



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ESTER BATISTA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL - CASAS DE ACOLHIMENTO**

JOÃO PESSOA - PB

2024

ESTER BATISTA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL - CASAS DE ACOLHIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da
Paraíba, em cumprimento às exigências para a
obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr. Marinês Andrea Kunz

JOÃO PESSOA - PB

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586a Silva, Ester Batista da.

Alfabetização e letramento de crianças em situação
de vulnerabilidade social - casas de acolhimento /
Ester Batista da Silva. - João Pessoa, 2024.
55 f. : il.

Orientação: Marinês Andrea Kunz.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Alfabetização e letramento. 2. Instituições de
acolhimento. 3. Práticas pedagógicas. 4. Casas de
acolhimento. I. Kunz, Marinês Andrea. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37(043.2)

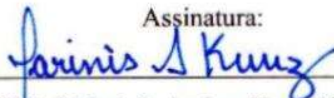
ESTER BATISTA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO
DE VULNERABILIDADE SOCIAL - CASAS DE ACOLHIMENTO**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca
Examinadora designada pelo Curso de Graduação
na Universidade Federal da Paraíba como requisito
para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

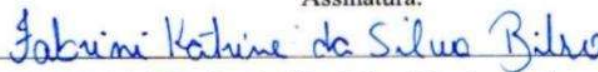
BANCA EXAMINADORA

Assinatura:



Prof.ª Dr.ª Marinês Andrea Kunz (Orientador)

Assinatura:



Prof.ª Dr.ª Fabrini Katrine da Silva Bilro (Membro da banca examinadora)

Documento assinado digitalmente

gov.br

SUELIDIA MARIA CALAÇA

Data: 25/10/2024 09:38:58-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.ª Dr.ª Suelídia Maria Calaça (Membro da banda examinadora)

João Pessoa, 24 de outubro de 2024.

Dedico primeiramente este trabalho a Deus, por me conceder a força e a capacidade para realizá-lo. À minha mãe, pelo apoio incondicional e incentivo em todos os momentos da minha vida. E, com profunda gratidão, dedico a minha orientadora e a todos os profissionais e crianças de casas de acolhimento, cujas histórias e dedicação me inspiram a realizar este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, dedico minha profunda gratidão, por ter me concedido força, determinação e sabedoria ao longo desta jornada.

À minha mãe, meu eterno alicerce, agradeço pela vida, por todo incentivo, e apoio incondicional que me impulsionaram a alcançar esta conquista.

Estendo minha sincera gratidão à minha família por todo apoio, em especial à minha tia Cecília e a meu primo Gustavo, por sua inestimável ajuda e incentivo.

Às minhas amigas de jornada (Larissa, Priscilla, Camila, Laís e Franciely), meus sinceros agradecimentos por todos os momentos compartilhados, pela amizade e pelo apoio mútuo que tornaram esta caminhada mais leve e inspiradora. Vocês são incríveis!

Às minhas amigas de vida (Rana, Emilly, Maria, Anna, Eloisa, Keren e Victória), por terem sido meu refúgio e porto seguro.

À minha orientadora, Dr. Marinês Kunz, minha gratidão por ter aceitado o desafio de me guiar nesta jornada, pela paciência, dedicação e ensinamentos que me conduziram à conclusão deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, meu reconhecimento e agradecimento.

E, por fim, aos meus grupos favoritos (BTSVT), fonte de motivação, que me impulsionaram a acreditar que "The best is yet to come".

“As crianças não são lousas das quais o passado pode ser apagado com uma esponja, e sim seres humanos, que carregam consigo suas experiências anteriores e cujo comportamento presente é profundamente influenciado por tudo o que se passou antes.” John Bowlby

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como foco a alfabetização e o letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social, com ênfase naquelas que vivem em casas de acolhimento, sob a proteção do Estado. O objetivo principal da pesquisa é investigar como se desenvolve a educação dessas crianças, cujas necessidades muitas vezes estão mais centradas na garantia de segurança e proteção do que no processo educativo. Os objetivos específicos incluem o histórico de acolhimento no Brasil e a análise dos impactos que as experiências de vida dessas crianças exercem sobre sua alfabetização, a identificação dos fatores que favorecem ou dificultam esse processo e a avaliação das práticas pedagógicas implementadas nas instituições de acolhimento. A metodologia adotada caracteriza-se por uma pesquisa quanti e qualitativa de natureza exploratória e descritiva, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e um questionário aplicado a educadores e técnicos que atuam nessas instituições. A análise dos dados segue os princípios estabelecidos por Gil (2008), buscando relacionar as informações coletadas com referenciais teóricos pertinentes ao tema. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Charlot (2000), Silva (2013), Rizzini (1995, 2004), Paulo Freire (1996), Baptista (2006) e Assis e Farias (2013), além de documentos oficiais, como as diretrizes do CONANDA e CNAS (2009) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e teóricos da alfabetização e do letramento, como Magda Soares (2003, 2026), Ana Teberosky (1999) e Antunes (2003, 2009). Os resultados da pesquisa foram alcançados conforme o questionamento inicial, que investigou como se dá a educação das crianças em situação de vulnerabilidade social nas casas de acolhimento. Observou-se que os funcionários dessas instituições se esforçam para garantir que essas crianças tenham acesso ao aprendizado, contudo, o sucesso desse processo não depende exclusivamente deles. Espera-se que os resultados deste estudo proporcionem uma compreensão mais aprofundada das práticas educacionais em lares de acolhimento e dos desafios enfrentados por essas crianças no processo de alfabetização e letramento. O trabalho visa também contribuir para a formulação de futuras estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes, que promovam o desenvolvimento integral dessas crianças, superando as barreiras impostas pela situação de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento; Instituições de Acolhimento; Práticas Pedagógicas; Casas de Acolhimento.

ABSTRACT

This research focuses on literacy and literacy development in children from socially vulnerable backgrounds, particularly those living in foster care under state protection. The main objective is to investigate how the education of these children develops, whose needs are often more centered on ensuring safety and protection than on the educational process. Specific objectives include analyzing the history of foster care in Brazil, the impacts of these children's life experiences on their literacy, identifying factors that facilitate or hinder this process, and evaluating the pedagogical practices implemented in foster care institutions. The methodology is characterized by a mixed-methods approach (quantitative and qualitative) of an exploratory and descriptive nature, using bibliographic research and a questionnaire applied to educators and technicians working in these institutions. The data analysis follows the principles established by Gil (2008), seeking to relate the collected information to theoretical references relevant to the topic. The theoretical foundation is based on authors such as Charlot (2000), Silva (2013), Rizzini (1995, 2004), Paulo Freire (1996), Baptista (2006), and Assis and Farias (2013), as well as official documents such as the guidelines of CONANDA and CNAS (2009) and the Child and Adolescent Statute (ECA), and literacy theorists such as Magda Soares (2003, 2026), Ana Teberosky (1999), and Antunes (2003, 2009). The research results aligned with the initial inquiry, which investigated how education is provided for children in vulnerable situations in foster care. It was observed that the staff of these institutions strive to ensure that these children have access to learning, however, the success of this process does not depend exclusively on them. It is hoped that the results of this study will provide a deeper understanding of educational practices in foster homes and the challenges faced by these children in the literacy process. The work also aims to contribute to the formulation of future more inclusive and effective pedagogical strategies that promote the integral development of these children, overcoming the barriers imposed by the situation of social vulnerability.

Key words: Literacy; Residential Care Institutions; Pedagogical Practices; Group Homes.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CREAS	Centro de Referência Especializada de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNABEM	Fundação do Bem-Estar do Menor
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SAM	Serviço de Assistência aos Menores
SEDHUC	Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 BREVE HISTÓRICO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL.....	13
1.1 A História do acolhimento institucional no Brasil.....	13
1.1.1 Atualidade do acolhimento institucional.....	17
1.2 Serviços do Acolhimento institucional.....	18
2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E À ESCOLARIZAÇÃO.....	21
2.1 Direito à Educação.....	21
2.2 A Educação e a escolarização como transformação social.....	24
3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	27
3.1 A História da Alfabetização no Brasil.....	27
3.2 A Importância do letramento e da alfabetização para o desenvolvimento da criança.....	31
4 METODOLOGIA.....	33
5 ANÁLISE DOS DADOS COM BASE NA TEORIA	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46
ANEXO 1.....	50
ANEXO 2.....	53
ANEXO 3.....	54
ANEXO 4.....	55

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de todas as crianças, sendo imprescindíveis para que possam exercer sua cidadania de forma plena. No entanto, o contexto de vulnerabilidade social, especialmente em lares de acolhimento, adiciona uma camada de complexidade ao processo de ensino e aprendizagem. Estas crianças, muitas vezes expostas a traumas e instabilidades, enfrentam obstáculos adicionais que podem comprometer ou retardar seu desenvolvimento educacional.

No âmbito dos lares de acolhimento, as crianças convivem com uma série de desafios emocionais e sociais que influenciam significativamente seu processo de aprendizagem. Vygotsky (1998) destaca a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo, enfatizando que o aprendizado é um processo mediado pelo ambiente social. No caso dessas crianças, o ambiente de acolhimento pode se constituir tanto como um espaço de apoio quanto como um fator de instabilidade, dependendo da qualidade das interações e do suporte oferecido.

De acordo com Freire (2001), a alfabetização vai além da simples aquisição técnica da leitura e da escrita, representando uma prática de liberdade. Essa perspectiva é particularmente relevante quando se trata de crianças em situação de acolhimento, muitas das quais enfrentam traumas e instabilidades que afetam diretamente seu desempenho escolar.

Mortatti (2011) traz uma visão histórica da alfabetização no Brasil, mostrando como o processo evoluiu desde o período colonial, passando por transformações que culminaram na atual distinção entre alfabetização e letramento. Soares (2009), por sua vez, argumenta que o letramento se refere ao uso social da leitura e da escrita, uma abordagem que deve ser considerada na educação de crianças em acolhimento, pois muitas delas têm seu processo de letramento interrompido ou prejudicado pelas circunstâncias de vida.

A partir desse contexto, o presente trabalho visa investigar como se dá o processo de alfabetização e letramento de crianças que vivem em lares de acolhimento, compreendendo como o processo nesses ambientes e identificar as práticas pedagógicas que melhor atendem às suas necessidades é essencial para promover uma educação inclusiva e equitativa.

O interesse em abordar este tema surgiu, inicialmente, a partir de reflexões proporcionadas pela disciplina de Linguagem e Interação, que me instigaram a pesquisar sobre a questão da alfabetização em contextos de vulnerabilidade. A partir de conversas com

uma vizinha que atua como mãe acolhedora, emergiu o questionamento sobre as particularidades do processo de ensino de crianças que vivem em lares de acolhimento. Esse contato inicial revelou uma realidade complexa e pouco explorada no âmbito da educação: crianças que, além de enfrentarem desafios emocionais e psicológicos, necessitam de um suporte pedagógico diferenciado para atingir o pleno desenvolvimento de suas capacidades de leitura e escrita.

A escolha pelo estudo da alfabetização e do letramento de crianças em situação de acolhimento institucional se justifica, sobretudo, pela urgência de garantir que essas crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de transformar suas trajetórias de vida. O acolhimento institucional, embora seja uma medida de proteção, coloca os sujeitos em uma condição de transitoriedade. A instabilidade emocional, a ausência de uma estrutura familiar estável e a possível vivência de traumas anteriores são fatores que podem afetar diretamente o desempenho escolar dessas crianças.

No âmbito social, o tema ganha ainda mais relevância na medida em que reflete a necessidade de romper com ciclos de exclusão e marginalização. A educação, e em particular a alfabetização, desempenha um papel libertador, conforme defendido por teóricos como Paulo Freire (2001), que enfatiza a importância da leitura do mundo junto à leitura da palavra. Para as crianças que residem em lares de acolhimento, muitas vezes excluídas das oportunidades sociais e educacionais, a alfabetização representa um caminho não apenas para a inserção social, mas também para a emancipação pessoal. Nesse contexto, é fundamental que as políticas públicas e práticas pedagógicas estejam alinhadas com as necessidades específicas dessas crianças, de modo a garantir que recebam o suporte necessário para alcançar seu potencial e superar os desafios.

Além disso, a alfabetização dessas crianças tem implicações diretas na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao garantir que indivíduos em situação de vulnerabilidade, como as crianças em lares de acolhimento, tenham acesso à educação de qualidade, estamos promovendo a equidade de oportunidades e contribuindo para a redução das desigualdades sociais.

Esse tema foi estudado e escrito, como forma de contribuição para o campo da Pedagogia e para a formação de futuros educadores. A pesquisa proposta busca preencher uma lacuna existente nas investigações sobre a alfabetização em ambientes não convencionais, ampliando a compreensão sobre os desafios e as particularidades do processo de ensino-aprendizagem em situações de acolhimento, ao investigar a intersecção entre

vulnerabilidade social e alfabetização, o presente trabalho pretende fornecer subsídios teóricos e práticos dos funcionários que trabalham nesses locais.

Nesse sentido, o trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa de campo realizada na cidade de João Pessoa, onde serão entrevistados profissionais de três instituições de acolhimento, com o objetivo de captar, por meio da análise dos questionários e conversas, nuances e especificidades do processo de alfabetização e letramento nesse contexto, relacionando as percepções dos participantes com as teorias educacionais que abordam a questão do ensino em situações de vulnerabilidade. Além disso, serão investigadas as políticas públicas e práticas pedagógicas implementadas nas instituições, e os métodos de ensino utilizados e quais as limitações dessas ações no local.

Por fim, o trabalho será dividido em 4 (quatro) Capítulos:

1. Capítulo, abordará o surgimento das instituições de acolhimento no Brasil e os dados históricos;
2. Neste capítulo, destacam-se o direito das crianças na educação;
3. Apontará a evolução da alfabetização no Brasil, surgindo no período colonial até as discussões contemporâneas sobre letramento. Serão analisadas as transformações conceituais que marcaram o entendimento sobre a alfabetização, destacando a importância de uma abordagem que vá além da simples decodificação de palavras e que considere o papel da leitura e da escrita como ferramentas de participação social e cidadania.
4. Seguindo da metodologia de pesquisa quanti e qualitativa, que pontuarei os recursos e os métodos utilizados para o Ensino da Alfabetização e letramento dentro das instituições.
5. O último capítulo tem como objetivo analisar as respostas fornecidas com base no estudo da teoria, finalizando com as considerações finais.

Este estudo, portanto, busca não apenas compreender os desafios enfrentados por essas crianças, mas também oferecer contribuições que possam subsidiar a formação de futuros educadores, para que possam ter mais conhecimento sobre o contexto de vulnerabilidade, garantindo o direito à educação a todas as crianças, independentemente de suas condições sociais.

1 BREVE HISTÓRICO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é mostrar a história e o atual processo de institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, destacando elementos significativos ao longo da história do assistencialismo infantil e juvenil, até os dias atuais. No Brasil, essas instituições surgem como uma resposta à necessidade de proteger e cuidar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

1.1 A História do acolhimento institucional no Brasil

As instituições de acolhimento surgem no período colonial, quando os portugueses chegaram ao país e encontraram os povos indígenas. Para facilitar a colonização, os portugueses investiram na catequização desses povos, de modo que parte desse processo, muitas crianças indígenas eram afastadas de suas tribos e levadas para as Casas de Muchachos, que acolhiam órfãos e crianças rejeitadas, podendo ser vistas como precursoras dos abrigos e internatos contemporâneos.

Durante esse período a prática de abandono de bebês e crianças foi crescendo na América. Baptista (2006, p. 26) afirma que:

A situação de miséria, exploração e marginalização, aliadas às dificuldades de apropriação do modelo europeu de família monogâmica e indissolúvel, levou os moradores da terra a seguirem o exemplo dos descendentes de espanhóis ou de portugueses, que abandonaram seus filhos. Nos séculos XVI e XVII, já podiam ser encontradas crianças brancas e mestiças perambulando, esmolando, vivendo entocadas nos matos ao redor das vilas. A infraestrutura destinada aos cuidados dessas crianças não refletia nenhuma preocupação com elas.

Essas crianças enfrentavam condições precárias, muitas delas eram abandonadas nas ruas, onde enfrentam riscos como a fome e doenças que frequentemente levam à morte. Algumas tinham a sorte de ser acolhidas por motivos de caridade ou para servir como mão-de-obra. Diante dessa situação, foi criada a primeira instituição destinada a abrigar essas crianças: as Santas Casas de Misericórdia, fundadas no século XVI para cuidar de crianças

abandonadas e órfãos. Eram as principais entidades que prestavam assistência a crianças desamparadas, conforme descrito por Baptista (2006, p. 26):

Foi apenas no século XVIII que surgiram as primeiras instituições de proteção à criança abandonada. Foram implantadas as três primeiras rodas de exposição em terras brasileiras: em Salvador (1726), no Rio de Janeiro (1738) e em Recife (1789). Marcilio (2003, p. 55 apud Baptista 2006, p. 26) nos conta que “a quase totalidade desses pequenos expostos nem chegavam à idade adulta. A mortalidade dos expostos, assistidos pela roda, pelas câmaras ou criados em famílias substitutas, sempre foi a mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil, incluindo neles os escravos”.

No entanto, essa assistência era conveniente e muitas vezes punitiva, sem levar em consideração o desenvolvimento integral das crianças. Rizzini (2008) afirmava que o atendimento a essas crianças foi marcado por uma perspectiva caritativa e disciplinadora, que reflete a moralidade da época. As práticas de acolhimento refletiam a estrutura social hierárquica e patriarcal, que considerava a caridade uma obrigação moral para os mais ricos.

As instituições de assistência, muitas das quais ainda estavam ligadas à Igreja Católica, aumentaram após a Proclamação da República. A partir dessa época, surgiram os primeiros orfanatos e instituições de caridade dedicadas à proteção de crianças. Mas sem políticas públicas organizadas, a assistência persistia em ser assistencialista e repressiva. A sociedade civil começou a se organizar para criar alternativas de proteção social, mas ainda não havia uma política pública clara e consistente, de acordo com Rizzini (2000). Essas instituições se preocupavam mais com a moralização e o controle social do que com a proteção dos direitos das crianças.

No final do século XIX e início do século XX, observou-se um aumento significativo da miséria e do abandono de crianças. De acordo com Baptista (2006), fatores como o aumento da pobreza, inflação e outras questões foram determinantes para esse aumento no abandono de crianças e adolescentes, frequentemente referidos como "menores infratores". Tornou-se evidente a necessidade de políticas públicas que regulamentassem a assistência e proteção dessas crianças.

Em resposta a essa demanda, foi criado em 1923 o Juizado de Menores. O decreto N° 16.272, de 20 de dezembro de 1923, estabeleceu que menores abandonados ou delinquentes de qualquer sexo deveriam ser recolhidos e abrigados sob a responsabilidade do estado até que recebessem um destino provisório ou definitivo. Além disso, durante o governo de Getúlio Vargas, houve avanços nas políticas sociais, como a criação do Código de Menores de 1927, que distribuiu padrões para proteger menores em situação de risco. De acordo com Baptista (2006, p. 29):

Em 1927, por meio do Decreto nº 17.943-A, foi constituído o Código de Menores, que se tornou conhecido como Código Mello Mattos, consolidando as leis de assistências e proteção a menores. O código divide os menores em abandonados e delinquentes. Trata dos infantes expostos - crianças de até 7 anos encontradas em estado de abandono - e explicita as características que identificam essa situação: as condições de habitação, de subsistência, de negligência, de exploração e de maus-tratos.

Em 1941, o governo brasileiro estabeleceu o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), inspirado no modelo dos Juizados de Menores, instituído pelo Decreto-Lei nº 3.799 de 5 de novembro de 1941. Tinha como objetivo principal a proteção, educação e assistência social a menores desamparados ou infratores. Criado como uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Justiça, tinha uma rede de estabelecimentos para acolhimento, educação e reabilitação de menores, incluindo internatos, abrigos, escolas profissionalizantes e instituições correcionais. A abordagem do SAM combinava medidas assistenciais com políticas repressivas e disciplinadoras, refletindo o contexto autoritário do Estado Novo.¹

Uma das principais estratégias do SAM era ajudar os menores a reintegrar-se socialmente por meio da educação profissionalizante. A implementação de políticas socioeducativas e o incentivo às atividades culturais e recreativas faziam parte da administração do SAM. Mas o foco disciplinar muitas vezes levava a práticas punitivas e a um ambiente institucional rígido. Além disso, o SAM foi responsável por monitorar e supervisionar outras instituições de assistência ao menor para garantir padrões mínimos de atendimento e proteção. “No entanto, está longe de ser o órgão idealizado pelos juízes: subordinado ao Ministério da Justiça, surge sem qualquer autonomia financeira e independente do Juizado de Menores. Somente em 1944, ele se torna um órgão de alcance nacional” (Rizzini; Rizzini, 2004, p.33).

Contudo, ao longo dos anos 1950, o SAM adquiriu uma reputação negativa, sendo criticado por se assemelhar a um sistema penitenciário para menores, chamado de "fábrica de criminosos". Como resultado, o SAM foi extinto e, em seu lugar, surgiu a FUNABEM, uma nova proposta de instituição voltada para o atendimento de crianças e adolescentes.

A extinção do SAM e a criação da FUNABEM ocorreu no contexto do início do regime militar no Brasil, refletindo uma tentativa de reformular e modernizar a política de assistência ao menor. Porém, políticas de proteção à infância sofreram retrocessos durante essa época, tendo um grande aumento da institucionalização e da exclusão de menores infratores. Os lares de acolhimento e orfanatos frequentemente apresentam condições

¹ Nome tradicionalmente designado na historiografia brasileira por um período ditatorial, que sob o comando de Getúlio Vargas, teve início com o golpe de estado em 10 de novembro de 1937 e se estendeu até a resignação de Vargas, em 29 de outubro de 1945.

precárias, com denúncias de maus-tratos e falta de recursos. Pereira (2009) destaca que o período foi marcado por uma visão de segurança nacional que tratava crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade como uma ameaça à ordem pública.

Uma maneira de controlar a sociedade era a política de institucionalização, na qual a vulnerabilidade era considerada ilegal e as instituições eram consideradas locais de correção moral e social. A FUNABEM, instituída pelo Decreto-Lei nº 4.513 de 1º de abril de 1964, surge com uma abordagem mais centralizada e tecnocrática, com ênfase na profissionalização da assistência e no desenvolvimento de programas mais estruturados de atendimento a menores.

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) mesmo surgido com uma abordagem diferente do SAM, acabou adotando um modelo semelhante no decorrer do tempo, “A Fundação tinha por missão inicial instituir o “Anti-SAM”, com diretrizes que se opunham àquelas criticadas no SAM” (Rizzini; Rizzini, 2004, p.35), porém, acabou repetindo o mesmo modelo do SAM caracterizado por práticas violentas e maus-tratos contra crianças e adolescentes. Conforme Assis e Farias, 2013, p.26:

Até esse momento, a *expressão internato de menores* era utilizada para designar todas as instituições de internação provisória ou permanente, voltadas ao atendimento tanto dos órfãos e abandonados ou “carentes” quanto dos julgados pela justiça e classificados como delinquentes ou infratores.

A revisão do Código de Menores de 1927, que levou à promulgação do Código de Menores de 1979, foi outro evento bastante importante para a infância e adolescência durante o governo militar. Segundo Assis; Farias, 2013, p.26:

No entanto, o novo código manteve a ideia de que a criança marginalizada era um problema e uma "patologia social", enfatizando o conceito de "menor em situação irregular". Caberia ao Juiz de Menores intervir na suposta irregularidade, que englobava a privação de condições essenciais à subsistência e omissão dos pais até a autoria de infração penal.

A partir dos anos 80, com a redemocratização do país, se iniciaram fortes questionamentos sobre as necessidades sociais e políticas reais que surgiram aplicadas aos indivíduos conhecidos como "menores". No entanto, em 1988, com a promulgação da nova Constituição, houve um aumento significativo na conscientização sobre os direitos da criança e do adolescente. O artigo 227, inserido no Capítulo VII da Constituição, assegura a proteção integral às crianças e adolescentes, reforçando a importância de garantir seus direitos fundamentais.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

A Constituição Federal reconheceu os direitos das crianças e adolescentes como prioridade absoluta, e em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA mudou a perspectiva estabelecendo que as famílias, a sociedade e o Estado são todos responsáveis pela proteção integral das crianças e adolescentes. Estabeleceu também uma perspectiva de direitos humanos para a infância e adolescência, de acordo com Pilotti e Rizzini (1995). Princípios essenciais como proteção integral, prioridade absoluta e participação ativa de crianças e adolescentes na definição de políticas públicas foram introduzidos pelo ECA.

1.1.1 Atualidade do acolhimento institucional

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 prevê a proteção das crianças e adolescentes, incluindo a oferta de acolhimento institucional. Este serviço é projetado para acolher crianças e adolescentes em risco, fornecendo-lhes proteção completa e incentivando seu desenvolvimento saudável. De acordo com ECA (art. 98, capítulo I):

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

- I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
- II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
- III - em razão de sua conduta.

O ECA, previsto pela Lei nº 8.069/1990, foi significativamente alterado pela Lei nº 12.010/09, que regula a adoção e transforma abrigos em instituições de acolhimento. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa da Criança e Adolescente à Convivência Familiar e Comunitária apresentou as diretrizes para a implementação dessa legislação. O objetivo das mudanças era melhorar a organização do ECA para garantir o direito à convivência familiar e comunitária para as crianças e adolescentes brasileiros.

A mudança mais significativa introduzida pela Lei nº 12.010/09 foi a transformação de abrigos convencionais em instituições de acolhimento. Essa mudança não se limita a uma mudança na nomenclatura; também incluiu uma revisão dos valores e rotinas dessas instituições. O objetivo principal foi garantir que o Alojamento Provisório respeite e promova

os direitos das crianças e adolescentes, fornecendo um ambiente mais adequado para seu desenvolvimento completo. Sendo assim, de acordo com o ECA (Art. 101, Capítulo II):

§ 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

No Brasil, o acolhimento institucional é feito apenas com autorização judicial, com a ciência do Ministério Público e após avaliação de uma equipe técnica, garantindo os direitos de todas as crianças e adolescentes. As organizações que criam programas de acolhimento familiar ou institucional devem seguir os princípios estabelecidos no artigo 92 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990; Brasil, 2009):

- I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar;
- II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;
- III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V - não desmembramento de grupos de irmãos;
- VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII - participação na vida da comunidade local;
- VIII - preparação gradativa para o desligamento;
- IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Todos esses conselhos devem ser seguidos com atenção. Atualmente, os lares de acolhimento (também conhecidos como instituições de acolhimento) são regulamentados pelo ECA e devem seguir diretrizes específicas para garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Ao buscar a reintegração familiar ou a adoção, essas instituições são responsáveis por fornecer um ambiente seguro, apoio psicossocial e acesso à educação e à saúde. Assis e Constantino (2014) afirmam que um dos principais avanços no sistema de acolhimento atual, conciliando com os princípios do ECA, é a priorização da convivência familiar e comunitária. A legislação atual diz que o acolhimento institucional deve ser usado apenas como uma medida temporária e excepcional quando outras opções de cuidado não forem viáveis.

1.2 Serviços do Acolhimento institucional

No Brasil, os serviços de acolhimento institucional são essenciais para proteger crianças e adolescentes em situação de risco. Regulamentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e outras leis, como o Caderno de Orientações Técnicas: Serviço de

Acolhimento para crianças e adolescentes, que sugere mudanças graduais ao estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Nacional de Convivência Familiar e Comum e a Política Nacional de Assistência Social, esses serviços visam a garantir que os acolhidos se encontrem em um ambiente seguro e que favoreça o desenvolvimento integral.

Para atender às diversas necessidades das crianças e dos adolescentes, existem distintas modalidades de acolhimento institucional, são elas: Abrigos Institucionais, Casas-Lar, Famílias Acolhedoras e Repúblicas. De acordo com o Capítulo II das entidades de atendimento do ECA, esses Acolhimentos Institucionais devem seguir as seguintes orientações (BRASIL, 2009):

Art. 90. As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e socioeducativos destinados a crianças e adolescentes, em regime de:

IV - acolhimento institucional;

§ 1º As entidades governamentais e não governamentais deverão proceder à inscrição de seus programas, especificando os regimes de atendimento, na forma definida neste artigo, no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual manterá registro das inscrições e de suas alterações, do que fará comunicação ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária.

§ 2º Os recursos destinados à implementação e manutenção dos programas relacionados neste artigo serão previstos nas dotações orçamentárias dos órgãos públicos encarregados das áreas de Educação, Saúde e Assistência Social, dentre outros, observando-se o princípio da prioridade absoluta à criança e ao adolescente preconizado pelo caput do art. 227 da Constituição Federal e pelo caput e parágrafo único do art. 4º desta Lei.

§ 3º Os programas em execução serão reavaliados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, no máximo, a cada 2 (dois) anos, constituindo-se critérios para renovação da autorização de funcionamento:

I - o efetivo respeito às regras e princípios desta Lei, bem como às resoluções relativas à modalidade de atendimento prestado expedidas pelos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, em todos os níveis;

II - a qualidade e eficiência do trabalho desenvolvido, atestadas pelo Conselho Tutelar, pelo Ministério Público e pela Justiça da Infância e da Juventude;

III - em se tratando de programas de acolhimento institucional ou familiar, serão considerados os índices de sucesso na reintegração familiar ou de adaptação à família substituta, conforme o caso.

Essas diretrizes devem ser adaptadas à cultura local para garantir a qualidade do atendimento e proteger a integridade física e psicológica da criança. Conforme Orientações técnicas de serviços de acolhimentos (CONANDA; CNAS, 2009, p. 67), o abrigo institucional é definido como:

Serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis

encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta.

O serviço deve ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecendo ambiente acolhedor e condições institucionais para o atendimento com padrões de dignidade. Deve ofertar atendimento personalizado e em pequenos grupos e favorecer o convívio familiar e comunitário das crianças e adolescentes atendidos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local.

No Brasil, os públicos-alvo das instituições de acolhimento são crianças e adolescentes entre 0 a 18 anos que estão em situação de risco ou vulnerabilidade e precisam de proteção temporária fora de casa. Essas instituições devem abrigar um número máximo de 20 crianças e adolescentes por instituição, além disso, os locais não devem ter indicações por placas, para evitar que haja aspectos negativos sobre as crianças e adolescentes que ali residem. Importante pontuar algumas particularidades dessa modalidade de acolhimento que devem ser evitadas, tais como:

Devem ser evitadas especializações e atendimentos exclusivos - tais como adotar faixas etárias muito estreitas, direcionar o atendimento apenas a determinado sexo, atender exclusivamente ou não atender crianças e adolescentes com deficiência ou que vivam com HIV/AIDS. A atenção especializada, quando necessária, deverá ser assegurada por meio da articulação com a rede de serviços, a qual poderá contribuir, inclusive, para capacitação específica dos cuidadores. O atendimento especializado, quando houver e se justificar pela possibilidade de atenção diferenciada a vulnerabilidades específicas, não deve prejudicar a convivência de crianças e adolescentes com vínculos de parentesco (irmãos, primos, etc), nem constituir-se motivo de discriminação ou segregação. Desta forma, a organização da rede local de serviços de acolhimento deverá garantir que toda criança ou adolescente que necessite de acolhimento receberá atendimento e que haverá diversificação dos serviços ofertados, bem como articulação entre as políticas públicas, de modo a proporcionar respostas efetivas às diferentes demandas dos usuários (CONANDA; CNAS, 2009, p. 68)

Além disso, os abrigos institucionais em João Pessoa estão localizados em áreas residenciais de bairros populares, atendendo à necessidade de integração com a comunidade. Esses locais se esforçam para garantir que todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sejam assegurados às crianças e aos adolescentes ali acolhidos. Outro serviço de acolhimento relevante na cidade é a Casa Lar, que oferece um ambiente familiar e acolhedor, replicando uma estrutura doméstica para proporcionar um cuidado mais personalizado e humanizado. Conforme as Orientações Técnicas (CONANDA; CNAS, 2009, p. 74),

O Serviço de Acolhimento provisório oferecido em unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente – em uma casa que não é a sua – prestando cuidados a um grupo de crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (ECA, Art. 101), em função de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção, até que seja viabilizado o retorno ao convívio com a família de origem ou, na sua impossibilidade, encaminhamento para família substituta. Esse tipo de serviço visa estimular o desenvolvimento de relações mais próximas do ambiente familiar, promover hábitos e atitudes de autonomia e de interação social com as pessoas da comunidade. Com estrutura de uma residência privada, deve receber supervisão técnica, localizar-se em áreas residenciais da cidade e seguir o padrão socioeconômico da comunidade onde estiverem inseridas. O serviço deve organizar ambiente próximo de uma rotina familiar, proporcionar vínculo estável entre o educador/cuidador residente e as crianças e adolescentes atendidos, além de favorecer o convívio familiar e comunitário dos mesmos, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local, devendo atender a todas as premissas do Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento dos vínculos familiares e sociais, e oferecimento de oportunidades para a (re) inserção na família de origem ou substituta.

A Casa Lar pode atender até 10 crianças e adolescentes, com idades entre 0 e 18 anos, que estejam sob medida protetiva de abrigo. A principal diferença entre o abrigo institucional e o serviço oferecido pela Casa Lar é o número reduzido de acolhidos e a presença de um educador/cuidador residente, que mora no local e o trata como sua residência fixa.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E À ESCOLARIZAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo examinar a evolução e a universalização do direito à educação até a escolarização, enfatizando sua mudança de privilégio da classe burguesa para um direito fundamental de todos. Além disso, o capítulo aborda a importância da educação para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e como a educação pode contribuir para a transformação social e cidadã do indivíduo.

2.1 Direito à Educação

O direito à educação é um princípio fundamental reconhecido por vários instrumentos legais e tratados internacionalmente, incluindo a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Ao promover a equidade, a inclusão social e a cidadania, este direito é essencial para o desenvolvimento individual e coletivo.

Historicamente, o acesso à educação formal foi um privilégio restrito à elite burguesa, enquanto a maioria da população, especialmente os segmentos mais vulneráveis, permanecia excluída. Segundo Saviani (2008) no contexto do Brasil colonial e imperial, a educação era um privilégio dos filhos da elite agrária e urbana, com instituições educacionais voltadas principalmente para a formação em nível superior dessa parte da população, por outro lado, a população pobre, incluindo escravizados e seus descendentes, não tinha acesso à qualquer tipo de educação.

Com o início da República e, mais intensamente, ao final do século XIX e início do século XX, ocorreram significativas lutas sociais que reivindicavam a democratização do acesso à educação. Movimentos operários, movimentos de mulheres e de outras minorias lutaram pela ampliação do direito à educação como forma de inclusão social e cidadania. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco nesse processo, ao estabelecer, em seu artigo 205, que discorre sobre esse direito:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Esse direito está previsto na Carta Magna, que consagra a educação como um direito universal e fundamental, confirmando que o Estado, a família e a sociedade têm responsabilidades igualitárias. A universalização do direito à educação significa garantir não apenas o acesso, mas também a continuidade e a qualidade do ensino para todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua origem étnica, social ou econômica.

Essa garantia também está estabelecida na Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente, cujo artigo 53 e subsequentes do capítulo IV determinam a segurança da educação para toda criança e todo adolescente:

Artigo 53 - A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Importante destacar como é dividida a educação básica no Brasil, que é composta por diferentes etapas, organizadas para promover o desenvolvimento integral de crianças e

adolescentes. Elas compreendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A Educação Infantil abrange a faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses, visando ao desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Já o Ensino Fundamental é dividido em duas etapas: Anos Iniciais (1º ao 5º ano), sendo os três primeiros anos com foco no ciclo de alfabetização; e os Anos Finais (6º ao 9º ano), cobrindo a faixa etária de seis a quatorze anos. O Ensino Médio, que atende adolescentes de quinze a dezessete anos, prepara os alunos tanto para a vida profissional quanto para o ingresso no ensino superior.

O acesso ao ensino superior no Brasil é viabilizado por diversos mecanismos, como o SISU, o PROUNI e o FIES, que utilizam as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essas ferramentas têm como objetivo democratizar o acesso às universidades públicas e privadas, oferecendo oportunidades a jovens e adultos de diferentes origens sociais. Além das etapas regulares de ensino, o Brasil oferece outras formas de educação adaptadas às necessidades específicas de diferentes grupos. Entre elas, destacam-se: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada àqueles que não concluíram a educação básica na “idade apropriada”; a Educação no Campo, voltada para as populações rurais; e a Educação Especial, que atende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Além disso, é importante destacar que os direitos humanos e fundamentais são diferentes, os direitos humanos se perpetuam para todos os indivíduos e estão estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, delineando os direitos básicos da humanidade, encontrados na Carta Magna de 1988. Entretanto, há , diferenças entre os direitos humanos e os direitos fundamentais, embora sejam, em diversos momentos, tratados como sinônimo. Trivisonno (2020, pp. 8-9) explica de forma clara e objetiva, esta questão conceitual:

Direitos Humanos não protegem todo e qualquer bem social, mas apenas os bens sociais mais importantes, ou seja, os bens sociais essenciais ou fundamentais. Nessa medida, Direitos Humanos, ou seja, direitos prepositivos que os seres humanos possuem, são direitos “fundamentais”. Porém, precisa ficar claro que quando se afirma serem os Direitos Humanos direitos fundamentais, a palavra “fundamentais” não significa que esses direitos são positivados na Lei Fundamental (na Constituição), como ocorre no caso da expressão “Direitos Fundamentais”, mas antes que esses direitos são essenciais, básicos, ou seja, muito importantes: direitos que fundamentam outros direitos. Por outro lado, Direitos Fundamentais são direitos humanos, porque são direitos atribuídos por um Estado a determinados seres humanos, podendo, porém, ser atribuídos também a pessoas jurídicas, quando possível.

Para efetivar o direito universal à educação, o Brasil implementou uma série de políticas públicas ao longo das últimas décadas. O Plano Nacional de Educação (PNE) visa a estabelecer metas para a ampliação do acesso à educação em todos os níveis, desde a Educação Infantil até o ensino superior, visando também à equidade e à inclusão. Além disso, Programas como o Bolsa Família e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) têm sido fundamentais para garantir que crianças de famílias de baixa renda permaneçam na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, além de prever a educação especial para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando-lhes a inclusão em todos os níveis de ensino.

2.2 A Educação e a escolarização como transformação social

Um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano é a educação, que serve como um meio essencial para formar indivíduos críticos, conscientes e capazes de participar da sociedade. Uma das principais habilidades que os seres humanos têm, de acordo com Amartya Sen (1999), é que a educação é uma das principais capacidades que permitem aos seres humanos viverem uma vida que valorizam, contribuindo para a ampliação de seus conhecimentos e de novas oportunidades. Segue a linha de que a educação não se restringe à aquisição de conhecimentos formais, mas abrange o desenvolvimento integral do ser humano, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, éticos e sociais. Acerca da importância da educação, Paulo Freire (2000, p. 31) preceitua que:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Além disso, o desenvolvimento humano, conforme defendido por Paulo Freire (1996), defende uma educação que promova a autonomia, a capacidade de reflexão crítica e a compreensão do mundo, permitindo que os indivíduos exerçam sua cidadania de forma plena. A educação, além de promover autonomia, desempenha um papel crucial na promoção da equidade social, atuando como um fator de redução das desigualdades, proporcionando a todos, independentemente de sua origem social ou econômica, a oportunidade de adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para melhorar suas condições de vida. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, reconhece a educação como um direito humano:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A educação é também um poderoso agente de transformação social, pois não apenas capacita os indivíduos a melhorar suas condições socioeconômicas, mas também desempenha um papel central na construção de sociedades mais justas, democráticas e inclusivas. A escolarização, enquanto processo formal de educação, é uma ferramenta vital para a promoção da mobilidade social e para a quebra de ciclos de pobreza e exclusão.

Nesse âmbito, é importante verificar alguns motivos que levam crianças e adolescentes ao acolhimento no país, são eles: o abandono, a pobreza, a violência doméstica, a dependência química dos pais ou os responsáveis, contribuindo para a vulnerabilidade social da família. Esses fatores devem ser levados em consideração no desenvolvimento físico, mental e social da criança (Raport; Silva, 2013, p. 8). Nesse contexto, Bee (1997, p. 37):

A negligência e os maus-tratos praticados pelos pais ou cuidadores na infância podem acarretar danos irreversíveis ao desenvolvimento da criança, cujo reflexo poderá ser visto na escola, já nos primeiros anos. O ambiente social em que a criança se desenvolve pode ser um fator de influência. Crianças que apresentam maior déficit no desempenho escolar e problemas de comportamento geralmente provêm de famílias desorganizadas, com disciplina inconsciente, sistemas de castigos e punições exagerados, rejeição à criança, falta de supervisão e de afeto, acarretando a formação de apegos inseguros e comprovando que o núcleo familiar é a principal base para o desenvolvimento saudável da criança.

Esse outro olhar se torna de grande valia para a comunidade escolar, onde pode existir essa criança, então é de interesse que a escola esteja ciente do histórico de vida dela. De acordo com Silva (2013, p. 4), “a probabilidade de crianças que vivem em ambientes conturbados apresentarem alterações no comportamento e baixo rendimento escolar é maior do que para crianças que se desenvolvem em um ambiente estável”.

Reconhecendo que a família é o primeiro relacionamento social do qual a criança e o adolescente fazem parte, não devemos deixar de considerar os elementos essenciais nesse processo de desenvolvimento social e desempenho acadêmico. Debilidade nesse contexto

educacional onde as crianças institucionais são inseridas se dá por várias razões, uma das quais é provavelmente a desorganização da família, a ruptura de laços familiares e afetivos. De acordo com Silva (2013, p. 9),

Famílias desestruturadas, onde as crianças ficam expostas desde cedo a situações de violência, vícios, falta de zelo com os filhos e conflitos frequentes entre os adultos podem ser causadoras de traumas, que irão refletir na socialização, no comportamento e no desempenho escolar desses indivíduos. Pais muito rígidos, que se utilizam de práticas punitivas e agressões na educação de seus filhos, unidos a um ambiente social vulnerável, onde os índices de criminalidade são altos, contribuem para o surgimento de características agressivas nessas crianças em ambientes como a escola e no convívio com seus pares.

A desigualdade social ainda prejudica essas crianças, pois, mesmo que tenham sido afastadas do seio familiar e acolhidas por essas instituições, ela tende a se refletir no ambiente escolar. Por isso, a escola deve oferecer um ambiente com diálogo, atividades educativas e sociais, promover o pensamento crítico e a autonomia dessas crianças, sendo que o acolhimento na escola deve ser feito sem produzir estigmas. As Orientações Técnicas para Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (CONANDA; CNAS, 2009, p.47) afirmam que

A articulação com o sistema educacional permite, ainda, desenvolver ações de conscientização e sensibilização de professores e demais profissionais da escola, de modo a que estes atuem como agentes facilitadores da integração das crianças e adolescentes no ambiente escolar, evitando ou superando possíveis situações de preconceito ou discriminação. Essas ações de capacitação podem ser fortalecidas por meio do Projeto Escola que protege, em cuja proposta de formação continuada de profissionais da educação básica e da Rede de Proteção Integral, pode ser inserida a temática da criança e do adolescente afastados do convívio familiar.

Quando decide focar no processo educativo sem excluir nenhum aluno, a escola promove um processo emancipador e particularmente relevante, em que crianças e adolescentes que vivem em situações de exclusão social encontram na escola um espaço onde podem desenvolver suas potencialidades e vislumbrar possibilidades de uma vida melhor. A escolarização, ao proporcionar acesso ao conhecimento e à cultura, empodera esses indivíduos, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para desafiar as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade. Sendo importantes o diálogo e a escuta para ambos os lados, tanto para crianças como para o professor, é a partir do diálogo que se reconhecem quais são as carências na aprendizagem e na escolarização, e quando isso acontece, o aluno vê sentido na ida à escola e no saber. Segundo Charlot (2000, p. 54):

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual,

e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. É a primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz.

Em síntese, a educação é um elemento fundamental para o desenvolvimento humano e para a transformação social. Ela não apenas capacita os indivíduos, mas também desempenha um papel crucial na promoção da equidade e da justiça social. O desafio está em garantir que a educação seja acessível a todos e que as práticas educativas estejam sempre orientadas pela valorização da dignidade humana, pela promoção da cidadania ativa e pela construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Este capítulo tem como objetivo abordar a trajetória histórica da alfabetização no Brasil, destacando suas fases e transformações ao longo do tempo. Em seguida, será descrito o surgimento do conceito de letramento, que trouxe uma nova perspectiva sobre o processo educativo, ampliando a compreensão e o entendimento sobre o uso social da leitura e da escrita. Além disso, será abordado o papel da alfabetização e do letramento no desenvolvimento cognitivo e social da criança, destacando como essas etapas são essenciais para a formação e a construção da cidadania.

3.1 A História da Alfabetização no Brasil

A alfabetização passou por diversas etapas, tanto no Brasil quanto fora dele, essas mudanças foram acompanhadas pelas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais. Araújo (1996) divide a história da alfabetização em três grandes momentos: a) na Antiguidade e Idade Média: com a predominância do método da soletração; b) criação de novos métodos sintéticos e analíticos (Séculos XVI e XVIII): seria uma reação contra o método da soletração; c) Psicogênese da língua escrita: refutação da associação dos sinais gráficos da escrita aos sons da fala.

No Brasil, teve sua origem no período colonial, caracterizada por uma educação elitista voltada para as classes dominantes, e geralmente mediada pela Igreja Católica. O ensino, fortemente religioso, concentrava-se em práticas de memorização e repetição, com pouco ou nenhum foco na compreensão crítica da leitura e da escrita. Durante os primeiros séculos da colonização, a educação pública não era prioridade, e a exclusão das camadas

populares, especialmente da população escravizada e indígena, perpetuou-se como uma característica central do sistema educacional.

As habilidades de leitura e escrita eram vistas como instrumentos de poder, utilizados para manter a estrutura social existente. Foi apenas com a Proclamação da República em 1889, que se começou a enfatizar a importância da educação universal, havendo esforços para democratizar o acesso à educação, culminando na criação de escolas públicas no século XIX. Mesmo assim, as figuras religiosas e de elite continuaram a limitar o acesso à escolarização. Com a universalização da escola, impulsionada por reformas políticas e pela crescente industrialização do país, o acesso foi gradualmente ampliado, inicialmente focado na mão de obra das classes dominadas. A leitura e escrita passaram a ser ensinadas de forma mais organizada e sistematizada nas instituições educacionais (Mortatti, 2011).

A trajetória da alfabetização passou por diversas transformações ao longo do tempo. Antes de 1950, apenas saber escrever o próprio nome já era suficiente para ser considerado alfabetizado. A partir da década de 1950, essa definição evoluiu, passando a incluir aqueles que conseguiam escrever um bilhete. Em 1980, houve uma mudança significativa na compreensão do termo "alfabetização". Passou-se a distinguir entre alfabetização, entendida como a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, e letramento, que se refere ao uso social da leitura e escrita. Ademais, Saviani (2010) destaca as dificuldades enfrentadas na implementação de um sistema educacional no Brasil no século XIX, incluindo questões pedagógicas e a necessidade de investimentos financeiros para o desenvolvimento da educação.

Durante as décadas de 1960 e 1970, foram criados programas de alfabetização de massa, pois a taxa de analfabetismo chegava a mais de 40% da população. Surgem, então, o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), visando diminuir o elevado índice de analfabetismo entre jovens e adultos. Foram criados nessa época Cartilhas de Alfabetização em que prevaleceu o ensino tradicional. Segundo Cagliari (1996), as leituras ocorriam por meio de decifração e relações entre letras e sons. Apesar disso, a educação brasileira continuou a enfrentar desafios, sobretudo na qualidade do ensino oferecido e na integração dos indivíduos alfabetizados em práticas sociais de leitura e escrita.

Com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, ainda existente nos dias atuais, foi criado, em 2007, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que implementa o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação. Trata sobre a Alfabetização na Idade Certa, sendo que os governos federal, estadual e municipal assumiram o compromisso

de alfabetizar todas as crianças até 08 anos de idade ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Ao assumir o compromisso, ficaram responsáveis por:

Art. 2º—A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

No meio dessa educação tradicional, surgiu o “Método Paulo Freire”, trazendo um novo olhar para a alfabetização fundamentada em princípios de emancipação e conscientização, para superar a educação tradicional, que Freire denomina de educação “bancária”, segundo a qual apenas o professor detém todo conhecimento, sem abrir portas para o diálogo. Sobre esse método, Mendonça (2010, p. 35) diz que ele nunca foi devidamente valorizado no Brasil:

O Método Paulo Freire foi pouco divulgado e estudado, no Brasil; quando usado pelo Mobral, foi descaracterizado, porque teve seus passos da “codificação” e “descodificação” excluídos do processo de alfabetização, sendo transformado em mero método das cartilhas, impedindo os alfabetizadores e alfabetizados de fazer a “leitura de mundo”, que transforma a consciência ingênua em consciência crítica. Como este tema merece aprofundamento será estudado no texto: A eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta de Alfabetização.

De acordo com Soares (2003), até a década de 80, a sociedade e os profissionais da educação tinham em mente que: “Alfabetização, sabiam todos, definia-se como o processo de ensinar e/ou aprender a ler e escrever, alfabetizado era aquele que aprendera a ler e escrever” (p. 10). Essa ideia permaneceu por muito tempo no imaginário das pessoas. De acordo com Leite (2001, apud Popovic, 1968), o Modelo tradicional era marcado por ter uma idade certa para ser alfabetizado, pois “Acreditava-se que existe um momento ótimo para aprender a ler e escrever, momento este determinado pela maturação neurológica e pelas experiências de vida, falava-se em desenvolver habilidades consideradas pré-requisitos para a alfabetização” (p.23).

Na década de 1990, os estudos sobre a história da alfabetização no Brasil se tornaram mais abrangentes, com publicações acadêmicas que influenciaram significativamente os métodos de ensino para crianças e adultos (Gontijo, 2011). Através de vários estudos sobre a alfabetização durante os anos, na atualidade vários pesquisadores conceituam esse conceito de diferentes formas. Segundo Peres (1992, p. 66):

A alfabetização é um processo que ainda que se inicie formalmente na escola, começa, de fato, antes de a criança chegar á escola através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras series, continua pela vida a fora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola, paralelamente á escola. A criança vai construindo conhecimentos sobre o mundo em que vive. Nesse processo a construção está inserida a escrita, como um objeto cultural socialmente construído.

Nessa perspectiva, a alfabetização não é apenas uma etapa ou momento na vida da criança e do adolescente, ela é um processo que ocorrerá em toda vida. Para Soares (1998, 2004), a alfabetização é um processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, mas vai além disso, pois ser alfabetizado significa mais do que apenas capacidade de ler e escrever: é entender e compreender o mundo que nos cerca. Para que esse processo não seja apenas uma coisa vaga e sem significado, o professor precisa sempre buscar formação, instrução e se atualizando, de modo que a aprendizagem não seja mecanizada e desconexa da realidade das crianças. Em concordância com Freire (1991, p. 5):

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de a identidade cultural do aluno ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto de seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social.

Deste modo, o professor alfabetizador deve considerar todo o conhecimento que o seu aluno já tem, pois experiências em ambientes familiares e sociais podem contribuir para o desenvolvimento do aluno, mas também podem afetar seu desenvolvimento. Dependendo do contexto que aquela criança está inserida.

A alfabetização, caracterizada como o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), tornou-se uma preocupação não só dos educadores, mas também de outros setores da sociedade. Além de simplesmente ler e escrever, é crucial que o sujeito aplique essas habilidades em diferentes contextos sociais. Assim, surgiu o conceito de letramento, interpretado de formas variadas. Soares (2001) diferencia alfabetizado e letrado, afirmando que o primeiro "sabe ler e escrever", enquanto o segundo "vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, prática ambos e responde adequadamente às demandas sociais" (Soares, 2001, p. 39).

3.2 A Importância do letramento e da alfabetização para o desenvolvimento da criança

A alfabetização e o letramento são temas centrais nas discussões educacionais. Boto (2011) ressalta a importância de entender a alfabetização como um elemento fundamental na educação, questionando a possibilidade de conceder à escola o papel crucial da leitura e da escrita. Ele destaca: "Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade?". No contexto brasileiro, o estudo da alfabetização é visto como um dever, dada a histórica exclusão educacional no país.

Já a implementação do construtivismo nas práticas pedagógicas no Brasil contribuiu para o surgimento do conceito de letramento. Embora esteja vinculado ao processo de ensino e aprendizagem, o letramento se distingue da alfabetização, mas ambos os conceitos se complementam, porém seus significados são distintos. De acordo com Soares (2001 *apud* Bordignon; Paim, 2017, p. 57):

A alfabetização é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, ou seja, da aprendizagem da leitura e da escrita, de forma mais específica, enquanto o letramento refere-se às capacidades e às habilidades do sujeito em utilizar essas aprendizagens nos diferentes contextos sociais das práticas de leitura e escrita.

O conceito de letramento surgiu, então, no século XX, ampliando a visão sobre a alfabetização para além da simples decodificação de símbolos. O letramento engloba a compreensão crítica do mundo, a capacidade de produzir e de compreender diversos gêneros textuais e a interação com a cultura e a sociedade. Surgiu como uma crítica à visão tradicional de alfabetização, que se limitava ao ensino da escrita correta e da decodificação de palavras, desconsiderando o contexto social e cultural em que o aprendizado ocorre.

No Brasil, essa mudança de perspectiva foi influenciada por teóricos como Paulo Freire, que enfatizou a necessidade de uma educação libertadora e crítica, voltada para a transformação social. Para Freire, a alfabetização deveria ser um processo de conscientização, permitindo que os indivíduos compreendessem suas condições de vida e agissem para modificá-las. Aduz Freire (1983, p. 30):

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.

Essa abordagem destaca a linguagem como um processo social, com ênfase em seu uso comunicativo e interativo entre os indivíduos. Esse processo aceita e respeita as variações

linguísticas e a uma diversificação maior de gêneros, provocada na criação de novas formas de expressão linguística e no desenvolvimento de novas palavras e terminologias que refletem as mudanças sociais e culturais. A linguagem, portanto, deixou de ser entendida apenas como um processo de expressão do pensamento e decodificação de mensagens, mas passou a ser vista e compreendida como meio de interação social, como aborda Antunes e Faraco.

Essa ideia se completa com a de Freire (1987, p.7) quando aponta o ler para a perspectiva do letramento: “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. O estudioso compreende que o processo de alfabetização se dá por diversas camadas sendo uma delas o letramento.

Os conceitos abordados são pilares fundamentais no desenvolvimento de qualquer criança, representando não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a competência de compreender e interagir com o mundo ao seu redor. Para crianças em situação de vulnerabilidade social, esses processos ganham uma relevância ainda maior, uma vez que o acesso ao conhecimento e à educação pode ser um dos principais mecanismos de superação das adversidades vivenciadas. Nesse contexto, o desenvolvimento dessas habilidades não apenas abre portas para o aprendizado formal, mas também contribui para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da capacidade de tomar decisões conscientes, elementos cruciais para a integração social e o exercício pleno da cidadania. De acordo com Bronckart (2003, p.157):

O letramento não é apenas uma questão de aquisição de habilidades, mas também de participação em práticas sociais. [...] Para as crianças em situação de vulnerabilidade, o letramento pode ser um caminho para a emancipação e a construção de uma nova identidade.

Dentro das instituições de acolhimento, o trabalho com a alfabetização e o letramento deve assumir um papel ainda mais estratégico, considerando que muitas dessas crianças enfrentam instabilidade emocional, interrupções no percurso escolar e a falta de um ambiente familiar estruturado que apoie o processo de aprendizagem. A ausência desses suportes muitas vezes resulta em defasagens educacionais que, se não tratadas de forma adequada, podem perpetuar ciclos de exclusão social e escolar. Nesse sentido, é essencial que as casas de acolhimento não se limitem a oferecer um espaço seguro e protetor, mas que também

atuem como agentes ativos na promoção da educação, criando ambientes ricos em estímulos educativos e culturais.

As casas de acolhimento devem ser espaços de cuidado integral, onde as crianças possam desenvolver suas potencialidades e construir projetos de vida. [...] A educação é um direito de todas as crianças e adolescentes, e as casas de acolhimento têm um papel fundamental nesse processo. (Silva, 2010, p.120).

Portanto, a promoção desses assuntos em contextos de acolhimento institucional é uma ação estratégica para garantir que essas crianças não apenas superem as dificuldades educacionais, mas também consigam aprender e adquirir conhecimento para exercer plenamente sua cidadania e construir um futuro mais promissor. Nesse sentido, é imprescindível que as políticas públicas e as práticas pedagógicas dentro das casas de acolhimento sejam direcionadas ao desenvolvimento de um ambiente que favoreça o aprendizado, a fim de minimizar os impactos da vulnerabilidade social no percurso escolar dessas crianças.

4. METODOLOGIA

Este capítulo compreende a apresentação da metodologia utilizada na presente pesquisa, que adotou uma metodologia de caráter exploratório e descritivo. Conforme Gil (2008), a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema e, eventualmente, construir hipóteses para estudos futuros. De caráter descritivo, buscou mapear as práticas e rotinas dos funcionários das casas de acolhimento, sobre o processo de Alfabetização e Letramento dentro das instituições pesquisadas, além de identificar através das respostas dos funcionários sobre as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças nesse processo.

A metodologia terá também um caráter qualitativo, segundo Minayo (2010, p. 57):

Se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

De acordo com Minayo (2010), essa abordagem possibilita a identificação dos processos sociais, pouco entendidos em relação a grupos específicos e suas necessidades. Os dados serão coletados por meio de um questionário semiestruturado, permitindo uma abordagem flexível que combina perguntas fechadas e abertas.

As questões fechadas foram abordadas de forma quanti e qualitativa. Segundo Gil (2008), essa abordagem busca quantificar variáveis e expressar os resultados de forma objetiva, com a finalidade de identificar padrões, relações e tendências a partir de um grande volume de dados. Além das questões específicas relacionadas à alfabetização e ao letramento, os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar histórias ou experiências pessoais a fim de enriquecer a compreensão do tema, ao mesmo tempo em que responderam sobre suas práticas e desafios no ambiente de acolhimento.

Antes da aplicação dos questionários, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que garante a confidencialidade das informações pessoais e do local de trabalho fornecidas pelos participantes, mantendo tudo em sigilo conforme as diretrizes éticas da pesquisa. O público-alvo da pesquisa como mencionado foram os funcionários de três casas de acolhimento, que nomeadas como Praça, Praia e Centro, onde atuam diretamente ou indiretamente no processo de educação das crianças. Foram selecionados dois funcionários de cada instituição, o método de escolha dos funcionários foi a disponibilidade do próprio de querer participar da pesquisa, e sua relação com o processo de ensino dos acolhidos, garantindo a diversidade de perspectivas dentro do campo de estudo, os quais são nomeados P1, P2, F1, F2, C1 e C2.

Os resultados obtidos foram conectados com teóricos que tratam sobre o assunto, conforme a proposta de Bardin (2016). Essa técnica permite a identificação de categorias relevantes para a compreensão das práticas e desafios no processo de alfabetização e letramento das crianças em situação de vulnerabilidade social. Os dados foram confrontados com a literatura existente sobre o tema, com base em autores como Magda Soares (2003) e Freire (1987), entre outros teóricos que abordam a Alfabetização e o Letramento, estabelecendo conexões entre os relatos dos participantes e os estudos teóricos.

A pesquisa respeita integralmente as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam das diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos. Todos os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa, sua participação foi voluntária e garantida a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Os dados da pesquisa serão apresentados de duas maneiras: as questões fechadas serão representadas em um quadro, sendo discutidas em seguida, e as questões abertas serão relacionadas com teóricos que abordam sobre a temática em questão.

O objetivo da análise é compreender como se dá o ensino e a educação das crianças em situação de acolhimento. Toda a pesquisa se baseou inicialmente na Constituição de 1988,

no artigo 227, que destaca que “A educação é dever do Estado e da Família, como todos os outros direitos da Criança e do Adolescente”. A partir desse trecho surgiram inúmeras questões, uma delas é: se a educação é dever da família, como é a formação daquelas crianças e adolescentes que não estão mais em posse de suas famílias, pois foram negligenciadas, e agora estão resguarda pelo estado?

Para se realizar essa pesquisa, foi necessário procurar diversos locais até conseguir o documento de autorização para falar com os funcionários das casas, que foi fornecido pela SEDHUC. Inicialmente, o questionário seria realizado presencialmente, mas devido ao fato de alguns locais não poderem me receber, pois existe um processo burocrático maior para se adentrar nas instituições, em duas instituições, o questionário foi realizado virtualmente (Google forms). Entretanto, pude conhecer um local presencialmente, pois a coordenadora do local me convidou, de modo que ocorreram mais trocas de informações sobre o assunto.

Ao adentrarmos nessa temática, compreendem-se as questões relacionadas à educação e ao desenvolvimento desses indivíduos, não apenas quanto ao acesso à escola, pois é obrigatório o estado manter essas crianças matriculadas, mas também quanto à necessidade de apoio educacional pedagógico personalizado dentro das instituições de acolhimento, para que possam superar suas dificuldades.

Como forma de melhor compreensão, o Quadro 1 mostra algumas informações relevantes sobre os cargos dos funcionários e as idades dos acolhidos.

Quadro 1: Cargos e Faixa Etária das Crianças Acolhidas.

Questões	Praça	Praia	Centro
1. Cargo na instituição	Educador (1) Técnico - Pedagogo (1)	Educador (1) Técnico - Pedagogo (1)	Cuidador (1) Técnico - Pedagogo (1)
2. Faixa Etária dos acolhidos	7 a 10 anos e 15 anos mais	4 a 6 anos, 7 a 10 anos e 15 anos mais	Todas as idades presentes no questionário

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Os funcionários que integram esta pesquisa desempenham papéis diversos, com responsabilidades que variam conforme a formação e o cargo ocupado. Os técnicos devem possuir ensino superior, sendo formados em Serviço Social, Pedagogia, Psicologia, tendo a tarefa de matricular as crianças em escolas próximas, gerenciar transferências e obter o histórico escolar dos acolhidos, saber como está a situação da família de origem, entre outras

atividades. Já os educadores, que muitas vezes não possuem ensino superior, auxiliam o pedagogo, e atuam como suporte no ensino, monitoram o rendimento escolar e prestam assistência nas atividades educacionais realizadas dentro da casa. Essa atuação é crucial para a garantia do direito à educação previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e está em conformidade com as diretrizes do CONANDA (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), que estabelece a responsabilidade dos acolhimentos em proporcionar ambientes propícios ao desenvolvimento educacional.

Além disso, a figura do cuidador, representada por apenas um único respondente, é fundamental para assegurar o bem-estar das crianças em sua rotina diária, desempenhando funções relacionadas ao cuidado direto, como preparar refeições, ajudar as crianças com a higiene pessoal e garantir que mantenham uma rotina organizada. Essa função é alinhada às diretrizes do CONANDA, que destacam a importância de proporcionar um ambiente que simule, na medida do possível, a convivência familiar, atendendo às necessidades básicas das crianças e adolescentes. A diversidade de idades, que varia de 0 a 15 anos ou mais, requer uma abordagem individualizada no cuidado e educação, reforçando a importância do trabalho articulado entre técnicos, educadores e cuidadores na promoção do desenvolvimento integral dos acolhidos.

5. ANÁLISE DOS DADOS COM BASE NA TEORIA

Este capítulo tem por objetivo analisar as respostas do questionário semiestruturado com base nas teorias de autores sobre a alfabetização e o letramento discutidas anteriormente, trazendo o olhar dos funcionários sobre esse processo no desenvolvimento dos acolhidos. O Quadro 2 destaca as principais dificuldades apontadas pelos funcionários no processo de ensino, as principais características que afetam a Alfabetização e o Letramento e quais são os recursos necessários para se utilizar nas casas para melhorar a aprendizagem.

Quadro 2: Dificuldades apresentadas.

Questões	Praça / Praia / Centro
3.Vulnerabilidade Social afeta a Alfabetização e o Letramento	Instabilidade emocional (3) Problemas de saúde (3) Interrupção dos estudos (4) Falta de apoio (2) Dificuldade de concentração (6) Falta de interesse (1)

4. Dificuldades de Aprendizagem	Reconhecimento das letras (3) Formação de sílabas e palavras (5) Leitura fluente (4) Compreensão e interpretação de texto (4) Redação de frases (3)
8. Recursos a Melhorar	Formação continuada (5) Material pedagógico adequado (4) Melhor infraestrutura (5)

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A primeira questão apresentada no quadro acima mostra como a vulnerabilidade social das crianças acolhidas impacta diretamente o processo de alfabetização e letramento, conforme destacado pelos funcionários. Eles mencionaram fatores como instabilidade emocional, a frequente interrupção dos estudos/ou o fato de nunca terem frequentado a escola, falta de apoio e dificuldades de concentração em decorrência dos traumas vividos, como principais barreiras ao aprendizado. Esses elementos dialogam com a perspectiva de Magda Soares (2003), que aponta que a alfabetização é um processo social, que depende do contexto que a criança vivencia. Assim, segundo Soares (2023, p. 17):

A alfabetização não é um processo puramente individual, mas um processo social, dependente de condições sociais, econômicas, políticas, culturais que permitam à criança, ao jovem, ao adulto, vivenciar e compreender o uso da escrita, da leitura, da linguagem escrita em geral, de maneira significativa, participativa, ativa.

As condições que essas crianças vivenciam frequentemente rompem a continuidade no processo de ensino-aprendizagem, prejudicando sua imersão em uma cultura letrada, fundamental para o desenvolvimento do letramento.

Outro ponto relevante apontado nas respostas é a frequente interrupção dos estudos. Segundo Ana Teberosky (1999, p. 72), “a descontinuidade na escolarização pode afetar gravemente a capacidade das crianças de construir uma base sólida no processo de alfabetização”. A ausência de uma trajetória escolar contínua, combinada à falta de apoio emocional, dificulta a aplicação das regras do sistema de escrita, o que resulta em dificuldades persistentes no reconhecimento de letras, formação de palavras e compreensão de textos.

Para lidar com esses desafios, é essencial que as casas de acolhimento implementem estratégias que integrem a alfabetização com suporte emocional e social necessário, reforçando a importância de um ambiente alfabetizador que leve em consideração o contexto

de cada criança, promovendo atividades que articulem o conhecimento escolar com a vivência pessoal. Em concordância com Antunes (2003, p. 125),

É preciso alfabetizar num contexto de letramento, isto é, integrando a aprendizagem do sistema de escrita com o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura, escrita e análise linguística.

Levando em consideração que o educador deve conhecer o contexto em que seu aluno está inserido, segundo Soares (2003, p. 22),

É fundamental que o educador esteja atento às necessidades emocionais da criança, criando um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, onde ela se sinta confiante para explorar o mundo da escrita.

A identificação de dificuldades específicas presente na questão 4 (quatro), como o reconhecimento das letras, a formação de sílabas e palavras e a compreensão de textos, destacada pelos funcionários, é um reflexo das interrupções no processo de alfabetização enfrentada pelas crianças em acolhimento. Magda Soares (2016) aponta como a alfabetização é um processo complexo que envolve tanto a compreensão do sistema alfabético quanto o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita fluente. Quando as crianças enfrentam barreiras como a descontinuidade nos estudos e a falta de apoio pedagógico adequado, sua capacidade de dominar essas habilidades fundamentais é severamente comprometida.

Segundo Ana Teberosky (1999), o processo de alfabetização exige uma base sólida que começa com a familiarização com o sistema de escrita e progride para a construção de sentido por meio da leitura. No entanto, quando essa base é interrompida, como no caso das crianças em situação de vulnerabilidade, a aprendizagem fica fragmentada, resultando nas dificuldades relatadas pelos funcionários.

A dificuldade em formar sílabas e palavras, por exemplo, reflete a ausência de práticas sistemáticas e contextualizadas de leitura e escrita no cotidiano dessas crianças, assim como a compreensão de texto, que, por sua vez, está diretamente ligada à prática contínua de leitura, algo que pode ser prejudicado pelas interrupções no ambiente escolar e a falta de suporte externo. Conforme Teberosky (1999, p. 35):

A criança constrói seu conhecimento sobre a escrita a partir da interação com a linguagem escrita em diferentes contextos, inicialmente de forma intuitiva e, posteriormente, com maior sistematização.

Diante dessas dificuldades, Antunes (2009) sugere a importância de adaptar a prática pedagógica para atender às necessidades específicas dessas crianças, com ênfase no reforço contínuo das habilidades de leitura e escrita em contextos significativos. Isso implica um trabalho contínuo nas casas de acolhimento, onde os educadores e técnicos devem promover

atividades que estimulem a leitura e a escrita de forma lúdica e motivadora, podendo, assim, minimizar um pouco as dificuldades apresentadas.

A falta de recursos adequados, apontada pelos funcionários na última questão presente no Quadro 2, como um dos maiores desafios, revela a necessidade urgente de investimentos em materiais pedagógicos e formação continuada para os educadores. “A organização do espaço, a seleção dos materiais, a qualidade das interações, tudo isso interfere no modo como as crianças aprendem e se desenvolvem” (OLIVEIRA, 2010, p. 54). Então, se fazem necessários materiais de qualidade, pois sem recursos suficientes, como livros, cadernos e tecnologias educacionais, o letramento se torna uma tarefa ainda mais árdua, especialmente nesse contexto.

Além da falta de recursos necessários, os funcionários destacaram a importância da formação continuada dos educadores, o que está alinhado às ideias de Antunes (2009), que enfatiza que a qualidade das intervenções pedagógicas depende da formação adequada dos profissionais:

A formação do professor alfabetizador deve ser contínua e abrangente, contemplando não apenas o domínio dos métodos de ensino, mas também o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, a psicologia da aprendizagem e as especificidades do ensino da língua escrita. (ANTUNES, 2009, p. 112)

A falta de preparação dos educadores em lidar com as especificidades do processo de alfabetização em contextos de vulnerabilidade pode agravar as dificuldades enfrentadas pelas crianças. Por isso, a formação continuada é essencial para que os profissionais sejam capazes de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de cada criança, garantindo uma abordagem mais personalizada e eficaz no ensino da leitura e da escrita.

Além das questões fechadas discutidas acima, discutiremos as questões abertas, destacando algumas respostas de extrema relevância apontada pelos funcionários dos locais. Antes disso, para melhor entendimento das questões, serão listadas a seguir para que em seguida sejam analisadas.

1. Quais estratégias são utilizadas na instituição para incentivar a leitura e a escrita entre as crianças acolhidas?
2. Na sua opinião, as crianças que não frequentam a escola devido a algumas situações específicas em sua vida têm acesso parcial ou suficiente a materiais educativos na instituição, como livros e cadernos? Explique.
3. E quais desafios você enfrenta ao tentar criar um ambiente propício para o aprendizado dessas crianças no local?

10. Que sugestões você daria para melhorar o processo de alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social na casa de acolhimento?

As respostas dos funcionários indicam que as estratégias de incentivo à leitura e escrita variam significativamente entre as casas de acolhimento. Em uma das respostas, o técnico afirmou que “(...) a gente usa de todas as formas possíveis e impossíveis dentro da pedagogia para incentivar a leitura e a escrita, sejam elas com livros, jogos, brincadeiras, músicas, etc.” (F1 – Praia).

Essa declaração reflete uma tentativa ativa de encontrar soluções adaptadas ao contexto vivenciado, mesmo que muitas vezes com recursos limitados. A alfabetização e o letramento constituem um processo social e cultural que deve estar imerso em práticas cotidianas, no entanto, a falta de recursos pedagógicos apontados anteriormente limita e impacta as estratégias, fazendo com que os esforços ainda não sejam suficientes para promover o desenvolvimento pleno dessas habilidades.

Além disso, os funcionários destacaram as parcerias que as casas têm com outras instituições para incentivar a leitura e escrita, tendo sido muito citado o Projeto PET – Conexões e Saberes, realizado pela UFPB, além de colaborações com igrejas como Cidade Viva e Universal.

De todas as respostas, a que mais se destaca é: “Começo bem de baixo com as crianças, pelo reconhecimento das vogais, após esse reconhecimento começo com as letras do Alfabeto (consoantes). E contação de histórias para que eles possam se interessar com a leitura.” (C2 – Centro). Através desse relato, podemos perceber que essa pessoa tem um cuidado maior ao trazer a escrita e a leitura para essas crianças, pois primeiramente faz uma análise para reconhecer em qual etapa eles estão, para poder iniciar o processo. Ferreira e Teberosky (1985, p. 28) expõem:

A criança, antes de chegar à escola, já construiu hipóteses sobre o sistema de escrita, e o professor precisa conhecer essas hipóteses para poder planejar as atividades de alfabetização.

Através desse trabalho prévio feito por esse funcionário, a criança já terá algum conhecimento quando voltar à escola ou iniciar os seus estudos. A importância da avaliação diagnóstica para identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre a escrita, como destacado na resposta do profissional C2. Ao iniciar o processo "bem de baixo", com o reconhecimento das vogais e, posteriormente, das consoantes, esse profissional demonstra

estar atento aos diferentes níveis de aprendizado e à necessidade de respeitar o ritmo de cada criança.

Em relação ao acesso a materiais educativos, os funcionários afirmam que “temos por obrigação de matricular todos em escola e supervisionar sua aprendizagem” (F2 – Praia). Isso reflete um compromisso com a escolarização formal das crianças, um direito garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Contudo, o simples acesso à escola nem sempre é suficiente para garantir a alfabetização, especialmente no acolhimento social. Magda Soares (2016) afirma que a alfabetização e o letramento dependem não apenas da exposição à escola, mas de um ambiente alfabetizador rico, que inclua materiais diversos como livros, cadernos e jogos educativos. Soares (2016, p. 87) explica:

A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, mas não é o único. É preciso que a criança esteja inserida em um ambiente alfabetizador rico, que promova a interação com a linguagem escrita em diferentes contextos.

A supervisão mencionada pelos funcionários é importante, mas deve ser complementada por um acompanhamento mais aprofundado das dificuldades individuais de cada criança. Antunes (2009) discute a importância de uma prática pedagógica contínua e adaptada, que reconheça as limitações e os desafios enfrentados pelas crianças em situação de acolhimento. Embora o acesso a materiais seja essencial, ele deve ser acompanhado por uma mediação ativa dos educadores para que os materiais sejam usados de maneira significativa.

Além disso, o funcionário P1 relatou que muitos materiais da casa são de doações que ele consegue com a escola ou conhecidos, porém algumas crianças jogam seus materiais no lixo da escola, pois sabem que ele vai correr atrás de arrumar outros para eles. Ana Teberosky (1999) defende que o processo de letramento envolve mais do que a simples exposição a materiais escritos; é necessário que esses materiais estejam inseridos em práticas de uso real da linguagem. No contexto das casas de acolhimento, muitas vezes a falta de um ambiente que promova o uso contínuo e significativo da linguagem escrita pode comprometer o desenvolvimento do letramento, mesmo quando há acesso a livros e cadernos.

Os desafios na criação de um ambiente propício ao aprendizado foram amplamente relatados pelos funcionários das casas de acolhimento. F1 mencionou a “falta de espaço e de material” como barreiras fundamentais para a criação de um ambiente de estudos; outro funcionário destacou a mesma dificuldade na casa onde trabalha: “A falta de espaço e de material dificulta muito o trabalho. Precisamos de uma sala adequada para as atividades de alfabetização, com livros, jogos, cartolina, lápis de cor...” (P2 – Praça). Os aspectos

estruturais são cruciais para garantir um ambiente alfabetizador, indo além da simples disponibilidade de materiais; trata-se de criar um ambiente que estimule a leitura, a escrita e o aprendizado de forma geral.

Segundo Soares (2016, p. 102), “O ambiente alfabetizador é um espaço social de interação entre os sujeitos e a cultura escrita, onde a criança é convidada a participar de práticas sociais de leitura e escrita”. Além disso, a ausência de recursos tecnológicos também foi destacada como um problema, especialmente considerando que muitos dos acolhidos são adolescentes e precisam dessas ferramentas para acompanhar o currículo escolar e desenvolver suas habilidades de letramento digital.

Paulo Freire (1997) argumenta que o ambiente educacional deve ser transformador e promover a autonomia do aluno. A falta de infraestrutura e de recursos limita a capacidade dos educadores de implementar uma pedagogia libertadora, baseada na interação e na participação ativa dos alunos, a ausência de um ambiente adequado pode tornar o processo educativo opressor, onde as crianças são vistas como recipientes de informações e não como agentes ativos em sua formação. Isso torna os desafios relatados pelos funcionários ainda mais preocupantes, pois sem os recursos necessários, a alfabetização torna-se uma tarefa árdua tanto para os educadores quanto para os alunos.

As sugestões dos funcionários para melhorar o processo de alfabetização e letramento nas casas de acolhimento giram em torno da necessidade de recursos: “Precisamos de mais livros infantis, jogos educativos, materiais para desenho e pintura... As crianças gostam de atividades lúdicas, e isso ajuda muito no aprendizado.” (C2 - Centro). Como apontado anteriormente, o espaço físico e os materiais adequados são elementos fundamentais para criar um ambiente de aprendizado que permita o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de maneira eficaz e prazerosa.

Ao reforçar a formação continuada dos educadores das casas, como também trazer outros profissionais para casa, C1 destacou que seria ótimo o atendimento de um Psicopedagogo duas vezes por semana; já P2 relatou que a falta de comunicação entre os funcionários da casa atrasa o ensino das crianças, porque enquanto um quer trabalhar de uma forma, o outro faz tudo diferente. Essa pessoa também destaca a necessidade de um enfermeiro ou técnico da área da saúde pelo menos duas vezes no mês, para fazer um check-up nas crianças e nos adolescentes, pois nem sempre podem levá-los para uma UPA, pois não pode ficar apenas um cuidador no local.

Nesse sentido, importante lembrar que

A formação continuada dos educadores deve contemplar não apenas aspectos pedagógicos, mas também o trabalho multidisciplinar, com a participação de profissionais de outras áreas, como psicólogos, assistentes sociais e profissionais da saúde. Essa interação é fundamental para atender às necessidades das crianças em situação de vulnerabilidade e garantir uma educação integral. (Vygotsky, 2007, p. 119)

Por fim, a sugestão de investimento em materiais e infraestrutura reflete a urgência de transformar o espaço das casas de acolhimento em ambientes mais propícios ao letramento. Freire (1996) salienta que a educação não ocorre apenas na sala de aula, mas em todos os espaços de convivência, destacando também a importância da comunicação entre os educadores para que a educação seja efetiva e atinja seus objetivos.

Para que a educação seja efetiva, é fundamental que haja uma boa comunicação entre os educadores, com troca de experiências, planejamento conjunto e objetivos comuns. A falta de comunicação pode gerar conflitos, desmotivação e prejudicar o desenvolvimento das crianças. (Freire, 1996, p. 58).

Esta pesquisa destaca a complexidade dos desafios enfrentados por educadores e técnicos inseridos nesse contexto, e as análises das questões revelam que a vulnerabilidade social, a falta de recursos materiais e a ausência de um ambiente propício ao aprendizado são obstáculos que comprometem o desenvolvimento pleno das crianças. Com base nas perspectivas teóricas dos autores mencionados em toda a análise, percebe-se que o processo de alfabetização não pode ser isolado das condições sociais, emocionais e materiais que cercam os acolhidos, o comprometimento do ambiente e a carência de recursos limitam a capacidade dos educadores de implementar estratégias pedagógicas eficazes, tornando o processo mais desafiador e excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir este trabalho, é essencial refletir sobre a trajetória percorrida e os desafios enfrentados no processo de alfabetização e letramento de crianças em situação de acolhimento institucional. A pesquisa evidenciou que a realidade educacional nessas instituições é complexa e demanda uma abordagem que transcenda as práticas pedagógicas convencionais, pois essas crianças, muitas vezes marcadas por vivências traumáticas, necessitam de um atendimento pedagógico e emocional individualizado, que respeite suas necessidades específicas e as acolha de forma integral.

A preparação adequada dos educadores, técnicos e cuidadores é fundamental para lidar com as barreiras de aprendizagem e os desafios emocionais inerentes a esse grupo. A

formação continuada desses profissionais se destaca como um fator crucial para garantir a eficácia das práticas pedagógicas, as quais devem ser adaptadas à realidade do acolhimento. Essa capacitação não deve se limitar ao domínio de metodologias de ensino, mas incluir também conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a psicologia da aprendizagem e as particularidades do ensino da língua escrita em contextos de vulnerabilidade.

Outro aspecto central é a importância de um trabalho multidisciplinar no acolhimento institucional, a colaboração entre profissionais de diversas áreas, como psicólogos, assistentes sociais e profissionais da saúde, é indispensável para oferecer um suporte integral às crianças, muitas das quais chegam às instituições com históricos de negligência, violência e interrupção do processo escolar. A integração entre diferentes saberes possibilita a formulação de estratégias conjuntas voltadas para a superação das dificuldades de aprendizagem e para o desenvolvimento global das crianças acolhidas.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel primordial. A articulação entre as casas de acolhimento e as instituições escolares é essencial para assegurar que o processo de alfabetização e letramento seja contínuo e coeso. As escolas devem estar preparadas para receber essas crianças, proporcionando um ambiente acolhedor que valorize suas potencialidades e compreenda suas necessidades, a comunicação eficiente entre educadores das casas de acolhimento e professores é vital para o acompanhamento individualizado e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem e a inclusão.

A pesquisa também apontou a urgência de investimentos em infraestrutura e recursos pedagógicos nas casas de acolhimento, a ausência de materiais adequados, como livros, jogos educativos e tecnologias, limita as oportunidades de ensino e aprendizagem, dificultando a criação de um ambiente alfabetizador rico e estimulante. É necessário garantir que essas instituições disponham de espaços físicos apropriados, com salas de aula equipadas, bibliotecas e acesso à internet, de modo que as crianças possam desenvolver plenamente suas habilidades de leitura, escrita e letramento digital.

A vulnerabilidade social, conforme observado neste estudo, tem impacto direto no processo de alfabetização e letramento das crianças em acolhidas. Fatores como instabilidade emocional, problemas de saúde, interrupção dos estudos e ausência de suporte familiar e social dificultam a aprendizagem e exigem uma atenção especial por parte dos educadores.

As práticas pedagógicas devem ser pautadas pela sensibilidade, respeito à individualidade e comprometimento com a inclusão, as casas de acolhimento, enquanto espaços de proteção têm a responsabilidade de assegurar que as crianças sob sua tutela recebam uma educação de qualidade. A alfabetização e o letramento, como pilares do

desenvolvimento humano, devem ser prioridades nas instituições, pois constituem ferramentas essenciais para a construção da autonomia, da cidadania e de um futuro mais promissor.

É importante destacar que este estudo não esgota a temática da alfabetização e letramento no contexto do acolhimento institucional. Novas pesquisas são necessárias para aprofundar a compreensão dessa realidade e para desenvolver estratégias pedagógicas cada vez mais eficazes, a mobilização da sociedade é imprescindível para garantir que as crianças em situação de acolhimento tenham seus direitos educacionais integralmente assegurados.

Por fim, que este trabalho sirva como um convite à reflexão e à ação. Que educadores, técnicos, gestores e a sociedade civil unam esforços para construir um caminho mais justo e promissor para essas crianças, assegurando que a educação seja um instrumento de transformação e esperança em suas vidas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, H. M. R. História da alfabetização e da leitura: contribuições para as reflexões sobre o ensino-aprendizagem da língua materna. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 8, p. 51-59, 1996.

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, J. P. Acolhimento Institucional: A realidade das práticas e as necessidades de aprimoramento. **Serviço Social em Revista**, v. 17, n. 1, p. 138-157, 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22268/14772> > Acesso em: 20 de set. 2024.

ASSIS, S. G.; FARIAS, C. R. **Acolhimento de crianças e adolescentes: um estudo a partir da realidade de João Pessoa**. In: Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Serviço Social. 2013. p. 26. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/enpess-anais/public/arquivos/mesa_0261_0002.pdf> Acesso em: 26 de set. 2024.

BAPTISTA, M. V. **Abandono de crianças: a realidade invisível**. Monografia (Especialização em Atendimento à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997. BORDIGNON, G.; PAIM, F. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas**: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Brasília: CONANDA, CNAS, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Breve histórico da alfabetização no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LEITE, Telma Ferraz. Alfabetização e processo de conhecimento: contribuições da psicologia da educação para o debate sobre alfabetização. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: conclusões a partir de pesquisas**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 19-32.

MENDONÇA, Rosa Helena. A eficiência do método sociolinguístico: uma nova proposta de alfabetização. **Revista Eletrônica de Pedagogia**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 138-151, 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-eficiencia-do-metodo-sociolinguistico-uma-nova-proposta-de-alfabetizacao/35270/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2011, Natal. **Anais...** Natal: SBHE, 2011. p. 1-17. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf> Acesso em: 30 de ago. 2024.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Isabella. **Política Social e Infância no Brasil: uma análise da trajetória da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM)**. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/2551/Camila_Serafim_Daminelli_final_15833439835848_2551.pdf Acesso em: 17 de set. 2024.

PERES, Eliana. **O desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças de meios urbanos e rurais: propostas para um novo tipo de escola**. 1992. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8842> Acesso em: 4 de out. 2024.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano do Menor - IIN, 1995.

POPOVIC, A. **A aprendizagem da leitura**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

RIZZINI, Irene. Desafios para Moema Toscano: a década da criança no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 95, p. 5-18, 1995. Disponível em:< <https://sbsociologia.com.br/project/moema-toscano/>> Acesso em: 23 de set. 2024.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Santa Úrsula, 1997.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Santa Úrsula, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, A. P. da. **Crianças em acolhimento institucional: um estudo sobre as implicações para o desenvolvimento psicossocial**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em:< <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9206/2/arquivototal.pdf>> Acesso em: 15 de set. 2024.

SILVA, M. L. da. **Acolhimento institucional de crianças no Brasil: um olhar sobre a realidade e os desafios**. In: Anais do Seminário Nacional de Serviço Social e Políticas Sociais. 2010. p. 120. Disponível em:< https://feac.org.br/wp-content/uploads/2020/12/III_Seminario_Acolhimento_Familiar_final-4.pdf> Acesso em: 28 de set. 2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Pátio, Porto Alegre, 2004.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso

Orientadora: Marinês Andrea Kunz

Orientada: Ester Batista da Silva

QUESTIONÁRIO – Semiestruturado

1. Qual é seu cargo na instituição?

☐ Técnico. ☐ Cuidador. ☐ Educador.

2. Qual é a faixa etária das crianças sob sua responsabilidade?

☐ 0 a 3 anos. ☐ 4 a 6 anos. ☐ 7 a 10 anos.

☐ 11 a 14 anos. ☐ 15 anos ou mais.

3. Na sua opinião, de que maneira a vulnerabilidade social das crianças afeta o processo de letramento e alfabetização?

☐ Não afeta.

☐ Instabilidade emocional

☐ Problemas de Saúde

☐ Interrupção frequente dos estudos/ nunca ter frequentado a escola

☐ Falta de apoio

☐ Dificuldade de concentração em decorrência de traumas

☐ Outros: _____

- 4. Quais são as principais dificuldades de aprendizagem que você observa no processo de alfabetização das crianças acolhidas?**
- ☐ Reconhecimento das letras
 - ☐ Formação de sílabas e palavras
 - ☐ Redação de frases
 - ☐ Leitura fluente
 - ☐ Compreensão e interpretação de texto
 - ☐ Outros: _____
- 5. Quais estratégias são utilizadas na instituição para incentivar a leitura e a escrita entre as crianças acolhidas?**
- 6. Na sua opinião, as crianças que não frequentam a escola devido a algumas situações específicas em sua vida têm acesso parcial ou suficiente a materiais educativos na instituição, como livros e cadernos? Explique.**
- 7. E quais desafios você enfrenta ao tentar criar um ambiente propício para o aprendizado dessas crianças no local?**
- 8. Quais são as maiores necessidades que você percebe em termos de suporte e recursos que poderiam melhorar ou auxiliar a alfabetização e o letramento das crianças acolhidas?**
- ☐ Formação continuada dos educadores
 - ☐ Material pedagógico adequado
 - ☐ Melhor infraestrutura
 - ☐ Outros: _____
- 9. Que sugestões você daria para melhorar o processo de alfabetização e letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social na casa de acolhimento?**

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Departamento de Metodologia da Educação
Curso de Pedagogia



João Pessoa, 21 de agosto de 2024.

Prefeitura Municipal de João Pessoa
João Pessoa, Paraíba

Assunto: questionário sobre a educação de crianças em casas de acolhimento no município

Prezados(as) Senhores(as),

Solicitamos a autorização para realizar uma pesquisa sobre a alfabetização e o letramento de crianças em situação de vulnerabilidade social que vivem em casas de acolhimento no município, para fins de Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia do Campus I da UFPB, da estudante Ester Batista da Silva. O estudo tem o objetivo de analisar o impacto das experiências vivenciadas por essas crianças no processo de alfabetização.

O instrumento de pesquisa consiste em um questionário com perguntas fechadas e abertas a ser respondido pelos professores e pela equipe diretiva das Instituições. Para tanto, pedimos que assinem também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para fins de uso dos dados, resguardando, evidentemente, a identidade dos respondentes e das instituições.

A investigação é relevante na medida em que problematiza a influência da realidade sociofamiliar das crianças em seu processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético da Língua Portuguesa e da leitura.

Atenciosamente,

 Documento assinado digitalmente
MARINÊS ANDREA KUNZ
Data: 22/08/2024 08:26:12 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Marinês Andrea Kunz
Professora do Curso de Pedagogia
SIAPE 3245878 – CPF 538.826.600-15

 Documento assinado digitalmente
ESTER BATISTA DA SILVA
Data: 11/09/2024 11:18:18 -0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ester Batista da Silva
Estudante do Curso de Pedagogia
Matr. 20190047274 – CPF 702.780.464-60

ANEXO 3



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA

CARTA DE ANUÊNCIA

A Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania-SEDHUC, órgão gestor das ações socioassistenciais no Município de João Pessoa, neste ato representada por **MARIA BENICLEIDE SILVA SILVESTRE** – Secretária, declara que tem pleno conhecimento e concorda com a proposta do Projeto de Pesquisa intitulado **“Alfabetização e Letramento de Crianças em Vulnerabilidade Social, em Lares de Acolhimento”**, que tem como discente **ESTER BATISTA DA SILVA** e coordenador/orientador **MARINEZ ANDREA KUNZ**, professora lotada no Departamento de Metodologia da Educação, Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

Conforme solicitação de Anuência, o projeto tem como objetivo *“analisar o impacto das experiências vinculadas por crianças em lares de acolhimento, no processo de alfabetização e letramento”* e o instrumento de pesquisa será a aplicação de um formulário semi-estruturado com os profissionais técnicos que atendem essas crianças nas Unidades de Acolhimento da Prefeitura de João Pessoa.

Ciente dos objetivos e métodos que serão utilizados nesse Projeto de Pesquisa, a **SEDHUC** concorda em apoiar com informações e articulações que facilitem o seu desenvolvimento, contando com a garantia de receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da Pesquisa, sempre que se fizer necessário e de que não haverá nenhuma despesa financeira para a Edilidade Pública.

João Pessoa, 18 de setembro de 2024.

MARIA BENICLEIDE SILVA SILVESTRE
Secretária de Direitos Humanos e Cidadania

ANEXO 4



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa é sobre “ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL - CASAS DE ACOLHIMENTO” e está sendo desenvolvida por Ester Batista da Silva, aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal Da Paraíba, sob orientação da Profª Marinês Andrea Kunz.

O objetivo geral do estudo é saber como se dá o ensino das crianças em casas de acolhimento, e quais são os recursos utilizados para a educação.

Pedimos a sua colaboração para responder uma entrevista (com duração média de 10 minutos), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos das áreas de educação e saúde e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde dos participantes.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que recebi uma cópia desse documento.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador



Documento assinado digitalmente

ESTER BATISTA DA SILVA

Data: 09/10/2024 20:12:53-0300

Verifique em <https://validar.itb.gov.br>