001, p. 156) ainda nos esclarece que, "É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social".

Para Abric (2001), diversos fatores podem influenciar o indivíduo no processo de elaboração da representação social, expondo, didaticamente, o ato de representar estaria direcionado sempre a um sujeito, um objeto ou um acontecimento. Diante dessa afirmação, surge a seguinte pergunta: Quais são as particularidades que as representações sociais possuem?

Como forma de respondê-la, recorremos a Jodelet (1989 *apud* NASCIMENTO, 2015, p. 55)[1], que replica com o argumento, de que a RS possui cinco características:

> [....] a) Sempre é a representação de um objeto; b) Tem um caráter de imagem e a propriedade de poder intercambiar o sensível e a ideia, a percepção e o conceito; c) Tem um caráter simbólico e significante; d) Tem um caráter de construção e reconstrução; e) Tem um caráter autônomo e criativo.

Analisando cada tópico mencionado por essa autora, podemos perceber o processo de constituição das representações. Paradoxalmente, emergem outras

[1] JODELET, D. Representationes sociales: um domaine en expansion. In: JODELET, D. Les réprésentationes sociales. Paris: PUF, 1989.

indagações relacionadas: Como encontramos as representações sociais? Tudo é possível enquadrar nos parâmetros das representações? Invocamos os autores dessa teoria, para nos auxiliar com tais questionamentos.

Nessa perspectiva, Sá (1998) afirma que o fenômeno das representações sociais pode ser encontrado em diversos espaços da sociedade como, por exemplo, nas instituições, na cultura, nas práticas sociais, nos pensamentos difundidos pelos sujeitos por meio das relações interpessoais. No sentido de trazer alguns esclarecimentos para nossa última interpelação, esse autor (1998, p. 46) ainda pontua que:

> De fato, não faz sentido estudar a representação de algum objeto por dado conjunto social se esse fenômeno não existe, ou seja, se o grupo que selecionamos para o estudo simplesmente não tem uma representação do objeto que resolvemos estudar.

Esse posicionamento demonstra a existência do desafio imposto ao pesquisador no momento de escolher seu objeto de estudo. Algo que experimentamos na nossa pesquisa, a partir do momento que escolhemos o letramento como objeto, pois, éramos iniciantes nas discussões da TRS. Quando adentramos nos estudos dessa teoria, pensávamos que vinha a ser algo complicado e distante da realidade, mas, após a leitura aprofundada das obras, percebemos que as representações estão nos meios sociais e são importantes na vida cotidiana, pois sempre estamos em busca de representar alguém, um conceito ou um objeto.

A partir desse momento, passamos a compreender que as RS são elaboradas a partir da relação do sujeito com o outro permeado pelo cotidiano. Confirmando o pensamento de Andrade (2004, p. 97), que explica as representações sociais como “(...) um sistema de interpretação da realidade, organizando as relações do indivíduo com o mundo e orientando as suas condutas e comportamento no meio social”. Quando incorpora “as condutas e os comportamentos” que circulam no meio social à definição de RS, Andrade (2004) corrobora com o que Ornellas (2009, p. 120) nos aponta: “[...] a representação social expressa uma espécie de saber prático de como os sujeitos sentem, assimilam, aprendem e interpretam o mundo, inseridos no cotidiano, produzida coletivamente na prática da sociedade [...]”.

Assim, por meio do conhecimento prático produzido pelos sujeitos no cotidiano, a construção das representações sociais são verificáveis e, nesta pesquisa, nossa proposta foi apreender como os professores alfabetizadores elaboraram as RS sobre

o letramento nas suas práticas cotidianas. Nesse sentido, a vida cotidiana torna- se terreno fértil para a produção das representações sociais, pois é constituída pelos indivíduos por meio de suas relações.

Nascimento (2015, p. 51) destaca o papel do cotidiano, quando diz ser “(...) imprescindível, e funciona como palco de construção nas quais as relações psicossociais produzem e compartilham significados sobre si, sobre o grupo, sobre o ir e vir do dia a dia”. Com base nisso, assimilamos a constituição do cotidiano, que nos faz enxergar que a dinâmica de algumas sociedades contemporâneas são altamente globalizadas. Isso nos permite entender que as representações não são cristalizadas, estão sempre sofrendo alterações ou mudanças, pois o cotidiano está em constante processo de transformação; por conseguinte, também a produção de existência dos sujeitos nos seus espaços de convivência. Assim, confirmamos que não existe a representação social, sem a relação entre sujeito e objeto.

Dentro do estudo desenvolvido por Moscovici, é importante destacar a abordagem apresentada em relação ao sujeito-objeto, que, segundo Nascimento (2015, p. 48), “[...] para o referido autor, ambos, sujeito e objeto, se constroem a partir das interações mútuas, e o campo das experiências é o lugar no qual ocorre a comunicação entre o sujeito e o objeto-mundo”. Por isso, ressaltamos a importância dos espaços sociais que são permeados por tais perspectivas, e que auxiliam no processo da constituição do sujeito e objeto, ligados por meio do saber e do imaginário popular.

Com base nisso, Jodelet (2001, p. 22) expõe que as representações sociais são “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. E esse conhecimento, que outrora era científico, transformou-se em senso comum. Observamos também constantemente que, no âmbito social, os sujeitos estão a todo o momento buscando reformular suas representações. Assim, verifica-se que as RS são construídas socialmente, porém não são totalmente acabadas, estão sempre em processo de transformação, de ressignificação, vinculadas ao sujeito que a utiliza. Partindo dessa compreensão, Moscovici (2007) nos relata que se faz necessário entender a maneira como os sujeitos agem e procuram definir a si mesmos. Isso é uma forma dinâmica de compreender o que é uma RS. É por meio dessa interação, pautada na comunicação, que conseguimos apreender a RS, que circula no grupo.

Nesse sentido, partilhamos do pensamento de que os grupos de sujeito se sobressaem como ativo e ator social, por possuir essas características por ensejo na dinamicidade da realidade, possibilitando a esse, transformar o meio social que habita. Nascimento (2015, p. 50) ainda afirma que “Então, o sujeito emerge em uma trama complexa de relações, de construção de saberes sobre si e sobre o mundo, na medida em que significados são partilhados no cotidiano”. Na perspectiva de concordar com essa assertiva, Spink (1994) apresenta no seu estudo o sujeito como um ator que advém do social.

Notamos, portanto, que a referida concepção teórica se apresenta como um diferencial, no sentido de buscar valorizar o saber produzido pelo senso comum. Isso é perceptível quando o conhecimento científico se transforma em saberes do cotidiano, sendo apropriado pelos membros de uma comunidade científica, e difundido por essa. Spink (1994) aponta que se ampliou a visão em torno desse saber, na medida em que o concebem como legitimador e motor das transformações na sociedade. Desse modo, com o objetivo de sintetizar algumas questões direcionadas para essas reflexões, recorremos a Jodelet (2001, p. 28), quando se refere ao estudo desenvolvido por Serge Moscovici acerca da psicanálise, que delineia o “(...) estudo do choque entre uma teoria e os modos de pensamento próprios a diferentes grupos sociais delimitava como se opera a transformação de um saber (científico) num outro (senso comum) e vice- versa”.

Assim, explanaremos um pouco sobre o conceito de objetivação e ancoragem, que dão estruturação, possibilitando a formação da representação social, no decorrer de sua construção pelos sujeitos. Trazendo de forma mais detalhada a conceitualização de ancoragem, Moscovici (2007, p. 61) nos expõe que:

> A ancoragem é a aproximação de algo desconhecido para nós a um paradigma que já temos estabelecido anteriormente. Ou seja, dar uma categoria a alguém ou a alguma coisa é escolher um dos paradigmas existentes em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele.

Guareschi (1994, p. 201), no estudo intitulado “Sem dinheiro não há salvação”, ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais, fundamentado nessa definição de Moscovici, aponta que “(...) ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado”. Como exemplo, esse autor (1994, p. 218) demonstra que as categorias e imagens são consideradas pelos

sujeitos como ameaçadoras, por isso a ancoragem se tornou um processo indispensável, e ilustra com a seguinte passagem sobre o movimento neopentecostal.

> O mecanismo de ancoragem, a meu ver, é decisivo na legitimação da extorsão. O “dar dinheiro” é firmemente ancorado e legitimado no universo simbólico cultural – religioso dos brasileiros, que vai desde a prática sagrada da “promessa” até as regras de funcionamento do mercado capitalista.

Alicerçado nesse fragmento de texto, podemos entender como Guareschi (1994) se apropriou do conceito mencionado para o desenvolvimento de sua pesquisa, e procuramos acrescentar o evocado por Nascimento (2015), quando salienta que o processo de ancoragem ocorre na medida em que se procura realizar um recorte da rede de significados, que assegura a formação das representações sociais, como essenciais para a estruturação, oportunizando que esse delineamento seja compatível com os valores sociais presentes na sociedade. Peixoto, Fonseca e Oliveira (2013), por sua vez, lembram que a ancoragem ocorre, fundamentalmente, no momento em que procuramos transformar algo evidentemente estranho e perturbador, em algo que possa ser partilhado. Isso acontece, porque somos sujeitos que temos a habilidade de colocar um objeto desconhecido em uma determinada categoria escolhida.

No que se refere à objetivação, para a maioria dos autores, trata-se de um termo que procura transformar as diversas ideias e noções, que outrora eram abstratas, trazendo para o plano concreto da realidade. Baseado nisso, Moscovici (2007, p. 71) afirma que:

> [...] a objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, sendo percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, para depois ser percebida de forma física e acessível. Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem, como, por exemplo, quando dizemos que Deus é nosso pai.

Assim, compreendermos que, a objetivação é um processo, que, segundo o pensamento de Nascimento (2015), perpassa por algumas etapas, as quais são essenciais. Primeiramente, deve-se buscar selecionar os elementos que são novos, os quais estão inseridos em uma determinada informação, relacionada a uma teoria ou objeto. Como parte da segunda fase, essa autora orienta que devemos recorrer a

um esquema figurativo que transformará os elementos novos acerca de informações pertencentes a uma teoria, objeto ou acontecimento em um esquema figurativo mental. Como integrante da terceira etapa, verificamos que a teoria, objeto ou acontecimento se tornou familiar, isso veio a ocorrer devido a sua materialização. Acerca do referido dispositivo, Doise (2001, p. 190) esclarece que:

> A objetivação torna concreto o que é abstrato, muda o relacional do saber científico em imagem de uma coisa. Por exemplo, as dinâmicas psíquicas transformam – se em complexos, coisas que um especialista pode desfazer. A noção fundamental da libido – princípio organizador da vida psíquica – desaparece; transforma-se, segundo as pessoas entrevistas, em simples afetividade, desejo erótico, até mesmo em ligação sexual entre o analisando e o analista.

Em vista do que esses autores discorreram sobre objetivação e ancoragem, passamos a compreender que esses dois mecanismos são complementares dentro do contexto da representação social, na perspectiva de torná-las concretas (PEIXOTO; FONSECA; OLIVEIRA, 2013). Ambos os dispositivos se apresentam, no âmbito das pesquisas educacionais, como principal instrumento de apreensão sobre uma representação social, tanto em espaços de educação formais, quanto informais, como no estudo desenvolvido por Michel Gilly (2001), por exemplo, é possível entender a relação entre TRS e educação.

2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, PESQUISA E EDUCAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS

Na perspectiva de compreender as RS no âmbito educacional, nos amparamos no que Gilly (2001, p. 321) ressalta que “[...] o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de significações sociais no processo educacional”. Essa afirmação nos aponta que, para compreendermos os fatos oriundos da educação, por meio das representações sociais, é preciso destacar o papel das significações sociais no campo educacional. Essa perspectiva foi considerada na nossa pesquisa realizada com dois grupos de professoras-alfabetizadoras, para tanto, recorremos aos estudiosos dessa teoria, com o propósito

de entendermos a aplicabilidade dos aportes metodológicos das RS.

Para decifrarmos profundamente como ocorre a relação entre a RS e a educação, nos amparamos no que Ens, Donato e Ribas (2015, p. 178) explanam: “[...] as representações sociais possuem uma relação intrínseca ao contexto educacional, justamente pela influência que exercem sobre ele”. Dessa forma, podemos resumir que as instituições escolares estão povoadas de representações sociais que circulam nesse ambiente, mas também enxergamos esse espaço como dinâmico, por estar inserido no cotidiano e fazer parte da sociedade. De acordo com esse pensamento, Nascimento (2015, p. 64) defende que “As representações sociais relativas à educação (escola, professores, alunos e etc.), não são independentes de outros sistemas de representações existentes nos demais segmentos sociais”.

Trazendo essa vertente da educação, Carvalho e Santana (2013, p. 213) apresentam uma definição do espaço escolar, “Afinal, a escola é uma célula e reflexo da sociedade, podendo simplesmente reproduzi-la ou projetá-la de diferentes formas, a partir da consciência da sua função social”. Dessa maneira, possuímos o conhecimento da relação entre escola e sociedade, por entendê-la como parte integrante da construção das representações sociais. Ainda referente ao contexto escolar, especificamente ao professor ou professora, enquanto profissionais, encontramos autores como Andrade (2004), Ornellas (2009, 2013), Spiegel (2009) e Santos (2017), que buscam ampliar a visão sobre o docente, apreendendo as RS elaboradas por esses, e também fazendo um recorte para os professores alfabetizadores e os que se encontram no Semiárido brasileiro.

Analisando as produções acadêmicas da professora Maria de Lourdes Ornellas (2009, 2012, 2013, 2015), é possível encontrar, em um de seus trabalhos, a proposição de que os estudos de TRS poderão provocar transformações paradigmáticas no campo educacional. No que se refere à área específica da educação, Jodelet (2007, p. 13) esclarece que:

> O campo educacional não se limita a um espaço de coleta de dados ou um espaço puro de aplicação de um modelo teórico. Ele deve ser pensado como uma totalidade no seio da qual os recursos oferecidos pelos modelos das representações sociais devem ser utilizados de maneira adaptada aos problemas característicos dos diferentes níveis de sua estruturação.

É possível observar desse modo, que, as representações sociais, dentro do campo educacional, possuem muitos desafios e limites a serem vencidos. Isso fica

evidente a partir do momento em que percebemos a área da educação como um espaço interdisciplinar. Ornellas (2013, p. 24) complementa expondo que “[...] observa-se hoje um número cada vez maior de pesquisas nessa área, o que pode contribuir para a construção de um novo olhar no que se refere aos processos educativos e subjetivos que interagem na sala de aula”. Com isso, reconhecemos os avanços dessa teoria no campo educacional, mas enxergamos que ainda existem desafios a serem superados, por entender que as representações sociais estão em constante produção de transformação, assim como, o próprio ambiente educacional.

Percorrendo esse mesmo sentido, Ens, Donato e Ribas (2015, p. 178) afirmam que

> [...] o campo da educação apresenta um solo fértil no uso da teoria das representações sociais e de suas diferentes possibilidades de aplicação, diferentes abordagens, como possibilidade para se investigar os fenômenos educacionais [...].

Com base nesse fragmento, explanaremos acerca de quatro produções científicas que possibilitaram ampliar nossa visão em torno da articulação entre educação e RS. Acreditamos ser importante mencioná-las, porque as professoras participantes desses trabalhos, elencados a seguir, também são educadoras da rede básica de ensino, como as docentes de nossa pesquisa, e, uma dessas investigações, especificamente, abordou o universo da professora alfabetizadora.

Maria de Lourdes Ornellas (2009), em trabalho intitulado “Representação social do professor-sujeito: um estudo sobre seu endereço e adereço”, se aproximou do docente a partir do seu lugar e posição na escola, nomeados, respectivamente por ela, como adereço e endereço. Trata-se de um estudo de perspectiva moscoviciana, que utilizou a técnica de associação livre e oportunizou apreender as representações sociais dos professores acerca do professor-sujeito, que estão atreladas as palavras falante, comprometido, afetivo, preparado e animado. Para Ornellas (2009), as representações sociais são construídas por meio de aspectos imagéticos, cognitivos, afetivos e sociais. Num outro estudo denominado “Representação social do aluno na sala de aula e seu estilo no ato de aprender”, a referida autora, emprega a TRS por meio da abordagem processual defendida por Moscovici e Jodelet, para discorrer sobre a prática docente considerando três elementos essenciais como a fala, o afeto e o estilo de cada sujeito analisado e seu grau de influência no processo de aprendizagem do aluno.

Dentro da sua dissertação, nomeada “Professor-alfabetizador: representações impactos da sua prática profissional”, Regina Spiegel (2009), por sua vez, discute o papel do professor alfabetizador, no decorrer do processo de alfabetização e escolarização. O objetivo principal dessa investigação foi evidenciar como esses docentes constroem as representações sociais a respeito de sua prática profissional no âmbito escolar. Adentrando a perspectiva teórico-metodológico, Spiegel (2209) explana sobre a abordagem processual em TRS, partindo do pensamento de que os sujeitos buscam atribuir sentido a um objeto apresentado, por isso, foi possível aplicar a análise de conteúdo, com base em Bardin (2007), com uma metodologia complementar.

Seguindo nesse mesmo trilhar metodológico, Santos (2017) utilizou as TRS para fundamentação de um trabalho, caracterizado como uma pesquisa de cunho exploratório, que abordou a representação social dos professores que vivem no Semiárido acerca da educação neste espaço geográfico, evidenciando diversos aspectos que servem como parâmetro para compreendermos como as RS são produzidas e circundam o contexto escolar no Semiárido brasileiro. Na sua pesquisa, Santos evidenciou a existência, neste território, de alguns elementos que compõe a educação contextualizada, e ainda destacou a permanência de uma representação social que foi construída pela mídia, ao longo dos anos, e que se encontra presente nos livros didáticos, amparada em estereótipos que tratam o Semiárido como inóspito, feio, seco e improdutivo. Assim, acreditamos ser necessário, trilharmos o contexto histórico dessa perspectiva educacional, no sentido de sabermos sua origem.

2.2 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO SEMIÁRIDO E O PARADIGMA DA CONVIVÊNCIA

O paradigma da convivência com o Semiárido tem o seu surgimento no final do século XX, a partir da luta da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais do campo, que possuíam como objetivo se contrapor a lógica do “combate à seca”. Tinha-se a compreensão que a raiz do problema da região não estava localizada nos fatores climáticos, como a seca e o solo arenoso, mas na necessidade de

aprender a conviver com o mesmo. Tomando como base isso, Carvalho (2011, p. 73) explica que:

> [...] a política de “combate à seca” na visão tecnicista fundada nas ações emergenciais, pontuais e descontextuais não validaram as singularidades e as particularidades da identidade territorial, como também vincularam a concepção de natureza hostil com conotações de “inóspita”, “feia” e “morta”.

Podemos observar que essa política difundida, durante muitos anos no Semiárido, buscava produzir estereótipos e provocar migração. No que diz respeito às obras do governo federal, eram destinadas ao benefício somente das oligarquias políticas, possibilitando a sustentação dos seus currais eleitorais. Em contraposição a isso, as políticas de convivência procuram promover a ressignificação dos elementos identitários dos povos do Semiárido, mostrando outro modo de viver a partir da relação do sujeito com a natureza. De acordo com isso, Carvalho (2012, p. 81) ressalta que “[...] é importante pensar uma política de preservação e conservação da caatinga também considerando todo o legado de conhecimento e de práticas de convivência dessas populações com essa vegetação”.

Na perspectiva de transpor a convivência para o campo educacional, começa a se pensar numa nova forma de educação para escolas, que evidenciasse os conhecimentos produzidos e a cultural local dos sujeitos, e também a preservação da natureza. Buscando inserir a proposta da convivência, nas escolas do Semiárido brasileiro, surge, no início do século XXI, na cidade de Juazeiro- BA, no campo educacional, uma das principais agências de letramento dessa região que é a Rede de Articulação do Semiárido (RESAB), que propõe políticas públicas de educação voltadas para todo o território Semiárido como forma de contrapor a educação colonialista, que difunde a lógica da necessidade de “liquidar” a seca.

De acordo com Carvalho e Reis (2013), a ECSAB surge como uma política pública de educação que procura levar os elementos que são pertencentes ao território Semiárido, para as escolas que estão localizadas nesse contexto, e que tem como principal difusora a RESAB. Essa Rede teve seu surgimento no ano de 2000, a partir da articulação de diversas organizações e da sociedade civil, que durante algum tempo vinha discutindo e expondo experiências educativas, no sentido de mudar a educação que é oferecida no Semiárido. O paradigma da educação contextualizada adentra, assim, nos diversos territórios Semiáridos, por

meio dessa instituição, como forma de combater os discursos e imagens estereotipados dessa região que são reproduzidos pela grande mídia e pelos livros didáticos. Esse paradigma entra nas inúmeras escolas localizadas no Semiárido para desenvolver a perspectiva da convivência, mostrando uma nova visão desse lugar, e que é possível coabitar com a seca.

A RESAB possui quatro eixos referenciais teórico-práticos: a gestão compartilhada, o currículo contextualizado, a formação continuada, e a produção de materiais didáticos e paradidáticos contextualizados (CARVALHO, 2012). Ressaltamos que, em diversos projetos, o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA) é parceiro da RESAB, e que ambos apresentam uma mesma concepção de educação contextualizada. Para entendermos melhor esse conceito, trazemos o pensamento de Martins, (2009, p. 19) que nos expõe:

> Mas ideia de "educação contextualizada" surgiu com expressão de cansaço e com reação à passividade com que sempre encaramos isso; surgiu dentro de um movimento crescente de reação ao esnobismo das justificativas de legitimidade dos conteúdos escolares, advindos dos mesmos centros de emanação [...].

Nessa perspectiva, o autor nos explana, de maneira clara, que os conteúdos escolares a serem trabalhados nas nossas escolas advêm dos grandes centros econômicos do nosso país, os quais não evidenciam o contexto onde os sujeitos estão inseridos. No sentido de combater esses aspectos discursivos que são oriundos das regiões Sul e Sudeste, ditas como desenvolvidas, é que se tem início o paradigma da "Educação Contextualizada", que busca envolver o contexto local, no que se refere à cultura e os saberes tradicionais, tendo como foco a produção da existência desses sujeitos.

A contextualização vem na perspectiva de romper com os discursos universalistas, que são introduzidos no nosso meio através do conhecimento científico. Com isso, ocorre a supervalorização desse conhecimento em detrimento dos outros, sendo uma imposição da lógica colonialista. Ainda de acordo com Reis e Carvalho (2013, p. 33), "[...] a contextualização também tem sido compreendida como uma ação de rompimento com as narrativas universalistas postas pelo conhecimento científico, e que deseja estabelecer novos acordos [...]". Para tanto, a RESAB firmou parceria com diversas universidades e diversos movimentos sociais, constituindo a proposta de Educação Contextualizada para a Convivência com o

Semiárido Brasileiro (ECSAB). Essa proposta de educação se destaca por inserir no ambiente escolar, elementos que são pertencentes aos territórios Semiáridos, uma perspectiva de educação que faça sentido para a população que habita esse espaço (REIS; CARVALHO, 2013), procurando valorizar os saberes que foram historicamente produzidos pelas suas populações.

De acordo com Lima (2007, p. 26), "[...] a proposta de educação para a convivência com o Semiárido se constituiu por meio de um diálogo permanente com os elementos da cultura local e os saberes construídos pelas populações dessa região". A palavra "diálogo", empregada por esse autor nos faz compreender que o surgimento da ECSAB, esteve sempre baseado nas propostas teóricas de educação defendida por Paulo Freire (1980), que possui como eixos principais a problematização e o diálogo, e que se torna possível por meio dos eventos e práticas discursivas de letramento, desenvolvidas pelas instituições existentes no território Semiárido. Corroborando com esse pensamento, Silva (2014, p. 235) afirma que:

> As reflexões acerca do letramento e da formação dos sujeitos para a convivência com o semiárido [...] implicam na criação de eventos e práticas discursivas de letramento, na ressignificação do olhar sobre o lugar e sua gente e sobre a forma de como o homem, especialmente o do campo, se vê integrado ao mundo, agora, sob a ótica da visão plurissignificativa e da contextualização.

Partindo dessa perspectiva, destacamos algumas instituições que estão inseridas no território Semiárido, como o IRPAA, a RESAB e a Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA), que são as principais agências de letramento que buscam difundir a convivência com o Semiárido brasileiro. Nesses espaços, por meio dos eventos e práticas de letramento, busca-se a possibilidade de inserir nas práticas sociais da população, onde essas instituições atuam o paradigma da Convivência com o Semiárido.

A escola que está estabelecida no campo, articulada com essa proposta, deve buscar, conforme Carvalho e Reis (2013) uma educação contextualizada, que vem sendo praticada em vários espaços formais e informais do e no Semiárido, por meio de diversificados materiais pedagógicos, como os livros e jogos didáticos. Dentro dessa perspectiva da ECSAB, compreendemos a escola como a principal agência de letramento institucionalizada, que possibilitará a contextualização dos saberes e também de desconstruir os velhos estereótipos sobre a região, proporcionando as

crianças, jovens e adultos uma nova visão critica do território Semiárido.

Baseado nas diretrizes da ECSAB, a Escola Rural de Massaroca (ERUM), localizada no Distrito de Massaroca, pertencente ao município de Juazeiro- BA, mais precisamente na Fazenda Alagoinhas, vem propondo ser uma escola diferenciada. Essa experiência exitosa busca colocar em prática a contextualização dos saberes locais e culturais, estando fundamentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Para que isso fosse possível, fez-se necessário propor um currículo diferenciado, estruturado em blocos temáticos, dentro de uma abordagem multidisciplinar. Segundo Reis (2007, p. 108), “A proposta filosófica e pedagógica da ERUM tem como referencial principal a realidade social, política, econômica, cultural, ambiental e geográfica das comunidades rurais de Massaroca, das quais se originam os seus discentes”.

Podemos observar nessa experiência, como a ECSAB se concretiza por meio da contextualização dos conhecimentos, e isso é notório nos documentos da escola, principalmente no currículo, que nos faz compreender que o Semiárido não se resume a um fenômeno climático, pois existe uma complexidade histórico-cultural nessa região. Comungando com esse pensamento sobre a escola no Semiárido, Carvalho e Reis (2013, p. 36) ressaltam que:

> A escola torna-se o lugar da descoberta, do fazer-aprender-fazer, pois os alunos após um “estudo de realidade” desenvolvem atividades interdisciplinares, sistematizam o conhecimento adquirido elaboram e reelaboram conceitos e depois, dão retorno a própria comunidade visitada, que recebe o relatório elaborado pelos alunos, constando suas impressões, percepções e saberes desenvolvidos.

Devemos também combater dentro do campo educacional, a ideia de que o Semiárido se resume somente ao campo. Constantemente nos deparamos com essa percepção, que está inserida na cabeça dos educandos que residem no perímetro urbano das cidades. Podemos entender que, essa concepção separatista vem das políticas de “combate à seca” e também de um modelo de educação excludente que ainda predomina. Para que isso seja aniquilado num processo em longo prazo, Lins (2007, p. 71) expõe que: “[...] a ECSAB propõe um discurso, uma prática, que inclua o semiárido no currículo, percebendo suas belezas, potencialidades e especificidades, nos diferentes aspectos (natural, cultural, político, histórico, econômico, social)”.

Assim, tomando como parâmetro a proposta da ECSAB, um novo olhar para o

Semiárido está sendo construído, contudo, somente será possível alterar suas representações sociais estereotipadas, através de uma mudança paradigmática no currículo escolar. Acrescentamos também que, a articulação entre a teoria das representações sociais e educação oportunizará a desconstrução dos estereótipos na medida em que novas representações forem sendo elaboradas.

3. PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO SOCIAL E ESCOLAR NO ÂMBITO EDUCACIONAL

3.1 A CONJUNTURA HISTÓRICA DO LETRAMENTO NO TERRITÓRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Os estudos referentes ao letramento tiveram seu aparecimento, a partir da segunda metade dos anos 80, do século passado, originários prioritariamente de um pequeno número de trabalhos científicos brasileiros, que tomaram como base pesquisas que produzidas em outros países de língua inglesa, os quais traziam a concepção dos novos estudos do letramento. Comungando com essa forma de pensar, Marinho (2010, p. 13) nos apresenta que:

> Nesse percurso, um dos fatores que influenciaram a entrada do termo no Brasil foi a produção em língua inglesa. Essa influência da produção anglofônica em trabalhos nos mostra que, embora lidássemos sempre com a palavra e o conceito *literacy*, não tínhamos uma expressão que traduzisse com mais propriedade.

Dentre os trabalhos produzidos no Brasil, ressaltamos a obra elaborada por Mary Kato, no ano 1986, denominada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Anos depois, Leda Verdiani Tfouni, em 1988, publicou “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, onde desenvolve, de forma bastante didática, a distinção em torno dos conceitos de alfabetização e letramento, e também a inserção da palavra letramento no contexto educacional, por se tratar de um novo paradigma que emerge no âmbito da literatura científica educacional brasileira, rompendo com os velhos paradigmas vigentes.

De acordo com Kuhn (1997, p. 189), “O surgimento e o fim de paradigmas é resultado de transformações que ocorrem nas realidades e nas teorias, compreendendo o conhecimento como um processo infinito”. Assim, compreendemos que isso veio a ocorrer devido às crises que afetam os paradigmas, que são provocadas pelos trabalhos científicos elaborados no meio acadêmico. Uma crise num determinado paradigma, possibilita que esse mude sua estrutura conceitual, fazendo surgir novas concepções. Para entendemos melhor o que

vínhamos discutindo, apresentamos o conceito de paradigma, e procuramos nos fundamentar no que Kuhn (1997, p. 219) expõe: “[...] um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade cientifica consiste em homens que partilham um paradigma”.

Como já sabemos o conhecimento é historicamente acumulativo, isso nos possibilita questionarmos e refletirmos sobre os mesmos, causando no ambiente científico, o fenômeno do surgimento de novos paradigmas. Contudo, as circunstâncias advindas dos recentes paradigmas fazem emergir novas teorias. Segundo Kuhn (1997, p. 95) “A emergência de novas teorias é geralmente precedida por um período de insegurança profissional pronunciada, pois exige a destruição em larga escala de paradigmas e grandes alterações nos problemas e técnicas da ciência normal”. O que está exposto nessa citação pode ser observável quando aludimos ao paradigma do letramento no ambiente acadêmico brasileiro. Por se tratar de conceito novo no meio acadêmico, o letramento tem ocasionado entre um pequeno número de teóricos do campo da alfabetização e da cultura escrita alguns equívocos, e isso é visível nas suas produções científicas. Percebemos que existe certo desconhecimento quanto a essa concepção, e também notamos que, os estudiosos dessa temática não chegaram a um consenso em relação ao mesmo.

Para fundamentar o que estamos expondo, apresentamos o que Gadotti (2011, p. 12) afirma: “Os defensores do termo ‘letramento’ insistem que ele é mais amplo do que a alfabetização ou que são equivalentes. Emília Ferreiro nega-se a aceitar esse ‘retrocesso conceitual’”. Baseado nisso, procuramos, posteriormente, trazer alguns esclarecimentos quanto à relação entre alfabetização e letramento, dentro do que Madga Soares (2009) e Ângela Kleiman (2008), defendem referente a essa discussão. Num ponto da citação anterior, concordamos com Gadotti (2011), quando esse discorre que o letramento surge como um conceito amplo, que ultrapassa a concepção da alfabetização. Entendemos que isso venha a ocorrer, pois diante dos estudos desenvolvidos sobre essa temática, notamos que o mesmo vem ultrapassando os muros da escola, ocupando espaços sociais que desenvolvem processos formativos informais. Podemos enxergar claramente diversas instituições não educativas e também os movimentos sociais do campo e da cidade como espaços que auxiliam no processo de alfabetização, seja de criança ou de jovens e adultos.

É possível observar que, nos distintos trabalhos produzidos de cunho científico referente ao letramento, esse conceito possui diversas ramificações. Com base nisso, podemos compreender que estamos nos referindo à concepção que possui características múltiplas e complexas. De acordo com Kleiman (1995, p. 17), “A palavra “letramento” não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estados que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito”. Entendemos plenamente o pensamento exposto por essa autora, mas se formos verificar esse vocábulo, encontraremos posto no dicionário, não dentro da perspectiva que abordaremos aqui, pois se trata de uma palavra com sua origem inglesa.

Para Soares (2010, p. 56), “[...] letramento, como sabemos, é uma palavra calcada sobre o inglês *literacy”.* E que não foi adotada por diversos países, por referir-se a conceito *literacy* diferente. Sobre isso Marinho (2010, p. 70) aponta que “[...] poderíamos, então, afirmar que, embora a palavra *literacy* venha de fora, as concepções de letramento, de alfabetização e de cultura escrita são específicas e diferentes em relação a países de onde importamos a palavra”. Nesse sentido, o conceito de letramento defendido por Kleiman (2010), dentro da perspectiva do termo *literacy*, parte das práticas sociais dos indivíduos, compreendendo que aprender a ler e a escrever é o estado ou condição que o sujeito assume para a promoção de sua inserção no ambiente social ou em determinado grupo. Trazendo de forma clara e objetiva, a conceitualização do termo letramento e sua diferenciação básica em relação à alfabetização, Soares (2009) nos apresenta o letramento como aquisição do ler e escrever por meio da perspectiva do papel das práticas sociais de leitura e escrita na sociedade, enquanto a alfabetização teria um aspecto de apenas tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.

O termo *literacy* possui seu surgimento dentro dos *New Literacy Studies (NLS),* que tem como construtor dessa concepção o antropólogo inglês Brian Street. Os trabalhos científicos produzidos pelo grupo NLS se tornaram, para os teóricos brasileiros, a principal referência na produção de pesquisa nessa área do conhecimento. Destacamos, todavia, que o conceito de letramento brasileiro não é igual, mas possui semelhança com o elaborado pelos estudos ingleses (SOARES, 2010).

Em continuação à discussão sobre essa terminologia, Soares (2010) nos mostra que o conceito de *literacy* está relacionado com a condição ou estado de quem assume aprender a ler e escrever. E também ver-se que a escrita pode ocasionar consequências, sendo essas sociais, culturais, econômicas, entre outras. Mas, dependerá da forma que o grupo ou sujeito se relaciona com essa tecnologia (SOARES, 2009). Isso é notório nas diversas pesquisas apresentadas pelo antropólogo Brian Street, as quais exibe essa maneira de como a escrita influência na vida de determinado grupo social, dentro de uma perspectiva etnográfica. Se mergulharmos nos estudos do letramento, poderemos conhecer os trabalhos elaborados e os diversos conceitos que são essenciais para o letramento. Dentre eles, destacamos as práticas e os eventos de letramentos e os modelos ideológicos e autônomos. Todas essas concepções, buscaremos evidenciar posteriormente.

Para discorrer um pouco mais sobre esse pensamento apresentado, em relação ao uso do termo letramento no Brasil, procuramos expor de forma literal o que Soares (2010, p. 56) nos explana em continuidade ao que foi exposto anteriormente: “A reflexão que aqui interessa é que são não só palavras diferentes, mas conceitos diferentes nesses diferentes contextos. E mais: conceitos diferentes da mesma palavra no mesmo contexto, dependendo do ponto de vista que se assuma”. Assim, o conceito de letramento está incorporado a diversas áreas do conhecimento, o que tem possibilitado ampliar as abordagens referentes a esse termo, sendo que alguns teóricos denominaram-no de pontos de vistas distintos: psicológico, antropológico, linguístico e educacional. O ponto de vista educacional vem sendo incorporado nos diversos documentos oficiais que abordam a questão do letramento. Como exemplo disso, se tem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Teórico-Metodológicas do Estado de Pernambuco (OTM), que trazem nas suas entrelinhas essa perspectiva do letramento, definido como sendo habilidade de leitura e escrita em que a criança, os jovens e os adultos buscam utilizar em suas práticas sociais situações que envolvam a leitura e escrita (SOARES, 2010).

Ao nos referimos às políticas públicas de letramento dentro do âmbito do governo, percebe-se que, a forma como estas abordam a escrita está diretamente desvinculada do contexto. Notamos que se trata de um letramento autônomo presente no ambiente escolar, sendo denominado dessa maneira por Brian

Street (1984). De acordo com Santos e Lima (2012, p. 178), numa entrevista com Ângela Kleiman:

> [...] muitas políticas públicas partem do pressuposto de que a escrita independente de contextos e condicionantes sociais e que aprender a ler e escrever é um fato natural da vida, o que leva à reprodução de crenças sobre o ensino da língua escrita que concebem os problemas que os alunos das classes populares encontram na escola ou na universidade.

Atualmente, observamos que vem ocorrendo algumas mudanças no âmbito dessas políticas, nos dois últimos governos, como exemplo disso, podemos citar a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Essa mudança terminológica pode ser creditada aos estudos do letramento que propõem uma nova perspectiva. No âmbito da SECADI, podemos contemplar diversos programas, dentre os quais destacamos os mais recentes: Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse último teve surgimento no governo da presidente Dilma Rousseff (2011- 2016), sendo um compromisso firmado entre os entes federativos, na perspectiva de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano das séries iniciais do ensino fundamental. Para isso, segundo o MEC, os educandos precisam atingir as seguintes competências:

> [...] precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2013, p. 01).

A escrita está diretamente relacionada com as relações de poder existentes na sociedade contemporânea, no sentido da dominação dos sujeitos, e utilizamos dessa tecnologia como um instrumento para manter os dominados naquela mesma condição. Era dessa maneira que viviam pessoas há muitos anos, poucos possuíam acesso à escrita, que restringia-se a uma pequena minoria dominante. Podemos citar, como exemplo, os reis, a igreja e a burguesia que utilizavam desse instrumento para o bem dos seus próprios interesses. Segundo Kleiman (2005, p. 20), “A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, considerado direito de todos - e com isso a relação das pessoas com a língua mudou radicalmente”.

Nas sociedades grafocêntricas e complexas, como a que vivemos, torna-se impossível atingir objetivos propostos ou realizar variadas atividades apenas fazendo o uso da fala. Com isso, entendemos que o letramento se refere ao uso da escrita em diversos contextos sociais, não somente aprendendo no âmbito educacional (KLEIMAN, 2005). Entendemos que isso veio ocorrer, devido à escrita está presente em todos os espaços, sejam públicos ou particulares. Quando andamos nas ruas das grandes ou megas cidades, nos deparamos com placas, letreiro de ônibus, anúncios, faixas, *outdoor* e serviços. Todos esses objetos se utilizam da escrita, assim, é possível notar que não há como fugir, a escrita permeia praticamente as diversas situações que acontecem no nosso cotidiano. Para onde olharmos, iremos nos deparar com essa tecnologia. Assim, comungando com essa forma de pensar, explanaremos sobre o conceito de letramento.

Com relação ao conceito propriamente dito de letramento, procuremos basear-nos no que Kleiman (1995), Soares (2009) e Street (2014) vêm propondo nas suas produções científicas. A concepção defendida por esses três autores parte da perspectiva de que o letramento não se resume num conjunto de práticas sociais que utiliza a escrita. E, complementando com o que Soares (2009, p. 18) expõe, "**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (Grifo da autora).

Alicerçado nos novos estudos do letramento, Street (2014) nos oferece o conceito de letramento como sendo uma prática social, partindo da perspectiva transcultural. Assim, esse autor (2014, p. 17) esclarece que o letramento é "[...] uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas". Baseado nas suas pesquisas, desenvolvidas em diversas regiões do mundo, ele nos mostra que o letramento está permeado por diversas práticas culturais e que envolve também as relações de poder existentes na sociedade. Isso é visível na pesquisa realizada no Irã, que tinha como vertente a etnografia, e que possibilitou observar os variados tipos de letramentos.

Com base nisso, Silva (2014, p. 43) aponta que "[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; envolve sutilezas e complexidades. Não se trata, pois, de um processo fechado, individualizado e homogêneo". Por tratar de uma concepção dessa magnitude, que surge diversas contradições às quais se transformam em

contestações, iremos encontrar dois modelos de letramento, os quais foram conceitualizados por Street (1984) e os novos estudos sobre letramento: um autônomo - que podemos encontrar no âmbito escolar, que concede o letramento separado do contexto, ou seja, apresentando como neutro; e o outro ideológico que traz abordagem diferente do outro, dentro de uma perspectiva plural que procura relacionar a escrita com o espaço onde está inserida. No próximo tópico, buscaremos evidenciar os modelos que foram desenvolvidos dentro dos novos estudos do letramento.

3.2 LETRAMENTOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO NA PERSPECTIVA DOS NOVOS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO

Street, em uma de suas obras, intitulada *"Literacy in Theory and Practice",* publicada na década de 1980, nos apresenta uma ampla discussão teórica sobre duas perspectivas de letramentos, mostrando uma diferenciação conceitual entre os referidos termos, dentro do contexto educacional e social. A concepção autônoma surge no ambiente escolar como sendo um letramento dominante, considerado como legitimador das práticas de leitura e escrita no ambiente escolar. Um dos pontos mais cruciais desse modelo é a consideração do processo de aquisição da escrita separado do contexto e do social (KLEIMAN, 1995).

Essa concepção tem adentrado no espaço escolar, e tem imposto práticas de letramento totalmente desvinculado da realidade dos sujeitos que estão em processo de alfabetização. Segundo Kleiman (1995, p. 53), "[...] a concepção autônoma de letramento não nos permite questionar textos como bula, que vem respaldos por instituições de prestígio, como seriam a instituição médica e a própria tradição letrada, ambas as instituições autoritárias". Perante o apresentado pela autora nessa citação, podemos compreender como o letramento autônomo restringe os diversos gêneros textuais existentes na escola, e que possui uma utilidade social. Isso provoca no ambiente escolar, conflitos que são decorrentes das diferenças que existem entre as práticas de letramento, as quais dispõem de uma supervalorização em detrimento das práticas dos alunos (SITO, 2010).

Em contrapartida a essa concepção, surge dentro da vertente sociocultural dos

estudos de letramento, o modelo ideológico, que busca trazer uma abrangência para as práticas de letramento, que são compreendidas como de cunho social, no sentido de incluir os mais diversos contextos. Bunzen (2014, p. 9) expõe, de forma clara, o conceito do que venha ser esse modelo, tendo como base o que defende Street:

> Assim, em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street defende um "**modelo ideológico",** para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos (grifo do autor).

Assim, é possível compreendermos a importância dos estudos sobre o letramento, e apresentar essa perspectiva de combater a concepção do letramento dominante no contexto escolar, possibilitando evidenciar o letramento de grupos minoritários, sendo esse, um alvo de estudo por parte de muitos pesquisadores.

O modelo ideológico nos mostra o letramento a partir de outro ângulo, trazendo-o no sentido de concebê-lo como plural. Essa nova forma de enxergar oportuniza compreendermos que os variados gêneros textuais, que circulam no meio social, possuem uma relevância para as pessoas e são esses gêneros que devem fazer parte das práticas de letramento escolar. Corroborando com esse pensamento, Sito (2010, p. 18) explica que "[...] o modelo ideológico de letramento busca investigar nas práticas sociais referentes aos usos da escrita e a leitura". Desse modo, fica notório qual o objetivo pretendido por essa concepção e a perspectiva que abrange as práticas sociais que se apropriam da utilização da escrita e leitura. Tomando como base o exposto, evidenciaremos os eventos e práticas de letramento que sempre ocorrem no contexto escolar ou social, sendo apresentado a seguir de forma mais detalhada.

3.3 EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DENTRO DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Os eventos de letramento ocorrem no momento de interação entre o sujeito e a escrita, podendo vir a acontecer individualmente ou coletivamente nos mais variados espaços. Segundo Kleiman (2005, p. 23), um evento de letramento é caracterizado

pela seguinte forma:

> [...] inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns.

Como forma de entendermos melhor esse conceito, exibiremos um exemplo, uma situação num ambiente social dentro da agência de letramento institucionalizada denominada "igreja", que propõe momentos de estudos coletivos com o livro sagrado, no qual acontece a interação dos sujeitos com a leitura e a escrita. Convém dizer que, os eventos dentro do que prega o modelo ideológico, também ocorrem em diversos contextos que são marginalizados socialmente. Paralelamente, ao que vínhamos discutindo, a autora Heath (1982) contribui para nossa discussão, apresentando o conceito de evento desenvolvido nas suas pesquisas. De acordo com Soares (2007 *apud* Heath, 1982, p. 93)[2], "[...] por evento de letramento, designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação". A interação mencionada na citação pode vir a acontecer num processo de relação face a face, como no exemplo mencionado anteriormente, ou num contato a distância, bem comum quando enviamos uma carta, ou um *e-mail* para alguém que se encontra distante.

No que se refere às práticas de letramento, podemos compreendê-las como sendo um conjunto de atividades que procuram envolver a língua escrita, que possui como expectativa alcançar um determinado objetivo, dentro de uma situação específica, associando essa ação aos saberes, as tecnologias e às competências necessárias para a sua realização (Kleiman, 2005). Transpondo esse conceito para o cotidiano, mencionamos como exemplo, o ato de assistir aulas ou escrever diários.

É possível encontrar outras práticas existentes no seio das diversas agências de letramento na sociedade, como a mais comum entre nós que é a escola, a qual possui suas práticas próprias. É possível observar que muitas vezes essa agência tem possibilitado ao educando desenvolver habilidades e competências que são significativas, e assim, notamos que, ocasionalmente, podem ou não possuir

[2] HEATH, S.B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language:** Exploring orality and literacy. Norwood, New Jersey: Ablex, 1982, p. 91-117.

relevância para o discente (KLEIMAN, 2005).

Para complementar essa questão, Street (2014, p. 18) nos mostra que “o conceito de “prática de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e as conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos de leitura e/ou da escrita”. As práticas de letramento, que vínhamos discutindo até então, estão relacionadas com a utilização da escrita em diversos espaços sociais, consideradas como exercícios situados. Podemos assim, compreender que, os modos para a realização de alguma atividade e os recursos que são estimulados pela participação nessa ação, bem como os materiais utilizados poderão variar de acordo com a característica de cada situação (KLEIMAN, 2005).

Se observarmos de perto percebemos que existe uma diferenciação entre os eventos e as práticas de letramento. Segundo Soares (2007), estamos tratando de dois conceitos, os quais são distintos e que as desconformidades são apenas na sua aplicação metodológica, que podem apresentar a mesma face de uma dada realidade. Adentraremos assim, num dos desentendimentos existente na academia, quando se refere à alfabetização e ao letramento. Muitos pesquisadores e teóricos questionam se o letramento veio para substituir a alfabetização. Para responder a essa indagação, exponho o pensamento de Soares (2007, 2009, 2010).

O conceito de letramento está interligado a noção de alfabetização e de cultura escrita, como alguns teóricos abordam, mas ambos são conceitos dissemelhantes e inseparáveis (SOARES, 2009). Destacamos que, o letramento não adentra no desenvolvimento de técnicas de estudos sobre a leitura e a escrita, como sendo um novo método de ensino ou proposição didática, elementos ligados ao exercício da alfabetização, ao contrário, ocorre a partir de uma nova forma de apresentação desses dois estudos no ambiente escolar, baseado nas práticas sociais dos indivíduos e nos diversos mecanismos de mediação existentes na nossa sociedade, como os meios de comunicação, ou novas tecnologias, por exemplo.

A proposição apresentada atualmente no meio educacional e apoiada por vários autores seria a associação entre o conceito alfabetização e letramento, permitindo que ao sujeito seja introduzido ao mesmo tempo no processo de alfabetização e de letramento. Goulart (2010) sugere que devemos mudar a ordem dos fatores, alfabetizar letrando, seria letrar e alfabetizar. Comungando com esse raciocínio, Marinho e Carvalho (2010, p. 31) expõem que “[...] inverte a ordem do “alfabetizar letrando”, reafirmando nessa inversão que o foco mais importante dos

processos de apropriação da língua escrita são os usos sociais que a escrita propicia". Diante disso, podemos compreender que devemos ter o máximo de cuidado com a utilização dos termos, para não estarmos nomeando velhas práticas com novas termologias. Referindo-se ao letramento, Kleiman (*apud* SANTOS; LIMA, 2012, p. 178)[3] nos alerta ainda para isso, quando ressalta que:

> Um dos maiores desafios para os pesquisadores que trabalham na perspectiva dos Estudos do Letramento, que são críticos e situados, é o de combater esses modelos dominantes, visando a serem ouvidos pelos órgãos governamentais que determinam as políticas públicas, cujos programas, a maioria das vezes, têm usado o termo letramento apenas para dar nome novo a velhas práticas.

Dentro dessa perspectiva, entendemos que o letramento não veio como um novo método para alfabetizar crianças, jovens e adultos e nem tampouco surge no âmbito educacional como um modismo dentre muitos que já emergiram no contexto da alfabetização. Percorrendo um pouco a história da educação no Brasil, e adentrando especificamente na área da alfabetização, mais precisamente em 1960, encontramos o teórico Paulo Freire, o qual alfabetizava, por meio das 'palavras geradoras', dentro do sentido proposto pelos estudos de letramento, numa perspectiva social. Nas suas palavras Freire (1980, p. 115), quando se refere ao tema gerador, ressalta que "(...) investigar o "tema gerador" é investigar, repetimos, o pensar dos homens referindo à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua *práxis*". Mesmo sem utilizar o termo letramento, Freire ensinava a jovens e adultos a leitura e a escrita, fazendo com que seus alunos fizessem uso desses nas suas práticas sociais, partindo do eixo principal da problematização do contexto, na qual se está inserido. A problematização torna-se a chave desse tipo de educação, no sentido de trazer emancipação aos sujeitos. Assim, partindo dessa perspectiva do sujeito autônomo, podemos compreender esse indivíduo como letrado.

O letramento parte do princípio que o sujeito mesmo sendo analfabeto, pode ser considerado como letrado. Partindo da base de sua relação com a escrita, dentro dessa sociedade grafocêntrica em que vivemos. O conceito que possuímos de letrado, parte da perspectiva de que mesmo não dominando o sistema gráfico alfabético, o indivíduo que faz uso da escrita e da leitura nas suas práticas sociais

[3] SANTOS, Cosme Batista dos; LIMA, Maria Nazaré Mota de. Entrevista – profª Drª Ângela Kleiman (UNICAMP). **Revista Pontos de Interrogação** – Linguagens, identidades e letramentos. V.2, n.2, jul./dez. 2012.

cotidianas. Como exemplo claro, podemos citar a seguinte situação: o presidente de um sindicato rural, que não domina o sistema de escrita alfabético, pronuncia para sua secretária o conteúdo que deve conter numa carta direcionada aos trabalhadores. Baseado nisso, podemos concluir que o sujeito mesmo não alfabetizado, entende como funciona a estrutura do gênero textual em questão. Isso ocorre no contexto social, dentro da concepção ideológica de letramento, mas partindo para o ambiente escolar, iremos nos deparar como outros dilemas que envolvem o letramento, como a inserção do contexto social do educando.

Já nos referindo ao contexto educacional, observamos que a maioria dos profissionais não consegue distinguir um termo do outro, passando a tratá-los como termos únicos, sinônimos. Para compreendermos o motivo que leva muitos profissionais educacionais a não distinguir esses conceitos discutidos aqui, temos que olhar o contexto histórico da alfabetização, que nos mostra diversos métodos que possibilitavam ensinar a ler e escrever.

Fazendo uma analogia desse tipo de prática, constatamos que uma criança, por exemplo, quando está dentro de um processo de alfabetização, no que se refere a decifrar a língua escrita, encontra-se em um processo de descoberta semelhante ao mundo científico. E esse movimento, que pode parecer de curta duração, torna-se contínuo ao longo da vida, no que diz respeito ao desenvolvimento da língua falada e escrita. Nesse processo, o professor alfabetizador torna-se o principal agente, que auxiliará esse pequeno ser na construção do seu conhecimento. Isso será possível por meio das práticas de letramento, dentro das quais destacamos uma atividade denominada de passeio-leitura, sendo essa semelhante à aula-passeio, desenvolvida pelo educador francês Celestin Freinet *(*1896 - 1966*)* que ocorre quando os alunos saem pelo bairro, anotando no caderno tudo o vêm escrito (KLEIMAN, 2005).

4. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para cumprimento dos objetivos desta pesquisa, buscamos compreender, dentro dos moldes apontados por Motta-Roth e Hendges (2010, p. 111), que estabelece como “[...] um conjunto de ações determinadas para o propósito de se investigar, analisar e [criticamente] avaliar determinada questão ou problema em dada área do conhecimento”, um melhor caminho de investigação. Assim, optamos por desenvolver um estudo de natureza qualitativa, que se justifica pela possibilidade de promover uma maior interação entre o pesquisador e seu objeto, permitindo ao mesmo tempo a aquisição de novos conhecimentos na área dos fenômenos, no caso desta pesquisa, do letramento e da representação social, e uma maior aproximação com os fatos que estão imersos na subjetividade.

Seguindo neste caminhar, no campo educacional, com base em Ghedin e Franco (2011), é posto ao pesquisador, nas investigações qualitativas, procedimentos e concepções que o auxiliem no processo de interação com a realidade, na perspectiva de conhecê-la, compreendê-la e até mesmo transformá–la. Acreditamos que esse desafio não se restringe à área da educação, mas para o pesquisador de qualquer área do conhecimento, pois unir os procedimentos metodológicos com as concepções teóricas dentro da sua pesquisa se torna uma tarefa árdua para qualquer pesquisador.

Compreendendo tal desafio, providenciamos caracterizar nossa investigação e durante o período em que estávamos em campo, ficávamos nos indagando sobre qual o método mais apropriado? Após algumas leituras e releituras, nos deparamos com o livro “Questões de método na construção da pesquisa em educação” (2011), de Ghedin e Franco, que nos apresentaram a definição de método como sendo um caminho que o pesquisador irá percorrer, e que somente poderá ser visto na sua totalidade, após ser percorrido. Ghedin e Franco (2011, p. 27) complementam ainda pontuando que “[...] mas é somente depois do trajeto que se pode ter uma descrição mais rica e detalhada do processo de investigação”.

Lakatos e Marconi (2006, p. 83) corroboram com essa definição, quando expõe que “Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, - conhecimentos válidos e verdadeiros-, traçando o caminho a ser seguido”. Outro ponto específico que

caracteriza o método como parte do entendimento de que toda teoria se reveste de procedimentos teóricos. Com base nessa afirmação Ghedin e Franco (2011, p. 27), esclarecem que “[...] o método constitui o fundamento de toda teoria. Esta resulta de um método que tornou sua elaboração possível”.

Além disso, podemos observar que a Teoria das Representações Sociais tem adentrado a inúmeras áreas do conhecimento, como por exemplo, no campo educacional. Isso é possível vislumbrar nas pesquisas desenvolvidas por Gilly (2011), como já descritas na Introdução, que definem que a TRS na área da educação não se limita ao uso de um método específico. Nessa perspectiva, esclarecemos que nossa investigação se enquadra dentro do método interrogativo, devido aos instrumentos de coleta de dados disponibilizados, definido a partir do que Nascimento (2015, p. 65) expõe, e se caracteriza por “[...] podemos citar a utilização de entrevistas de aprofundamento, o roteiro prévio, o questionário e a utilização de programas *software*”.

A TRS, recortada para o contexto educacional brasileiro, especificamente em estudos focados em professores, pode ser destacada em dois trabalhos dissertativos. O primeiro de Spiegel (2009), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que retrata as representações sociais do professor-alfabetizador, evidenciando os impactos da sua prática profissional. E, o outro de Santos (2017), conforme já descrito, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que investiga as representações sociais sobre a educação no Semiárido, dos (a)s pedagogos (a)s que adquiriram sua formação acadêmica na UNEB, especificamente no Campus de Senhor do Bonfim- BA. Ambas as produções científicas possuem como propósito ampliar os conhecimentos no campo da educação, tendo como foco as representações sociais construídas por meio dos docentes. A partir desses trabalhos, podemos ampliar nossa visão acerca da temática evidenciada pelas autoras, como forma de nos mostrar um caminho a seguir, diante dos conceitos apresentados no decorrer desta dissertação.

O questionário é um mecanismo para obtenção de dados, que nos oportunizou fazer um levantamento prévio junto aos indivíduos sobre questões referentes ao tema pesquisado, como o próprio conceito de letramento e ECSAB. Segundo Rodrigues (2006, p. 95), o questionário é “[...] constituído por uma lista de questões relacionadas com o problema de pesquisa, o questionário deve ser aplicado a um número determinado de informantes”. De acordo com Lakatos e Marconi (2006, p.

203), “[...] junto com o questionário deve–se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor [...]”. Assim, entregamos o questionário no primeiro momento no campo, para as professoras responderem individualmente, sozinhas, tendo como objetivo compreender a perspectiva inicial delas e suas representações sociais acerca do letramento, alfabetização e da própria educação contextualizada.

Estruturamos o questionário com um pequeno texto inicial, expondo o título do trabalho com o objetivo geral, tendo como propósito situar os professores-alfabetizadores quanto ao teor da pesquisa. Posteriormente, inserimos perguntas relacionadas aos dados pessoais e acadêmicos, como forma de adquirir conhecimentos sobre os sujeitos da pesquisa, e no restante do instrumento dispomos de questões fechadas de escolha simples e abertas.

Após tabulação dos dados, podemos confrontar as respostas obtidas por meio desse instrumento de coleta com as observações das práticas cotidianas que foram realizadas dentro da sala de aula no momento da observação direta. Lakatos e Marconi (2006, p. 50) expõem que a observação “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos e fenômenos [...]”. Trilhando nesse caminho, Martins e Theóphico (2007, p. 84) esclarecem que:

> A observação consiste em um exame minucioso que requer atenção na coleta e analise das informações, dados e evidenciais. Para tanto, deve ser precedida por um levantamento de referencial teórico e resultados de outras pesquisas relacionadas ao estudo.

O processo de observação começou no dia 17.04.2017. Buscamos dividir as observações entre as duas escolas, lócus da pesquisa, por meio de um cronograma que possibilitou passar uma semana em cada instituição, sendo que na escola localizada no perímetro urbano, passávamos o dia todo, devido ao funcionamento em tempo integral. No outro ambiente escolar, localizado no Projeto de Irrigação Curaçá, ficamos observando as atividades durante as quatro horas destinada a aula. A observação ocorreu sem nenhuma interferência, e podemos perceber que nossa presença naquele ambiente causava desconfortos aos sujeitos participantes, o que julgamos ser algo que se encaixa dentro da normalidade. Finalizamos as observações no dia 28.07.2017, na turma do primeiro ano das séries iniciais na

escola do campo.

Como ferramenta fundamental para registrar os eventos observados em sala de aula, recorremos ao diário de campo. O referido instrumento se torna para o pesquisador, segundo Holly e Altrichter (2015, p. 82), “[...] um “banco de memória” que nos lembra de planos para pôr em prática e facilita o planejamento ao registrar o contexto das aspirações originais, permitindo-nos manter seus objetivos bem claros durante o desenvolvido”. Nas pesquisas na área educacional, o pesquisador deve anotar fatos observados ou informações relevantes no decorrer do acompanhamento das atividades em sala de aula, que segundo seu julgamento, serão importantes para compreender atitudes dos sujeitos, diante de alguns acontecimentos, no momento da análise dos dados.

De acordo com Holly e Altrichter (2015, p. 80) explicam:

> Os diários te convidam à introdução de uma diversidade de elementos que poderiam se perder caso contrário: memorandos breves ou observações ocasionais, ideias interpretativas e reflexões sobre problemas da pesquisa. Com esta *continuidade*, o diário pode se tornar o companheiro do pesquisador, documentando o desenvolvimento de percepções e visões ao longo das várias etapas da pesquisa.

Por meio dessa citação, compreendemos como o diário de campo, tornou-se uma peça fundamental. Por meio do referido instrumento, podemos analisar o contexto escolar a partir de sua estruturação, como a definição dos horários, as relações entre professores, alunos e a equipe pedagógica. Dentro do período em que estávamos em campo, uma semana em cada instituição de ensino, totalizamos trinta e três dias de observação, no diário de campo, como forma de amenizar as tensões advindas da presença dos pesquisadores, rascunhávamos algumas informações obtidas por meio de conversas informais após as atividades realizadas em sala de aula. Em casa, fazíamos ainda o registro completo do dia, inserindo todos os atos ocorridos, o que nos possibilitou notar que seria necessário ter acesso a todos os documentos pedagógicos, como plano de aula, diagnósticos, provas, diretrizes curriculares etc., que foram solicitados por nós e analisados posteriormente.

O diário de campo nos possibilitou ainda registrar pontos relevantes, como objetos educacionais, eventos de letramento, metodologias de ensino, reações dos estudantes e sujeitos da pesquisa, e formas de interação do pesquisador com o

lócus, ajudando a compreender aspectos importantes que foram respondidos nos questionários. Assim, podemos perceber se os docentes sabiam de fato, no exercício da sala de aula, por em prática os conhecimentos sobre ECSAB e o letramento.

O último instrumento utilizado na coleta dos dados foi a realização de entrevistas individuais com as educadoras-alfabetizadoras, como forma de prevenir alguma interferência nas respostas. Martins e Theóphilo (2007, p. 86) ressaltam que a entrevista se encaixa como uma "[...] técnica de pesquisa para coleta de informações, dados e evidencias cujo objetivo básico é compreender o significado que entrevistados atribuem a questões e situações [...]".

Nossa intenção principal, durante as entrevistas, era que os professores formulassem melhor sobre as representações sociais acerca do letramento, no sentido de confirmar a sua compreensão, delineada nas questões abertas do questionário, e sua relação com algumas palavras mencionadas durante o processo de observação. Isso fez percebermos o desconhecimento da conceitualização de palavras pertencentes ao campo do letramento e as representações sociais. Verificamos também desconfortos por parte de alguns sujeitos como, por exemplo, nervosismos que surgiam quando informávamos sobre as gravações no final do bate-papo. Utilizamos essa estratégia com todos os entrevistados, mas não houve rejeição e ordens para que a gravação fosse apagada.

O roteiro da entrevista estava organizado com cinco questões abertas, que possibilitavam a inserção de novas perguntas aos entrevistados, conforme o delinear das respostas apresentadas, quando necessário. Corroborando com o que expomos Martins e Theóphilo (2007, p. 86) explicam que "[...] a entrevista semiestruturada é conduzida com uso de um roteiro, mas com liberdade de serem acrescentadas novas questões pelo entrevistador". Após o processo de aplicação das entrevistas com cada sujeito, buscamos refletir sobre aquele momento, e percebemos que esse veículo serviu como meio desses indivíduos externalizarem algo que incomodava no processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar sem interferências externas.

Concluídos os quatro meses em campo, que possibilitaram aplicar questionário, realizar entrevistas e observações diretas, passamos a analisar os documentos existentes nos dois lócus, como o Projeto Político Pedagógico das escolas e as Diretrizes Curriculares da Educação Contextualizada, fontes preciosas

de informações. Nesses apontamentos, encontramos nos livros de metodologia científica que tais documentos são considerados como fontes primárias, por serem compiladas pelo pesquisador, como, por exemplo, documentos de arquivos públicos, normas administrativas, censos, relatórios etc. (LAKATOS E MARCONI, 2006). Por meio desses dados, o pesquisador pode compreender elementos presentes nos lócus, no momento da interpretação de dados obtidos, através da análise complementar desses documentos.

No que se refere aos dispositivos que foram necessários para se obter as representações sociais acerca do letramento existente no grupo de sujeitos desta pesquisa, utilizamos ainda como técnica, a análise de conteúdo, que possui como principal propósito considerar a comunicação entre os sujeitos de maneira objetiva e sistemática (MARTINS E THEÓPHILO, 2007). Recorrendo ao passado, podemos observar que a análise de conteúdo nos últimos anos vem sendo aprimorada, aglomerando inúmeras técnicas que possibilitam apreender a realidade de uma pesquisa, por meio do diálogo emitido pelos sujeitos.

Bardin (2007, p. 38), que utilizou nas suas pesquisas esse tipo de investigação psicossociológica, também focada nos estudos das comunicações de massas, conceitua a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Martins e Theóphilo (2007) nos apontam os meios comunicacionais que podem ser aplicados o referido método, como, por exemplo, programa de televisão, rádio, artigo de impressa, livros, matérias de divulgação em sites institucionais, poemas, conversas informais entre outros.

Bardin (2007, p. 26) afirma ainda que “A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, depende do tipo de <<fala>> a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. Por se tratar de um método empírico, que se articula perfeitamente com a TRS, preferimos apropriar-nos dessa técnica como forma de apreender as representações sociais dos professores alfabetizadores acerca do letramento. A escolha desse dispositivo ocorreu após a leitura de outros trabalhos dissertativos envolvendo professores e TRS.

A nossa ideia foi fazer algo como Reis e Bellini (2011, p. 154) que indicam, incentivando o pesquisador a “[...] transformar os dados brutos do texto ou discurso, por recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo”. A partir disso, ressaltamos a importância dessa técnica que nos

proporcionou compreender o que se mantinha posto nas entrelinhas dos textos presentes nos questionários respondidos e nas gravações das entrevistas. Observamos que, além dos ditos, valorizamos também os não ditos, em contraponto com as observações anotadas nos diário de campo.

A análise de conteúdo, portanto, nos serviu para categorizar algumas palavras e nos auxiliou no processo de identificação de alguns elementos que, por repetição ou não, se constituíam como forma de representação social sobre letramento, alfabetização, eventos de letramento e ECSAB, oriundos nos discursos dos indivíduos pesquisados. Para isso, foi necessário planejar bem as ações que aconteceram no desenrolar da pesquisa.

Para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, escolhemos duas escolas de tempo integral localizadas no município de Juazeiro- BA. Identificamos duas instituições municipais de ensino que funcionam nessa modalidade, sendo uma sediada no Projeto de Irrigação Curaçá, na Comunidade São José – NH4, e outra no perímetro urbano, no bairro São Geraldo, do referido município. Tal preferência ocorreu devido à localização geográfica das referidas escolas, no sentido de compreender o contexto social, cultural e econômico de cada instituição de ensino, acreditando que isso poderia não influenciar nas respostas obtidas por meio do questionário e das entrevistas. Por motivo de confidencialidade, preferimos utilizar nomes fictícios para as escolas campo desta pesquisa. Dessa forma, denominamos a escola fixada na área urbana, como Escola Municipal Carlos Marighella e o estabelecimento de ensino, inserida no perímetro irrigado, intitulamos Escola Municipal Rural Stuart Edgar Angel Jones. A nomeação das instituições parte da perspectiva de homenagear dois grandes guerreiros, que lutaram bravamente contra a ditadura militar instaurada no Brasil, no período que compreendeu de 1964 a 1985.

As Escolas de Tempo Integral no município de Juazeiro- BA surgiram a partir de demanda da sociedade civil, tendo como objetivo principal, inserir crianças na faixa etária de 06 até 10 anos no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, sendo recomendado trabalhar a base curricular comum, e no contraturno atividades complementares dentro do contexto, a qual a escola está inserida. De acordo com Paro (1988, p. 14), “As reivindicações e pressões populares por mais instrução, o Estado responde com propostas de escola de tempo integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas

sociais". Partindo dessas demandas da sociedade civil, nas plenárias do programa "Prefeitura nas comunidades", que foram realizadas a partir de 2012, surgiu a proposta de implementação de uma escola de tempo integral no município de Juazeiro- BA, sendo constituída como uma unidade piloto, a escola Carlos Marighella, situada no bairro São Geraldo. A ideia é que esse espaço desenvolva uma ação educacional diferenciada, para além de uma base curricular nacional comum, avançando com o acréscimo de atividades extracurriculares no contraturno, baseadas no contexto socioeconômico da região.

Todavia, só agora, em 2016, a Prefeitura Municipal de Juazeiro implementou a Escola de Tempo Integral Rural Stuart Edgar Angel Jones, que traz como proposta pedagógica a Educação Contextualizada para a Convivência com Semiárido Brasileiro, conforme já mencionamos, que procura trazer para dentro do ambiente escolar, os saberes que foram historicamente construídos pelas populações que vivem no Semiárido brasileiro, na perspectiva de valorizar a cultura popular. A Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro (SEDUC) aponta a implantação da escola de tempo integral no campo, como uma proposta inovadora, por causa do projeto pedagógico que foi articulado com o IRPAA, para ser inserido nessa escola.

No momento em que estávamos em campo, conseguimos adquirir muitas informações pertencentes aos dois grupos de professores investigados, sendo algumas de âmbito material e imaterial. Trazendo de forma superficial o contexto histórico dos estabelecimentos de ensino, a Escola Municipal Carlos Marighella como já dito, surge a partir dos reclames da população, nas plenárias do programa "Prefeitura nas Comunidades", uma iniciativa do poder público municipal. A referida instituição foi construída no bairro São Geraldo, nas proximidades do Departamento de Tecnologia e Ciências Sociais (DTCS), da UNEB, possuindo uma estrutura física que contém cinco salas de aula destinadas aos professores do currículo comum. Além disso, cozinha, refeitório, banheiros destinados à escovação e banho, laboratório de informática, salas de artes e música.

A rotina escolar da Escola Municipal Carlos Marighella começa a partir da 07h30, com um momento inicial destinado a acolher os alunos. Seguindo o quadro de horários semanal, nas primeiras horas da manhã, as crianças possuem matérias da base diversificada e, nas últimas, do currículo comum e, nesse meio, existe um horário destinado ao lanche, quase que cotidianamente. Logo em seguida, ao badalar do relógio, pontualmente as 11h30, entram em cena as mães sociais, que

são cuidadoras que cumprem a tarefa de dar banho, almoço e colocar para dormir as crianças no curto de período de duas horas. No contraturno, os alunos voltam para a sala de aula, sendo ofertado a esses um reforço, que provoca uma divisão, pois os estudantes com dificuldades em língua portuguesa e matemática são de responsabilidade do professor regente, e os outros participam do programa “Novo Mais Educação”, que aborda os conteúdos das referidas disciplinas. Isso acontece dentro das três horas destinadas para tais atividades.

O Programa Novo Mais Educação surgiu no ano passado por meio da Portaria 1.144, de 10 de outubro de 2016, no sentido de reformular o Programa Mais Educação, tendo como alvo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que fazem parte da Prova Brasil, que possibilita obter o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No que se referem às atividades culturais, artes, esporte e lazer, continuam a ser realizadas como ocorriam nos anos anteriores. No documento orientador produzido pelo Ministério da Educação (MEC) nos deparamos com a seguinte explicação:

> As diretrizes do Programa Novo Mais Educação são: a integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais; a pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; e a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2016, p. 3-4).

Ressaltamos que, na referida escola, durante a realização do trabalho de campo, não registramos atividades pertencentes ao eixo artes, cultura, esporte e lazer, sendo executadas. No restante da tarde, os alunos desfrutam de atividades concernentes às matérias que compõem o currículo específico. No intervalo entre essas atividades, os estudantes tem acesso a uma merenda, ofertada no refeitório escolar. Observarmos também que não existe uma fragmentação das aulas nas matérias da base curricular nacional e as disciplinas diversificadas, no que se refere à realização tanto nos turnos vespertino e matutino. Evidenciando as disciplinas pertencentes à parte diversificadas, percebemos que são ofertadas as seguintes: Língua Inglesa, Filosofia, Iniciação Artística, Cultura Afro-Brasileira, Música e Recreação.

Na proposta pedagógica, à qual não tivemos acesso por completo, notamos uma incompletude do documento, mas foi possível encontrarmos algumas informações úteis para a pesquisa, como por exemplo, a clientela, horário de funcionamento e a missão da escola, que trata de:

> Contribuir de forma significativa para que o aluno desenvolva suas habilidades e competências, com autonomia e segurança no processo de construção do conhecimento, interagindo de forma crítica e buscando a melhoria dos diversos espaços sociais em que está inserido, valorizando a comunidade escolar de forma plural, inclusiva e democrática (SEDUC, 2013).

Com base no referido documento, retiramos a informação referente ao grupo de estudante que usufrui deste equipamento público, oriundos dos bairros centrais e periféricos do município de Juazeiro, como Novo Encontro, Coreia, Alto da Maravilha, Itaberaba e Tabuleiro.

Afastando-nos do perímetro urbano, e percorrendo alguns quilômetros, rumo ao Projeto de Irrigação Curaçá, encontramos a Escola Rural Stuart Edgar Angel Jones, que teve sua inauguração no mês no julho de 2016 e conta com turmas multisseriadas, que, posteriormente, passaram à seriação devido à demanda do alunado. Numa das suas falas, que fora divulgada amplamente pelos os *blogs* de notícia dessa região, o secretário municipal de Educação expôs que (Blog do Patrício Nunes, 2016, p. 01):

> Esta iniciativa inovadora para a Educação do nosso município vai incluir um projeto pedagógico pelo princípio da contextualização do ensino, com a observância da convivência com o semiárido como premissa básica. Em um turno, os alunos terão aulas com o currículo da base comum e, no contraturno, permanecem na escola para atividades planejadas de acordo com as características socioeconômicas, culturais e ambientais da região.

Tomando como base o que foi explicitado pelo Secretário, observamos que a proposta do projeto pedagógico que tem seu fundamento na contextualização do saber, comunga com o que diz Carvalho e Reis (2013, p. 27): “[...] nos espaços formais, tais como Escolas e Universidades, a ECSAB vai adentrando no Projeto Político Pedagógico, referenciando-se na concepção de Currículo Contextualizado”.

Tendo matriculado 82 alunos, funcionando com classes multisseriadas, no mês seguinte, a Stuart Edgar Angel Jones possuía o quantitativo de 100 alunos. No mesmo dia, a SEDUC apresentou a comunidade escolar a “Proposta de Educação

Contextualizada: Construindo Diretrizes Político-Pedagógicas para o município de Juazeiro – BA", produzida pela Secretaria de Educação em parceria com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA). Esse documento, que norteia a educação do município, de fundamental importância para todo o Semiárido brasileiro, apresenta um agrupamento de elementos que possibilita o modo de produção de existência nos territórios Semiáridos. Outro avanço no âmbito da educação pública em Juazeiro refere-se à inserção de uma escola de tempo integral, numa comunidade rural, com a implantação de projeto cuja essência deriva-se da educação contextualizada.

No ano de 2016 ocorreu o processo de reorganização do sistema escolar, que passou a ser seriado, devido ao aumento do número de alunos matriculados, oriundos da rede privada, na comunidade Santo Antônio – NH3. No período em que estivemos presente na escola, obtivemos a informação de que se possuía o quantitativo de 125 alunos frequentando todos os dias, e que atende desde a educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental - anos iniciais.

A construção do prédio escolar veio ocorrer no povoado São José, sendo esse um dos quatro Núcleos Habitacionais (NH), que compõe o Projeto de Irrigação Curaçá. Em 1983, a Cooperativa Agrícola de Cotia (CAC) firmou um convênio de 10 anos com a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Paraíba (CODEVASF), órgão esse pertencente ao governo federal. A cooperativa buscou estruturar os lotes para funcionamento da área irrigada, para isso, o convênio garantia a empresa a gestão técnica e manutenção do projeto. O lote de número 235 possibilitou o assentamento de vinte e nove produtores advindos dos estados de Paraná, São Paulo e da Bahia. Após 10 anos de contrato, a CAC veio a falir, mediante a esse fato, os produtores se reuniram e criaram a Cooperativa Agrícola de Juazeiro da Bahia em 1994 (CAJ, 2000).

Baseado nesse panorama, observamos que as crianças matriculadas na Escola Municipal Stuart Edgar Angel Jones são oriundas das vilas e dos lotes que constituem o projeto Curaçá. Para atender essas crianças em um turno, a estrutura arquitetônica divide-se em seis salas de aula climatizadas, pátio coberto, cozinha, banheiros, sala de leitura e secretaria. Ressaltamos que todas as salas de aula têm dois aparelhos de ar-condicionado, e também são extensas, possibilitando desenvolver algumas atividades recreativas. No entanto, salientamos que a estrutura predial impossibilita a concretização de uma educação de tempo integral, pois a

Stuart Edgar Angel Jones necessitaria de espaços apropriados para o desenvolvimento de atividades para serem realizadas no turno oposto. A proposta pedagógica, que ainda está em processo de construção, amparada na perspectiva da Educação Integral, como pode ver neste fragmento, sinaliza que:

> [...] uma escola de educação integral, que atue como uma comunidade de aprendizagem, na qual as crianças desenvolvam uma cultura democrática, solidaria e participativa, por meio do protagonismo em atividades transformadoras, aprendendo a serem autônomas ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade (SEDUC, 2013).

Essa proposta pedagógica se constitui como um dos principais documentos da escola, pois nele se agrupam os inúmeros elementos que oportunizam a todos que compõe a comunidade escolar, conhecer esse ambiente a partir de vários ângulos. Partindo para o âmbito jurídico, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos aponta que tal documento possibilita aos docentes e a equipe pedagógica produzir suas diretrizes básicas e linha de ensino da referida instituição.

Dentro da proposta pedagógica da Escola de Tempo Integral Rural Stuart Edgar Angel Jones, ressaltamos dois pontos que identificamos ser importantes imersos no que propõe a missão e a visão. Verificamos que ambos operam articulados com o que aborda a perspectiva da ECSAB, sendo que o primeiro se apoia nos princípios que norteiam essa educação e o segundo na difusão de práticas pedagógicas contextualizadas. De acordo com informações obtidas por meio de reportagens elaboradas pela Assessora da SEDUC, na gestão anterior, e amplamente divulgada nos blogs da região, o eixo principal que fundamenta a proposta pedagógica da Escola Stuart Edgar Angel Jones são as particularidades da localidade, e que possibilitarão nortear as atividades a serem desenvolvidas na escola. Nesse fragmento do discurso do Secretário, retirado de uma das reportagens, é possível compreender de forma clara e objetiva o que se pensava para esse ambiente escolar.

> [...] um projeto pedagógico pelo princípio da contextualização do ensino, com a observância da convivência com o semiárido como premissa básica. Em um turno, os alunos terão aulas com o currículo da base comum e, no contraturno, permanecem na escola para atividades planejadas de acordo com as características socioeconômicas, culturais e ambientais da região [...] (NUNES, 2016, p. 1).

Diante desse trecho apresentado, o qual evidencia uma concepção de contextualização do conhecimento na proposta pedagógica, não é possível encontrar no decorrer desse documento referência, de fato, a perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, mas que algumas partes, nas suas entrelinhas, nos permitem entender que se alude a tal conceito. Após ter analisado o referido texto, chegamos à conclusão de que tais questões não estão expostas de forma clara, por se tratar de uma proposta pedagógica em processo de elaboração como ressaltamos anteriormente.

Nesse sentido, compreendemos que as Diretrizes da Educação Contextualizada, lançada na referida escola se constitui como uma aliada no processo de finalização da proposta pedagógica. Tendo também como funcionalidade de tornar-se uma ferramenta que oportunizará a comunidade escolar refletir sobre aspectos referentes a contextualização do conhecimento, numa área que reina a fruticultura irrigada.

Percorrendo de forma parcial o histórico do processo de construção desse documento, que possui como marco inicial o ano de 2013, quando ocorreu o fechamento de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Juazeiro e o IRPAA, tal organização realizou cinco encontros, tendo como proposta discutir com os professores-formadores da Escola de Formação de Professores de Juazeiro (EFEJ), questões que evidenciavam o Semiárido Brasileiro, recortando para o âmbito educacional. No ano posterior, houve a aderência em toda a rede de ensino, da proposta da ECSAB, induzindo a intensificação de formações continuadas.

Salientamos que o processo de estruturação não ocorreu de forma vertical, no sentido de ser uma criação que veio de cima para baixo. É possível encontrar no decorrer desse documento, nomes das inúmeras pessoas que contribuíram para que as diretrizes se materializassem. Após quatro anos de elaboração, o referido documento torna-se público e se apresenta como uma conquista para a sociedade civil organizada que vem militando em torno dessa perspectiva educacional, no sentido da concretização desses fundamentos em todos os territórios Semiáridos, ofertando aos professores princípios norteadores, que oportunizarão transformar sua prática pedagógica, fazendo emergir novos saberes contextualizados no processo de ensino-aprendizagem, não só na Stuart Edgar Angel Jones, como nas demais escolas do município.

A escolha das participantes desta pesquisa ocorreu devido as mesmas estarem

lecionando nos três primeiros anos das séries iniciais do ensino fundamental em ambos lócus de investigação, e, por também estarem imbricados dentro do processo de alfabetização e letramento, o qual fazem uso em sala de aula do Projeto “Novo Lendo você fica sabendo”, da Editora Aprender e “Gestão da alfabetização” do Instituto Ayrton Senna. O grupo de participantes foi composto por sete professoras, sendo três da Escola Municipal Carlos Marighella e quatro da Escola Rural Stuart Edgar Angel Jones.

No sentido de sistematizar as informações que estão imbricadas nos inúmeros instrumentos utilizados no curto espaço de tempo em que estivemos em campo, procuramos, inicialmente, apresentar ao grupo de sujeitos participantes desta pesquisa, dados pessoais e acadêmicos, que nos serviram de base para compreender como foram analisados os dados, no decorrer desta investigação. Em sua totalidade composto por professores pertencentes ao gênero feminino, que se encontram na faixa etária entre 20 e 40 anos. Adentrando ao âmbito acadêmico, constatamos que quase todas possuem o curso de licenciatura plena em Pedagogia, cursado no período que se estende de 2007 a 2017. Esclarecemos que somente uma das participantes indicou possuir graduação em Normal Superior. Ressaltamos que, não foi possível realizar sua entrevista, porque no decurso da observação de campo, a referida professora se desligou do quadro da escola.

Passando para a formação em pós-graduação *lato sensu*, apenas uma professora expressou ser especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial, sendo realizado em universidade privada. Em se tratando de estar em andamento, verificamos que somente uma manifestou que está em processo de conclusão do curso de Psicopedagogia.

Assim como o lócus desta pesquisa, procuramos fazer o uso de nomes fictícios como forma de preservar a identidade de todas as educadoras envolvidas na investigação. Para tanto, selecionamos nomes de algumas mulheres que deixaram grandes contribuições na área da produção de conhecimento e também no enfrentamento ao poderio patriarcal existente na época, que revolucionaram o mundo no século XX, oportunizando o empoderamento de tantas outras companheiras. Dentre elas, elencamos Hanna Arendt, Maria Bonita, Simone de Beauvoir, Dandara, Maria Quitéria, Rosa Luxemburgo e Frida Kahlo.

Além disso, consideramos, segundo aprovação do Comité de Ética da Uneb, como principais riscos de pesquisa, pequenos desconfortos provenientes da

inserção do pesquisador no ambiente da observação de campo e a participação nas entrevistas. Avisamos que, no momento da realização das entrevistas, que ocorreram individualmente, sugiram algumas inquietações desagradáveis, conforme já relatamos, mas as próprias professoras reconheceram os diversos benefícios oriundos de nosso estudo, como a ampliação dos conhecimentos a respeito do conceito de letramento, a proposta de construção de formação continuada com ênfase na alfabetização e no evento de letramento, e a própria sinalização de elementos que poderiam ser implementados a partir da proposta da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

5. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL SOBRE O LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise dos dados que foram coletados no decorrer desta pesquisa, no período de quatro meses, que estivemos em campo. Possuíamos de início a pretensão de realizar a pesquisa somente com as professoras do primeiro ano do ensino fundamental, mas a coordenadora de uma das escolas nos fez a indicação para desenvolvemos com as três primeiras séries dos anos iniciais, tomando como base, o programa do governo federal denominado Pacto de Alfabetização de Idade Certa (PNAIC). Esse programa é um tratado entre os entes federativos e tem como objetivo principal alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. De acordo com Moreira e Oliveira (2014, p. 9) “Compromisso assumido entre as várias esferas do governo, o PNAIC exige que haja diálogo pleno e constante entre todos os atores envolvidos, para que as metas sejam cumpridas em seu tempo certo”.

O referido programa surge em 2012, abrangendo 5.421 municípios de todos os estados brasileiros, amparando-se em quatro eixos que possibilitaram sua execução, entre as quais são: Formação de professores; Distribuição de materiais didáticos; Avaliação sistemática e Mobilização social. Para além da alfabetização como objetivo principal, outro objetivo emergiu, no sentido de conceder continuidade, dirigindo-se aos professores-alfabetizadores, trazendo como ênfase formação de educadores numa perspectiva crítica, para que se tornassem hábeis para propor soluções criativas destinadas ao processo de alfabetização. Para que isso ocorresse, houve uma massificação referente à formação continuada dos professores, que teve como responsáveis às universidades públicas tanto em âmbito federal como estadual.

Comungando com esse pensamento Moreira e Oliveira (2014, p. 8) expõem a fala da coordenadora do Pacto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), “O Pacto trouxe a formação continuada de forma mais efetiva, porque permite que o professor aprenda a teoria, exercite a sua prática, faça um planejamento de ações, execute e retorne para uma reflexão do que foi feito”. Os números demonstram que o PNAIC se trata do maior programa de alfabetização de crianças, pós-ditadura

militar.

Percorrendo o site do Instituto Ayrton Senna, nos deparamos com uma crítica ao PNAIC, realizada pelo professor Mozart Neves, que foi publicada em uma reportagem na Revista Isto é (2017, p. 1), expondo que,

> Ao meu ver, seu desenho foi correto e recursos envolvidos foram significativos, mas ele não teve o impacto esperado. Falhou em, pelo menos, dois aspectos: formação dos alfabetizadores e gestão dos resultados ao longo do processo de alfabetização.

Essa critica expresso o que aconteceu no município de Juazeiro, no ano de 2017, quando a Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SEDUC), implantou em todo o sistema de ensino, um projeto intitulado “Novo lendo você fica sabendo”, assessorado pela Editora Aprender, sendo essa uma empresa terceirizada, que atua ofertando assessoria pedagógica em inúmeras cidades do estado do Ceará, tendo como foco a leitura, escrita e formação continuada de professores, voltado para a alfabetização e o letramento. A proposta pedagógica, apresentada pela Editora Aprender, possui alguns elementos que se distanciam do PNAIC, como, por exemplo, os anos destinados ao ciclo de alfabetização e o tempo destinado à formação continuada de professores.

A referida editora apresentou para a SEDUC, o projeto desenvolvido no município Sobral- CE, que obteve altas médias de aprovação no IDEB, nos últimos anos. Esse sistema de avaliação foi criado em 2007, e evidencia as médias obtidas pela Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que são aplicados ao 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Baseado nisso, apresentaremos as médias da Prova Brasil, nos anos de 2007 e 2015, dos municípios de Juazeiro e Sobral. Em 2007, primeiro ano de avaliação, Juazeiro obteve a pontuação 3.4 e Sobral alcançou a média 4.9; e na última avaliação que foi realizada em 2015, Juazeiro avançou conseguindo a nota 4.9, em se tratando da cidade de Sobral, essa conseguiu um resultado elevado, com a média 8.8. Para que o referido município atingisse tal pontuação, a proposta teve início no ano de 1997, uma política pedagógica voltada para alfabetização e letramento de crianças no 1º e 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, foi implementado em toda a rede municipal de ensino, no que se refere ao primeiro e segundo ano do ensino fundamental anos iniciais a proposta da Editora Aprender, visando melhorar esses resultados.

Frente aos vários anos de parceria com o Instituto Ayrton Senna, como os programas de correção de fluxo, denominados “Se liga” e “Acelera Brasil”, a SEDUC buscou desde o ano passado, ampliar tal parceria firmada. Surge como proposta por parte do Instituto, o programa “Gestão de Política da Alfabetização”, destinado os estudantes que estão matriculados do terceiro ano do ensino fundamental anos iniciais. O referido programa tem como objetivo principal alfabetizar as crianças que não desenvolveram plenamente as habilidades de leitura e escrita, nas séries anteriores.

Como parte integrante do programa, o letramento científico proporciona ao professor realizar experimentos simples com os alunos em sala de aula. De acordo com uma matéria encontrada na Revista Neuroeducação (2016, p. 1), esclarecendo que “Alfabetização e letramento vão muito além do conhecimento das letras e dos números. O despertar do interesse científico pelo mundo também deveria começar nos anos iniciais do ensino fundamental”. Para que o projeto fosse desenvolvido, foi firmada uma parceria entre a Fundação Siemens e o Instituto Ayrton Senna. Baseado em informações coletadas no site do Instituto Ayrton Senna, observamos que o município de Juazeiro- BA possui 897 alunos, sendo esses matriculados nas 12 escolas participantes, que contempla 35 turmas e 77 educadores.

Primeiro, foram selecionadas 12 escolas na sede do município e neste ano, além desses espaços, foram incluídas no referido programa quatro escolas no perímetro rural, sendo utilizado como critério o quantitativo de estudantes regularmente matriculados, o que inviabilizou a participação da Escola Municipal Stuart Edgar Angel Jones, lócus da nossa pesquisa. Frisamos que todas as escolas que estão localizadas na sede, incluindo a Escola Municipal Carlos Marighella, onde também desenvolvemos a pesquisa, encontram-se inseridas nesse programa de alfabetização, atualmente. No que refere ao restante das escolas situadas na área rural, buscam-se amparar nos descritores que são destinados a cada componente curricular, e que para o próximo ano, a secretaria pretende abranger todas as instituições de ensino. Com o intuito de ampliar os conhecimentos dos professores em relação ao projeto aplicado na rede de ensino, procurou-se realizar formações entre as quais tinha como formadores os coordenadores das escolas. Para isso, foi necessário agrupar algumas escolas por terem somente uma turma de terceiro ano.

5.1 LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL: PERCPECTIVA DISCURSICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Diante do que já apresentamos neste trabalho, referente ao conceito de letramento, a partir da visão dos inúmeros teóricos que desenvolvem pesquisas sobre tal concepção, destacamos Soares (2010, p. 57), que ao longo dos últimos anos, vem realizando várias pesquisas, as quais possuem como foco o letramento, pensado como “[...] habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Ainda de acordo com a referida autora, essa concepção permeia os documentos escolares, os programas de governo para alfabetização e letramento, parâmetros curriculares entre tantos outros. Compreendemos que esse conceito nos possibilita enxergar a interação do sujeito com a escrita, a partir do momento em que esse exerce uso da escrita nas suas práticas sociais.

O antropólogo inglês Street (1984, 2014), como já mencionamos, amplia o conceito de letramento, quando o apresenta como prática social numa perspectiva transcultural, no sentido de contemplar o letramento para além do contexto escolar, entrelaçando com outras áreas do conhecimento como, por exemplo; a psicolinguística, história, antropologia e adentrando nas relações de poder. Isso veio ocorrer devido aos novos estudos do letramento que buscam evidenciá-lo no sentido plural, e conduzindo para o campo social. Com isso, fazendo emergir o termo “letramentos sociais”, título de uma das suas obras, traduzida para o português, onde Street (2014, p. 18) defende o foco “[...] na natureza social do letramento e, em seguida, no caráter múltiplo das práticas letradas. Com isso, ele se contrapõe à ênfase dominante num “letramento” único e “neutro”, com L maiúsculo e no singular”.

No bojo dessa discussão, expomos também a conceitualização do letramento, a partir do olhar de Kleiman (2005), que se refere ao letramento, quando compreende que as pessoas utilizam a escrita em diversos contextos, não se restringindo apenas ao ambiente escolar, que essa se faz presente em todos os ambientes, como por exemplo: os anúncios que encontramos pregados nos pontos de ônibus. Diante dessas vertentes do letramento, podemos verificar que os professores da Escola Municipal Carlos Marighella e da Escola Municipal Stuart Edgar Angel Jones, apresentaram uma concepção de letramento, que pôde ser vista

tanto no questionário como na entrevista.

Trilhando nesse mesmo sentido, a professora Maria Bonita (2017) expõe a conceituação apoiada na ideia de que:

> [...] letramento é a utilização das habilidades de leitura e escrita no cotidiano, colocando em prática essas habilidades. No entanto, compreendo também que alguém que não saiba ler e escrever pode ser considerado letrado pelo fato de se utilizar de alguma forma dessas habilidades, seja ditando uma receita ou pedindo a alguém que leia uma noticia de jornal.

Verificamos nesse fragmento que a educadora perpassa por meio da concepção de Soares (2010), quando retrata o letramento como prática social, no qual se faz uso da leitura e escrita. Dessa maneira, notamos que essa noção, descrita no início, se encaixa na perspectiva do letramento escolar e finaliza com o que Kleiman (2005, p. 6) aponta que:

> [...] a escrita, de fato, faz parte de praticamente de todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas. Isso é o que acontece nas sociedades complexas, em que não é possível atingir objetivos ou realizar tarefas apenas falando.

Essa passagem da autora nos lembra da relação dos sujeitos com a escrita e como isso interfere diretamente na vida desses, por estarem inseridos em uma sociedade que possuem um alto grau de complexidade, no que se refere ao uso da escrita. No sentido de direcionar os indivíduos ao processo de alfabetização e letramento, instituiu-se a escola como principal agência de letramento, e o professor o agente de letramento que irá promover práticas alfabetizadoras no contexto da sala de aula, que possibilite a criança adquirir habilidades de leitura e escrita. Referente a essas questões, Frida Kahlo (2017) explica o desenvolvimento da sua prática docente, no processo de alfabetização:

> Na verdade a gente trabalhava as mesmas coisas, só que a gente ampliou, já trabalhava a questão dos jogos, as atividades lúdicas a gente ampliou mais com o livro. Porque o livro traz muitos materiais de suportes também, são aqueles textos [letra de músicas, certidão de nascimento, mapa do Brasil em forma de cartazes grandes], eles vêm do suporte no livro, a gente só faz acrescentar. No caso, você vai trabalhar um texto, vai procurar outros materiais para retirar algumas palavras, para chamar o aluno ao quadro.

A referida professora nos descreve claramente como busca desenvolver uma prática letrada dentro do processo de alfabetização. Podemos perceber, perante os textos que circulam no ambiente social das crianças, que essa ação comunga com a perspectiva de alfabetizar, associando com o letramento. Nesse fragmento, podemos contemplar à menção ao desenvolvimento de práticas lúdicas no cotidiano da sala de aula, oportunizando aos alunos, que estão inseridos no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, momentos de interação no coletivo, tendo como produto final a aprendizagem.

Dentre as entrevistas e questionários aplicados, observamos que a professora Frida torna-se a única a fazer referência explicitamente a ludicidade no âmbito da sala de aula. Durante o período em que estávamos em campo, presenciamos que algumas dessas atividades, utilizando jogos educativos relacionados ao conteúdo disciplinar só ocorreram durante suas aulas.

Baseado nessa perspectiva, que ressaltamos a função do professor alfabetizador como catalisador da ludicidade no cotidiano da sala de aula, dentre todas as questões que estão presentes no questionário e no roteiro de entrevista, uma se sobressai por se constituir norteadora na construção deste projeto dissertativo, que seria a diferença entre alfabetização e letramento. Neste sentido, essa questão evidenciava a compreensão dos professores sobre o conceito de letramento e nos deparamos com respostas que se relacionam com as concepções de Soares (2009, 2010) e Kleiman (2005, 2006).

A representação social que predomina nos grupos como um todo, parte da compreensão de que o letramento envolve o uso das práticas sociais de leitura e escrita e que o nível de letramento de uma criança dependerá dos diversos suportes textuais a que essa teve acesso. Retirando-se do campo específico da conceitualização do letramento, e estabelecendo conexão com a concepção de alfabetização, baseada no que defende Soares (2010) e Moraes (2012), que comungam do pensamento de que o processo de alfabetização deve ocorrer atrelado ao letramento, poucos sujeitos reconhecem a necessidade da indissociabilidade entre essas duas concepções. De acordo com Moraes (2012, p. 4), a “[...] ideal é que a escola alfabetize letrando, isto é, que ensine o sistema de escrita alfabética, no contexto das práticas em que as pessoas interagem, através da leitura e da escrita”.

Dentro dessa mesma perspectiva, apresentada pelo referido teórico, nos deparamos com Soares (2010, p. 61) que além de corroborar com este conceito, acrescenta quando mostra que:

> [...] há quem, ao contrário, defenda - e é esta a minha posição - que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis: embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, consequentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes.

Diante do que essa autora explana, foi possível encontrar uma diferenciação entre os grupos de professores, possibilitando concluir que não há uma unanimidade, quando as educadoras se referem à alfabetização e o letramento. Mediante ao exposto, Hannah Arendt (2017) exibe a compreensão de que: “O letramento tem sentido ampliado da alfabetização, pois consiste em práticas de leitura e escrita, que vão além da alfabetização funcional, em que indivíduos são alfabetizados, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita”. Para a professora Frida Kahlo (2017), essas concepções são defendidas como:

> A alfabetização é aquele processo inicial onde as crianças são submetidas nos primeiros passos e contato com as letras. Elas aprendem a utilizar o alfabeto e compreender o significado e interpretar. Já o letramento parece ter uma função mais ampla e embora possível é quase evidente que o letramento depende sim da alfabetização.

Perante o posicionamento conceitual das professoras, referente ao letramento e a alfabetização, é possível perceber que existe um distanciamento não de forma literal, mas se verifica semelhança em alguns trechos das definições propostas. Neste mesmo sentido, a educadora Maria Quitéria (2017) nos mostra que “[...] a alfabetização é ensinar o aluno a ler e escrever, letramento é fazer com que o aluno compreenda o que leu e escreveu e fazendo uso dessa leitura e escrita”. Em paralelo, a docente Dandara (2017) argumenta que:

> Alfabetização é aptidão de ler e escrever de forma adequada, letramento vai mais além, é preciso fazer o uso e envolver-se em práticas de pensar, criar e apropriar-se do hábito de ler, curiosidade em buscar um jornal, revista, livros e gibis. De se apropriar do convívio efetivo com a leitura e a escrita.

Baseado nos discursos expostos, observamos que as professoras confundem

o conceito de cada termo, não apresentando definições adequadas para a dupla de concepções no questionário respondido. Contudo, no decorrer dos diálogos retratados, enxergamos a apresentação de forma clara e objetiva do conceito de um termo, e no outro constatamos uma desordem quanto à elaboração no momento das entrevistas. Silva (2009, p. 13) mostra a diferenciação dos termos, quando aponta que “[...] a alfabetização está diretamente relacionada ao individuo, entendido como ser que adquire as habilidades assinaladas, o letramento refere-se às práticas sociais que os indivíduos traçam a partir ou não de sua alfabetização”.

A informação obtida por meio do esboço acima nos mostra que a maior parte dos professores concorda com a existência da distinção entre os dois conceitos. Em consonância com a resposta apresentada pelos docentes, Soares (2010) explica que trata-se de duas concepções que possui em sua essência semelhanças, mas que cada um percorre caminhos opostos. Comungando com esse mesmo pensamento, Tfouni (2010, p. 25) esclarece que “[...] alfabetização e letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza”.

Baseado nesses argumentos expostos pelos professores, observamos a necessidade de conceitualizar o vocábulo alfabetização. Para que possamos realizar tal atividade de forma exitosa, elencaremos alguns teóricos que apresentarão elementos que nos possibilitará refletir sobre alfabetização dentro do processo de escolarização.

A alfabetização se caracteriza como sendo uma das principais etapas, na vida de qualquer criança que adentra ao processo de escolarização. Nesse sentido, a escola tem como papel possibilitar ao aluno conhecer a cultura escrita, nas suas variadas formas, pois numa sociedade pós-moderna e grafocêntrica, exigirá desta criança que após os três primeiros anos de escolarização, possuam habilidades de leitura e escrita.

Percorrendo de forma superficial, o contexto do histórico da alfabetização, é possível percebermos que essa passou nas últimas décadas do século XX, por transformações no que se refere a sua concepção. Uma das vertentes que predomina no meio educacional, parte da compreensão de que a alfabetização ocorre com o simples processo de ensinar e escrever, resumindo se ao “codificar” e “decodificar” do sistema escrito-alfabético. Em contraposição a essa corrente pedagógica, alguns autores e pesquisadores desta temática ressaltam que a alfabetização não deve se restringir a tais práticas. E que existe mal-entendido,

quanto à perspectiva da alfabetização, pois a primeira aborda que aquisição das habilidades de leitura e escrita, ocorra de forma linear vindo a ter início e fim, sendo separada do contexto social (TFOUNI, 2010).

Na tentativa de combater a primeira vertente teórica sobre a alfabetização, Silva (2009, p. 13) aponta que “[...] a alfabetização se dá a partir das relações estabelecidas nos espaços sociais fora da escola e como esse cotidiano pode interferir no processo de alfabetização”. A ideia defendida pela referida autora, nos oportuniza enxergar a alfabetização para além dos muros da escola, e que o contexto social da criança adentra nesse processo. Dessa forma, fazendo com que o aluno compreenda o sentido da leitura e escrita na nossa sociedade letrada e industrializada.

É possível notarmos que esse conceito possui como base elementos que são pertencentes à perspectiva de alfabetização de jovens e adultos, defendida por Paulo Freire. Segundo Silva (2009, p. 15), “[...] uma postura alfabetizadora centrada na leitura de mundo do aluno e na contribuição para a formação de sujeitos conscientes de seu papel histórico no mundo e transformadores da realidade”. Observamos que algumas palavras que estão presentes nessa citação estão vinculadas a concepção de alfabetização, numa perspectiva freiriana. Destacamos que o referido teórico contribui bastante, no sentido de nos fazer entender como acontece o processo de aquisição da leitura e da escrita, evidenciando o contexto social no qual o aluno está inserido.

Dentro dessa mesma perspectiva, e adentrando em outra vertente da alfabetização, que se propõe como processo de representação, temos como precursora a estudiosa da cultura escrita, Emilia Ferreiro, a qual nos mostra que a alfabetização ao longo da história passou por inúmeras modificações, como exposto neste trabalho. A referida autora desenvolveu nos anos 1980, estudos que buscavam compreender a interação das crianças com a escrita, pelos diferentes graus de aquisição da leitura e escrita. Foram escolhidos alunos de diversos países que compõe a América Latina para a realização da pesquisa. Para Souza e Becho (2012, p. 8),

> Ferreiro mapeou o desenvolvimento da escrita das crianças e descobriu que elas aprendem com indagações próprias sobre o registro escrito, durante a interação com outros colegas, pais ou professores, em processo que não podia ser controlado pelo tempo da escola.

Os resultados das pesquisas de Ferreiro provocaram mudanças na forma como o processo de alfabetização era conduzido. Passou-se a se entender que, dentro do processo de representação, a aquisição da escrita pela criança na alfabetização não segue uma linearidade, mas que se trata de um processo que é complexo, e permite ao aluno passar por inúmeros estágios (TFOUNI, 2010).

Diante dos argumentos apresentados pelos teóricos neste trabalho dissertativo, sobre alfabetização e letramento, optamos em fazer uso dos dois termos no decorrer deste texto, por serem distintos, mas indissociáveis. Para que ocorra os processos de alfabetização e letramento, dentro do que os autores apontaram, percebemos a necessidade da utilização de materiais didáticos e pedagógicos que auxiliem a criança no decorrer da aquisição da habilidade de leitura e escrita, a partir de questões ancoradas no cotidiano desses sujeitos. Corroborando com essa forma de pensar, numa abordagem sociocultural Starling (2016, p. 3) ressalta:

> [...] os recursos pedagógicos selecionados e utilizados em sala de aula podem proporcionar a criação de interações mais horizontais, possibilitando ao aluno manipular, explorar, investigar e ter acesso às diferentes linguagens promovendo no contexto escolar novas formas de ensinar e aprender.

Com base nisso, podemos ampliar a compreensão em torno dos recursos pedagógicos no ambiente escolar, e como esses interferem no processo ensino-aprendizagem das crianças. Definimos os recursos pedagógicos, como produções culturais, as quais foram sendo aperfeiçoadas ao longo do tempo.

Outra perspectiva apresentada pela autora propõe separar em dois eixos os recursos que estão presentes na sala de aula como, por exemplo, caderno, material dourado, quadro branco, entre outros. O segundo refere-se aos bens produzidos ao longo da história da humanidade, sendo estes, o jornal, o computador e os livros de histórias e didático (STARLING, 2016). O livro didático, no formato atual que conhecemos se constitui parte integrante da segunda vertente, e que veio se aperfeiçoando no decorrer dos anos. Esse artefato cultural adentra ao contexto escolar, na medida em que oportuniza a inserção dos alunos aos mais diversos gêneros textuais.

Reiteramos a importância do livro didático, mesmo com algumas críticas ao seu conteúdo, por compreendermos ser o único objeto escolar que muitos alunos, que vivem nas inúmeras comunidades existentes nos territórios Semiáridos, encontram

para auxiliar na produção do conhecimento. E esse acesso se restringe ao uso na sala de aula, devido ao número insuficiente de exemplares. Baseado nisso, comungamos da ideia de que o livro didático se caracteriza como uma ferramenta fundamental, no processo de ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita. Ainda em consonância com esse pensamento Mortatti e Rangel (2013, p. 3) acrescentam que:

> Nele, apresentam-se, de forma metódica e sistemática (embora nem sempre explícita), sequências de conteúdos de ensino, conforme normas que configuram sua "natureza didática" e são ditadas por complexo conjunto de agentes, que formulam ou executam políticas públicas, inovações cientificas e interesses editoriais.

Tomando como parâmetro o exposto, é possível ter uma compreensão geral do que se constitui o livro didático. As autoras procuram expressar que o livro didático possui a função de ser parte integrante do letramento do aluno, sendo necessário que o convença e conquiste como suporte textual da mesma maneira que os livros de histórias e as revistinhas procedem (MORTATTI; RANGEL, 2013).

Em se tratando dos materiais didáticos disponibilizados na escola, a maioria dos professores fez referência ao livro didático, com isso, evidenciando a sua necessidade no processo ensino-aprendizagem, mas que não se restrinja a tal suporte. Houve unanimidade quando se referiram a disponibilidade desses materiais dentro da perspectiva do letramento, no ambiente escolar. É possível verificar que a educadora Maria Quitéria (2017) apresenta como os materiais existentes: "[...] livros didáticos, paradidáticos, jogos, lousa interativa, cartazes oferecidos pelo Programa Aprender, do qual está fazendo parte e livros do PNLD". No trecho do discurso, a referida professora faz menção aos livros didáticos, advindos do governo federal. A referida sigla PNLD se refere ao Programa Nacional do Livro Didático, que busca ofertar aos alunos das escolas públicas coleções de livros didáticos desde o ensino fundamental, das séries iniciais até as séries finais do ensino médio. Com esse programa, o MEC busca universalizar o acesso aos livros didáticos; para isso as escolas públicas que estão inseridas no Censo Escolar podem participar da escolha das coleções didáticas.

É possível observar também, que a educadora Maria Quitéria faz referência aos cartazes produzidos pela Editora Aprender, que se apresentam na perspectiva do alfabetizar letrando. Tais cartazes exibem de forma ampliada documentos pessoais, como a certidão de nascimento, letra de músicas, mapa do país entre

outros textos, conforme as figuras 1, 2 e 3.

Figura 1- Mapa do Brasil.

Fonte: Novo Lendo você fica sabendo (MACAMBIRA, 2013).

Figura 2- Certidão de nascimento.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
COMARCA DE FORTALEZA - ESTADO DO CEARÁ

CARTÓRIO DIVERTIDO
5º Cartório do Registro Civil das Pessoas Naturais
COMARCA DE FORTALEZA – ESTADO DO CEARÁ
Titular: *Belª Joana Matos*
Substituta: Francielly Sousa da Silva
Substituto: Danilo Morais
Av. das Pedrinhas, 101 - Tel.: 085 475.3123

CERTIDÃO DE NASCIMENTO

A Bacharela Joana Matos, Quinta Oficiala do Registro Civil da Cidade de Fortaleza, Capital do Estado do Ceará etc.,

CERTIFICA que, no livro de Registro de Nascimento Nº A - 020, folhas Nº 374, sob o termo Nº 034.787, consta o assento de **LETÍCIA PASSOS AMARAL**, nascida no dia vinte e um (21) de julho de dois mil e cinco (2005), às 10 horas e 05 minutos, em Fortaleza/Ceará, de sexo feminino, filha de Paulo Costa Amaral e de Maria Lúcia Barbosa Passos, sendo avós paternos José Antônio do Amaral e Raimunda Amaral e maternos Cláudio Lima Passos e Luciana Freitas Passos. Declarantes os pais da registrada.
Observação: registro feito no dia 22 de julho de 2005.

O referido é verdade. Dou fé.
Fortaleza, 22 de julho de 2005.

Francielly Sousa da Silva
Escrevente Substituta

Válido somente com o selo de autenticidade.

Fonte: Novo lendo você fica sabendo (MACAMBIRA, 2013).

Figura 3 – Letra de música - O meu avô.

O MEU AVÔ

H. Herrero / L.G Escolar / Edgard Poças

O MEU AVÔ É DOCE COMO CARAMELO;
O MEU AVÔ É FOFO COMO UM ALGODÃO;
O MEU AVÔ TEM MUITAS COISAS E UM CASTELO
DE MENTIRINHA, MAS É UM BRUTA CASTELÃO;
O MEU AVÔ CONTA PIADAS ENGRAÇADAS;
O MEU AVÔ TEM FIGURINHAS DE MONTÃO.

MUITA GRAÇA, MUITO RISO,
MEU AVÔ SABE BRINCAR,
É TÃO LINDO O SEU SORRISO,
É MEU AAA AAA AAA AAAAA...

AVOZINHO, AVOZINHO, AVOZINHO, DÁ UM BEIJO,
DÁ UM BEIJO, AVOZINHO, UM BEIJINHO DE AMOR!
AVOZINHO, AVOZINHO, AVOZINHO, DÁ UM BEIJO,
DÁ UM BEIJO, VOVOZINHO, UM BEIJINHO, POR FAVOR.

Fonte: Novo lendo você fica sabendo (MACAMBIRA, 2013).

As professoras que lecionam no 1º e 2º ano encontram a sua disposição materiais pedagógicos, que, de acordo com ASCOM/PMJ (2017, p. 1), se constitui de “[...] livros didáticos para os alunos, caderno de atividades, CD’s, livro para

família, cartilhas ilustrativas, e material de apoio ao professor". Com isso, contemplamos os inúmeros materiais pedagógicos que são disponibilizados às professoras alfabetizadoras, oportunizando a essas desenvolver um trabalho mais dinâmico com as crianças. De acordo com o pensamento defendido por Vieira (2016, p. 9),

> [...] a opção por utilizar diferentes materiais didáticos não só consegue atender a uma diversidade maior de interesses e necessidades dos alunos, como pode estimular, a partir disso, que as crianças reflitam sobre a presença desses vários materiais.

Assim, podemos perceber a quantidade de materiais que serve de suporte ao professor, no decorrer do processo de alfabetização e letramento, e o diferencial apresentado nesse projeto, parte do entendimento de buscar inserir o educando dentro das práticas sociais que estão presentes no seu contexto. Com isso, é possível extrair a seguinte conclusão: serão abordadas temáticas relacionadas ao convívio social do aluno nas escolas.

A professora Maria Bonita (2017) relata que os materiais existentes na escola, contribuem no processo ensino-aprendizagem. Isso é perceptível, quando expõe que "[...] dispõe de livros didáticos e paradidáticos, laboratório de informática, lousa interativa, revistas, jornais variados. Mas é evidente que material por si só não é o suficiente". Seguindo no mesmo caminho, a educadora Frida Kahlo (2017) esclarece que "[...] os livros de histórias infantis, os jogos para alfabetização e todo material didático e recursos ajudam no planejamento [...]". Ressaltamos que a maior parte das educadoras fez alusão aos livros paradidáticos também.

Durante o período em estivemos fazendo observações, em uma das escolas, podemos perceber como recorrente o ato de narrar história, algo bastante presente na prática cotidiana daquelas professoras, como também, a constante ida dos alunos a biblioteca. Cada sala possui uma mala de leitura, que no final da aula a professora escolhe um aluno que levará para sua residência, e no dia seguinte esse recontava aos colegas a história que leu. Todavia, frisamos que os contos de fadas predominam no contexto escolar, são maioria nos momentos destinados para tal atividade.

As histórias narradas nas escolas são realizadas no curto período de tempo destinado a acolhida dos alunos, em um dia da semana, cada educador possui a responsabilidade de apresentar uma história, com isso, envolvendo toda a turma. Na

visão de Abramovich (1997, p. 16) “[...] para a formação de qualquer criança, ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreender o mundo [...]”.

Com base no exposto, observamos a importância de contar história para as crianças que estão em processo de familiarização com a escrita. É possível perceber que muitas crianças oriundas das classes populares não possuem acesso aos livros paradidáticos, nem o seu núcleo familiar dispõe da prática de narrar histórias. Diante dessa realidade, compete ao professor alfabetizador, o qual se constitui agente de letramento, o dever de proporcionar a esses pequenos seres, momentos que possibilitarão a eles a inserção no universo da imaginação, que são ofertados aqueles que possuem o contato com os livros. Contudo questionamos a natureza dessas leituras, uma vez que, as histórias são descontextualizadas do cotidiano das crianças.

Partindo da concepção do professor alfabetizador como agente de letramento, que procura inserir os estudantes em práticas letradas no decorrer do processo de alfabetização, porque não explorar em sala de aula lendas locais ou histórias contadas pelos moradores mais antigos da comunidade? Fundamentado nessa perspectiva, indagamos as professoras com o propósito de saber se elas se enxergavam como um agente de letramento no contexto escolar, e incrementamos outra questão na busca de conhecer esse sentido.

Reparamos que algumas educadoras não compreenderam o conceito de agente de letramento, com isso deixando a pergunta sem resposta. Compartilhamos do entendimento de que a referida concepção não é evocada no meio educacional por ser recente entre os grupos de professores. No entanto, para a educadora Hannah Arendt (2017), se insere dentro do termo apresentado: “Quando eu promovo de forma efetiva as práticas de leitura e escrita tornando relevantes para a formação dos alunos por meio das produções orais e escrita de forma dialógica e contextualizada”. Dialogando com a visão expressada, a professora Maria Bonita (2017) afirma que sempre “[...] converso com os alunos sobre o tema de cada aula, dando oportunidade para que eles participem e relacionem esse tema à sua vida e com a comunidade”.

Corroborando com essa percepção, Kleiman (2006, p. 411) nos apresenta a definição de agente de letramento a partir de uma noção “[...] apoiada na premissa

de que vir ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias à aquisição e ao uso da leitura e escritura". Trilhando no mesmo percurso, a professora Frida (2017) respondeu em sua entrevista que:

> Eu acredito que o professor, é alguém que direciona o aluno, na verdade nenhum aluno vem vazio para sala, todos eles vêm com algum conhecimento. Então o professor, vai conduzir o aluno, e por isso, ele é um agente de letramento, conduzindo o aluno para que ele saiba como enfrentar, na verdade como se alfabetizar, que na verdade a gente não é, eu acredito seja simplesmente um responsável por alfabetização, que o aluno é também conhecedor das coisas. Então a gente só orienta o aluno.

Assim, observamos que as professoras alfabetizadoras se consideram agentes de letramento por inserir seus alunos em práticas de leitura e escrita, sendo responsável por proporcionar nas suas práticas cotidianas meios que auxiliem os estudantes no processo de aprendizagem, e também buscando contextualizar as atividades desenvolvidas de acordo com a realidade social do aluno, sem contudo lidar com as questões identitárias a que Kleiman (2006) se refere. No decorrer do processo de observação, podemos presenciar duas situações didáticas que evidenciam a questão da contextualização dos saberes na sala de aula. A primeira refere-se à atividade avaliativa de matemática, em que a professora Hannah Arendt destaca elementos socioeconômicos pertencentes à comunidade na qual a escola está inserida. Destacamos, nessa atividade, o cotidiano do Mercado Produtor de Juazeiro e a comercialização das frutas. Numa outra tarefa, *a* professora Maria Bonita, primeiramente, realizou a leitura de uma história presente no livro didático, que apresentava um diálogo de uma criança com seu progenitor, caminhando para o trabalho, e passando por diferentes bairros, deparando-se com varias situações, como, por exemplo, ausência de serviços públicos necessários para o bem estar da população que vive na periferia. Após a finalização do texto, a educadora abriu espaço para uma discussão, na qual as crianças foram expondo questões relacionadas ao seu bairro, como: a falta de calçamento das ruas, saneamento básico e espaços de lazer entre tantos outros. Encerrado o debate, a referida docente determinou um tempo para a resolução de três perguntas do livro didático.

Com base nessa situação ocorrida na sala de aula, e que comunga com o que defende a educação contextualizada, trazendo para dentro da escola problemas sociais vivenciados cotidianamente pelos estudantes, Maria Bonita desenvolveu sua

função como agente de letramento, na medida em que intermediou a discussão, na perspectiva de contextualizar. Naturalmente, é preciso que a contextualização dos conhecimentos locais sirva para a construção de novos saberes. Em consonância com o exposto, Santos (2008, p. 83) nos esclarece que

> [...] o ato de tomar os temas e os signos locais como ponto de partida da escolarização não significa limitar – se a eles. Isso vale dizer que, assim como os temas locais podem ser descontextualizados por meio da escrita, a escrita poderá ser (re)contextualizada, em função da necessidade dos seus usuários.

Nesse sentido, esse autor mostra o poder que a escrita possui no sentido de descontextualizar, ou (re)contextualizar os temas e signos locais. Procuraremos aprofundar sobre essa temática posteriormente, amparados no que outros teóricos apontam a respeito dessa perspectiva no ambiente educacional.

Adentrando no âmbito escolar, indagamos as professoras se a escola poderia ser caracterizada como uma agência de letramento. Perante isso, a maioria das docentes comungou da ideia de que a escola se constitui a principal agência de letramento existente em nossa sociedade. A esse propósito, a educadora Rosa Luxemburgo (2017) nos mostra em sua fala a importância da escola, que, para ela,

> A mesma oferece instrumentos para nós professores utilizarmos no enriquecimento de aprendizagem dos alunos com diversos tipos de textos possibilitando aos mesmos conhecimentos que venham favorecer o seu processo de aprendizagem.

Dialogando como esse depoimento, Santos (2008) propõe que a agência e o agente de letramento possuem o dever de buscar desenvolver práticas didáticas, no sentido de que os conteúdos escolares auxiliam no processo de aprendizagem do aluno. Partindo dessa concepção de agente de letramento, nos deparamos com um conceito que apresenta a função do professor alfabetizador, por outra vertente, como sendo o ator ou a atriz que buscará gerenciar os conflitos interculturais que surgem no ambiente da sala de aula, e também possibilitar a contextualização do conhecimento (SANTOS, 2008).

Fundamentado nesse conceito, indagamos se a definição de agente de letramento que as professoras possuem não estaria associada à formação adquirida na academia. A professora Maria Bonita (2017) afirmou que “[...] além da formação universitária, as trocas de experiência entre professores e a experiência do dia a dia com os próprios alunos contribui para essa definição”. Podemos observar que essa

educadora não descarta a formação universitária, porém ressalta que essa se constitui como parte integrante e também apresenta outros ambientes educativos formais, que oportunizaram a construção de tal noção. Para a docente Hannah Arendt (2017), “[...] as formações continuadas são ótimas. Sempre participo, pois o professor é um eterno aluno, devemos sempre está renovando nossas práticas pedagógicas”.

Nesse fragmento, é possível notar que a professora esclarece que sua caracterização como agente de letramento está alicerçada nas formações continuadas ofertadas em espaços institucionalizados. Os conhecimentos que são obtidos possibilitam ressignificar diariamente sua prática como docente. Para, além disso, Santos (2008, p. 93) pontua que “[...] visando ao fortalecimento das práticas docentes e do alfabetizador como o agente de letramento, sem dúvida, o mais importante na escola e na comunidade”.

Trilhando nesse mesmo sentido, interrogamos as professoras na perspectiva de saber se a comunidade escolar enxergava o professor alfabetizador como agente de letramento. Salientamos que a compreensão de comunidade escolar exposta, neste trabalho, contempla a equipe pedagógica e técnica, professores, alunos e pais. Para Hannah Arendt (2017), a comunidade lhe percebe “[...] como um profissional, competente, com várias habilidades que tem a contribuir no processo ensino-aprendizagem dos alunos, não só de conteúdos mais para o seu convívio social”. Diante desse posicionamento, observamos que o papel do professor alfabetizador não se restringe somente ao ato conteudista, mas que parte para além no sentido de ampliar com a inserção de conhecimentos que serão úteis no contexto social do aluno.

A imagem do professor que rodeia o universo escolar se ampara em um profissional detentor de saberes, isso advém da perpetuação da representação, que ao longo do tempo foi se construindo amparado no paradigma educacional tradicional, que o enxergava como responsável por todo conhecimento. No que se refere ao aluno, esse se constitui como sendo desprovido de qualquer conhecimento. Podemos notar que, nos últimos anos, esse paradigma vem sofrendo modificações, devido às mudanças que ocorreram no meio educacional. Esclarecemos que é possível encontrar nos discursos das pessoas que fazem parte da comunidade escolar, elementos pertencentes ao referido paradigma.

Relacionando ainda a responsabilidade do docente, circula no ambiente

escolar, o discurso emitido pelas professoras de que as famílias atribuem a essas funções que outrora pertenciam exclusivamente ao núcleo familiar, como por exemplo, respeito ao próximo, formas de se comportar entre tantas outras. Em consonância com o exposto, a educadora Frida Kahlo (2017) afirmou que “Infelizmente a comunidade escolar é um dos fatores que enxerga o professor responsável por todas as formas de educação e atribui aos mesmos, responsabilidades que deveriam pesar sobre as famílias”. Dessa forma, observamos que a referida professora exprime, diante dessa realidade, um sentimento de indignação, devido à família empregar funções para além do processo de ensino-aprendizagem. É possível notar que tal discurso permeia o ambiente escolar, nos momentos de conversas informais, as participantes relatam casos que retrata o dever família, no sentido de “educar”, sendo comungado pela maioria dos educadores.

Apresentando uma visão oposta, no que se refere ao professor alfabetizador, a educadora Rosa Luxemburgo (2017) expõe uma realidade contrária a anterior, abordando que “(...) com certeza de forma respeitosa, pois quando você demonstra está aberta a aprender e utilizar novas experiências e estratégias de ensino, você passa a ser considerado um educador renovado que aceita mudanças na sua prática de ensino”. Por meio desse trecho, constatamos que a comunidade escolar enxerga o professor alfabetizador como único responsável pelo processo ensino-aprendizagem, atribuindo a esse o sentimento de respeito. Isso advém da maneira como esse profissional se apresenta no espaço educacional, estando disposto a ressignificar sua prática docente, a partir da inserção de experiências advinda dos sujeitos que compõe a comunidade. Como forma de compreender a concepção de comunidade, Reis e Pereira (2006, p. 57) abordam que:

> A comunidade é entendida como o conjunto de todos os que direta ou indiretamente estão envolvidos com a escola: pais, alunos, funcionários, professores, diretores, coordenadores e o espaço geográfico com o qual a escola mantém uma relação direta através do lócus da origem dos seus alunos.

Neste sentido, o educador como agente de letramento proporcionará aos seus alunos, que estão em processo de alfabetização, por meio dos eventos de letramento presentes nas práticas cotidianas da sala de aula, a aquisição das habilidades de leitura e da escrita. Oliveira e Cavedon (2013, p. 158) nos explicam

que “[...] é preciso considerar o cotidiano levando em conta as articulações entre as denominadas esferas macro e micro das ações sociais”. Corroborando com essa conceitualização de práticas cotidianas, Oliveira e Cavedon (2013, p. 119) explanam que:

> As práticas cotidianas, marcadas e circunscritas na estrutura social, podem ser observadas na vida escolar e revelam que as ações dos sujeitos plurais e diferenciadas não fazem apenas repetição, mas uma (re) construção das práticas sociais.

Essa definição nos possibilita entender de forma mais didática a relevância da concepção de evento de letramento, onde o professor alfabetizador no seu fazer diário, quando se apropria desse ambiente social que é a sala de aula, passa a compreender seu papel no processo de ensino-aprendizagem e promover uma relação entre letramento e práticas cotidianas. Assim, a sala de aula se torna o espaço propício para que possamos observar como ocorrem os eventos de letramento e, a partir de uma visão mais geral do contexto escolar, podemos visualizar as práticas de letramento. Tais conceitos se apresentam no decorrer deste trabalho fundamentado, a partir das contribuições oriundas dos novos estudos do letramento de Street (1984, 2012, 2014), que, durante o desenvolvimento de suas pesquisas de cunho etnográfico, formulou as concepções de práticas e eventos de letramento. Os referidos termos se incluem nas pesquisas brasileiras, como forma de explicar a interação dos sujeitos com a escrita.

Nesse sentido, Soares (2010) nos afirma que o conceito de evento advém da possibilidade de descrever situações que são mediadas pela escrita. Em se tratando das práticas, expõe que essas estão atreladas aos eventos, com isso buscam estabelecer conexões mais amplas com o social e cultural. Assim, Soares (2010, p. 78), de forma resumida, apresenta-nos que as “[...] práticas de letramento, então, se referem a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e de escrever em contextos culturais”.

Principiando dessa perspectiva, procuramos conhecer por meio da inserção de uma questão no roteiro de entrevista, algo que evidenciasse os eventos de letramento na sala de aula. Como resposta proveniente da pergunta: “Quais são os eventos de letramento que ocorrem na sua sala de aula e quais você sente falta?”, a professora Simone de Beauvoir (2017), expõe:

> Eu gosto de competição de leitura, tipo questões de perguntas e respostas voltadas para uma frase, um determinado texto, eu gosto. Porém nas aulas de português, não dá para trabalhar direito, eu sinto falta disso. Fazer competição, porque quando você faz competição de leitura, aí eles tem uma grande preocupação, aí você pega aquele aluno que tem dificuldade, e coloca em um grupo, que já tem uma potencialidade maior do que ele, você vai está lá naquele grupo representar aquele grupo, aí todos irão ajudar ele, né? Para que ele siga.

Diante dessa resposta, contemplamos que as atividades realizadas no âmbito da sala de aula se constituem como um evento de letramento, ancorado no que Street (2012, p. 75) sinaliza como "[...] o clássico evento de letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características". Baseado no que esse autor nos fornece de parâmetro para caracterizar um evento de letramento, podemos perceber que no fragmento da fala dessa educadora há todos os elementos pertencentes a um evento de letramento.

Perante isso, Heath (1982, *apud* Street, 2012, p. 74) "[...] caracterizou um 'evento de letramento' como qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral a natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos". Ainda de acordo com essa conceitualização, a docente Maria Bonita (2017) incrementa

> Assim, eu pesquiso várias atividades, eu costumo pesquisar para cada nível [pré-silábico, silábico, silábico – alfabético, alfabético] , e aí que a gente está trabalhando também tem que obedecer não, respeitar o nível que a criança se encontra, com que ela avance. Então assim, eu faço atividades de textos fatiado, éééé cruzadinhas que é bom para que eles aprendam a encaixar letras ou silabas, ééééé, auto - ditado com alfabeto móvel para principalmente quem tem dificuldade, leituras variadas, que ela já leu o paradidático, eu tenho lá minhas histórias em quadrinhos, que em vezes enquanto eu distribuo, você ainda não viu, mas eu tenho no meu armário que de vez enquanto eu distribuo, né, para as duplas para fazer uma leitura diferente. Deixa-me ver, caça-palavras é muito bom, a gente trabalhou assim muito ludo-alfabético, ali no laboratório, tem muitas atividades com silabas e formação de palavras, então, eles acabam aprendendo brincando, em alguns momentos a gente leva pra lá também, é isso, e atividades mesmo, de leitura e interpretação de textos que é necessário para compreensão do leitor.

Analisando esse trecho nos deparamos com inúmeras atividades, diversos momentos no ambiente da sala de aula, identificados como eventos de letramento, baseado no que alguns teóricos nos apontam, as aulas nas duas escolas que

serviram de lócus da pesquisa possuem todas as características que se encaixam na constituição de um evento, sendo essa no sentido macro. Para fundamentar o que retratamos, Soares (2010, p. 79) ratifica que “A aula, por exemplo, seria um evento de letramento típico”. Prosseguindo, ela ainda esclarece que “(...) no entanto, essa aula pode variar segundo contextos socioculturais”, por isso a importância da realização de uma contextualização sociocultural. A educadora Maria Quitéria (2017) reconhece isso e expõe que os eventos de letramento que ocorrem na sua sala de aula, normalmente, são:

> Alfabeto móvel, através da louça interativa que a gente trabalha com isso, o livro do próprio programa que a gente está trabalhando Aprender. No caso seria trabalhar a formação de palavras, diversificados tipos de textos, tipos de textos escritos coletivos, a questão de convite, diversos gêneros textuais, como convite, bilhete, não está trabalhando a leitura e a escrita?

Dessa forma, é possível observarmos o comprometimento da docente ao elencar os inúmeros eventos que estão presentes na sua prática cotidiana. Para alguns teóricos, esses eventos de letramento que foram mencionados por ela podem ser localizados no micro espaço, por estarem imersos num evento maior, a sala de aula, no sentido macro. Soares (2010, p. 79) nos explica que: “No interior da aula ocorre um conjunto de microeventos de letramento: as diversas atividades mediadas pela escrita, tais como a cópia, o ditado, o para casa, a hora da notícia, a leitura para interpretação de textos, etc.”.

Essas ideias que comungam com o exposto pela professora alfabetizadora, mas como o evento de letramento ainda é um conceito novo nas pesquisas brasileiras, e observamos que a grande maioria dos educadores sente-se inseguro, quando são questionados sobre tal concepção. Muitos compreendem como atividades que estão relacionadas à leitura e escrita, como podemos verificar nos fragmentos exibidos anteriormente, nos quais a professora Maria Quitéria refere-se a diversos momentos que acontecem na sala de aula, que são mediados pelo uso da escrita, sem muita segurança sobre a pertinência de sua resposta. Nesse sentido, concluímos que os educadores não possuem conhecimento aprofundado da definição de evento de letramento, contudo executam-no cotidianamente: o que lhe falta é a apropriação dos termos.

Com base nas respostas apresentadas pelas professoras no questionário e na entrevista, constatamos um estranhamento quanto alguns termos expostos nos

referidos instrumentos. Dentre esses, estão eventos, práticas, agência e agentes de letramento, que foram mencionados relacionados aos espaços e acontecimentos existentes nos estabelecimentos de ensino. Isso é visível na fala das educadoras que utilizavam outras palavras pertencentes a seu vocabulário para apresentar objetos concretos, que fazem parte do fenômeno do letramento. Nesse sentido, compreendemos que tais achados são explicados com base na TRS, através da ancoragem e objetivação.

Para Silva (2009, p. 165) “[...] a objetivação e a ancoragem são processos que se complementam e que colaboram entre si. E na medida em que a objetivação presentifica a realidade, a ancoragem lhe dá significação”. O conceito de ancoragem, conforme já mencionamos, se ampara numa definição apontada por Moscovici (2003, p. 60 e p. 71) que parte do pressuposto de que se trata de “[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. A objetivação, por sua vez, aparece a partir da união de “[...] ideia de não-familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então diante de nossos olhos, física e acessível”. Assim, compreendemos porque para a professora Hanna Arendt (2017), o termo evento de letramento lhe causou estranheza, pois ela não conseguiu buscar na mente um termo que era familiar.

De acordo com Silva (2009), o processo de ancoragem procura adequação de um conceito que se apresenta em primeira instância ser desconhecido, a uma categoria preexistente no nosso pensamento. Enxergamos isso, quando interrogamos as professoras sobre os eventos de letramento presentes na sala de aula e quais sentiam falta. Podemos identificar o processo de ancoragem no fragmento do discurso emitido por uma das alfabetizadoras que expôs: “Os eventos que você fala são as atividades na sala, né? Pronto”. Nessa sentença retirada da entrevista, constatamos claramente como a professora Hannah Arendt (2017) apropria-se do vocábulo “atividade”, pois esse se apresenta familiar. Segundo Spiegel (2009, p. 59):

> [...] a ancoragem não exprime apenas os elementos da representação com as relações sociais, mas contribuem em sua construção, como mediadora entre o individuo e seu meio, e entre

> membros de um mesmo grupo que utilizam a mesma linguagem para comunicar-se, classificando indivíduos e acontecimentos.

Com base no exposto pela autora, observamos que, por meio dos fragmentos discursivos existentes na entrevista, as professoras não compreendiam o conceito da palavra apresentada, mas devido ao contexto em que estava inserida podiam entender ao que se aludia. Nos discursos emitidos, como forma de responder ao que havia sido solicitado, encontramos elementos que se encaixam no processo de objetivação, no sentido de tornar algo que existe no campo da abstração, para a realidade como concreto. De acordo com Silva (2009, p. 165), "[...] no processo de objetivação, os elementos da representação adquirem materialidade e se tornam expressões de uma realidade vista como natural, ou seja, transformam em objeto o que é representado". Assim, baseado nessa definição, podemos compreender como ocorre o processo de objetivação.

Complementando essa conceitualização, Moscovici (2003, p. 71) explana, a partir da perspectiva de que "[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem". Dessa forma, observamos que as professoras associavam o vocábulo "evento" as atividades relacionadas às habilidades de leitura e escrita, que são articuladas com o sujeito. Nesse sentido, buscamos exibir o discurso da alfabetizadora Maria Quitéria (2017), que exemplifica o que conceitualizamos anteriormente, quando expõe que:

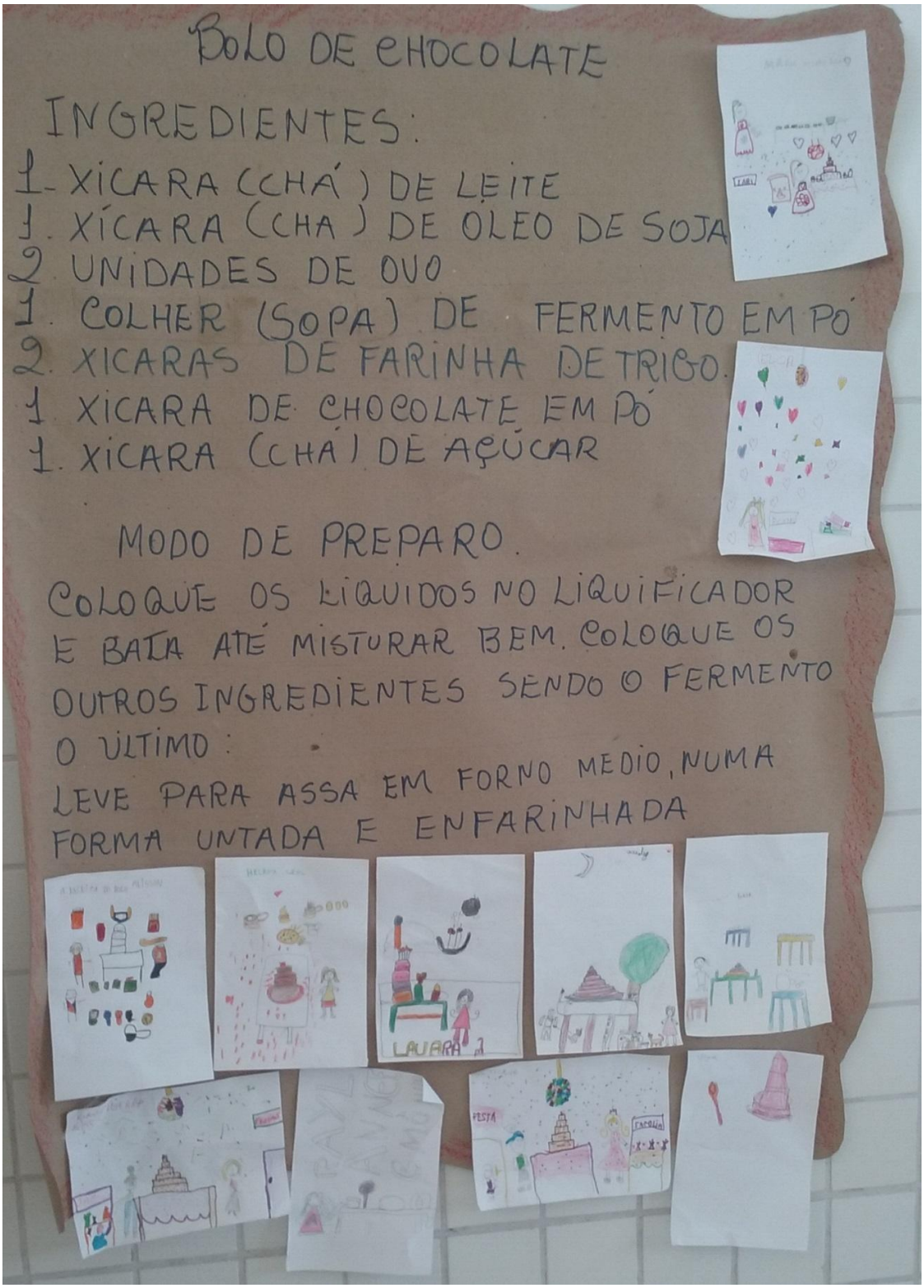
> Alfabeto móvel, através da louça interativa que a gente trabalha com isso, o livro do próprio programa que a gente está trabalhando Aprender. No caso seria trabalhar a formação de palavras, diversificados tipos de textos, tipos de textos escritos coletivos, a questão de convite, diversos gêneros textuais, como convite, bilhete, não está trabalhando a leitura e a escrita?

Diante do exposto, recorremos a Nascimento (2015, p. 59) que explana: "[...] objeto estranho ao sujeito e ao seu grupo familiar, palpável pela sua materialização. Ele, o objeto, se torna apreendido por esquemas figurativos inerentes a materialização do conceito". Por meio das imagens a seguir, podemos mostrar alguns eventos de letramentos presentes nas salas de aula.

Figura 4 - Gênero textual: Cardápio

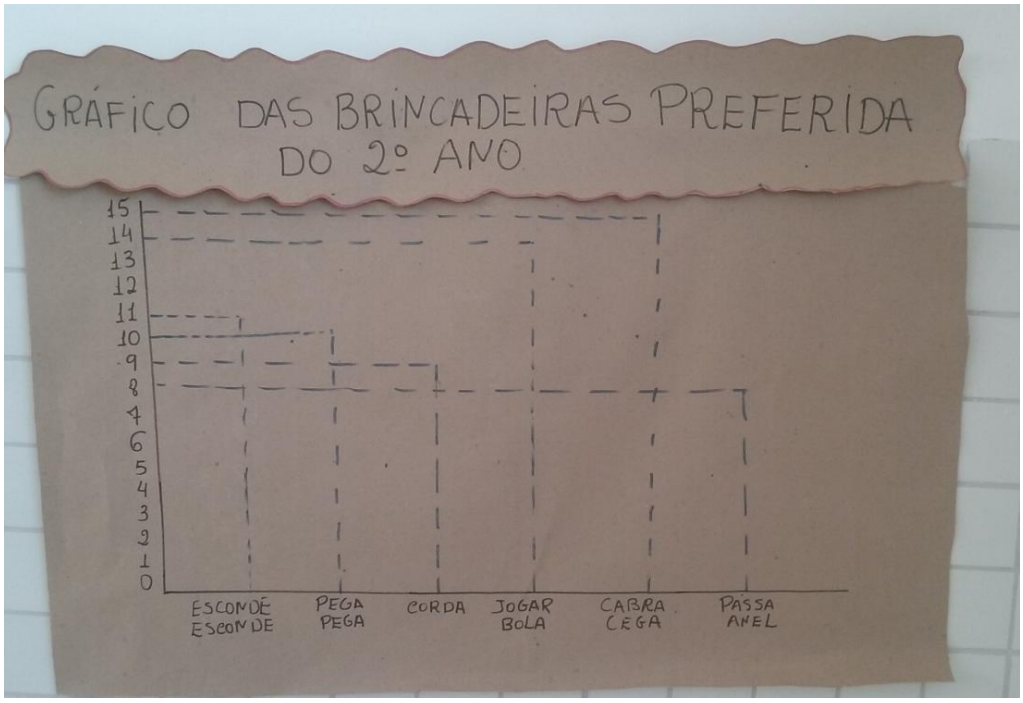
Fonte: Autoria própria, 2017.

Figura 5 – Receita de bolo.



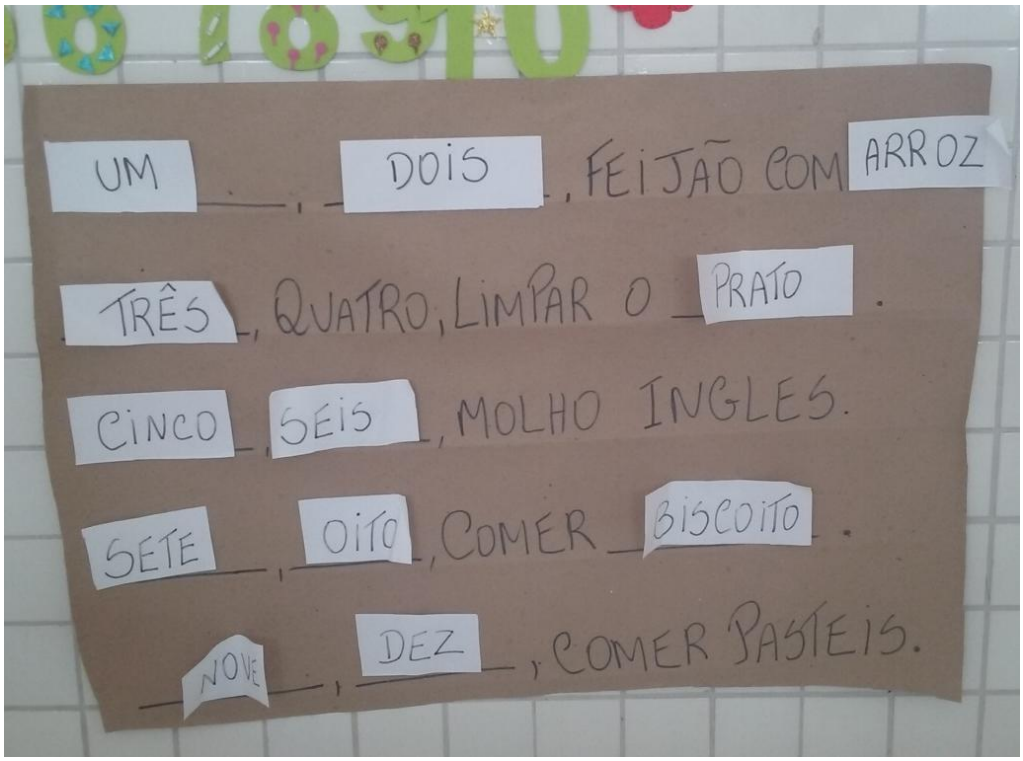
Fonte: Autoria própria 2017.

Figura 6 - Gráfico das brincadeiras preferida.



Fonte: Autoria própria, 2017.

Figura 7- Parlenda.



Fonte: Autoria própria, 2017.

De acordo com Soares (2010), os eventos de letramento se estruturam a partir de eixos, princípios, regras e sentidos. Esses não possibilitam apenas compreender o funcionamento de um evento, mas enxergar os significados e a lógica presente nas práticas de letramento pertencente a instituição escolar. As práticas de letramento foram melhor fecundadas nas pesquisas de Street (2012, p. 77), que as conceituou como "[...] referem-se à concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e escrita e de realizá-las em contextos culturais". Com isso, possuímos a compreensão de que as práticas de letramento estão inseridas no sentido mais amplo, atreladas as práticas culturais. Trilhando nesse mesmo pensamento, Barton (1991, p. 5 *apud* Street, 2014, p. 18)[4] contribui com essa definição, quando expressa que "[...] práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado". Assim, percebemos que, as atividades realizadas em sala de aula pelas professoras se referem e estão mais ligadas as práticas de alfabetização, que do letramento, todavia elas procuram incluir essa última concepção.

Soares (2010) nos propõe uma diferenciação quanto às duas concepções apresentadas, os eventos de letramento são permeados pelo campo da observação, constituindo-se como algo perceptível na sala de aula. Por sua vez, as práticas de letramento são não contempláveis. Como forma de embasar essa distinção, continuamos com Soares (2010, p. 79-80), quando a mesma expõe que "[...] as práticas de letramento não são atividades diretamente observáveis, porque envolvem processos internos, muitas vezes inconscientes, valores, atitudes, sentimentos e relações socais". Essa definição apresenta elementos que nos possibilita compreender didaticamente, a concepção de prática de letramento e a dificuldade de compreensão das professoras alfabetizadoras sobre essa reflexão.

Tendo como propósito ampliar a discussão em torno dessas práticas, Sato (2008, p. 34) expõe outro conceito: "[...] prática de letramento inclusivo", que "são práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no processo de tornar a pessoa com necessidades educacionais especiais incluídas na vida social". Nesse sentido, a professora Frida Kahlo (2017) relata na entrevista,

> [...] eu gosto de trabalhar com Ramille, porque Ramille é uma aluna especial. Ramille, vamos ver, porque ela ainda não identifica ainda

[4] BARTON, D. The Social Nature of Writing. In: BARTON, D.;IVANIC,R. (Org.) **Writing in the Community**. Londres: Sage. 1991.

> palavras, Ramille tem aquela dificuldade, várias dificuldades, e aí eu gosto de trabalhar o “R” de Ramille, aí ela já reconhece o nome dela, da letra inicial, da ficha de nomes.

Por meio desse relato, percebemos que os procedimentos utilizados por essa educadora em sala de aula comungam com a concepção apresentada anteriormente por Sato (2008). A docente Frida Kahlo (2017) se apropria da letra inicial do nome da estudante, como instrumento de inclusão da prática social de letramento, inserindo a criança no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita. No período em que estávamos em observação de campo, percebemos que a referida criança, apesar das dificuldades de aprendizagem apontadas, participava de diversos eventos de letramento presentes na sala de aula, como a contação de história. Presenciamos também que essa aluna citada estava em constante contato com os livros do cantinho da leitura, e em momentos de socialização com outros colegas de classe, não sendo relegada “ao canto da sala”, como normalmente acontece no ambiente escolar.

Destacamos a formação universitária diferente da referida professora, que possui pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial, diante disso, concluímos que a forma diferenciada que a educadora desenvolve atividades com a estudante, parte dos conhecimentos adquiridos através da especialização no setor privado. Essa formação continuada específica foi procurada pela docente, porque como Magalhães (2012, p. 183) esclarece “O desinteresse do Estado, manifestado na falta de oportunidades de formação de docentes, decorre do descaso com que são tratadas as pessoas deficientes, que são consideradas incapazes de gerar renda”. Diante dessa realidade, percebermos que a docente recorreu à faculdade particular, com intuito de adquirir novos conhecimentos, como possibilidade de ressignificar sua prática docente.

Podemos constatar também que a estudante vem sendo assistida por uma professora, que comparece uma vez por semana na escola, para desenvolver algumas atividades. Observamos ainda que a escola não dispõe de uma sala especifica destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dialogando com essa educadora, por meio de conversa informal, a mesma nos relatou que, durante os outros dias da semana, realiza o acompanhamento pedagógico com outros discentes, que estão matriculadas em escolas nas comunidades circunvizinhas. Enxergamos que a assistência concedida às crianças se torna muito

insuficiente, diante da necessidade percebida nas escolas.

Como forma de contribuição a essa discussão, Magalhães (2012, p. 182) esclarece que “Isso significa que as pessoas deficientes dependem quase exclusivamente da dedicação de professores e professoras. Quando não há dedicação por parte de docentes, esse segmento de estudantes pouco aprende”. No perímetro rural, essa realidade piora, porque as crianças não dispõem do acesso a materiais e acompanhamento pedagógico especializado durante todos os dias da semana, em decorrência disso, o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas é inferior a dos outros estudantes.

Nessa instituição escolar, identificamos que há três estudantes com necessidades especiais, sendo duas do sexo feminino, e um do sexo masculino, cursando o primeiro ano, o terceiro ano e o quinto ano das séries iniciais do ensino fundamental. Ressaltamos que não tivemos acesso ao laudo médico, especificando as necessidades especiais. Compreendemos que, a inclusão das pessoas com necessidade especiais no ambiente escolar ocorreu por meio de um longo período de lutas. Assim, enxergamos que é necessário evidenciar a Educação Especial e seu diálogo com as práticas de letramento, amparados em Magalhães (2012, p. 189) que ressalta como as práticas de letramento inclusivo devem ser “[...] orientadas por diversos discursos, que se relacionam na interdiscursividade: o discurso de cidadania e dos direitos humanos, o discurso da inclusão, os discursos familiar, religioso, administrativo e burocrático”.

A partir disso, compreendemos tais discursos advindos dos inúmeros segmentos da sociedade que povoam as práticas de letramento, possibilitando as crianças com necessidades especiais o acesso ao processo de escolarização. É possível observar que, as práticas de letramento inclusivo coexistem com outras práticas na falta de formação continuada apropriada aos professores e professoras da classe comum, e também são motivadas pela ausência de educadores que possam auxiliar os alfabetizadores no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Diante desse panorama de negatividade, é possível encontrar professores como a educadora Frida Kahlo (2017), que procura se apropriar dos novos conhecimentos, para desenvolver em sala de aula eventos de letramento inclusivo. Isso nos serve de parâmetro para pensar a importância de uma educação que seja contextualizada e inclusiva.

Como forma de apreender o conhecimento das professoras a respeito da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), procuramos, por meio do questionário e da entrevista, focalizar em alguns pontos que julgamos ser pertinente, como identificar se o município oferecia formação continuada nesse campo, as principais contribuições da ECSAB para o letramento e a compreensão do referido termo. Para tanto, indagamos as educadoras por meio do questionário, com a seguinte pergunta: “Você já ouviu falar sobre ECSAB?” e verificamos que houve unanimidade quanto essa questão. Todos os sujeitos desta pesquisa, em algum momento da sua carreira profissional, tiveram conhecimento da existência da ECSAB, por isso buscamos saber, os espaços que proporcionaram a esses profissionais o acesso a tal conhecimento.

Nessa perspectiva, completamos com um advérbio de lugar “Onde”, e obtivemos a nomeação de diversos espaços, sendo esses: cursos, escola, universidade, formações continuadas da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Juazeiro- BA e formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Curaçá- BA. É possível notar, que algumas educadoras não especificaram os espaços mencionados, mas considerarmos ser pertinente expô-los.

Dentre os espaços formativos institucionalizados que foram evidenciados pelas docentes, destacaram-se as formações continuadas ofertadas pela SEDUC. No que se refere às formações, evidenciamos que elas foram direcionadas, primeiramente aos gestores das escolas e coordenadores pedagógicos, sendo realizadas no Centro de Formação Dom José Rodrigues. Em matéria exposta naquele ano, podemos observar que o gestor municipal possuía a pretensão de tornar a educação contextualizada uma política pública. No fragmento retirado da reportagem do site do IRPAA (2014, p. 1), que dialoga com o exposto, podemos ler:

> Essa formação com os/as coordenadores/as de educação do município de Juazeiro faz parte de uma parceria entre o Irpaa e a Prefeitura no intuito de não somente conhecer e discutir o Semiárido, mas levar o tema da Educação Contextualizada para as escolas do município na perspectiva de torná-la uma política pública de educação.

Nesse sentido, podemos compreender como a prefeitura objetivava instituir essa proposta de educação na rede de ensino. Dessa forma, buscamos apresentar o objetivo principal desse convênio, a partir do posicionamento da SEDUC (2013,

p.1) que esclarece:

> Na Rede Pública Municipal de Juazeiro, o objetivo é contribuir com a construção de conhecimentos e saberes necessários que qualifiquem a prática dos formadores, a fim de que estes possam intervir e modificar a sua realidade e a dos educadores do município, fazendo com que os alunos possam ter uma experiência inovadora dentro da educação.

Tal propósito sintetiza claramente o que se almejava alcançar com educação contextualizada no referido município, a partir do processo de construção do conhecimento como eixo transformador e emancipador. De acordo com Lima (2007, p. 26), "[...] a proposta da educação para a convivência com o semiárido se constituiu por meio de um diálogo permanente com os elementos da cultura local e os saberes construídos pelas populações dessa região".

Dentro dessa mesma perspectiva, a professora Hannah Arent (2017) se refere as formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação de Curaçá, no período em que lecionava nesse município, quando expõe que "(...) o município vizinho Curaçá, no qual já trabalhei, tinha essa proposta curricular, no qual participei de várias formações". A proposta curricular da referida cidade foi apresentada no ano de 2001, tendo como título "Educação com o pé no chão do sertão", sendo organizada por Josemar da Silva Martins e Aurilene Rodrigues Lima, professores do Departamento de Ciências Humanas (DCH III), da UNEB.

As educadoras elencaram também a universidade como um ambiente de formação na perspectiva da educação contextualizada. É impossível saber qual universidade elas se referem, pois não houve especificação no questionário. Ressaltamos que o DCHIII/UNEB vem pautando a ECSAB, e em parceria com a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), produzindo conhecimento científico, a partir dos Cadernos Multidisciplinares, desde 2006. Com base nisso, Carvalho e Reis (2013) explana que:

> A RESAB tem promovido, desde 2000, cursos de formação continuada de professores da Educação Básica além de outras ações, e mais recentemente, em 2009, iniciou a oferta de Cursos de Pós-Graduação (nível de especialização) em Educação Contextualizada em Universidades Públicas e o INSA.

Assim, compreendermos amplamente as ações que a RESAB desenvolve no campo acadêmico e nas formações continuadas. Pensando a partir do que vem

sendo explorado, procuramos averiguar, por meio das entrevistas, como essa formação continuada dentro do que evidencia a ECSAB está acontecendo. Para isso, interrogamos as professoras, se durante o período em que elas estão lecionando tiveram acesso a alguma formação continuada voltada para o que defende a ECSAB, e como isso ocorreu. A educadora Hannah Arendt (2017), novamente destacou a experiência das formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Curaçá, em detrimento a Prefeitura de Juazeiro.

> Aqui do município de Juazeiro, eu recebi somente uma formação, ela foram acho que fora um dia. né? Não foi ampla né? Muito resumida um dia só de formação, você não ver muita coisa, né? E aí acabou não teve mais. No município de Curaca onde eu moro, vai teve algumas que eu participei de lá, então quando fala de contextualização, eu me retomo a lá que teve mais formações, né? Então aqui agora a gente vem com a editora Aprender, que não está contextualizando, você ver que era contextualizada com realidade do aluno, a editora não vem trazendo imagem totalmente diferente da vida deles, por exemplo, a gente aqui no campo os alunos não te aproximação como conhecer cinema, teatro. Tudo isso, a gente está aqui trabalhando que vem aqui no projeto. Então, a gente tenta mostrar, mas não tem argumento para que eu possa, debata aqui para conhecer o cinema, para conhecer o teatro, o museu, né? Está fora do contexto deles.

Nessa exposição, podemos identificar alguns aspectos que avaliamos ser pertinentes. Inicialmente, a professora busca fazer um paralelo no que se refere às formações continuadas dentro da proposta da Educação Contextualizada nos municípios de Juazeiro e Curaçá. Nesse sentido, observamos que, segundo essa educadora, as capacitações ofertadas pela SEDUC, se deram em número reduzido, mas em contrapartida, quando menciona o município de Curaçá, é possível enxergar que elenca várias formações oferecidas. Isso é verificável na medida em que a educadora retoma a “contextualização”, como palavra-chave sempre se referindo às capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação desse último município. Com isso, percebermos que tal palavra exerce influência na vida dessa docente, pois quando ativado os sentidos-sensoriais do consciente, possibilita aludir ao referido município.

Para tanto, buscamos evidenciar o conceito de contextualização, a partir do que Silva (2011, p. 24) nos adverte: “[...] contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo

olhar“. De acordo com documentos existentes no site do IRPAA (2014), que convergem em torno da ECSAB, salientamos que desconhecemos o tempo em que as professoras desta pesquisa estão lecionando na rede pública municipal de educação e receberam a referida formação.

Outro ponto pertinente abordado por Hannah Arent (2017) refere-se ao material didático construído pela Editora Aprender. Baseada na concepção da educação contextualizada, como aponta Silva (2011, p. 24) “[...] é importante ter presente que uma das primeiras preocupações do (a) professor (a) na sala de aula deve ser conhecer os (as) estudantes, as suas experiências, entendimentos sobre o mundo e as coisas no mundo”. Assim, as críticas tecidas pela docente, ao material produzido por essa editora deve ser destacado, principalmente, porque a mesma afirma que o conhecimento existente no livro adotado não dialoga com a realidade social das crianças que vivem no perímetro irrigado. São elencados diversos espaços, como por exemplo, cinema, museu e teatro, que não são pertencentes ao contexto do aluno. E como forma de suprir essa deficiência, essa professora expõe que busca se apropriar de recursos para expor tais ambientes aos alunos, sendo que, somente argumentação não possuiria efeito significativo. A professora Maria Bonita, nos descreve outra perspectiva referente às formações continuadas oferecidas pela SEDUC, evidenciando a ECSAB.

> [...] formações que a gente participou também orientam, este tipo de trabalho, se está contextualizando buscando trazer pra, pra, pra realidade do aluno, que a gente vai fazendo um texto diferente, a gente traz para a realidade, fazer esse comparativo, né. É nas formações a gente trabalhou desta forma, pede que a gente esteja trazendo os temas do aluno, trazendo a vida dele, o que eles dizem a respeito, o que eles já conhecem de tal assunto, independente da disciplina.

Baseado nisso, Martins (2011, p. 58) esclarece que “[...] fazer Educação contextualizada é praticar uma educação, que parta da realidade dos sujeitos; parta da riqueza, dos limites e da problemática geral dos contextos de vida das pessoas”. Com isso, constatamos nesse fragmento que a docente dialoga com o referido autor, quando exibe um princípio norteador da ECSAB, o qual busca partir do local para o global. Dentro dessa mesma perspectiva, a professora Rosa Luxemburgo enumera algumas críticas direcionadas a formatação das formações, as quais evidenciavam o quarto e quinto ano das séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, a docente expõe que:

> É a gente recebeu, mas não como deveria, por que assim foi um projeto inserido pelo município, mas que de fato, o investimento maior, onde eles fizeram um exemplar [livro Conhecendo o Semiárido 1 e 2] foi para o quarto e quinto ano. Então no momento que você, se eles tivessem pensando na alfabetização, eu acho que a gente teria desenvolvido melhor. A gente trabalhou, através de pesquisa trazendo para a realidade do nosso aluno, a gente trabalhou diante da realidade dele, mas eu acho que tivesse pensando em fazer um, um, um, como é que chama? Material, eles não fizeram para o quatro e quinto ano? Se tivesse feito adequando as series de alfabetização eu acho que a gente teria feito um trabalho melhor, a gente teria bagagem e suporte para trabalhar como nosso aluno a contextualização do semiárido, principalmente do semiárido.

Nessa passagem, podemos extrair alguns pontos elencados por Rosa Luxemburgo, concedente a formação continuada que merecem reflexão. Segundo a docente, no ano em que houve o convênio entre o IRPAA e a Prefeitura Municipal de Juazeiro, evidenciou-se que, para o quarto e o quinto ano, foram disponibilizados materiais pedagógicos e livros didáticos contextualizados. De acordo, Moura e Pereira (2013, p. 127):

> Os materiais didáticos contextualizados dão aos professores maiores subsídios para compreender os processos culturais e políticos a serem trabalhos nas escolas, como também facilitam os procedimentos didáticos e pedagógicos que serão desenvolvidos com os alunos.

Encontramos no site do IRPAA (2014, p. 1) uma reportagem, que confirma o que a educadora explana.

> Estudantes do 4 º e 5º ano da rede municipal de ensino estudarão com os livros didáticos contextualizados, “Conhecendo o Semiárido 1 e 2”, ainda este ano. Estes livros irão compor o conjunto de materiais didáticos destas turmas, uma das ações do Projeto de uso de material didático contextualizado com o Semiárido, do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (Irpaa), em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Juazeiro.

Esse fragmento apresenta claramente o foco da proposta da educação contextualizada no município de Juazeiro- BA. Em contraposição, a essa direção, a professora Rosa Luxemburgo expõe ainda que, todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental deveriam receber a mesma ênfase, principalmente, as séries que compõem o processo de alfabetização. No que se refere às formações continuadas, de acordo com as informações coletas no mesmo *site*, todos os

professores tiveram acesso. Segundo o IRPAA (2014, p. 1) “Ao longo do projeto os/as educadores/as terão formação, com encontros mensais, sendo o primeiro encontro ainda este mês, no dia 26 de abril e orientações contínuas (semanais) que subsidiarão a sistematização da experiência”.

Diante disso, interrogamos os professores, com o objetivo de compreendermos as principais contribuições da ECSAB, como ferramenta para o desenvolvimento de práticas de letramento no contexto do território Semiárido. Analisando criteriosamente cada resposta em relação à pergunta, podemos observar que as professoras não assimilaram o sentido proposto pela indagação, pois examinamos que nenhuma das respostas dialogava com o conceito de práticas de letramento elaborada por Street (1984). Enxergamos que as professoras entenderam que a indagação trata-se de saber as contribuições deste modelo de educação para os sujeitos que vivem nos diversos territórios Semiáridos, por isso, julgamos ser pertinente analisar os discursos das professoras, a partir deste ponto de vista. De acordo com a professora Maria Bonita (2017),

> Acho assim, o que está próximo da gente, é mais fácil de gente aprender, começando pelo o que está próximo, que faz parte da vida do aluno, ele vai interagindo mais do que você for trazer um assunto que está longe dele, de algo que ele não conhece, por exemplo, a gente trabalhou o mundo secreto dos insetos. Na verdade, na proposta a gente não trabalha insetos, a gente trabalha assim, quando vem animais vertebrados e invertebrados, mas está trazendo diferente, porque tem insetos que a gente não conhecia que tem aqui na nossa região que a gente não conhecia.

.

Perante o exposto, compreendemos que na visão da educadora, a educação contextualizada traz algo peculiar, referente à construção do conhecimento que ocorre a partir do contexto social do aluno. Corroborando com esse pensamento, Martins (2011, p. 58) explica que:

> [...] o movimento de “contextualização” sempre exige que novos conhecimentos sejam produzidos na e sobre a realidade, partindo dela e transcendendo – a, visando principalmente, a romper com a descontextualização dos temas e assuntos se que nada vinculam a vida dos sujeitos do processo pedagógico, produzindo as condições para transformar a realidade vivida.

É possível verificar a maneira como a contextualização adentra ao ambiente escolar, tendo como objetivo transformar a realidade social do aluno. Ressaltamos que, inúmeros professores que lecionam nas escolas do Semiárido desenvolvem,

nas práticas cotidianas, a contextualização dos conhecimentos, porém não possuem consciência de que tais práticas são rotuladas de contextualizada.

Em se tratando do processo de alfabetização e letramento escolar, a professora Hannah Arendt (2017) explora uma situação que se situa dentro do que propõe a educação contextualizada, referente à aquisição das habilidades de leitura e escrita. Recortamos um trecho que evidencia tais questões, “Eu posso trazer, por exemplo, vamos construir uma horta, e a partir desta horta explorar palavras, trabalhar com a realidade do aluno, o foco é este, como é para alfabetizar [...]”.

Nesse mesmo caminho, a docente Frida Kahlo (2017) ressalta alguns pontos que evidenciamos no decorrer desta pesquisa, que refere-se a uma das escolas, especificamente a convivência com Semiárido.

> [...] precisa de mais orientações com relação a isto, porque a gente sabe, que a escola ela é uma escola do semiárido, é uma escola de tempo integral, mas ainda falta algumas coisas, para que a gente consiga realmente está voltando mais para essa convivência com o semiárido.

Podemos compreender que, a maneira como a educadora expõe uma visão crítica em torno de que a escola não dialoga com os marcos teóricos da convivência com o Semiárido propõe que algo precisa ser melhorado na formação da SEDUC. Foi possível perceber que a escola possuía dentro da proposta pedagógica elementos que nos oportuniza a entender que remete a ECSAB. Dessa forma, Reis e Pereira (2006, p. 57) nos convidam a refletir sobre o ambiente escolar quando apresenta o seguinte argumento:

> Neste sentido, concebemos a escola com um lugar com cor e sabor onde as opiniões e as ideias mais avançadas e mais simples possam buscar o norteamento da compreensão do mundo, das pessoas e das coisas, sendo que, nesse espaço, todos são sujeitos do conhecimento e da aprendizagem.

Diante desse trecho, os autores nos apresentam como a escola deve ser, para que possa ter significado para o aluno. O recorte do diálogo da professora relata sobre a educação integral, que existe na escola, devido a estrutura física do prédio não comportar a quantidade de alunos, para que possam desenvolver as atividades de cunho sociocultural. No decorrer desta pesquisa, enfatizamos e reiteramos que a escola não se beneficia do que fora prometido pela SEDUC, referente ao tempo integral e a educação contextualizada. No discurso dessa docente, nota-se que essa

sente a ausência de um aprofundamento no que tange a convivência com o Semiárido.

Neste sentido, podemos compreender que a representação social das educadoras investigadas perpassa pelo letramento com prática social de leitura e escrita, compondo todos os elementos do universo conceitual da alfabetização. Os dados analisados neste capítulo possibilitaram perceber que, as professoras buscam continuamente promover uma associação dos conhecimentos ao contexto do aluno e da convivência com o Semiárido, todavia, carecem de formação específica para tanto. Isso foi recorrente nos discursos das participantes, quando questionadas a respeito do letramento e da ECSAB.

6. APONTAMENTOS (IN)CONCLUSIVOS

A construção do conhecimento não ocorre de forma natural, espontânea e aleatória, existe todo um processo que se percorre para sua elaboração. A pesquisa científica se apresenta como um caminho que possibilita ao sujeito-pesquisador apreender uma determinada realidade, objeto ou acontecimento, por meio de indagações e problematizações que, de forma lenta e gradual, colaboram para compreensão de determinados fenômenos. Baseado em tais argumentos, buscamos, através desta pesquisa, entender o fenômeno do letramento, a partir das representações sociais que circulam no grupo de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em duas instituições escolares públicas, no município de Juazeiro.

Tomando como base os discursos e acontecimentos presentes nas práticas cotidianas dessas profissionais, constatamos que a perspectiva do letramento vem adentrando nos últimos anos no ambiente escolar, por meio do processo de alfabetização. Com isso, defendemos a proposta apresentada pelos teóricos como Magda Soares, Brian Street e Ângela Kleiman, no sentido de que a alfabetização esteja atrelada ao letramento e da necessidade da oferta de cursos de formação continuada ou algum tipo de ação que esclareça as diferenças entre os dois conceitos – letramento e alfabetização.

Essa proposição está ancorada no fato de que, por meio de conversas informais, durante a pesquisa, com algumas professoras que confessaram desconhecer a palavra “letramento” profundamente, percebermos que, ainda não há uma apropriação desse termo por parte de alguns educadores que já concluíram sua graduação, e que resistem aos programas de formação continuada da área educacional, e não sabem como trabalhar na prática o fenômeno do letramento e suas peculiaridades, como evento de letramento. Notamos também, que esse discurso é comum nos diálogos e verificável também nas práticas cotidianas de algumas professoras. É possível perceber despreparo e inúmeras dificuldades para trabalhar esses dois conceitos que são distintos, mas indissociáveis.

Observamos que as professoras possuem ainda uma compreensão um pouco distorcida a respeito do conceito de letramento, quando limitam esse apenas aos processos de aquisição de leitura e escrita, sendo pré-requisito para ser letrado. Por

sujeito letrado, os teóricos esclarecem que trata-se de reporta-se ao indivíduo que não precisa saber ler e escrever, mas que faz o uso da leitura e escrita no seu cotidiano. Em contrapartida, as alfabetizadoras são unânimes em afirmar que o letramento deve evidenciar o contexto social do aluno, e que isso influencia diretamente no processo ensino-aprendizagem. Enxergamos que a representação social que circula no grupo pesquisado acerca do letramento possui correlação com a alfabetização, evidenciada em termos como métodos, sistema de codificação e decodificação, prática de leitura e escrita, fonema e grafemas e pré-silábico, silábico-alfabético e alfabético. Todos esses vocábulos constituem a RS que coabitam o terreno conceitual referente à alfabetização no contexto escolar.

Em segundo lugar, destacamos que foi possível encontrar nos argumentos presente nos instrumentos de coleta de dados, o discurso referente a distinção entre a criança letrada e a criança alfabetizada. Nesse sentido, as professoras pontuam que uma criança pode ser um sujeito letrado e não alfabetizado, ou alfabetizado e não letrado. Como forma de conceituar tais perspectivas, as alfabetizadoras expõem que o sujeito letrado pode ser classificado como o indivíduo que possui as habilidades de leitura, escrita e compreende. Em contrapartida, relativo à alfabetização, reina a definição de que o sujeito alfabetizado detém aquisição da leitura e escrita, porém não compreende necessariamente alguns aspectos no mundo em que está inserido. Essa conceitualização foi registrada por parte de algumas educadoras, por isso ressaltamos que não são todas que corroboram com o que apresentamos.

Verificamos, em terceiro lugar, uma distorção exposta pelas alfabetizadoras sobre a definição do sujeito letrado em relação ao que defendem os teóricos que embasaram esta pesquisa. Referente ao ser alfabetizado, esclarecemos que esse retém as habilidades de leitura e escrita, mas que não se apropriou para uso nas suas práticas sociais. Exibimos os referidos conceitos, tomando como sustentação na nossa compreensão, procurando mostrar a diferenciação existente entre a conceitualização explanada pelos os teóricos do letramento acerca do indivíduo letrado e alfabetizado, os quais se mostram diferentes do que as professoras descreveram no questionário e na entrevista.

No decorrer das entrevistas, encontramos outras informações relevantes referentes ao letramento, presente no discurso das educadoras. Essas sempre associam à interpretação e compreensão de textos, quando reuni elementos para

definir o aluno como sujeito letrado. Isso nos surpreendeu, pois diante das leituras e releituras dos teóricos que abordam o letramento, nenhum remete tais palavras proferidas pelas professoras à referida concepção. Para os autores, o conceito de letramento possui associação com o uso das habilidades de leitura e escrita no cotidiano.

Constatamos nesse sentido, e que merece ser destacado, outro modo como o grupo de professoras, sujeitos desta pesquisa, distinguem letramento e alfabetização. As alfabetizadoras foram uníssonas em afirmar essa diferenciação, mas analisando todas as respostas apresentadas, percebemos uma desorganização das ideias quanto à construção conceitual. Ainda relacionado ao letramento e suas concepções complementares, verificamos desconhecimento das educadoras, nos seus discursos emitidos durante aplicação do questionário e da entrevista. Indagamos a respeito das expressões: eventos, práticas, agência e agente de letramento, direcionando ao ambiente da sala de aula, contudo as professoras não expressam as locuções mencionadas anteriormente nas suas repostas e no questionário, nos deparamos com espaços em brancos nos campos onde esses termos eram mencionados. Assim, acreditamos que não há familiarização docente com as expressões que estão sendo fruto de inúmeras discussões no campo do letramento.

Outra questão relevante em nossa pesquisa foi observar que, apenas uma pequena parte das docentes compreendeu o enunciado das questões presentes em nosso questionário, reforçando o pouco domínio sobre termos como práticas de letramento. Mesmo possuindo um estranhamento quanto às palavras das perguntas do referido instrumento, elas se preocuparam em buscar informações para preenchê-lo “corretamente” e, em alguns casos, presenciamos duas ou mais docentes discutindo as respostas que foram descritas nesta dissertação.

Pontuamos também que a palavra “contextualização” foi a mais evocada pelas professoras, quando buscávamos relacionar letramento e ECSAB. Nesse sentido, contextualização para as alfabetizadoras está atrelada, principalmente, ao contexto social do aluno, e que a construção do conhecimento parte da realidade em que o estudante está inserido. Esse vocábulo se apresentou nos discursos das entrevistadas associado por meio de três perspectivas. Primeiramente, a contextualização se insere como responsável pelas transformações na educação que reflete no processo ensino-aprendizagem; em outra mostrava-se que a

contextualização dos saberes locais possibilita a inserção da interdisciplinaridade que possui correlação com a elaboração do conhecimento existente no espaço geográfico; e, por fim, deparamos com a contextualização atrelada às práticas de ensino, afirmada no contexto da sala de aula.

Ainda na perspectiva da construção de uma ponte entre letramento e ECSAB, outros elementos foram expostos no decorrer dos argumentos defendidos pelas professoras no questionário, nas entrevistas e nas práticas cotidianas, como ensinamentos para a vida, autonomia, sentimento de pertencimento, identidade, cultura e natureza. Todas essas palavras foram evocadas pelas professoras, quando buscamos conhecer a compreensão dessas alfabetizadoras a respeito da ECSAB. Acreditamos que esses vocábulos estejam presentes no discurso das professoras, devido às formações continuadas ofertadas pela SEDUC, e também pela Secretaria Municipal de Educação de Curaçá- BA, apesar das informações coletas indicarem que, para os sujeitos da pesquisa, o quantitativo de formações concedidas pela SEDUC foi insuficiente.

Assim, esclarecemos que o conhecimento que possuímos a respeito da aplicabilidade da proposta da ECSAB, no município citado anteriormente, foi insuficiente para detalharmos, e bem como, por não ser parte constituinte do projeto desta pesquisa. No caso de Juazeiro, explanamos que as questões relacionadas à ECSAB foram implementadas pela SEDUC, em toda rede de ensino, em parceria com o IRPAA, no ano de 2013. Com isso, identificamos por meio da análise documental, a presença de tal perspectiva educacional na Proposta Pedagógica da Escola Stuart Edgar Angel Jones, lócus desta pesquisa, nas Diretrizes Político-Pedagógica da Educação Contextualizada, e também na prática pedagógica e cotidiana de algumas professoras alfabetizadoras.

Assim, a partir disso, deparamos com o discurso das alfabetizadoras voltadas para o exposto, de que a proposta da ECSAB naquele ano evidenciava as duas últimas dos anos iniciais do ensino fundamental. Observamos a menção aos livros “Conhecendo o Semiárido 1 e 2”, aplicado no quarto e quinto ano. A crítica explícita da alfabetizadora se refere a extensão dos materiais pedagógicos e didáticos dentro da proposta da ECSAB, para as séries que compõe o ciclo da alfabetização, que não veio a ocorrer naquele ano.

Baseado nos dados apresentados no decorrer desta pesquisa, concluímos que a proposta da ECSAB empregada no município em parceria com o IRPAA, se

encaixa dentro dos programas de ensino que presenciamos surgir no início de cada ano letivo. Esses programas surgem no sentido de proporcionar aos gestores municipais, resultados imediatos nas avaliações externas como a Prova Brasil, produzida pelo IDEB. Enxergamos que a ECSAB se apresenta como perspectiva de educação nos territórios Semiáridos, e que compreende o processo ensino-aprendizagem atrelada aos saberes que os sujeitos possuem acerca do seu ambiente social e cultural. Em se tratando da instituição escolar apresenta-se outra maneira de se relacionar com esse espaço social, fazendo despertar o sentimento de pertencimento nas pessoas que compõe a comunidade na qual está inserida.

Por último, destacamos que o *lócus* deste estudo se mostrou como um espaço abertamente convidativo para obtemos diversas informações relacionadas ao letramento, a alfabetização e à ECSAB. Isso ocorreu devido à receptividade das professoras alfabetizadoras que se mostraram sensíveis ao que pesquisávamos, se prontificando em nos auxiliar nos fornecimentos de alguns documentos escolares que foram importantes para o desenvolvimento do estudo, bem como, pelo interesse de todas em apreender um pouco mais sobre essa temática, a partir de nossa presença nas escolas.

Durante o processo de análise dos dados, conseguimos evidenciar inúmeras informações que foram úteis para apreender as representações sociais das professoras acerca do letramento. Nessa perspectiva, o referido conceito está ancorado como prática social que possibilita proporcionar uma aprendizagem que faça parte do contexto social dos estudantes. Ressaltamos que, as participantes desta pesquisa, cada uma ao seu modo, procuraram relacionar a realidade social dos discentes ao uso da escrita. Desta forma, compreendemos que a representação social está amparada mediante a aquisição da leitura e escrita, interligada a prática social dessas duas ações.

Mediante a isso, acreditamos que esta dissertação servirá de instrumento para a produção de novos trabalhos nesta área do conhecimento. Com isso, salientamos que, por meio do mestrado, pudemos ampliar e compreender de forma crítica a perspectiva do letramento, principalmente na disciplina “Política de Letramento”, que evidenciou o que os novos estudos explanavam sobre tal concepção.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRIC, Jean – Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (org.) **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

ALMEILDA, Angela M. O. Apresentação. In: ALMEIDA, Angela M. O.; Jodelet (org.) **Representações sociais:** interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas Brasília, DF Thesaurus, 2009.

ANDRADE, Erika dos R. G. O Olhar das representações sociais sobre identidade docente em formação. **Revista Educação em questão**. V.20, n.6, maio/ago, 2004, p. 94-106.

ASCOM/PMJ. **'Alfabetização em Foco' realiza formação de educadores da Rede Municipal de Juazeiro.** 2017. Disponível em: http://www.juazeiro.ba.gov.br/www6/alfabetizacao-em-foco-realiza-formacao-de-educadores-da-rede-municipal-de-juazeiro/. Acesso em: 11 de out. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pineiro. – São Paulo: Edições 70, 2007.

BARTON, D. The Social Nature of Writing. In: BARTON, D.;IVANIC,R. (Org.) Writing in the Community. Londres: Sage, 1991.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000, p. 7-15.

BRASIL, Secretaria de educação básica. **Programa Novo Mais Educação.** Documento Orientador – Adesão - Versão I. Secretaria de educação básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL, Secretaria de educação básica. **Princípios do PNAIC.** Secretaria de educação básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/o-pacto. Acesso: 09 fev. 2017.

BUNZEN, Clecio. Apresentação. In. STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

CAJ. **Projeto Curaçá e o inicio das exportações no vale do São Francisco**. Petrolina: CAJBA, 2000.

CARVALHO, Ana Amélia Xavier; SANTANA, Miriã Santos. As representações sociais do professor – gestor um deslocamento possível. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes. (org**.) Representações sociais e educação:** letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013.

CARVALHO, Luzineide Dourado; REIS, Edmerson dos Santos. Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Fundamentos e Práticas. In. **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro.** Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro. Ano: 08, Nº 07, Juazeiro/BA: RESAB, 2013.

_____. Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro: Fundamentos e Práticas. In. **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro.** Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro. Ano: 08, Nº 07, Juazeiro/BA: RESAB, 2013.

CARVALHO, Luzineide Dourado. Os saberes tecidos no contexto: a vertente educativa da convivência com o semiárido fundamentando novas práticas e metodologias pautadas na contextualização. In: **III Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade. Salvador/BA.** 2012. Disponível em: www.irpaa.org/publicacoes/artigos/saberes-tecidos-no-contexto.pdf. Acesso em: 07 ago. 2016.

_____. Um sentido de pertencimento ao território semiárido brasileiro: A ressignificação da territorialidade sertaneja pela convivência. In: **Revista de Geografia. (UFPE)** V. 28, No. 2, 2011. Disponível em:<http://www.revista.ufpe.br/revistageografia/index.php/revista/article/viewArticle/473. Acesso em 22 abr. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria V. **Educação integral:** Uma nova identidade para escola brasileira?. Educ. Socied. Campinas vol.23, n. 81, dez., 2002, p.247 - 270.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano I:** as artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. JODELET, Denise (Org.) **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

DURKHEIM, Emile. **O suicídio:** estudo de sociologia. 4. ed. Trad. de Luz Cary, Margarido Garrido e J. Vasconcelos Esteves. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

ENS, Romilda Teodoro; DONATO, Sueli Pereira; RIBAS, Marciele Stiegler. Pesquisa em educação e o aporte teórico metodológico das representações sociais: questões e reflexões. In: Ornellas, Maria de Lourdes S. (org.) **Representações sociais e educação:** letras imagéticas III. Salvador: EDUFBA, 2015.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral:** possível solução ou mito da qualidade?/Londrina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Alfabetização e Letramento - como negar nossa história? In: Edwiges Zaccur. **Alfabetização e Letramento.** O que muda quando muda o nome?. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

GEE, J. P. The New literacy studies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies:** reading and writing in contex. London: Routledge, 2000, p. 180-197.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais.** Rio de Janeiro: ED. UERJ, 2001.

GOULART, Cecília M. A. Apresentação. In. MARINHO Marildes; CARVALHO Gilcinei T. (ORG.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GUARESCHI, Pedrinho A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, Vozes, 1994.

HEATH, S.B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language:** Exploring orality and literacy. Norwood, New Jersey: Ablex, 1982, p. 91-117.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Duranti, A. (Org) **Linguistic anthropology:** a reader. Oxford: Blackwel, 2001, p.318-342.

HOLLY, Mary Louise; ALTRICHTER, Herbert. Diários de pesquisa. In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathsy. **Teoria e métodos de pesquisa social.** Petropólis, RS: Vozes, 2015.

IRPAA, **Estudantes da Rede Municipal de Ensino em Juazeiro receberão livros contextualizados ao Semiárido.** 2014. Disponível: http://www.irpaa.org/noticias/946/estudantes-da-rede-municipal-de-ensino-em-juazeiro-receberao-livros-contextualizados-ao-semiarido. Acesso em: 12. out. 2017.

JODELET, D. Representationes sociales: um domaine en expansion. In: JODELET, D. Les réprésentationes sociales. Paris: PUF, 1989.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.) **As representações sociais.** Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

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

JUAZEIRO. **Proposta de educação contextualizada:** construindo diretrizes político pedagógicas para o município de Juazeiro – BA. Juazeiro: SEDUC, 2016.

_____. **Proposta pedagógica da escola de tempo integral Professora Iracema Pereira da Paixão.** Juazeiro: SEDUC, 2016.

_____. **Proposta pedagógica da escola de tempo integral rural do são José – NH4** Juazeiro: SEDUC, 2016.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Prática de Letramento e Implicações para a pesquisa e para políticas de

Alfabetização e Letramento. In: MARINHO Marildes; CARVALHO Gilcinei T. (ORG.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

_____. Professores e agente de letramento: identidade e posicionamento social. In: **Filol. Linguística. Port.** n. 8, 2006, p. 409-424.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia cientifica.** 6. ed. São Paulo: Altas, 2006.

LIMA, Elmo. A formação de professores no semiárido: valorizando experiências e reconstruindo valores. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro:** Tecendo Saberes em Educação, Cultura e Formação. V.3. Juazeiro/BA. Selo Editorial RESAB, 2007.

LINS, Claúdia Maisa Antunes. "O tempo está bonito para chover": experiência da produção de materiais didáticos contextualizados no Semi - Árido Brasileiro. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro.** Currículo, Contextualização e Complexidade: Elementos para se pensar a escola no Semi - Árido. Ano: 02, Nº 04, Juazeiro/BA: RESAB, 2007.

MAGALHÃES, Izabel. Letramentos e identidades no Ensino Especial.In: MAGALHÃES, Izabel (ORG.) **Discurso e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MARINHO, Marildes. Letramento: A Criação de um Neologismo e a Construção de um conceito. In: MARINHO Marildes; CARVALHO Gilcinei T. (ORG.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHICO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação cientifica para ciências sociais aplicadas.** São Paulo: Altas, 2007.

MARTINS, Josemar da Silva. Contextualizando Contexto. In. **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro.** Múltiplos espaços para o exercício da contextualização. Ano: 04, nº 05, Juazeiro/BA: RESAB, 2009.

_____. Educação Contextualização: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos e CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs.). **Educação contextualizada:** fundamentos e práticas. Juazeiro, BA: UNEB/ Departamento de Ciências Humanas – Campus III / NEPEC-SAB / MCT / CNPq / INSA, 2011.

MORAES, Artur Gomes de. **Alfabetização.** Jornal Letra A. Belo Horizonte. nov./dez. ano 8, Ed. Especial, 2012.

MOREIRA, Bruna; OLIVEIRA, Rodrigo. **Um ano de pacto: apenas o começo**. Jornal Letra A. Belo Horizonte. março/abril. Ano 10, n. 37, Ed. Especial, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosario L.; RANGEL, Egon de Oliveira. **Qual é o papel esperado para o livro didático na alfabetização?** Jornal Letra A. Belo Horizonte, março/abril, ano 9, n. 33, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** Investigações em Psicologia Social. Traduzido do inglês de Pedrinho A. Guareschi. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Representações Coletivas às Representações Sociais: Elementos para Uma História. *In*: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA, Lenice de Moura; PEREIRA, Vanderléa Andrade. Educação no semiárido: a contextualização na escola campesina Expedito Albano de Moura na interface com o uso do livro didático. In. **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro.** Convivência e Educação do Campo no Semiárido Brasileiro. Ano: 08, nº 07, Juazeiro/BA: RESAB, 2013.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. Um diálogo com o campo das representações sociais. In: In: Ornellas, Maria de Lourdes S. (org.) **Representações sociais e educação:** letras imagéticas III. Salvador: EDUFBA, 2015.

NUNES, Patrício. **Juazeiro ganhara 1ª escola de tempo integral em Itamotinga**. Disponível em: <http://paticionunes.blogspot.com.br/2015/11/juazeiro-ganhara-1-escola-de-tempo.html > Acesso em: 25 nov. 2016.

OLIVEIRA, Josiane S.; CAVEDON, Neusa R. **Micropolíticas das práticas cotidianas: etnografando uma organização circense.** Revista *RAE* São Paulo. v. 53, n. 2 mar.- abr., 2013, p.156-168.

OLIVEIRA, Maria Olivia de M. O sujeito da educação tecendo relações entre cultura, tecnicidades e currículo. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes S.(Org.) **Representações sociais e educação: letras imagéticas**. Salvador: EDUFBA, 2013.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (org.) **Representações sociais e educação:** letras imagéticas III. Salvador: EDUFBA, 2015.

_____. **Representações sociais e educação:** letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013.

_____. Representação social do aluno na sala de aula e seu estilo no ato de aprender. **Revista Educação & Linguagem**. v.15, n.25, , jan.- jun. 2012, p.119-133.

_____. Representação Social do professor - sujeito: Um estudo sobre seu endereço e adereço. In. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 32, jan.- jun., 2009, p. 199-127.

PAIVA, Mirian Santos. Apresentação. **Representações sociais e educação:** letras imagéticas. Salvador: EDUFBA, 2013.

PARO, Vitor Herinque et al. **A escola pública em tempo integral:** universalização do ensino e problemas sociais. Caderno de pesquisa, São Paulo, n.65, 1988, p.11-20.

PEIXOTO, Ana C.S.; FONSECA, Hejaine O.; OLIVEIRA, Ramony M. S. R. Ancoragem. **Caderno CESPEUC**, Belo Horizonte, n 23, 2013. Disponível em:<http://www.periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/download/8297/7178. Aceso em 16 nov. 2017.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REIS, Edmerson dos Santos. Para além de experiências educacionais inovadoras... políticas publicas educacionais contextualizadas. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro:** Tecendo Saberes em Educação, Cultura e Formação. Ano 02, nº 03. Juazeiro/BA. Selo Editorial RESAB, 2007.

REIS, Edmerson dos Santos; PEREIRA, Vanderléa Andrade. Educar no Semi-árido Brasileiro: o desafio de uma construção em rede. In: **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-árido Brasileiro:** Refletindo a educação no semi-arído brasileiro... Ousando e fazendo a diferença. Ano 01, nº 01. Juazeiro. Selo Editorial RESAB, 2006.

REIS, Sebastiana L. Arruda; BELLINI, Martha. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Revista Acta Scientiarum Human and Social Sciences**. Maringá, v.33, n.2, 2011, p.149 – 159.

REVISTA, Isto é. **O desafio da alfabetização**. Disponível em: https://istoe.com.br/o-desafio-da-alfabetizacao/. Acesso em: 10 out. 2017.

REVISTA, Neuroeducação. **Projeto doa kits e forma educadores para despertar interesse cientifico durante alfabetização.** 2016. Disponível em:<http://revistaneuroeducacao.com.br/projeto-doa-kits-e-forma-educadores-para- despertar-interesse-cientifico-durante-alfabetizacao/. Acesso em: 11 out. 2017.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia cientifica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro – Escola**, Nova Iguaçu - RJ, 2011. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica:** guia para eficiência nos estudos. 6.ed. São Paulo: Altas, 2009.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Viviane Brás dos. **Representações sociais sobre educação no semiárido:** o que pensam os/as pedagogos/as formados pela UNEB em Senhor do Bonfim – BA. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências

Humanas - Campus III, 2017.

SANTOS, Cosme Batista; LIMA, Maria Nazaré M. de. Entrevista - Profª Drª Ângela Kleiman (UNICAMP). **Revista Ponto de Interrogação** n.2, vol. 2, jul.-dez. 2012.

SANTOS, Cosme Batista. Letramento e Comunicação Intercultural: o ensino e a formação do alfabetizador no semiárido baiano. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia. (orgs). **Saberes em Português:** o ensino e a formação do professor. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

SATO, Denise Tama e Borges. **A inclusão da pessoa com Síndrome de Down**: identidades docentes, discursos e letramento. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/1053/1/DISSERTACAO_2008_DeniseTamaeBorgesSato.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

SEDUC, **SEDUC e IRPAA assinam convênio para proposta de Educação Contextualizada.** 2013**. Disponível** em:<http://www.irpaa.org/noticias/638/seduc-e-irpaa-assinam-convenio-para-proposta-de-educacao-contextualizada. Acesso em: 21. nov. 2017.

SILVA, Adelaide P. da. Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. In: REIS, E. dos S.; CARVALHO, L. D. (Orgs.). **Educação Contextualizada:** fundamentos e práticas. Printpex/ Nepec- Sab/ Selo Editorial RESAB, 2011.

SILVA, Luciana Rios. As representações sociais de adolescentes sobre os afetos na relação professor - aluno e suas implicações no processo ensino – aprendizagem. **Revista da FAEEBA** – Educação e contemporaneidade, Salvador, v.18, n.32, jul.-dez. 2009, p.161-173.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAUJO, Denise Lino de. Correlação entre carta-protesto e histórico de letramento do candidato: uma análise de redações do vestibular. **Linguagem em (Dis)curso,** Pachoça, SC, v.10, n.2, , maio/ago. 2010, p. 315 - 338

SILVA, Jaqueline Luzia. **Letramento:** uma prática em busca da releitura do mundo. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SILVA, Núbia Oliveira da. Letramento, visualidades e práticas sociais: Educação contextualizada para a convivência com o semiárido. In: NASCIMENTO, Genivaldo

do; MELO, Wellington de.(Org.) **II CLISERTÃO. Congresso Internacional do Livro, Leitura e Literatura no Sertão:** Caderno de resumos, artigos e programação. Secretaria de Cultura de Pernambuco. FUNDARPE. Petrolina-PE: Gráfica Franciscana, 2014.

SITO, Luanda. **Ali tá a palavra deles:** um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. Campinas, SP : [s.n.], 2010. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntic, 2009.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO Marildes; CARVALHO Gilcinei T. (ORG.) **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **Letramento e escolarização**. Construirnotícias. nº 37, ano 07, nov.-dez., 2007.

SOUZA, Daniela; BECHO, Marcos Caldas. **Várias cabeças pensam melhor que uma**. Belo Horizonte: Jornal Letra Á, ano 8, nº 31, agosto-setembro, 2012.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, Vozes, 1994.

SPIEGEL, Regina. **Professor – alfabetizador:** Representações e impactos da sua prática profissional. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2009.

STARLING, Claudia. **Recursos pedagógicos**. Jornal Letra A. Belo Horizonte. Ano 12, n.46, mai.-jun., 2016.

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

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e práticas nos Novos Estudos do Letramento In: MAGALHÃES, Izabel (ORG.) **Discurso e práticas de letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TFOUNI. Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIEIRA, Natália. **Materiais didáticos:** escolhas e usos na alfabetização. Jornal Letra A. Belo Horizonte. Ano 12, n.46, Mai.-jun., 2016.

APÊNDICE - A ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor (a),

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO LETRAMENTO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICIPIO DE JUAZEIRO-BA, de responsabilidade do pesquisador David de Souza Silva, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: Investigar as representações sociais dos professores das escolas de tempo integral Professora Iracema Pereira da Paixão e rural do São José sobre o Letramento, tendo como base as suas práticas cotidianas.

Esperamos contar com sua participação e agradecer antecipadamente.

1. Dados Pessoais

Nome:_____

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Idade: _____

2. Dados acadêmicos

Graduação_____ano de conclusão:_____

Pós-graduação:_____ano de conclusão_____

_____
_____
_____

3. O que você entende por letramento?

_____
_____
_____
_____
_____

4. Você acha que existe uma diferença entre alfabetização e letramento? Explique sua resposta.

5. A escola disponibiliza materiais didáticos que trazem a perspectiva do letramento? Quais são?

6. Você utiliza esses materiais nas suas aulas? De que forma?

7. Você se considera um agente de letramento? Em qual sentido?

8. A escola em que você trabalha pode ser considerada uma agência de letramento? Explique sua resposta

9. Você já ouviu falar sobre educação contextualizada para convivência com o semiárido?

( ) Sim
Onde?

( ) Não

10. Qual sua compreensão a respeito da educação contextualizada para convivência com o semiárido?

11. Sua remuneração reflete seu desempenho em sala de aula? Por que ?

12. A forma como você se define agente de letramento é influenciada pela sua formação?

13. Como você acha que o professor responsável pelo letramento é visto pela comunidade escolar?

-

APÊNDICE – B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado (a) Professor (a),

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO LETRAMENTO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICIPIO DE JUAZEIRO-BA, de responsabilidade do pesquisador David de Souza Silva, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: Investigar as representações sociais dos professores das escolas de tempo integral Professora Iracema Pereira da Paixão e rural do São José sobre o Letramento, tendo como base as suas práticas cotidianas.

Esperamos contar com sua participação e agradecer antecipadamente.

1. Como você entende o papel do professor alfabetizador sendo um agente de letramento?

2. Quais são os eventos de letramento que ocorre na sua sala de aula e quais você sente falta?

3. Você recebeu alguma formação para trabalhar dentro da perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECSAB) e como ela se desenvolveu?

4. Quais as principais contribuições da ECSAB para o desenvolvimento de práticas de letramento no contexto do território semiárido?

5. Para você qual a relevância da ECSAB nos anos iniciais do ensino fundamental?

6. Descreva a sua representação sobre o letramento?

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH III
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº:_____Sexo: F ( ) M ( )
Data de Nascimento:_____/_____/_____
Endereço:_____Complemento:_____
Bairro:_____ Cidade:_____
CEP:_____ Telefone: (__)_____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO LETRAMENTO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICIPIO DE JUAZEIRO-BA
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: David de Souza Silva Cargo/Função:** M e s t r a n d o

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO LETRAMENTO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICIPIO DE JUAZEIRO-BA**, de responsabilidade do pesquisador** David de Souza Silva**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo**: Investigar as representações sociais dos professores das escolas de tempo integral Professora Iracema Pereira da Paixão e rural do São José sobre o Letramento, tendo como base as suas práticas cotidianas**.** A pesquisa trará diversos benefícios como a ampliação dos conhecimentos a respeito do conceito de letramento, a proposta de construção de formação

continuada com ênfase na alfabetização e letramento e a possibilidade de conhecer as práticas de letramento que são desenvolvidas pelos professores, partindo do pressuposto que a implementação da proposta da educação contextualizada para convivência com o **semiárido será de suma importância para o território na qual a escola pesquisa está inserida.** Serão utilizados como procedimentos de coleta de dados um questionário, a realização de entrevista semi-estruturada, a observação direta e o diário de campo pelo aluno David de Souza Silva. Devido a coleta de informações, o senhor poderá sentir pequenos desconfortos provenientes da inserção do pesquisador no seu ambiente de trabalho e participação nas discussões do grupo focal. Ressalta-se que, no momento da realização das entrevistas, que ocorrerão individualmente, também podem surgir inquietações desagradáveis, como por exemplo, o pesquisado poderá vir a ficar nervoso, e com isso, esquecendo algum acontecimento ou conceito. Sua participação é voluntário e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor

(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: David de Souza Silva
Endereço: Rua Dep. Manoel Novaes **nº 46 - Bairro:** Cohab 6 **Telefone:** .(87) 98831-9256, **E-mail:**
david405-silva@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula.

Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador David de Souza Silva sobre os objetivos benefícios e riscos de minha participação na pesquisa AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO LETRAMENTO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICIPIO DE JUAZEIRO-BA , e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____,_____de_____de 2017.

_____
Assinatura do participante da pesquisa

_____	_____
David de Souza Silva	Carla Conceição da Silva Paiva
(orientando)	(orientadora)

ANEXO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DO LETRAMENTO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICIPIO DE JUAZEIRO-BA

Pesquisador: David de Souza Silva

Área Temática: Versão: 1

CAAE: 61861416.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.843.572

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho de pesquisa terá como principal objetivo Investigar as representações sociais dos professores das escolas de tempo integral Professora Iracema Pereira da Paixão e rural do São José sobre o Letramento, tendo como base as suas práticas cotidianas. Diversos teóricos servirão para embasamento teórico, como Kleiman (2010), Santos (2011), Soares (2009); Paro (1988), Martins(2006), Elmo (2007), Moscovici (2007) e Jodelet (2001). A pesquisa tem natureza qualitativa, que explica, analisa, interpreta o fenômeno que se investiga, tendo como metodologia o estudo de caso. Para a coleta de dados, serão utilizada a entrevista semiestruturada, a observação, o diário de campo e o questionário. Os resultados esperados por meio dessa pesquisa será saber quais são as representações sociais dos professores possuí sobre o letramento, nisso estando relacionado com suas práticas cotidianas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar as representações sociais dos professores das escolas de tempo integral Professora Iracema Pereira da Paixão e rural do São José sobre o Letramento, tendo como base as suas práticas cotidianas.

-

Objetivo Secundário:

- Examinar qual a principal matriz conceitual acerca do letramento, que prevalece nas escolas de tempo integral do município de Juazeiro comparando-a ao exercício e formação profissional dos seus docentes.
- Identificar nas práticas cotidianas dos profissionais que atuam nas escolas municipais de tempo integral de Juazeiro elementos relacionados à concepção do letramento e da educação contextualizada para convivência com o semiárido.
- Estudar os materiais didáticos disponibilizados para as escolas Professora Iracema Pereira da Paixão e escola de tempo integral rural veja com a secretária destacando sua ligação ou não com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme preconiza a Resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as

informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de duvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJETO_806296.pdf	09/11/2016 22:19:42		Aceito
Cronograma	Cronogramadeexcucao.pdf	09/11/2016	David de Souza Silva	Aceito

		22:12:42		
Orçamento	Cronogramaorcamentario.pdf	09/11/2016 22:12:09	David de Souza Silva	Aceito
Outros	Declaracaodeconcordcomodesenvolvdo projetodepesquisa.pdf	09/11/2016 22:09:47	David de Souza Silva	Aceito
Outros	Termodeautorizacaodaproponent e.pdf	09/11/2016 22:07:13	David de Souza Silva	Aceito
Outros	Termodecompromissodopesquisador.pdf	09/11/2016 20:07:54	David de Souza Silva	Aceito
Outros	termodeconfidencialidade.pdf	09/11/2016 20:00:06	David de Souza Silva	Aceito
Outros	Termodeautorizacaoinstituicional dacoparticipante.pdf	09/11/2016 17:22:32	David de Souza Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	15/10/2016 16:41:32	David de Souza Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.doc	15/10/2016 16:33:32	David de Souza Silva	Aceito
Ausência	TCLE.doc	15/10/2016 16:33:32	David de Souza Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/10/2016 16:31:59	David de Souza Silva	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 30 de Novembro de 2016.

Assinado por: WARLEY KELBER GUSMÃO DE ANDRADE

(Coordenador)