

O QUE SÃO OS PROJETOS TEMÁTICOS NA SOCIOEDUCAÇÃO¹?

Fernando da Silva Queiroz de Oliveira

Resumo

O presente artigo visa discutir o que são os projetos temáticos que se refratam em um dos Centro de Crianças e Adolescentes, doravante (CCA), na cidade de São Paulo, destinados para crianças e adolescentes em situação de carência e vulnerabilidade social na área da assistência social. Temos como propósito principal compreender e analisar os projetos na socioeducação, compreendidos como práticas de letramento (STREET, 2014), pôr em ação o diálogo entre duas epistemologias, os Estudos dos Letramentos em uma vertente sócio-história e cultural e o dialogismo do Círculo de Bakhtin, que tomam a linguagem sob uma perspectiva social. Para a composição do corpus de análise, recolhemos as fontes documentais da instituição, observamos os eventos de letramento, realizamos entrevistas semiestruturadas com a gerente, Mel, e a orientadora socioeducativa, Natasha, além da roda de conversa com quatro crianças e adolescentes, Beatriz, Anne, Levi e Alfonso. Os resultados mostraram que a linguagem escrita e os gêneros discursivos mobilizados cumprem um papel de dar apoio complementar às atividades na socioeducação, com a intenção de promover mudanças de comportamento, pensamento e ações nos beneficiários que experienciam esses projetos.

Palavras-chave: Práticas de letramentos, Produção de textos escritos, Educação não-formal, Projetos na socioeducação.

WHAT ARE THEMATIC PROJECTS IN SOCIOEDUCATION?

Abstract

This article aims to discuss what are the thematic projects that are refracted in one of the Center for Children and Adolescents, hereafter (CCA), in the city of São Paulo, aimed at children and adolescents in situations of need and social vulnerability in the area of assistance Social. Our main purpose is to understand and analyze projects in socio-education, understood as literacy practices (STREET, 2014), to put into action the dialogue between two epistemologies, Literacy Studies in a socio-historical and cultural aspect and the dialogism of Bakhtin's Circle, who takes language from a social perspective. For the composition of the corpus of analysis, we collected the institution's documentary sources, observed the literacy events and conducted semi-structured interviews with a manager Mel, and the socio-educational advisor Natasha in addition of a talking circle composed by four children and the adolescents: Beatriz, Anne, Levi and Alfonso. The results showed that the written language and the mobilized discursive genres play a role in providing complementary support to activities in socio-education, with the intention of promoting changes in behavior, thinking and actions in the beneficiaries who experience these projects.

Keywords: Literacy practices, Production of written texts, Non-formal education, Projects in socio-education

¹O presente artigo tem como origem a pesquisa de mestrado em andamento realizada pelo autor, com orientação da Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

QUÉ SON LOS PROYECTOS TEMÁTICOS EN SOCIOEDUCACIÓN?

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo discutir cuáles son los proyectos temáticos que se refractan en uno de los Centros del Niño y del Adolescente, en adelante (CCA), en la ciudad de São Paulo, dirigido a niños y adolescentes en situación de necesidad y vulnerabilidad social de la área de asistencia Social. Nuestro principal propósito es comprender y analizar proyectos en socioeducación, entendidos como prácticas literacidad (STREET, 2014), para poner en acción el diálogo entre dos epistemologías, los Estudios de Alfabetización en un aspecto sociohistórico y cultural y el dialogismo del Círculo de Bakhtin, quienes toman el lenguaje desde una perspectiva social. Para la composición del corpus de análisis, recolectamos las fuentes documentales de la institución, observamos los eventos de literacidades, realizamos entrevistas semiestructuradas con la gerente, Mel, y la asesora socioeducativa, Natasha. Además, hicimos una rueda de conversación con cuatro niños y adolescentes: Beatriz, Anne, Levi y Alfonso. Los resultados mostraron que el lenguaje escrito y los géneros discursivos movilizados juegan un papel en el apoyo complementario a las actividades socioeducativas, con la intención de promover cambios de comportamiento, pensamiento y acciones sobre los beneficiarios que experimentaron este proyecto

Palabras clave: Prácticas de literacidades, Producción de textos escritos, Educación no formal, Proyectos en socioeducación.

1. INTRODUÇÃO

O tema do presente artigo diz respeito aos letramentos que têm lugar em ambientes de educação não formal, dirigido às crianças e adolescentes das camadas populares paulistanas, focalizando os eventos de letramento que visam à produção de textos escritos. Essas práticas têm lugar num dos Centros para Crianças e Adolescentes (CCA), o qual integra o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)², mantido por uma organização social em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social da Prefeitura da Cidade de São Paulo (SMADS).

Salientamos que as reentrâncias da educação não formal se dão usualmente fora do ambiente escolar, ou seja, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais, nas atividades das organizações da sociedade civil, nos programas de inclusão social, nas Artes, Educação e Cultura (GOHN, 2009). E, neste caso, os processos educativos que se constituem num projeto de iniciativa da organização civil em parceria com o governo municipal de São Paulo.

Ghanem e Trilla (2008), definem a educação não formal como um "conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de

²Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) é um serviço da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) previsto na Lei nº 8.42/1993 e que pode ser oferecido tanto pelo Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) quanto pelo Centro de Crianças e Adolescentes (CCA), este podendo ser por iniciativa de entidades ou organizações de assistência social.

objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados para a outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado". (GHANEM E TRILLA, 2008, p. 42)

Sendo assim, as metodologias utilizadas, no âmbito da educação não formal, tendem a ser menos rígidas, isto é, mais flexíveis e a mobilizar temas que advêm da realidade sociocultural dos seus beneficiários, como por exemplo, direitos humanos e socioassistenciais, meio ambiente, cultura, esporte, lazer, ludicidade, brincadeiras e trabalho. (BRASÍLIA, 2010)

Ressaltamos, com base em Gohn (2009), que a educação não formal é uma área carente de pesquisa científica, pois o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, visando assim, o acesso aos fundos públicos advindos de parcerias entre governo e sociedade civil. Logo, o foco não é a produção de conhecimentos, mas a sistematização de seus resultados junto aos consumidores e financiadores dessas ações.

Com a intenção de estabelecer um diálogo com o campo acadêmico sobre as práticas de letramentos em contextos não formais de educação, realizamos um levantamento de estudos científicos sobre o tema e na oportunidade, constatamos serem poucos os trabalhos acadêmicos, que focam os letramentos na esfera da assistência social. Ademais, esta investigação acerca dos letramentos em espaços do CCA parece ser a segunda na grande área da Educação.

Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre iniciativas que se convertem em alternativas ou em modo complementar, como são os CCAs no contexto desse estudo e diante da quebra de expectativas da educação escolar em favorecer oportunidades de aprendizagem com equidade e justiça e, por conseguinte, das desigualdades sociais que não favorecem iguais condições para se educar, a educação não formal também se vincula a iniciativas ligadas à assistência social.

A quebra de expectativas, bem como as desigualdades sociais que intervêm em processos de escolarização de estudantes das camadas populares, desvelam-se em pesquisas que verificam como se distribuem oportunidades de usufruir amplamente da escola e de práticas e produções culturais escritas no Brasil. Pesquisadores como Antônio Augusto Gomes Batista, Vera Masagão Ribeiro (2004), Maria Teresa Gonzaga e Alves Maria Eugénia Ferrão (2019), constataram que a educação escolar pode aprofundar o abismo das desigualdades sociais, econômicas e culturais, pela ineficácia das políticas públicas educacionais destinadas não apenas aos grupos mais empobrecidos da população, como também àqueles cujos familiares dos alunos não tiveram o acesso amplo à escolarização, aos habitantes de regiões com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixo ou ainda aos que habitam em territórios urbanos de alta vulnerabilidade social, entre outros condicionantes.

Por esse motivo, cumpre reafirmar a proposição de Ghanem e Trilla (2008), de que a escola não tem sido sempre funcional para quaisquer sociedades, em determinados períodos para esses autores, o que é realmente essencial a qualquer sociedade é a educação. A escola mostra-se ineficaz por meios de seus programas, métodos e estruturas uma formação equitativa para todos, o que reforça a ideia de serem as experiências humanas multiformes (BAKHTIN, 2011), bem como as várias interpretações e refrações³ que surgem sobre determinado objeto, ou seja, os múltiplos discursos, então, a educação não deve

³ cf. Bakhtin, 2011.

restringir-se aos limítrofes do discurso escolar. Existe assim uma multidão de vozes sociais⁴ e possibilidades.

Então, no âmbito desse estudo, consideramos pertinente investigar e compreender as práticas de letramentos que acontecem fora dos muros da escola (educação não formal), investigando se e como esses espaços configuram-se como agências de letramento, capazes de suprir e/ou complementar o papel da escola na formação de usuários plenos da língua escrita, à luz da afirmação de Gohn (2009) sobre os objetivos da educação não formal, que segundo a autora são o desenvolvimento e a valorização de aspectos como: o protagonismo, a reflexão, a criticidade aos usos dos recursos tecnológicos, a valorização da cultura local, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e a reflexão crítica da própria sociedade por grupos em condição de vulnerabilidade social.

Coloca-se, como objetivo desse artigo, compreender como são construídos os projetos temáticos na socioeducação, para tanto, tomamos como corpus de análise a observação participante plena dos eventos assistidos no CCA Zaki Narchi, as entrevistas semiestruturadas com as colaboradoras da organização e as fontes documentais. Contamos ainda com um quadro teórico-metodológico relacionado à perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e os estudos dos letramentos em uma vertente sociocultural.

Isto posto, o artigo está organizado em cinco seções: após essa introdução, na segunda, discutimos a importância do quadro teórico adotado no contexto do estudo; na terceira, discutimos sobre os procedimentos metodológicos, bem como, a abordagem qualitativa-interpretativista; na quarta, descrevemos e analisamos o que são os projetos temáticos no CCA; e, por fim, apresentamos algumas considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Adoção da perspectiva enunciativo-discursivo de linguagem

Mobilizamos para a pesquisa um conjunto de estudos que nos ajudassem a compreender os eventos de letramentos numa abordagem sócio-histórica e cultural na educação não formal, portanto, apoiamos-nos em uma concepção social de linguagem, o que implica compreendê-la como uma atividade responsiva, constituindo-se das interações entre os sujeitos, é por meio dela que os indivíduos se movem, respondem aos enunciados, concordam, discordam e abrem-se caminhos para a contrapalavra (CEREJA, 2007, FARACO, 2009, BAKHTIN, 2011, VOLOCHINOV, 2017, 2019).

Através de uma perspectiva dialógica de linguagem defendida pelo círculo russo, objetiva-se compreender e analisar o que são os projetos desenvolvidos no CCA a partir da ótica das prescrições e das interpretações e concretização tomados pela gerente de serviço e a orientadora socioeducativa, defendemos que a linguagem humana é construída pelos sujeitos em processo de interação e trocas sociais, os quais são saturados de significados e valores (FARACO, 2009). O que importa para o falante e (para o estudo) não é a forma

⁴Segundo Faraco (2009), Bakhtin introduz no texto *O discurso no Romance* a expressão vozes sociais ou línguas sociais, “entendendo-as como complexos semiótico-axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo” (FARACO, 2009, p. 56). Dito de outro modo, a noção de vozes sociais diz respeito a diferentes interpretações ou, ainda, posicionamentos avaliativos.

linguística sempre estável em todas as situações discursivas, “mas como um signo sempre mutável e flexível. Esse é o ponto de vista do falante” (VOLOCHINÓV, 2017, p. 202)

2.2 Importância dos estudos do letramento em uma vertente sociocultural

Seguindo tal perspectiva teórica, amparamo-nos nos estudos do letramento em uma ideologia sociocultural (KLEIMAN, 1995, BARTON; HAMILTON, 2000, DIONISO, 2006, SOARES, 2010, TERRA, 2013, STREET 2014). Essa visão social dos letramentos nos ajuda a compreender os usos da escrita e da leitura em um dos Centros de Crianças e Adolescentes, como prática situada, rompendo com a ideia de letrado e não letrado, ou ainda, alfabetizado e não alfabetizado, tomados como um mero recurso linguístico (HOGGART, 1965, GOODY, 1968, ONG, 1982).

Logo, as práticas de letramento devem ser consideradas dentro de um quadro social e histórico, conectadas às demandas comunicativas que abrigam uma amplitude linguística, cultural e econômica de cada indivíduo, grupo humano e sociedade.

Assim é que o nosso objetivo com o quadro teórico mobilizado visa compreender, descrever e analisar o que são os projetos em uma perspectiva discursiva de linguagem, “entender as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem quanto os esforços na cultura letrada” (KLEIMAN, 2010, p. 376).

Essa postura, no estudo, prioriza os diferentes posicionamentos axiológicos advindos não apenas das prescrições dos documentos, mas dos discursos das colaboradoras em relação aos projetos temáticos que ganham configuração na socioeducação, bem como os sentidos atribuídos a eles.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

Essa pesquisa⁵ de base etnográfica foi realizada em um dos Centros de Crianças e Adolescentes na Zona Norte de São Paulo, cuja turma observada contava com 22 participantes, destinados a indivíduos que as oportunidades são reduzidas por situação de carência e vulnerabilidade social⁶.

O Centro originou-se em 2004, ao lado do complexo habitacional da avenida Zaki Narchi, mais conhecido como “Singapura”, sendo considerado uma organização sem fins lucrativos, em parceria com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMADS), localizado no distrito de Santana.

Necessário esclarecermos que esse serviço socioassistencial é dirigido às crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, crianças e adolescentes reconduzidas ao convívio familiar após medida protetiva de acolhimento, crianças e adolescentes com

⁵ O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Unifesp, tendo sido aprovado em 30/03/2022, processo número 53642321.70000.5505.

⁶ Entende-se por vulnerabilidade social à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. (SPOSATI, 2009)

deficiência - incluindo também aquelas que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC), crianças e adolescentes oriundas de família beneficiárias de programas de transferência de renda e crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e risco.

A abordagem adotada é de cunho qualitativo-interpretativista, de acordo com Lankshear e Knobel (2008), trata-se de compreender como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural.

Portanto, assumimos uma atitude ética e respeitosa própria desses estudos frente ao grupo pesquisado. Essa postura, segundo Vóvio e Souza (2005, p. 61), não se coloca como meio para “estabelecer comparações valorativas, mas de relacionar condutas, ações humanas que são produzidas num mundo social dado, vivido e produzido pelos sujeitos, enfim, de fazer dialogar com os casos específicos com fatores macrossociais”. Ainda, se coaduna com o quadro teórico mobilizado, ou seja, permite “a aproximação com as diferentes dimensões da vida dos sujeitos e tornam-se espaço de construção de identidade e reeducação de olhares e posturas” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 59-60).

Para caracterização dos projetos na socioeducação, perguntamo-nos sobre sua origem e em que bases essa escolha havia sido feita, então, para a realização desta investigação, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados escritos, verbais e observados:

- o acesso a fontes documentais: textos, documentos, planejamentos e projetos produzidos no CCA que dizem respeito às práticas educativas e letramentos e aos procedimentos, objetivos, intenções, aspirações, prescrições, referentes aos usos da linguagem escrita;
- a observação participante de eventos de letramento que envolvem as crianças atendidas e visam à produção de textos escritos, identificando as interações, atividades, artefatos e ambientes em que se dão esses eventos, bem como os significados atribuídos pelos participantes a essas atividades;
- entrevistas semiestruturadas com educadores sociais, "como meio disponível para ter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes, bem como relatos situados dos eventos em um dado momento no tempo". (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008, p. 171-172). Para a realização das entrevistas com os participantes do estudo, prevemos dois momentos distintos: o primeiro envolve a entrevista individual com o educador social da turma e para o outro projetamos uma entrevista com a gerente do serviço.
- roda de conversa com quatro crianças/adolescentes do CCA, explorando os significados e efeitos da participação em práticas de letramento que focalizam a produção de textos escritos.

Apresentamos e analisamos os projetos na seção seguinte, com base no conjunto de dados coletados.

4. DISCUSSÃO

Durante a imersão do pesquisador *in loco* chamou-nos atenção os projetos dirigidos às crianças e adolescentes, os quais a escrita era solicitada aos educandos participantes.

Dessa maneira, assistimos o desenvolvimento de quatro Projetos: Projeto Indígenas, Projeto Valores, Projeto Mundo da Leitura e Projeto Inclusão Digital - todos foram

planejados e conduzidos pela educadora, contando com a adesão e colaboração das crianças e dos adolescentes, que se apropriavam desses temas e de novas informações compartilhadas na turma, exprimiam suas opiniões, relatavam suas experiências e estabeleciam relações com suas vivências. Há outras questões que são discutidas no estudo original, no entanto, este artigo objetiva discutir o que são os projetos temáticos na socioeducação.

4.1 Em que consistem os projetos temáticos na socioeducação⁷?

Acho que é cotidiano deles, que às vezes, muitas vezes alguns temas trabalhados, eles não sabem, e às vezes eles podem ver alguma situação que eles vão lembrar: ah, a gente já fez isso lá no projeto. Então acho que agrega sim para eles e ajuda a... como fala? No indivíduo deles, tipo, assim: estou crescendo, eu sei o que é certo, o que é errado; isso não é legal, eu já vi isso no projeto. Acho que agrega, né. (ENTREVISTA INDIVIDUAL, EDUCADORA NATASHA, JULHO DE 2022)

Durante a imersão no CCA Zaki Narchi, assistimos o desenvolvimento de quatro Projetos: Projeto Indígenas, Projeto Valores, Projeto Mundo da Leitura e Projeto Inclusão Digital. Todos foram planejados e conduzidos pela educadora, contando com a adesão e colaboração das crianças e dos adolescentes, que se apropriavam desses temas e de novas informações compartilhadas na turma, exprimindo suas opiniões, relatando suas experiências e assim estabelecendo relações com suas vivências.

Sobre a adoção de projetos temáticos como atividade socioeducativa, perguntamos sobre sua origem e em que bases essa escolha havia sido feita.

A respeito dessa estratégia no CCA, consta em pelos menos cinco materiais e indicados pela SMADS:

- Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens – igualdade como direito, diferença como riqueza. São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007a. Caderno 1;
- Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens – igualdade como direito, diferença como riqueza. São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007b. Caderno 2: conceitos e políticas.
- Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens – igualdade como direito, diferença como riqueza. São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007c. Caderno 3: o trabalho socioeducativo com crianças e adolescentes – 6 a 15 anos;

⁷É importante ressaltar que o termo socioeducação originou-se no seio das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes, a quem foi atribuída autoria de ato infracional, a socioeducação, em virtude de sua base na educação social, vem sendo utilizada para além das medidas socioeducativas. Sendo assim, conforme BISINOTO ET AL (2015) “a socioeducação, portanto, situa-se nesse vasto campo da educação social, apoiando-se na concepção de uma educação fortemente social, pautada na afirmação e efetivação dos direitos humanos, com compromisso com a emancipação e autonomia de cada sujeito em sua relação com a sociedade” (BISINOTO et al, 2015, p. 581)

- O Caderno de Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, MDS/201039 (BRASÍLIA, 2010);
- Norma Técnica dos Serviços Socioassistenciais Proteção Social Básica. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo (SÃO PAULO, 2012);

Os projetos são considerados no Caderno 01, como

(...) estratégia metodológica primordial na gestão e oferta de aprendizagens socioeducativas, pois propiciam construção de conhecimentos mediados pela ação, estimulando o processo de aprender fazendo. Esta estratégia encontra nos centros para criança, adolescente e juventude um campo propício para sua implementação. (CENPEC, 2007a, p. 39)

No trecho acima, a proposição de projetos na socioeducação justifica-se por várias razões, mas principalmente pelo papel que cumpre no processo de aprender fazendo, o que traz à tona o papel do protagonismo das crianças e adolescentes na aprendizagem. Ainda segundo o mesmo documento, a pedagogia de projetos propicia também experiências colaborativas de aprendizagem (CENPEC, 2007 a).

Essa abordagem, conforme o documento, oportuniza espaços para trocas de saberes, para expor dúvidas, para resolver conflitos, para emitir opiniões e para expressar as diferenças, já que esses elementos são fundamentais no “processo de apropriação e expansão de conceitos, atitudes, valores e competências pessoais e sociais” (CENPEC, 2007a, p.39).

Nos Parâmetros Socioeducativos, define-se que o projeto na socioeducação “é uma atividade intencional e planejada; tem objetivos e metas definidas coletivamente que dão unidade às ações”. (CENPEC, 2007a, p.39). Desse modo, teriam o papel de garantir a participação das crianças e dos adolescentes nos processos de aprendizagem, centrados no fazer-aprender.

As explanações da gerente e da educadora do CCA acrescentam outras potencialidades aos projetos, por exemplo, a escuta das crianças e adolescentes na sua condução, de acordo com seus interesses, como se explicita no trecho da entrevista com a gerente, Mel, a seguir:

(...) então, assim, mas eu acho que é importante ressaltar aqui é que a gente tem um momento de escuta das crianças. Então a educadora, a gente sempre... **eu sempre oriento ela a também estar conversando com as crianças sobre o que eles querem fazer, deixar, de uma forma mais interessante para eles, o que eles gostam de fazer.** Então é a partir dessas falas que eles trazem que a gente procura se basear nos projetos. Então, eu acho que, mais ou menos, o que eu já coloquei aqui na entrevista, o que é importante ressaltar é que também **tem a participação das crianças nos projetos, tem a participação delas em relação ao que está sendo servido como alimentação, por exemplo.** Então, eles destacam para a gente o que eles gostam ou o que eles querem comer em tal dia da semana, então, além de nós três, profissionais, **a criança também é participante ativa dessa elaboração de projetos** (ENTREVISTA INDIVIDUAL, MEL, SETEMBRO DE 2022 – grifos nossos)

Para exemplificar a importância da escuta das crianças nas atividades socioeducativas, Mel destaca a orientação dada à educadora no sentido de inventariar interesses e gostos (... *eu sempre oriento ela a também estar conversando com as crianças sobre o que eles querem fazer, deixar, de uma forma mais interessante para eles, o que eles gostam de fazer*). Além disso, nos relata em um dos

projetos desenvolvidos sobre alimentação, o quão relevante é considerar o que gostam para incluir no cardápio do CCA, reiterando a importância da participação deles na elaboração e condução dos projetos (... *tem a participação delas em relação ao que está sendo servido como alimentação, por exemplo*).

A abrangência e a duração de um projeto na socioeducação, segundo os Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens – igualdade como direito, diferença como riqueza. São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007a. Caderno 1: Síntese, dependem, em grande medida, dos propósitos e desejos vinculados a ele, ou seja, conforme prescreve os parâmetros,

(...) é preciso considerar que trabalhar com projetos é um processo dinâmico de construção de conhecimento e como tal não pode ser encarado como uma sucessão de atividades que vão sendo desenvolvidas linearmente até o produto final. Avaliações e planejamentos são uma constante em todo esse processo (CENPEC, 2007a. p.40)

Assim sendo, os projetos são construídos para atender aos princípios educativos que regem os objetivos dos equipamentos vinculados à proteção básica da assistência social, cujo planejamento e execução constituem-se por meio de atividades diversificadas (CENPEC, 2007b), contemplando a um público que se encontra em situação de vulnerabilidade social.

Os projetos identificados na observação participante tiveram duração máxima de dois dias e aconteceram em dias específicos na semana. Sobre o planejamento, Mel destacou que tem caráter semestral, e são avaliados, como explicitado no excerto abaixo

A criação deles é semestral, a avaliação deles é mensal, nos encontros que a gente faz em relação à parada pedagógica e... qual era a pergunta mesmo? Era o tempo... (...) assim, existe esse exercício mesmo assim de avaliação, de ver se deu certo, se não deu. A gente procura também, por exemplo, **se a gente inicia o projeto e a gente vê que as crianças não estão respondendo, a gente também diminui a frequência do projeto**, então vai de fato e de encontro com os momentos do CCA. Então naquela semana, a gente consegue trabalhar mais tal projeto, pode ser que o projeto que a gente achou que ia demorar dois meses, pode ser que a gente finalize antes disso, **então a gente acaba sendo bem flexível nessa questão em relação ao desenvolvimento do grupo** (ENTREVISTA INDIVIDUAL, MEL, SETEMBRO DE 2022 – grifos nossos)

De certo modo, na observação participante não identificamos projetos de longa duração, como indicados acima por Mel. Além disso, o seu planejamento e a avaliação devem ser implementados e registrados a partir de um modelo enviado pelo CRAS. Mas, no dia-a-dia, não parecem seguir necessariamente essa prescrição, fato que comprovamos pelas observações em campo.

Observa-se, então, conforme defende o círculo de Bakhtin, ou ainda, o Círculo de Bakhtin, Medvedev e Volochinóv, que a linguagem é essencialmente dialógica e que Mel e Natasha não só concordam com os signos (que são ideológicos em sua essência), ora prescritos nos documentos, ora advindos dos técnicos de parceria, como também reelaboram esses dizeres a partir de suas percepções, atribuindo novas significações aos já ouvidos e lidos, cujas escolhas são sempre atravessadas pela coletividade (o outro).

Esses espaços de trocas sociais e da recepção da palavra alheia residem na natureza dialógica da linguagem humana. Nesse sentido, conforme Faraco (2009), tomando o manuscrito *Para uma refeitura sobre o livro de Dostoiévski*, diz que:

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN, 1999, APUD FARACO, 2009).

De modo geral, a estrutura básica assumida organizava-se em torno de:

- a. **Apresentação do tema às crianças e adolescentes**, por meio de uma explanação oral curta e informação do objetivo das atividades;

Na figura 01, pode-se observar o momento em que se organiza uma roda de conversa para apresentar o tema de um dos projetos.

Figura 01: Roda de conversa sobre o tema Setembro Amarelo



Fonte: autor, 2022.

- b. **Indicação das etapas e atividades** previstas no Projeto.

Por meio de instruções orais e de enunciados motivadores, a educadora convida a turma para realizar as atividades que serão realizadas.

- c. **Leitura compartilhada de textos** pela educadora, pesquisados por ela antecipadamente e relacionados ao tema em foco.

Na figura 02, vê-se a educadora lendo, sentada em sua mesa, e as crianças, nas mesas coletivas, demonstrando interesse pela leitura oral.

Figura 02: Leitura realizada pela educadora para o projeto Mundo da leitura



Fonte: autor, 2022.

No Projeto Índigenas, a educadora compartilhou um trecho de uma reportagem, intitulada “Índios chegaram a 40 mil anos”, de Cassuça Benevides, publicado no Site da BBC Brasil⁸. O trecho empregado dizia respeito ao subtópico “A origem dos Índios”, impresso em uma folha de sulfite branca, em letra manuscrita. O trecho visava favorecer a conscientização das crianças e dos adolescentes sobre a contribuição dos povos indígenas à cultura.

No Projeto Valores, a educadora tinha como objetivo desenvolver a percepção sobre os valores que devem fazer parte de ações cotidianas e exercitá-los no CCA, na família e na comunidade. Para tanto, mobilizou o livro de literatura infantil, “Na minha escola todo mundo é igual”, de Rossana Ramos, ilustrado por Priscila Sanson, publicado pela Editora Cortez, e um poema de Ruth Rocha, “Pessoas são diferentes”, retirado da internet⁹ e impresso em uma folha de sulfite, digitado, com título colorido.

Para o Projeto Mundo da Leitura, trouxe duas fábulas impressas em uma folha de sulfite: O Príncipe Sapo e o Escorpião e a Tartaruga, ambos digitados, sem referências sobre a autora e procedência desses textos.

No Projeto Inclusão Digital, a educadora recorreu a um texto produzido por Daniela Diana, intitulado “A Inclusão Digital”, de caráter informativo-didático, publicado num site de apoio a estudantes “Toda a matéria”¹⁰. O texto não foi distribuído para a turma, mas lido

⁸ Disponível no site da BBC Brasil,

https://www.bbc.com/portuguese/esp_bra_indios.htm#:~:text=A%20hip%C3%B3tese%20mais%20aceita%20para,Bering%20h%C3%A1%2062%20mil%20anos.&text=Estudos%20arqueol%C3%B3gicos%20recentes%20estabelecem%20a,%2040%20mil%20anos%20atr%C3%A1s, acesso em fevereiro de 2023.

⁹ O poema encontra-se disseminado em diferentes sites da internet, em materiais didáticos publicizados pela internet e não encontramos as referências completas.

¹⁰ Texto disponível no link

https://www.google.com.br/search?q=A+inclus%C3%A3o+Digital+&newwindow=1&source=hp&ei=cmHuY8-xC-Ld5OUPnK6EmAE&iflsig=AK50M_UAAAAAY-5vgiWf6pjL55g9rM0S8tcQK-hzcnxN&ved=0ahUKEwjPsqKzwp9AhXiLrkGHRwXARMQ4dUDCAk&uact=5&oq=A+inclus%C3%A3o+igital+&gs_lcp=Cgdn3Mtd2l6EAMyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABC

pela educadora, e acessado diretamente na tela de seu celular. O quadro 01 intitulado apresenta uma síntese dos exemplares de gêneros mobilizados nos projetos observados.

Tabela 1 – Síntese dos textos mobilizados nos projetos do CCA.

Título de projeto	Atividade	Texto mobilizado (classificação por gênero discursivo)	Finalidade
Projeto Indígenas	Produção de uma mensagem ilustrada sobre a cultura indígena e relacionada à data comemorativa (dia do Índio)	“Índios chegaram a 40 mil anos” (trecho de reportagem)	Ampliar o conhecimento das crianças e adolescentes sobre os povos originários e alimentar tematicamente a produção de mensagens
Projeto Valores	Produção de carta pessoal para uma criança da turma, a fim de desenvolver empatia e solidariedade para com a colega	Livro de literatura infantil, “Na minha escola todo mundo é igual” de Rossana Ramos e Priscila Sanson, e o poema “Pessoas diferentes” de Ruth Rocha	Tematizar as diferenças de diversas ordens entre as pessoas e a importância do respeito à diversidade.
Projeto Mundo da leitura	Produção de uma história oral.	Duas fábulas, “O príncipe e o Sapo” e o “Escorpião e a Tartaruga”, retiradas da internet.	Tematizar atitudes positivas no convívio no CCA e em outros âmbitos. Sensibilizá-los para cautela no trato com outras pessoas e a capacidade de tirar lições positivas de diferentes situações
Projeto Inclusão Digital	Produção de uma página da internet, com diferentes aplicativos conhecidos pelas crianças e adolescentes.	Texto informativo didático, A inclusão digital, de Daniela Diana, retirado da internet.	Ampliar o conhecimento das crianças e adolescentes a respeito das potencialidades e malefícios da internet. Identificar sites e aplicativos utilizados por eles. Atentá-los para a veiculação de conteúdos inadequados na internet.

Fonte, autor, 2022.

ABDFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEUABYAGCkA2gAcAB4AIABi
AGIAYBkgEDMC4xmAEAoAECOAEB&scient=gws-wiz

- d. **Organização de uma conversa guiada**, por meio de perguntas lançadas às crianças e adolescentes, sobre informações contidas no texto e escuta de comentários e relatos dos participantes.

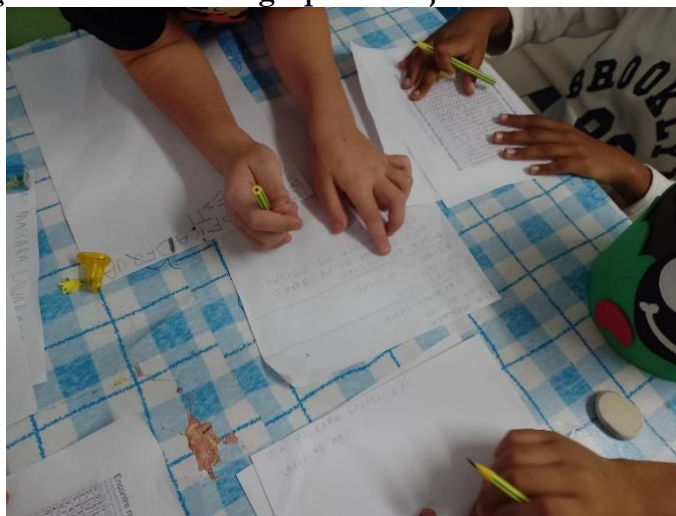
Após a leitura oral compartilhada, a educadora propunha perguntas sobre os textos, aparentemente relativos aos conteúdos veiculados, algumas delas de caráter opinativo ou de ordem subjetiva. Essa atitude assumida pela orientadora, ajudava as crianças e os adolescentes a gerar conteúdos textuais para as etapas seguintes do projeto, que culminavam com os registros escritos.

- e. **Proposição de atividades individuais e grupais**, voltadas à avaliação de aprendizados relativos a hábitos e comportamentos, visões, pensamentos e construção de ideias, posteriormente, partilhadas no grupo com a turma.

Essas atividades foram realizadas ora em uma folha de sulfite, ora em uma cartolina, contando com o apoio da escrita; os participantes se entrelaçavam de acordo com suas habilidades.

Durante a observação, havia um apoio mútuo, à medida que aqueles que sabiam ler e escrever ajudavam aqueles que não haviam desenvolvidos essas habilidades e os que sabiam desenhar e pintar colaboravam com aqueles que apresentavam dificuldades nessa área, como mostra a figura 03.

Figura 03: Situação de trabalho em grupo com ajuda mútua.

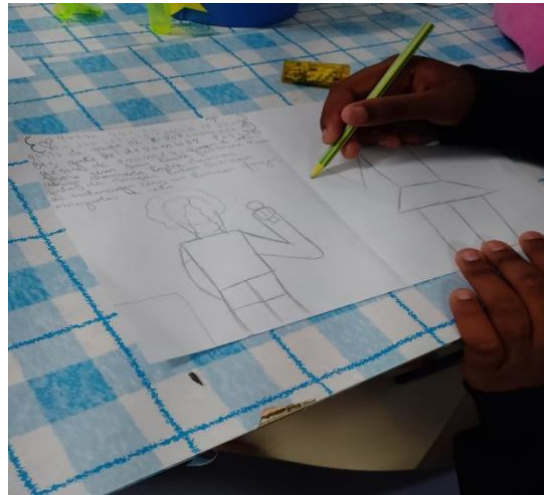


Fonte: autor, 2022.

- f. **Produção de textos escritos** mobilizando novos aprendizados sobre o tema;

Geralmente, a atividade de culminância dos projetos previa a produção de textos escritos pelas crianças e adolescentes, cujo conteúdo temático relacionava-se aos textos compartilhados e ao título do projeto.

Figura 04: Produções de textos na atividade quem sou eu?



Fonte: autor, 2022.

Figura 05: Trabalho coletivo na atividade quem sou eu?



Fonte: autor, 2022.

Nessa etapa a produção escrita encontrava-se presente e fazendo parte dos modos de interação, ou seja, não bastava escutar e comentar sobre textos. Exemplos disso, são as cartas dirigidas a uma das educandas, Davínia, no Projeto Valores. Os textos lidos e comentados serviam para alimentação temática para os textos a serem produzidos (o conteúdo a ser abordado).

Tabela 2 -Textos solicitados nos projetos

Projeto	Texto solicitado (classificação por gênero discursivo)	Finalidade da produção de textos
Projetos “Indígenas”	Mensagem ilustrativa	Produção de uma mensagem ilustrativa a fim de externar o que foi aprendido sobre o tema e publicizar os conhecimentos adquiridos sobre os povos indígenas.
Projeto “Valores”	Carta pessoal	Produção de carta pessoal, em solidariedade à colega Davínia, que não estava mais frequentando o CCA.

Projeto “Mundo da Leitura”	História oral	A história é produzida pelas crianças e os adolescentes a fim de estimular a criatividade.
Projeto “Inclusão Digital”	Página na internet	A educadora solicitou que eles simulassem uma página da internet contendo os apps que mais acessam no seu dia a dia, numa página de papel.

Fonte: autor, 2022.

Para a realização das produções textuais elaboradas no CCA, a educadora promovia o acesso a informações sobre determinado tema (por meio de uma conversa dirigida às crianças e aos adolescentes), que julgava fundamental para ampliação do conhecimento dos aprendizes, o que serviria de alimentação temática para a produção dos textos.

Dessa forma, na perspectiva da teoria bakhtiniana, a nossa compreensão não ocorre estritamente nos elementos linguísticos da língua, mas se constitui por meio da interação dialógica, ou seja, assimilando vozes sociais ou línguas sociais (voz, para o pensamento do círculo de Bakhtin, não se trata de uma mera emissão vocal, mas de uma postura ideológica, diferentes posicionamentos e intenções).

A visto disso, conforme assegura Faraco (2009):

essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais com que atribuímos sentido ao mundo. (FARACO, 2009, p. 52)

Antes da produção escrita, a orientadora explicava o que se esperava na atividade final, por exemplo, na produção da carta para Davínia. Ela explicitava, mesmo que de forma aligeirada, qual era os objetivos e a estrutura do gênero mobilizado, *vocês vão fazer uma carta para uma amiga do CCA que está triste, ela sofreu uma série de ofensas de pessoas na escola e não quer mais sair de casa, vocês devem incentivá-la a recuperar a autoconfiança, o amor de si próprio e retornar a vida em sociedade. Depois, vocês vão preencher os dados do envelope e eu serei a responsável por enviar as cartas, eu serei a moça do CEP, então, não esqueçam de colocar a data na carta, colocar o nome para quem será enviado o escrito e no final, assinar.*

Nesse caso, as crianças e os adolescentes contam com um interlocutor conhecido para seus textos, fora dos muros do CCA, compartilham de um objetivo comum para a escrita, e contam com conteúdos já trabalhados para apoiá-los.

No entanto, não percebemos uma explanação sobre o gênero carta pessoal e sua estrutura composicional, que os ajudassem a pensar como planejar a escrita, ou, ainda sobre estilo, que os apoiassem em “como dizer” o que pretendem.

A construção de condições para a produção de textos escritos encontra-se parcialmente ofertada na proposta, mas isso não foi impeditivo para que todas criassem seus textos que foram remetidos à colega.

Percebemos que diferentes exemplares de gêneros discursivos foram mobilizados nos projetos observados no CCA Zaki Narchi. Esses textos adequaram-se para o alcance de diferentes objetivos pretendidos pelos projetos, especialmente a reflexão sobre os temas e posições trazidos nas discussões.

Nas conversas dirigidas às crianças e adolescentes tiveram a oportunidade de rever valores, mudar comportamentos, ou passar a respeitar os diferentes grupos étnicos, ou ainda, a ter consciência sobre os consumos de conteúdos digitais. Também compartilharam meios para solucionar as propostas nos projetos: produzir uma carta para uma colega que se

encontra em situação de isolamento social, ou publicizar uma mensagem ilustrativa carregando certas avaliações socioideológicas, dentre outras.

A esse respeito, Bakhtin diz:

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ele se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discursos dos falantes ou escreventes). (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Os registros de campo não apresentam descrições ou relatos sobre situações nas quais as crianças e os adolescentes planejassem e organizassem a produção escrita muito menos a reescrita de suas produções. Elas produziram seus textos, materializando o que haviam apreendido durante as discussões do projeto, contando com o apoio mútuo de seus pares e, depois, entregavam-nas para a educadora. Sobre o apoio mútuo, Anne exemplifica dizendo: *Que nem a Bela Flor, ela não sabe ler e escrever, um dia eu e a Beatriz foi lá tentar ajudar ela na atividade dos projetos, a ela a escrever e tudo mais, quando tem atividades a gente ajuda ela a ler e a tentar escrever algumas palavras. É por meio dessa interação socioideológica que as crianças e os adolescentes vão se constituindo discursivamente, assim, Bakhtin diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros* (FARACO, 2009, p.84)

Salientamos que o CCA não tem por objetivo ensinar a produzir textos, tampouco, tomar o gênero discursivo como unidade de ensino, como na escolarização básica, mas o de mobilizar estratégias discursivas variadas que atendam às metas de aprendizagem esperadas pela configuração do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os documentos prescritivos sobre os projetos temáticos na socioeducação e as falas das entrevistas de Mel (gerente de serviço) e Natascha (orientadora socioeducativa), além das observações *in situ*, constatamos que a escrita assume um papel de apoio complementar aos objetivos delineados nos projetos do CCA Zaki Narchi em consoante com as metas de aprendizagem esperados nos SCFV.

Vale ressaltar que, no imaginário social, afirma-se que os Centros de Crianças e Adolescentes, doravante (CCA), não têm espaço para atividades que resultam na produção de textos escritos e que mobilizam gêneros discursivos.

É imprescindível desvelar que somente nos comunicamos por meio dos gêneros do discurso, sejam orais e escritos, ainda que não tenhamos consciência, eles se subdividem em gêneros do cotidiano, por exemplo, cartas e bilhetes; tendem a ser mais interativos e esferas dos sistemas ideológicos constituído, isto é, os discursos artísticos, científicos, políticos e ideológicos, a produção de uma dissertação ou tese de doutorado, tendem a ser mais complexos e elaborados (CARDOSO, 2003).

Portanto, em cada uma dessas esferas comunicativas (gêneros primários ou secundários) os indivíduos ocupam determinados lugares sociais e mobilizam gêneros específicos para atingir determinados objetivos (BAKHTIN, 2011).

Consideramos ainda que os projetos desenvolvidos na esfera do CCA não objetiva ensinar às crianças e os adolescentes sobre as condições de produção, tampouco abordar os gêneros discursivos como meros produtos escolares (BUNZEN, 2006), mas adotar

determinados textos e gêneros do discurso visando ao processo de mudanças de pensamentos e comportamentos, alertando as crianças e os adolescentes sobre a importância da convivência sadia com os seus colegas, garantindo momentos de lazer, acesso à alimentação, de enxergar e valorizar suas potencialidades, melhorando assim sua autoestima e o seu autocuidado (CENPEC, 2007 a; CENPEC, 2007 b; CENPEC, 2007, c)

Podemos concluir que as bases filosóficas do pensamento bakhtiniano e os estudos dos letramentos nos possibilitaram dissertar e analisar sobre os projetos no CCA de modo cuidadoso e não baseado em modelos clássico da antropologia do século XIX, mais conhecida como a abordagem “se eu fosse um cavalo”. Nossa postura investigativa exige métodos fundamentalmente sociológicos.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G.; FERRÃO, M. E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. *Estudos em Avaliação Educacional*, Fundação Carlos Chagas, v. 30, n. 75, 2019. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/6298>

BATISTA, A. A. G.; RIBEIRO, V. M. (2004). *Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. Educação e Realidade*, Porto Alegre, jul./dez.2004. <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25394/14729>

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. p. 89-114.

BAKHTIN, M. *Gêneros do Discurso. Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Local literacies: reading and writing in one community. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000, p. 07-15. Tradução: Glícia Azevedo Tinoco

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Orgs.) *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

BUNZEN, Clecio. Da era da Composição à era dos gêneros: O ensino de produção de textos no ensino médio. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

BISINOTO, C. et al. In: *Socioeducação: Origem, Significado e Implicações para o Atendimento Socioeducativo Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 20, n. 4, p.575-585, out./dez. 2015.

CARDOSO, Cancionila J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 232p.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 201-220.

DIONISIO, Maria de Lourdes. Facetas da literacia: processos da construção do sujeito letrado. Educ. rev. [online]. 2006, n.44 , pp.41-67. Disponível em: . ISSN 0102- 4698. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200003>.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A. et al. Diálogos com Bakhtin. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 97-108.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem & diálogo: as ideias do círculo linguístico de Bakhtin. São Paulo. Ed.: Parábola, 2009.

GOHN, M. da G. Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. Revista Meta: Avaliação, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 28-43, jun 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1/5>> Acesso em: 12 jul. 2020.

KLEIMAN, A. B. Introdução: Modelo de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____(Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras.1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Introdução: Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. Revista perspectiva: v. 28 n. 2 (2010): Dossiê - Letramentos em Contextos Educativos. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375>

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Artmed, 2008.

Ministério do Desenvolvimento Social. Secretaria Nacional de _____. Assistência Social. Orientações Técnicas Sobre o Serviço de Convivência e fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos. Brasília, DF, 2010.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68- 100.

SÃO PAULO. Norma Técnica dos Serviços Socioassistenciais Proteção Social Básica. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/norma_tecnica.pdf. Acesso: 20/02/2023

SPOSATI, Aldaíza. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. 2009. Disponível em: . Acesso em: 20 maio 2021.

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

Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens – igualdade como direito, diferença como riqueza. São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007a. Caderno 1.

Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens – igualdade como direito, diferença como riqueza. São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007b. Caderno 2: conceitos e políticas.

Parâmetros socioeducativos: proteção social para crianças, adolescentes e jovens – igualdade como direito, diferença como riqueza. São Paulo: SMADS; CENPEC; Fundação Itaú Social, 2007c. Caderno 3: o trabalho socioeducativo com crianças e adolescentes – 6 a 15 anos.

_____. Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004). Norma Operacional Básica (NOB/SUAS). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília: MDS, 2004.

VIANA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C. ; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do Professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27- 55.

VÓVIO, C.L.; SOUZA, A.L.S. (2005) “Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento”, in: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M.L.M Letramento e formação do professor. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

TRILLA, J.; GHANEM, E. Educação Formal e Não formal: Pontos e contrapontos. Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2008.

Informações do(a)s autor(a)(es)

Nome do autor: Fernando da Silva Queiroz de Oliveira

Afiliação institucional: Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

E-mail: oliveira.silva26@unifesp.br