



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

**A RELAÇÃO COM O SABER LER/ESCREVER NA ESCOLA POR ALUNOS
REMANESCENTES:
DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MICAELLE RIBEIRO DO NASCIMENTO

CAMPINA GRANDE – PB
2021

MICAELE RIBEIRO DO NASCIMENTO

**A RELAÇÃO COM O SABER LER/ESCREVER NA ESCOLA POR ALUNOS
REMANESCENTES:
DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Roberta da Mota Rocha

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Melânia Mendonça Rodrigues

N244i Nascimento, Micaelle Ribeiro do.
A relação com o saber ler/escrever na escola por alunos remanescentes: desafios para a educação inclusiva / Micaelle Ribeiro do Nascimento. – Campina Grande, 2021.
188 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.
"Orientação: Profa. Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha, Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues".

Referências.

1. Letramento. 2. Alfabetização. 3. Remanescente Escolar. 4. Educação Inclusiva. 5. Saber Ler/Escrever – Alunos Remanescentes. I. Rocha, Silvia Roberta da Mota. II. Rodrigues, Melânia Mendonça. III. Título.

CDU 37.014.22(043)



RELATÓRIO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A aluna **Micaelle Ribeiro do Nascimento**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – Mestrado Acadêmico em Educação, orientada pelas professoras: Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha e Dra. Melânia Mendonça Rodrigues, submeteu à defesa de dissertação o trabalho intitulado: **“A relação com o saber ler/escrever na escola por alunos remanescentes: desafios para a educação inclusiva”**.

A defesa de dissertação foi realizada em sessão pública, no dia 29 de março de 2021, às 09h na Sala de conferencia *Web*:<https://meet.google.com/ekg-mxju-agk>.

Integraram a Banca Examinadora os seguintes professores: Prof.ª Dr.ª Silvia Roberta da Mota Rocha (Orientadora/Presidente); Prof.ª Dr.ª Melânia Mendonça Rodrigues (Coorientadora); Prof.ª Dr.ª. Roziane Marinho Ribeiro (Membro Interno); e Prof.ª Dr.ª Maria Eduarda da Mota Rocha (Membro Externo).

Após a apresentação oral da dissertação, pela mestranda, e a arguição, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer: O trabalho apresenta extrema relevância acadêmica, bem como coerência teórica, metodológica e analítica dos seus fundamentos. Recomenda-se também a indicação para publicação.

A banca atribuiu ao trabalho a seguinte avaliação:

(X) Aprovado () Em exigência () Indeterminado () Reprovado

Campina Grande, 29 de abril de 2021.

Orientadora:

Prof(a). Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha

Coorientadora:

Prof(a). Dra. Melânia Mendonça Rodrigues/UFCG

Examinador(a):

Prof(a). Dra. Maria Eduarda da Mota Rocha

Examinador(a):

Prof(a). Dra. Roziane Marinho Ribeiro

Mestranda:

Micaelle Ribeiro do Nascimento

Aos meus pais pela referência moral e afetiva e por terem, mesmo com uma pequena experiência escolar, outorgado grande importância ao conhecimento escolar ao transmitirem um sentimento de orgulho a cada etapa acadêmica vencida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Campina Grande-UFCG e ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPDEd pela oportunidade de formação acadêmica.

A todos os professores e colegas que auxiliaram para elaboração dessa dissertação. Fazem parte desse agradecimento muitas pessoas e instituições que contribuíram com a minha trajetória acadêmica e profissional.

À minha Professora Orientadora, Silvia Roberta da Mota Rocha, pelos conhecimentos compartilhados, disponibilidade, paciência, amizade e, sobretudo, pela colaboração acadêmica para o meu desenvolvimento profissional e organização dessa dissertação.

À minha Professora e Coorientadora, Melânia Mendonça Rodrigues, por todo apoio formativo, confiança, sabedoria e disponibilidade em contribuir com a minha trajetória acadêmica, em especial na elaboração dessa dissertação.

Grata às duas pela contribuição com o meu aprendizado acadêmico, desde a graduação, com o meu crescimento pessoal e motivação em todos os momentos compartilhados.

Agradeço às professoras que aceitaram o convite para contribuir com minha pesquisa na banca de qualificação e defesa: Maria Eduarda da Mota Rocha, Eduardo Onofre, Roziane Marinho Ribeiro, Niedja Ferreira de Lima. Grata pela disponibilidade.

À rede municipal de Ensino de Campina Grande, especialmente a comunidade escolar das duas escolas campo da pesquisa pela acolhida e contribuição com a pesquisa. Aos alunos, Victor e Caio, por aceitarem compartilhar suas trajetórias.

À quarta turma do Mestrado Acadêmico em Educação da UFCG e a todos os professores e professoras pelos momentos de troca de saberes, experiências e demonstração de amizade.

A Andreza Caetano pela amizade, incentivo e olhar atento à revisão ortográfica dessa dissertação.

Agradeço a Deus pelo discernimento e apoio espiritual para realização dessa pesquisa.

À minha família pelo incentivo e apoio constante. Ao meu esposo Romário por me motivar, escutar e auxiliar na construção dessa pesquisa. Aos meus pais, Edmar e Maria de Lourdes, pela alegria e valorização do meu crescimento acadêmico. Aos meus irmãos, Manuel Pereira, Michelle e Murillo pelo suporte emocional e cuidado.

Às minhas colegas de trabalho e amigas pelo apoio, escuta, valorização e incentivo em realizar essa pesquisa.

Gratidão a todos que, direta ou indiretamente, compartilharam comigo esse processo formativo.

RESUMO

Esta dissertação analisou as vivências e significações de alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social e público-alvo da barbárie, sobre os processos de produção social da exclusão e do pertencimento escolar em Campina Grande-PB. A pesquisa dialética e do tipo estudo de caso fundamentou-se na sociologia de Pierre Bourdieu, no paradigma da relação com o saber e na perspectiva dialógica de alfabetização/letramento. Os sujeitos da pesquisa foram dois alunos remanescentes, seus responsáveis, docentes e o corpo técnico de duas escolas municipais, com os quais realizamos a análise documental e a pesquisa de campo, com observação participante em visita domiciliar, avaliação da leitura/escrita, desenho e entrevista. Constatamos, em Victor, uma relação evasiva com a escola e seus saberes, marcada pela hostilidade e aparente indiferença e, em Caio, uma relação de implicação discente com a autoformação e de investimento diário para a exitosa entrada na dimensão simbólica da escola. Nos discursos dos sujeitos identificamos que as práticas pedagógicas contemplavam ações docentes para exclusão e ações docentes para mobilização e pertencimento, estas últimas, seriam contempladas em práticas pedagógicas predominantemente fundamentadas nas perspectivas dialógica de alfabetização/letramento e de exclusão/inclusão como construção social. Em Caio, tais práticas foram condicionantes da educação inclusiva, pois atuaram para a sua ressignificação da vida social/escolar, pela mobilização, empoderamento e pertencimento. Todavia em Victor foram insuficientes frente à intensidade das condições sociais de vulnerabilidade, à infeliz trajetória escolar anterior e à desesperança subjetiva do sujeito. Os conhecimentos produzidos desnaturalizam o ensino-aprendizagem na escola enquanto processos exclusivamente cognitivos e evidenciam a dimensão simbólica da exclusão e do pertencimento mediados pela ação docente, em escolas e sociedades acolhedoras que tomam para si o desafio político da educação inclusiva destes sujeitos contra a barbárie, enquanto expressão da condição de dignidade humana e de sujeito de direito na escola pública.

Palavras-chave: Remanescente escolar. Alfabetização/letramento. Educação inclusiva contra a barbárie.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN READING/WRITING KNOWLEDGE AT
SCHOOL BY REMAINING STUDENTS:
CHALLENGES FOR INCLUSIVE EDUCATION**

ABSTRACT

This dissertation analyzed the experiences and meanings of remaining students in a situation of social vulnerability and target audience of barbarism, on the school's social production processes of exclusion and belonging in Campina Grande-PB. The dialectical and case study research was based on the sociology of Pierre Bourdieu, on the paradigm of relationship with knowledge and on the dialogical perspective of literacy/literacy. The research subjects were two remaining students, their guardians, teachers and technical staff of two municipal schools, with whom we carried out document analysis and field research, through participant observation in home visits, evaluation of reading/writing, drawing and interview. We found, in a school, that social vulnerability and literacy practices as a system of codes, autonomous literacy and exclusion as cultural deprivation have produced, on the subject, effects of symbolic violence, contributing to an evasive relation marked by hostility and indifference towards the school and its knowledge, and therefore, such practices are determinants of social exclusion in processes of literacy/literacy. In the other school, we identified that even in a situation of social vulnerability, the pedagogical practices based on the dialogical perspectives of literacy/literacy and exclusion as social construction were determinants factors for the inclusive education of one of the subjects, as they acted in the resignification of the social/school life of the subject. Having produced mobilization, empowerment and belonging in a student impicature relationship with self-training and daily investment for the successful entry into the symbolic dimension of the school. The knowledge produced denaturalizes teaching-learning in school as exclusively cognitive processes and highlights the symbolic dimension of exclusion and belonging mediated by teachers in welcoming schools, which take for themselves these subject's political challenge of inclusive education against barbarism, as an expression of human dignity condition and as a place of subject of the law in public schools.

Key-words: School remnant. Literacy/Literacy. Inclusive education against barbarism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. OBJETO DE PESQUISA, ENFOQUE TEÓRICO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	15
1.1. Caracterização do campo de investigação	34
2. A RELAÇÃO COM O SABER LER/ESCREVER NA ESCOLA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS REMANESCENTES	36
2.1 Emergência e preceitos da escolarização das massas na sociedade de classes	36
2.2 Reprodução social e resistência: contribuições da teoria bourdieusiana e do paradigma da relação com o saber para a ressignificação do sentido da escola pública	43
2.3 Alfabetização e letramento de alunos remanescentes: desafios à educação inclusiva contra a barbárie	57
3. O AGRAVAMENTO DA EXCLUSÃO/LÓGICA GERENCIAL-MERITOCRÁTICA A PARTIR DOS ANOS 1990 - BRASIL E CAMPINA GRANDE-PB	71
4. CONDIÇÕES SOCIAIS FAMILIARES E ESCOLARES DE ALUNOS REMANESCENTES E SUAS MANIFESTAÇÕES NA RELAÇÃO COM O SABER LER/ESCREVER NA ESCOLA PÚBLICA	82
4.1 Trajetórias de vida de alunos remanescentes: condições sociais familiares de Victor	82
4.2 Condições sociais escolares de alfabetização e letramento de Victor: violência simbólica e ações docentes	88
4.3 Trajetórias de vida de alunos remanescentes: condições sociais familiares de Caio	102
4.4 Condições sociais escolares de alfabetização e letramento de Caio: violência simbólica e ações docentes	109
4.5 Desafios e perspectivas educativas para Victor e Caio	121
CONCLUSÕES	137
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICES	153
APÊNDICE 1 – TERMO DE ANUÊNCIA	153
APÊNDICE 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	154
APÊNDICE 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO SUJEITOS DA PESQUISA	155
APÊNDICE 4 – TCLE RESPONSÁVEL FAMILIAR	160
APÊNDICE 6 – TCLE PROFISSIONAIS DA ESCOLA	165
APÊNDICE 7 – ROTEIRO DOS DESENHOS	171
APÊNDICE 8 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ALUNO REMANESCENTE	176
APÊNDICE 9 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA RESPONSÁVEL FAMILIAR	180
APÊNDICE 10 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORA	182

APÊNDICE 11 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EQUIPE TÉCNICA E GESTORA	184
APÊNDICE 12 – ROTEIRO VISITA DOMICILIAR	186
APÊNDICE 13 – QUESTIONÁRIO VISITA DOMICILIAR	187

INTRODUÇÃO

A remanescente¹ escolar, entendida como uma condição inferiorizada resultante da distorção idade-série² no ensino formal e da experiência de insucesso escolar vivenciada por alunos que não decodificam o signo linguístico, possuem idade cronológica igual ou superior a nove anos de idade e pelo menos dois anos de escolaridade pública, é um dos grandes problemas enfrentados pela escola pública brasileira (MOTA ROCHA, 2018).

Compreender os condicionantes extra e intraescolares que contribuem para a produção da remanescente e a maneira como tais alunos, que vivenciam processos sociais excludentes por serem alvos da barbárie³, se relacionam com a escola, seus saberes e sujeitos, constitui um desafio para a educação. Nesse contexto, nos motivamos a realizar esta pesquisa de mestrado, que teve por objeto de estudo a relação com o saber ler/escrever na escola por alunos remanescentes com vistas à compreensão dos desafios e perspectivas para a educação inclusiva.

A escolha do objeto de estudo é justificada pela nossa interação com a expressiva quantidade de alunos em situação de remanescente escolar decorrente da não apropriação da leitura e da escrita nas escolas paraibanas e com alguns discursos da comunidade escolar que estigmatizam os alunos em situação de remanescente ao, geralmente, “apontarem” como causa para o frágil desempenho escolar, a falta de aptidão dos próprios sujeitos para aprendizagem da leitura e escrita ou um déficit cultural, concepção convergente com a perspectiva da privação cultural da exclusão social.

Mais especificamente, a minha⁴ trajetória de encontros com alunos que vivenciaram a remanescente em diferentes fases da minha formação e a atuação como pedagoga foi fundamental à configuração do objeto desta investigação. Formei-me em Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande-PB (doravante UFCG). Durante a graduação, cursei as disciplinas de “Aquisição e desenvolvimento da linguagem”, “Processos de Alfabetização e letramento” e “Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, ocasiões em que me deparei com a complexidade dos processos de alfabetização e letramento

¹ Nessa pesquisa, escolhemos utilizar os conceitos remanescente escolar e exclusão escolar como destacado no referencial teórico desta dissertação, usaremos o termo fracasso escolar, apenas, em momentos que nos referimos a pesquisas de autores que usem esse termo.

² Atualmente, o Ensino Fundamental brasileiro encontra-se dividido em anos de ensino, no entanto, o Censo Escolar continua utilizando o termo distorção idade-série para caracterizar o número de alunos que apresentam dois ou mais anos de diferença em relação à idade cronológica prevista para o respectivo ano de escolarização. Por isso, nesta pesquisa utilizaremos o termo distorção idade-série.

³ Entendemos por barbárie o desejo de eliminar o outro, o qual nos é diferente, como detalhado no capítulo 2.

⁴ Nesta parte do texto, optei por usar a primeira pessoa do singular, por ser a minha história específica com o objeto de pesquisa.

e com a noção do quão relevantes são para a constituição de sujeitos via escola pública brasileira, ao tempo em que constatei a necessidade de enfrentamento dos sérios problemas quanto à alfabetização e ao letramento.

Nesses componentes curriculares, fui incentivada a considerar estratégias para a alfabetização voltadas para uma diversidade de alunos, principalmente aqueles que possam enfrentar maiores dificuldades nesse processo, como alunos com deficiência intelectual e/ou em situação de remanescente escolar. Em uma das atividades da disciplina “Processos de alfabetização e letramento”, foi proposta a escolha de uma criança em fase de alfabetização para realizar um diagnóstico do seu nível de leitura e escrita. Para essa atividade convidei o filho de um vizinho, que era visto pela escola e família como preguiçoso e incapaz, por não estar com nível de escrita semelhante aos de seus colegas de sala e por apresentar uma relação de hesitação ou aparente indiferença com a leitura e escrita.

Nesse primeiro contato, uma colega de classe e eu percebemos que ele estava no período de transição entre os níveis silábico com valor sonoro e alfabético, o que era desconsiderado pelo entorno. O aparente desinteresse desse aluno remanescente resultava do seu pouco contato com livros de literatura, da frágil mediação qualificada e do estigma produzido pela família, vizinhança e escola. Ao apresentarmos os resultados da avaliação diagnóstica em sala de aula na UFCG, fui incentivada a auxiliar esse aluno e a ajudá-lo na ressignificação de sua subjetividade de dominação como estudante. Unindo a experiência com esse aluno remanescente à oportunidade de aprendizagem na disciplina, realizei algumas sessões de leitura e escrita com ele, pelas quais ele sempre demonstrava muito interesse e entusiasmo em participar. Depois de algumas sessões, ele chegou às fases finais da aquisição da escrita e leitura.

Ainda enquanto cursava a disciplina em questão, fui procurada por uma amiga da minha família, que acabara de se tornar responsável legal por uma sobrinha, para auxiliá-la com orientação técnica. Essa criança havia sido alfabetizada, mas naquele momento apresentava um bloqueio, aparente involução na aprendizagem, e não conseguia mais ler, nem escrever. Comprometi-me a ajudar e compartilhei o caso com a professora da referida disciplina, hoje minha orientadora, que me auxiliou nas metodologias que eu poderia utilizar e *com as formas de olhar para essa criança*, de modo a entender sua história singular, ver como os condicionantes sociais a fizeram ter constantes esquecimentos e como a mediação docente face a face poderia ajudar. Assim, foquei, principalmente, no trabalho com os processos cognitivos, como a atenção, memória e percepção e a metacognição. Atuando nesses processos e com

constantes conversas com a tia sobre as maneiras de auxiliar a criança, alcançamos o nosso objetivo e ela foi reposicionada, não apresentando mais bloqueios.

Após concluir a licenciatura em Pedagogia no ano de 2015, comecei a atuar como professora no município de Pocinhos-PB, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais, ano até então dedicado ao final do ciclo de alfabetização. Ao fazer o diagnóstico da turma com a qual iniciei meu trabalho, me deparei com três alunos com distorção idade-série, com 13 e 14 anos de idade, os quais estavam, naquele momento, segundo a psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 1995), no nível pré-silábico de escrita e não escreviam os seus nomes completos com autonomia.

Esses três alunos representaram um grande desafio ao meu trabalho. Um deles apresentava constante resistência a tudo que lhe era proposto em sala de aula e os outros dois estavam fisicamente presentes em sala, mas não vinculados com a leitura e a escrita na escola: permaneciam apáticos durante toda a aula, sem fazer as atividades, nem participar dos momentos propostos.

Com o aluno que apresentava bastante resistência, estabeleci contato com ele e sua família. Aos poucos, mesmo ainda tendo apresentado momentos de resistência, esse aluno demonstrou mobilização. Ao final do ano, ele demonstrava ter reconfigurado sua posição na escola. Os outros dois alunos permaneceram indiferentes durante a maior parte do ano letivo e não tive contato com nenhum familiar de ambos. Próximo ao final do ano, no entanto, ao verem o colega apresentar êxito, começaram a demonstrar alguns momentos de mobilização e conseguiram avançar na aprendizagem. Apesar disso, ainda apresentavam uma relação muito instável com a escrita.

Em 2016, lecionei como professora do 1º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais, em uma escola pública de Campina Grande e em outra de Pocinhos, ambas na Paraíba. Na turma de Pocinhos, encontrei um aluno que havia sido reprovado e apresentava instabilidade e involução na aprendizagem, mas que, sobretudo com o trabalho com as funções psicológicas superiores (atenção, memória e percepção), conseguiu estabilizar suas aprendizagens e chegar ao final do ano alfabetizado.

A turma de Campina Grande apresentava uma grande quantidade de alunos. Nela, eu encontrei muitos alunos com distintas relações com a escola, inclusive uns que, mesmo muitos novos (6 anos de idade), já apresentavam grande resistência à ordem simbólica da escola (BUNZEN, 2010), diziam não querer aprender a ler e escrever. Nessa turma, durante todo o ano, utilizei atividades diferenciadas por níveis e tentei várias estratégias para engajá-los,

todavia, no final, alguns alunos, mesmo tendo reconfigurado a relação com a leitura e escrita, ainda não tinham chegado ao nível alfabético de escrita.

Foi com essas experiências e inquietações que comecei a atuar em 2017 como supervisora educacional no município de Campina Grande-PB e como coordenadora pedagógica no município de Pocinhos-PB. Nesses cargos, tive a oportunidade de conhecer a realidade de uma grande quantidade de turmas e identificar que as minhas inquietações docentes faziam parte do cotidiano da maioria dos professores. Os docentes me procuravam constantemente para pedir auxílio com alunos em situação de remanescente. Na escola em que atuava como supervisora, desenvolvemos um projeto para atender, de forma individualizada, alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais, em processo de alfabetização, tendo-os acompanhados de perto.

Além disso, nessas novas funções, tive contato com diversos discursos escolares, dentre eles, os de estigmatização dos alunos em situação de remanescente, pois, geralmente, as causas para o insucesso escolar destes era atribuída à sua própria falta de aptidão para aprendizagem da leitura e escrita ou decorrente de um déficit cultural da condição de pobreza.

Com essas experiências, percebi a influência da escola nesse processo excludente e as diferentes maneiras que os alunos apresentam para vivenciarem o ambiente escolar e para significarem a sua trajetória escolar. Ademais, aprendi sobre a importância do sentido para a mobilização do aluno e para a sua aprendizagem na escola. Essa imersão social na escola pública com tais sujeitos me inquietou.

Interpelei-me⁵: quais os condicionantes intraescolares que produzem a violação do direito subjetivo à educação linguística pelos alunos remanescentes? Que condições sociais familiares e escolares tais alunos vivenciam? Como se encontram nos processos de alfabetização e de letramento na escola pública? Como a escola pode colaborar com a ressignificação da relação entre a escola e a subjetividade de dominação dela decorrente, em razão da condição de aluno remanescente, otimizando a alfabetização e o letramento desses sujeitos?

Por compreender que os conhecimentos adquiridos na graduação não seriam suficientes para dar conta de um problema de tamanha complexidade, me mobilizei a aprofundar os estudos sobre a temática em nível de mestrado, especificamente na linha de pesquisa Práticas

⁵ Os questionamentos apresentados nesse momento do texto são perguntas contextuais, não se constituindo as perguntas investigativas desta pesquisa, apresentadas posteriormente.

Educativas e Diversidade do mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, explicitamos nosso objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e as escolhas teórico- metodológicas, com ênfase para os conceitos de remanescência, alfabetização e letramento. No segundo capítulo, discutimos sobre o histórico da escola pública brasileira, a normatização da linguagem e sua relação com o processo de remanescência e exclusão escolar, assim como apontamos os principais desafios à educação inclusiva em nossa sociedade desigual. No terceiro capítulo, refletimos sobre a lógica gerencial-meritocrática legitimada na escola pública brasileira e campinense e suas repercussões nos processos de exclusão escolar. No quarto capítulo, apresentamos e analisamos as trajetórias escolares dos sujeitos focos de nossa investigação. Por fim, elencamos as considerações finais desse estudo.

1. OBJETO DE PESQUISA, ENFOQUE TEÓRICO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Como visto, o objeto da pesquisa em foco foi inicialmente configurado a partir da nossa imersão como atores sociais da escola pública, da formação na graduação à ação educacional em Redes Públicas de Ensino. Os índices sociais de distorção idade-série, enquanto expressões de exclusão social e escolar e de violação dos direitos subjetivos em nossa sociedade desigual/em barbárie, e pesquisas sobre alfabetização e letramento de alunos remanescentes na relação com a escola pública são dois importantes eixos que colaboram com a configuração do nosso objeto de pesquisa.

Os dados do Censo Escolar (2018), as pesquisas sobre a escola brasileira e a vivência dos docentes nas escolas públicas demonstram a existência de “[...] alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam” (CHARLOT, 2000, p.13). Percebemos uma melhoria no acesso à educação brasileira desde o final da década de 1990, no entanto, esse acesso ocorre em deterioradas condições sociais de ensino-aprendizagem (MOTA ROCHA; 2018). Segundo o Censo Escolar de 2018, 19,7% dos alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras apresentam distorção idade-série, taxa que aumenta quando consideramos a região Nordeste e o estado da Paraíba, com 26,7% e 29%, respectivamente. Já a Rede Pública de Ensino de Campina Grande-PB possui uma taxa de distorção idade-série de 33,1% (BRASIL, 2018).

Atentar para as questões da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos brasileiros nos remete ao cumprimento de direitos subjetivos presentes na Constituição Brasileira de 1988, a qual, no seu artigo 205, regulamenta que a educação é direito subjetivo de todos e dever do Estado e da família, “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2018).

Para Moraes (2012) “num sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na ‘série de alfabetização’, isto é, logo no primeiro ano do ensino fundamental, tornou-se a principal marca de ineficiência de nossa escola” (MORAES, 2012, p. 21). Vale ressaltar “[...] que, entre nós, o fracasso da escola, na alfabetização, tem atingido quase exclusivamente às crianças pobres, oriundas das famílias do meio popular” (MORAES, 2012, p. 22). Assim, o atraso escolar no Brasil tem cor e classe social, representa e/ou reproduz as nossas desigualdades sociais, econômicas e culturais (TAYASSU, 2011). Ou seja, há uma estreita interdependência entre alfabetização, letramento e desigualdades de classe e de raça (MOTA ROCHA, 2002).

Assim, a alfabetização desses estudantes continua a ser um entrave da nossa escola pública que, de modo geral, possui condições sociais inadequadas para apropriação da linguagem escrita, como ressaltado por Mota Rocha e Figueiredo (2018):

[...] a não-apropriação da leitura por crianças remanescentes pelas péssimas condições sociais de apropriação da leitura, enquanto causa intraescolar de produção da remanescência, é um dos principais problemas pedagógicos a ser enfrentado pela escola pública brasileira [...]. (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 23-24).

Assim, alguns coletivos diversos⁶, principalmente os das classes populares, sofrem mais acentuadamente com as desigualdades desse sistema de ensino (ARROYO, 2008) e, conseqüentemente, engrossam a fila do represamento e da remanescência social e escolar (MOTA ROCHA, 2018).

Entendemos que a alfabetização supõe o ensino das habilidades de decodificação e codificação, mas não se restringe apenas a essas habilidades psicolinguísticas, diz respeito também a um conjunto de prescrições sobre a utilização do conhecimento. Como ressaltado por Cook-Gumperz (1991): “A alfabetização não é somente a simples capacidade de ler e escrever: possuindo e manejando esta habilidade exercitamos talentos socialmente aprovados e aprováveis. Em outras palavras, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído” (p. 11).

Consideramos no processo de alfabetização a apropriação das competências de leitura e escrita necessárias à participação em práticas sociais letradas e o processo de aprendizagem do sistema de escrita, que corresponde à aquisição da tecnologia da escrita (SOARES, 2004). Assim, ressaltamos a aprendizagem da alfabetização como um processo social mediado. Em termos pedagógicos, subsidiado pelo modelo dialógico de alfabetização e letramento, destacamos

[...] a visibilidade do sujeito na ação pedagógica pela ação mediada e socialmente qualificada, numa leitura positiva e prospectiva fundamentada na construção e intervenção de zonas proximais, incorporando os processos de ensino-aprendizagem com estratégias (meta)cognitivas, socioafetivas e culturais de inserção escolar. (MOTA ROCHA, 2018, p. 27).

Diante do exposto, enfatizamos que a ação leitora mediada é condição fundamental à apropriação da leitura e da escrita numa educação socialmente sensível (STREET, 2012).

⁶ Arroyo (2008) conceitua “coletivos diversos” como os grupos que são historicamente marginalizados na sociedade brasileira e feitos desiguais inclusive pela escola.

Compreendemos o letramento como o uso competente e frequente da leitura e escrita nas ações cotidianas em diversas esferas de linguagem da sociedade letrada (SOARES, 2010; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018).

O reconhecimento dos processos de alfabetização e de letramento em sua dimensão histórico-ideológica, nas lutas sociais quando da emergência da escola pública de massas, no processo histórico de transformação dos conceitos, inclusive quando da emergência do conceito de letramento pela extensão do conceito de alfabetização no Brasil, e nas avaliações internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e nas diversas perspectivas teórico-metodológicas de alfabetização/letramento no trabalho pedagógico na escola pública aumenta a importância desses processos na vida social e da escola em sua responsabilidade/ação política de democratização das FPS, a exemplo da leitura e da escrita ou da leitura e da escrita como patrimônio cultural da humanidade, em sociedades grafocêntricas, desiguais e em democratização.

Ao vermos evidenciado que o processo de alfabetização é parte primordial para o êxito escolar e que constitui um dos principais desafios da escola pública brasileira, faz-se importante discutir o histórico do ensino de alfabetização no Brasil, os conceitos centrais ligados a essa discussão, suas mudanças e as perspectivas de transformações como aspecto influenciador na produção e no enfrentamento da remanescente escolar. Isso será feito em interface com as perspectivas de letramento no Ocidente e no Brasil, especificamente.

As habilidades básicas para definição do sujeito como alfabetizado foram alteradas de acordo com as exigências sociais, por isso, na história brasileira, podemos verificar diferentes parâmetros para se considerar alguém como alfabetizado. Para exemplificar, podemos destacar que “na primeira metade do século passado, para ser considerado alfabetizado e viver na cidade, bastava saber assinar o próprio nome.” (ROJO, 2010, p. 24). Com as novas exigências sociais, a assinatura do próprio nome se tornou insuficiente. Por isso, no final da década de 1970, criou-se o conceito de (an)alfabetismo funcional para distinguir as pessoas que sabiam ou não “funcionar” nas práticas que envolviam a leitura e a escrita no seu contexto social (ROJO, 2010).

Assim, podemos ressaltar que

[...] o alfabetismo é um conceito bastante complexo, sócio-historicamente determinado. Complexo, em primeiro lugar, porque envolve tanto as capacidades de leitura como as de escrita. Em segundo lugar, essas capacidades são múltiplas e variadas. Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para

relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. Além disso, o que se define como alfabetismo muda de uma época para outra, porque essas definições refletem as mudanças sociais. (ROJO, 2009, p. 10-11).

Com a criação do conceito de (an)alfabeto funcional, a habilidade de decodificar grafemas em fonemas do signo linguístico configurou-se como um dos aspectos importantes para saber ler, mas não o único. Assim, analfabetos funcionais são aqueles que, mesmo sabendo ler e escrever, no sentido de decodificar e ter escrita alfabética⁷, “não estão suficientemente habilitados aos usos da língua escrita” (TAYASSU, 2011, p. 37).

Assim, um dos principais desafios a ser superado no Brasil é a taxa de analfabetismo funcional. O Instituto Paulo Montenegro produz e divulga o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional - INAF, que resulta de uma pesquisa por amostragem realizada no intuito de medir os níveis de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos:

Para o Inaf, Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

Em 2018, a taxa de analfabetos funcionais do Brasil foi de 29%, percentual ainda expressivo mesmo com as diminuições vistas durante o início do século XXI e considerando que, em 2018, apresentou um leve aumento em comparação ao indicador anterior, como percebido na tabela 1 abaixo:

⁷ A construção do sentido é um aspecto controverso e que causa tensão, pois Mota Rocha (2018) o considera como parte da alfabetização, Rojo (2009) como um aspecto do letramento e o INAF como reflexo do alfabetismo.

Tabela 1: Níveis de alfabetismo no Brasil conforme o Inaf (2001-2018)⁸

Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
BASE	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total ²	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional*	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados*	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf 2001-2018

Esses percentuais demonstram que a escola brasileira continua a produzir uma grande quantidade de alunos que, embora saibam decodificar o signo linguístico, não conseguem utilizar a leitura e a escrita de forma frequente e eficiente no seu cotidiano. Diante do exposto, enfatizamos que um dos “[...] objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 11).

Concordamos com Mota Rocha e Figueiredo (2018) quando ressaltam que as perspectivas de alfabetização como sistema de códigos e de letramento autônomo contribuem historicamente para a exclusão social via alfabetização e letramento.

Quando não contribuem para evasão e repetência escolares, o modelo de escola vigente, na maioria das vezes, forma pessoas que sabem transformar letras em sons, mas que não conseguem entender o que acabaram de “ler”; e podem copiar graficamente frases de outrem, mas não são capazes de escrever suas próprias ideias com a coesão e a coerência e, muito menos, de utilizar os textos convocados por atividades sociais diárias. São, portanto, decodificadores e copistas de frases soltas produzidas por e para os outros, a quem foi negada a compreensão de todo o poder que o capital cultural e linguístico relevante possui numa sociedade grafocêntrica, desigual e em processo de democratização. (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 21).

Os estudos sobre o fracasso escolar ganharam destaque no cenário internacional a partir da década de 1970, com as pesquisas de Bourdieu e Passeron (1982), que enfatizam o papel da

⁸ Na tabela, vemos que o Inaf divide em três grandes tipos de alfabetismo, em nossa pesquisa atrelamos o conceito de funcionalmente alfabetizado ao conceito de letramento (STREET, 2012).

escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Desde então, vários pesquisadores publicaram estudos que auxiliam na compreensão desse fenômeno e demonstram a relação entre condicionantes extra e intraescolares na produção da remanescência escolar, dentre eles destacamos os estudos de Patto (1991), Lahire (1997), Charlot (2000), Rojo (2009) e Mota Rocha e Figueiredo (2018). Esses estudos demonstram a importância de conhecermos a realidade dos alunos e a necessidade de ultrapassarmos as concepções correntes de patologização do aluno ou do déficit cultural na perspectiva da privação cultural, da causalidade da falta (CHARLOT, 2000; LONGMAN, 2002).

Esse fenômeno pode ser conceituado de diversas maneiras e é geralmente denominado de “fracasso escolar”. No entanto, Charlot (2000) nos adverte que o fracasso escolar não é um fato ou uma experiência que possa ser constatada. “A expressão 'fracasso escolar' é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social” (CHARLOT, 2000, p.13). Trata-se de uma categoria muito ampla, polissêmica e ambígua. Assim, o termo pode designar tanto a reprovação, como a não aquisição de determinados conhecimentos ou competências.

O uso do termo "fracasso escolar" é utilizado muitas vezes atrelado a interpretações negativas que o vinculam ao desemprego, violência, marginalidade e periferia. Além de que

[...] ocorre constantemente o risco de ver-se “repassar” objetos sociomidiáticos como objetos de pesquisa, no sentido em que se faz “repassar” dinheiro falso (ou uma doença...). [...] Esperar-se-á dos pesquisadores, pois, que descubram “a causa” do fracasso escolar, assim como se pôde descobrir o bacilo de Koch ou o vírus da Aids. (CHARLOT, 2000, p.14-15).

Assim, esse pensamento constitui uma armadilha ideológica, pois os condicionantes produtores do fracasso escolar são múltiplos e possuem origem social, familiar e escolar (CHARLOT, 2000). Nesse contexto, Charlot (2000) enfatiza que “[...] estritamente falando, não existe o ‘fracasso escolar’. É verdade que os fenômenos designados sob a denominação de fracasso são mesmo reais. Mas não existe um objeto ‘fracasso escolar’, analisável como tal” (CHARLOT, 2000, p. 16). Para pesquisar sobre o que é comumente denominado de fracasso escolar devemos definir um objeto que possa ser investigado.

Em contraposição, o que existe são histórias escolares singulares, que não correspondem às expectativas docentes. E são essas trajetórias escolares que investigamos na nossa pesquisa, destacando que essa

[...] experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou, ao contrário, consegue acalmar esse sofrimento narcísico que é o fracasso, etc. (CHARLOT, 2000, p. 17-18).

Por conceber que o termo fracasso escolar apresenta uma polissemia de conceitos (CHARLOT, 2000; SARAIVA, 2016) e que remete a fenômenos vistos a partir de ausências (ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão a regras), comumente evidenciado enquanto estigmatização do sujeito e não enquanto produção social/escolar com perspectivas de enfrentamento, nesta pesquisa preferimos utilizar o conceito de remanescência.

Mota Rocha (2018) conceitua crianças remanescentes como

[...] alunos das escolas públicas que vivenciam experiências de insucesso escolar (também porque não decodificam o signo linguístico), que têm idade cronológica igual ou superior a nove anos e escolaridade igual ou superior a dois anos. A remanescência ainda equivale à distorção idade-série no ensino formal (p. 23).

Compreendemos, como a autora, que a remanescência

[...] é uma desvantagem gerada pela sociedade e pela própria instituição escolar, na forma como classifica pessoas em grupos desviantes, desqualificando-os e silenciando-os; mas também na forma como o sujeito e seus mediadores lidam com esta condição. (MOTA ROCHA, 2018, p. 27).

Os alunos em situação de remanescência escolar vivenciam processos de exclusão social e escolar que interferem na posição que eles ocupam na instituição educacional. Vejamos o conceito de exclusão social:

[...] a marginalização ou a rejeição de indivíduos que não correspondem às normas e aos valores dominantes que prevalecem em uma sociedade. A exclusão social é um dos resultados da desvalorização social provocada por julgamentos ou olhares negativos sobre um indivíduo em particular ou um grupo de indivíduos. (POULIN, 2010, p. 18).

Por sua vez,

a exclusão escolar é compreendida com os processos de marginalização social, operados na e pela escola pública, por meio das estratégias escolares de transferências – expulsões veladas; e de avaliações classificatórias, quando o critério não é a relação do sujeito com o conhecimento. (MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2018, p. 2).

Os alunos podem frequentar a escola e, mesmo assim, podem também vivenciar processos marginalizadores, classificatórios, de desafiliação às interações qualificadas socialmente, onde a ruptura de laços e a negação dos bens simbólicos, como a escrita e a leitura, são contínuos (POULIN, 2010). Ou seja, vivenciar processos de exclusão pela saída física da escola ou enquanto exclusão velada, como utilizado por Mota Rocha e Figueiredo (2018) para se referirem “[...] às situações em que a instituição escolar aceita que a criança ingresse e permaneça fisicamente nela, porém discrimina, ‘patologiza’, reprova, invisibiliza ou visibiliza pela desqualificação social o aluno [...]”, fazendo com que o aluno continue “[...] na escola sem uma vinculação com o conhecimento” (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 62).

Por isso, entendemos que a inclusão escolar não se restringe apenas ao acesso à escola e concordamos com Oliveira (2020) quando, ao falar sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão de pessoas com deficiência, conceitua educação inclusiva “[...] como uma ação política fundamentada no tripé: acesso, transformação dialética de todos os elementos; permanência e aprendizagens, a partir do próprio parâmetro do aluno, tendo a escola que se adaptar ao aluno, e não o inverso” (p. 18).

Sabemos que os sujeitos em situação de remanescente escolar não são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, no entanto, defendemos, como estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), que esses também deveriam ter um acompanhamento individualizado e uma escola que seja organizada para responder adequadamente às suas demandas de aprendizagens.

Considerando as ponderações conceituais acerca do fracasso escolar, realizamos um levantamento das dissertações e teses, defendidas entre os anos de 2009 e 2019, nos sítios do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Esse levantamento demonstrou que muitas pesquisas discutiram questões referentes ao atraso escolar. Mas, especificamente ao colocar os descritores: fracasso escolar, atraso escolar, distorção idade-série, exclusão escolar e reprovação, encontramos 26 pesquisas.

Essas investigações abordaram o tema do fracasso escolar com diferentes focos e objetos de pesquisa. Seis investigações possuem como objeto de pesquisa os discursos sobre o fracasso escolar da mídia, de pesquisadores em produções bibliográficas, da família, de professores e de alunos remanescentes (POLIDO, 2015; VICENTE, 2016; SARAIVA, 2016; FERRAREZ, 2009; SANTOS, 2016; SILVA, 2017). Sete focalizaram os significados e os sentidos atribuídos por alunos ao aprenderem, ao não aprenderem e à sua posição escolar de aluno remanescente,

assim como, o posicionamento dos docentes acerca desta situação (SILVA, 2009; RAMOS, 2015; BRUNIERA, 2016; PASSOS, 2017; CASSOLI, 2017; MARQUES, 2018).

Cinco estudos abordaram as avaliações estandardizadas e suas interferências nos processos de exclusão social e escolar (SILVA, 2009; GIRELLI, 2009; SANTOS, 2015; RODRIGUES, 2015; GRACINO, 2018). Quatro investigaram o histórico do fracasso e da exclusão escolar nas pesquisas brasileiras (FREITAS, 2009; NASCIMENTO, 2013; SILVA, 2016; MIRANDA, 2016); e outras três investigaram a relação professor-aluno (FANTINATO, 2012; NASCIMENTO, 2014; MORAES, 2018).

Mais diretamente relacionadas ao nosso objeto de estudo, encontramos três pesquisas que priorizaram o estudo da trajetória escolar de alunos em situação de fracasso⁹ escolar (SOUSA, 2015; MELO, 2018; GOMES, 2018). Uma dissertação teve como objeto a relação com o saber de alunos em situação de fracasso escolar (SILVA, 2014); outro estudo focou na afetividade das crianças que vivenciam o fracasso escolar (SALES, 2009); mais um estudo analisou as condições cognitivas de enfrentamento de adversidades de crianças com baixo rendimento escolar, a exemplo da resiliência (MALAGOLLI, 2014). Uma última pesquisa investigou o processo motivacional na escola e a correlação entre a motivação e o desempenho escolar (COSTA, 2017).

A maioria dessas pesquisas utilizaram a abordagem qualitativa, mais especificamente, vinte e três, as outras três foram investigações quantitativas. Dentre as qualitativas, destacamos que seis se caracterizaram como pesquisas bibliográficas e documentais (GIRELLI, 2009; FREITAS, 2009; NASCIMENTO, 2013; SILVA, 2016; VICENTE, 2016; SARAIVA, 2016) e três foram do tipo estudos de caso (FERRAREZ, 2009; PASSOS, 2017; MORAES, 2018). Boa parte das pesquisas mencionam em seus resultados a necessidade de dar voz aos alunos em situação de remanescente escolar, como uma maneira de compreender a situação e subsidiar tomadas de decisões para novas estratégias escolares (SILVA, 2009; FERRAREZ, 2009; FANTINATO, 2012; SILVA, 2014; NASCIMENTO, 2014; POLIDO, 2015; SILVA, 2017; DELPRA, 2017; MELO, 2018; GRACINO, 2018), preocupação que constitui um dos nossos intuítos nesta pesquisa.

Boa parte das pesquisas supracitadas utilizaram as contribuições da Sociologia da Educação, sobretudo a teoria de Bourdieu (FREITAS, 2009; FERRAREZ, 2009; GIRELLI, 2009; RODRIGUES, 2015; SANTOS, 2015; SOUSA, 2015; SANTOS, 2016; SILVA, 2016; MELO, 2018); muitas também compreendem o fenômeno mediante a perspectiva histórico-

⁹ Utilizamos o termo fracasso nesse trecho por ser a nomenclatura utilizada pelos autores das pesquisas citadas.

cultural (NASCIMENTO, 2013; MIRANDA, 2016; SARAIVA, 2016; CASSOLI, 2017; DELPRA, 2017; GRACINO, 2018; GOMES, 2018; MARQUES, 2018); e quatro utilizaram a perspectiva da relação com o saber, com ênfase em Charlot (SILVA, 2009; SALES, 2009; SILVA, 2014; RAMOS, 2015). Uma pesquisa articulou a perspectiva histórico-cultural e o paradigma da relação com o saber (SILVA, 2017), tendo focado nos estudos de Vygotsky e Charlot. Uma pesquisa escolheu integrar a perspectiva sócio-histórica junto aos estudos de Pierre Bourdieu (SARAIVA, 2016), aproximação também utilizada nesta pesquisa por entendermos que as duas vertentes concebem a remanescente como construção social.

Embora a quantidade de pesquisas realizadas sobre o tema seja grande, a maioria destaca que o fenômeno da remanescente escolar tem sido investigado com foco nos olhares dos mediadores sociais dos alunos remanescentes e não deles próprios. Ressaltamos ainda que tais pesquisas evidenciam que a remanescente continua sendo interpretada pela grande mídia, pelos profissionais da educação e pelos familiares dos alunos e, inclusive, pelos próprios alunos, como uma questão de responsabilidade individual.

Com isso, reiteramos a importância da realização de pesquisas sobre o tema como ação política de outorga de poder aos sujeitos dominados, e não incompletos (CHARLOT, 2000), diretamente envolvidos nos processos de exclusão social e escolar, ressaltando-se as vozes dos alunos, ou seja, com foco nos olhares discentes. Ademais, tais pesquisas estudadas ressaltam a necessidade de se compreender os diversos condicionantes envolvidos na produção da remanescente escolar, particularmente, a relação entre a cultura familiar e a cultura escolar, em articulação com os processos de alfabetização e de letramento, justamente o foco da nossa investigação. A articulação entre a teoria de Bourdieu, a perspectiva da relação com o saber e, sobretudo, com o paradigma dos Novos Estudos do Letramento e a diversidade de instrumentos de produção de dados, utilizados em conjunto para compreender a trajetória escolar e as significações dos alunos remanescentes sobre o processo de produção da remanescente, constitui um diferencial da nossa pesquisa.

Assim, diante do exposto, a nossa investigação focalizou a relação com o saber ler/escrever na escola por alunos remanescentes com vistas à compreensão dos desafios e perspectivas para a educação inclusiva. O **objetivo geral** foi analisar as vivências e significações de alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social e enquanto público-alvo da barbárie, sobre os processos de produção social da exclusão e do pertencimento escolar na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB. **Mais especificamente, objetivamos:** Analisar o processo de apropriação da leitura e da escrita dos alunos em situação de remanescente; Compreender as condições sociais familiares e escolares dos alunos

investigados e suas manifestações na relação com a escola; e refletir sobre as repercussões da violência simbólica na relação consigo, com a escola, seus saberes e sujeitos.

A problematização da investigação, a respeito dos objetivos específicos, envolve algumas questões norteadoras:

Para o objetivo 1, tivemos: Como esses alunos se encontram quanto à apropriação da leitura e da escrita? Como se encontram na decodificação, na construção de sentido, no posicionamento leitor e na compreensão da notação alfabética do sistema da escrita? Como os alunos percebem os seus próprios processos de apropriação da leitura e da escrita? Que consequências, em termos de subjetivação, a condição de remanescente trouxe para os sujeitos?

A respeito do objetivo 2, tivemos: Que condições sociais, inclusive familiares, esses alunos vivenciam? A que artefatos culturais têm acesso? Que tipos de saberes têm construído? Quem são seus mediadores familiares e como acontecem as interações sociais entre eles? Existe suporte afetivo, de que ordem e em que condições? Que condições sociais escolares experimentam? Qual a qualidade das interações escolares com a leitura e a escrita? Como eles têm significado o processo de violência simbólica vivenciado na sua trajetória escolar? Que disposições sociais emergem na relação dos alunos com a escola, seus sujeitos e saberes?

Em relação ao objetivo 3: As disposições incorporadas na socialização primária dos alunos têm (des)continuidade com as demandas exigidas pela escola? Como e por quê? Como o *habitus* dos alunos interfere na relação deles com o saber escolar, notadamente, com a leitura e a escrita? Os agentes escolares respondem às descontinuidades por meio de violência simbólica? Como esses processos de violência simbólica repercutem em seu *habitus* e na relação que o sujeito constitui consigo, com a escola, seus saberes e sujeitos?

Desse modo, o valor social da pesquisa ora apresentada está atrelado à compreensão da perversa trajetória escolar de alunos remanescentes e de seus condicionantes, no contexto da relação entre condições sociais familiares e escolares, como norteador na implementação de políticas e práticas pedagógicas qualificadas. Por isso, conhecer os processos de exclusão escolar pode ajudar na transformação das condições sociais escolares e, com isso, otimizar o percurso escolar destes alunos em uma experiência significativa em termos de conhecimento e de acesso à informação (ROJO, 2009), ampliando a função social da escola para além do cognitivo. Ou seja, como um espaço de acolhimento às diferenças, de identidade, singularidade (FIGUEIREDO, 2002) e de pertencimento com reconhecimento social (MOTA ROCHA; 2018). Entendemos, portanto, que o valor social do trabalho resulta na produção de conhecimentos sobre os processos sociais de exclusão social e escolar dos alunos remanescentes – em situação de desafiliação social, não alfabetizados e/ou em atraso escolar e com alto risco

de saída da escola, portanto, sujeitos em situação de vulnerabilidade social e público-alvo da barbárie.

Vale ressaltar que, como proposto no terceiro objetivo específico, analisamos as possibilidades de mobilização de tais sujeitos, nos seus condicionantes sociais familiares e escolares, de modo a contribuir com a escolarização efetiva desses alunos, notadamente, com a saída de uma posição de recusa para a de pertencimento como protagonismo letrado, com reconhecimento e implicação exitosa, alfabetizando-se e ampliando os letramentos. Tais conhecimentos, produtos desta pesquisa, podem ser incorporados em políticas e práticas educacionais e da Rede de Proteção de Crianças e de Jovens e Adolescentes (Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, Centro de Referência Especializado de Assistência - CREAS, Conselhos Tutelares, Varas de infância, Casas de Passagem etc.), na direção de contribuir para a efetivação dos direitos subjetivos, inalienáveis, desses indivíduos, inclusive, tomando a educação como antídoto contra a desigualdade, a violência e a criminalidade. Além do crescente aumento de homicídios de crianças e jovens entre 10 e 19 anos (de 5000 em 2007 para 11804 em 2017), no país, dados apontam que 70% dos mortos estavam fora da escola e eram predominantemente negros, pobres e de periferia (MEIRELLES, 2019), como os sujeitos desta investigação proposta.

Pensamos, nesse contexto, que o aluno constrói seu *habitus*, também, a partir da sua experiência com a escola, pois esta ocupa um espaço privilegiado na vida da criança. Assim, se queremos diminuir os processos de exclusão, da violência social e construir uma sociedade menos desigual, o pertencimento, com reconhecimento a uma escola multicultural, é uma importante condição (MOTA ROCHA, 2018; CANDAU, 2012).

Partimos do pressuposto de que a compreensão dos processos sociais excludentes de produção da remanescência, das ações aos discursos, pela compreensão dos sentidos e significações dos atores, pelo olhar o aluno, é uma importante condição para o seu enfrentamento, na medida em que desnaturaliza os processos sociais de distribuição desigual de saberes e de oportunidades sociais na e pela escola pública. Isso desde que o reconheçamos como grave problema educacional brasileiro, resultante de vários condicionantes sociais familiares e escolares, com vistas ao redimensionamento da educação pública e ao seu papel na construção de escolas e sociedades acolhedoras, sobretudo aos diversos grupos socialmente excluídos, a quem a educação pública de qualidade continua sendo retórica e cruel produção de violência simbólica. O conhecimento e o reconhecimento do olhar discente, em seus saberes, repertórios, desafios, entraves, demandas, expectativas de futuro, numa perspectiva crítico-dialética, são condições essenciais para isso.

Enfim, os conhecimentos produzidos, nesta pesquisa, poderão contribuir para diminuir éticas fascistas e subsidiar a construção de políticas sociais para os diversos coletivos feitos desiguais (ARROYO, 2008), haja vista que explicitam os processos de exclusão e pertencimento escolar e outorgam poder aos sujeitos em situação de remanescente. Tudo posto no intuito de ajudar na “construção de sociedades e escolas multiculturais; [...] na consolidação da sociedade democrática via escolarização formal [...]; [e] no duplo nascimento da criança quando da apropriação das funções psíquicas superiores [...]” em processos de alfabetização e de letramento na escola pública (MOTA ROCHA; OLIVEIRA; SOUZA, 2018, p. 6).

No que diz respeito aos enfoques teóricos e às escolhas metodológicas, a nossa pesquisa tem como referenciais teóricos norteadores a concepção de remanescente como construção social, em interface com o paradigma da relação com o saber, e a perspectiva dialógica de alfabetização e letramento¹⁰ que reconhecem a historicidade e as dimensões processual e relacional da constituição do humano pela educação¹¹.

Adicionalmente, pelo reconhecimento da remanescente enquanto desigualdades de classes, geracional e de raça, a pesquisa também teve o materialismo histórico-dialético¹² como enfoque metodológico norteador. Dessa forma, tentamos superar os reducionismos que costumam ser apresentados como condicionantes para a remanescente escolar. Isto é,

[...] buscamos subverter a força da ideologia de teorizações feitas considerando as extraescolares, ou estas isoladamente, em termos de faltas, de deficiências e de origem social, sem levar em conta a pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças e sua relação com a sociedade desigual. (MOTA ROCHA, 2018, p. 29).

O intuito de nossa análise foi compreender o indivíduo em sua totalidade, “[...] articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p. 22). De modo particular, tentamos

¹⁰ A perspectiva dialógica de alfabetização e letramento defende a especificidade e interdependência entre os processos de alfabetização e letramento como primordial para a promoção da participação social e a afirmação dos sujeitos em uma sociedade grafocêntrica e desigual como a nossa. Nesse contexto, a pesquisa terá como subsídio a teoria da Psicogênese da língua escrita elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985; 1987; 1995); e os Novos Estudos do Letramento (NEL) formulados por Brian Street (2014). Utilizaremos a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky por entender que abordam a faceta psicolinguística da alfabetização, sendo o que melhor explica o processo de aquisição da língua escrita.

¹¹ Esses paradigmas serão apresentados e discutidos no capítulo 2.

¹² Optamos por utilizar a nomenclatura “materialismo histórico-dialético”, por entendermos que essa é a grande matriz de pensamento que subsidia as pesquisas da perspectiva sócio-histórica de Vigotski, que nos auxiliou na escolha do desenho como instrumento de produção de dados e da perspectiva da relação com o saber de Charlot, além de entendermos que, em suas pesquisas, Bourdieu, embora não possa ser caracterizado como marxista, também apresenta a dialética como característica de compreensão da realidade.

desnaturalizar os discursos de indisciplina ou de patologização a que tais sujeitos têm sido expostos histórica e socialmente, enquanto população descartável do sistema (MOTA ROCHA, 2002), em prol de uma análise do fenômeno por dentro - em que se focaliza as formas pelas quais a sociedade e a escola colaboram com a produção dos significados e sentidos da escolarização dos sujeitos em processos de alfabetização e de letramento.

Mota Rocha (2002, p. 75) afirma que a “[...] a análise do fenômeno por dentro implica a reflexão sobre a singularidade do sujeito remanescente quando diante de distintas experiências sociais e escolares, no que diz respeito à apropriação do saber”. Ou seja, é preciso priorizar o ponto de vista do aluno remanescente “[...] quando reinterpreta o seu mundo, sendo sujeito dele, mesmo estando numa posição social de sujeito dominado”. Tal abordagem configura os modos pelos quais a escola atualiza ou resiste à reprodução social, perpetuando as desigualdades (*Idem*), em detrimento de uma educação linguística socialmente sensível¹³ (STREET, 2012).

Reiteramos a remanescência, assim como conceituado por Mota Rocha (2018, p. 15), como “[...] uma condição inferiorizada, vivenciada por tais alunos [crianças remanescentes], que é produzida socialmente, pela relação entre os fatores extra e intraescolares, e não como resultante do desempenho individual destes sujeitos”. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa são vistos como sujeitos históricos, marcados por uma cultura que interfere nas suas ideias e consciência, que produzem e, ao mesmo tempo, são produzidos pela sua realidade social (FREITAS, 2002). Com base na nossa abordagem teórico-metodológica, as nossas categorias de análise (metodológicas) são: historicidade, totalidade, contradição (WACHOWICZ, 2001).

As categorias de conteúdo são: trajetória escolar, remanescência, habitus, violência simbólica, relação com o saber, alfabetização e letramento escolar. No decorrer dessa pesquisa, essas categorias foram revisitadas, pois poderiam ser reconstituídas, como proposto por Frigotto (2000), no intuito de assegurar que a construção do conhecimento aconteça de forma dialética e respeite as contradições inerentes ao objeto. Foi nesse contexto que adicionamos a categoria trajetória escolar.

Essas categorias mediaram o olhar empregado ao nosso objeto de pesquisa e nos ajudaram a compreender o fenômeno da remanescência em sua complexidade, em seu acontecer histórico, e a perceber as tensões existentes no processo dialógico de dominação e de resistência, baseados, sobretudo, nos estudos de Bourdieu (2017, 2015, 1982) e Charlot (2002a,

¹³ A abordagem socialmente sensível focaliza a centralidade do sujeito em seu processo histórico e cultural na internalização dos significados e na produção dos sentidos para os usos sociais da língua escrita. Assim, problematiza o mito do letramento e a ingênua relação entre letramento, alfabetização e desenvolvimento social. Defende a produção de currículos articulados à relação entre escola e comunidade. Focaliza os ganhos do letramento do sujeito em relação a ele próprio no contexto de suas demandas culturais (STREET, 2012).

2001, 2000). Vale ressaltar também que, ao adotarmos o materialismo histórico-dialético, “[...] nossa intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação” (WACHOWICZ, 2001, p. 3), o que significa a pesquisa como ação política de resistência.

A nossa pesquisa configura-se ainda como estudo de caso, pois objetivamos aprofundar a análise da trajetória escolar dos alunos investigados, mediante o uso de diversos procedimentos metodológicos que nos ajudem a compreender, de forma ampla e detalhada, os significados e sentidos atribuídos pelos alunos aos processos de exclusão social e escolar. Entendemos por trajetória social o deslocamento do indivíduo no espaço social (BOURDIEU, 2017). Segundo essa perspectiva, a trajetória escolar é formada por tudo aquilo que aconteceu entre o início de sua vida escolar, considerando seus condicionantes sociais de classe que constituem seu ponto de partida, e seu deslocamento no campo escolar até o ponto de chegada, nesse caso específico, o momento da produção de dados. Sabemos que a análise da trajetória pode ser feita de maneira coletiva, uma fração de classe, ou individual, como é o caso da análise proposta neste estudo de caso. Consideramos que uma trajetória escolar pode refletir o campo dos possíveis, estatisticamente, como também apresentar características improváveis em relação a trajetória mais frequente para sua fração de classe (BOURDIEU, 2017).

Como caracterizado por Bogdan e Biklen: "O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89). A partir da multiplicidade das fontes de informações, podemos cruzar os dados e compreender melhor as diversas repercussões do processo de produção da remanescente escolar.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande - PB que apresentaram uma expressiva taxa de distorção idade-série. A escolha dessas escolas também levou em consideração a taxa de reprovação dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais - presente no Censo Escolar de 2018.

Os sujeitos foram dois alunos remanescentes, um de cada escola, matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, as professoras dessas crianças, as assistentes sociais e as gestoras da escola e uma responsável familiar (tia) de um dos alunos investigados.

Os dados foram produzidos mediante:

a) Análise documental: esta foi realizada mediante o estudo dos dados produzidos pelo Censo Escolar de 2018, principalmente os relativos ao percentual de distorção idade-série e reprovação e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Escolhemos analisar os documentos por concebemos que eles permitem “[...] acrescentar a dimensão do tempo à compreensão de social” (CELLARD, 2012, p. 295).

Ao escolhermos os resultados das avaliações como fonte de análise, também as concebemos como elementos intervenientes do processo de exclusão escolar dos alunos e não apenas como um resultado objetivo, mensurável e neutro. Concordamos com Evangelista ao afirmar que a concepção do pesquisador “[...] pode diferenciar-se daquela da fonte que estuda, posto que ambas são datadas e posicionadas socialmente e sofrem objetivações específicas pelo que deve-se evitar confundir a sua existência com a do documento em exame” (EVANGELISTA, s/ano, s/página). Consoante a isso, o nosso intuito foi “encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que [...] estão em litígio e em disputa [...]” (EVANGELISTA, s/ano, s/página).

b) Avaliação da apropriação da leitura e da escrita: os dois alunos remanescentes foram avaliados, por nós, em três sessões da atividade social de leitura compartilhada de histórias, metodologia de análise do processo de apropriação da leitura e da escrita com leitores iniciantes, desenvolvida por Mota Rocha (2002). Essas sessões são compostas por cinco etapas: I) leitura do livro sem apontar o texto escrito; II) relato e/ou sinopse oral do enredo lido; III) releitura apontando o texto escrito no painel; IV) escrita provisória do posicionamento do leitor sobre o texto lido na caixa de letras; V) registro da sessão no diário do leitor e/ou na ficha de avaliação pelo leitor alfabetizado. O nosso intuito com essa ação de pesquisa foi compreender a relação que o sujeito possuía com a escola, seus sujeitos e saberes, quando em situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A reflexão dos estágios de aquisição das estratégias metacognitivas de leitura e escrita também é importante condição ao levantamento dos desafios educacionais, dentre os quais os objetivos e as estratégias pedagógicas, de mobilização, inclusive, para a construção da zona de desenvolvimento proximal com tais sujeitos (VYGOTSKY, 2000)¹⁴.

c) Desenho sobre a escola que tenho e a escola que gostaria: os dois alunos remanescentes investigados foram solicitados a desenhar “a escola que tenho” e “a escola que gostaria de ter” e a significar o que desenharam. Com base na abordagem sócio-histórica, o desenho é um canal privilegiado de expressão de ideias, vontades e emoções, e do modo como as crianças leem a realidade, refletindo o seu conhecimento. O desenho demonstra sua realidade

¹⁴ Ficha avaliativa anexo

conceituada, constituída pelo significado da palavra (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008).

Percebe-se, então, que a importância não incide sobre o produto, mas sim na significação que o autor atribui ao próprio processo de desenhar e sobre o que é possível compreender da realidade a partir da imagem produzida. (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008, p. 10).

Por conta da vinculação entre objetivação e subjetivação, ao desenhar, os sentimentos e as significações das crianças são transformados, o que pode prejudicar a interpretação do desenho de forma isolada. Por isso, se faz necessária a escuta do sujeito sobre a sua produção.

d) Entrevista semiestruturada: foram realizadas três sessões de entrevistas com os alunos remanescentes e uma entrevista com as professoras, com a responsável familiar, com as assistentes sociais das escolas e com as gestoras escolares. As entrevistas com os alunos e com os profissionais da escola 1 foram feitas no ambiente escolar, já as entrevistas com os profissionais da escola 2 foram feitas de modo online, utilizando como ferramenta o Google Meets. A escolha pela entrevista semiestruturada¹⁵ alicerçou-se no fato de que, na abordagem sócio-histórica, a entrevista “[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica” (FREITAS, 2002, p. 29). O sentido da entrevista é criado na interlocução e depende do contexto vivenciado e da relação que se estabelece entre o pesquisador e o sujeito entrevistado. “Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29).

De acordo com Ludke e André (1986, p. 34), uma “[...] entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais”. Por isso, essa técnica pode nos ajudar a entender os aspectos que intervêm na produção da remanescência escolar e na configuração do *habitus* pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Conseqüentemente, podemos identificar quais são os seus sonhos, expectativas, traumas, limites, destrezas etc., e como isso se relaciona com os processos de acolhimento ou despertamento em relação à instituição escolar. As entrevistas foram gravadas em vídeo e/ou áudio e depois transcritas. Posteriormente,

¹⁵ Outro aspecto importante para a escolha da entrevista na modalidade semiestruturada foi o fato de que os sujeitos da pesquisa vivenciaram muitos processos de silenciamento social, com intensas sanções negativas nas suas trajetórias escolares. Pois, como ressaltado por Bourdieu (1983), falar quer dizer antes de mais nada que você se sente no direito de tomar a palavra, ou seja, possui o direito de fala.

essa técnica possibilitou o confronto dos discursos dos diversos agentes envolvidos nesse processo (família, professores, assistentes sociais e alunos), com prioridade ao olhar e voz do aluno. Para auxiliar na compreensão do *habitus* dos alunos, além de transcrever as falas, estávamos atentos à corporeidade deles.

e) Observação participante em visitas domiciliares: realizamos duas visitas à casa de um dos dois alunos investigados no intuito de conhecermos e caracterizarmos as disposições familiares e sociais que se manifestam na relação que esse sujeito possui com o saber escolar. Focalizamos a rotina, os interesses, a dinâmica familiar, os letramentos familiares, a mediação, a afetividade e a importância dada à escolarização. Nessas visitas, realizamos observação participante, pois procuramos observar a situação social com a intenção de conhecer o ambiente em que o aluno vive e como acontecem as interações familiares, sobretudo mediadas pela língua escrita. Na observação participante, o observador “[...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles [...] com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa” (MINAYO, 2013, p. 70). Sabíamos que nossa presença na casa do aluno poderia, em certa medida, modificar a organização familiar, todavia, essas visitas nos permitiram perceber questões relevantes da organização familiar. Após as visitas, registramos em áudio os aspectos relevantes do que fora observado em relação à organização do ambiente familiar. Esses dados fazem parte das nossas notas de campo, as quais originaram um diário pessoal que, com base no proposto por Bogdan e Biklen (1994), nos ajudou a acompanhar o desenvolvimento do projeto, reavaliar nosso plano de investigação e nos tornar conscientes de como fomos influenciados pelos dados.

Antes do início da investigação de campo, o projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética e aprovado¹⁶. Posteriormente, foi solicitado o consentimento dos sujeitos para participação na pesquisa de maneira voluntária, com a assinatura de um termo de livre consentimento, disponível em apêndices. Os sujeitos participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e esclarecidos sobre sua forma de participação nela. Por princípios éticos, preservamos o anonimato de todos os sujeitos participantes do estudo. Também por respeito aos sujeitos investigados e no intuito de não transformá-los em números na pesquisa, solicitamos que os alunos escolhessem o pseudônimo que seria utilizado para representá-los, dessa maneira eles conseguem se reconhecer nos dados, mesmo com o anonimato preservado. Os pseudônimos escolhidos pelos sujeitos foram Caio e Victor.

¹⁶ O parecer do Comitê de ética está disponível no Apêndice 2 desta dissertação.

Os dados foram analisados conforme a metodologia dos núcleos de significação, por compreendermos que a mesma nos ajuda a apreender os significados e sentidos dos sujeitos investigados, de maneira a perceber a relação entre indivíduo e sociedade, onde um constitui o outro. Segundo essa metodologia,

os significados são [...] produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, 'dicionarizados', eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Já o sentido

[...] é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. [...] O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Assim, entendendo "sentido" como a necessidade que mobiliza o sujeito e que o motiva ou não a adquirir novas aprendizagens e constitui sua relação com o saber-objeto¹⁷ e a escola, ao analisarmos os dados produzidos pela pesquisa, nosso intuito é compreender os sentidos atribuídos pelos alunos em situação de remanescência escolar aos processos de exclusão social e escolar vivenciados por eles. No entanto, eles serão analisados em estreita relação com os significados construídos pela cultura. Isso significa que consideramos, na análise, a relação entre agência e estrutura, entre as dimensões individual e social da constituição e existência humanas.

Como proposto pelos defensores desse método de análise de dados (AGUIAR; OZELLA, 2006; AGUIAR; OZELLA, 2013; AGUIAR, SOARES; MACHADO, 2015), fizemos, a partir da transcrição das entrevistas dos alunos, o levantamento de pré-indicadores, sistematizamos os indicadores e, mediante o confronto dos dados obtidos pelos diversos instrumentos de pesquisa, sintetizamos os dados com a construção dos núcleos de significação, que foram a base para a organização, apresentação e apreciação dos dados, de maneira a relacionar as impressões dos alunos ao contexto maior vivenciados por eles.

¹⁷ Compreendemos por saber-objeto o conteúdo intelectual socializado pela escola.

1.1. Caracterização do campo de investigação

O município de Campina Grande é o segundo maior em quantidade de habitantes do estado da Paraíba, com uma população estimada de 409.731 pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), com uma densidade demográfica de 648,31 hab/km² e uma área territorial de 591,958 km². Forma, junto com os municípios circunvizinhos, a região metropolitana de Campina Grande, composta por 19 municípios, que unidos possuíam, até 2018, uma população estimada de 637.638, correspondente a 15,96% da população do estado da Paraíba. O salário médio mensal da população campinense mensurado em 2018 é de 2,2 salários-mínimos, todavia 39,5% de sua população vive com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa (IBGE, 2010).

Campina Grande é um relevante centro universitário, sendo a cidade brasileira, proporcionalmente, com o maior número de doutores do Brasil. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 97,6% (IBGE, 2010).

A rede municipal de ensino de Campina Grande é composta por 148 escolas de Educação Básica (INEP, 2020) e possui 33.809 estudantes matriculados segundo o Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020). Ao analisarmos as taxas de rendimento e distorção idade-série, percebemos que há um aumento da reprovação no terceiro ano do ensino fundamental - anos iniciais - e um conseqüente maior número de alunos com distorção idade-série matriculados se comparado às séries anteriores (primeiro e segundo anos), também dedicadas ao processo de alfabetização. A saber, a taxa de distorção idade-série do ensino fundamental da rede municipal de ensino é de 26%, a taxa de distorção idade-série no terceiro ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Campina Grande é de 24,6% (INEP, 2019).

Nesse contexto, escolhemos para campo de investigação duas escolas da rede municipal de ensino com taxas de distorção idade-série acima da média municipal, uma escola apresenta taxa de distorção de 50,3% e outra de 27,8%. Nessas escolas, a taxa de distorção idade-série no terceiro ano é, respectivamente, de 47,3% e 34,7%. Ambas são localizadas em bairros periféricos do município.

A escola 1, em que Victor estudava, atende da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental nos turnos manhã e tarde. No ano de 2019, ela possuía 492 alunos matriculados em 18 turmas. O prédio da escola é relativamente novo. A escola possui sete salas de aula, duas salas adaptadas para o funcionamento como sala de aula, sala de professores, sala de direção, uma secretaria, cozinha e um pátio coberto.

A escola 2, em que Caio estuda, atende da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental nos turnos manhã e tarde e a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA no turno da noite. No ano de 2019, ela possuía 359 alunos. A escola funciona em um prédio amplo, relativamente antigo, que estava passando por reforma no período da produção dos dados. A escola possui dez salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala de leitura, sala de professores, sala para a direção, uma sala para reforço pedagógico aos alunos, cozinha, refeitório, quadra esportiva e pátio coberto.

2. A RELAÇÃO COM O SABER LER/ESCREVER NA ESCOLA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS REMANESCENTES

Neste capítulo, trataremos da emergência e dos preceitos da escolarização de massas em nossa sociedade capitalista e classificatória e analisaremos a reprodução social e as possibilidades de resistência, sobretudo com base em Bourdieu (2017, 1982, 2015) e Charlot (2002a, 2001, 2000). Discutiremos a normatização da linguagem e de sujeitos na escola e refletiremos sobre os desafios à educação inclusiva de alunos remanescentes em processos de alfabetização e de letramento.

2.1 Emergência e preceitos da escolarização das massas na sociedade de classes

A escola pública brasileira foi efetivamente criada entre os anos de 1889 e 1930 com a implantação progressiva dos grupos escolares ou escolas graduadas, que reuniam várias escolas isoladas (SAVIANI, 2004). Sob a defesa do iluminismo republicano e pautada na ideologia do progresso, vislumbrava-se, na escola, uma maneira de modificar a sociedade e alavancar o desenvolvimento econômico do Brasil.

Essa preocupação era justificada pela grande quantidade de brasileiros desempregados, analfabetos e marginalizados, que tinham “[...] seus hábitos vistos como indecentes e de transgressão aos bons costumes, aos olhos de uma elite que tomava seu país como atrasado em relação a Europa” (KASSAR, 2012, p. 835), a qual tinha universalizado o ensino obrigatório na maioria dos seus países. Saviani (2004) destaca que, em comparação com os países que implantaram sistemas de ensino nacionais no século XIX, o Brasil acumulou um déficit histórico quanto à alfabetização e à instrução da população.

Segundo Kassar (2012), essa noção de marginalidade era atribuída aos adultos e às crianças das camadas pobres. As crianças teriam de

[...] estar enquadradas em requisitos de convivência social, que envolviam aspectos como: vestimenta adequada, boa higiene, bons modos e boa aparência. Os que não se encaixavam, muitas vezes, eram focos de ações coercitivas e policiais. (KASSAR, 2012, p. 835).

A criação das escolas graduadas demonstra a preocupação com a alfabetização na educação pública da população brasileira em um período em que “[...] a educação era vista como antídoto à marginalidade e ao atraso do país” (KASSAR, 2012, p. 836). Saviani (2004)

afirma que, nesse período, “[...] emergia a tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da ‘escola redentora da humanidade’” (p. 22).

Vemos, pois, as fortes dimensões normatizadora e higienista, já na emergência da escola pública brasileira. Segundo Longman (2002), as pedagogias da classificação impõem uma subjetividade universal e que “[...] ainda hoje excluem para homogeneizar os currículos, os alunos, os professores e, conseqüentemente, normatizar toda a escola” (LONGMAN, p. 2).

A alfabetização, como processo social e institucionalizado pela escola moderna ocidental, tem se caracterizado por uma construção social. Inicialmente realizada no contexto familiar, passou a ser controlada pelo Estado quando da criação da escola burguesa (COOK-GUMPERZ *apud* MOTA ROCHA, 2018):

Em resumo, podemos identificar duas correntes de mudança social, a partir do século dezoito até o final do século dezenove. Estas duas correntes resultaram na ampliação e crescimento da alfabetização e no desenvolvimento da educação pública, mas suas finalidades e objetivos eram geralmente opostos. Em primeiro lugar, a cultura letrada das pessoas comuns, frequentemente considerada radical, definia a alfabetização e a conquista da escolarização como parte de seu desenvolvimento pessoal e individual. A expansão da escolarização, que se desenvolveu diretamente a partir dos movimentos para a alfabetização popular, pode ser vista primeiramente nas tradições da escola comum e, posteriormente, nos movimentos educacionais dos trabalhadores; em segundo lugar pode ser vista a necessidade de uma força de trabalho preparada para um emprego crescente na indústria, com um senso de disciplina e com o que poderia ser chamado, posteriormente, de competências escolares. A justaposição destes dois desenvolvimentos históricos resultou em uma aceitação da escolarização como um movimento social e levou ao desenvolvimento da escolarização pública de massa, na qual a alfabetização se tornou o primeiro passo essencial da escolarização propriamente dita. (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 41).

Rojo (2010) nos aponta que a alfabetização se tornou uma típica prática de letramento escolar, ou seja, os sistemas escolares parecem ter se tornado e permanecido o órgão institucional e legitimado de ensino do processo de alfabetização. Como ressaltado por Bunzen (2010):

Ao lado da industrialização e da urbanização, seja no continente europeu ou nas Américas, a emergência da escola e de práticas de letramento escolares representava a construção de modelos responsáveis, em certo sentido, pelo desenvolvimento das “modernas civilizações”. A modalidade escrita passou a ocupar um prestígio e a se tornar a “língua correta”, sendo a escola o local idealizado para “transmissão” (e controle) de saberes sobre a língua e determinados modos de ler, escrever, falar e ouvir. (BUNZEN, 2010, p.108).

Com isso, ser alfabetizado veio a ser um atributo relativo a ser “civilizado”, “moderno” e “desenvolvido” e a aquisição do ler e do escrever, entendidas como habilidades essenciais para

o prosseguimento com êxito nos estudos, tornou-se preceito, muitas vezes, a serviço da concepção de letramento autônomo.

Como exposto, a junção de quatro a dez escolas isoladas em um só prédio originou os grupos escolares. Saviani enfatiza que,

Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não-seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. (SAVIANI, 2004, p. 25).

As classes eram organizadas por faixa etária dos alunos. O modelo de escola graduada iniciou em São Paulo e foi se expandindo aos outros estados brasileiros aos poucos. Essa forma de organização escolar seriada está em vigência até hoje e corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Souza (2004, p. 114):

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe um professor.

Esse formato de organização escolar, segundo Saviani (2004, p.30), possibilita “[...] uma mais eficiente divisão do trabalho escolar, ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem”¹⁸ e auxiliava em um melhor rendimento escolar. No entanto, “essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar” (SAVIANI, 2004, p. 30), o que gerou um considerável aumento na repetência. A classificação é uma das características principais dessa escola, que, com os exames escolares ritualizados e rígidos e uma certa racionalização pedagógica, trouxe problemas persistentes à nossa educação como a seletividade, o atraso e a exclusão escolar (SOUZA, 2004).

Quantitativamente, o século XX representou um grande avanço na escola pública brasileira, com a quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental na década de 1990, no entanto, os altos índices de evasão e repetência foram frequentes e fizeram com que a

¹⁸ Vale ressaltar que, embora o argumento usado constantemente seja a criação de turmas homogêneas, esse desejo não se tornou realidade, pois somos sujeitos singulares.

discussão sobre a qualidade do ensino fizesse parte do debate educacional. Como ressaltado por Candau (2012, p. 720-721),

[...] a expansão do sistema e a presença dos diversos grupos sociais e culturais que passaram a frequentá-lo colocaram em evidência a heterogeneidade dos resultados, os altos índices de evasão e fracasso escolar, a distorção idade-série, particularmente de determinados sujeitos e grupos, colocando no centro dos debates e das preocupações a questão da qualidade da educação. (CANDAU, 2012, p. 720-721).

Embora a escola brasileira tenha expandido suas vagas para os diversos coletivos feitos desiguais (ARROYO, 2008), a sua estrutura não foi pensada para eles, ao menos numa perspectiva emancipatória, que acabam por sofrer, dentro das instituições de ensino, processos de violência simbólica¹⁹ e de exclusão escolar, a exemplo da negação dos bens simbólicos, da leitura e da escrita.

Abramowicz²⁰, Rodrigues e Cruz (2001), ao citarem a relação entre as vidas precárias e a escola, afirmam que, na realidade, a escola brasileira norteia-se em certa ideia advinda da tradição francesa²¹

[...] de que deve ser única e igual para todos e, desta forma, oculta e mantém uma ética de indiferença em relação às diferenças. Ou seja, há uma indiferença ao outro como fundamento da escola. A escola se funda em uma imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação. A partir destes parâmetros únicos de medida e da avaliação levam a classificar o “outro” como inferior, incivilizado, fracassado, repetente, bárbaro etc. Neste novo modo de ver o diferente, propõe-se a tolerância a alguns coletivos: as classes populares, os negros, os homossexuais, mas ainda os vemos como aqueles que não sabem, inferiores. Os estabelecimentos de ensino, ao lado de outras instituições, têm se empenhado no sentido de uniformização ou troca das culturas, utilizando, para tanto, padrões de raiz eurocêntrica. O exemplo da escola francesa que é difundida ao ocidente como a escola universal, única e laica, que tem por função transmitir os valores, as normas, as condutas de uma sociedade, é portanto, indiferente aos territórios e as origens sociais étnicas e culturais dos alunos e da família, cuja função é transmitir valores únicos considerados universais. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2001, p. 94).

Essa ideia faz com que os diferentes sejam silenciados e tratados com indiferença na escola. Bourdieu e Passeron (1975), ao estudarem o sistema de ensino francês com as características apresentadas acima, destacam a escola como um lugar de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais: a reprodução social operada na e pela escolarização estatal.

¹⁹ O conceito de violência simbólica será apresentado na página 37.

²⁰ Utilizamos os estudos de alguns autores da perspectiva pós-crítica em razão das contribuições de seu trabalho para a compreensão do nosso objeto de estudo e por sua análise estar convergente com a nossa, como esta autora, Canen (2000), dentre outros.

²¹ Vale ressaltar que Marx e Engels (2005) destacam que em cada época as ideias dominantes refletem as ideias da classe dominante.

Para Bourdieu a escola é uma instituição de conservação social, “[...] pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2015, p. 45). O citado autor destaca o sistema de educação como conjunto de mecanismos institucionais que asseguram a transmissão da informação acumulada entre as gerações, tendo a função de reprodução cultural e social, por meio das relações simbólicas nele existentes (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Com isso, se percebe o papel da escola na seleção e eliminação simbólica dos alunos.

Isso porque os alunos são sujeitos sociais, que trazem “bagagens” que influenciam na sua aprendizagem e, a partir do currículo escolar, não competem em condições igualitárias. Na escola, as diferenças iniciais, resultantes da transmissão familiar da herança cultural, são transformadas em desigualdade de destino escolar. Xypas (2019), ao se referir a esse fato, exemplifica que a entrada dos alunos na escola é como uma corrida em que os participantes tiveram condições de participação distintas e estão posicionados em lugares diferentes no momento da largada. Ou seja, alguns alunos já entram com maiores condições objetivas de conseguirem êxito.

Em uma escola homogeneizadora como a nossa, o currículo escolar impõe a cultura dominante, como sendo universal e legítima, ajudando a reproduzir as desigualdades sociais. Assim, vale destacar que “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 8). Ele é construído com base no contexto social mais amplo e representa visões sociais diferentes, por vezes opostas. Na organização do currículo escolar, são escolhidos aqueles conhecimentos e saberes considerados legítimos, por isso, entendemos que currículo, como ressaltado por Silva (2010), “[...] é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2010, p. 15).

Numa sociedade de classes, o critério econômico determina, em grande medida, a seleção curricular (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Na escola, os alunos das classes populares vivenciam processos de violência simbólica, uma vez que “[...] toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 20). Sobre esse tema, Charlot ressalva que

Sempre a sociedade deve operar escolhas entre tudo quanto pode ser ensinado. Essas escolhas são culturais, sociais, ideológicas, políticas, religiosas e sempre se pode opor-lhes outras escolhas legítimas. Entretanto, esse “arbitrário cultural”, como dizem

Bourdieu e Passeron, não é um arbitrário social: as escolhas operadas por uma sociedade no que diz respeito ao que se deve ensinar à juventude expressam e traduzem a representação de si mesma e de seu futuro por essa sociedade e, em última instância, as relações sociais que a definem e a estruturam. (CHARLOT, 2013, p. 189).

Desse modo, para Charlot o professor ocupando esse espaço de poder impõe significações como legítimas, a exemplo de sua maneira de falar, e desqualifica a cultura dos alunos oriundos de outros grupos sociais, que não os que dominam no plano econômico. Ademais, tal processo de dominação, enquanto naturalização, nega a representatividade na escola, uma forma cruel de eliminação simbólica do outro. E ainda:

[...] a violência simbólica atua em todo o campo da educação e da cultura, na qual aqueles a quem falta o gosto ‘correto’ são discretamente excluídos, relegados à vergonha e ao silêncio. A violência simbólica, aqui referida, constitui-se no conjunto de regras não faladas sobre o que se pode ser validamente enunciado ou percebido dentro do processo educacional e/ou cultural. Essas regras operam em todos os níveis e modalidades de ensino, uma vez que elas são legitimadas e costumam passar despercebidas como violência, uma vez que a violência simbólica é considerada natural nas relações sociais da produção da sociedade capitalista. (BRINHOSA, 2001, p. 39).

Com a lógica de garantir um padrão único ao tentar homogeneizar os alunos, mediante um currículo monocultural e exames padronizados (MOREIRA; CANDAU, 2003; ARROYO, 2008), a escola tende a não reconhecer as diferenças, a classificar e hierarquizar os coletivos diversos como desiguais e ser “[...] palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 164).

Aplicando esse padrão único, o sistema ao longo do percurso (até antes negando ou dificultando o acesso) vai introjetando na cultura social e nos próprios coletivos diversos o sentimento de que realmente são desiguais nos padrões que legitimam o sistema e a universidade: a racionalidade, o conhecimento, o trabalho, o mérito e a qualidade. (ARROYO, 2008, p. 17).

Assim, as crianças desde cedo são imersas em processos avaliativos de classificação e de segregação mediante padrões de medidas pré-concebidos, transformando as diferenças que são comuns e constitutivas da espécie humana em desigualdade. A igualdade formal do sistema escolar é injusta e camufla as desigualdades reais diante do ensino e dos padrões culturais exigidos.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2015, p. 59).

Nesse contexto, torna-se importante distinguir os conceitos de diferença, diversidade e desigualdade.

Se a diferença é uma marca inerente à condição humana, a desigualdade é produzida social e historicamente por processos de dominação, quando nos quais há a eleição de atributos ou comportamentos à condição de saber/sujeito legitimado, norma a ser imposta aos demais coletivos. Nesse caso, aqueles que apresentam consonância com os saberes e sujeitos eleitos passam a ser qualificados, enquanto aos demais, resta à condição inferiorizada, pela produção social da desigualdade. Seriam os diversos feitos desiguais. A diversidade, por sua vez, seria o esvaziamento da força política de identidades e subjetividades singulares de grupos sociais – diversos feitos desiguais - transformando-a em mercadoria nas sociedades de consumo, também otimizando a dominação e o lucro. (MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2018, p. 3).

Por isso, a escola ao estabelecer um padrão de aluno único transforma as diferenças em desigualdades socialmente construídas que geram naqueles que possuem disposições desfavoráveis à escolarização, estereótipos. Entendemos, como ressaltado por Fleuri (2006), que o

Estereótipo indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizados por um grupo na qualificação do outro. Constitui imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade. (FLEURI, 2006, p. 498).

Dessa maneira, o aluno que não atende às exigências escolares é classificado como fracassado e culpabilizado pelo seu desempenho, naturalizando o papel das desigualdades sociais e da escola na produção da remanescência. Vale ressaltar que qualquer classificação realizada mediante estereótipos possui uma legitimidade de posição social que é compartilhada por diversos sujeitos, reproduzindo preconceitos e, em grande medida, inclusive, sendo internalizadas pelos diversos coletivos atingidos por essa classificação (FLEURI, 2006).

Um estereótipo se torna social quando é amplamente utilizado dentro de um contexto, ou seja, “[...] a consolidação de uma imagem estereotipada depende fundamentalmente de um consenso dos indivíduos que constituem um grupo” (FLEURI, 2006, p. 498 - 499). A imagem difundida sobre os alunos em situação de remanescência se constitui um estereótipo social, uma vez que é representativa do pensamento do senso comum sobre esse fenômeno escolar e foi difundida também por várias perspectivas científicas de áreas como a Psicologia e a Medicina,

que “patologizavam” os alunos que fugiam do padrão exigido pela escola, fundamentadas, por exemplo, na Eugenia e na Psicologia Diferencial atreladas à perspectiva da privação cultural (PATTO, 1990; LONGMAN, 2002; MOTA ROCHA, 2002; CHARLOT, 2000; MELO, 2018).

A visão produzida e difundida em relação aos alunos em situação de remanescente escolar alimenta preconceitos ao simplificar o fenômeno, ao possibilitar desafiliação das interações e ao não perceber o estudante como um sujeito singular.

Nesta direção, o preconceito traduz a falta de flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro. Acrescentando aos modelos conceituais rigidamente definidos sobre o outro (estereótipos) uma forte conotação emocional e afetiva, o preconceito tende a absolutizar determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade. (FLEURI, 2006, p. 499).

Segundo Canen (2000), “[...] o discurso contém, em grande parte, um tom psicológico, individual [...] que cala as vozes de grupos socioculturais diversos em práticas pedagógicas que privilegiam padrões culturais dominantes” (CANEN, 2000, p. 145). A sociedade brasileira tende a omitir a existência de preconceitos e, quando os reconhece e fala sobre a obrigação de combatê-los,

2.2 Reprodução social e resistência: contribuições da teoria bourdieusiana e do paradigma da relação com o saber para a ressignificação do sentido da escola pública

Diante da importância que os estudos de Bourdieu (1982; 2015) teve e tem para o estudo da remanescente escolar, além dos equívocos produzidos pela leitura reducionista dessa teoria no Brasil, consideramos importante apresentá-la e ampliá-la, trazendo para o texto autores que se aproximam e expandem a teoria de Bourdieu, sobretudo Lahire (1997), Charlot (2002a, 2001, 2000) e Xypas (2019).

Vale ressaltar que compreendemos as diferenças das perspectivas utilizadas por Bourdieu (2017, 1982, 2015, 1989) e Charlot (2013, 2002a, 2001, 2000), principalmente por este último ter uma concepção materialista dialética de mundo e por Bourdieu ser considerado, ao menos no campo da educação, um teórico da sociologia da reprodução²². No entanto, alguns conceitos de Bourdieu apresentados no decorrer desse texto nos permitem perceber a dialética em sua pesquisa e a chance de transformação social. Consideramos ainda que a ênfase atribuída

²² Vale ressaltar que Saviani (2012) atenta para o aspecto crítico dos estudos do Bourdieu e caracteriza sua perspectiva como crítica-reprodutivista.

por Bourdieu aos condicionantes sociais é realizada como forma de desnaturalizar as desigualdades de distribuição dos bens simbólicos e denunciar a falsa neutralidade da escola, em oposição à perspectiva ahistórica de privação cultural. E não de estabelecer uma relação de causa e efeito entre as condições sociais e o fracasso escolar ou de atribuir às classes menos favorecidas a responsabilização pelo seu desempenho escolar.

Como o próprio Charlot (2005) ressalta, precisamos em nossa pesquisa ter memória educacional, e os dados estatísticos apresentados por Bourdieu em suas pesquisas são incontestáveis ao demonstrarem a correlação existente entre o fracasso escolar e a classe social do aluno. Neste sentido, seus conceitos são necessários para análise desse fenômeno e inclusive utilizados por Charlot em diversos textos. Por isso, Charlot pode ser compreendido como um teórico que utiliza e expande a teoria de Bourdieu (XYPAS, 2019).

Ao analisar as condições de entrada dos alunos das diferentes classes sociais na escola, Bourdieu demonstrou que alguns possuem uma cultura que funciona como uma espécie de capital que os favorece desde o acesso à escola. Para definir essas disposições cujos alunos possuem de maneira desigual, Bourdieu utilizou o conceito de "capital cultural".

A sociedade capitalista convencionou que uma determinada cultura seria a universal, processo conceituado por Bourdieu de arbitrário cultural, e seria a única a ser transmitida na escola: a conhecida tese da descontinuidade entre escola e sociedade. Essa cultura exprime os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos dominantes (BOURDIEU, 1982).

As crianças oriundas da classe dominante, possuidoras do capital cultural, teriam melhores resultados na escola pela similaridade entre o *habitus* primário, adquirido a partir da convivência familiar e social, e a cultura escolar, enquanto para os alunos das camadas populares a situação seria a inversa, ou seja, reveladora de descontinuidade entre as culturas familiar e escolar. Diante disso, o que muitas vezes é visto pela escola como “aptidão” ou “dom natural” é produto da soma entre capital cultural e tempo investido em sua transmissão. E o rendimento escolar da ação pedagógica está associado ao tempo de capital cultural previamente investido pela família. Segundo Bourdieu (2015):

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessa teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (p. 82).

Esses três tipos de capital cultural apresentam maneiras diferentes de aquisição. O capital cultural incorporado é fruto de investimento educativo doméstico e “[...] pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor (tal como o bronzamento, essa incorporação não pode efetuar-se por procuração)” (BOURDIEU, 2015, p. 82). A transmissão de capital cultural incorporado é uma das formas mais dissimuladas de transmissão hereditária de capital. Assim, não constitui um capital que é passado automaticamente para os herdeiros, ele precisa de condições adequadas e tempo para a aquisição certa e duradoura das disposições, formas de pensar, agir e sentir (BOURDIEU, 2015; LAHIRE 1997).

Lahire (1997) ressalta que

A presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”. [...] É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. Podemos dizer, lembrando uma frase célebre, que a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde. (LAHIRE, p. 338).

Dentre as condições objetivas, se faz importante ressaltar a disponibilidade de tempo e de mediação dos agentes familiares na mediação com as crianças para a transmissão desse capital.

Diante disso, apreendemos que as vantagens e desvantagens constitutivas ou não do capital cultural da criança não são determinadas apenas pela profissão dos pais. Tem relevância também o capital cultural dos outros familiares que convivem diretamente com o sujeito, como os avôs, irmãos e tios (BOURDIEU, 2015; CHARLOT, 2011; LAHIRE, 1997). Por isso, ao analisarmos as condições objetivas de entrada da criança na escola, precisamos considerar os diferentes agentes familiares, além do tamanho da família e as características da comunidade em que o aluno reside.

O capital cultural objetivado pode ser adquirido em sua materialidade com a compra de um objeto de valor cultural ou recebido como herança, sendo a transmissão de sua materialidade simplificada. As condições para apreciação estética e compreensão desses artefatos obedecem às mesmas leis de transmissão do capital cultural incorporado (BOURDIEU, 2015). Ou seja, precisa da mediação com o artefato pelos membros mais experientes da cultura e de tempo para ser incorporado, frequentemente os membros das classes populares possuem pouca convivência com esses artefatos culturais.

Podemos dizer, então, que “[...] um capital cultural objetivado não tem efeito imediato e mágico para a criança se as interações efetivas com ele não a mobilizem” (LAHIRE, 1997, p.

343). Isto é, a simples disponibilidade de recursos culturalmente valorizados em casa não faz com que o sujeito adquira as disposições necessárias para apreciação desse objeto. Trazendo para o contexto escolar, a presença de escritos em casa, como livros e jornais, não produz uma disposição ao uso adequado da leitura e escrita se não for estabelecida uma relação com estes objetos no meio familiar (LAHIRE, 1997). Desse modo, quando vivencia em casa momentos de contação de história, mesmo que lidas oralmente, a criança internaliza estruturas textuais que poderão ser transpostas para as exigências escolares de leitura e de escrita. Contudo, não é apenas a presença de situações de leitura que devem ser consideradas, mas também a forma como essas situações são vivenciadas, se com sofrimentos, angústias, êxitos, prazeres etc. Na situação contrária, se os livros em casa forem uma espécie de “letra morta”, os alunos vivenciarão uma contradição entre a importância delegada a esse objeto no ambiente familiar e na escola.

O capital cultural institucionalizado é a aquele concedido pelo sistema de ensino, que certifica os que conseguiram êxito e lhes dão um reconhecimento institucional, podendo levá-los a converterem esse capital cultural em capital econômico, por ser o pré-requisito para ocupar determinados cargos e exercer profissões regulamentadas.

Para Bourdieu (2015) o capital cultural incorporado “[...] é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015, p. 83). Em outras palavras, quando eu exteriorizo o *habitus* em práticas, eu demonstro meu capital cultural. Ele utiliza o conceito de *habitus* para explicar a gênese entre sociedade e subjetividade. Com este conceito o autor explica como o contexto social interfere, por transmissão osmótica, na formação do sujeito, maneiras de pensar, agir e sentir. O *habitus* é uma “[...] estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas [...] é também estrutura estruturada [...]” (BOURDIEU, 2017, p. 164).

Por conseguinte, o *habitus* é ao mesmo tempo individual e coletivo, fazendo a mediação entre agência e estrutura, pois o sujeito se constitui pela internalização das estruturas sociais, sendo esse *habitus* único, uma vez que cada sujeito vivencia processos de socialização distintos. Apesar disso, no que ele tem de mais importante, o *habitus* é compartilhado com uma experiência de classe, o que o diferencia é decorrente de um processo de socialização, da posição social do agente que o liga ao grupo social no qual está/foi inserido.

Como sistema de percepção, avaliação e ação, podemos dizer que o *habitus* possui três dimensões: 1) a dimensão corpórea - *hexis*, referente à maneira de agir do agente, representada pelo corpo que aprende de forma pré-reflexiva como agir, construindo um senso prático para as regularidades do seu meio social. Para Bourdieu (2017), essa dimensão é a socialmente mais

eficaz no processo de classificação; 2) a dimensão moral - *Ethos*, que corresponde à avaliação moral realizada pelo agente, classificando o que é certo ou errado para ele; e 3) a dimensão cognitiva - *Eidos*, expressiva do que você aprende no curso de sua socialização. Ela é responsável pela percepção do agente, equivalente ao que se apreende no curso de sua socialização. Assim, o *habitus*,

Necessidade incorporada, convertida em disposição geradora de práticas sensatas e de percepção capazes de fornecer sentido às práticas engendradas dessa forma, o *habitus*, enquanto disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagem [...]. (BOURDIEU, 2017, p. 163).

O *habitus* funciona como um princípio gerador da ação, o qual, de maneira pré-consciente, guia o sujeito nas formas de agir e reagir a situações novas similares às condições de sua produção. Dessa maneira, o *habitus* integra a experiência passada à nova, fornecendo suporte para as escolhas futuras, representando também um senso prático.

De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família. Ela não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. (LAHIRE, 1997, p. 17).

Ou seja, as características das crianças são sociais e singulares ao mesmo tempo, foram geradas a partir das relações vivenciadas com os artefatos culturais ou pessoas que a cercam. Assim, para compreender uma atividade ou uma prática, de um aluno por exemplo, é necessário analisar o *habitus*, e para analisar o *habitus* é necessário reconstituir as condições sociais em que ele foi construído (CHARLOT, 2013). A similaridade entre as condições sociais familiares e escolares fazem com que, pelo senso prático, algumas crianças se adaptem melhor ao universo escolar e saibam como se comportar, apresentando características valorizadas pela instituição, como a autonomia:

Quando aquilo que é proposto na escola não entra em contradição com (não põe em crise) o que foi interiorizado até então, neste caso o aluno se mostra como alguém autônomo. Porém, quando as regras do jogo dos dois espaços de socialização (família e escola) são, por um lado, diferentes demais, e, por outro, não podem ser vivenciadas em harmonia pelas crianças, então estas ficam deslocadas em relação às exigências e obrigações escolares. (LAHIRE, 1997, p. 65).

No mesmo sentido, quando as novas condições sociais vivenciadas são muito diferentes daquelas que produziram o *habitus*, “[...] pode levar a uma defasagem entre as expectativas e as condições objetivas [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 93), por isso ele falha e gera o efeito de histerese. É nesse momento que a reflexividade ganha espaço.

[...] a tendência a perseverar em seu ser, que os grupos devem – entre outras razões – ao fato de que os agentes que os compõem são dotados de disposições duráveis, capazes de sobreviver às condições econômicas e sociais de sua própria produção, pode estar na origem tanto da inadaptação quanto da adaptação, tanto da revolta quanto da resignação. (BOURDIEU, 2015, p. 94).

O efeito de histerese demonstra que há espaços para luta, contradição e para mudanças no *habitus*, mas o desenrolar depende dos recursos que o sustentam e da posição social de quem age. Vale ressaltar que o *habitus*, como sistema de disposições incorporadas pelos indivíduos, reflete as características do meio em que o sujeito vive, funcionando como um senso prático para as regularidades do mundo e permitindo-lhe comportar-se bem nesse meio, por isso, para Bourdieu (2015) na maioria das vezes ele não falha.

No momento cujo *habitus* falha, a pesquisa de Bourdieu focou em destacar o sofrimento provocado nos agentes, a “miséria do mundo” (CHARLOT, 2013).

Passado e futuro articulam-se no *habitus*, chave da reprodução. Portanto, para quebrar a reprodução, desconectar o futuro do passado e, assim, mudar a sociedade, é necessário mudar o *habitus*. Sendo assim, a tomada de consciência sociológica é a condição fundamental da mudança: pode mudar o mundo quem entende que suas representações e práticas foram condicionadas socialmente e, ao compreender isso, pode se livrar do condicionamento. (CHARLOT, 2013, p. 138).

A família, além de um capital cultural aos seus filhos, transmite, sobretudo por vias indiretas, um certo *ethos*. Como ressaltado acima, o *ethos* seria a dimensão moral do *habitus* e corresponde a um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2015, p. 46). Em suas pesquisas, Bourdieu percebeu similaridade entre o sistema de valores dos agentes de determinada classe social, ligada às condições objetivas de ter êxito escolar, e a importância vislumbrada pela sua família em relação à escola. Esses dois aspectos unidos concorrem para a definição de condutas e atitudes:

O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um

papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função [...] das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. (BOURDIEU, 2015, p. 55).

Perceber o capital cultural e o *ethos* familiar nos ajuda a compreender o sentido da escola para cada classe social, como ressaltado por Bourdieu:

[...] as crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas. (BOURDIEU, 2015, p. 64-65).

Lahire (1995), ao estudar casos de sucesso/fracasso escolar de crianças de aproximadamente 8 anos de idade das classes populares francesas, percebeu a existência de diferenças secundárias entre famílias, principalmente no que diz respeito ao *ethos* e à transmissão do capital cultural que influenciaram nas disposições e resultados escolares dos alunos. Quanto ao *ethos*, Lahire (1997) percebeu a existência em algumas famílias de uma ordem moral doméstica que desempenha um papel importante na atitude da criança na escola. Para ele:

Uma parte das famílias das classes populares pode outorgar uma grande importância ao “bom comportamento” e ao respeito à autoridade do professor. [...] Em casa podem exercer um controle exterior direto da escolaridade dos filhos: sancionar as notas baixas e os maus comportamentos “escolares”, assegurar-se de que as tarefas tenham sido feitas. (LAHIRE, 1997, p. 25).

Esse tipo de comportamento, com uma ordem material, afetiva e moral estável e realizada em casa, é uma característica relevante a uma relação com a escola adequada ao êxito no ensino primário. Por exemplo, um aluno que vivencia um universo doméstico material e temporalmente ordenado interioriza métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas que podem funcionar como estruturas de ordenação do mundo. Para Lahire (1997), essa ordem material torna-se uma ordem cognitiva, que como proposto no conceito de *ethos*, por Bourdieu (2015), é profundamente internalizada pela criança.

Os alunos que não vivenciam uma ordem material doméstica e, por conseguinte, não internalizaram esses comportamentos são frequentemente estigmatizados na escola como indisciplinados, desatentos ou bagunceiros (LAHIRE, 1997). Já a atitude dos que respeitam as regras escolares sem necessidade de mediação é valorizada e vista como autônoma.

Mota Rocha (2018) identificou em sua pesquisa que as famílias dos alunos adotavam três distintas estratégias em relação à apropriação da leitura e da escrita, a saber: violência física, sobretudo no dever de casa; matrícula paralela em escolas pública e privada; práticas domiciliares de ensino da leitura por membros alfabetizados de casa e/ou da vizinhança, sob a forma de escambo: ler com o filho do vizinho e lavar a roupa, em troca, por exemplo. Segundo esta autora, as estratégias familiares demonstram que a família percebe intuitivamente a possibilidade da remanescência da criança e que essa remanescência tem sua origem no contexto familiar, todavia, sendo intensificada na escola (MOTA ROCHA, 2018). Por isso, concordamos com Lahire ao destacar que:

[...] só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constitui seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem 'reagir' quando 'funcionam' em formas escolares de relações sociais. De certo modo, podemos dizer que os casos de “fracasso” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentos que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis. (LAHIRE, 1997, p. 19).

Nesse contexto, o “sucesso” ou “fracasso” escolar²³ pode ser visto, também, como resultado de uma maior ou menor contradição e similaridade entre as relações estabelecidas no ambiente familiar e escolar, aproximando-se da tese da descontinuidade entre escola e família de Bourdieu.

Além dos aspectos expostos acima, devemos considerar que um capital cultural familiar, sobretudo o escolar, “[...] nunca está dissociado de uma experiência escolar (feliz ou infeliz)” (LAHIRE, 1997, p. 344). Ou seja, o que é passado de uma geração a outra é mais que um capital cultural: “É um conjunto feito de relações com a escola e a escrita, de angústia e de vergonhas, de reticências e rejeições, de sistema de defesa diante de julgamentos externos, de relações com a autoridade e com o tempo...” (LAHIRE, 1997, p. 155). A forma, feliz ou infeliz, como os familiares dos alunos significaram a sua experiência escolar interfere na maneira com que eles tratam a vivência das crianças de sua família, revivendo-a em certa proporção. Por exemplo:

²³ Os termos são apresentados em aspas, pois como apresentado na página X, não podemos dizer que existe fracasso em si.

Os adultos da família, às vezes, vivem numa relação humilde com a cultura escolar e com as instituições legítimas e podem transmitir à criança seu próprio sentimento de indignidade cultural ou de incompetência [...]. Mas, ao contrário, podem comunicar o sentimento de orgulho que experimentam diante dos bons resultados escolares da criança, ou então olhar com benevolência a escolaridade da criança, apesar da distância que os separa do mundo escolar [...]. (LAHIRE, 1997, p. 172).

Corroboramos com Lahire (1997) e vemos que, se a criança pode vislumbrar na escola possibilidades objetivas de êxito e com esse êxito ocupar um lugar de orgulho para sua família, isso pode ser um condicionante que a auxilie na mobilização e que pode tornar-se um desafio suplementar, pois, algumas famílias, mesmo não sendo detentoras de capital cultural escolar, podem conferir uma importância social e simbólica para esse tipo de capital e, assim, investir diversos esforços para que suas crianças consigam alcançá-lo, como demonstrado pelos estudos da sociologia do improvável (XIPAS, 2019). É diante desse contexto que Lahire (1997) afirma que:

Expondo os fatos rapidamente, poderíamos dizer que, do ponto de vista da escolaridade da criança, é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios (p. 345).

Todas essas disposições sociais interferem na maneira de lidar com o capital escolar e com o saber. Charlot em suas pesquisas considera a importância desses condicionantes e acrescenta a singularidade do sujeito nesse processo, por considerar que o ambiente familiar não é homogêneo e que, por isso, cada criança encontra nesse espaço um posicionamento singular (CHARLOT, 2000).

Um dos principais expoentes do paradigma da relação com o saber, Charlot (1996; 2000a, 2002, 2013) reúne as análises da relação que o sujeito constitui com um saber ao ser confrontado à obrigação de aprender, sendo, dessa forma, uma relação com o mundo, consigo e com os outros, no processo de hominização, que para o autor seria a Educação. Caracterizada como uma relação simbólica, ativa e temporal (2000a), para Charlot (2000):

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p.81).

Diante do exposto, percebemos que a relação com o saber é inseparável da própria formação do sujeito. Ou seja, de seu *habitus*, no conceito de Bourdieu, e da sua subjetividade²⁴, nos termos utilizados por Charlot. Nesta pesquisa, portanto, optamos por utilizar, sobretudo o conceito de *habitus*, pois nossa análise do sujeito está intrinsecamente ligada à sua posição social e às disposições familiares e escolares que contribuíram para produzir a remanescência escolar. Além disso, concordamos com o ressaltado por Xipas (2019) que:

[...] o fracasso dos alunos da ralé brasileira, além de ser um fato individual, é antes de tudo o fracasso de uma classe abandonada cujos membros são desprovidos das condições necessárias para vencer. Nesse sentido, nem a escola, nem a sociedade brasileira em geral merecem o qualitativo de meritocráticas. (XYPAS, 2019, p. 8).

Conforme expusemos, são diversos os aspectos sociais a considerar, os quais demonstram o quão desigual é a condição de acesso, permanência e aprendizagens dos alunos na escola e, embora o sujeito tenha possibilidade de mudanças, como demonstrado nos estudos da sociologia do improvável (XYPAS, 2019), essas possibilidades de êxito acontecem com auxílio de condições sociais favoráveis. A relação que o aluno possui com o saber objeto é constituída pela sua condição social objetiva e pela posição social subjetiva. A mistura dessas posições forma sua esperança subjetiva de futuro, conceituada como:

[...] o produto da interiorização das condições objetivas, que se operam segundo um processo comandado por todo o sistema das relações objetivas nas quais ela se efetua, tem como função teórica designar a interseção de diferentes sistemas de relações, as que unem o sistema de ensino à estrutura das relações de classe e as que, ao mesmo tempo, se estabelecem entre o sistema dessas relações objetivas e o sistema das disposições (*ethos*) que caracteriza cada agente social (indivíduo ou grupo), na medida em que este se refere sempre, mesmo sem o saber, quando ele se determina, ao sistema das relações objetivas que o determina. (BOURDIEU, 1975, p. 166).

Entendemos, assim, que a posição social do indivíduo influencia na visão que ele constrói sobre seu futuro e sua possibilidade de êxito escolar. Nesse contexto, para Bourdieu (1975), quando um aluno vivencia o processo aparente de autoexclusão do acesso a determinado ciclo de formação, ou acaba escolhendo um tipo de ensino desvalorizado, ele o faz com base não

²⁴ Para Charlot (2001, p. 50), a subjetividade “[...] é entendida em seu caráter histórico e culturalmente contingente, uma vez que o interesse central da pesquisa não estava voltado para a intimidade de cada indivíduo, mas para os contextos e processos sociais nos quais os jovens se constituem como sujeitos e, em especial, como sujeitos dos saberes que reconhecem como fundamentais”. Compreendemos as aproximações e divergências existentes entre esses dois conceitos, *habitus* e subjetividade, todavia, foge do objetivo desta pesquisa organizar essa articulação, por isso, entendendo que o conceito de *habitus* responde melhor à nossa análise, optamos por utilizá-lo.

somente na vocação ou pela comprovação de sua inaptidão, mas também mediante o conjunto de relações objetivas entre sua classe social e o sistema de ensino.

Quando nos atentamos para casos particulares de alunos, sobretudo de êxito escolar, percebemos que “[...] Cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social. Temos uma posição social objetiva, mas também uma posição social subjetiva” (CHARLOT, 2013, p. 165). Ou seja, somos sujeitos sociais e singulares. A maneira como interpretamos nossa posição objetiva configura nossa posição social subjetiva (CHARLOT, 2013) e nossa esperança subjetiva (BOURDIEU, 1982).

Por isso também, em nossa pesquisa, optamos por escutar os alunos em situação de remanescente escolar, para entendermos não apenas a sua posição social, como também a forma como eles tem significado os processos sociais relativos à sua escolaridade e qual a sua esperança subjetiva quanto ao seu futuro escolar. Consideramos que essa interpretação será decisiva na sua mobilização. Percebemos que essa seria uma importante chave para não desistirmos da perspectiva social, nem da perspectiva da singularidade individual, ou seja, seria uma boa opção para o enfrentamento da contradição entre agência e estrutura (BOURDIEU, 2015).

A relação entre a esperança subjetiva e a probabilidade objetiva de êxito escolar pode nos ajudar a esclarecer a mortalidade escolar das classes populares ou a sobrevivência de uma parte dessa classe (BOURDIEU, 1982), relacionado a chance que o sujeito percebe que possui de prosseguir no sistema de ensino. Quando uma classe apresenta taxas variantes de aprovação, os indivíduos podem ser mais encorajados a tentar. Já quando a taxa de aprovação é pequena pode provocar a sensação de que “isso não é para nós”. Para demonstrar essa característica, Bourdieu (2015) utiliza o termo "causalidade do provável".

Com isso e a partir do efeito gerado pela violência simbólica, o aluno muitas vezes acaba antecipando as sanções escolares e vivenciando um processo de autoeliminação, ou seja, não se submetendo a testes que o classificariam para próximas etapas de estudo, a exemplo dos exames seletivos para instituições de Ensino Superior. Vale destacar também que à medida em que avança no sistema escolar, mais seletivo ele se apresenta e maiores ficam os reflexos da mortalidade escolar das classes populares, que pouco conseguem atingir os níveis finais da escolaridade em razão da necessidade de distinção na seletividade escolar (BOURDIEU, 2017).

Diante do exposto, “[...] a relação com o saber é uma relação social no sentido que não somente as condições de existência desses jovens, mas também suas expectativas em face do futuro e da escola, exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade” (CHARLOT,

1996, p. 62). No entanto, “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam” (CHARLOT, 1996, p. 62).

Na relação com o saber está em jogo a própria natureza do aprender. Entendemos aprender como “[...] uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção” (CHARLOT, 2001, p. 26-27). Desse modo a relação com o saber implica diretamente na mobilização do sujeito, uma vez que para aprender o sujeito tem que encontrar algum sentido no saber e ter um contexto de ensino adequado.

Assim, aprender não estaria restrito à aprendizagem dos *conteúdos escolares* e sim relacionado a uma maneira de se apropriar do mundo. Aprender também é apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo. Como ressaltado por Charlot (2000):

Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (“meter coisas na cabeça”, como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática [...]. Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...). (CHARLOT, 2000, p.59).

O autor conceitua os saberes em três tipos: saber-objeto – o conteúdo intelectual ensinado pela escola; saber-atividade - ligado aos saberes práticos, que dizem respeito a atividades do cotidiano; e saber relacional - relativo a saberes de natureza ético-moral. Charlot (2000, 2013) identificou diferentes maneiras de os alunos investigados se relacionarem com o saber objeto. Para ele, conhecer as formas de o aluno se relacionar com os saberes é fundamental para o professor auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem na escola.

Charlot (2000, 2002a, 2013) enfatiza, ainda, que entre os jovens pesquisados pelo seu grupo de estudo nas periferias francesas e brasileiras encontrou quatro tipos de processos referentes à relação com o saber. A primeira, relação epistêmica com o saber, caracteriza-se por uma mobilização constante para aprender - o *habitus* do estudo, como se o saber fosse sua segunda natureza, relação rara em estudantes das periferias. A segunda, relação de identidade com o saber, se refere aos estudantes que se relacionam com o saber, mobilizando-se com o aprender como conquista diária, mediante contexto em que geram curiosidade e necessidade de novos conhecimentos. A terceira, relação social com o saber, é a mais presente entre os jovens das periferias investigados por Charlot, tanto as francesas como as brasileiras. A motivação para aprender destes sujeitos está dissociada do próprio conhecimento e atrelada ao que adquirir

esse conhecimento implica socialmente, a exemplo de passar de ano, adquirir um bom emprego ou conseguir status - legitimidade social. A quarta, relação de indiferença ao saber, é a mais preocupante, pois caracteriza-se por estudantes que nunca entraram efetivamente na lógica da escola, no sentido da relação epistêmica do saber, como atividade de pensamento. Nesse tipo de processo, os alunos não entenderam o que acontecia nessa instituição, assim, não se consideram participantes do jogo escolar, não vislumbrando, também, nada a ganhar ou a perder.

Mota Rocha (2002) afirmou que os alunos em situação de remanescente escolar, participantes de sua pesquisa sociocultural, se afirmavam na escola mediante uma relação com o saber, caracterizada pela exclusão do saber-objeto, sobretudo a leitura e escrita. Por isso, para Charlot (2013),

[...] na maioria dos casos, os alunos nem se evadem, nem abandonam a escola; eles nunca entraram na escola. O problema não é saber por que eles saem, o problema fundamental é saber porque muitos alunos nunca entraram na escola. Eles são matriculados administrativamente, estão presentes fisicamente (algumas vezes, pelo menos), mas nunca entenderam o que consiste estar ali. (CHARLOT, 2013, p. 160).

As contribuições das pesquisas de Charlot (2013) e de Xypas (2019) nos remetem à relevância do aluno se sentir pertencente ao jogo escolar e atribuir a ele algum sentido. Diante disto, consideramos que o conceito de *illusio*, utilizado por Bourdieu (2001) para caracterizar a sensação de estar presente simbolicamente em um campo como espaço de jogo, torna-se precioso nessa discussão e pode nos auxiliar na compreensão das formas como os alunos se relacionam com o saber. Segundo Bourdieu (2003),

Os campos apresentam-se à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem de sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas). (BOURDIEU, 2003, p. 119).

Todo campo é permeado de luta entre o dominante, que defende a conservação das estruturas já existentes, e o novo, que tenta modificar/subverter essas estruturas em busca do seu direito de entrada no campo. Essa luta possui características distintas atrelada ao campo e ao momento histórico. Como pré-requisitos para o funcionamento do campo, temos: as paradas em jogo (monopólio da violência legítima) e a existência de pessoas prontas para jogar esse jogo. “A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no

decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores” (BOURDIEU, 2003, p. 120). Cada novo agente que pretende adentrar em um campo social tem de reconhecer o valor do jogo e conhecer os princípios práticos de funcionamento do jogo. Podemos considerar a escola como um campo social.

Compreender a escola moderna e pública como uma esfera/um campo de criatividade ideológica é abrir possibilidades para estudar sua produção/criação ideológica particular e as condições concretas em que se dão a produção, circulação e o consumo de textos e discursos em gêneros que lhe são próprios, adequados e/ou permitidos. (BUNZEN, 2010, p.113).

Entender a escola como campo/esfera é pensar em duas dimensões constitutivas: os processos institucionais e as situações cotidianas. O valor, a organização e a importância dos processos institucionais para a cultura escolar compõem a ordem simbólica da escola, ou seja, a maneira como é organizada e dividida a rotina escolar em tempos, espaços e conteúdos, a hierarquia estabelecida entre as funções e a os modos de interação e uso da linguagem - divisão entre discursos proibidos e autorizados (BUNZEN, 2010).

Como vimos em Charlot (2013), grande parte dos alunos em atraso escolar não entraram simbolicamente no campo escolar, o que nos remete ao conceito de *illusio*. De acordo com Bourdieu (2001),

A *illusio* constitui essa maneira de estar no mundo, de estar ocupado pelo mundo fazendo com que o agente possa ser afetado por uma coisa bem distante, ou até ausente, embora participando do jogo a qual ele está empenhado. O corpo está ligado a um lugar por uma relação direta, de um contato que não é senão uma maneira entre outras de entrar em relação com o mundo. (BOURDIEU, 2001, p. 165).

A *illusio*, ou seja, a sensação de fazer parte de um jogo, possibilita que nossos pensamentos e ações possam ser afetados e modificados, pois “[...] o mundo é compreensível, dotado imediatamente de sentido [...]” (BOURDIEU, 2001, p. 166). Acreditamos que a relação que o aluno possui com o saber e, conseqüentemente, a *illusio* podem sofrer alterações em sua trajetória escolar, atrelada à forma como ele significa suas vivências e sua esperança subjetiva de futuro no sistema escolar. Defendemos que os mediadores escolares, sobretudo os professores, podem intervir nesse processo de construção de pertencimento ao campo escolar.

Nesse ínterim, Mota Rocha (2002) ressalta que a assiduidade dos alunos na escola não garante a disponibilidade da criança em estabelecer um vínculo com o saber-objeto. Por isso, ela destaca que a assiduidade interessada, ou seja, a “[...] presença na escola com a disposição

para aprender pode ser o elemento distintivo da aprendizagem escolar [...]” (MOTA ROCHA, 2002, p. 131), muitas vezes mobilizada em razão do tipo de relação pedagógica elementar construída entre escola e alunos/famílias de classes populares.

Xypas (2019) ao analisar a trajetória escolar exitosa de sujeitos das classes populares enfatiza a presença em todas as histórias de um grupo de referência, formado por familiares, vizinhos ou amigos que, em determinado momento da trajetória escolar dos investigados, foi importante para o sentido atribuído por eles à escolaridade, demonstrando que havia probabilidade de chegada ao Ensino Superior e, ainda, os auxiliando a modificar sua esperança em alcançar novas etapas de ensino.

Nessa direção, uma das principais atribuições da pesquisa sobre remanescentes seria investigar a relação que o aluno adquire com o saber e desvendar formas que o incentivem a adotar uma relação de saber, atribuindo sentido às atividades escolares.

A questão é: que sentido tem para a criança o fato de ir à escola e de aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar? Não que a questão das competências não seja importante: a escola [...] tem por função específica formar a criança, permitir-lhe se apropriar dos saberes. Mas a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. A questão do sentido deve portanto preceder a da competência (que sentido o fato de ir à escola tem para a criança?) e permanecer presente durante a aquisição de competências (para uma criança, o que significa “aprender”, “estudar”?). (CHARLOT, 1996, p. 49).

Assim, a questão do sentido é primordial para os processos de ensino-aprendizagem na escola, uma vez que o aluno só aprende se o saber provocar nele certos ecos que o mobilizem para a aprendizagem. Mobilização, aqui entendida, como móbil, ou seja, motivação interior para fazer apelo aos recursos internos para a aprendizagem na escola e na vida (CHARLOT, 2000).

2.3 Alfabetização e letramento de alunos remanescentes: desafios à educação inclusiva contra a barbárie

Mota Rocha e Figueiredo (2018) afirmam que “[...] na relação entre saber e poder, ou melhor, quando o saber é poder, a língua escrita assume o estatuto de arbitrário cultural, sendo objeto de reprodução social nas sociedades modernas ocidentais via escolarização formal” (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 22). Ainda assim, apostamos na educação como

ação política de resistência social, uma vez que a escola atualiza as relações sociais da sociedade, como o preceito de pedagogias crítico-dialéticas defende.

Ademais, a alfabetização e o letramento na escola assumem uma centralidade na trajetória escolar dos sujeitos, não apenas pela subjetivação que possibilita, mas também pela aprendizagem dos outros conhecimentos e saberes a que contribuem. Nesta direção, Chartier (1995, p. 28) destaca que “[...] o fracasso em leitura põe em perigo o conjunto da escolarização”.

Nesse contexto, defendemos o modelo dialógico de leitura e escrita que pela articulação entre a sociologia, a linguística, a antropologia e a educação, se inspira nos modelos sociopolíticos de leitura e de escrita, a exemplo das perspectivas interacionista (SAINT-LAURENT et al., 1995) e discursiva de leitura e de escrita (HILLA, 2009; BAKHTIN, 2006; ROJO, 2009). Nessas perspectivas, o ler e o escrever resultam da interação entre texto, leitor e contexto, diante da gestão da compreensão (GIASSON, 1993), assim como apontam a leitura como produção discursiva em relações de poder constitutivas (BAKHTIN, 2006) e constituídas de interações verbais em comunidades discursivas. Tais modelos ressaltam a produção discursiva dos sujeitos e em práticas sociais concretas. Nesse contexto, a língua não é composta por um

sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (BAKHTIN, 2000, p. 125).

Assim, a língua é viva e se modifica historicamente na comunicação verbal concreta. A interação verbal é parte do discurso, inclusive, sendo a mola mestra de produção dos sentidos na enunciação. É vista como uma espécie de zona fronteira entre o locutor, a palavra e o ouvinte, adquire a centralidade, por isso, a interação verbal não pode ser compreendida e explicada fora de uma situação concreta (BAKHTIN, 2000). Vale ressaltar que “a ausência de manifestação verbal em certas ações não elimina a presença obrigatória da linguagem na emergência de toda forma de percepção” (MORATO, 2004, p. 316).

Bakhtin (2006) enfatiza as condições materiais de produção dos enunciados. Para ele, a língua se constitui mediante a interação verbal social dos locutores e o enunciado é o produto dessa interação (MORATO, 2004, p. 331). Bakhtin também destaca o papel ideológico da linguagem e a forma como os conflitos da língua refletem as tensões de classe no interior do sistema capitalista, assim, todo signo é ideológico e reflete as estruturas sociais. Com isso, as “diferenças de posição social e econômica tendem a ser reproduzidas por um conhecimento

desigual da língua legítima, fato que, por sua vez, reforça as restrições de acesso ao poder” (HANKS, 2008, p. 51).

Assim, a palavra concebida como signo ideológico, ou seja, social, é central para a constituição do ser humano por se caracterizar um material privilegiado de comunicação e material semiótico da consciência. Como signo ideológico, a palavra está essencialmente ligada ao seu contexto social, pois sem a situação social pode se tornar obscura e inacabada, por ser identificada como portadora de um sentido único e imutável (LODI, 2004).

Entendemos que para compreender um enunciado é preciso relacionar o signo (interior e exterior) ao contexto social de produção, estabelecendo-se um diálogo em que leitor, autor e texto participam de forma ativa (LODI, 2004). Ou seja, compreender um enunciado implica uma postura responsiva ativa de constante elaboração do leitor, na qual o leitor pode concordar ou discordar. “Esta atitude responsiva pode materializar-se em uma resposta oral, realizar-se através de um ato, ou pode permanecer por um certo período uma compreensão muda, que, cedo ou tarde, se mostrará no comportamento ou no discurso do ouvinte” (LODI, 2004, p. 80).

Os modelos sociopolíticos da linguagem buscam estudar a linguagem dentro do seu contexto histórico e econômico e compreendê-la dentro das relações de força em um mercado de trocas linguísticas (BATISTA, 2017). Assim, as origens do estigma social atrelado ao não uso das normas padrão da escrita são evidenciados e questionados (BAGNO, 2009). Os usuários de variantes não-padrão da língua sofrem processos de exclusão social e, por isso, tendem a querer apreender a competência de uso da variante padrão como forma de acesso ao poder, mantendo, assim, o sistema de dominação (HANKS, 2008). O acesso à escola e ao conhecimento da língua padrão através dela surge como uma alternativa de ascensão social. No entanto,

Dadas as diferenças entre o modo de transmissão familiar e escolar – o primeiro promovendo uma aprendizagem precoce, insensível, em contextos de emprego da língua legítima; o segundo possibilitando uma aprendizagem tardia, sistematizada, descontextualizada, que se apresenta como aprendizado e em substituição à variante linguística aprendida na socialização primária -, o modo de transmissão escolar tende a possibilitar um reconhecimento da língua oficial, sem seu domínio ou conhecimento de fato, ao contrário do que se passa com aqueles que dominam a língua legítima por familiarização. (BATISTA, 2017, p. 252).

Com isso, o choque entre a linguagem aprendida precocemente no interior da família e a ensinada na escola provoca um estranhamento entre os alunos das classes populares e torna-se um condicionante da remanescência escolar (BOURDIEU, 2015; PATTO, 1990; CHARLOT, 2000; MOTA ROCHA, 2002).

É toda lógica de uma instituição escolar baseada sobre um trabalho pedagógico de tipo tradicional e que garante até os extremos, “a infalibilidade” do “mestre”, que se exprime na ideologia professoral da “nulidade” dos estudantes, essa mistura de exigência suprema e de indulgência desabusada que inclina o professor a supor todos os fracassos da comunicação, por inesperado que sejam, como constitutivos de uma relação que implica por essência a má recepção das melhores mensagens pelos piores receptores. (BOURDIEU, 1982, p. 124).

Atentemos que, não apenas a fala demarca as desigualdades de uso social da linguagem, a leitura e escrita, em processos de alfabetização e de letramento, também ocupam espaço diferenciado e possuem um poder simbólico considerável na constituição de sujeitos em suas trajetórias escolares em sociedades modernas. A interdependência entre apropriação da linguagem escrita e a constituição intersubjetiva na escola é preceito fundamental dos modelos sociopolíticos de linguagem, por sua vez, incorporado pelo modelo dialógico de alfabetização e de letramento.

Ao compreender esses conflitos existentes entre a cultura escolar e a vivenciada pelos alunos das classes populares, apontamos como primeiro desafio da educação contemporânea “[...] evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação [...]” (ROJO, 2009, p. 23, grifos nossos), de modo a ressignificar o sentido da escola com os alunos em situação de remanescente escolar, desafio central já indicado no tópico 2.2.

Esse desafio é intensificado se sabemos que a saída dos alunos remanescentes da escola impulsiona a vivência da barbárie, aumentando os riscos de serem alvos de genocídios (MEIRELES, 2019). Além disso, implica o trabalho pedagógico na escola para além da dimensão cognitivo-instrucional, compreendendo o pedagógico como acesso à arte, à cultura e ao conhecimento historicamente acumulado (KRAMER, 2006).

A origem da palavra bárbaro remete à Grécia antiga, como ressaltado por Charlot (2019):

“Bar-bar-bar”: com essa onomatopeia de desprezo, os gregos exprimiam a forma de falar dos persas e assim nasceu a palavra “bárbaro”. Ela se generalizou e acabou designando, de maneira pejorativa, quem não é grego e, portanto, não é civilizado. O bárbaro tem aparência humana, mas é radicalmente outro que não um verdadeiro ser humano e, logo, pode ser tratado como um objeto; em particular, ele pode ser escravizado. (CHARLOT, 2019, p. 162).

Aquele considerado como bárbaro, não humano, não tinha seus direitos fundamentais assegurados. Historicamente, passou a ser considerado bárbaro “[...] quem não reconhecia os

direitos fundamentais de todos os seres humanos e apelava para a violência contra uma categoria de homens (ou de mulheres)” (CHARLOT, 2019, p. 162). Segundo Adorno (1986), “[...] no próprio princípio da civilização está implícita a barbárie, então repeti-la tem algo de desesperador” (ADORNO, 1986, p. 34). Por isso, a barbárie não deve ser tratada como uma aberração que teve um início e fim no curso da história. As suas origens devem ser investigadas e os seus condicionantes conhecidos e contemplados numa educação crítico-emancipatória para que Auschwitz não se repita (ADORNO, 1986).

Podemos dizer que a vontade de eliminar o outro o qual nos é diferente nunca desapareceu por completo da sociedade ocidental, todavia, atualmente se vê um aumento dos indícios de volta da barbárie à sociedade, sobretudo à brasileira.

Hoje, porém, multiplicam-se os indícios de sua volta, inclusive no Brasil: intolerância religiosa ou nacionalista, ódio político, terrorismo que mata até crianças, assassinatos de jornalistas ou candidatos a uma eleição, elogio à tortura, separação entre pais e filhos migrantes, feminicídios etc. (CHARLOT, 2019, p. 163).

Constitui-se um desafio para a escola contemporânea a educação contra a barbárie.

Se falo da educação após Auschwitz, tenho em mente dois aspectos: primeiro, a educação infantil, sobretudo na primeira infância; depois, o esclarecimento geral, criando um clima espiritual, cultural e social que não dê margem a uma repetição; um clima, portanto em que os motivos que levaram ao horror se tornem conscientes, na medida do possível. (ADORNO, 1986, p. 36)

Assim, reiteramos que para a educação ter pleno sentido ele deve formar para a auto-reflexão crítica.

Penso que não corremos o risco de chegar à barbárie porque há muito vivemos na barbárie. E devemos educar contra ela. Educar contra a barbárie significa recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma outra relação com a tradição; significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e que, portanto, é possível mudar o futuro. (KRAMER, 1999, p. 278).

É preciso trabalhar “[...] na perspectiva da humanização, de resgate da experiência, da conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, apropriando-se das diferentes formas de produção da cultura, criando, expressando, mudando” (KRAMER, 1999, p. 279). Assim, devemos aprofundar na escola a construção da cidadania, a emancipação e a solidariedade.

O segundo desafio diz respeito ao enfrentamento da passagem da dimensão empírica para a dimensão epistêmica com o saber, dificuldade observada em alunos que vivenciaram processos de exclusão em sua trajetória escolar, a exemplo dos remanescentes investigados. Entendemos por eu empírico o sujeito portador de experiências, e o eu epistêmico como o sujeito do conhecimento racional (CHARLOT, 2001).

Qualquer que seja a entrada disciplinar, a questão da mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber: por que (motivo) o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta esta atividade? Por que ela não se produz com a mesma frequência, nem sobre os mesmos objetos, nas diferentes classes sociais? Que postura (relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo) assume o sujeito que aprende: a(s) do Eu empírico ou a do Eu epistêmico? (CHARLOT, 2001, p. 19).

Para estabelecer relação com o objeto do pensamento são essenciais os processos de distanciação-objetivação e de sistematização. “[...] Distanciação e objetivação são indissociáveis e ocorrem em um só processo: o Eu constitui-se em um Eu epistêmico, distinto do Eu empírico, no processo pelo qual ele coloca o mundo como objeto de pensamento” (CHARLOT, 2013, p. 149). A sistematização é um processo complementar.

A formação do eu epistêmico se constitui um desafio importante à medida em que a atividade escolar requer, especificamente, “[...] determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo, que definem certa relação com o saber e com a escola” (CHARLOT, 2013, p. 151). Essa especificidade possui “[...] um valor de formação, um valor antropológico, por ser uma forma específica e muito elaborada de se relacionar com o mundo” (CHARLOT, 2013, p. 151).

Um dos problemas contemporâneos que prejudica a mobilização do aluno e a formação do eu epistêmico é que a escola é, muitas vezes, vista como um caminho para o emprego e esquecida enquanto lugar de saber. Desse modo, a escola aparenta ser um local apenas para cumprir tarefas: “Podemos dizer, também, que é um trabalho: um trabalho alienado. Os alunos devem gastar energia para cumprir normas e ganhar boas notas, mas foram desapropriados e desapropriam a si mesmos do sentido do que fazem” (CHARLOT, 2013, p. 154).

Nesse contexto da escola unicamente como preparatória para o trabalho, vemos crescer a lógica neoliberal da concorrência.

Com efeito, a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar. Observa-se hoje uma contradição entre os novos horizontes antropológicos e técnicos

da educação por um lado e, por outro, as suas formas efetivas. Após da contradição social, desenvolve-se uma contradição histórica: a sociedade globalizada trata o saber como um recurso econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos. (CHARLOT, 2013, p. 61).

Com isso, o terceiro desafio da escola contemporânea é o combate da lógica da concorrência e dessa redução da educação como mercadoria escolar. Essa lógica acaba por intensificar os processos de exclusão social de alunos com tempos lentos e em situação de vulnerabilidade, visto que

[...]a formação, que era e permanece um direito fundamental do ser humano, e o diploma, que supostamente protege o trabalhador contra uma exploração exagerada da sua força de trabalho, viraram a maldição dos mais fracos: quem pouco frequentou a escola ou nela fracassou, quem não completou o ensino médio, quem não tem diploma não consegue emprego. E, na sociedade urbanizada desenvolvida, quem não encontra emprego não tem como se sustentar, criar uma família, manter uma “vida normal”. (CHARLOT, 2013, p. 84).

Como ressaltado anteriormente, na escola impera a linguagem, ela é um objeto de atenção especial, de uma manipulação consciente, voluntária e intencional (BUNZEN, 2010). A linguagem possibilita construir objetos do pensamento distintos dos objetos da vivência (CHARLOT, 2013). Essa instituição é permeada por práticas em que a leitura e a escrita devem estar necessariamente inseridas.

Por isso, o termo letramento escolar não deveria a priori ser utilizado como algo necessariamente negativo ou perverso, autônomo e estático por natureza, mas como um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens. (BUNZEN, 2010, p. 100).

Dessa forma, faz-se necessário conhecer e compreender “[...] as práticas de letramento e a construção dos significados na esfera escolar de forma situada e histórica” (BUNZEN, 2010, p. 101). Visualizando a escola como um espaço de produção textos, vê-se que possui uma cultura própria, com gêneros textuais e variados usos singulares dos textos interligados (BUNZEN, 2010).

“Pensar nas múltiplas cenas de letramento escolar é assumir a escola como uma esfera de criação ideológica que tem um caráter material, histórico e sociosemiótico [...]” (BUNZEN, 2010, p. 104). Ao concebermos as múltiplas cenas do letramento escolar, ressaltamos o letramento escolar como atrelado ao contexto mais amplo e que pode, por isso, ser modificado de acordo com o contexto social.

Para tanto, é fundamental minimizar os riscos para que a entrada na lógica escolar de objetificação da linguagem não resulte no que Street (2014) conceituou como escolarização/pedagogização do letramento.

Empregamos pedagogização não no sentido estrito de habilidades e estratégias do tipo usado por professores, mas no sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, habitualmente associados à leitura e à escrita. Seja observando interações adulto-criança, o desenvolvimento de brinquedos e softwares educativos em casa, ou os procedimentos associados ao ensino em sala de aula, pedagogia assumiu neste sentido o caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita. (STREET, 2014, p.122).

A escolarização do letramento²⁵ na escola pode ser realizada mediante: 1. os processos de objetificação da linguagem, quando a linguagem é tratada como coisa, distante tanto de professores como de alunos, pela imposição de regras e exigências externas como se os alunos fossem receptores passivos; 2. os usos metalinguísticos em que os processos de leitura e escrita podem ser tratados como independentes e neutros; 3. a filosofia da linguagem, “[...] o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos do uso da língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais [...]” (STREET, 2014, p.130); 4. a etiquetagem/rotulação dos espaços, “[...] que é separado do espaço cotidiano para fins de ensino e aprendizagem e que deriva de construções sociais e ideológicas mais amplas do mundo social e construído [...]” (STREET, 2014, p.130); 5. a rotulação dos procedimentos de sala de aula, ou seja, o modo como as regras de participação são estabelecidas, afirmadas e reforçadas dentro de supostas práticas de letramento, confirmando a hierarquia e controle dos professores e pais em relação aos alunos (STREET, 2014). Atentemos que

[...] Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. Cuidado, porém: esse processo não é puramente cognitivo e didático. Trata-se de levar uma criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros. Nesse sentido, a questão do saber sempre é uma questão identitária, também. (CHARLOT, 2000, p.64).

A prática de uma leitura positiva, quarto desafio, é, em termos de mobilização, aspecto norteador deste paradigma da relação com o saber:

²⁵ Ressaltamos que consideramos importante a adequada escolarização do letramento, conforme proposto por Soares (2020b) e concebemos o que Street destaca como a inadequada escolarização do letramento.

Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento [neantisation] que analisamos, enquanto que uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros, etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um lado que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido. Um aluno fracassa, atrasa-se em sua escolaridade, vê-se em dificuldades na escola: pode-se explicar isso a partir do que ocorreu com ele, do que ele fez, do que ele pensou e não, apenas, a partir do que não ocorreu com ele, do que ele não fez do que ele não pensou? (CHARLOT, 2000, p. 30).

O quinto desafio, enfrentamento de práticas de ensino apoiadas no conceito de *aluno vazio*, tão presente no discurso do letramento autônomo e reiterado na perspectiva de alfabetização como sistema de códigos, é outro desafio apontado por Street (2012) como uma etnografia do letramento. Para o autor, os letramentos alternativos, sociais, devem alimentar a produção do currículo escolar.

[...] os professores poderiam, com proveito, partir do conhecimento e das práticas letradas que as crianças trazem consigo de casa. Uma vez que isso variará com o contexto cultural, a escola precisa ser capaz de reconhecer essas diferenças e se ajustar a elas. A implicação disso para a política pedagógica é que são as escolas que precisam se ajustar. Se assim fizerem e forem capazes de partir do letramento familiar, em vez de negá-lo ou depreciá-lo, isso então, [...] as levará a melhorar o desempenho na escola e na sociedade em geral. (STREET, 2014, p. 203).

Aprofundando essa discussão, segundo Rojo (2009), apresenta como alternativa para a mudança da remanescência e da exclusão social que a escola venha a “[...] estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais e globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular” (ROJO, 2009, p. 10).

Lahire (1995) reitera os dois aspectos acima mencionados quando enfatiza a importância da leitura e da escrita como objetos de conhecimento primordiais nas práticas escolares, o que realça a natureza metacognitiva do processo de alfabetização, assim como a necessidade da abertura para o acolhimento aos letramentos sociais no currículo escolar, sexto desafio, tanto do ponto de vista da pesquisa quanto do ensino. Como descrito por Rojo,

Lahire (1995) credita grande parte das dificuldades que levam ao fracasso escolar ao novo tipo de contato escolar que a criança passa a ter com a linguagem por meio do ensino-aprendizagem da escrita/leitura – um contato que passa de inconsciente, prático, incorporado (na família) a consciente, analítico, objetivado (na escola). Além disso, o autor insiste na importância da diversidade de sociabilidades em torno do texto escrito, ou seja, na diversidade dos letramentos das camadas populares, sobre a qual ainda sabemos, apesar de tudo, muito pouco e que a escola tende a ignorar, sobrepondo a ela a unicidade das práticas de letramento escolar. Boa parte do “fracasso escolar” se dá justamente no conflito irresolvido desses letramentos. (ROJO, 2009, p. 60).

Vimos que alunos em situação de remanescente escolar apresentaram vínculo negativo com a escola e com o saber objeto, em outras palavras, se afirmam pela negação do saber-objeto na escola (MOTA ROCHA, 2018; CHARLOT, 2001). Tal situação trata-se ainda de uma condição social e escolar inferiorizada, com nefastas consequências ao sujeito em sua vida social. Por isso, para minimizar os processos de exclusão escolar e de produção da remanescente, devemos ainda enfrentar o sétimo desafio de reconstruir as deterioradas “[...] condições sociais da apropriação da leitura presentes no interior das escolas públicas [...]” (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 20). As autoras referem-se ao exercício do direito à voz, à língua, como prática social, a um mediador qualificado, dentre outros, mediante a transformação da relação pedagógica elementar, na qual o aluno em situação de remanescente escolar possa sair da condição de objeto de favor para sujeito de direito à escola pública e ao ensino socialmente relevante, a exemplo do combate às síndromes das pequenas autoridades²⁶ (MOTA ROCHA, 2002).

O oitavo desafio seria o redimensionamento das bases epistemológicas do trabalho pedagógico de formação leitora na escola pública, a exemplo dos fundamentos aqui defendidos. Sabemos que, quase sempre, os processos de alfabetização e o letramento de nossas escolas têm sido fundamentados em concepções empiristas de conhecimento, de alfabetização como sistema de códigos, e de letramento autônomo, apoiado pela perspectiva de exclusão social como privação cultural, como várias pesquisas (OLIVEIRA; 2020; MOTA ROCHA, 2018; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN, 2018) têm atestado.

“Desse modo, ainda temos uma escola de pouca qualidade para todos, predominando-se a imposição de uma subjetividade de dominação universal [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 124). Oliveira (2020) constatou que o avanço do aluno na aquisição dos processos de leitura e escrita pode impulsionar a ressignificação da subjetividade de dominação pela subjetividade assertiva/de resistência se a mediação pedagógica for resiliente em práticas letradas literárias.

Como ressaltado anteriormente, o modelo dialógico de alfabetização e de letramento, com a Psicogênese e os Novos Estudos do Letramento, também conduziu a nossa investigação. Esse modelo entende que os específicos e interdependentes processos de alfabetização e de letramento contribuem para a participação social e a afirmação política dos sujeitos na cultura escrita. Contrapõe-se, ainda, ao letramento autônomo, enquanto imposição dos modelos ocidentais de escolarização às demais culturas, pela lógica binária em que se classifica sujeitos

²⁶ Mota Rocha (2002) conceitua síndromes das pequenas autoridades a forma encontrada em sua pesquisa de participação dos agentes escolares que reproduzem a divisão social do trabalho na escola e o preconceito contra alunos de classes populares.

e sociedades. No letramento autônomo, há o ensino da língua escrita como técnica pela imposição da relação grafema-fonema e pela negação do sujeito cognoscente e seus processos psicolinguísticos. Produz-se, portanto, assujeitamento do aluno com a subjetividade de dominação, quase sempre atuando como reproduzidor da língua escrita, vendo-se exigido a desconsiderar suas próprias hipóteses conceituais sobre o que e como a escrita representa elementos da linguagem oral. A técnica apreendida, a pseudolinguagem, não tem finalidades sociais ou tem estritamente escolares, como aprender para passar de ano. Há, enfim, o hiato entre sujeito, “língua escrita” e realidade social, todos objetificados, inclusive, pela negação da autorrepresentatividade: da autoria escrita, por exemplo. Esse modelo contribui, assim, para a intensificação de sociedades, escolas e pedagogias classificatórias, reproduzindo as desigualdades sociais no campo da educação linguística.

Os novos estudos do letramento, contrariamente, nos trazem o conceito de letramento ideológico, conceito que evidencia a pluralidade do letramento em função dos contextos culturais, mas, sobretudo, ideológico, envolvendo a relação com as culturas: “O envolvimento das pessoas com as práticas e eventos de letramento depende das formas, identidades, habilidades, envolvimento em relações sociais” (STREET, 2012, p.37). Assim:

Ao defenderem uma mudança dos modelos autônomos para os ideológicos, de representações estatísticas de níveis e habilidades para etnografias do letramento, trabalham para mudar a ordem do dia da antropologia do letramento, do debate sobre a racionalidade para o estudo da ideologia. Nesse contexto, considera-se o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades” modernas” e “tradicionais”. (STREET, 2012, p. 83).

No letramento ideológico, o ensino da língua escrita ocorre em práticas discursivas, o que implica alterar as posições subjetivas nas relações de poder, pelo empoderamento e a afirmação discentes, expressos nas subjetividades afirmativas/assertivas, em que se tem, inclusive, projetos. Ocorre a construção mediada da relação grafema-fonema, a partir do realce das hipóteses de escrita e dos demais saberes dos alunos enquanto sujeitos cognoscente, linguístico e social por excelência. Reconhece-se a necessária interdependência entre sujeito e língua escrita: aprender a ler e escrever, necessariamente, traz implicações à autoconstrução, à subjetivação e às subjetividades. Por isso, a alfabetização e o letramento, neste modelo, constroem empoderamento e trazem consequências (sociais afetivas, linguísticas etc.) nas relações sociais pela resignificação do sujeito, do mundo, da linguagem, do outro, com vistas ao pertencimento com reconhecimento pelo protagonismo letrado. A produção discursiva com

a afirmação pela autorrepresentatividade destes sujeitos, a partir do seu coletivo diverso, é ação pedagógica central.

Mota Rocha, Melo e Campos (2010) apontam como eixos metodológicos centrais deste modelo, também considerado o modelo dialógico da reinvenção da alfabetização, na história brasileira:

1. A criação de um ambiente letrado e social, organizado com materiais didático-pedagógicos (jogos linguísticos, alfabetos móveis, crachás), mobiliário apropriado (estantes, cadeiras, mesas) e recursos didáticos (papéis, cadernos, pastas, lápis), “[...] contemplando os textos nas atividades sociais da cultura escrita [...]” (MOTA ROCHA; MELO; CAMPOS, 2010, p. 4). E com espaço relacional que possibilite interações simétricas (entre alunos) e assimétricas (entre alunos e adultos alfabetizados familiares e escolares).
2. O ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita, ou seja, relacionar o ensino da decodificação ao da gestão da compreensão leitora pelo aluno, mediante o ensino estratégico (MOTA ROCHA; MELO; CAMPOS, 2010; GIASSON, 1993).
3. A avaliação dos níveis de escrita e realização de jogos/exercícios de alfabetização, diagnóstico do nível psicogenético da escrita do aluno (FERREIRO, 1995) e definição das “[...] habilidades psicolinguísticas a serem negociadas nas ações pedagógicas que objetivam ajudar a criança na construção mediada de estratégias (meta)cognitivas de leitura e de escrita (focalização das facetas psicológicas e linguísticas do processo alfabetizador)” (MOTA ROCHA; MELO; CAMPOS, 2010, p. 4).
4. As atividades sociais e o revezamento dos lugares sociais de autor e leitor pelos alunos, atendendo à faceta social da alfabetização/letramento, a exemplo de “Visitar museus, lançar biografias, organizar uma festa de aniversário, concurso de poemas etc. são exemplos de atividades sociais, nas quais o leitor iniciante deve ser levado a vivenciar os papéis de leitor e de autor alternando-os” (MOTA ROCHA; MELO; CAMPOS, 2010, p. 5).
5. A negociação entre os modelos de escrita, que “[...] indica a atitude de comparar a escrita provisória do leitor iniciante com a escrita alfabética/ortográfica do docente, neste caso, representante legítimo da cultura letrada, acentuando-se as regularidades desta escrita já construídas por este leitor” (MOTA ROCHA; MELO; CAMPOS, 2010, p. 5). Para isso, defendemos a mediação face-a-face e o papel do docente na formulação

de questões problemas no intuito de auxiliar o aluno a chegar nos níveis posteriores de escrita.

6. O trabalho pedagógico com o nome próprio (primeira forma fixa estável da criança) imerso em um evento de letramento, como assinatura do nome em pastas de guardar materiais, em listas de presença, autografar livros, em cartazes de aniversariantes do mês, convites, bilhetes etc.
7. O ensino das diversas consciências fonológicas - lexical, silábica e grafofonêmica (SOARES, 2020), mediante a realização de jogos linguísticos e exercícios que ajudem a criança a atentar para os índices fonológicos na leitura das palavras, e articulem-nas aos níveis psicogenéticos dos discentes (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; SOARES, 2020).

Por fim, a perspectiva dialógica é um modelo da equidade entre os processos de alfabetização e de letramento. Busca implementar o ensino da língua escrita pela articulação dialógica entre a metacognição e as práticas discursivas das várias esferas da linguagem na cultura letrada, impressa e eletrônica, a exemplo da Pedagogia dos Multiletramentos em que se evidencia as multiculturas, as semioses e a criticidade perante às múltiplas ideologias em curso (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN, 2010; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; STREET, 2012; TAYASSU, 2011; MELO; MOTA ROCHA, 2009; SOARES, 2007; MOTA ROCHA, 2002; FERREIRO, 1995).

Letramentos multiculturais ou os multiletramentos: Abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre culturas locais, global e valorizada é particularmente importante- em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância de se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças sócio culturais. (ROJO, 2009, p.120).

Tal pedagogia envolve, então, “atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO, 2012, p. 8).

Os letramentos críticos: abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desenvolver suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando. (ROJO, 2009, p.120).

A inserção dos letramentos multiculturais na escola implica, também, no nono desafio do trabalho ético do desarmamento geral.

Trata-se de não negar as origens sociais desse jovem, de não desconhecer sua cultura, de não estigmatizar sua fala, de não o condenar a viver no isolamento, tratando a cultura letrada não como um mundo ameaçador, mas como um universo a conhecer para dele participar”. (CHARLOT, 2001, p. 49).

Soma-se a esse, o décimo desafio: o combate ao discurso da indisciplina que, atrelado a concepção de privação cultural, é utilizado para estigmatizar jovens das classes populares e para reforçar a ideia de escola como controle e reprodução social.

O discurso da indisciplina e da perturbação da ordem é usado como escudo para a emergência do autoritarismo escolar sobre a comunidade pobre, um dos mecanismos de exercício do modelo vigente, não por acaso posto em prática com os membros das populações trabalhadoras [...]. (MOTA ROCHA, 2002, 206-207).

Emerge como necessidade para efetivação desses dois últimos desafios a constituição da escola como um espaço de reconhecimento recíproco, mediante o acolhimento e o diálogo constantes com seus alunos, “[...] no sentido da construção do bem comum e da cidadania [...]” (CHARLOT, 2001, p.49). Ou seja, a prática de uma alteridade crítica, conceituada “[...] enquanto ação de sujeitos que se afirmam reciprocamente nos processos de ensino-aprendizagem, em detrimento da afirmação de um sujeito condicionado à negação do outro (alteridade classificatória)” (FIGUEIREDO; MOTA ROCHA; POULIN, 2019, p. 814).

Ademais, consideramos como décimo primeiro desafio a melhoria das condições objetivas e subjetivas na escola, a exemplo da melhoria de espaços físicos, com ambientes que permitam a interação entre alunos, espaço de lazer, salas de leitura; material didático-pedagógico; quantidade adequada de alunos por sala, possibilitando que o professor consiga fazer mediação face-a-face; autonomia docente; e quantidade de funcionários suficientes.

3. O AGRAVAMENTO DA EXCLUSÃO/LÓGICA GERENCIAL-MERITOCRÁTICA A PARTIR DOS ANOS 1990 - BRASIL E CAMPINA GRANDE-PB

No final da década de 1980, reversas ao discurso de democratização do acesso à educação, ganharam força as lógicas da qualidade e da eficácia (GENTILI, 1996; CHARLOT, 2013), em decorrência do modelo de acumulação flexível, baseado no toyotismo²⁷, que tem a qualidade total, referenciada na eficácia, na eficiência e na produtividade como padrão.

A ascensão do discurso sobre qualidade e eficácia da educação está atrelado, também, ao surgimento de novos problemas pedagógicos com a quase universalização do acesso ao ensino fundamental. Como ressaltado por Charlot (2013, p. 40),

Surgem também novos problemas pedagógicos, ao passo que ingressam no fim da escola fundamental novos tipos de alunos. Mas tem-se de tomar cuidado com esse assunto. Espalhou-se a ideia de que se abriu a escola para o povo, sem que mudasse a escola. Na verdade, muitas coisas mudam na década de 1970. Transforma-se bastante a relação pedagógica: a forma como os alunos relacionam-se com os seus professores não tem nada a ver com o que acontecia na década de 1950. Também os métodos de ensino e os livros didáticos mudam aos poucos. O que permanece igual é a chamada “forma escolar”, isto é, o tempo e o espaço da escola, o modo de distribuição dos alunos em séries/idades, os processos básicos do ato de ensino-aprendizagem. (CHARLOT, 2013, p. 40).

Compreendemos que a chamada “forma escolar”, destacada por Charlot, compõe a ordem simbólica da escola e diz respeito à organização dos processos institucionais (BUNZEN, 2010).

Acompanhamos, junto à ascensão do discurso sobre eficácia e qualidade, a progressão e interferência crescente do neoliberalismo na educação. No contexto brasileiro, as formas organizadas e adotadas pelo Estado para avaliar repetidamente a escola refletem a ideologia neoliberal e seguem as orientações propostas por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),

²⁷ Segundo Pinto (2007) o toyotismo surgiu no pós Segunda Guerra Mundial no Japão em um contexto de crescimento econômico lento, com uma demanda menor, todavia com a necessidade de serviços e produtos diversificados. Assim, o objetivo da Toyota era aumentar a capacidade de produção de pequenas quantidades e diversos modelos, para isso adotou estratégias como a flexibilização do trabalho, organização de equipes/células de produção, estabelecimento de lideranças entre os trabalhadores, aumento da responsabilização e rígido controle de qualidade. Todas essas estratégias possibilitaram estabelecer um fluxo contínuo de produtos, com a quantidade mínima de trabalhadores e insumos em processo.

que são considerados o centro do pensamento neoliberal e apresentam como principal função o desenvolvimento da economia e do mercado (CHARLOT, 2013). O Banco mundial

Tornou-se [...] o principal consultor dos países do sul na área da educação. Ora, o Banco Mundial tem uma doutrina oficial. Pensa que a qualidade da educação é fundamental para lutar contra a pobreza, mas que não tem e nunca terá dinheiro público suficiente para desenvolver uma educação de qualidade. Daí o Banco Mundial conclui que é preciso dinheiro privado. Considera que os quatro ou cinco anos de educação primária incumbem ao Estado, mas que a educação secundária e superior deve ser paga pelos pais. Acha também que nos países pobres, em particular os da África, é preciso diminuir o salário dos professores, para reduzir a diferença entre o que eles ganham e a renda dos camponeses. (CHARLOT, 2013, p. 53).

Esses organismos internacionais, junto aos políticos, mídia, empresários, institutos, fundações privadas e pesquisadores neoliberais, compõem o grupo denominado por Freitas (2012) de reformadores empresariais da educação. Para os reformadores, o modo de administração das empresas privadas, o gerencialismo, é a maneira mais adequada para “resolver” os problemas da educação (FREITAS, 2012). Assim, a educação é vista como mercadoria.

Com efeito, a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânicas e superficiais, desconectadas do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar. (CHARLOT, 2013, p. 61).

Assim, consideramos que segundo as tendências neoliberais “[...] a educação deve estar a serviço da produção de conhecimentos e de competências que gerem aumento da competitividade mercadológica, em detrimento da formação humana integral e da construção de sociedades democráticas” (SORDI, 2017, p. 85). Na educação, o neoliberalismo possui três dimensões/princípios básicos: responsabilização, meritocracia e privatização. A responsabilização é caracterizada pela aplicação de testes padronizados para estudantes, divulgação pública do desempenho da escola, recompensas e sanções aos profissionais da educação. A meritocracia está atrelada à instituição de recompensas e sanções para premiar o esforço individual. Um dos fundamentos neoliberais é a igualdade de oportunidades e não de condições e resultados.

Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as

“distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p. 383).

A meritocracia, como proposta pelo modelo capitalista, se constitui como um meio de dominação ideológica das classes dominantes sobre as classes populares (SOARES; BACZINSKI, 2018). Nesse contexto, a meritocracia no sistema escolar ajuda a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais.

Por meio da defesa da administração empresarial como a melhor forma de gerir a educação, a privatização é defendida e implementada de diferentes maneiras, as principais são o público administrado privadamente, a concessão de bolsas de estudos em instituições privadas, a contratação de consultorias/assessorias privadas e adoção de pacotes pedagógicos²⁸ (ADRIÃO, 2018). Com o discurso da eficácia e qualidade, tem-se defendido para a população brasileira que,

[...] por conta de uma avaliação “frouxa”, que se vincula a uma organização curricular em ciclos, que limita ou impede a reprovação, os alunos não aprendem. Frente a isso, fala alto o argumento de que é necessária uma organização curricular na qual a avaliação se faça “rigorosa”, centralizada e que, por isso, necessita de mecanismos de reprovação dos alunos. Associada a esse argumento está a responsabilização dos profissionais da educação pela baixa qualidade da educação e, simultaneamente, a instauração de um sistema de controle que lança mão de medidas que concretizam uma educação que se faz no quadro da racionalidade técnica. (SAUL, 2015, p. 1301).

Nesse sentido, um sistema de avaliação nacional rigoroso com uma definição clara das metas, dos critérios, dos indicadores e grande controle do estado é apresentado como meio de promover a melhoria da qualidade da educação, mediante definição do que deve ser aprendido pelos alunos e direcionamento de procedimentos de ensino pelo cerceamento da autonomia docente (SAUL, 2015; MELO; ARAGÃO, 2017). A avaliação deve ter por características ser objetiva, normatizadora, informatizada e despersonalizada. Nesse contexto, o Estado Brasileiro desde a década de 1990, sobretudo com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), é caracterizado como um Estado avaliador e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é referência da qualidade da educação básica (FONSECA, 2009). O Ideb é composto pela nota de rendimento dos alunos na Prova Brasil junto à taxa de rendimento escolar.

²⁸ Esse é um mercado bastante rentável e promissor para organizações empresariais de porte, inclusive, internacional. Atualmente, várias empresas comercializam produtos educacionais para os governos brasileiros como Google, IBM, Intel, Microsoft, dentre outros (ADRIÃO, 2018).

Elevar a avaliação à condição de política nacional, internacional globalizada, redesenha os parâmetros de qualidade da educação porque redesenha a qualidade do trabalho, de sua produtividade. De segregação e negação. (ARROYO, 2017, p. 12).

Colocar a avaliação como centro do debate sobre a qualidade da educação retira o foco da discussão sobre direito e direciona para a busca da eficiência a qualquer preço (OLIVEIRA, 2014). Consideramos que “Ao ‘padronizar’ o processo avaliativo e expandi-lo à larga escala, as desigualdades se instauram em nome da “qualidade” da educação [...]” (MELO; ARAGÃO, 2017, p. 1158).

Questionamo-nos: podemos “[...] considerar como justa uma avaliação que compara, classifica e rotula (pessoas, escolas, países) sem a devida e respeitosa contextualização das condições objetivas envolvidas?” (SORDI, 2017, p. 88). Podemos considerar como justa uma avaliação que não provê as condições adequadas de apropriação dos saberes na escola? A grande ênfase em um sistema de avaliação promove a sensação de que tudo e todos estão sendo avaliados, menos a própria política de avaliação e seus efeitos negativos (SORDI, 2017), por isso, faz-se necessário destacar alguns possíveis efeitos das políticas de avaliação estandardizadas:

1. Corrida para o centro: “Sob pressão, os professores tendem a concentrar-se naqueles alunos que estão mais próximos da média ou dos padrões médios de desempenho, tentando maximizá-los e evitar os efeitos adversos, causando esta corrida para o centro” (FREITAS, 2012, p. 384-385). Essa iniciativa tende a prejudicar os alunos que se encontram nos extremos da curva, sobretudo os alunos remanescentes, pois o êxito dos “mais eficientes” justifica o alijamento dos alunos em situação de remanescimento (MOTA ROCHA, 2018).
2. Responsabilização docente: Aplicação de bonificação ou sanções aos professores. Essa responsabilização pode afligir bons professores por transmitir a imagem de que “[...] sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, [...] sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno” (FREITAS, 2012, p. 385). E desmoraliza a categoria à medida em que a deixa exposta a sanções ou aprovações públicas (CHARLOT, 2013). Além de ter evidências de que “[...] a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação” (FREITAS, 2012, p. 385).
3. Competição entre profissionais e escolas: A divulgação dos resultados por escola, junto a políticas de bonificação, pode acentuar a competição entre

docentes/escolas, enfraquecendo as possibilidades de cooperação (FREITAS, 2012; SORDI, 2017).

4. Estreitamento curricular: Como a Prova Brasil inclui apenas as disciplinas de português e matemática, incentiva redes de ensino e professores a focalizar o ensino nessas disciplinas (FREITAS, 2012), fazendo com que a escola se preocupe cada vez mais com uma certa cognição e desconsidere outras dimensões relevantes para a formação humana.
5. Pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes: Pressionados para obter cada vez o desempenho maior, escolas e professores pressionam seus alunos, instituindo práticas pedagógicas preparatórias (como aplicação de simulados), além de reproduzir “[...] práticas que tenderão a afastar de suas salas e de suas escolas alunos com dificuldades para a aprendizagem” (FREITAS, 2012), mediante instrumentos de exclusão velada, como transferências (MOTA ROCHA, 2018). Observa-se, enfim, a produção sistêmica da desigualdade social legitimada pela política educacional, supostamente produtora da democratização da escola e de seus saberes.
6. Fraudes: O uso de indicadores quantitativos possibilita a corrupção, além de os professores não terem controle dos condicionantes que afetam a aprendizagem do aluno (FREITAS, 2012).
7. Aumento da segregação socioeconômica no território: Com o intuito de obter uma nota crescente nos índices, as escolas podem tender a especializar-se em determinadas clientela (FREITAS, 2012).
8. Aumento da segregação dentro da escola: No intuito de garantir um melhor desempenho, as escolas podem criar turmas de alunos que se destaquem e segregar alunos com dificuldades de aprendizagem em turmas separadas, intensificando as pedagogias classificatórias (FREITAS, 2012).
9. Destruição do sistema público de ensino: Defende-se a privatização com a alegação reducionista e descontextualizada de que o desempenho das escolas privadas é melhor que o da pública (FREITAS, 2012).

Ressalvamos que a avaliação pode ser um instrumento que ajuda nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente quando é realizada como diagnóstico e com intuito formativo, constituindo-se como meio essencial para a definição e o desenvolvimento da prática pedagógica (SOARES; BACZINSKI, 2018; MOTA ROCHA, 2018). O que devemos repensar é a forma como a avaliação, sobretudo a estandardizada, é apresentada e utilizada sem

considerar a complexidade do cenário vivenciado pela comunidade escolar, pois a visão de avaliação e qualidade da educação defendida pelos reformadores empresariais “[...] toma o fenômeno educacional como algo previsível, mensurável e unidimensional o que não se coaduna com a complexidade da realidade da escola pública” (SORDI, 2017, p. 84).

Defendemos que é necessário construir uma escola em que todos, sobretudo os coletivos diversos feitos desiguais (ARROYO, 2017), tenham espaço, possam ser ouvidos e usufruam de uma formação humana integral. Assim, para nós, “[...] a educação de qualidade se realiza na medida em que logre preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania [...]” (FONSECA, 2009).

Uma avaliação que se proponha a verificar a qualidade da formação humana não pode se restringir a uma certa cognição, deve considerar as demais dimensões envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem, a saber: 1. Dimensão político-social; 2. Dimensão ética; 3. Dimensão afetiva; 4. Dimensão corporal; 5. Dimensão cognitiva; 6. Dimensão artística e cultural (BERTAGNA, 2017).

Nesse contexto, faz-se importante apontar os limites do sistema de avaliação atual e disputar politicamente pela formação de outra matriz de avaliação mais ampla e mais diversa, com indicadores de qualidade social para além dos existentes. Esses indicadores devem considerar as dimensões apresentadas anteriormente e a realidade escolar, atentando para os seus limites em representar e captar a realidade (BERTAGNA, 2017). Devemos também fomentar/construir processos de avaliação democráticos, participativos e emancipatórios, que respeitem e valorizem a autonomia do trabalho pedagógico realizado na escola, de forma que a avaliação permaneça, todavia, como uma propriedade da escola que se organiza para refletir seu Projeto Político Pedagógico, como indício de sua identidade pedagógica, de forma a conseguir negociar demandas junto ao poder público e elaborar compromissos junto à comunidade escolar (FREITAS, 2014; BAUER, 2017): “Emerge a possibilidade de se construir uma responsabilização participativa” (FREITAS, 2014, p 1.107-8).

Diante disso, defendemos a Avaliação Institucional Participativa, assim como proposto por Freitas (2014), Bertagna (2017) e Sordi (2017), pois esta

[...] recupera e fortalece a ideia do protagonismo dos atores locais na sua construção e, garantidas pelo poder público as condições necessárias (objetivas e pessoais) para a sua efetivação, promove e possibilita diferentes aprendizagens e conhecimentos relativos às múltiplas dimensões necessárias ao desenvolvimento humano. Em ambientes promotores de práticas pedagógicas diferenciadas pelo ensino e aprendizagem das relações humanas, alunos, professores, famílias, gestores e comunidade em geral participam de uma outra educação pública pensada e

(re)delineada na perspectiva da Formação Humana. (BERTAGNA, OLIVEIRA, SILVA, 2016, p. 11).

A avaliação Institucional Participativa pretende fugir dos ranqueamentos e motivar a responsabilização participativa da comunidade escolar, por meio da realocização da avaliação na escola, adoção de princípios da avaliação formativa, explicitação dos significados de qualidade social, defesa da pluralidade de excelências como expressão de qualidades para todos, contestação da crença de unidimensionalidade do fenômeno educacional e da participação de todos os atores na definição dos compromissos e ações (BERTAGNA, 2017).

Inserida nesse contexto de aumento da influência neoliberal na educação brasileira, a Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB passou por algumas transformações indicativas dessa contradição entre a demanda pela democratização do acesso à escola, a busca uma escola mais democrática e uma aproximação com a lógica gerencial.

O Conselho Municipal de Educação (CME) de Campina Grande, importante órgão demonstrativo da luta por uma educação mais democrática, foi criado em 1979, no entanto, não foi efetivado.

Foi recriado pela Lei n.º 1.108, de 03 de janeiro de 1984 e regulamentado e estruturado pelo Decreto n.º 1.240 de 30 de julho de 1984, portanto, antes mesmo da vigência do atual ordenamento jurídico-político, da Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/1996), que institui os Sistemas Municipais de Educação. (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2016).

O Sistema Municipal de Educação (SME) foi implementado pela Lei n.º 3.771 de 14 de dezembro de 1999. Em consonância com a Constituição Federal e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa lei define a gestão democrática nos estabelecimentos escolares da rede Municipal de Ensino. Nesse cenário, “[...] desde o início da década de 1980, os diretores das escolas da rede municipal são escolhidos por eleições diretas, embora não regulamentadas legalmente, o que só vem a acontecer no ano de 2001, por meio da lei municipal n.º 3.927/01” (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2016).

Contraditoriamente, no mesmo período em que foi regulamentada a eleição de diretores na rede, vemos a adoção de iniciativas coerentes com a lógica gerencial. A primeira delas foi a reforma administrativa de 2002, que substituiu, nas secretarias de Campina Grande, as diretorias e coordenadorias por gerências. Com isso, a Secretaria de Educação passou a ser composta pelas gerências de: Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Avaliação Educacional, Supervisão Escolar e Projetos Pedagógicos (PMCG, 2002). A segunda foi o estabelecimento de parcerias com o setor privado, especificamente o Instituto Ayrton Senna, para assessoria à

organização da gestão escolar e implementação de programas e projetos, a exemplo da Escola Campeã, Se liga e Acelera (MEDEIROS, 2013).

Nessa parceria com o Instituto Ayrton Senna, que durou até 2004, vemos as primeiras interferências na busca de modificações na forma de gestão da educação e na regulação do trabalho docente, uma vez que os materiais dos programas do Instituto Ayrton Senna são padronizados e vêm prontos para o professor executar, retirando desse profissional a função de planejamento e colocando o gestor no papel de fiscalizador do trabalho do professor (OLIVEIRA, 2018).

Desde essa primeira parceria, a Rede Municipal de Ensino de Campina Grande firmou várias outras, dentre elas se destacam o Instituto Alpargatas, com os programas Capoeira nas escolas, Dia do Bem Fazer, Sistema de Gestão Integrada, Educação pela Cultura, Educação pelo Esporte (Aluno nota 10, Professor nota 10, Gestão nota 10) e a Fundação Lemann, com o Programa Gestão para a Aprendizagem.

Em muitos desses programas o objetivo é causar algum impacto direto na aprendizagem dos alunos, revelando, assim, a preocupação com a demonstração de resultados estatísticos, ou mesmo com uma suposta ‘eficiência’ da gestão realizada sobre rede, por um lado, e o controle do conteúdo escolar oferecido, por outro. (OLIVEIRA, 2018, p. 74).

A interferência no currículo é notória principalmente quando atentamos para o foco atribuído às avaliações externas, resultado do IDEB e a instituição de um Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem - Sama, que avalia as áreas de língua portuguesa e matemática. A priorização dessas disciplinas “[...] é coerente com a ideia de que, dado o avanço das forças produtivas, o empresariado não consegue mais conviver pacificamente com a existência do analfabetismo” (OLIVEIRA, 2018, p. 74) e, por isso, é necessário garantir a aprendizagens de conhecimentos básicos a classe popular.

A forte influência atribuída pela Rede de Municipal de Ensino de Campina Grande aos resultados Ideb é visualizada na Lei Complementar nº 72, de 10 de abril de 2013, que cria o 14º salário dos profissionais da educação da Rede pública Municipal (PMCG/SEMÁRIO OFICIAL, 2013) e pela Lei 5.372, de três de dezembro de 2013, que estabelece a obrigatoriedade da divulgação do IDEB, por todas as escolas da Rede Municipal. Essas duas leis demonstram a instituição de mecanismos de responsabilização docente, com premiação/sanções a docentes, a vincular o pagamento de bônus ao resultado de uma avaliação estandardizada e a expor a equipe escolar a sanções ou aprovações públicas (SILVA; LIRA, 2015). Não obstante, essas duas leis têm sido contestadas por seu aspecto contraditório e

inválido, pois, desde a criação da lei do décimo quarto salário, os professores só receberam o pagamento nos anos de 2013, 2014 e 2019.

Dos programas do Instituto Alpargatas vale evidenciar o Sistema de Gestão Integrada e o Educação pelo Esporte. O primeiro, pela preocupação em formar os gestores das escolas na busca de uma gestão mais eficiente e, o segundo, pela valorização da meritocracia escolar à medida em que premia alunos, professores e gestores.

O programa de Gestão para Aprendizagem, da Fundação Lemann, foi implantado na Rede Municipal de ensino de Campina Grande-PB em 2016. Esse programa tem o modelo gerencial como aspecto fundamental, o que é perceptível pela adoção do livro “O planejamento estratégico: um instrumento para o gestor de escola pública”, de Claudia Dalcorso, como principal base teórica da formação realizada para os gestores escolares e pela transposição de conceitos e instrumentos da iniciativa privada para gestão educacional pública, a exemplo do planejamento estratégico “[...] atividade típica do ambiente empresarial, com ações que têm como objetivo aumento nos resultados de produtividade das empresas” (OLIVEIRA, 2018, p. 83).

No ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação implantou, por meio do documento “Matrícula: orientações gerais rede municipal” (PMCG, 2014), um novo processo de enturmação com base em um número mínimo e máximo de alunos por turma²⁹.

Em consequência dessas medidas gerenciais de “uso racional dos recursos”, e com o ano letivo já iniciado, turmas foram fechadas em várias escolas, até mesmo as que já tinham um número considerável de alunos. Houve, também, fechamento de turnos, transferências compulsórias de alunos e remanejamento de professores, que foram comunicados sobre a impossibilidade de permanecerem nas respectivas escolas, na semana anterior ao início das aulas. Outro problema acarretado, pela enturmação, foi o acentuado número de turmas formadas com mais de 30 alunos. (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2016, p. 6).

Esse processo de fechamento de turmas e turnos levou em consideração os resultados do Ideb, ao mesmo tempo em que desconsiderou o direito da família escolher a escola em que suas crianças vão estudar e o percurso da casa até a escola (RODRIGUES; OLIVEIRA, 2016). Ressaltamos que o pertencimento do aluno à sua comunidade, mediado pela escola, é importante condição para o enfrentamento da desafiliação social de alunos em situação de remanescente escolar (MOTA ROCHA, 2018).

O Sama é um instrumento de avaliação aplicado aos alunos de algumas turmas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande. O Plano Municipal de

²⁹ Na Educação Infantil: berçário 25-30 alunos, maternal I e II: 20-25, pré-escolar I e II: 18-25. No Ensino Fundamental: 1º ciclo inicial: 20-25, 1º ciclo intermediário e final: 25- 30, 2º ciclo inicial e final: 30-35, 3º Ciclo Final e EJA: 35-40 e 4º Ciclo Inicial e Final: 35-40.

Educação (2015-2025), Lei nº 6.050/2015, estabeleceu como estratégias para obtenção das metas 5 e 7 a criação de um instrumento de avaliação e monitoramento da aprendizagem dos alunos. No entanto, a resolução que apresenta objetivos, finalidades, prioridades e critérios para participação de escolas na avaliação está em elaboração e, por isso, ainda não foi aprovada no Conselho Municipal de Educação.

O Sama costuma ser aplicado em dois momentos do ano letivo, no início, como avaliação diagnóstica com o intuito de identificar quais descritores, habilidades e conhecimentos os alunos adquiriram e em quais apresentam dificuldade e, no final do ano letivo, no intuito de aferir o desempenho dos alunos durante o ano. O resultado da avaliação retorna à equipe escolar, por meio de planilhas pedagógicas, para que possam ser analisadas e definidas estratégias pedagógicas com objetivo de melhorar o desempenho dos alunos. O fato desse teste ser aplicado, também no início do ano letivo, constitui-se um avanço do Sama em relação a outras avaliações standardizadas, uma vez que avalia as condições de entrada dos alunos e possibilita comparar os avanços da própria turma durante o ano letivo. Todavia, a devolutiva dos resultados para a equipe escolar, também, demonstra o intuito de interferir diretamente no trabalho docente para que alinhe o seu planejamento às habilidades definidas no Saeb.

O Sama tem sido aplicado em diversas turmas, sobretudo turmas que, posteriormente, serão público-alvo do Saeb, constituindo-se como uma estratégia para acompanhar os alunos e prepará-los/treiná-los, no intuito de elevar o Ideb do Município. Percebemos, assim, que a Secretaria de Educação de Campina Grande tem adotado várias estratégias no intuito de elevar o Ideb e, com isso, vem conseguindo alcançar as metas projetadas para o município, no entanto, essas médias do município permanecem menores do que as nacionais.

Atentando para o cenário nacional e para a importância que o resultado do Ideb possui, questionamos quais práticas o município pode adotar de maneira a oferecer uma educação com qualidade social referenciada, que considerem as dimensões apresentadas anteriormente. Nesse ínterim, defendemos a ampliação do Sama de forma que seus indicadores possam considerar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, alterando a avaliação de forma que a comunidade escolar possa refletir sobre a qualidade da educação oferecida e, assim, promover a responsabilização coletiva.

Junto a esse cenário de intensificação da lógica gerencial, também observamos, contraditoriamente, iniciativas e projetos que adotam a retórica da participação democrática da comunidade escolar, dentre eles, ressaltamos o processo de reelaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da Rede Municipal, iniciado no ano de 2018, ainda não concluído. Um

dos momentos que merecem destaque nesse processo foi a convocação da comunidade escolar para avaliar a qualidade da educação oferecida na instituição subsidiada pelo documento “Indicadores da qualidade na Educação” (Unicef; PNUD; Inep-MEC, 2004). Para essa discussão foram convocados alunos, pais, representantes de moradores da comunidade em que a escola está inserida, professores e demais funcionários. Ressaltamos que, embora esses organismos - como Unicef e Inep - estejam atrelados à lógica gerencial, de modo reverso, esse documento amplia a concepção de qualidade³⁰ e, ao chamar a comunidade escolar para discussão, abre, efetivamente, a possibilidade para que se chame, além da comunidade escolar, a comunidade circundante, o que está previsto na LDB. Além de estabelecer um espaço contraditório, pois, mesmo que a comunidade possa ser convocada no intuito de legitimar a participação e não decidir, quando se abre espaço para participação, está, também, se criando um espaço para surgir algo diferente, ou seja, para as resistências e insurgências.

Outra iniciativa que vale ser destacada é a Busca Ativa, realizada em parceria com a Unicef, que constitui em um dos critérios para obtenção do selo Unicef. É a partir desse programa que a equipe técnica da escola monitora a frequência dos alunos nas aulas e elabora estratégias para evitar a evasão escolar e, quando necessário, recorre ao auxílio de outros órgãos de defesa do direito da criança, como o Conselho Tutelar. Consideramos esse programa um passo significativo para evitar a saída física da escola por parte do discente, apesar de ainda insuficiente se considerarmos as demais formas de exclusão escolar.

Finalmente, assim como apontado por Medeiros (2019), ao analisar o contexto brasileiro, também observamos em Campina Grande avanços nas redes de proteção da criança, sobretudo através do trabalho desenvolvido pelos técnicos da escola em parceria com os programas das Secretarias de Assistência Social e de Saúde, por exemplo, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e Centro de Atenção Psicossocial. No entanto, ressaltamos a necessidade de melhorar a articulação entre a escola e as entidades de proteção do direito infantil, no intuito de assegurar a efetividade das ações.

³⁰ Consideramos que esse documento amplia a noção de qualidade da educação se comparado ao Ideb, uma vez que propõe sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar e acesso, permanência e sucesso na escola.

4. CONDIÇÕES SOCIAIS FAMILIARES E ESCOLARES DE ALUNOS REMANESCENTES E SUAS MANIFESTAÇÕES NA RELAÇÃO COM O SABER LER/ESCREVER NA ESCOLA PÚBLICA

Neste capítulo, apresentaremos a trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa, Caio e Victor, com foco nos condicionantes sociais familiares e escolares dos sujeitos em sua relação com a escola e seus saberes, assim como, discorreremos sobre os processos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita e os efeitos da violência simbólica em suas trajetórias.

4.1 Trajetórias de vida de alunos remanescentes: condições sociais familiares de Victor

No momento da produção de dados, Victor tinha 12 anos de idade. Nasceu em Campina Grande e era residente de um bairro periférico. A moradia de Victor³¹ caracterizava-se por ser transitória: morou com pai, mãe e dois irmãos, ou residiu na casa da avó materna, com o avô, outros dois irmãos e uma tia, ao mesmo tempo. A transitoriedade na moradia de Victor refletia uma ordem moral doméstica em que a responsabilidade educativa familiar não estava bem definida, sobre isso, notamos uma omissão dessa responsabilidade da parte dos seus pais ou demais familiares.

Victor passou a maior parte da infância morando com sua avó materna. Depois, morou com seus pais. Quando começou a morar com os pais, sua mãe trabalhava em outra cidade e, por isso, a responsabilidade por cuidar de Victor e dos dois irmãos mais novos era, principalmente, do pai. A relação de Victor com o pai, no entanto, era permeada por conflitos. Segundo os relatos da equipe escolar, o pai possuía um julgamento excessivo quanto ao seu comportamento e se utilizava de práticas de cerceamento da liberdade do filho, como deixá-lo de castigo por muito tempo trancado no quarto sem comer, além de práticas de violência física, como surras e deixar de joelhos no feijão, o que configura situação de vulnerabilidade social e de barbárie intensa.

Essa configuração familiar foi mantida por aproximadamente seis meses, quando o pai, envolvido em práticas ilícitas, foi preso. A mãe deixou o emprego na outra cidade e retornou

³¹ Não foi possível realizar a visita domiciliar à casa de Victor, pois ele parou de frequentar a escola antes do momento em que planejamos realizar esta visita estando em transição para moradia de rua.

para casa. No entanto, a convivência de Victor com a mãe também era turbulenta, permeada de violência, até chegar ao ponto, segundo relatos da equipe escolar, em que ele foi queimado com uma colher pela mãe, fugiu de casa e retornou a morar com a avó. Segundo ele, no período em que estava morando com a avó, tomou todos os remédios de uma caixa com o intuito de morrer (suicídio) e, por isso, foi internado em um hospital da cidade de Campina Grande-PB, como descrito no discurso abaixo:

Victor – Porque minha avó me deixou no Trauma, num tinha condições de voltar mais e me deixou. Aí, minha mãe tava viajando. Eu passei uns dez dias lá, aí o Conselho foi me buscar.

Pesquisadora – E tu tava no Trauma por que estava doente, era? Estava doente de quê?

Victor – Eu fui e bebi todos os remédios que tavam na caixa.

Pesquisadora – Você bebeu todos os remédios que estavam na caixa, por quê?

Victor – Agoniado.

Pesquisadora – Agoniado, mas você queria fazer o que tomando todos esses remédios? Você estava querendo que acontecesse o que quando bebeu esses remédios?

Victor – Se matar.

Pesquisadora – E por que você queria morrer?

Victor – Porque eu não tava mais aguentando minha vida.

Pesquisadora – E sua vida é ruim? O que tem de ruim na sua vida?

Victor – Um bocado de coisa (Entrevista com Victor, 22 de outubro de 2019).

Ao ser abandonado no hospital, o Conselho Tutelar foi convocado e encaminhou Victor para uma casa de apoio/orfanato da cidade, local em que ele morou por alguns meses. Em seguida, em agosto de 2019, voltou a residir na casa de sua mãe e, depois, também com seu pai, quando este retornou para casa em regime semi-aberto, com uso de tornozeleira eletrônica. Foi nesse período que Victor foi matriculado, pela segunda vez, na escola campo desta investigação.

No acontecimento descrito acima, duas características se sobressaem: a tentativa de suicídio realizada por Victor e a omissão/abandono da responsabilidade familiar. A tentativa de suicídio demonstra desesperança subjetiva de futuro vislumbrada por Victor, com uma autodesistência. Segundo Bourdieu (2015), a desesperança subjetiva incentiva a antecipação da exclusão social mediante a autoexclusão. Questionamo-nos se ele estaria em depressão ou com outros problemas psicológicos. Nos três encontros que tivemos, Victor demonstrou tristeza no olhar, maior parte do tempo ficava de cabeça baixa, ombros fechados, com uma timidez ao falar e um certo receio ao contar sobre sua convivência em casa e com os pais, embora tenha demonstrado necessidade e desejo de ser ouvido. No fato de ter sido deixado no hospital, destaca-se a omissão da responsabilidade familiar, além da desafiliação, desamor e hostilidade.

Durante nossas conversas, ficou clara a intenção de Victor de voltar a morar com a avó. Ele relatou vários episódios em que teria fugido para a casa da avó e passado dias morando com

ela, além de que, durante o período da produção de dados, tivemos três encontros remarcados por conta de suas fugas e, por fim, tivemos nossa coleta de dados interrompida porque ele havia fugido para a casa da avó e não retornou à escola até o final do ano de 2019.

Em sua maioria, as fugas aconteciam no percurso casa-escola, em alguns dias, ele saía de casa para ir à escola e fugia, ou então ao sair da escola fugia. Mesmo com a repetição desses fatos, Victor continuava a fazer o trajeto casa-escola sozinho, o que demonstra um *habitus* adultizado. Segundo os relatos de Victor, ao fugir, ele pedia ajuda em dinheiro a pessoas que encontrava na rua para pagar a passagem do transporte coletivo. Após as fugas, de acordo com o relato da equipe escolar, ele ficava alguns dias sem frequentar a escola, até conseguirem contato com a mãe, mediante ligação telefônica ou visita domiciliar. Os discursos abaixo expõem essa situação:

Pesquisadora – Você fugiu de casa para morar com sua avó, foi? E por que você queria morar com a sua avó?

Victor – Porque eu tava com saudade.

Pesquisadora – Você estava indo visitar a sua avó ou morar lá?

Victor – Visitar, porque eu tava lá na Casa das Crianças, aí eu voltei pra casa da minha mãe (Entrevista com Victor, 22 de outubro de 2019).

Victor – Quando eu fugi, minha mãe ficou preocupada, porque fugi cinco horas da manhã. Aí ela ficou preocupada, assim umas doze horas da noite, ligou pra polícia.

Pesquisadora – Ligou para a polícia e tudo. Você chegou em casa sozinho ou foi alguém te encontrou no meio da rua?

Victor – Foi um pastor que me encontrou. Eu disse: Moço, o senhor me dá nove reais pra eu pagar o ônibus?

Pesquisadora – Ele te deu o dinheiro?

Victor – Não, ele me ajudou a ir lá pra minha vó.

Pesquisadora – Quando você chegou na casa da sua avó, ela fez o quê?

Victor – Ela ficou preocupada (Entrevista com Victor, 22 de outubro de 2019).

Pesquisadora – Fale mais um pouco, porque eu estou gostando de ouvir as tuas histórias. Sem ser com a baleeira, alguma coisa que aconteceu contigo que gostaria de contar.

Victor – Eu peguei, tava com raiva da minha mãe, porque minha mãe me bateu.

Pesquisadora – Por que ela te bateu?

Victor – Porque ela tava brigando com meu pai e fiquei no meio aí ela bateu em mim. Passou uns dois dias, eu peguei a minha bicicleta e fui morar na minha vó. Aí fiquei lá, fiquei, fiquei, fiquei, fiquei, fiquei, fiquei até completar dez anos. Peguei, fui pra casa da minha mãe. Aí meu pai não tava lá, ela tava com outro homem.

Pesquisadora – E sua mãe não foi lhe buscar na casa da sua avó, não?

Victor – Foi não.

Pesquisadora – Seu pai voltou a morar contigo ou não?

Victor – Voltou (Entrevista Victor, 05 de novembro de 2019).

Victor – Ontem eu não vim, porque eu fugi.

Pesquisadora – Você fugiu quando? Ontem? Para onde?

Victor – Pra casa da minha vó.

Pesquisadora – Por que você fugiu? O que aconteceu na tua casa para você ter fugido?

Victor – Nada.

Pesquisadora – Por que você fugiu?

Victor – Porque eu quis.

Pesquisadora – Você foi de que para a casa da sua avó?

Victor – Fui de ônibus.

Pesquisadora – Você tinha dinheiro?

Victor – Não. O pastor me ajudou e me deu treze e trinta. Fui pra Integração. Só que pra pegar o ônibus eu meti a carreira. O ônibus parou lá atrás aí eu disse ao homem: obrigado, moço (Entrevista Victor, 05 de novembro de 2019).

Pesquisadora – Faltasse esses dias na escola? O que aconteceu contigo?

Victor – Nada.

Pesquisadora – Por que você está sem vir para a escola?

Victor – Fui lá pra minha vó.

Pesquisadora – Quem foi te deixar lá? Fugisse ou sua mãe foi te deixar?

Victor – Fugi.

Pesquisadora – E foi? Por que você fugiu? Isso foi quando?

Victor – [silêncio e olhar para a pesquisadora como quem não quer falar detalhes] Quinta-feira. Fugi de ônibus.

Pesquisadora – Isso foi de noite ou foi de manhã?

Victor – Foi de tarde.

Pesquisadora – Ninguém te viu não? Saindo de casa?

Victor – Foi na hora de vim pra escola, aí eu fugi.

Pesquisadora – Ah! Porque você vem para a escola sozinho. Você ainda está vindo sozinho para a escola, ou depois disso mudou?

Victor – Tô vindo sozinho (Entrevista Victor, 12 de novembro de 2019).

As constantes fugas evidenciam um contexto de alta vulnerabilidade social, com a exclusão familiar, moradia de rua e a severa violência doméstica, inclusive, violência contra a mulher que respinga na violência infantil. Notamos nesse sujeito um grande desejo de sair de casa e morar com a avó, que constitui, para ele, a referência familiar moral e afetiva. Por isso, às vezes, a fuga parece não ter um condicionante motivador definido. No entanto, não sabemos até que ponto a avó correspondia às expectativas de Victor. Diante desses acontecimentos, nos questionamos sobre o papel da escola e das instâncias de proteção na orientação e acolhimento, inclusive, emocional do sujeito, protegendo-o em sua integridade. Sabemos que Victor foi encaminhado pela escola para o Centro de Atenção Psicossocial, que poderia auxiliá-lo nesse processo, no entanto ele estava ausente dos atendimentos no momento da produção dos dados.

Segundo Victor, sua mãe, trabalhadora autônoma, possuía uma renda incerta, de aproximadamente um salário-mínimo, e seu pai estava envolvido em trabalho ilícito, atuando com hacker.

Os familiares de Victor - pai, mãe, avô, avó, irmãos mais velhos - são alfabetizados. No entanto, não conseguimos o dado sobre até que etapa de ensino frequentaram. De acordo com Victor, o uso da leitura e da escrita no seu ambiente familiar é restrito ao letramento digital, como envio de mensagem em aplicativos e leitura e postagem de textos em redes sociais. Imerso nesse meio, Victor já teve um celular que utilizava para enviar mensagem de áudio em aplicativos e, inclusive, ler as mensagens recebidas e as postagens nas redes sociais, o que nos

fez inferirmos, talvez, a partir da decodificação de textos. Aparentemente, os únicos livros presentes no ambiente familiar são os livros didáticos, todavia, estes não são utilizados.

Quanto aos artefatos culturais, Victor afirma já ter tido acesso a TV, celular, computador, drone, vídeo game, dentre outros. Inclusive, relata que, uma parte destes, ganhou de seus pais. Nos questionamos sobre a forma de aquisição desses recursos e o porquê de, no momento da produção de dados, ele não ter mais à sua disposição nenhum destes, seriam resultado da atividade ilícita do pai? Em uma das nossas conversas, ele contou sobre a atividade desempenhada pelo pai e demonstra que o pai teria começado a ensinar-lhe como desbloquear celulares. Vejamos:

Victor – Uma pessoa tá lá numa cadeia bem longe, fica mexendo no computador e fica mandando dinheiro pra aqui. Aí ele foi fazer isso aqui. Tá com uma pulseira. Ele não pode sair antes de sete horas da noite não. Meu pai foi hacker. A senhora sabe o que é um hacker?

Pesquisadora – Ele anda com uma pulseira porque ele hackeou o computador de outra pessoa, foi? Quer dizer que o teu pai é fera no computador, no celular, câmara, tudo dessas coisas, é?

Victor – É, sei até a senha. Eu até aprendi com ele. Você pode me emprestar o seu telefone?

Pesquisadora – Aí vai parar de gravar.

Victor – Aí meu pai disse que, quando ele botou a senha. Não tem quando fica escuro, apagado, não tem? Eu boto, assim, no sol aí aparece a senha (Entrevista Victor, 05 de novembro de 2019).

No discurso acima, notamos que Victor tem consciência da atividade ilícita desempenhada pelo seu pai, o que é grave se considerarmos que o pai deveria se constituir como uma referência moral. Além disso, percebemos o incentivo do pai para que Victor aprenda a hackear aparelhos celulares, aspecto demonstrativo da alta vulnerabilidade social vivenciada pelo sujeito.

Referente ao acesso à cultura livre, ele assiste pouco à TV, sobretudo, acompanha jornais ou novelas quando os seus pais estão assistindo. Ele gosta de escutar músicas e cita Luan Santana e Michael Jackson como cantores favoritos. O único contato que ele teve com o cinema foi mediado pela escola e sua única visita ao teatro foi viabilizada pelo Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Bourdieu (2015) destaca o acesso à cultura livre como um aspecto importante na luta para a diminuição das desigualdades sociais e culturais, especificamente pelas contribuições na ampliação do vocabulário e na ampliação do raciocínio lógico. Nesse contexto, ressaltamos a importância dessa iniciativa e defendemos a socialização da cultura livre como uma das funções da escola para o enfrentamento das desigualdades na incorporação de capital cultural.

A trajetória escolar de Victor tem sido marcada por diversas transferências e constante infrequência escolar, o que demonstra a força de alguns de seus condicionantes sociais,

sobretudo, da transitoriedade da moradia e das frequentes fugas. Pelos seus relatos, identificamos que ele estuda em instituições públicas de ensino desde a educação infantil. Entre 2016 e 2019, segundo o relato da equipe escolar, ele estudou em três diferentes escolas, com matrículas e transferências alternadas de uma para outra. Por isso, quando coletamos os dados, ele estava estudando pela terceira vez na escola campo da investigação.

Durante o período previsto para a produção de dados, Victor começou a faltar à escola e, depois de uma fuga para a casa da avó, não retornou mais ao ambiente escolar. Não conseguimos mais estabelecer contato com ele e/ou com seus familiares, por isso realizamos apenas quatro encontros com ele e não realizamos a visita domiciliar. Segundo a equipe escolar, ele não retornou à escola durante o ano letivo de 2019 e, no ano 2020, vivenciamos uma situação de pandemia da COVID 2019, o que estabeleceu o ensino remoto e dificultou a realização de contato com o sujeito.

Ao considerarmos os estudos de Bourdieu (2015) sobre o sistema escolar, dois conceitos nos auxiliam na compreensão da trajetória escolar de Victor e sua relação com a escola, notadamente os conceitos de probabilidade objetivas e (des)esperança subjetiva.

Em outros termos, a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou a suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente inferiorizadas. (BOURDIEU, 2015, p. 54).

Victor internalizou a partir dos seus condicionantes sociais familiares que não teria probabilidades objetivas de êxito escolar, o que pode ter influenciado a formação de uma desesperança subjetiva e uma relação evasiva ao saber, caracterizada pela hostilidade e aparente indiferença ao saber. Para Bourdieu (2015), a desesperança subjetiva é um dos condicionantes para que os alunos das classes populares vivenciem a evasão escolar. Para Charlot (2013), os alunos que possuem uma relação de indiferença ao saber, na verdade, “[...] nunca entenderam o que está acontecendo na escola, nunca entraram efetivamente na escola” (CHARLOT, 2013, p. 160).

Assim, consideramos que a saída da escola por Victor, que não retornou à escola até o final do ano letivo de 2019, reflete esses conceitos, além do sentimento de desafiliação às interações com os pais e pares e a violência simbólica vivenciada com os pares.

4.2 Condições sociais escolares de alfabetização e letramento de Victor: violência simbólica e ações docentes

A avaliação dos processos de apropriação da leitura e da escrita de Victor foi realizada, com nossa mediação em uma sessão de leitura e de escrita da atividade social de Leitura Compartilhada de Histórias³², proposta por Mota Rocha (2002) e Mota Rocha e Figueiredo (2018). Com essa atividade, diagnosticamos o nível psicogenético de escrita (FERREIRO, 1995) e outras estratégias (meta) cognitivas, a exemplo da construção de sentido, da decodificação e do posicionamento, na leitura, a saber. Ademais, esta ação de pesquisa contribuiu para refletirmos sobre a relação de Victor com o saber ler/escrever, importante evidência do letramento.

Adotamos a leitura dos livros da coleção “Cariri em Histórias” (MOTA ROCHA, 2002), a partir do nosso segundo encontro com Victor, como uma forma de introduzir nosso diálogo e contribuir para o estabelecimento de vínculo com ele, uma vez que as histórias da coleção são reais e possuem como autores alunos paraibanos em situação de remanescente escolar que participaram da pesquisa interventiva desenvolvida por Mota Rocha (2002). Nesse contexto, a literatura e a representatividade foram aspectos que auxiliaram no desenvolvimento dos nossos encontros.

A sessão de leitura foi realizada na sala de professores da escola, único ambiente que não estava ocupado no momento da realização da mesma. No ambiente da sala, vimos um mural de avisos, um armário e uma mesa central, com aproximadamente dez cadeiras. Para a realização da sessão utilizamos o livro “Torneio de futebol em Sucuru³³” de Lucas Nicolas Guilherme de Souza. A escolha dos livros levou em consideração o interesse em jogar bola, uma das destrezas destacadas pelo sujeito. O trecho abaixo apresenta as respostas de Victor as consignas sobre construção de sentido e posicionamento leitor:

Pesquisadora - [...] Como essa história começa? O que tem no início dessa história?

Victor – Foi jogar num torneio de futebol [responde e olha para a pesquisadora com um sorriso no rosto].

Pesquisadora - Hum! Jogando num torneio de futebol. E depois o que foi que aconteceu?

Victor- [coloca a perna dos óculos na boca, olha para baixo, para a pesquisadora e demonstra insegurança].

³² Detalhamos os procedimentos utilizados na sessão de leitura compartilhada na página 27.

³³ A história lida possui o seguinte enredo: “Um dia eu fui para um torneio de futebol. Lá tinha muita gente, depois que o jogo terminou os meninos foram para um bar. Eu voltei logo. Teve um forrozinho lá também, voltei às sete horas da noite, sozinho. Eu só fui para conversar. Dancei com uma ‘veia’ que me chamou para dançar. Depois que saímos do torneio, passamos por Sumé e fomos para casa.”

Pesquisadora - Ele foi para o torneio de futebol e depois aconteceu o quê?

Victor – Ele seguiu os meninos lá [responde com voz baixa e de maneira rápida, aparentando querer se livrar da pergunta].

Pesquisadora -Seguiu os meninos para onde?

Victor – Para lancha.

Pesquisadora - Como assim, o que foi que aconteceu com os meninos?

Victor –Foi dançar forró, conversou...

Pesquisadora - E quando acabou, a história acabou como?

Victor – Ele foi pra casa de ônibus.

Pesquisadora - Por que você acha que ele foi para a casa de ônibus?

Victor – Porque a mãe dele não foi buscar ele.

Pesquisadora - Esse texto fala de quê?

Victor – De jogar futebol.

Pesquisadora - E o que é que a gente aprende com esse texto?

Victor – Um bocado de coisa.

Pesquisadora - O que seria um bocado de coisas?

Victor – Coisas boas.

Pesquisadora - Como assim, me explica.

Victor – Não sei.

Pesquisadora - Tu gostou dessa história? Sim ou não?

Victor – [coloca a mão na cabeça e a balança em sinal de responder positivamente a pergunta].

Pesquisadora - Sim ou não?

Victor - Sim

Pesquisadora - Por quê?

Victor – Porque ela é boa.

Pesquisadora - E o que é que faz ela ser boa?

Victor – [encosta a cabeça na mesa e demonstra não querer responder mais perguntas sobre o texto] Histórias felizes. (Atividade Leitura Compartilhada de Histórias com Victor - 12 de novembro de 2020).

No que se refere à alfabetização, notamos que Victor começa a responder as consignas de compreensão textual animado e confiante. No relato da história ele conseguiu responder com facilidade e deu respostas convencionais a perguntas sobre o relato do início, tendo apresentado insegurança ao responder o questionamento sobre o meio da história (a trama), com resposta parcialmente convencional. Sobre o final da história, ele novamente aparentou segurança e facilidade ao responder convencionalmente a pergunta. Na habilidade de inferência a resposta foi convencional, percebemos que ele utilizou as experiências do seu contexto social para responder a pergunta, pois, como exposto no tópico anterior, Victor costuma andar de ônibus sozinho, sobretudo, quando foge de casa. Quanto ao assunto do texto, ele também o identificou de forma rápida e com facilidade. Todavia, na resposta referente à ideia principal, percebemos que ele tentou escapar da pergunta, tendo apresentado dificuldade para responder, mas, ao elaborar, responde “histórias felizes”, como que em contraposição à sua história. Nesse ínterim, assinalamos essa resposta como parcialmente convencional. Ressaltamos como bastante exitosa a relação que o sujeito fez entre seu contexto social e o enredo e a reformulação da resposta (autorregulação).

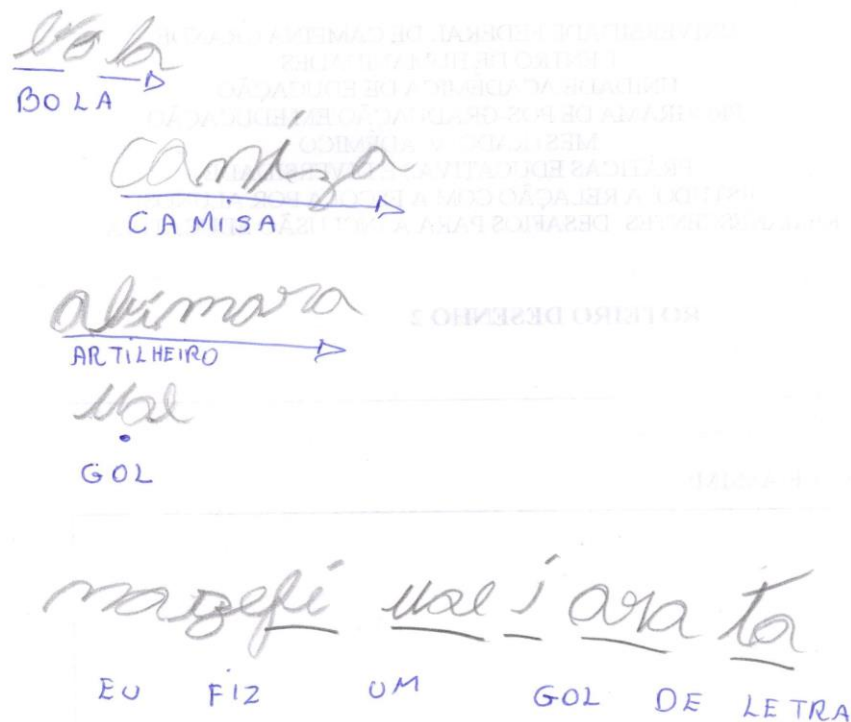
Na decodificação, Victor conseguiu devolver todas as palavras de forma convencional para o painel, mediante o uso de índices fonológicos, principalmente, de pistas iniciais ou finais da palavra. Na leitura das pseudopalavras³⁴, averiguamos que ele conseguiu utilizar índices fonológicos lexicais e silábicos (SOARES, 2020). No entanto, não realizou a síntese da pseudopalavra, o que nos indicou que ele estaria no nível 2 de decodificação em transição para o nível 3 (MOTA ROCHA, 2018), por ter iniciado a análise linguística.

Quanto ao posicionamento leitor, ele começou respondendo apenas que gostou da história, porque ela é boa, sem justificar sua escolha. Todavia, quando indagado pela pesquisadora, organizou melhor uma justificativa e respondeu: “Histórias felizes”. Consideramos que a análise das três respostas referente ao posicionamento esclarece de maneira convencional a opinião de Victor, no entanto, como ele não apresentou facilidade ao responder, assinalamos a resposta como parcialmente convencional.

Procedemos à análise da escrita mediante o teste de quatro palavras e uma frase (FERREIRO, 1995), como temos indicado. Escolhemos as palavras dentro do campo semântico Jogo de futebol. Para escolhermos as palavras que ele iria escrever, conversamos com ele sobre as coisas que tinham em um jogo de futebol: à medida em que ele citava as palavras, escolhemos as que se enquadravam no nosso critério de quantidade de sílabas e pedimos que ele as escrevesse, após a escrita das palavras conversamos com ele para escolher em conjunto a frase que seria escrita. Por isso, as palavras selecionadas foram, respectivamente, "bola", "camisa", "artilheiro", "gol" e a frase foi: “Eu fiz um gol de letra”, como apresentado na imagem a seguir.

³⁴ Solicitamos para os sujeitos realizarem a leitura de pseudopalavras, não para ensino, apenas para verificar o nível de decodificação (MOTA ROCHA, 2002), sobretudo o uso dos índices fonológicos.

Figura 4- Teste de quatro palavras e uma frase - Victor



Avaliamos que as palavras "bola", "camisa" e "gol" foram escritas de acordo com o nível alfabético não convencional, pois Victor utilizou as consoantes e vogais na relação fonema-grafema das palavras. Também realizou trocas de grafemas (s por z em "camisa", por exemplo), que dizem respeito à compreensão das normas ortográficas da escrita, ou seja, à dimensão convencional de apropriação da escrita (MORAIS, 2012). Na palavra "artilheiro" (palavra com sílabas não canônicas) e na frase, provavelmente pelo grau de complexidade, ele apresentou uma escrita com características no nível alfabético não convencional, aparentando compreender que as sílabas seriam formadas por consoante e vogal, todavia, sem saber ao certo quais letras utilizar. No momento de realizar a leitura das palavras escritas, ele realizou leitura global, sem atentar para a relação parte e todo. No momento da frase, ele tentou demarcar as palavras escritas, porém, apresentou dificuldade de ler o que escreveu. Por isso, consideramos que seu nível de escrita estaria na transição entre os níveis silábico-alfabético e alfabético não-convencional.

No que diz respeito aos letramentos literário e escolar, Victor demonstrou gostar de folhear os livros, ouvir a contação da história e querer participar da atividade proposta. Todavia, no momento de responder as perguntas e de realizar a releitura do texto escrito no painel, ele se

posicionou de forma retraída, aparentando medo de errar e de não conseguir realizar a atividade proposta.

No momento da releitura do painel, Victor demonstrou insegurança e não realizou a releitura das palavras, tendo aparentado medo de errar: “olhava para o painel e para a pesquisadora, como que pedindo para ela prosseguir a leitura” (Diário de campo, 12 de novembro). Realizamos a releitura do painel com seu olhar atento, no entanto, sem tentar realizar a releitura. Por isso, escolhemos quatro palavras centrais que demarcavam os acontecimentos do texto para retirar, a saber: "futebol", "casa", "sete" e "forrozinho". Antes de devolver as palavras ao painel, Victor enfatizou que não saberia ler as palavras, indício de consciência de sua condição de leitor iniciante e remanescente. Todavia, tentamos tranquilizá-lo dizendo que o ajudaríamos.

Atestamos uma contradição entre o interesse pela leitura e o receio, medo de não conseguir, o que é um indicativo da relação com o saber ler e escrever de Victor. Percebemos, pelas atitudes e discursos dele, o desejo de aprender a ler e a escrever, como demonstrado abaixo, ao mesmo tempo em que vimos uma descrença em si mesmo:

Pesquisadora – [...] E o que você gostaria de aprender a fazer? Que você não faz bem, que você diz: eu queria aprender a fazer isso?

Victor – Ler tudo e escrever (Entrevista com Victor, 22 de outubro de 2019).

Segundo Victor e a sua professora, o que ele menos gostava de fazer na escola eram as atividades³⁵, sobretudo, as que envolviam leitura e escrita. De acordo com sua professora, nessas atividades ele demonstrava insegurança e sempre ressaltava que, provavelmente, não conseguiria fazer ou, após finalizar a atividade, dizia que tinha errado, mesmo quando conseguia algum êxito. O medo e a resistência de Victor em realizar as atividades propostas e não reconhecimento do acerto podem nos indicar uma internalização do estigma de aluno remanescente, da condição de não alfabetizado, com suas consequências nefastas, e da pouca visualização de chances objetivas de êxito escolar. Os discursos abaixo reiteram essa análise:

Pesquisadora – Entendi. E qual é o assunto na tua sala que você sente mais dificuldade? Que você menos gosta?

Victor – Leitura.

Pesquisadora – Por que você não gosta de leitura?

Victor – Porque eu não sei. (Entrevista Victor, 24 de outubro de 2019)

Pesquisadora – Você não gosta de poema?

³⁵ Aqui o termo atividades foi utilizado no sentido de tarefas escolares e não de atividades sociais em termos leontieviano.

Victor – Não. Leitura.

Pesquisadora – Por que você não gosta?

Victor – Porque eu não sei.

Pesquisadora – Mas se você aprender?

Victor – Aí eu gostava.

Pesquisadora – O que a gente poderia fazer para mudar isso?

Victor – Não sei, não. (Entrevista Victor, 24 de outubro de 2019).

Victor compreende que não consegue ler, aspecto até certo ponto coerente com o nível 2 de decodificação³⁶, e essa condição é apontada por ele como um condicionante para não gostar da leitura. Nesse contexto, ressaltamos, como apontado por Bourdieu (1975), que a relação que um indivíduo mantém com a Escola “[...] é mais ou menos “desembaraçada”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “tensa” ou “dramática”, segundo a probabilidade de sua sobrevivência no sistema” (BOURDIEU, 1975, p. 171).

Diante do exposto, inferimos que ele não teria construído a *illusio* (BOURDIEU, 2013), em outras palavras, que ele não se sentia incluído no campo escolar e que não estaria jogando o jogo escolar. Quando relacionamos esse dado aos de Charlot (2002), notamos que as características da relação com o saber ler e escrever de Victor, em alguns momentos, se aproxima da relação de indiferença ao saber, conceituada por Charlot (2000), no entanto, nele vemos algumas características distintas como a hostilidade e uma aparente vontade de aprender.

No momento da produção de dados, Victor estava cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental e havia se matriculado há dois meses na escola campo de investigação, no terceiro bimestre letivo. Para ele, a função da escola seria proporcionar aprendizagem aos alunos, como destacado no discurso abaixo:

Pesquisadora – Entendi. Na tua opinião, para que serve a escola? Você vem para a escola por quê?

Victor – Pra aprender, estudar.

Pesquisadora – E o que você estuda na escola?

Victor – Um bocado de coisa.

Pesquisadora – O que você costuma estudar na escola?

Victor – Matemática. (Entrevista Victor, 24 de outubro de 2019).

Victor demonstra que compreende a função da escola de atuar na metacognição, no entanto, entendemos seu discurso, também, como uma resposta que pode ter sido influenciada pelo discurso legitimado sobre a escola. Por isso, com base nas outras respostas dadas por ele sobre a escola, nos questionamos até que ponto essa resposta foi dada pelo reconhecimento de que

³⁶ Por outro lado, por estar no início da quebra do código, deveria ser motivado a tentar, o que poderia produzir avanço para chegar ao nível 3 de decodificação. Questionamo-nos se a desistência de Victor não reflete a pouca expectativa dos adultos, sobretudo, os seus pais e os docentes anteriores em relação à sua aprendizagem.

era a resposta mais adequada à situação. Quando indagamos Victor sobre o que ele estuda na escola, recebemos uma resposta ampla e superficial: “Um bocado de coisa”. Quando repetimos a pergunta, vimos que ele ressalta o componente curricular matemática. Provavelmente, a ênfase nessa disciplina foi realizada pelo fato de ela ser, segundo os relatos do sujeito e da equipe escolar, aquela com a qual ele possuía uma maior identificação e apresentava maior destreza, como demonstrado nos seguintes discursos:

Pesquisadora – O que ela [professora] faz em sala de aula que você mais gosta?

Victor – Matemática.

Pesquisadora – Você gosta de que em Matemática?

Victor – Dividir, de igual e de vezes (Entrevista Victor, 24 de outubro de 2019).

Professora 2 – Mas a questão de matemática e das outras ele era bem crítico e matemática ele tinha maior facilidade de aprender. (Entrevista com a professora de Victor, 14 de setembro de 2020).

Pelo discurso acima, Victor reconhece seu êxito referente aos conhecimentos matemáticos, que são habilidades complexas e que requerem abstração. Esses conhecimentos podem estar mais próximos dos vivenciados por ele nos contextos sociais extraescolares. Diante desses relatos, aferimos que Victor fazia certo investimento diário com o saber-objeto de natureza lógico-matemática. Essa relação positiva e confiante proporciona a Victor uma relação prazerosa com algumas aulas de matemática e o mobiliza a fazer atividades que contemplem esse aspecto. Todavia, mesmo tendo apresentado essa atitude quanto ao saber-objeto lógico-matemático, predominou a rejeição à entrada na lógica escolar, sobretudo, em situações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, tendo predominado a relação qualificada como evasiva: entre a hostilidade e a aparente indiferença.

Quando questionado sobre o que gosta na escola, Victor demonstrou, em vários momentos, não gostar da lógica escolar e não conseguir visualizar momentos de prazer vivenciados no ambiente escolar. O seguinte trecho expõe esse sentimento:

Pesquisadora – E o que você gosta dessa escola? Você gosta de alguma coisa aqui?

Victor – Não.

Pesquisadora – Por quê?

Victor – Porque não.

Pesquisadora – De nada?

Victor – Só gosto de tia.

Pesquisadora – Da sua professora?

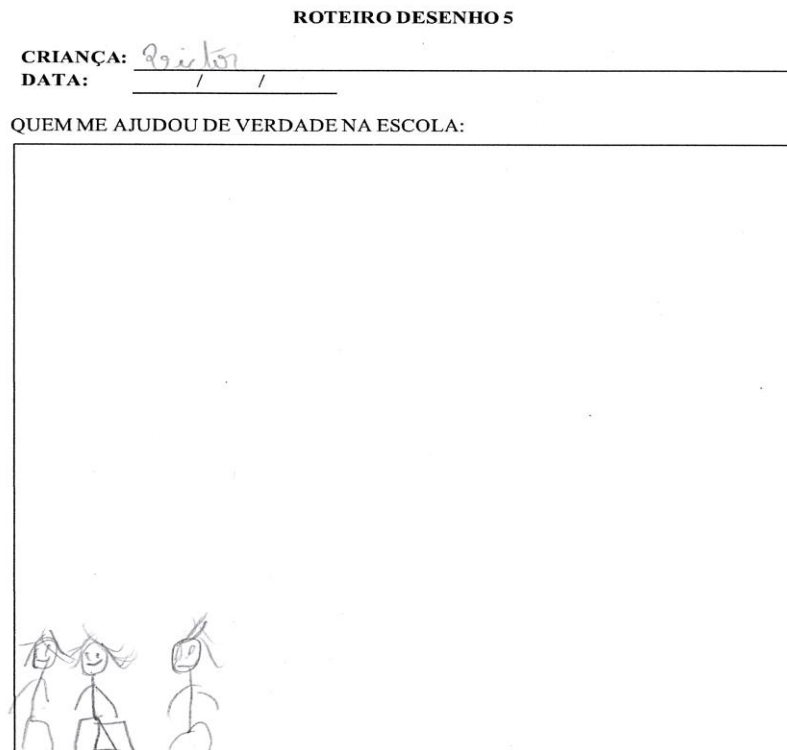
Victor – Sim.

Pesquisadora – Por que você gosta dela?

Victor – Porque ela é legal. (Entrevista Victor, 24 de outubro de 2019).

No discurso exposto, a professora se destaca como o que escapa da lógica escolar e o que proporciona sensação de acolhimento, muito em função da condição de referência afetiva. Provavelmente por isso, quando solicitado para desenhar quem lhe ajudou na escola, ele fez a representação da sua professora e da pesquisadora, vejamos:

Figura 5- Desenho: Quem me ajudou de verdade na escola - Victor



Tanto a professora, quanto a pesquisadora, provavelmente foram colocadas no desenho de Victor como pessoas que o ajudaram por realizarem o acolhimento ao sujeito e por terem lhe escutado. A professora de Victor destaca em alguns momentos de sua entrevista que o sujeito apresentava uma necessidade muito grande de falar sobre sua vida e os acontecimentos vivenciados por ele. Segundo ela, ser ouvido era o que Victor mais gostava de fazer na escola. Essa atitude do sujeito demonstra a necessidade de expansão (DANTAS, 2005), como forma de simbolizar e de ressignificar os sentimentos hostis e traumas vivenciados por ele. O respeito à trajetória de Victor, a escuta pedagógica acolhedora (DANTAS, 2005) e o fato de não o repreender em público, foram, para Victor, condicionantes para que ele achasse sua professora legal, como vemos no discurso a seguir:

Pesquisadora – O que você acha da sua professora?

Victor – Boa.

Pesquisadora – Por que você a acha boa?

Victor – Porque ela é legal.

Pesquisadora – E o que ela faz para ser legal?

Victor – Não fica implicando comigo, um bocadinho de coisa.

[...]

Pesquisadora – Ela faz alguma coisa que você não gosta?

Victor – Não. (Entrevista Victor, 24 de outubro de 2019).

Não “implicar com ele”, ou seja, não o estigmatizar, não agir com uso de violência simbólica, aparenta ser uma exceção na relação de Victor com adultos ou com pares, sobretudo, em contexto escolar. Outro aspecto positivo na ação docente é a mediação face a face e a forma como a docente elogia o empenho do aluno e o orienta na resolução das atividades quando ele apresenta dificuldade:

Pesquisadora – Quando você sabe bem o conteúdo e faz uma atividade bem feita o que ela diz?

Victor – Você fez uma boa atividade, nota dez!

Pesquisadora – Quando você não sabe fazer uma atividade?

Victor – Ela me ajuda.

Pesquisadora – Como ela te ajuda?

Victor – Faça aqui isso, ela diz pra mim. (Entrevista Victor, 24 de outubro de 2019).

O discurso do aluno expõe que ele reconhece a ajuda realizada pela docente e que essa ajuda é importante para que ele consiga realizar as atividades propostas. Segundo as pesquisas desenvolvidas por Charlot (2002) dar explicações sem violência é uma demanda dos jovens das classes populares. Ao contrário da relação de Victor com a professora, em que o respeito e a ajuda são característicos, a relação dele com seus pares é permeada por conflitos e preconceitos, evidenciando-nos desafiliação às interações simétricas, entre pares. A equipe escolar destaca que isso decorre da diferença de idade entre Victor e seus colegas de sala e do receio/preconceito que os familiares dos alunos possuem quanto a Victor, em virtude do pai e da suspeita dele também estar envolvido em atividade ilícita. Entendemos que, por um lado, essa atitude das famílias dos pares do sujeito pode representar proteção familiar para que seus filhos não reproduzam tal comportamento na direção de práticas ilícitas, se confirmadas, mas, ao mesmo tempo, colaboram para atualizar a desigualdade social estigmatizando o sujeito. É importante pensarmos nas inúmeras perdas que essa criança já teve, a começar pela convivência não acolhedora dos pais e, ainda, o fechamento da sociedade para com esse sujeito, o que é profundamente injusto. Nesse ínterim, Victor fica a maior parte do tempo em sala, próximo à professora, sem conversar e/ou se relacionar com colegas, configurando desafiliação às interações simétricas.

No momento do intervalo, ele relatou que brinca com meninos maiores, principalmente do quinto ano. Ele ressalta que, frequentemente, esses alunos brigam com ele, todavia, não conseguimos apreender os motivos dos conflitos:

Pesquisadora – O que você não gosta nessa escola? O que tem aqui nessa escola que você não gosta?

Victor – Os meninos que brigam comigo.

Pesquisadora – O que eles têm que você não gosta?

Victor – Não sei.

Pesquisadora – Eles brigam com você dentro da sala ou só no intervalo?

Victor – No intervalo.

Pesquisadora – Como são essas brigas? Por que começam?

Victor – Negócio.

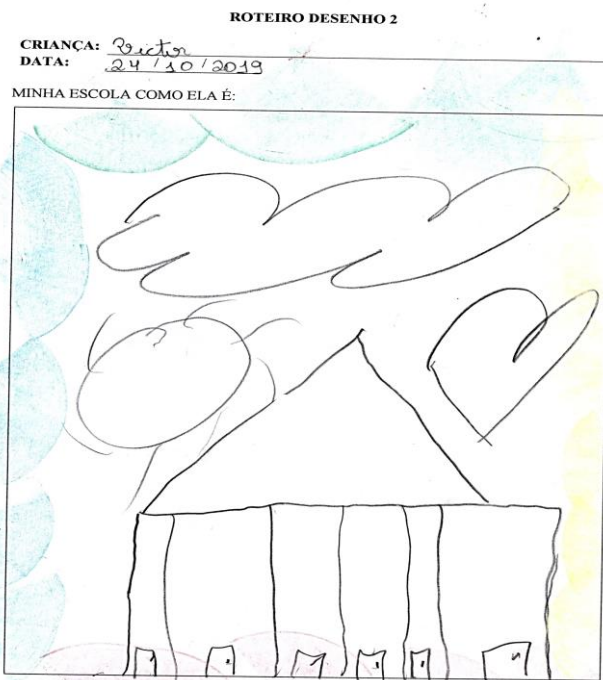
Pesquisadora – Que negócio?

Victor – É segredo. (Entrevista Victor, 24 de outubro de 2019).

A diretora da escola e a assistente social destacam que, nos momentos de intervalo, Victor costumava apresentar um comportamento muito violento e, por isso, ele precisava de atenção redobrada nesses momentos. Questionamo-nos sobre o que os colegas fazem para irritar tanto Victor e sobre qual seria o motivo dele não querer nos contar o que os colegas falam para ele. Seria algum insulto relacionado à família, ao pai presidiário? Ou seria relacionado a alguma característica física de Victor? Seria pelo fato dele estar em situação de remanescente escolar ou envolveria alguma atividade ilícita?

No desenho abaixo, vemos a representação que Victor fez da sua escola como ela é.

Figura 5- Desenho: Minha escola como ela é - Victor



O desenho é atrelado ao formato da escola atual. Dois aspectos do desenho nos chamam atenção: a ausência de pessoas na escola e o fato de cada sala ser representada com portas fechadas. O desenho nos fornece alguns indícios sobre o despertencimento sentido por Victor quanto ao ambiente escolar e às poucas interações realizadas por ele com pares, como já ressaltado anteriormente. Em alguns momentos de sua entrevista, Victor até menciona ter amigos na escola, no entanto, não cita nomes desses amigos:

Pesquisadora – Você tem amigos?

Victor – Tenho.

Pesquisadora – O que você mais gosta de fazer com eles?

Victor – Brincar.

Pesquisadora – Qual o nome dos teus amigos?

Victor – Sei não. (Entrevista Victor, 24 de outubro de 2019).

O fato de Victor não mencionar nomes desses prováveis amigos nos faz refletir sobre a existência desses amigos. Será que Victor menciona ter amigos como uma demonstração da necessidade e desejo de tê-los? No desenho que ele faz de si mesmo na escola aparece a presença de uma colega que também estaria vivenciando a remanescente escolar e, por isso, seria atendida junto com ele no reforço escolar.

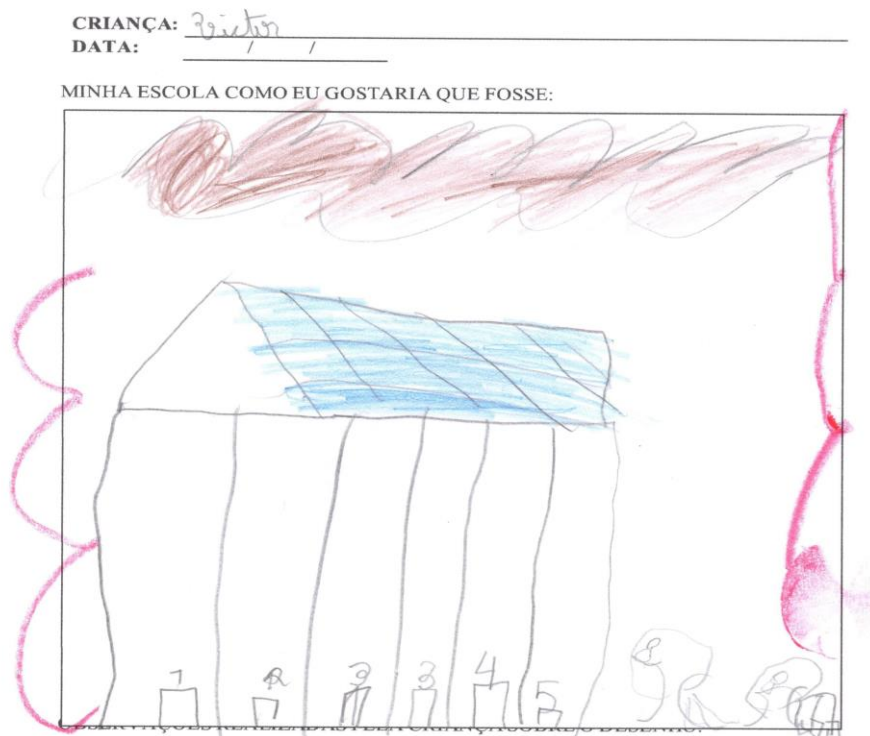
Figura 6- Desenho: Eu na escola - Victor



A identificação proporcionada por encontrar uma colega que possua uma trajetória escolar semelhante à dele, ainda que caracterizada pela remanescência, possivelmente diminui a sensação de despertencimento ao ambiente e pelo assemelhar-se aos pares vivenciada na subjetivação de Victor.

Por conta dos condicionantes citados, dentre outros aspectos, inferimos que Victor resiste em falar ou desenhar a escola. No nosso quarto e último encontro, quando solicitado a fazer um desenho sobre a escola que gostaria de ter, ele nos questiona: “Só de escola? Só de escola?” (Entrevista com Victor, 05 de novembro de 2019). Demonstrando não ter mais interesse em falar sobre esse tema. Mesmo assim, ele aceitou fazer o desenho, como vemos:

Figura 7 - Desenho: Minha escola como eu gostaria que fosse - Victor



Nesse desenho e na descrição que o sujeito realizou do desenho, percebemos que a escola contradiz a relação indicada, pois possui salas com portas abertas para que consiga interagir com os alunos das diferentes turmas, sobretudo, os alunos do quinto ano. A principal característica da escola almejada por Victor é a presença de espaços dedicados ao lazer e ao brincar, ele cita que a escola sonhada possui salas iguais e brinquedos:

Pesquisadora – É. Como você gostaria que sua escola fosse. Se você pudesse construir uma escola e fazer do jeito que você acha que ia ficar mais legal.
 [...]

Victor – As salas tudo igual.

Pesquisadora – Queria que as salas fossem juntas. Isso aí embaixo são as portas, não é? Essas portas estão abertas ou fechadas?

Victor – Abertas. Todas abertas. Queria muitas árvores. Ninguém matar nas praças os passarinhos.

Pesquisadora – Nem de baleeira.

Victor – Queria que tivesse um escorregador. Queria que tivesse balanço. Só. (Descrição desenho 3 - Victor, 05 de novembro de 2019).

Na descrição da escola desejada, vemos um desejo de ter na escola um espaço democratizado (com salas iguais e portas abertas), a vontade de ter visibilidade, como direito subjetivo e de vivenciar na escola um amor lúdico, alegre e inteligente (DANTAS, 2005), mediante a disposição de espaços para brincar, ou seja, para ser criança.

Contraditoriamente ao *habitus* adultizado, Victor indicou desejo de brincar como expressão da necessidade de ser criança e de ressignificar a experiência social vivenciada, tanto que, segundo ele, o que ele mais gosta de fazer na escola é brincar, de polícia e ladrão. Nessa brincadeira, percebemos o desejo de expansão, de interação com seus pares e de correr, aspectos muito reprimidos pelos adultos, principalmente de sua família. Todavia, enfatizamos que essa brincadeira de polícia e ladrão Victor, também, reflete a hostilidade cotidiana e a ressignificação da experiência imediata vivida pelo pai, inferimos.

É notória a importância da escola e o desejo de Victor em aprender a ler e escrever quando ele é indagado sobre o que mudaria em sua vida:

Pesquisadora – Se você pudesse mudar alguma coisa na sua vida, você já me disse que não gosta muito da sua vida, se você pudesse mudar alguma coisa, mudaria o quê?

Victor – Mudaria meus estudos.

Pesquisadora – Por quê?

Victor – Porque eu não gosto muito.

Pesquisadora – Você queria mudar o que aqui nos estudos? O que você faria com seus estudos?

Victor – Com caça-palavras e continhas. (Entrevista com Victor, 22 de outubro de 2019).

No discurso de Victor, percebemos que ele tinha uma relação de hostilidade com a escola, ou seja, a lógica escolar ora lhe era indiferente, ora era hostil, por isso, a rejeitava. Nesse sentido, podemos dizer que, mesmo presente fisicamente no ambiente escolar, não podemos dizer que ele é integrante do campo escolar, pois ele não demonstra estar disposto a jogar o jogo escolar.

De acordo com os dados expostos, conceituamos a relação com o saber de Victor como relação evasiva com o saber: entre a hostilidade e a indiferença. Definimos essa relação como indicadora da presença de atitudes que revelam distanciamento da entrada ordem simbólica da escola, em razão da hostilidade ou da aparente indiferença do sujeito nos processos de ensino—

aprendizagem, a despeito da presença física do aluno na instituição escolar ou da mobilização com o saber-lógico-matemático.

A mudança proposta no desenho da escola almejada por ele para os estudos é algo simples, referente a tipos de atividade, que provavelmente reflete a necessidade de fazer atividades mais lúdicas e com as quais ele se sintia capaz de realizar, ou seja, que estejam mais próximas de sua zona de desenvolvimento real. O sujeito ressalta ser as atividades que ele menos gosta de fazer na escola. Diante do exposto, nos questionamos sobre os tipos de atividades desenvolvidas na escola. Será que as atividades atuam na zona de desenvolvimento proximal do aluno? O ensino seria repetitivo? Todavia, vimos a prática docente do ponto de vista discente, não fizemos observação participante da mediação pedagógica, pois focalizamos os modos que os alunos em situação de remanescente significam sua experiência escolar.

Quanto à organização e oferta de artefatos culturais letrados na sala de aula de Victor, observamos nas paredes algumas estantes confeccionadas mediante a reutilização de caixotes de madeira com livros, além disso, tinha uma espécie de carrinho em que estavam dispostos livros confeccionados pelos próprios alunos. Um alfabeto ilustrado colado acima do quadro, alguns cartazes com trabalhos realizados pelos alunos, um calendário e uma lista com o nome de todos os alunos também foram observados durante o momento em que fomos falar com a professora em sala e na entrevista com a docente.

Segundo a professora, os alunos tinham acesso aos livros de literatura durante as aulas, sobretudo, os utilizavam nos intervalos entre as atividades. Nessa rotina, apresentada pela professora, nos questionamos se a leitura seria secundária em relação às outras atividades. Em relação aos livros do carrinho, a docente afirmou que costumava organizar a produção de livros de autoria dos alunos sobre temáticas trabalhadas em sala, com histórias criadas pelos alunos ou com reconto de histórias que eles já tenham lido em sala de aula. A mediação para a confecção desses livros era face a face e realizada pela professora de acordo com o nível de aquisição da leitura e escrita do aluno, dessa forma, quando necessário, a professora assumia a função de escriba.

Em contradição aos artefatos dispostos na sala e à prática descrita pela docente, Victor relata que a professora não realiza leituras de histórias com frequência em sala. Como não realizamos observação das aulas, não podemos averiguar a rotina de sala de aula. No entanto, nos questionamos: com qual frequência a professora realiza leitura de livros literários para os seus alunos? O número de faltas de Victor e o fato de ele dormir em sala de aula podem interferir na sua descrição da rotina escolar?

4.3 Trajetórias de vida de alunos remanescentes: condições sociais familiares de Caio

Neste tópico, narramos a trajetória escolar de Caio, mediante a identificação dos condicionantes sociais familiares e escolares relevantes nessa trajetória, com destaque para as contradições presentes em sua história e para os condicionantes mobilizadores da relação do sujeito com a escola e com o saber ler e escrever.

Quando adentramos pela primeira vez na sala de aula em que Caio estudava, fomos recebidas por todos os alunos com um olhar curioso e com um educado “Bom Dia!”. Apresentamo-nos, explicamos os objetivos da pesquisa à professora e falamos que gostaríamos de realizar o estudo com um dos seus alunos que apresentassem os critérios destacados. Logo, com confiança, a professora nos mostrou dois alunos que estavam sentados próximos ao seu birô e que, segundo ela, teriam uma trajetória escolar que precisávamos conhecer. Nesse momento, Caio mostrou-se entusiasmado em conversar conosco. Muito solícito, comunicativo e com um sorriso no rosto, já no primeiro contato, começou a contar sua história e combinamos que voltaríamos à escola em outros dias para conversarmos com ele e para irmos à sua casa conhecer sua família. Conversamos com Caio em mais cinco encontros - por meio de entrevistas - e em outros dois momentos, em que fomos realizar a visita domiciliar, percorremos juntos o caminho da escola-casa.

Caio caracteriza-se como um menino que, no momento da produção de dados da pesquisa, tinha 12 anos de idade, nascido em Campina Grande e morador de um bairro periférico. Sua residência está localizada em um terreno estreito, como um beco, no qual vemos várias casas pequenas juntas, onde seus tios moram, e, ao final desse conjunto de casas, fica a casa de sua avó, local em que Caio reside junto com ela, um irmão, uma tia e uma prima. Nesse ambiente vemos a integração e a coparticipação de todos no cotidiano familiar e na educação de Caio. Sua avó e sua tia não possuem trabalho remunerado. Eles todos vivem com uma renda incerta de aproximadamente um salário-mínimo ao mês, proveniente de bicos e da ajuda que o avô de Caio, carpinteiro, provém.

A tia de Caio relatou que assume a responsabilidade pela educação dele, todavia, não possui nenhum documento comprobatório da tutela. Por conta dos problemas financeiros enfrentados, ela havia solicitado a inserção de Caio no Programa Bolsa Família, no entanto, até o fim da produção de dados, não havia conseguido. Na residência, vemos um mobiliário simples: sofá, mesa, cadeiras e um rack na sala. De eletrodomésticos eles possuem geladeira, fogão e TV. Possuem também uma bicicleta e um celular, que aparentemente é de uso coletivo.

Caio narrou que conviveu com o pai até os 3 anos, quando este foi preso e ficou em regime fechado até aproximadamente os dez anos de idade do filho, quando Caio o reencontrou. Todavia, seu pai permaneceu livre por pouco tempo. Caio passou a maior parte da infância morando com a mãe, trabalhadora informal, que, segundo sua avó, também se envolveu em atividades ilícitas (expressão da vulnerabilidade social). Por conta de problemas financeiros, eles tiveram de mudar de casa várias vezes e, inclusive, retornar a morar na casa da avó de Caio em alguns momentos. Ele nos contou que morou com sua mãe até os 10 anos de idade, quando adentrou, para protegê-la, em uma briga dela com seu padrasto, que a batia. Na briga, Caio terminou por ferir seu padrasto com uma faca. Por conta disso, ele foi morar com sua avó.

Quando Caio tinha 11 anos de idade, sua mãe ficou doente e passou por vários exames e consultas médicas até descobrir que tinha um câncer de pulmão. A mãe de Caio teve sua cirurgia, para retirada do tumor, marcada para o dia do aniversário de 12 anos dele e acabou falecendo dentro da sala de cirurgia. Por conta disso, a sua tia tornou-se sua responsável e ele continuou a morar com ela e sua avó.

A maior parte dos familiares de Caio são analfabetos ou analfabetos funcionais. Sua avó mencionou que não teve oportunidade de frequentar a escola, por ter desde a infância “uma vida muito sofrida”. Seu avô³⁷ foi alfabetizado quando adulto, mediante o contato com gibis. Caio, descreveu o gibi como o único tipo de livro de literatura presente em sua casa, mas que apenas seu irmão mais velho tem acesso. Este irmão concluiu a primeira fase do Ensino Fundamental, porém, em virtude dos diversos problemas sociais enfrentados, da experiência escolar negativa, inclusive repetência, e da pouca esperança de êxito, acabou abandonando a escola. Os pais de Caio eram analfabetos. Seus tios, no geral, aprenderam a escrever o próprio nome, porém, não conseguiam utilizar a leitura e a escrita de forma autônoma em seu cotidiano. Sua prima, estudante da segunda fase do Ensino Fundamental, é a integrante da família com maior escolaridade e a principal mediadora escolar de Caio. Segundo ele, quando tem dúvidas nas atividades escolares de casa, ela o ajuda, no entanto, demonstrava impaciência na mediação e, por isso, não o auxiliava com frequência.

Quando conversamos com a tia de Caio, ela afirmou ter estudado até a fase de alfabetização, porém, disse não ter dito uma boa experiência escolar. Culpabiliza-se pelo fato de não ter aprendido a ler, dizendo que era “azogada”³⁸. Quando lhe pedimos para nos explicar essa expressão, ela afirmou: “Azogado é uma criança que fica mais prestando atenção nas outras

³⁷ O avô de Caio era alcoólatra e quando chegava em casa bêbado agredia a esposa, o que a fez se separar dele. Por isso, ele auxilia financeiramente a família, mas não reside na mesma casa.

³⁸ De origem nordestina essa palavra é utilizada para adjetivar uma pessoa como inquieta ou desatenta.

crianças do que estudando. [...] eu ainda, adulta, vivo no mundo da lua”. Na concepção da tia, Caio teria a mesma característica de ser desatento e esse seria o motivo de ele ter demorado a aprender a ler e escrever. Na ocasião, ressaltamos que a aparente inaptidão, característica do sujeito de ser visto como desatento, pode ser uma internalização de suas condições sociais e da causalidade do provável, como analisado por Bourdieu (2015). Assim, a experiência negativa dos familiares de Caio pode ser considerada um dos condicionantes para a interiorização de um destino objetivamente determinado. Ou seja, a remanescência escolar seria uma das significações prováveis para seu futuro escolar.

Quanto aos artefatos culturais, Caio relatou ter acesso frequente à TV e aos livros escolares. Em alguns momentos ele tem acesso, por empréstimo, a celular e acesso a vídeo game por intermédio de *lan houses* existentes nas proximidades de sua residência.

Percebemos, durante as visitas domiciliares, uma relação humilde com a cultura escolar, transmitindo para Caio um sentimento de indignidade cultural ou de incompetência, ou seja, embora desejado, o êxito escolar é visto como muito distante. Característica também encontrada por Lahire (1997) em alguns casos analisados por ele. Quando analisamos essa configuração familiar, percebemos a ausência de capital escolar³⁹ na família de Caio e, além disso, a transmissão de um conjunto de relações com a leitura e escrita permeado por angústias, vergonhas e rejeições, o qual, dentro de certa medida, é revivido por Caio. A essa característica conceituamos como uma disposição de negatividade e humildade perante o capital escolar, no sentido de se ver inábil perante o letramento escolar. No entanto, embora tenhamos percebido uma disposição predominante de humildade e negatividade junto ao saber escolar, percebemos no discurso da tia de Caio que, provavelmente, o fato de ver sua filha e seus sobrinhos aprenderem a decodificar o signo linguístico modificou sua esperança subjetiva (BOURDIEU, 2015) e a mobilizou a acreditar que ela também pode aprender a ler e escrever. Por isso ela afirma: “[...] eu vou começar a estudar o ano que vem, porque perdi esse ano, por causa de muitas perdas de coisas de família mesmo. [...] Aprendendo tudo de novo” (Entrevista tia de Caio, 21 de novembro de 2019).

Quanto à ordem moral doméstica, nas nossas visitas domiciliares, a avó de Caio destacou como tentou ensinar para os seus a serem “pessoas de bem” e que, por isso, sente muita tristeza pela morte de alguns filhos na fase adulta, por conta do envolvimento deles em atividades ilícitas. No período da produção de dados, ficamos sabendo que um tio de Caio teria

³⁹ Caracterizamos como ausência de capital escolar, visto que o conceito de capital escolar pressupõe valorização social, legitimidade e a possibilidade de reconversão dele em outros tipos de capital, como o social e o econômico.

sido acusado, injustamente, por alguns moradores do bairro, de ter roubado um comércio local e que, por conta disso, teve suas mãos cortadas, indícios de uma sociedade desigual, violenta e bárbara.

Caio aparentou compreender e aceitar a ordem moral imposta pela sua avó e sua tia, mesmo quando se trata do consentimento do sujeito perante a repressão familiar na educação doméstica, tendo-nos afirmado que “[...] às vezes, eu mereço apanhar, respondo ela, de vez em quando, mas, depois, eu chego lá, peço desculpa pelo que fiz. Ela faz: tá desculpado. Não faça mais isso! [...]” (Entrevista com Caio, 12 de novembro de 2020). Da mesma forma, sua tia afirmou que ele é um menino obediente e que costuma escutar quando reclamado.

Nos discursos, tanto da avó quanto da tia de Caio, percebemos uma preocupação constante com a educação dele e o intuito de preservá-lo para que ele não se envolva em atividades ilícitas, tão frequentes entre os jovens do bairro em que ele mora, como destacado no discurso abaixo:

A importância, para mim, que eu vejo é falar o que é certo para ele não cair na lãbia de muito no mundo que tem adulto que se aproveita até da criança, aí vai falando coisas e a criança vai se embelezando e, quando der fé, nesse mundo de meu Deus, que está, é botar o que? Leva isso. E naquele pacote não saber o que tem. E depois cair numa roubada, né? Isso aí a gente tem a sabedoria de que não se deve deixarmos eles chegarem a esse ponto. (Entrevista Tia de Caio, 21 de novembro de 2019).

Nessa configuração familiar, assim como constatado por Lahire (1997) em alguns contextos familiares de sua pesquisa, vemos que a família de Caio concede uma grande importância ao bom comportamento e ao respeito à autoridade, seja dos familiares ou dos professores. Percebemos também que os ensinamentos e a mediação da avó e da tia seguem o mesmo direcionamento, tendo uma coerência no direcionamento da ordem moral a respeito do sujeito, por exemplo as duas citam que conversam bastante com o sujeito e tentam estabelecer limites para que ele não se envolva em atividades ilícitas. Assim, consideramos que “[...] ordem material, afetiva e moral que reina ali a todo instante, pode desempenhar um papel importante na atitude da criança na escola [...]” (LAHIRE, 1997, p. 25), por ser entendida também como uma ordem cognitiva, por constituir um *ethos* familiar (BOURDIEU, 2015) parecido com o instituído no ambiente escolar.

Segundo o relato da professora, da diretora da escola e da tia de Caio, essa regularidade e ordem material, moral e afetiva doméstica, possuíam uma configuração diferente enquanto Caio morava com sua mãe, pois o padrasto exercia uma mediação violenta em relação a ele, seu irmão e sua mãe. Além disso, a mãe, mesmo sendo muito afetuosa, devido aos problemas

vivenciados principalmente pelo uso de drogas, não conseguia exercer uma ordem material e moral constante em relação à educação de Caio. Provavelmente, essa heterogeneidade e inconstância em relação ao exercício da autoridade familiar podia ser um condicionante dificultador ao comportamento de Caio na escola.

Para Lahire: “A apreensão das formas de exercício da autoridade familiar nos parece importante, porque a escola primária é um lugar regido por regras de disciplina e porque certos alunos são estigmatizados como indisciplinados, desatentos ou bagunceiros” (LAHIRE, 1997, p. 27). Como enfatizamos mais adiante, Caio recebeu esses estigmas no ambiente escolar e, no momento da produção de dados, tentava modificar seu comportamento, através da tentativa de se sentar próximo à professora e de diminuir o diálogo com os pares, para amenizar a influência do sofrimento vivenciado.

Aos 11 anos de idade, Caio começou a vender balas em um sinal da cidade, atividade que ele demonstrou, em vários encontros da pesquisa, que gostava muito de fazer, pois tem habilidade para conversar e interagir com várias pessoas, e essa atividade lhe garantiu recursos financeiros para ajudar em casa e para adquirir materiais para ele, como roupa ou algumas comidas de que ele gostava. Quando perguntado sobre o que mudaria em sua vida, Caio nos respondeu:

É, ter uma condição melhor, ajudar a minha vó, botava sempre uma mulher de confiança para cuidar dela bem, ajudar minha família do jeito que eu posso, não deixava nada, assim, de nada faltar para mim, para meu irmão, para minha família. (Entrevista Caio, 12 de novembro de 2020).

No discurso acima, analisamos a posição subjetiva (BOURDIEU, 2015) de Caio como adultizada, com uma responsabilização precoce pelas condições sociais de sua família. Em outros momentos de seu discurso, Caio retomou esse aspecto e citou como gostaria de poder ajudar os seus (sobretudo sua avó) a terem suas necessidades básicas atendidas. Percebemos que essa autorresponsabilização foi um dos condicionantes para que Caio fosse vender balas no sinal.

Caio relata que dividia o dinheiro recebido com a venda de balas entre: a ajuda a sua avó, compra de mais balas, compra de roupas e idas com o irmão e a prima ao shopping. Entre as idas ao shopping, Caio pôde assistir a três filmes no cinema. Como contradição, vemos que essa atividade lhe possibilitou o acesso ao que Bourdieu (2017) chama de cultura livre, aspecto importante, mas que deveria ser promovido por políticas de combate à pobreza e culturais e não por iniciativa infantil.

Vale ressaltar que a situação de trabalho infantil prejudicou seus estudos e o tempo de brincar, importante condição para o desenvolvimento do pensamento simbólico na criança. O Brasil possuía em 2015 aproximadamente 2,7 milhões de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil (MEIRELES, 2019). Muitos desses estão fora da escola ou em situação de atraso escolar, contexto semelhante ao de Caio, que, quando em situação de trabalho infantil, apresentou um grande número de faltas na escola e conseqüente reprovação.

Antes de vender balas no sinal, Caio foi incluído no projeto Ruanda⁴⁰ e os integrantes deste projeto, ao verem-no trabalhando no sinal, reportaram o acontecimento ao Conselho Tutelar. Em virtude do acontecimento reportado, sua mãe e tia foram convocadas a prestar esclarecimentos e, a partir deste dia, foram notificadas sobre a necessidade de não permitirem que ele trabalhe sem, segundo a tia, ouvirem as suas justificativas e nem demonstrarem formas de auxiliar a família na sua renda (como a inclusão dele em algum programa como o Bolsa Família).

Percebemos, neste fato, que tanto o projeto Ruanda como o Conselho Tutelar realizam um trabalho relevante e indiscutível na proteção das crianças e adolescentes, todavia, por vezes, podem não ouvir os envolvidos e não levar em conta os condicionantes motivadores da realidade dos fatos, no intuito de ajudá-los a amenizar os problemas enfrentados. Além disso, pouco têm atuado de forma relacionada com outras políticas de proteção e de assistência aos direitos das crianças e adolescentes, no intuito de gerarem uma ação mais efetiva na vida da criança. Nesse caso, a inclusão de Caio no Bolsa Família poderia auxiliar no escasso orçamento familiar. Segundo Meireles (2019), no Brasil, nos últimos 30 anos, tivemos muitos avanços quanto à proteção do direito das crianças e adolescentes com a criação de redes de apoio, todavia, um dos grandes desafios atuais é fazer com que essas redes funcionem em articulação.

Caio nos relatou em entrevista um evento provavelmente muito importante para ele e um condicionante para mudar sua esperança subjetiva de futuro e encontrar algum sentido na escola:

Caio – Queria ser desembargador.

Pesquisadora – Por quê?

Caio – Porque é meu sonho ser desembargador.

⁴⁰ Segundo Barbosa e Santos (2016), o Programa Ruanda foi criado no início da década de 2000 pela Prefeitura Municipal de Campina Grande-PB com o objetivo de mapear as situações de risco social no município. Esse programa caracteriza-se como uma estratégia de assistência social do município, atuando na dimensão da abordagem especializada a crianças e adolescentes. Como contradição do programa, os autores destacam que “o olhar que os serviços produzem, ainda carregam as marcas da higienização e mais recentemente da judicialização, que são formas de responsabilizar as famílias e os sujeitos, por suas condições [...]” (BARBOSA; SANTOS, 2016, p. 3), com pouca responsabilização do Estado.

Pesquisadora – Você sabe o que um desembargador faz? O que ele faz?

Caio – Ele trabalha, tem uma condição melhor, pode ajudar a família dele, trabalha bem.

Pesquisadora – Você já conheceu um desembargador?

Caio – Já, lá no Extra. Quando fui comprar minha sandália. Eu vendia pastilha lá no Extra, minha sandália tinha 'torado'. Aí, por causa disso, eu ofereci a um homem com a sandália 'torada' eu tava. Ele era desembargador e eu não sabia. Aí ele fez: Não quero, não. Aí, quando eu fui, ele fez: Vamos ali dentro do shopping para eu comprar uma sandália para você. Aí, quando eu fui lá, ele pegou, e o vigia queria parar eu para eu não entrar. Aí, ele foi e respondeu: - Quem é tu no meio de um desembargador? Aí, ele ficou calado, o segurança, e fez: - Pode entrar.

Pesquisadora – Foi assim que você soube que ele era um desembargador?

Caio – Foi.

Pesquisadora – Você perguntou a ele o que ele fazia?

Caio – Perguntei.

Pesquisadora – E ele te respondeu como?

Caio – Ele dizia: trabalho com presidente, com esse povo grande, assim. Ele disse.

Pesquisadora – Você sabe que é uma profissão que dá dinheiro?

Caio – É, mas também é por amor que eu quero trabalhar.

Pesquisadora – Por que você viu que ele era uma pessoa boa?

Caio – É, legal. Então, do jeito dele, eu quero ajudar as próprias pessoas, do jeito que ele me ajudou. (Entrevista Caio, 12 de novembro de 2020).

A atitude do desembargador demonstrou que exercer essa profissão daria condições de ajudar outros sujeitos, além de garantir, por conta do capital cultural e social atrelado a ela, autoridade para frente àqueles que o estigmatizam por sua condição social, impor respeito e ser tratado como o ser humano que é, independente de raça, cor ou classe social. O desembargador tornou-se, assim, referência para Caio e foi um dos condicionantes que lhe ajudou na formação de uma *Illusio* a respeito do jogo escolar, já que estar na escola e estudar são condições para chegar a essa profissão.

Todos os acontecimentos descritos acima apontam a transição pela qual Caio estava passando nas suas condições sociais objetivas e as contradições vivenciadas por ele quando realizamos a produção dos dados da pesquisa.

No que diz respeito à sua trajetória escolar, ele começou a estudar aos três anos de idade em uma creche do bairro, instituição que ele afirma que “gostava muito” (Entrevista Caio, 12 de novembro de 2020). Estudou o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Campina, do mesmo bairro. Ele relata que essa escola “era muito mais legal do que aqui. [...] Porque lá tinha mais gente que morava perto da minha casa, tinha mais gente para me defender sempre por perto”. Nessa escola anterior, Caio possuía um sentimento de afiliação por ter amizade com seus pares e por recordar da presença da mãe indo lhe levar e buscá-lo na escola, o que lhe dava uma certa segurança na escola. Provavelmente, o fato de ter cursado o primeiro ano com colegas da mesma faixa etária, sem processos de estigmatização consolidados, pode ter contribuído para essa lembrança afetiva da escola, por sua vez,

importante condicionante de ressignificação de sentidos da escola, considerando-se disposição de humildade e de negatividade da escola no contexto familiar. Situação diferente da vivenciada com a escola atual.

4.4 Condições sociais escolares de alfabetização e letramento de Caio: violência simbólica e ações docentes

Avaliamos os processos de apropriação da leitura e da escrita de Caio em três sessões da atividade social de “Leitura Compartilhada de Histórias” (MOTA ROCHA, 2002; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018), seguindo os mesmos procedimentos metodológicos desenvolvidos no primeiro caso.

Os livros lidos nas três sessões de leitura realizadas foram, respectivamente: “Torneio de futebol em Sucuru”, de Lucas Nicolás Guilherme de Souza; “Parque de diversão”, de José Flávio Alves de Brito; “Festa no Quixaba”, de Leonardo Gomes de Lima. A escolha desses títulos foi realizada com base nos interesses apresentados por Caio nas entrevistas realizadas anteriormente à “Atividade de Leitura Compartilhada de Histórias”. As duas primeiras sessões foram realizadas na sala de recursos multifuncionais da escola e a última, no pátio.

Na primeira sessão, Caio adentrou a sala lendo as palavras dos cartazes expostos na parede, sorrindo e nos olhando ao final da leitura de cada palavra, como uma forma de confirmar que estávamos percebendo que ele conseguia ler, ou seja, afirmando-se como leitor-alfabetizado, em detrimento do estigma escolar de aluno remanescente. Apresentamos alguns livros da coleção “O Cariri em Histórias”, os quais Caio foi rapidamente lendo os títulos. Conversamos e explicamos como seria nossa sessão de leitura.

Em relação à alfabetização de Caio, nas três sessões realizadas, ele necessitou de pouca ajuda. Na etapa da construção de sentido, respondeu de maneira rápida, tendo predominado respostas convencionais à história lida, pois ele fez o reconto com facilidade e com indícios de compreensão. Na inferência, na ideia principal e no assunto, a resposta rápida, aparentemente ansiosa e com receio de errar, muitas vezes era dada de forma parcialmente convencional, ou seja, com relativa facilidade, o que configura que esses planos de construção de sentido devem ser contemplados na construção da zona de desenvolvimento proximal. Quando questionado novamente, ele observou o que tínhamos marcado em nossa ficha avaliativa e reelaborou a uma resposta, apresentando-nos, em sua maioria, resposta convencional ao que se pedia, evidência

de autorregulação na leitura, ou seja, de metacognição. Vejamos o trecho abaixo das respostas realizadas sobre o livro “Torneio de futebol em Sucuru”:

- Pesquisadora** – Vou fazer algumas perguntas agora sobre o texto. Tu pediu para que na pesquisa eu te chame de Caio, num é isso?
- Caio** – É.
- Pesquisadora** – O que é que aconteceu no início dessa história?
- Caio** – [olha para a pesquisadora aparentando não ter entendido a pergunta]
- Pesquisadora** – Como começa a história que a gente acabou de ler?
- Caio** – Ele foi para um torneio de futebol.
- Pesquisadora** – E depois, o que aconteceu?
- Caio** - Depois ele falou que ele ia voltar logo [olha para os lados, demonstrando estar pensando sobre o que responder], mas dançou com uma velhinha também...
- Pesquisadora** – Ele dançou com uma velha onde?
- Caio** – Num bar.
- Pesquisadora** – Certo, e como terminou a história?
- Caio** – Terminou ele voltando para casa, passando em Sumé.
- Pesquisadora** – Passando em Sumé... Tu acha que ele foi para casa de quê?
- Caio** – De ônibus
- Pesquisadora** – Por que tu acha que ele foi de ônibus?
- Caio** – Não sei.
- Pesquisadora** – Não sabe. O que a gente aprende com essa história?
- Caio** – Aprende que o certo é voltar cedo para casa.
- Pesquisadora** – E essa história fala de quê?
- Caio** – [Abaixa a cabeça, pensa um pouco e responde] bebidas e bares? E danças...
- Pesquisadora** – Mas está falando principalmente de que essa história?
- Caio** – Do torneio de futebol.
- Pesquisadora** – Isso.
- (1ª sessão de leitura com Caio, 14 de novembro de 2019).

Consideramos que a inserção de Caio em um ambiente escolar em que a literatura estava presente e sua intensa vivência social foram condicionantes para ele conseguir responder as consignas sobre construção de sentido de modo convencional, sobretudo. Quanto ao processo de decodificação, consideramos que Caio usou, predominantemente, de forma interligada, os índices figurativos e fonológicos e, por isso, apresentou leitura fonética e fez a síntese do signo linguísticos demonstrando compreensão do significado do signo linguístico (Nível 4). Ele apresentou dificuldade na decodificação de poucas palavras com sílabas complexas, a exemplo de “chamou”. Teve, também, momentos em que quis antecipar a palavra do texto pelo contexto, evidenciando a estratégia de previsão. Notamos uma crescente autoconfiança de Caio ao executar a releitura do texto escrito no painel entre as três sessões. Como dito anteriormente, na primeira sessão a leitura foi realizada em conjunto. Nas duas últimas, ele realizou a decodificação na leitura, tendo apresentado nível 4, com autonomia, muito provavelmente pela relação construída conosco.

Quanto ao posicionamento leitor, consideramos que Caio apresentou argumentação parcial, pois opinou sobre o enredo lido e, quando questionado sobre o motivo de gostar da

história, argumentou parcialmente, ou seja, opinou sobre o enredo lido, mas não estabeleceu relação entre as informações do enredo e sua teoria de mundo:

Pesquisadora: O que é que tu achou dessa história?

Caio – Legal.

Pesquisadora – Legal?

Caio- Sim.

Pesquisadora – Por que sim?

Caio – Ela é legal, boa, fala muito de torneio de futebol e de outras coisas boas como dançar.

(1ª sessão de leitura com Caio, 14 de novembro de 2019).

Pesquisadora – Tu gostou dessa história?

Caio - Gostei.

Pesquisadora – Por quê?

Caio - Porque fala de brincar.

(3ª sessão de leitura com Caio, 06 de dezembro de 2019).

Quando solicitamos que Caio desenhasse o que ele aprendeu de muito legal na escola, confiante de sua aprendizagem, ele nos pediu para escrever no lugar de desenhar, o que consideramos na avaliação da escrita provisória.

Figura 1- Desenho: O que eu aprendi de muito legal na escola - Caio

ROTEIRO DESENHO 4

CRIANÇA: Caio

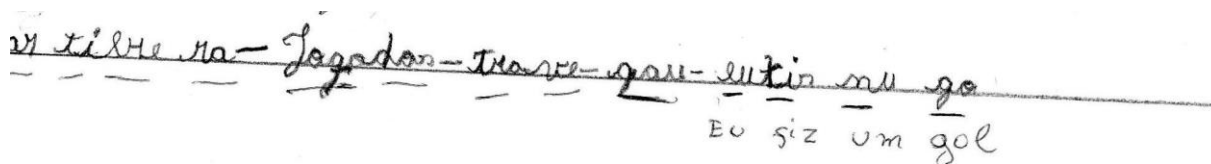
DATA: 28/11/2019

O QUE EU APRENDI DE MUITO LEGAL NA ESCOLA:

ler sobre educação infantil

OBSERVAÇÕES REALIZADAS PELO(A) CRIANÇA SOBRE O DESENHO:

Figura 2 – Teste de quatro palavras e uma frase - Caio



Caio
34/11/2019

Como visualizado no roteiro do desenho, no qual ele preferiu escrever a desenhar, e no Teste de 4 palavras e uma frase abaixo, no momento da produção dos dados, Caio apresentou escrita alfabética não convencional, tendo utilizado vogais e consoantes na relação grafema-fonema das palavras escritas. No teste de 4 palavras e uma frase, escolhemos o campo semântico jogo de futebol, por se constituir um tema de interesse do sujeito. Solicitamos que ele escrevesse as palavras “artilheiro, jogador, trave, gol” e a frase “eu fiz um gol”, seguindo a ordem das palavras de acordo com a quantidade de sílabas, respectivamente, uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba. Caio ainda realizou algumas trocas ou omissões fonéticas na relação fonema-grafema, evidência de que se encontra em processo de construção da dimensão convencional da aquisição da escrita (MORAIS, 2012).

Acima, em escrita alfabética não convencional, vemos que Caio colocou “Ler, escrever, ser educado e inteligente”. Entendemos o nível de escrita alfabético não convencional como a fase em que a criança demonstra compreender o que e como se escreve, utilizando a quantidade de fonemas e grafemas adequados da palavra, no entanto, ainda necessitando aprender questões referentes à ortografia da escrita (SOARES, 2020; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; MORAIS, 2012). A opção pela escrita, no lugar do desenho, e o fato de adentrar a sala lendo para a primeira sessão de leitura demarcam o quão importante para Caio foi aprender a ler e escrever.

No que se refere ao letramento, na primeira sessão, apresentamos alguns livros da coleção “O Cariri em Histórias”: Caio rapidamente foi lendo os títulos. Ainda adentrou na sala lendo as palavras dos cartazes expostos na parede (disposição à leitura), sorrindo e nos olhando ao final da leitura de cada palavra, como uma forma de confirmar que estávamos percebendo

que ele conseguia decodificar o lido, ou seja, afirmando-se como leitor-alfabetizado, em detrimento do estigma escolar de aluno remanescente. Ademais, a opção pela escrita, no lugar do desenho, e os dados anteriores, demarcam o quão importante para Caio foi aprender a ler e escrever. Evidenciam-nos a sua mobilização e o seu reposicionamento nas relações sociais intra-escolares: de uma condição inferiorizada de aluno remanescente para o empoderamento na nova condição de leitor-alfabetizado, ou seja,

[...] o leitor enquanto usuário da língua na cultura escrita, que tem vínculo positivo/espontâneo com esta língua, que usufrui dos poderes da língua escrita e apresenta criticidade/posicionamento sobre os discursos; o alfabetizado como aquele que decodifica o signo linguístico, constrói sentido ou faz a gestão da compreensão e apresenta escrita alfabética. (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 113-114).

No tocante ao letramento, nas três sessões, Caio demonstrou atenção à prática letrada literária, transparecendo que escutar histórias era algo de que ele gostava e que provavelmente fazia parte do seu cotidiano escolar. Disposição para ler, atenção auditiva e visual sustentável, além de fruição do gênero literário autobiográfico, são indícios do relativo letramento literário do sujeito Caio. Ressaltamos que Caio, no geral, demonstrou muito interesse em realizar as sessões de leitura e de escrita. Nas duas outras sessões, ele solicitou-nos que o deixássemos fazer a releitura do texto escrito no painel, com autonomia, o que foi consentido, e, quando solicitado, realizamos pouca ajuda.

No ambiente da sala de aula de Caio, percebemos um lugar intitulado “Cantinho da leitura”, cantinho em que os alunos tinham à sua disposição alguns livros de literatura e paradidáticos, os quais, segundo a professora, podiam ser acessados diariamente por todos os alunos ao final das atividades propostas e que Caio gostava de ler, solicitando sua ajuda sempre que necessário, fato que ratifica o letramento literário relativamente bem desenvolvido no sujeito.

A docente destaca que seus alunos gostam de ler e que ela realiza diariamente leituras deleite, sem cobranças adicionais, com o intuito de incentivar o prazer pela leitura, o hábito e a imaginação. Para ela, o acesso à leitura é uma condição para o exercício da cidadania, pois possibilita o conhecimento dos direitos, como apreendemos nos discursos abaixo:

Professora – Ah, eles gostam de ler, mesmo aqueles que ainda não sabem ler bem, mas trabalhei todos os dias a leitura deleite. E nessa leitura deleite eu jamais perguntava alguma coisa, não cobrava nada, eu só fazia ler, mas, aí, eu lia com entonação, porque é preciso o professor fazer com que a criança entre dentro da história. Se ela não entrar dentro da história, não tem sentido para ela. Então, eu lia com entonação, eu fazia gestos. E tinha gente que ficava, assim, vendo e achava que, por eu ter cinquenta anos, era para eu ler uma coisa comum, corriqueira. Não, eu fazia

questão. Então, comecei com fábulas. Passei mais de três meses lendo somente fábulas para eles. Todo dia a leiturazinha de fábulas. Depois das fábulas, aí eu passei para diversos tipos de história, e histórias curtinhas, porque, como eles não têm o hábito pela leitura, uma leitura grande cansa. Então, sempre leituras curtas, mas leituras que o professor tem de envolvê-los a viajar na leitura. Então, meus alunos gostam muito de ler. (Entrevista com a professora de Caio, 21 de novembro de 2019).

Professora – [...] Não sei se é porque eu gosto de ler. Tenho o hábito da leitura, então, eu passo isso para as crianças. Mostro que a leitura é um mundo à descoberta. E eu não cobro leitura deles. Assim, não cobro no sentido de: se você não ler, você não passa. Mas eu mostro para eles que a leitura desvenda aquele mundo que eu não conheço. E me faz ser uma pessoa mais sábia, interativa; me faz ser uma pessoa que eu posso defender os meus direitos, porque conheço. (Entrevista com a professora de Caio, 21 de novembro de 2019).

A professora destaca em seus discursos que os alunos provavelmente não possuem em seu ambiente familiar acesso a livros de literatura, o que constitui um bem simbólico e um capital cultural legitimado em nossa sociedade grafocêntrica. Democratizar o acesso aos bens simbólicos, sobretudo, à leitura, constitui uma das principais funções da escola enquanto principal agência cosmopolita de letramento (ROJO, 2009).

O interesse constante de Caio para com a Atividade de Leitura Compartilhada de histórias constitui um indicativo de sua relação com a leitura e escrita e de sua mobilização para aprender, mostrando-se aberto a aceitar a mediação quanto ao ensino da leitura e da escrita. Como ressaltado anteriormente, para Caio, a principal função da escola é possibilitar que o aluno aprenda a ler e escrever. Sua professora enfatiza o desejo não atendido de Caio de aprender a ler e escrever e as consequências que a distorção idade-série condicionou quanto ao seu comportamento escolar:

Professora – Olhe, eu descobri o que [...] [Caio] mais queria, era aprender a ler. Por ele ter chegado até os onze anos de idade sem saber ler. Então, o que mais [...] [Caio] gostava de fazer: nada, só brincar. Na verdade, só arengar. E ele começou a descobrir. Quando [...] [Caio] começou a escrever o nome, porque ele não sabia escrever o nome dele; quando eu comecei a despertar nele o interesse pela escrita e pela leitura, [...] [Caio] começou a perceber que ele era capaz. E assim, a questão de estimular: Vamos! Você pode! Vamos! Você consegue! Vamos, [...] [Caio]! Você está brincando por quê? Olha o tempo, [...] [Caio]! O tempo está passando. E ele foi percebendo que ele estava conseguindo. Só que, o que aconteceu com [...] [Caio]? [...] [Caio] passou por uma situação muito difícil com essa mãe que ele amava muito, apesar dos problemas particulares dela, que eu não sei muito, apenas sei que ela morreu com câncer no pulmão, porque ele me falou, mas [...] [Caio] entendeu que vai ser um alguém na vida. E eu estimulava: [...] [Caio], quando eu estiver bem velhinha vou no seu trabalho. E vou dizer assim: lembra de mim, [...] [Caio]? Sou a professora hoje velhinha. E ele disse que jamais vai me esquecer. (Entrevista com a professora de Caio, 21 de novembro de 2019).

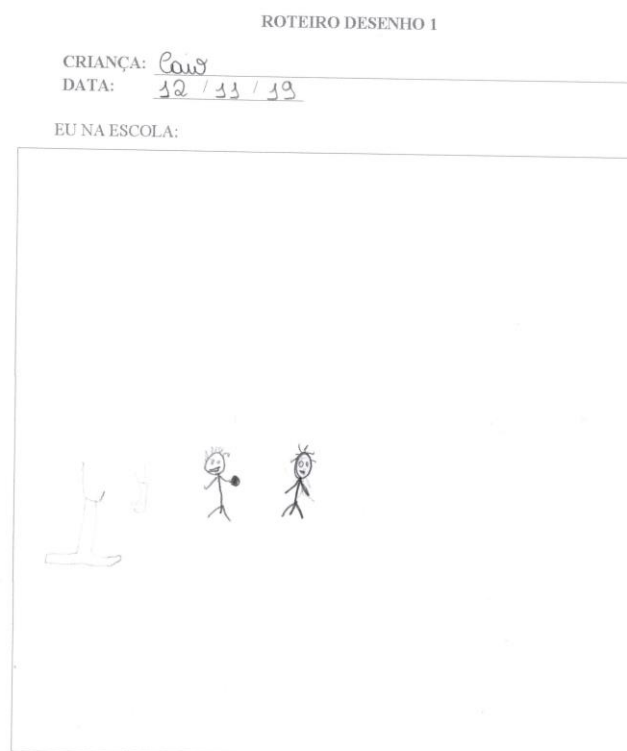
De acordo com os discursos acima, a resistência à entrada na lógica simbólica da escola, enquanto eu epistêmico, apresentada por Caio no início do ano e em anos anteriores, parece ter

tido por principal condicionante a internalização da sua situação de remanescente escolar e a descrença quanto à sua possibilidade de aprender a ler e escrever. Charlot (2002b) demarca a violência à escola como interligada à natureza, às atividades da instituição escolar, como uma forma de o aluno resistir contra a própria lógica escolar imposta. Ou seja, seria uma violência contra a escola. Essa violência pode ser vista como uma ação de resistência de muitos alunos do meio popular que não entraram na lógica da instituição escolar. “Há aí, na própria relação com a escola e com o saber, uma fonte muito importante de tensão no cotidiano” (CHARLOT, 2002b, p. 442).

Na fala da docente, também observamos uma intensa sensibilidade política com a condição de vulnerabilidade de Caio e um olhar prospectivo de vinculação até posterior à experiência na sala de aula, ou seja, a construção de vínculo em um contexto de desafiliação.

Ao solicitarmos que Caio fizesse uma representação dele na escola, em desenho, notamos o quanto a marca da violência simbólica, do bullying e da estigmatização, fazia parte do seu cotidiano escolar. O desenho 1 abaixo representa: “Eu e meu amigo, [eu] jogando bola de papel nele” (Entrevista Caio, 12 de novembro). A atitude que Caio destacou no desenho foi a forma dele responder às constantes agressões verbais vivenciadas em sala.

Figura 3- Desenho: Eu na escola - Caio



No desenho, é evidenciada a solidão de Caio, podemos perceber o quanto ele se sente solitário em suas relações escolares, tendo de enfrentar sozinho os insultos, na tentativa de diminuir os sofrimentos sentidos. O relacionamento de Caio com seus colegas de escola é notadamente permeado pela classificação e estigmatização. Suas características sociais, físicas e seu desempenho escolar, tornaram-se motivos de deboche entre seus colegas, como percebido nos discursos abaixo:

Caio: A gente começa a brigar, é muito feio, mas eu perdi minha mãe, aí ele fica falando da minha mãe, aí eu não aguento. [...] Chamando ela de palavrão, rapariga, esses palavrões, não tem? Aí minha mãe já faleceu. (Entrevista, 12 de novembro de 2020).

Caio: Às vezes, o povo vem me irritar, assim, me chamando de baleia, mexendo comigo, fica me chamando de saco de farinha, me apelidando. (Entrevista Caio, 12 de novembro de 2020).

Caio: O que eu não gosto é que o povo fique mexendo comigo. [...] Várias pessoas. [...] Fala coisas que não agradam, fala palavrão com a minha mãe, várias coisas. [...] Fico brabo, quero brigar. (Entrevista Caio, 21 de novembro de 2020).

A violência simbólica presente na relação de Caio com seus pares, foi um dos condicionantes para seu isolamento social escolar e uma sensação de exclusão escolar. Caio ressaltou que a mãe era o principal alvo da violência verbal de seus pares, o que o entristecia bastante e demonstra evidências de sua intenção em proteger a dignidade de sua mãe. Em alguns momentos, ele evidenciou não gostar do momento de intervalo, nem da aula de Educação Física, ou seja, de momentos coletivos em que teria de interagir com outros colegas da escola, preferindo ficar em sala.

Além disso, a hostilidade discente experienciada por Caio foi um dos condicionantes para que ele acumulasse muitas faltas no início do ano escolar. Segundo ele, tinha um aluno bem maior que ele, estudante da segunda fase do Fundamental da Escola, que ameaçava bater nele pelo fato de Caio ter tentado defender um amigo que seria agredido por esse outro aluno. O medo de ser espancado fazia Caio faltar às aulas. Diante disso, Caio relatou o fato ao seu irmão, que passou a ir deixá-lo e buscá-lo na escola diariamente, até o momento em que o irmão teve a oportunidade de conversar e bater no aluno que ameaçava Caio, no intuito de protegê-lo. Desde o incidente entre o irmão e o garoto, ele começou a ir para escola sozinho, sem medo, o que foi um dos condicionantes para diminuir o número de faltas, ainda que a atitude agressiva seja reprovável.

Sua localização em sala, próximo à professora, além de ser uma forma encontrada pela docente de garantir um suporte maior para a aprendizagem de Caio, também é para ele uma maneira de ficar longe dos outros colegas e de se sentir protegido por ela diante dessas situações de bullying.

Caio, em um dos seus discursos, enfatizou ter tentado modificar seu comportamento em sala, que antes era agressivo/rebelde, para um comportamento de isolamento em relação aos outros sujeitos da sala:

Pesquisadora – Como você se sente quando vem para a escola?

Caio – Mais bom, né? Melhor do que tá no meio da rua correndo.

Pesquisadora – Como é o teu comportamento em sala de aula?

Caio – Bom. Eu era muito ruim, bagunçava, chamava muito palavrão, do nada, se o povo dissesse um “oi”, eu já queria brigar.

Pesquisadora – Agora você não é mais assim, não?

Caio – Mal eu falo com o povo dentro da sala, só venho falar quando termino minha tarefa toda.

Pesquisadora – Por que você mudou?

Caio – Porque eu senti que aquela coisa não tava certa.

Pesquisadora – Mas alguém ajudou você a perceber isso?

Caio – Minha professora.

Pesquisadora – Quando você não termina uma atividade ou se comporta de maneira errada, o que a sua professora faz?

Caio – Reclama comigo. Depois eu abaixo a cabeça e peço desculpa. (Entrevista Caio, 21 de novembro de 2020).

Como percebido no discurso acima, para entrar na ordem simbólica da escola, Caio desenvolveu uma autorregulação emocional, caracterizada pelo respeito à autoridade e por manter uma relação mais polida com seus colegas. Neste contexto, embora Caio aparente, nos momentos das nossas entrevistas, ser muito comunicativo e extrovertido, em sala de aula e na escola, mostra-se calado e afastado dos seus pares. Provavelmente, tais atitudes foram ocasionadas pelo efeito de histerese (BOURDIEU, 1975), pois, ao ser colocado em um ambiente hostil, com condições sociais diferentes daquela em que seu *habitus* foi gerado, ele modificou sua *eikes*, ou seja, a dimensão corpórea do *habitus*, evidenciando a apropriação de estratégias socioafetivas mais adequadas à sociabilidade democrática (MOTA ROCHA, 2002).

As atitudes da professora de Caio e a identificação que ele teve com ela foram condicionantes para a transformação do seu comportamento, indícios de educação em processo. Identificamos, tanto no discurso de Caio como na da sua professora, atitudes de empatia e alteridade crítica (FIGUEIREDO; MOTA ROCHA; POULIN, 2018) na prática docente, com um olhar acolhedor para as características do sujeito Caio em suas possibilidades educativas:

Pesquisadora – O que você acha da sua professora?

Caio – Legal, boa.

Pesquisadora – Por quê?

Caio – Porque foi a única professora que me ensinou a ler e ainda tá me ensinando mais ainda.

Pesquisadora – E por que você acha que ela conseguiu te ensinar a ler?

Caio – Porque eu bagunçava muito. Só ela quem conseguiu, bem dizer, botar o cabresto em mim, para eu parar de bagunçar.

Pesquisadora – E o que ela fez para conseguir isso?

Caio – Rapaz, fiquei estudando. Às vezes, alguém mexia comigo, eu não fazia uma tarefa dentro da sala.

Pesquisadora – Aí o que foi que essa professora fez para conseguir mudar?

Caio – Ela ficou conversando comigo, ficou falando: Não faça isso, porque de onde sua mãe está, está lhe vendo, quando você estudar.

Pesquisadora – Ela ficou conversando contigo em separado?

Caio – Foi. (Entrevista Caio, 21 de novembro de 2020).

No discurso acima, percebemos a importância da mediação docente face a face e com ações firmes, sem autoritarismos, inclusive nas tarefas escolares. Identificamos a relevância, para Caio, de ter acesso à professora como mediadora qualificada de produção de conhecimento, além do indício de autoconsciência de Caio sobre a necessidade de apropriação da saber relacional. Esse discurso de Caio e sua descrição, abaixo, do que seria a professora ideal, assim como enfatizado pelos sujeitos da pesquisa de Charlot (2002), demonstram o desejo de ter na instituição escolar espaços de diálogo, respeito e acolhimento:

Pesquisadora – O que seria uma ótima professora para você?

Caio – A minha professora [...] [nome da professora].

Pesquisadora – Por que ela é uma ótima professora?

Caio – Porque ela me ensinou a ler.

Pesquisadora – O que ela fez para te ensinar?

Caio – Ela ficou ali no meu pé toda hora. Eu bagunçava, ela fazia: Não! Não! Não! Não é assim! Sempre ficava no meu pé.

Pesquisadora – Se eu for lá na minha universidade, no meu estudo, dizer: Olhe, segundo meu aluno, uma boa professora é uma professora que...?

Caio – Sabe ensinar o aluno ler, seja, pegue mais no pé do aluno, seja mais calma, seja tudo isso.

Pesquisadora – Tudo o que sua professora é?

Caio – É. (Entrevista Caio, 28 de novembro de 2020).

A atitude de acolhimento à condição do sujeito Caio pela professora, com permanente firmeza e abertura para diálogo, e implicação com a sua formação e aprendizagem, em muitos casos resultante de sua identificação de fração de classe com ele pelos processos excludentes também por ela vivenciados, foram condicionantes para a ressignificação do sentido anterior de Caio perante à escola e a sua decorrente entrada no jogo escolar (ordem simbólica), constituindo eu epistêmico nas relações pedagógicas. Vejamos o discurso da docente ilustrativo das ações docentes para tal reconfiguração de sentidos:

Professora – Bom, eu mostro, primeiramente, que ele veio para o mundo com um propósito. Ele não veio para o mundo sem propósito. Se ele tem um propósito e dentro desse propósito ele precisa saber ler e escrever, porque ele é um cidadão e ele vai desenvolver um trabalho na sociedade. E, assim como eu... Sempre conto o meu testemunho de vida. E o meu testemunho de vida não é diferente dos deles, no sentido de que eu era uma criança pobre, inclusive, fui dessa escola, a minha última sala foi essa, estou terminando nessa mesma sala. E eu mostrei para eles as dificuldades familiares que eu tinha na questão financeira. E venci porque decidi que um dia eu teria uma formação. Então, sempre eu estava mostrando para eles o futuro deles. E quem faz o futuro deles são eles. As pessoas vão ajudar, mas eles são o foco principal. Então, eu estimulava demais meus alunos. (Entrevista com a professora de Caio, 21 de novembro de 2019).

É notória no discurso da professora a sua intenção de modificar a relação de seus alunos consigo, com a escola e seus saberes, e de demonstrar que, assim como o estudo foi um condicionante determinante para a mudança na sua condição objetiva de vida e da passagem dela para outra fração de classe, o êxito escolar também seria possível para seus alunos, sujeitos das classes populares. Assim, vemos que a docente intervém no sentido da vida social do sujeito, da escola, ao se constituir como referência de êxito social e escolar e incentivá-lo a modificar suas expectativas de futuro. Em outras palavras, a docente visibilizou adequadamente o sujeito enquanto sujeito de direito e não objeto de favor, como analisado por Mota Rocha (2002). Com esse posicionamento, ela ajudou Caio a construir uma outra relação com a vida social e o saber escolar, reiteramos, nesse sentido, que, na perspectiva crítico-dialética, a remanescência é uma condição social produzida pelos processos extra e intraescolares, tendo a ação docente atuado nas causas intraescolares de produção do conhecimento.

Neste contexto, atualmente, Caio vê a escola como uma instituição que tem por função propiciar a apropriação de estratégias metacognitivas no saber-objeto (MOTA ROCHA, 2002; CHARLOT, 2000), sobretudo, aprender a ler e a escrever, possibilitando que ele se torne mais inteligente, como vemos no discurso abaixo:

Pesquisadora – Na sua opinião, para que serve a escola?

Caio – Para aprender a ler, a escrever, ser mais inteligente e etc.

Pesquisadora – O que seria etcetera?

Caio – Ser mais legal, para ajudar mais as crianças, ter mais professoras, algumas professoras para dar aula de reforço, fora a da sala de aula. (Entrevista Caio, 21 de novembro de 2020).

Ressalvamos que, para Bourdieu (2016), a formação da *illusio*, o senso de pertencimento ao jogo escolar é pré-reflexivo, ou seja, o sujeito não internaliza as regras do jogo de forma proposital e consciente. Todavia, Xypas (2019) destaca que os sujeitos com trajetórias escolares exitosas analisadas por ele tiveram em algum momento mediadores que lhes ajudaram a ressignificar o jogo escolar e, até certo ponto, esses alunos agiram de forma consciente na

tentativa de mudar seu comportamento e adquirir vantagens do jogo. Em última instância, evidenciamos a relevância de a professora ter consciência política dos processos de exclusão e pertencimento escolar, condição para atuar como mediadora qualificada, enquanto referência, inclusive letrada, para o acesso ao capital escolar, minimizando a produção de desigualdade social.

Assim, como analisado por Charlot (2002b), vemos na situação de remanescente escolar de Caio uma fonte de tensão, que pode ser considerada como um dos condicionantes para seu comportamento turbulento. No caso, ele estava em uma instituição cuja função, para ele, era ensinar a ler e escrever, todavia, não conseguia ensiná-lo. Quando Caio começou a perceber que poderia aprender a ler e escrever, retomando o desejo de leiturização, mobilizou-se e começou a construir uma nova forma de se relacionar com o saber ler e escrever e, conseqüentemente, a escola começou a ganhar sentido promissor e suas atitudes agressivo-turbulentas- ameaças à professora, diretora e brigas com seus colegas - diminuí, reposicionando-o nas relações sociais intraescolares. A imersão em práticas letradas literárias e a relação pedagógica com a professora, também pela identidade de classe, foram condicionantes impulsionadores desta reconfiguração de sentidos.

De acordo com os dados expostos acima, conceituamos a relação com o saber de Caio como relação de implicação com a autoformação na escola: entre investimento diário e o prazer do aprender a ler. Destacamos essa relação como caracterizada pela presença de atitudes que indicam mobilização do sujeito para aprender e a passagem do eu empírico para o eu epistêmico nos processos de ensino-aprendizagem, que indicam sua entrada na ordem simbólica da escola ao ponto de transitar entre o investimento diário e de usufruir do prazer de aprender a ler/escrever.

Para a professora de Caio o condicionante decisivo para a mobilização foi a aprendizagem da leitura: “Quando ele começou a ler, quando começou a identificar os sons e que percebeu que ele conseguia. Isso para ele foi um sucesso. E ele disse para mim: tia, o que eu mais queria na vida era ler e hoje estou conseguindo” (Entrevista com a professora de Caio, 21 de novembro de 2019). A diretora da escola também foi uma mediadora qualificada para a mobilização de Caio. Demarcou na entrevista a variação linguística e sua imaginação como destrezas do sujeito: “A Língua Portuguesa, nas produções ele viaja. O dialeto dele é excelente. Ele tem muita criação” (Entrevista com a Diretora de Caio, 21 de novembro de 2019). O discurso da diretora nos remete aos ganhos e destrezas de Caio quanto à apropriação da língua como prática social, em outras palavras, de seu letramento. Ademais, pelo discurso abaixo,

demonstra a importância do acolhimento docente à condição do aluno remanescente pelo preceito do enfrentamento e não da queixa (LINHARES; FIGUEIREDO, 2014), vejamos:

Diretora – O apoio da escola foi fundamental, a professora agarrar a causa, como se diz, foi muito importante, despertar para ele o interesse da leitura e da escrita, o quanto é importante para ele agora. [...]. (Entrevista com a Diretora de Caio, 21 de novembro de 2019).

A esse respeito, Linhares e Figueiredo (2014) nos ajudam na análise quando discutem a necessidade da passagem dos lugares do tratamento para os lugares da vida pela mediação pedagógica fundamentada no enfrentamento, e não na queixa, realizada com crianças psicóticas, também em situação de vulnerabilidade social:

Dois desafios se colocam, portanto, em qualquer experiência de inclusão: romper todo tipo de relação que se baseie na tutela exclusiva e que coloque a criança em regime de exceção; sustentar uma experiência que dê lugar a sucessivos cortes, remetendo a criança a espaços sociais diversificados. O principal não está em frequentar outros espaços além da escola (no sentido de a escola organizar atividades em outro lugar), mas no fato de a escola “apontar” para fora de si. Como já observamos, essa ruptura se baseia no relançamento “adiante”, “fora”. (LINHARES; FIGUEIREDO, 2014, p. 13).

O “agarrar a causa” a que a gestora se refere faz alusão à importância do pertencimento desses alunos na escola pública:

A ampliação da função social da escola pública, em sua dimensão inclusive simbólica, é outro enfrentamento. Trata-se da construção de uma cultura de pertencimento à sociedade e à escola, pelo reconhecimento dos sujeitos e de seus saberes, para a ressignificação dos sentidos da vida social e da escola. (MOTA ROCHA; NASCIMENTO, 2020, p. 168).

Entendendo o docente como um profissional da contradição, nem herói nem vilão (CHARLOT, 2013), necessitamos de “[...] uma profícua articulação entre escola, as instâncias de proteção às crianças e jovens e os operadores do direito, no combate à violação da dignidade e dos direitos subjetivos em sociedades em processo de democratização” (MOTA ROCHA; NASCIMENTO, 2020, p. 167).

4.5 Desafios e perspectivas educativas para Victor e Caio

A análise dos desafios e das perspectivas educativas para os sujeitos em foco considerou as trajetórias escolares, as ações docentes em processos de alfabetização e de letramento, na

educação inclusiva contra a barbárie, e as repercussões da violência simbólica enfatizadas nos discursos dos sujeitos da pesquisa, sobretudo os alunos remanescentes (AR). A análise focalizou as convergências sinalizadas entre os discursos de todos os sujeitos, o que ressalta a centralidade da categoria mencionada nas significações dos mesmos, assim como as omissões ou divergências entre o dito por Victor ou Caio e que não foi sinalizado pelos outros atores que lidam diretamente com eles, seja na educação familiar ou escolar. Assim, procedemos à análise do tipo de significação e de sua frequência nos discursos dos informantes.

No quadro I, sistematizamos os condicionantes sociais familiares nas trajetórias escolares de Victor e Caio. Dividimos o quadro em quatro grandes colunas: a primeira nomeia as condições identificadas nas trajetórias dos alunos; a segunda coluna indica as condições observadas na trajetória de Victor; a terceira expõe a trajetória de Caio; e a quarta quantifica o número de sujeitos que apresentaram essa informação em seu discurso. Com a análise horizontal do quadro, evidenciamos a incidência daquela categoria entre todos os sujeitos. Na análise vertical, enfatizamos a compreensão como um todo daquele sujeito. Dividimos a coluna correspondente a cada aluno remanescente em duas ou três subcolunas⁴¹ para identificarmos quando a informação foi repassada pelo próprio aluno remanescente (AR), pela representante familiar (FAM) ou pela equipe escolar (ESC).

Quadro I: Condições sociais familiares

CONDIÇÕES SOCIAIS FAMILIARES	VICTOR		CAIO			TOTAL
	AR1	ESC1	AR2	FAM	ESC2	
I. ORIGEM SOCIAL						
A. Moradia em bairro periférico						05
B. Tipo de Moradia						
1. Relativamente estável com avó e tios						03
2. Transitória com pai e mãe ou avó						02
C. Renda						

⁴¹ Como não conseguimos acesso a algum representante familiar de Victor, sua coluna apresenta os dados do discurso dele e dos representantes escolares.

1. Desempregados com renda incerta de aproximadamente um salário-mínimo						03
2. Trabalho informal ou autônomo com renda incerta de aproximadamente um salário-mínimo						02
3. Trabalho ilícito						02
SUBTOTAL	04	04	03	03	03	16
II. CAPITAL CULTURAL FAMILIAR E ORDEM MORAL/AFETIVA DOMÉSTICA						
A. Convivência familiar						
1. Com responsáveis direto (pai e mãe)						02
2. Convivência com demais familiares						05
B. Responsabilidade						
1. Coparticipação e integração na responsabilidade educativa doméstica						03
2. Omissão da responsabilidade educativa						02
C. Estratégias familiares educativas						
1. Diálogo e sanção reparadora						03
2. Julgamento excessivo familiar						02
3. Violência doméstica: castigo (sanção) e surra						01
4. Violência doméstica grave: práticas bárbaras de cerceamento da liberdade de tortura						02
D. Acompanhamento da escolaridade						
1. Pouco acompanhamento com pressão ou violência física/verbal						02
2. Interação com a escola, por iniciativa própria, para						02

acompanhamento da escolaridade: tia e prima						
E. Vínculos socioafetivos em casa						
1. Acolhimento						03
2. Indiferença						02
3. Desamor e hostilidade						02
F. Referência moral familiar para o aluno						
1. Tia						03
2. Avó						05
G. Vulnerabilidade						
1. Atividades ilícitas do aluno						01
2. Atividades ilícitas do pai/mãe: hackear, uso de drogas, autor de homicídio etc.						05
3. Violência doméstica contra mulher com extensão ao seu filho						01
4. Dependência química de provedores em moradia compartilhada ou não: álcool e tabaco						03
5. Trabalho infantil do aluno						03
6. Doença mental e tentativa de suicídio do aluno						02
7. Situação prisional do pai						05
8. Condição de órfão do aluno						03
9. Criança medicalizada: sono						01
H. Artefatos culturais e acesso à cultura livre de propriedade familiar ou de empréstimo						
1. TV						04
2. Videogame						01
3. Celular						01
4. Material esportivo						02
5. Drone						01

6. Material escrito literário: gibis, contos						01
7. Livro didático ou paradidático						02
8. Lápis de pintura/folhas de caderno						01
I. Práticas letradas para cultura livre ou sobrevivência						
1. Cinema						01
2. Show						01
3. Venda de balas em sinais						03
4. Lan house						01
5. Jogo de futebol						02
J. Capital escolar dos principais responsáveis						
1. Analfabetismo						02
2. Analfabetismo funcional						02
3. Alfabetizados com Ensino Fundamental Completo						01
SUBTOTAL	17	16	29	23	15	100
III.CONVIVÊNCIA SOCIAL E DESAFILIAÇÃO EM ESPAÇOS PÚBLICOS						
A. Convivência com pares da vizinhança e posição subjetiva estigmatizada: burro, gordo						01
B. Convivência restrita aos familiares: adultos e pares						02
SUBTOTAL	01	01	01	00	00	03

Sintetizando o Quadro I temos:

Quadro II: Síntese quantitativa das condições sociais familiares

CONDIÇÕES SOCIAIS FAMILIARES	VICTOR		CAIO			TOTAL
	AR1	ESC1	AR2	FAM2	ESC2	
I. ORIGEM SOCIAL	04	04	03	03	03	16
II. CAPITAL CULTURAL FAMILIAR E ORDEM MORAL/AFETIVA DOMÉSTICA	17	16	29	23	15	100
III. CONVIVÊNCIA SOCIAL E DESAFILIAÇÃO EM ESPAÇOS PÚBLICOS	01	01	01	00	00	03
TOTAL	22	21	33	26	18	119

Pelos quadros I e II, vemos que os sujeitos ressaltaram com muita intensidade a categoria “Capital cultural familiar e ordem moral/afetiva doméstica” (com 100 de frequência), em detrimento da categoria de origem social (com 16 de frequência), e ainda alguns sujeitos (FAM2 e ESC2) sequer abordaram a desafiliação sofrida pelos LDR em espaços públicos, a escola por exemplo. Questionamo-los: esse realce não seria uma forma de responsabilizar demasiadamente os familiares da pobreza pela exclusão social/escolar, abordando tenuamente os condicionantes sociais como a origem social e os processos escolares excludentes? Pelos dados expostos, ainda predominaram nos discursos a visibilidade, por todos os sujeitos entrevistados, das categorias “Moradia em bairro periférico”, “Convivência com os demais familiares”, “A avó como referência moral familiar”, “Atividades ilícitas do pai/mãe” e “Situação prisional do pai”. De outro modo, pouca atenção foi dada à violência doméstica contra a criança ou contra a mulher, a condição de criança medicalizada e a pequena presença de artefatos culturais, sobretudo, material literário e lápis de pintura/folha de caderno, o que sinaliza, respectivamente, a naturalização do patriarcalismo e o reconhecimento dos sujeitos sobre importante condicionantes para a ação leitora/escritora no letramento familiar.

Ressaltamos ainda a intensa consciência discente (AR2 de sobretudo) acerca dos processos sociais vividos, seguida de FAM2 e de AR1, sujeitos que abordaram múltiplos condicionantes de tais processos. Caio foi quem mais reconheceu os aspectos da origem social e, também, demonstrou ter produzido mais significações e ter consciência dos aspectos centrais da sua existência. Dessa forma, os discursos dos sujeitos são importantes por expressarem as condições de desigualdade vivenciadas e sentidas conscientemente por eles.

O mesmo ocorreu com dados acerca dos condicionantes para o pertencimento que estiveram pouco referenciados nos discursos, como o realce feito por Caio da manipulação de material escrito literário entre os pares, mesmo em um ambiente familiar com predominância de baixa escolaridade e onde há privação material pela escassez/instabilidade de renda, evidências do desejo e do investimento familiar na escolarização dos seus.

No caso da visibilidade dos condicionantes apenas pelos AR, ou por um deles, e da não visibilidade dessa categoria pelos demais sujeitos, ressaltamos que Caio constatou a violência doméstica contra ele próprio pelo castigo ou surra (embora acolhendo-a) ou contra a mãe. Nesse caso, ele internalizou a autopunição como princípio educativo para aquisição do capital escolar, ao nosso ver, expressão dos intensos efeitos da violência simbólica. De outro modo, o realce dos artefatos culturais diretamente vinculados ao letramento e à alfabetização nos sinaliza relativa mobilização discente para a construção da *illusio*. Já Victor citou a presença do drone como artefato cultural, não posicionando-se sobre o fato de ser um instrumento caro para aquisição familiar.

Os dados sobre os condicionantes sociais familiares ainda apontam para algumas contradições a serem explicitadas pela pesquisa dialética. A primeira contradição analisada foi o fato de o trabalho infantil, vivenciado por Caio, ao mesmo tempo em que lhe negou o direito ao brincar, como cultura infantil, lhe reafirmou em alguns saberes, principalmente saberes relacionais e de atividade (CHARLOT, 2000) e lhe propiciou o acesso ao cinema. De outro modo, o trabalho infantil também é um traço de adultização, violação do direito à infância, o direito a ser protegido e de o AR atuar como provedor de seus pares ou de si próprio ou dos adultos.

A segunda contradição percebida é referente aos pais, que deveriam proteger e fornecer uma educação para que a criança consiga cidadania, conhecimento, aprendizagem, trabalho e uma condição de vida melhor, de modo ético, no entanto, alguns foram colaboradores para a marginalização/vulnerabilidade da criança, sobretudo, no caso de Victor, pela imersão em atividades ilícitas e por formá-lo para isso. Além disso, a violência contra a mulher da parte de parceiros produziu violência contra a própria criança.

Quanto às condições sociais escolares, com foco nas ações docentes, identificamos ações docentes de exclusão; e ações docentes de mobilização e pertencimento. Definimos ações docentes de exclusão como atitudes docentes que demonstram posições subjetivas de classificação/exclusão dos alunos numa lógica binária e pela objetificação da linguagem escrita e do discente em práticas pedagógicas empiristas e classificatórias (de alfabetização como

sistema de códigos e de letramento autônomo e de privação cultural), intensificando a produção da desigualdade e da barbárie na e pela escola.

Conceituamos ações docentes de mobilização e pertencimento como atitudes docentes que indicam posições subjetivas de acolhimento/escuta pedagógica (DANTAS, 2005) e suporte pedagógico/mediadora de conhecimento ao sujeito, com reconhecimento de suas destrezas e dos desafios a serem contemplados na construção da zona de desenvolvimento proximal, em processos de ensino- aprendizagem da leitura e da escrita, constituindo, assim, referência ético-moral, socioafetiva, letrada e metacognitiva nas relações sociais intraescolares em práticas pedagógicas crítico-dialéticas (dialógica de alfabetização/letramento e de construção social).

O Quadro III sintetiza as principais ações docentes enfatizadas nos discursos dos sujeitos. Organizamos este quadro em duas grandes categorias: condições sociais escolares de exclusão e condições sociais escolares de mobilização e pertencimento. O quadro possui quatro grandes colunas: a primeira lista as condições sociais escolares, a segunda coluna corresponde às condições sociais escolares de Victor, a terceira é referente a Caio e a quarta computa a incidência do aspecto nos discursos de cada sujeito. A análise numérica horizontal e vertical segue a mesma organização do quadro I. Dividimos a coluna correspondente a cada aluno remanescente entre os discursos do próprio aluno remanescente (AR), da sua docente (DOC) e da gestora e técnica da escola (TEC/GES).

Quadro III: Condições sociais escolares

I. CONDIÇÕES SOCIAIS ESCOLARES DE EXCLUSÃO	VICTOR			CAIO			TOTAL
	AR 1	DOC 1	TEC/GE S1	AR 2	DOC 2	TEC/GE S2	
A. Negação do direito ao literário, esporte e lazer na escola, reivindicações dos infantis							01
B. Desafiliação ou hostilidade na relação com os pares							06
C. Conflitos e isolamento nas relações sociais entre os pares pelo rechaço familiar							06
D. Mediação face a face como ação docente							01

exclusiva para alunos “problema”: intensificação do estigma pela mediação							
E. Concepção de erro como desvio, sobretudo, dos níveis psicogenéticos iniciais							02
F. Avaliação classificatória apenas verificadora de desempenho em termos perceptivo-motores							01
G. Expectativas docentes do fracasso discente de alunos com irmãos remanescentes							01
TOTAL	03	06	02	02	03	02	18
II. CONDIÇÕES SOCIAIS ESCOLARES DE MOBILIZAÇÃO E DE PERTENCIMENTO	VICTOR			CAIO			TOTAL
	AR 1	DOC 1	TEC/GE S1	AR 2	DOC 2	TEC/GE S2	
A. Reconhecimento dos condicionantes escolares de produção da remanescência							02
B. Professora como referência socioafetiva e para acolhimento contra o estigma, o que interdita a violência simbólica							05
C. Implicação e suporte docente pelo diálogo na escuta pedagógica							05
D. Desejo e ações para a expansão pelo direito ao tempo e espaço de/para brincar, inclusive, pelo correr							02
E. Construção da esperança subjetiva							03

discente em ser leitor-alfabetizado						
F. Relações pedagógicas dialógicas pelo preceito da horizontalidade						02
G. Mediação face a face e firme, sem ser autoritária, como referência letrada e moral para a construção da autoridade e da metacognição, sobretudo, nas tarefas escolares						05
H. Reconhecimento da contribuição da escola e dos seus atores na melhoria das estratégias metacognitivas e de seu reposicionamento para/na afirmação social						04
I. Consciência, empatia e identificação docente com a trajetória de exclusão dos infantes enquanto sujeitos das classes populares						02
J. Trabalho pedagógico com os níveis de escrita, inclusive, com avaliação metacognitiva e diagnóstica						01
K. Contempla destrezas e interesses discentes, a exemplo dos saberes lógico-matemáticos						04
L. Reconhecimento da condição do sujeito e dos interesses infantis pelo elogio, quando tem êxito, e pela orientação específica, quando demanda						04
M. Ambiente letrado e social, sobretudo, o literário: jogos						03

linguísticos, alfabeto móvel, gibis, livros de literatura							
N. Divisão do poder de ação/manipulação da escrita provisória entre crianças: empoderamento discente							01
O. Instituição da comunidade discursiva pela alternância e o realce das posições de autor, inclusive, com a professora sendo escriba, e de leitor: desestigmatização e pertencimento no grupo							01
P. Adequação da complexidade linguística e temática dos textos							02
Q. Corresponsabilização da escola pelos processos de ensino aprendizagem							06
TOTAL	09	12	01	13	12	05	52

Veamos a análise comparativa entre as ações ressaltadas:

Quadro IV: Síntese quantitativa das condições sociais escolares

I. CONDIÇÕES SOCIAIS ESCOLARES EXCLUSÃO	DE	VICTOR			CAIO			TOTAL
		AR1	DOC1	TEC/GES1	AR2	DOC2	TEC/GES2	
		03	06	02	02	03	02	
II. CONDIÇÕES SOCIAIS ESCOLARES DE MOBILIZAÇÃO E DE PERTENCIMENTO	DE	VICTOR			CAIO			TOTAL
		AR1	DOC1	TEC/GES1	AR2	DOC2	TEC/GES2	
		09	12	01	13	12	05	
TOTAL		12	18	03	15	15	07	70

No Quadro III, destacamos a riqueza e pertinência das condições escolares apontadas pelos sujeitos, o que nos ajuda a refletir sobre práticas escolares de enfrentamento à remanescente. As condições sociais escolares de exclusão com a maior visibilidade foram: “desafiliação ou hostilidade na relação com os pares” e “conflitos e isolamento nas relações sociais entre os pares pelo rechaço familiar”. Essas condições são ilustrativas da violência simbólica vivenciada por Victor e Caio, uma situação de desafiliação e conflitos severos, também um reflexo da barbárie que produz intensas repercussões na formação e existência dos infantis. A incidência dessas duas categorias, que juntas pontuam 12 de frequência, apontam para a necessidade de a escola atuar como uma instância política de proteção dos infantis contra a barbárie, conforme Mota Rocha e Nascimento (2020) indicam, e de negociação de conflitos e interesses plurais, o que converge com os apontamentos de Mota Rocha (2018) e Charlot (2002b). Defendemos, a partir desse dado, a relevância de serem considerados, no currículo escolar prescrito, os saberes relacionais, pois estes precisam estar implicados no fazer docente, principalmente quando voltado para crianças em situação de remanescente escolar.

Ainda nesse quadro, observamos a presença da categoria “concepção de erro como desvio, sobretudo, dos níveis psicogenéticos iniciais” no dito pelas duas docentes, o que sinaliza para a pedagogia da classificação. A DOC1 é a que sinaliza em seu discurso a maior quantidade de condicionantes de exclusão, seis, mais especificamente. Contraditoriamente, é essa docente também que aponta uma maior quantidade de condicionantes para a mobilização e pertencimento. Ressaltamos, com isso, que tão importante quanto identificar as ações para mobilização e pertencimento é reconhecer o que deve ser evitado na prática pedagógica para não contribuir com o processo de exclusão escolar.

Ambos os AR demonstraram desejo de participar de ações e momentos para a expansão - simbolização de sentimentos hostis, pelo direito ao tempo e espaço de/para brincar, aspecto não considerado pelos representantes escolares. Questionamos sobre o espaço dedicado ao brincar nas nossas escolas, pois, como discutido, a tendência nacional é concentrar o currículo cada vez mais em uma certa cognição.

Consideramos ser essencial para os processos de ensino-aprendizagem a avaliação metacognitiva e diagnóstica para identificação dos níveis de escrita e o trabalho pedagógico para a construção da Zona de Desenvolvimento Proximal. A professora de Victor menciona fazer avaliação dos níveis de escrita, todavia, vemos nessa mesma docente a influência da pedagogia da classificação, pois ela também aponta “a mediação face a face como ação docente exclusiva para alunos ‘problema’: intensificação do estigma pela mediação”, demonstrando, assim, uma concepção de erro como desvio, distanciando-se de concepções melhor explicativas

dos processos de ensino-aprendizagem, da tese da perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, por exemplo.

Entre os condicionantes escolares para mobilização e pertencimento, o de maior visibilidade foi “corresponsabilização da escola pelos processos de ensino aprendizagem”, evidenciando-nos a necessidade de acolhimento social e escolar desses sujeitos e não da única responsabilidade exclusiva da docente. Em última instância, é preciso atuar na melhoria das condições objetivas na formação do trabalho escolar: diminuição da quantidade de alunos por sala, ter suporte psicopedagógico, acompanhamento e formação por equipe multidisciplinar, dentre outros.

As categorias “professora como referência socioafetiva e para acolhimento contra o estigma, o que interdita a violência simbólica”, “implicação e suporte docente pelo diálogo na escuta pedagógica” e “mediação face a face e firme, sem ser autoritária, como referência letrada e moral para a construção da autoridade e da metacognição, sobretudo, nas tarefas escolares” são apontados cinco vezes cada um, como aspectos importantes para a mobilização e o pertencimento, não sendo considerados nos discursos da gestora e da técnica da escola de Victor. Ressaltamos a relevância de a equipe pedagógica e a gestora da escola reconhecerem a importância desses aspectos, sobretudo, o acolhimento e o diálogo para o pertencimento discente, pois elas são responsáveis por fazerem a mediação com o corpo docente e as instâncias socioculturais do fazer pedagógico (familiar, secretarias de educação, conselhos tutelares etc.) para subsidiar os professores na sua prática pedagógica.

Percebe-se que as categorias "trabalho pedagógico com os níveis de escrita, inclusive, com avaliação metacognitiva e diagnóstica”, “divisão do poder de ação/manipulação da escrita provisória entre crianças: empoderamento discente” e “instituição da comunidade discursiva pela alternância e o realce das posições de autor, inclusive, com a professora sendo escriba, e de leitor: desestigmatização e pertencimento no grupo” foram citadas apenas pela DOC1, evidência de maior aproximação com as perspectivas epistemológicas apontadas nesta investigação.

Consideramos esses aspectos importantes para o reposicionamento discente que contribui para a mobilização, na medida em que estabelece uma comunidade discursiva e os alunos sabem que suas produções podem ser lidas pelos colegas, como proposto por Mota Rocha e Figueiredo (2018). A DOC1 demonstra com esse aspecto uma consciência epistemológica e política. No entanto, tais ações não foram suficientes para construir mobilização e pertencimento em Victor.

Provavelmente, Victor já adentrou nessa escola com uma desesperança subjetiva e uma hostilidade e aparente indiferença ao jogo escolar muito grande e, por isso, mesmo uma prática pedagógica com preceitos tão importantes não foi suficiente para a sua mobilização e pertencimento, para ressignificação de sua condição da vida social e escolar.

Percebemos uma maior convergência entre os aspectos para mobilização e pertencimento apontados por AR2 e DOC2, respectivamente, 13 e 12 aspectos citados. Notamos que os fatores sinalizados por Caio em termos de expectativas e de representação de escola também são acolhidos pela professora, pelo dito no seu discurso. Inferimos que tal alinhamento provavelmente colaborou na produção da mobilização e do pertencimento do LDR. Também analisamos que a DOC2 aponta uma quantidade menor de condicionantes para a exclusão no que seria sua ação docente, o que demonstra uma coerência maior para a educação inclusiva desse aluno.

No quadro IV, percebemos a presença concomitante de aspectos pertinentes aos dois tipos de ações docentes na prática de ambas as professoras, com a predominância de discursos que visibilizam as condições de mobilização e de pertencimento (com 52 de frequência), em detrimento dos que apontam as condições de exclusão (apenas 18). Diante desse dado, questionamo-nos sobre os motivos que incentivaram todos os sujeitos a ressaltar esses fatores. Inclusive, Victor que, embora tenha apontado mais fatores para mobilização/pertencimento, apresentou uma relação com a escola do tipo evasiva: entre a hostilidade e a indiferença. O temor de desqualificar e ser punido pela escola, no caso do aluno, pela sociedade, no caso do docente, e/ou a pouca sensibilidade política quanto aos processos de exclusão em sua relação com o olhar da privação cultural seriam razões plausíveis para isso? O acolhimento da docente atual - aspecto importante, embora insuficiente para atuar na ressignificação da sua vida social e escolar, por conta do alto nível de deterioração da condição humana (barbárie), nos ajudaria a compreender tal aspecto?

Por fim, o Quadro V⁴², a seguir, sintetiza as repercussões que identificamos da violência simbólica na vida dos sujeitos.

⁴² A divisão e ordem de apresentação das informações nas colunas desse quadro possuem a mesma organização do Quadro III explicadas anteriormente.

Quadro V: Repercussões da violência simbólica

I. REPERCUSSÕES DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS	DA NA DOS	VICTOR			CAIO			TOTAL
		AR1	DOC1	TEC/ GES1	AR2	DOC2	TEC/ GES2	
A. Ostracismo - fechamento do sujeito								02
B. Internalização da condição inferiorizada de si – baixa autoestima								02
C. Insegurança para mostrar o produzido, temor da punição do erro: frágil autoconfiança								01
D. Isolamento ou poucas interações qualificadas (sem estigma) com os pares, na vizinhança, na família e na escola								06
E. Autoconcordância ou permissividade para com situações violentas: ser surrado por descumprir tarefas escolares ou descumprimento de outros acordos								01
F. Autorregulação emocional para entrada na ordem simbólica da escola: respeito à autoridade, ter uma relação mais polida								03
TOTAL		01	04	03	03	02	02	

Com o Quadro V, observamos que a categoria representativa de tais efeitos mais frequentes nos discursos é “isolamento ou poucas interações qualificadas (sem estigma) com os pares, na vizinhança, na família e na escola”. Os aspectos menos citados foram “insegurança para mostrar o produzido, temor da punição do erro: frágil autoconfiança” e “autoconcordância ou permissividade para com situações violentas: ser surrado por descumprir tarefas escolares ou descumprimento de outros acordos”. A insegurança para mostrar o produzido, apontada por Victor, tem uma forte relação com a ordem simbólica da escola, pois, na escola, não basta saber fazermos adequadamente a gestão do conhecimento, é preciso demonstrar êxito ao fazê-lo, aspecto pouco provável quando se tem *habitus* de humildade, inclusive, reproduzido de trajetórias escolares de familiares. Tal

categoria contribui de uma forma negativa para a afirmação do sujeito nos processos de ensino-aprendizagem na escola, denotando-nos que tais processos são de ordem simbólica e não apenas (meta)cognitiva, tal como afirmado na perspectiva de alfabetização como construção social de Cook-Gumperz (1991).

Vale ressaltar, como contradição de tais efeitos, a categoria “autorregulação emocional para entrada na ordem simbólica da escola: respeito à autoridade, ter uma relação mais polida”, apontada por Caio, o que demonstra que ele se dispôs a entrar na ordem simbólica da escola e aprendeu a jogar o jogo proposto nesse campo, autorregulando-se, inclusive, emocionalmente, e tendo na professora um suporte fundamental, um dos condicionantes da formação da *illusio* (BOURDIEU, 2001) e da esperança subjetiva (BOURDIEU, 2015).

Vislumbramos com esse quadro que a violência simbólica, enquanto produção, por vezes passa despercebida por quem está próximo ao sujeito que a vive, todavia, suas repercussões foram notadas pelos profissionais da escola, mesmo que não percebidos pelos AR.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa analisou as vivências e significações de dois alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social e enquanto público-alvo da barbárie, sobre os processos de produção social da exclusão escolar na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB.

A partir das trajetórias dos sujeitos, analisamos que Victor apresentou uma relação evasiva com a escola e seus saberes, marcada pela hostilidade e aparente indiferença, e que Caio demonstrou uma relação com a escola de implicação com a autoformação, de investimento diário para a exitosa entrada na dimensão simbólica da escola. Ambos tiveram acesso a trajetórias familiares de exclusão de exclusão social e escolar.

O êxito no processo de alfabetização teve força na intensificação da mobilização, do pertencimento e do empoderamento de Caio expressão do desenvolvimento dos processos de letramento, sobretudo escolar. Numa relação dialética, em outro sentido, o pertencimento, propiciado pela docente e pelas práticas pedagógicas em ações de mobilização e pertencimento, otimizou a quebra do código na leitura e o reconhecimento do próprio sujeito e da docente, em relação à sua condição de alfabetizado, o que impulsionou mais ação leitora, dando prosseguimento a um outro tipo de relação com a escola: aquela em que a presença física está acompanhada da entrada na ordem simbólica e ao usufruto do prazer de aprender a ler.

Os dados apontam, até certo ponto, o reconhecimento da condição de pobreza e de vulnerabilidade dos sujeitos e seus familiares, sobretudo, dos alunos remanescentes e de mulheres, em nossa sociedade capitalista, classificatória e patriarcal. No entanto, quando a desigualdade é observada pelos sujeitos ainda persevera o olhar inferiorizado e punitivo sobre a própria pobreza. Assim, há a penalização dos sujeitos da pobreza pela sua própria condição, resquício da presença da teoria da privação cultural na sociedade e na educação brasileira.

Evidenciamos ainda a consciência discente sobre os processos sociais de exclusão e de pertencimento social/escolar como um importante condicionante da construção da *illusio* e da esperança subjetiva, aspectos que expressam entrada na ordem simbólica da escola. A maior consciência infantil de Caio atuou no sentido de minimizar os efeitos da ideologia da privação cultural na sociedade e escola classificatórias, tendo o ajudado a se proteger, a não tomar para si a culpabilização que a lógica meritocrática quer produzir sobre os sujeitos da educação, inclusive ao ponto de ter tido avanços na autorregulação emocional em relações sociais intraescolares. Constituiu, portanto, estratégia de resistência.

Reiteramos que a vulnerabilidade e os efeitos da violência simbólica obstaculizam o desenvolvimento do letramento. Esse desenvolvimento pressupõe relativa modificação das

disposições discentes cujas aprendizagens, principalmente do ler e escrever, podem ressignificar a relação com a vida social e a escola, como demonstrado no caso de Caio.

Reiteramos que tal modificação pressupõe atuação do Estado e da sociedade nos condicionantes sociais, familiares e escolares da produção da exclusão com vistas ao pertencimento social/escolar.

Em termos de condicionantes intraescolares, algumas exigências emergem quanto às ações docentes, vimos que a consciência e escolha política, também realizadas pela identificação entre professora-aluno em termos de exclusão social, ao lado de práticas letradas crítico-dialéticas, como o modelo dialógico e o paradigma da relação com o saber, parecem ter permitido a mobilização e educação inclusiva do sujeito. A autoavaliação docente na busca por minimizar as ações de exclusão como expressão da privação cultural, mesmo quando visibilizam ações para a mobilização e pertencimento, é outra importante exigência da educação inclusiva.

Mas para isso, a sensibilidade política para o acolhimento discente, reconhecendo sua condição social e historicamente produzida sem aprisioná-lo a tal condição é uma importante exigência pedagógica. Evidenciamos a relevância de a professora ter consciência política dos processos de exclusão e pertencimento escolar, condição para atuar como mediadora qualificada, enquanto referência, inclusive, letrada - de leitora literária, para o acesso ao capital escolar, minimizando a produção de desigualdade social.

A despeito de as duas professoras terem sinalizado uma aproximação com as ações docentes fundamentadas nas concepções dialógica de alfabetização e letramento e de exclusão/remanescente como construção social, no caso de Victor, tais práticas foram insuficientes para permitir a ressignificação da sua vida social e escolar. Daí porque é na relação entre os condicionantes sociais/familiares e escolares que podem pensar a educação pública.

Aparentemente, a grave condição social familiar e escolar a que Victor vem sendo exposto e seus efeitos na desesperança subjetiva e mortalidade escolar foram condicionantes para que ele fosse indiferente a algumas ações propostas pela professora, a exemplo, inclusive, da contradição entre o seu relato sobre a negação do direito ao literário em sala de aula e do relato docente.

A intensidade dos condicionantes sociais/familiares e seus efeitos na intensa vulnerabilidade do sujeito, ao lado das trajetórias escolares precedentes, suas e de familiares, com graves repercussões da violência simbólica e com uma grande desesperança subjetiva neste sujeito, nos permitem afirmar que se a escola pode muito, não pode tudo! Ou seja, nos faz ponderar sobre o alcance e os limites da educação inclusiva escolar em sociedades excludentes.

Nossa pesquisa constatou a gravidade e complexidade dos processos vivenciados pelos alunos remanescentes da escola pública e demonstra a necessidade de ampliarmos o compromisso Estado e da Sociedade com tais sujeitos, em contexto de sociedades progressivamente autoritárias e excludentes, de modo que a Educação seja prioridade e não retórica. Mencionamos os efeitos práticos na transformação das condições objetivas e subjetivas da organização do trabalho escolar, inclusive, dos referenciais de análise da qualidade da educação em políticas educacionais de avaliação da educação pública.

Ressaltamos que o professor não deve ser um profissional compensatório da desigualdade social na escola pública. A condição docente precisa ser revista, também, nas análises das políticas avaliativas, de modo que o professor enfrente a histórica contradição entre agência e estrutura, nem sendo salvacionista, nem sendo insensível politicamente à desigualdade vivida pelos alunos remanescentes.

É preciso, pois, redefinir e ampliar ações fundamentais no enfrentamento da produção da exclusão, a exemplo do combate à distribuição desigual de renda e de bens simbólicos em nossa sociedade, marcadamente, capitalista, patriarcal e classificatória.

O trabalho de uma escola que busca ser acolhedora e democrática em uma sociedade desigual como a nossa, além da necessária transformação de suas bases epistemológicas no campo da alfabetização e do letramento, implica, necessariamente, a distribuição da riqueza material e simbólica; o entendimento da educação como cultura; o provimento de condições materiais e subjetivas de existências dessas famílias e dos profissionais de educação; a articulação entre educadores e as instâncias de proteção da criança e do adolescente, dentre outros. Pressupõe, inclusive, o redimensionamento da pedagogia na nossa cultura, e uma leitura positiva da ação docente, pois, na escola onde houve o pertencimento de Caio, as metas do Ideb não foram alcançadas. Ou seja, há aspectos em curso que não são considerados nas avaliações estandardizadas da nossa educação, que inclusive intensificam a lógica de concorrência e o alijamento dos alunos remanescentes de escolas, com importantes efeitos na mortalidade infantil precoce, como temos assistido no nosso país. Ou seja, intensifica os processos sociais excludentes.

Outras implicações pedagógicas ainda são necessárias. Enfatizamos a necessidade: de considerarmos as expectativas infantis nos currículos escolares; de contemplar no currículo prescrito todos os tipos de saberes, inclusive, os saberes relacionais em uma educação contra a barbárie; de ter um trabalho psicopedagógico na escola, apoiado pelas secretarias de educação, de modo a atuar na metacognição e em particular, na consciência fonológica; e nas posições subjetivas destes alunos nas dinâmicas social e escolar; de estreitar a articulação entre as

instâncias educacionais e os operadores dos direitos; de melhorar as condições objetivas e subjetivas, na escola, para os alunos e os profissionais da educação; de intensificar a produção de políticas de enfrentamento de éticas autoritárias, que apregoa o regime de exceção com as minorias, das quais os alunos remanescentes são parte indiscutível. Todos estes aspectos convergem com resultados de investigações precedentes a exemplo de Mota Rocha (2002, 2018), Charlot (2002a, 2013, 2001), Sordi (2017), Melo (2018).

Por fim, a nossa pesquisa desnaturaliza o ensino-aprendizagem na escola enquanto processos exclusivamente cognitivos e evidenciam a dimensão simbólica da exclusão e do pertencimento mediados pela ação docente, em escolas e sociedades que se pretendem acolhedoras, que tomam para si o desafio político da educação inclusiva desses sujeitos contra a barbárie, enquanto expressão da condição de dignidade humana e de sujeito de direito na escola pública.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, n.2, p.85-97, jul-dez, 2001.
- ADORNO, T. **A personalidade autoritária**. Nova York: Routledge, 1989.
- _____. **Educação após Auschwitz**. São Paulo: Ática, 1986.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar.2015 a.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2006, 26 (2), 222-245.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA; Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Estudos RBEP. R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ARROYO, Miguel G. O direito à formação humana como referente da avaliação. In: SORDI, Mara Regina Lemes de. VARANI, Adriana. MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (orgs). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia Navegando publicações, 2017.
- ARROYO, M.G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: PEREIRA, J.E. D. & LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte Autêntica, 2008.
- BAGNO, Marcos. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. **Veredas, revista de estudos linguísticos**. Juiz de Fora, v. 5, nº 2, p. 71 a 83, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina G. Pereira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, R. S.. PROGRAMA RUANDA: desafios e possibilidades do serviço de abordagem em prol da proteção integral de crianças e adolescentes em situação de rua. In: IX Seminário Internacional de Direitos Humanos da UFPB, 2016, João Pessoa - PB. Anais - IX SIDH. João Pessoa - PB: UFPB, 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Linguístico (Capital; Mercado). In: CATANI, Afrânio Mendes ... [et al.] (orgs.). **Vocabulário de Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BAUR, Adriana. Uso de indicadores educacionais para a avaliação e monitoramento da qualidade da escola: possibilidades e desafios. In: SORDI, Mara Regina Lemes de. VARANI, Adriana. MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (orgs). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia Navegando publicações, 2017.

BERTAGNA, Regiane Helena. Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos. In: SORDI, Mara Regina Lemes de. VARANI, Adriana. MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (orgs). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia Navegando publicações, 2017.

BERTAGNA, R. H., OLIVEIRA, S. B. SILVA, M. M. Formação humana como referência para a construção da qualidade social da escola pública. In: SORDI, M. R. L. et al. **A qualidade social da escola pública: políticas, princípios e práticas avaliativas contrarregulatórias**. XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Cuiabá- MT: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016. p. 1-11.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, Portugal, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção** – crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 16. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. “Algumas propriedades dos campos”. In BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A. 1989.

BOURDIEU, P. & J. C. PASSERON. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2018**: Indicadores Educacionais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

BRASIL, CÂMERA DOS DEPUTADOS. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em: 10 mar. de 2018

BRASIL, CÂMERA DOS DEPUTADOS. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: Acesso em: 07 de jun. de 2018.

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In.: LOMBARDI, José Cladinei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas-SP, 2001.

BRUNIERA, Salvador Bruniera. **Escola, aprendizagem e pertencimento**: significados atribuídos por alunos com baixo rendimento escolar do ensino fundamental II à própria trajetória de escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2016.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: Vóvio et all. (org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguísticas aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CAMPINA GRANDE. Lei nº 6.050, de 22 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação –PME –e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Campina Grande: Semanário Oficial, nº 2.420, 22 a 26 de junho de 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n. 120, p.715-726, jul.-set. 2012.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cad. Pesqui.** 2000, n.111, p. 135-149.

CASSOLI, Raquel Alves. **O significado e o sentido de sucesso e/ou fracasso em relação à dinâmica da inclusão/exclusão escolar**: um estudo sobre o desempenho escolar com professores e alunos. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (p. 259-315).

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil. 2019

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber á práticas educativas**. Cortez Editora, São Paulo, 2013

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p.17-34, jul./dez. 2002a.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. 2002b

CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudante de periferia.** Cad. Pesq., São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARTIER, A.-M. **Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia.** Revista Brasileira de Educação, n. 0, p. 17-52, set./dez. 1995.

COOK-CUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização.** Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

COSTA, Mariana Sousa Silva Rios. **Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do ensino fundamental I.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017

DANTAS, Heloisa. **Entender e atender: o educador poliglota.** [Palestra proferida na Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2005

DELPRA, Suziane Ferreira de Castro. **O ensinar, o aprender e o não aprender nos anos iniciais do ensino fundamental:** um estudo das significações de professores, pedagogos, alunos e seus responsáveis. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** Disponível em: moodle3.nead.uem.br/mod/resource/view.php?id=17774

FANTINATO, Fernanda Golghetto. **A relação família – escola: existe um culpado na queixa escolar?** 98 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERRAREZ, Silvana Tavares. **O professor diante do fracasso escolar:** um estudo de caso da ideologia docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo (52): 7-17, fev. 1985.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita:** perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FIGUEIREDO, R. V. **Políticas de inclusão:** escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores XI ENDIPE.** Rio de Janeiro: D P & A editora, p.67-78, 2002.

FIGUEIREDO, Rita Vieira; MOTA ROCHA, Silvia Roberta da.; POULIN, Jean Robert. **Contribuição da inclusão digital na afirmação de sujeitos com deficiência intelectual.** 2018

FIGUEIREDO, R. V.; ROCHA, S. R. M.; POULIN, J. R. Contribuição a inclusão digital na afirmação de sujeitos com Deficiência Intelectual. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 19, n. 61, abr./jun. 2019.

FLEURI, Reinaldo. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.95, p.495-520, mai-ago. 2006

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. CEDES**, vol.29, n.78, pp.153-177, 2009

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. **A má-fé institucional na re-produção do fracasso escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 35, n. 129, p.1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e sociedade**: Campinas, vol.33, n.119, p. 379-404, abril/junho 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, julho/2002

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2000.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Portugal: Edições Asa, 1993.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

GIRELLI, Heitor. **Currículo e cultura**: Elementos do fracasso escolar – Um estudo com base nas provas do SARESP e FUVEST, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo , 2009.

GOMES, Rafael Gila. **Fracasso Escolar**: a (in)visibilidade do sujeito no cotidiano da escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2018.

GRACINO, Marina Carvalho da Silva. **Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar**: análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HANKS, William F. Pierre Bourdieu e as práticas de linguagem. In: _____. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2008.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População estimada: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2020

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Salário médio mensal dos trabalhadores formais: IBGE, Cadastro Central de Empresas 2018.** Rio de Janeiro: IBGE, 2020

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 05. 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública): Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - **Censo Educacional, 2017**

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018: resultados preliminares.** São Paulo, 2018.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade.** Vol. 33, n. 120. Campinas jul./set. 2012.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental em nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. *et al* [Org.]. **Infância e educação Infantil.** Campinas: Ed. Papirus, 1999. p. 269-280.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

LINHARES, Cacia; FIGUEIREDO, R. V. de. **Pesquisa colaborativa: revelando a potência da escola na inclusão da criança psicótica.** In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2014, Fortaleza. A Didática e a Prática de Ensino nas Relações entre Escola, Formação de Professores e Sociedade. Fortaleza: EdUECE, 2014. v. 1.

- LODI, Ana Claudia Balieiro. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos:** oficinas com surdos. Tese de doutorado Programa de Estudos Pós graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004
- LONGMAN, L. V. **Classificação:** uma Pedagogia da exclusão. In: Revista Gestão em Rede, outubro, 2002.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MALAGOLLI, Gabriela Maffei Moreira. **Alunos com baixo desempenho escolar no Ensino Fundamental I:** análise das condições de enfrentamento de adversidades. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2014.
- MARQUES, Jaqueline Belga. **Os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do ensino fundamental I,** professores e familiares. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2018
- MEDEIROS, Sonayra da Silva. O gerencialismo na educação pública: a implementação do Sistema da Gestão Integrado (SGI) na rede municipal de Campina Grande-PB. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPB, João Pessoa, 2013.
- MELO, William Corrêa. **Trajetória escolares no município do Rio de Janeiro:** estratégias familiares de escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal do Rio de Janeiro, 2018.
- MÉLO, Silmara Cássia Barbosa. ARAGÃO. Wilson Honorato. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”?. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1152-1164, nov. 2017.
- MELO, S. C. B.; MOTA ROCHA, S. R. da. Modelos Teórico-metodológicos de Alfabetização e Letramento: implicações pedagógicas. Encontro dos Pesquisadores do Norte e do Nordeste, XIV, 2009, João Pessoa. Anais... João Pessoa: EPENN/UFPB, 2009.
- MEIRELLES, E. R. et al. (Orgs.). **30 Anos da convenção sobre os direitos da criança:** avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil. Fundo das Nações Unidas para a Infância -UNICEF. Brasília, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010. 2013
- MIRANDA, Célia Artemisa Gomes Rodrigues. **O (in)sucesso escolar no Ensino Secundário na ilha do Sal** - Cabo Verde. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.
- MORAES, Edissônias Cordeiro. **A relação da escola com as famílias empobrecidas:** a atualidade da obra. A produção do fracasso escolar. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- MORAIS, Artur. **Sistema de escrita alfabético.** Editora Melhoramentos, São Paulo. 2012

MORATO, Edvirges M. O interacionismo no campo linguístico. MUSSALIM, Fernanda.; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago de 2003, nº 23. P. 156-168.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2000

MOTA ROCHA, Silvia Roberta da; NASCIMENTO, M. R. Barbarie e Democracia: educação inclusiva de crianças em situação de vulnerabilidade social. In: RÉGO, Idalécio. **Educação: base para a formação cidadã**. 1. ed. Natal: Terceirize Editora, 2020. 179p.

MOTA ROCHA, S. R. da. **A participação da comunidade na escola pública: tensões e possibilidades para a mediação pedagógica**. Natal: RN Editora, 2018.

MOTA ROCHA, S. R. **Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada**. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará. 2002

MOTA ROCHA, S. R. da; FIGUEIREDO, R. V. de. **Comunidade e crianças leem histórias: promovendo a alfabetização e o letramento na escola pública**. Natal: RN Editora, 2018.

MOTA ROCHA, S. R. da.; FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de Deficiência Intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. *Revista de Educação do Vale do São Francisco – REVASF*, Petrolina, v. 8, n. 15, abr. 2018.

MOTA ROCHA, Silvia Roberta da.; MÉLO, Silmara Cássia Barbosa; CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. **Da desinvenção à reinvenção da alfabetização**. In: Colóquio Brasileiro de Educação, II, 2010. Campina Grande: COBESC, 2010.

MOTA ROCHA, Silvia Roberta da. OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima. **Educação inclusiva em curso: ganhos, desafios e perspectivas para a educar contra a barbárie na escola pública**. Anais eletrônicos III CINTEDI, 2018.

MOTA ROCHA, Silvia Roberta da; OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima.; SOUZA, Rossana Sheila Pontes Carvalho. Deficiência intelectual, letramento e subjetividade. In: **XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.**, 2018, São Cristovão ? SE. XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade., 2018.

NASCIMENTO, Ana Paula Rodrigues do. **Da “queixa” ao fracasso escolar [manuscrito] : um estudo sobre a predominância do encaminhamento de meninos aos serviços de psicologia / Ana Paula Rodrigues do Nascimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – 103 p. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2013.

NASCIMENTO, Maria Simplício. **A relação entre professor e aluno na busca pela superação do fracasso e exclusão escolar**. 52 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, vol. 1, n.º 1, janeiro-junho 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Matrícula: orientações gerais. Campina Grande, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. Lei Complementar nº 5.372, de 03 de dezembro de 2013. Torna obrigatória a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB por parte das escolas do município. Campina Grande, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. Lei Complementar nº 072, de 10 de abril de 2013. Institui o décimo quarto salário para os profissionais da Educação da rede pública municipal. Campina Grande, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE. Lei Complementar nº 015, de 26 de dezembro de 2002. Estabelece a estrutura administrativa do poder executivo municipal de acordo com o que dispõe o artigo 54, parágrafo único, X da Lei Orgânica do município. Campina Grande, 2002.

OLIVEIRA, Cleonice Maria de Lima. **Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva**. 185 p. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Campina Grande, 2020.

OLIVEIRA, Mônica Martins. **Regulação e trabalho docente na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB**: análise do Programa Gestão para a Aprendizagem da Fundação Lemann. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

PASSOS, Renata Liziane. **“Quem me leva os meus fantasmas?” Para além do fracasso escolar**: produções de sentidos subjetivos de estudantes em situação de conflito psicossocial. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

POLIDO, Rosimeire Maria. **Aprender e reprovar**: representações sociais de alunos do ensino fundamental. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J. (Orgs.) **Novas Luzes Sobre a Inclusão**. Fortaleza: UFC editora, 2010.

RAMOS, Ethiana Sarachin da Silva. **As relações com o saber/aprender dos jovens do ensino médio em situação de abandono escolar**. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

RODRIGUES, Rodrigues, Isabel Cristina dos Santos. **Entre números e palavras**: diferenças que colidem no fracasso escolar. 116 p. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Metodista De São Paulo. São Bernardo do Campo, 2015.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; OLIVEIRA, Mônica Martins de. **Trajetória do gerencialismo na rede pública municipal de Campina Grande – PB**. 2016.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?**. 2010

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

SAINT-LAURENT, L. et al. **Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative**. Montréal, Canadá: GaetanMorin, 1995.

SALES, Vilmária Fernandes. Afetividade de crianças em situação de fracasso e de suas professoras: dimensões do aprender a ler e, dois contextos culturais. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SANTOS, Glauco Fernando Silva. **Fracasso Escolar: As atitudes dos familiares frente a esse fenômeno**. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo Do Campo- SP, 2016.

SANTOS, Marcos Rogério dos. **O fenômeno fracasso escolar nas escolas de ensino fundamental de Santa Catarina: um estudo comparativo a partir dos dados da prova Brasil 2007 e 2013**. 152 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In.: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. 224 p.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma escola democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.especial, p.1299-1311, dez de 2015

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SARAIVA, Ester da Silva Venâncio. **A polissemia do conceito fracasso escolar em uma fonte histórica digital (1980-2009)**. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Célia Pereira da. **Vulnerabilidade social nos territórios das grandes cidades, educação e o princípio de justiça como equidade na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, Izabel Cristina Lucas Barreto da. **Fracasso escolar e adolescentes infratores: a vulnerabilidade social de adolescentes de baixa escolaridade**. 118 p. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

SILVA, Júlio Cesar da. **A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola**[manuscrito]. 139 p. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Lealce Mendes. **O sujeito na relação com o saber:** [manuscrito] do fracasso à inibição, atravessado pela política de resultados. 90 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

SILVA, Paula Ferreira da Silva. **Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do “aluno problema”**. 446 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009;

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Andréia Ferreira da; LIRA, M. N. Políticas de accountability na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB. In: SILVA, Andréia Ferreira da. (Org.). Educação Básica: Políticas de avaliação externa e outros temas. Campina Grande, PB: Ideia, 2015

SOARES, Karine de Silva. BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v.12, n.22, p.36-50, jan./jun. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetizar:** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2004, N° 25.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, Mara Regina Lemes de. VARANI, Adriana. MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (orgs). **Qualidade(s) da escola pública:** reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia Navegando publicações, 2017.

SOUSA, Larissa Renó Gomide. **Trajetórias escolares no Ensino Fundamental:** estudo de uma escola pública. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, 2015.

SOUZA, Rosa de Fátima de. Lições da escola primária. In.: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014, p. 121-144.

STREET, Brian V. **Eventos de letramento e práticas de letramento:** teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAYASSU, Catitu. Alfabetização e letramento: condições de inclusão social(?). In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercados de letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação. Ação Educativa**. – São Paulo: Ação Educativa, 2004

VICENTE, Jailton Lopes. **Análise do discurso sobre sucesso e fracasso escolar no Brasil: um estudo comparado sobre as repercussões na mídia on-line (2000 – 2016)**. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na Pesquisa em Educação. *Revista Diálogo Educacional*. v.2. – n. 3 – p.171-181 – jan./jun. 2001

XYPAS, Constatino. ZUBEN, Marcos de Camargo von (org.). **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular: narrativas, estudos de caso e aportes teórico-metodológicos**. Jundáí, SP: Paco editorial, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE ANUÊNCIA



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE
Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande
Diretoria Técnico Pedagógica

TERMO DE ANUÊNCIA

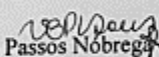
A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande - Paraíba está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**A relação com a escola por alunos remanescentes: desafios para a inclusão educativa**”, a ser desenvolvido por **Micaelle Ribeiro do Nascimento**, aluna regularmente matriculada no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, sob a orientação da Profª. Drª. Silvia Roberta da Mota Rocha, nas escolas de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino.

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande apoia o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados, desde que respeitados os limites éticos e legais, sem a criação de vínculo administrativo ou empregatício com o(a) requerente.

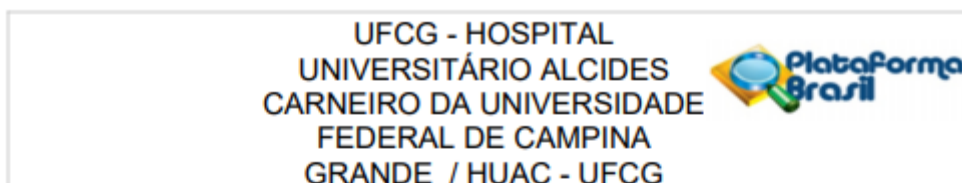
Declaramos ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Findo o prazo da pesquisa, deverá o requerente protocolar cópia do projeto e dos dados coletados nesta Secretaria.

Campina Grande, 25 de setembro de 2019.


Vera Lúcia Passos Nóbrega de Souza
Diretora Técnico Pedagógica
Vera Lúcia Passos Nóbrega de Souza
Diretora Técnico Pedagógica
Matrícula: 7384

APÊNDICE 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 3.854.209

Ausência	TERMOMENOR.docx	07/12/2019 12:25:48	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofissionaisescola.docx	07/12/2019 12:24:17	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MICAELLE_RIBEIRO.docx	07/12/2019 12:23:43	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOMICAELLE.pdf	16/10/2019 22:02:17	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMOANUENCIA.pdf	30/09/2019 10:40:27	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOCOMPROMISSO.pdf	30/09/2019 10:39:33	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito
Outros	RoteiroVisitaDomiciliar.docx	30/09/2019 10:38:45	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito
Outros	RoteirosDesenhos.docx	30/09/2019 10:37:36	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaCrianca.docx	30/09/2019 10:36:30	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaEquipeTecnicaGestora.docx	30/09/2019 10:31:32	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaProf.docx	30/09/2019 10:30:18	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaFamilia.docx	30/09/2019 10:28:53	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito
Outros	QuestionarioVisitaDomiciliar.docx	30/09/2019 10:22:09	Micaelle Ribeiro do Nascimento	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 21 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n		CEP: 58.107-670
Bairro: São José		
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE	
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

APÊNDICE 3 – TERMO DE ASSENTIMENTO SUJEITOS DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 CENTRO DE HUMANIDADES
 UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO
 PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, _____, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “*A relação com a escola por alunos remanescentes: Desafios para a inclusão educativa*”. Este estudo tem como objetivo geral:

- Analisar as vivências e significações discentes sobre o processo de produção social e escolar da exclusão escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande.

E como objetivos específicos:

1. Refletir sobre os dados apresentados nos índices sociais nacionais, paraibanos e campinenses sobre a remanescência de turmas do 3º ano do ensino fundamental;
2. Caracterizar o processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos, em situação de remanescência, investigados;
3. Compreender as condições sociais familiares e escolares dos alunos investigados e suas influências/efeitos na relação com a escola; e
4. Refletir sobre as repercussões da violência simbólica na relação consigo, com a escola, seus saberes e sujeitos.

Estou ciente que:

De acordo com os procedimentos técnicos, esta pesquisa se classifica como estudo de caso pois objetivamos aprofundar a análise da trajetória escolar dos quatro alunos investigados, mediante o uso de diversos procedimentos metodológicos que nos ajudem a compreender de forma ampla e detalhada os sentidos e significados atribuídos pelos alunos aos processos de exclusão escolar e social.

- A pesquisa de campo será desenvolvida em duas escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande -PB que apresentem uma expressiva taxa de distorção idade-série. A escolha por essas escolas também levará em consideração a taxa de reprovação dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental presente no censo escolar de 2018.

- Os sujeitos serão quatro crianças remanescentes, duas de cada escola, matriculadas no 3.º ano do Ensino Fundamental, os professores dessas crianças, dois assistentes sociais ou técnico da escola e um responsável familiar por cada aluno investigado.

Os dados serão produzidos mediante:

- a) **Análise documental:** esta será realizada mediante o estudo dos dados produzidos pelo censo escolar, principalmente aos relativos ao percentual de distorção idade-série e reprovação, os resultados do Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem - SAMA aplicado pela Secretária Municipal de Educação de Campina Grande-PB. Escolhemos analisar os documentos por conceber que eles permitem “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão de social” (CELLARD, 2012, p. 295).
- b) **Avaliação da apropriação da leitura e da escrita:** os quatro alunos remanescente serão avaliados por nós, em três sessões da atividade social de leitura compartilhada de histórias, metodologia de análise do processo de aquisição da leitura e da escrita com leitores iniciantes desenvolvida por Mota Rocha e Figueiredo (2018). Estas sessões serão compostas por cinco etapas: a) leitura do livro sem apontar o texto escrito; b) reconto e/ou sinopse oral do enredo lido; c) releitura apontando o texto escrito no painel; d) escrita provisória do posicionamento do leitor sobre o texto lido na caixa de letras; e) registro da sessão no diário do leitor e/ou na ficha de avaliação pelo leitor alfabetizado.
- c) **Desenho sobre a escola que tenho e a escola que gostaria:** os quatro alunos remanescentes investigados serão solicitados a desenhar uma representação icônica sobre a escola que tenho e a escola que gostaria e a significar o que desenharam. Com base na abordagem socio-histórica o desenho é um canal privilegiado de expressão de ideias, vontades e emoções, e do modo como as crianças leem a realidade, refletindo o seu conhecimento. Por conta da vinculação entre objetivação e subjetivação, ao desenhar os sentimentos e as significações das crianças são transformados o que pode prejudicar a interpretação do desenho de forma isolada. Por isso se faz necessário a escuta do sujeito sobre a sua produção;
- d) **Entrevista semiestruturada:** serão realizadas entrevistas com os alunos remanescentes, professores, responsável da família e assistente social ou técnico da escola. A escolha pela entrevista semiestruturada se baseia no fato de que, na abordagem socio-histórica, a entrevista “não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas

é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica (FREITAS, 2002, p. 29). O sentido da entrevista será criado na interlocução e depende do contexto vivenciado e da relação que se estabelece entre o pesquisador e o sujeito entrevistado. As entrevistas serão gravadas em vídeo e/ou áudio e transcritas.

- e) **Visitas domiciliares:** realizaremos visitas a casa dos quatro alunos investigados, no intuito de conhecer e caracterizar as disposições familiares e sociais que podem influenciar na relação que esses sujeitos possuem com o saber escolar. Focalizaremos a rotina, os interesses, a dinâmica familiar, os letramentos familiares, a mediação, a afetividade e a importância dada a escolarização.
- f) **Publicação da pesquisa:** ao final da investigação a partir da análise dos dados coletados e a escrita da dissertação de mestrado, pedimos autorização para publicação dos dados na UFCG e em artigos científico, livros ou revista de caráter acadêmico-científico. Preservaremos o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

- I) A desistência não causará nenhum prejuízo. Não virá interferir no andamento do trabalho desenvolvido na instituição pesquisada;
- II) Os resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- III) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.
 - () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa
- IV) Caso sinta que eu esteja sendo prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490 Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545. E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.
- V) **Riscos e ameaças:** A pesquisa considera seus riscos de baixo nível, pois, pode haver algum tipo de constrangimento dos pesquisados, a exemplo de os alunos sofrerem preconceito por parte dos seus pares por serem considerados alunos remanescentes e dos profissionais da

escola sofrerem represália por conta das informações fornecidas nas entrevistas. Os possíveis riscos sinalizados poderão ser minimizados a partir de duas ações: a) da coleta estritamente confidencial dos dados, em ambiente reservado, com boa acústica e com a presença apenas do sujeito e da pesquisadora; e b) do anonimato, não apenas dos sujeitos, mas das escolas impossibilitando sua identificação dentre as escolas da Rede Municipal de Campina Grande-PB. Não mencionaremos nenhuma informação que identifique os sujeitos e as escolas no tecido social, nem nas publicações decorrentes da pesquisa.

VI) Benefícios: O valor social da pesquisa ora apresentada está atrelado à compreensão do perverso percurso escolar e de seus fatores sociais, de alunos remanescentes como norteador na implementação de ações pedagógicas qualificadas. Por isso, conhecer os processos de exclusão escolar pode ajudar na transformação das relações escolares e, com isso, tornar o percurso destes alunos uma experiência significativa em termo de conhecimento e de acesso à informação (ROJO, 2009), ampliando a função social da escola para além do cognitivo. Ou seja, como um espaço de acolhimento às diferenças, de identidade, singularidade e pertencimento (FIGUEIREDO, 2002). Adicionalmente entendemos que o valor social do trabalho resulta na produção de conhecimentos sobre os processos sociais de exclusão social e escolar por alunos remanescentes – em situação de desafiliação social, não alfabetizados e/ou em atraso escolar e com alto risco de saída da escola, portanto, sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Ademais, analisaremos as possibilidades de mobilização de tais sujeitos, nos seus condicionantes extra e intra-escolares, de modo a contribuir com a escolarização efetiva destes alunos, notadamente, com a saída de uma posição de recusa para a de pertencimento, com reconhecimento e implicação exitosa, alfabetizando-se inclusive, com a escola e seus saberes. Tais conhecimentos podem ser incorporados em políticas e práticas educacionais e da Rede de Proteção de Crianças e de Jovens e Adolescentes (CRAS, CREAS, Conselhos Tutelares, Varas de infância, Casas de Passagem etc.), na direção de contribuir para a efetivação dos direitos subjetivos, inalienáveis, destes indivíduos, inclusive, tomando-se a educação com antídoto contra a desigualdade, a violência e a criminalidade. Além do crescente aumento de homicídios de crianças e jovens entre 10 e 19 anos (de 5000 em 2007 para 11804 em 2017), deste país, apontam que 70% dos mortos estavam fora da escola, e eram predominantemente negros, pobres e de periferia (UNICEF, 2019), como os sujeitos desta investigação proposta.

VII) Confidencialidade do estudo: As informações que o você nos dará serão apenas utilizadas para a pesquisa e poderão ser divulgadas, em eventos e publicações científicas. As identidades dos voluntários participantes serão preservadas.

DECLARAÇÃO

Declaro que, fui informado (a) pelas pesquisadoras de maneira clara e detalhada de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC
 Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,
 São José, Campina Grande – PB,
 E-mail.: cep@huac.ufcg.edu.br,
 Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande-PB, ____/____/____.

Voluntário/ menor:

Responsáveis pelo projeto:

Micaelle Ribeiro do Nascimento – Orientanda

Silvia Roberta da Mota Rocha - Orientadora

Testemunha 1 : _____

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : _____

Nome / RG / Telefone

Contatos:

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.

Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

APÊNDICE 4 – TCLE RESPONSÁVEL FAMILIAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO:

A RELAÇÃO COM A ESCOLA POR ALUNOS REMANESCENTES: DESAFIOS PARA
A INCLUSÃO EDUCATIVA

Seu filho (a) e o senhor (a) estão sendo convidados (as) a participarem do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que iremos desenvolver. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Título do Projeto de Pesquisa:

A RELAÇÃO COM A ESCOLA POR ALUNOS REMANESCENTES: DESAFIOS PARA A
INCLUSÃO EDUCATIVA

Objetivo da pesquisa:

- Analisar as vivências e significações discentes sobre o processo de produção social e escolar da exclusão escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre os dados apresentados nos índices sociais nacionais, paraibanos e campinenses sobre a remanescente de turmas do 3º ano do ensino fundamental;
- Caracterizar o processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos, em situação de remanescente, investigados;
- Compreender as condições sociais familiares e escolares dos alunos investigados e suas influências/efeitos na relação com a escola; e
- Refletir sobre as repercussões da violência simbólica na relação consigo, com a escola, seus saberes e sujeitos.

Estou ciente que:

De acordo com os procedimentos técnicos, esta pesquisa se classifica como estudo de caso pois objetivamos aprofundar a análise da trajetória escolar dos quatro alunos investigados, mediante o uso de diversos procedimentos metodológicos que nos ajudem a compreender de forma ampla e detalhada os sentidos e significados atribuídos pelos alunos aos processos de exclusão escolar e social.

- A pesquisa de campo será desenvolvida em duas escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande -PB que apresentem uma expressiva taxa de distorção idade-série. A escolha por essas escolas também levará em consideração a taxa de reprovação dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental presente no censo escolar de 2018.
- Os sujeitos serão quatro crianças remanescentes, duas de cada escola, matriculadas no 3.º ano do Ensino Fundamental, os professores dessas crianças, dois assistentes sociais ou técnico da escola e um responsável familiar por cada aluno investigado.

Os dados serão produzidos mediante:

g) **Análise documental:** esta será realizada mediante o estudo dos dados produzidos pelo censo escolar, principalmente aos relativos ao percentual de distorção idade-série e reprovação, os resultados do Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem - SAMA aplicado pela Secretária Municipal de Educação de Campina Grande-PB. Escolhemos analisar os documentos por conceber que eles permitem “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão de social” (CELLARD, 2012, p. 295).

h) **Avaliação da apropriação da leitura e da escrita:** os quatro alunos remanescente serão avaliados por nós, em três sessões da atividade social de leitura compartilhada de histórias, metodologia de análise do processo de aquisição da leitura e da escrita com leitores iniciantes desenvolvida por Mota Rocha e Figueiredo (2018). Estas sessões serão compostas por cinco etapas: a) leitura do livro sem apontar o texto escrito; b) relato e/ou sinopse oral do enredo lido; c) releitura apontando o texto escrito no painel; d) escrita provisória do posicionamento do leitor sobre o texto lido na caixa de letras; e) registro da sessão no diário do leitor e/ou na ficha de avaliação pelo leitor alfabetizado.

i) **Desenho sobre a escola que tenho e a escola que gostaria:** os quatro alunos remanescentes investigados serão solicitados a desenhar uma representação icônica sobre a escola que tenho e a escola que gostaria e a significar o que desenharam. Com base na

abordagem socio-histórica o desenho é um canal privilegiado de expressão de ideias, vontades e emoções, e do modo como as crianças leem a realidade, refletindo o seu conhecimento. Por conta da vinculação entre objetivação e subjetivação, ao desenhar os sentimentos e as significações das crianças são transformados o que pode prejudicar a interpretação do desenho de forma isolada. Por isso se faz necessário a escuta do sujeito sobre a sua produção;

j) **Entrevista semiestruturada:** serão realizadas entrevistas com os alunos remanescentes, professores, responsável da família e assistente social ou técnico da escola. A escolha pela entrevista semiestruturada se baseia no fato de que, na abordagem socio-histórica, a entrevista “não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica (FREITAS, 2002, p. 29). O sentido da entrevista será criado na interlocução e depende do contexto vivenciado e da relação que se estabelece entre o pesquisador e o sujeito entrevistado. As entrevistas serão gravadas em vídeo e/ou áudio e transcritas.

k) **Visitas domiciliares:** realizaremos visitas a casa dos quatro alunos investigados, no intuito de conhecer e caracterizar as disposições familiares e sociais que podem influenciar na relação que esses sujeitos possuem com o saber escolar. Focalizaremos a rotina, os interesses, a dinâmica familiar, os letramentos familiares, a mediação, a afetividade e a importância dada a escolarização.

l) **Publicação da pesquisa:** ao final da investigação a partir da análise dos dados coletados e a escrita da dissertação de mestrado, pedimos autorização para publicação dos dados na UFCG e em artigos científico, livros ou revista de caráter acadêmico-científico. Preservaremos o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

VIII) A desistência não causará nenhum prejuízo. Não virá interferir no andamento do trabalho desenvolvido na instituição pesquisada;

IX) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

X) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa

XI) Caso sinta que eu ou meu filho (a) estamos sendo prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490 Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545. E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

XII) **Riscos e ameaças:** A pesquisa considera seus riscos de baixo nível, pois, pode haver algum tipo de constrangimento dos pesquisados, a exemplo de os alunos sofrerem preconceito por parte dos seus pares por serem considerados alunos remanescentes e dos profissionais da escola sofrerem represália por conta das informações fornecidas nas entrevistas. Os possíveis riscos sinalizados poderão ser minimizados a partir de duas ações: a) da coleta estritamente confidencial dos dados, em ambiente reservado, com boa acústica e com a presença apenas do sujeito e da pesquisadora; e b) do anonimato, não apenas dos sujeitos, mas das escolas impossibilitando sua identificação dentre as escolas da Rede Municipal de Campina Grande-PB. Não mencionaremos nenhuma informação que identifique os sujeitos e as escolas no tecido social, nem nas publicações decorrentes da pesquisa.

XIII) **Benefícios:** O valor social da pesquisa ora apresentada está atrelado à compreensão do perverso percurso escolar e de seus fatores sociais, de alunos remanescentes como norteador na implementação de ações pedagógicas qualificadas. Por isso, conhecer os processos de exclusão escolar pode ajudar na transformação das relações escolares e, com isso, tornar o percurso destes alunos uma experiência significativa em termo de conhecimento e de acesso à informação (ROJO, 2009), ampliando a função social da escola para além do cognitivo. Ou seja, como um espaço de acolhimento às diferenças, de identidade, singularidade e pertencimento (FIGUEIREDO, 2002). Adicionalmente entendemos que o valor social do trabalho resulta na produção de conhecimentos sobre os processos sociais de exclusão social e escolar por alunos remanescentes – em situação de desafiliação social, não alfabetizados e/ou em atraso escolar e com alto risco de saída da escola, portanto, sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Ademais, analisaremos as possibilidades de mobilização de tais sujeitos, nos seus condicionantes extra e intra-escolares, de modo a contribuir com a escolarização efetiva destes alunos, notadamente, com a saída de uma posição de recusa para a de pertencimento, com reconhecimento e implicação exitosa, alfabetizando-se inclusive, com a escola e seus saberes. Tais conhecimentos podem ser incorporados em

políticas e práticas educacionais e da Rede de Proteção de Crianças e de Jovens e Adolescentes (CRAS, CREAS, Conselhos Tutelares, Varas de infância, Casas de Passagem etc.), na direção de contribuir para a efetivação dos direitos subjetivos, inalienáveis, destes indivíduos, inclusive, tomando-se a educação com antídoto contra a desigualdade, a violência e a criminalidade. Além do crescente aumento de homicídios de crianças e jovens entre 10 e 19 anos (de 5000 em 2007 para 11804 em 2017), deste país, apontam que 70% dos mortos estavam fora da escola, e eram predominantemente negros, pobres e de periferia (UNICEF, 2019), como os sujeitos desta investigação proposta.

XIV) **Confidencialidade do estudo:** As informações que o (a) Sr. (a) nos dará serão apenas utilizadas para a pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas. As identidades dos voluntários participantes serão preservadas.

DECLARAÇÃO

Declaro que, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato rubrico e assino esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido, declarando os riscos/ desconfortos contidas neste documento, que segue em duas vias de igual forma e teor, sendo uma do pesquisador responsável e a outra do participante da pesquisa. Caso deseje, acesso ao projeto de pesquisa e a todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do responsável pelo sujeito participante da pesquisa:

Responsáveis pelo projeto:

Micaelle Ribeiro do Nascimento – Orientanda

Silvia Roberta da Mota Rocha - Orientadora

Testemunha 1: _____

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2: _____
 Nome / RG / Telefone

Contatos:

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.
 Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

APÊNDICE 6 – TCLE PROFISSIONAIS DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 CENTRO DE HUMANIDADES
 UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO
 PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO:

A RELAÇÃO COM A ESCOLA POR ALUNOS REMANESCENTES: DESAFIOS PARA
 A INCLUSÃO EDUCATIVA

Você profissional da educação (professor(a), assistente social, supervisor ou gestor (a)) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que iremos desenvolver. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Título do Projeto de Pesquisa:

A RELAÇÃO COM A ESCOLA POR ALUNOS REMANESCENTES: DESAFIOS PARA A
 INCLUSÃO EDUCATIVA

Objetivo da pesquisa:

- Analisar as vivências e significações discentes sobre o processo de produção social e escolar da exclusão escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande.

Objetivos específicos:

- Refletir sobre os dados apresentados nos índices sociais nacionais, paraibanos e campinenses sobre a remanescente de turmas do 3º ano do ensino fundamental;
- Caracterizar o processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos, em situação de remanescente, investigados;
- Compreender as condições sociais familiares e escolares dos alunos investigados e suas influências/efeitos na relação com a escola; e
- Refletir sobre as repercussões da violência simbólica na relação consigo, com a escola, seus saberes e sujeitos.

Estou ciente que:

De acordo com os procedimentos técnicos, esta pesquisa se classifica como estudo de caso pois objetivamos aprofundar a análise da trajetória escolar dos quatro alunos investigados, mediante o uso de diversos procedimentos metodológicos que nos ajudem a compreender de forma ampla e detalhada os sentidos e significados atribuídos pelos alunos aos processos de exclusão escolar e social.

- A pesquisa de campo será desenvolvida em duas escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande -PB que apresentem uma expressiva taxa de distorção idade-série. A escolha por essas escolas também levará em consideração a taxa de reprovação dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental presente no censo escolar de 2018.
- Os sujeitos serão quatro crianças remanescentes, duas de cada escola, matriculadas no 3.º ano do Ensino Fundamental, os professores dessas crianças, dois assistentes sociais ou técnico da escola e um responsável familiar por cada aluno investigado.

Os dados serão produzidos mediante:

m) **Análise documental:** esta será realizada mediante o estudo dos dados produzidos pelo censo escolar, principalmente aos relativos ao percentual de distorção idade-série e reprovação, os resultados do Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e do Sistema de Avaliação Municipal da Aprendizagem - SAMA aplicado pela Secretária Municipal de Educação de Campina Grande-PB. Escolhemos analisar os documentos por conceber que eles permitem “acrescentar a dimensão do tempo à compreensão de social” (CELLARD, 2012, p. 295).

- n) **Avaliação da apropriação da leitura e da escrita:** os quatro alunos remanescente serão avaliados por nós, em três sessões da atividade social de leitura compartilhada de histórias, metodologia de análise do processo de aquisição da leitura e da escrita com leitores iniciantes desenvolvida por Mota Rocha e Figueiredo (2018). Estas sessões serão compostas por cinco etapas: a) leitura do livro sem apontar o texto escrito; b) reconto e/ou sinopse oral do enredo lido; c) releitura apontando o texto escrito no painel; d) escrita provisória do posicionamento do leitor sobre o texto lido na caixa de letras; e) registro da sessão no diário do leitor e/ou na ficha de avaliação pelo leitor alfabetizado.
- o) **Desenho sobre a escola que tenho e a escola que gostaria:** os quatro alunos remanescentes investigados serão solicitados a desenhar uma representação icônica sobre a escola que tenho e a escola que gostaria e a significar o que desenharam. Com base na abordagem socio-histórica o desenho é um canal privilegiado de expressão de ideias, vontades e emoções, e do modo como as crianças leem a realidade, refletindo o seu conhecimento. Por conta da vinculação entre objetivação e subjetivação, ao desenhar os sentimentos e as significações das crianças são transformados o que pode prejudicar a interpretação do desenho de forma isolada. Por isso se faz necessário a escuta do sujeito sobre a sua produção;
- p) **Entrevista semiestruturada:** serão realizadas entrevistas com os alunos remanescentes, professores, responsável da família e assistente social ou técnico da escola. A escolha pela entrevista semiestruturada se baseia no fato de que, na abordagem socio-histórica, a entrevista “não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica (FREITAS, 2002, p. 29). O sentido da entrevista será criado na interlocução e depende do contexto vivenciado e da relação que se estabelece entre o pesquisador e o sujeito entrevistado. As entrevistas serão gravadas em vídeo e/ou áudio e transcritas.
- q) **Visitas domiciliares:** realizaremos visitas a casa dos quatro alunos investigados, no intuito de conhecer e caracterizar as disposições familiares e sociais que podem influenciar na relação que esses sujeitos possuem com o saber escolar. Focalizaremos a rotina, os interesses, a dinâmica familiar, os letramentos familiares, a mediação, a afetividade e a importância dada a escolarização.
- r) **Publicação da pesquisa:** ao final da investigação a partir da análise dos dados coletados e a escrita da dissertação de mestrado, pedimos autorização para publicação dos dados na

UFCG e em artigos científico, livros ou revista de caráter acadêmico-científico. Preservaremos o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;

XV) A desistência não causará nenhum prejuízo. Não virá interferir no andamento do trabalho desenvolvido na instituição pesquisada;

XVI) Os resultados obtidos durante este ensaio serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;

XVII) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.

() Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa

XVIII) Caso sinta que eu esteja sendo prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490 Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545. E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

XIX) **Riscos e ameaças:** A pesquisa considera seus riscos de baixo nível, pois, pode haver algum tipo de constrangimento dos pesquisados, a exemplo de os alunos sofrerem preconceito por parte dos seus pares por serem considerados alunos remanescentes e dos profissionais da escola sofrerem represália por conta das informações fornecidas nas entrevistas. Os possíveis riscos sinalizados poderão ser minimizados a partir de duas ações: a) da coleta estritamente confidencial dos dados, em ambiente reservado, com boa acústica e com a presença apenas do sujeito e da pesquisadora; e b) do anonimato, não apenas dos sujeitos, mas das escolas impossibilitando sua identificação dentre as escolas da Rede Municipal de Campina Grande-PB. Não mencionaremos nenhuma informação que identifique os sujeitos e as escolas no tecido social, nem nas publicações decorrentes da pesquisa.

XX) **Benefícios:** O valor social da pesquisa ora apresentada está atrelado à compreensão do perverso percurso escolar e de seus fatores sociais, de alunos remanescentes como norteador na implementação de ações pedagógicas qualificadas. Por isso, conhecer os processos de exclusão escolar pode ajudar na transformação das relações escolares e, com isso, tornar o

percurso destes alunos uma experiência significativa em termo de conhecimento e de acesso à informação (ROJO, 2009), ampliando a função social da escola para além do cognitivo. Ou seja, como um espaço de acolhimento às diferenças, de identidade, singularidade e pertencimento (FIGUEIREDO, 2002). Adicionalmente entendemos que o valor social do trabalho resulta na produção de conhecimentos sobre os processos sociais de exclusão social e escolar por alunos remanescentes – em situação de desafiliação social, não alfabetizados e/ou em atraso escolar e com alto risco de saída da escola, portanto, sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Ademais, analisaremos as possibilidades de mobilização de tais sujeitos, nos seus condicionantes extra e intra-escolares, de modo a contribuir com a escolarização efetiva destes alunos, notadamente, com a saída de uma posição de recusa para a de pertencimento, com reconhecimento e implicação exitosa, alfabetizando-se inclusive, com a escola e seus saberes. Tais conhecimentos podem ser incorporados em políticas e práticas educacionais e da Rede de Proteção de Crianças e de Jovens e Adolescentes (CRAS, CREAS, Conselhos Tutelares, Varas de infância, Casas de Passagem etc.), na direção de contribuir para a efetivação dos direitos subjetivos, inalienáveis, destes indivíduos, inclusive, tomando-se a educação com antídoto contra a desigualdade, a violência e a criminalidade. Além do crescente aumento de homicídios de crianças e jovens entre 10 e 19 anos (de 5000 em 2007 para 11804 em 2017), deste país, apontam que 70% dos mortos estavam fora da escola, e eram predominantemente negros, pobres e de periferia (UNICEF, 2019), como os sujeitos desta investigação proposta.

XXI) Confidencialidade do estudo: As informações que o (a) Sr. (a) nos dará serão apenas utilizadas para a pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos e publicações científicas. As identidades dos voluntários participantes serão preservadas.

DECLARAÇÃO

Declaro que, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato rubrico e assino esse Termo de Consentimento Livre Esclarecido, declarando os riscos/ desconfortos contidas neste documento, que segue em duas vias de igual forma e teor, sendo uma do pesquisador responsável e a outra do participante da pesquisa. Caso deseje, acesso ao projeto de pesquisa e a todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do voluntário:

Responsáveis pelo projeto:

Micaelle Ribeiro do Nascimento – Orientanda

Silvia Roberta da Mota Rocha - Orientadora

Testemunha 1 : _____

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 : _____

Nome / RG / Telefone

Contatos:

Programa de Pós-graduação em Educação / UFCG. Centro de Humanidades.
Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900. Tel. 2101-1493

APÊNDICE 7 – ROTEIRO DOS DESENHOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

ROTEIRO DESENHO 1**CRIANÇA:****DATA:** _____
 / / /

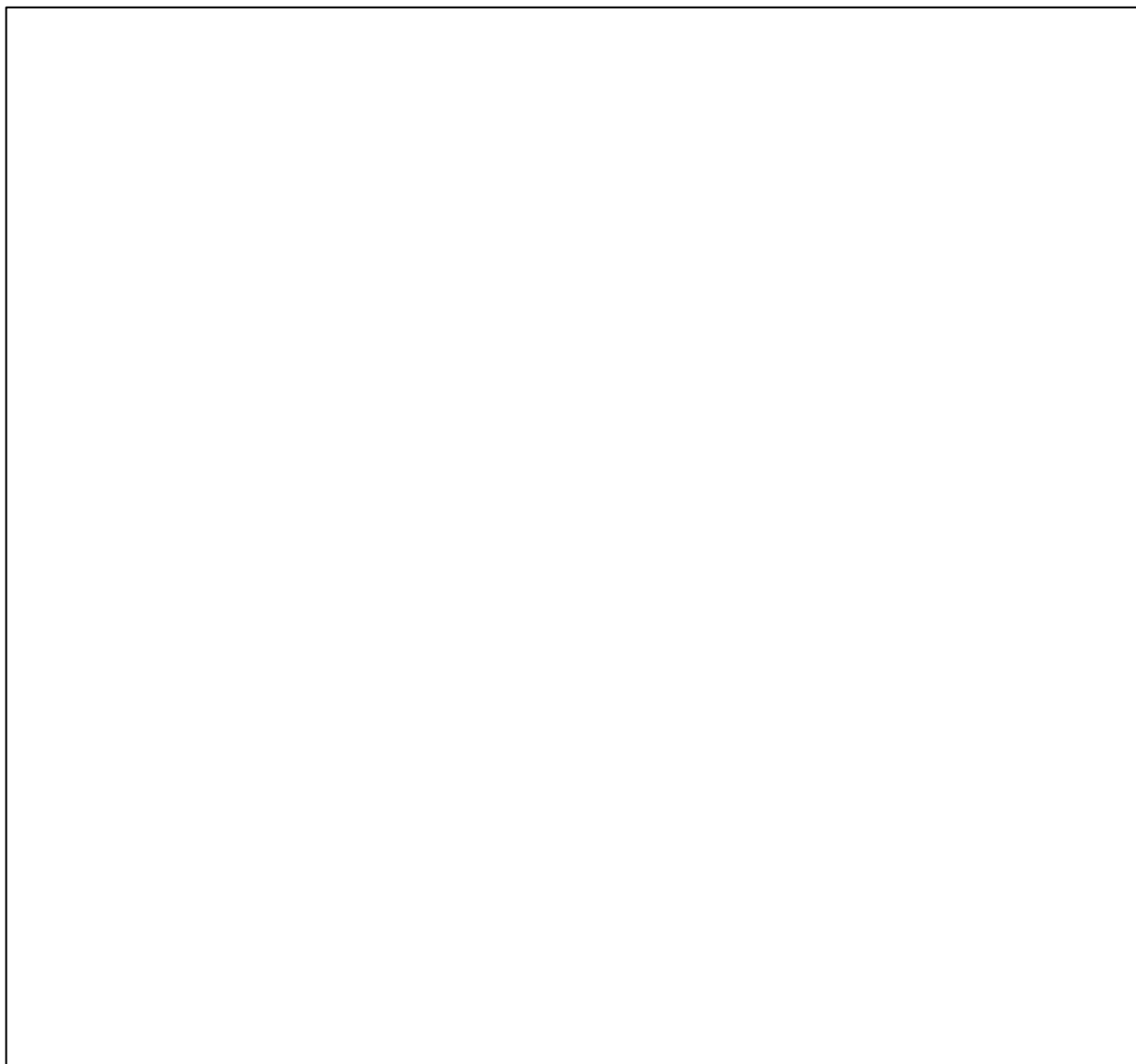
EU NA ESCOLA:

OBSERVAÇÕES REALIZADAS PELA CRIANÇA SOBRE O DESENHO.

ROTEIRO DESENHO 2**CRIANÇA:****DATA:**

/ /

MINHA ESCOLA COMO ELA É:

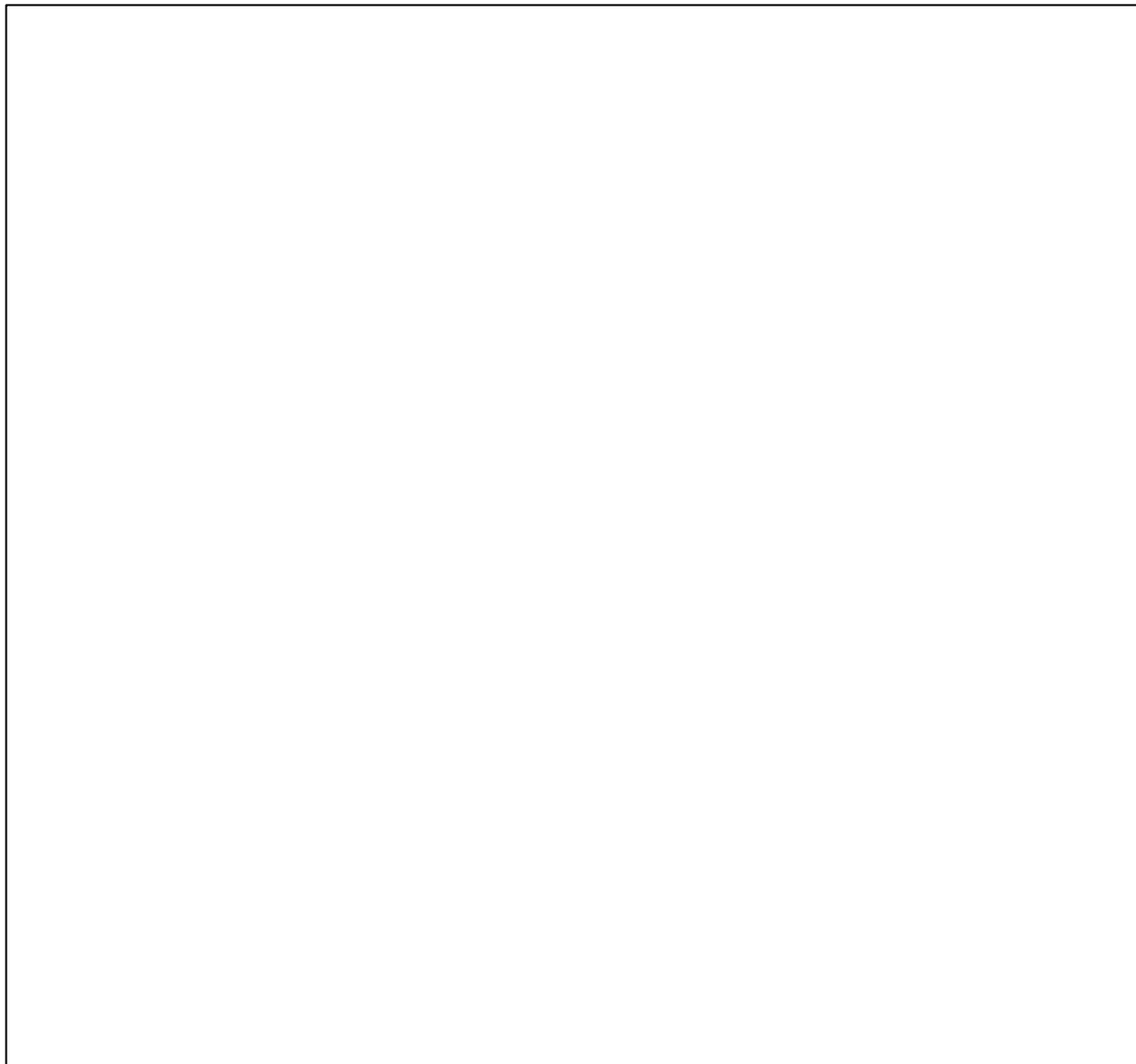


OBSERVAÇÕES REALIZADAS PELA CRIANÇA SOBRE O DESENHO.

ROTEIRO DESENHO 3**CRIANÇA:****DATA:**

/ /

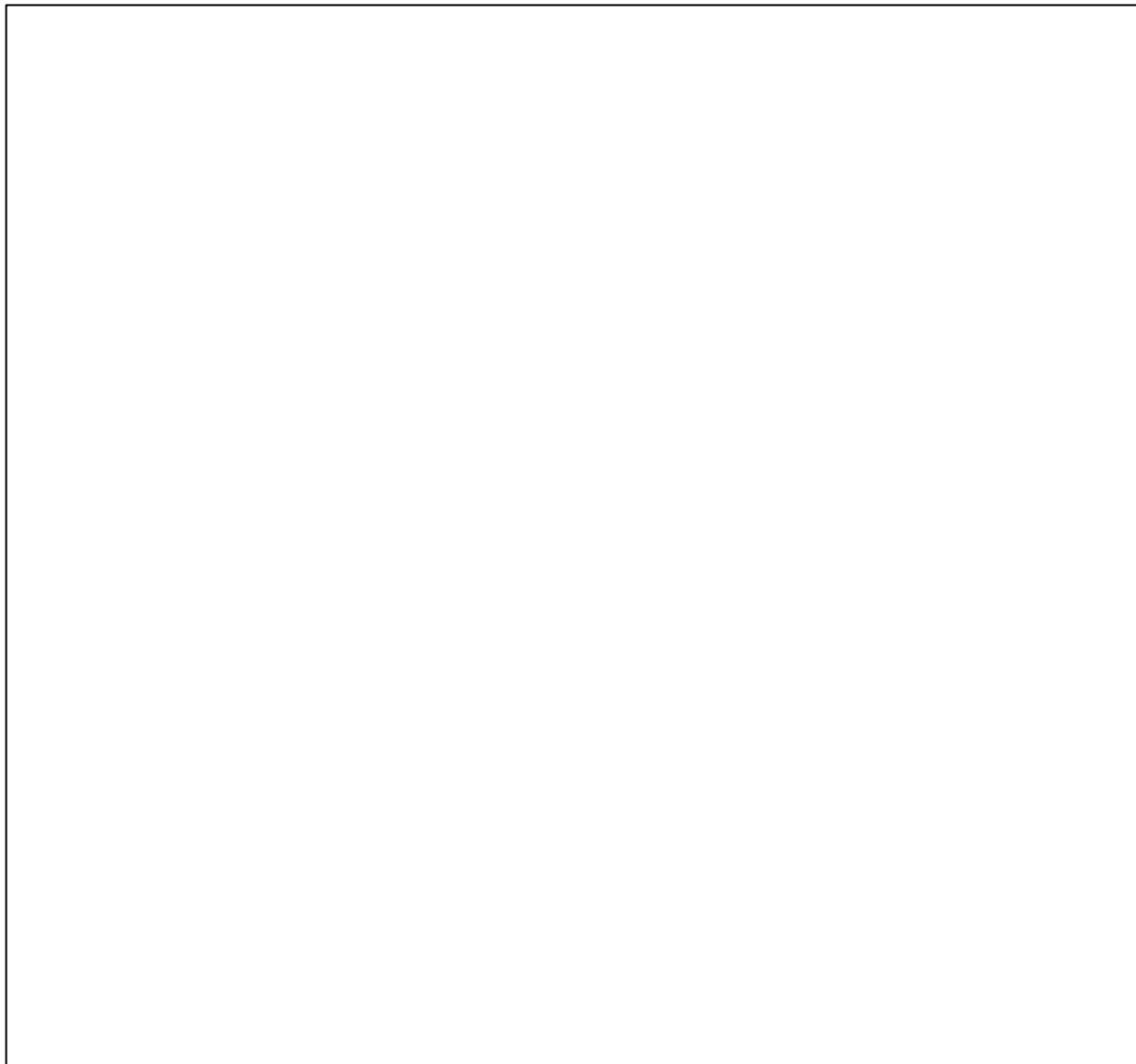
MINHA ESCOLA COMO EU GOSTARIA QUE FOSSE:



OBSERVAÇÕES REALIZADAS PELA CRIANÇA SOBRE O DESENHO.

ROTEIRO DESENHO 4**CRIANÇA:****DATA:**

/ /

O QUE EU APRENDI DE MUITO LEGAL NA ESCOLA:**OBSERVAÇÕES REALIZADAS PELA CRIANÇA SOBRE O DESENHO.**

ROTEIRO DESENHO 5

CRIANÇA:

DATA:

_____ / _____ / _____

QUEM ME AJUDOU DE VERDADE NA ESCOLA:



OBSERVAÇÕES REALIZADAS PELA CRIANÇA SOBRE O DESENHO.

APÊNDICE 8 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ALUNO REMANESCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

ROTEIROS DE ENTREVISTA – CRIANÇA

MODULO 1:

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Nome:
Idade:
Com quantos anos você começou a estudar?
Você estuda nessa escola há quanto tempo?
Você estudou em alguma outra escola antes dessa? Como era essa escola?
Essa que você estuda agora?
2. INFORMAÇÕES SOBRE CONVIVÊNCIA SOCIAL E FAMILIAR
2.1. CONVIVIO FAMILIAR
Onde você mora?
Quantas pessoas moram em sua casa com você?
Quem trabalha? Em que?
E você, trabalha? Onde?
Da sua família de quem você mais gosta? Por quê?
De quem você menos gosta? Por quê?
Você tem irmãos? Quantos? Eles estão na escola? Você gosta deles?
Tem alguém em casa que lhe ajuda a fazer as tarefas da escola? Quem? Que horas você faz essas tarefas? Quando você não faz o que acontece?
2.2. ESCOLARIDADE DA FAMÍLIA
Das pessoas de sua casa quem saber ler e escrever?
Das pessoas de sua casa, quem frequentou a escola? Até que ano?

2.3.LETRAMENTO FAMILIAR
Quem lê e escreve na sua casa?
Quando essas pessoas leem?
O que elas leem?
Alguém ler livros para você?
Você ler livros?
Das histórias que você leu ou que leram para você qual você mais gostou?
2.4.INFORMAÇÕES SOBRE SI
Você assiste TV? O que costuma assistir?
Que personagem de filme, desenho ou novela gostaria de ser? Por quê?
Você já foi ao cinema, teatro, parque ou a algum show?
Se você fosse pudesse escolher um presente o que seria?
O que gostaria de ser quando crescer? Por quê?
O que gostaria que mudasse na sua vida? Por quê?
O que você costuma fazer no seu dia-a-dia?
Você tem acesso a livros, celular, computador ou vídeo game? Se sim, gosta de usar? Se não tem interesse em utilizar?
O que você sabe fazer muito bem?
O que você gostaria de aprender a fazer?
2.5. VÍNCULO COM A VIZINHANÇA
Você tem amigos?
Você gosta de brincar? De que? Onde costuma brincar?

MODULO 2:

INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA
Na sua opinião, para que serve a escola?
Você gosta de vir para escola? Por quê?
O que você acha dessa escola? Por quê?
Do que você gosta nessa escola? Por quê?

O que você queria que tivesse nessa escola?
O que você mudaria nessa escola?
Do que você não gosta nessa escola? Por quê?
O que você acha de sua professora? Por quê?
Ela ler histórias para você? Você gosta dessa leitura?
O que a sua professora faz em sala que você mais gosta?
Sua professora faz alguma coisa que você não gosta?
Quais os assuntos que você gosta de estudar?
Em que assunto você sente mais dificuldade?
Como você se sente quando vem para escola?
Como é seu comportamento em sala?
Quando você não termina uma atividade ou se comporta de maneira errada como sua professora age?
Quando você sabe bem um conteúdo ou atividade como sua professora lida com isso?
Quando você não sabe fazer uma atividade como sua professora lida com isso?
O que você mais gosta de fazer na escola? Por quê?
O que você menos gosta de fazer na escola? Por quê?
Você enfrenta alguma dificuldade para estudar?
O que tem na escola que você mais gosta?
Você tem amigos na escola? O que você gosta de fazer com eles?
Qual o nome dos seus amigos?
Você sabe ler? O que você costuma ler?
Você costuma escrever? O que?
Quais atividades você costuma fazer em sala de aula?
Você costuma fazer as atividades de casa? Se sim, alguém lhe ajuda nessas atividades? Quem?
Alguém de sua família costuma acompanhar o seu cotidiano na escola:

MODULO 3:

INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA ALMEJADA

Na sua opinião, o que deveria ser feito para escola melhorar?

Na sua opinião, o que essa escola precisa para ficar melhor?
--

Na sua opinião, o que seria uma ótima professora?

APÊNDICE 9 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA RESPONSÁVEL FAMILIAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – RESPONSÁVEL FAMILIAR

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Nome:	
Idade:	Vínculo com a criança:
Profissão:	Formação:
Nº de telefone:	
INFORMAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO/RELACIONAMENTO	
Com quantos anos _____ começou estudar?	
_____ fez educação infantil? Como foram os primeiros anos de estudo dele?	
_____ possui amigos na escola?	
Você costuma frequentar a escola e conversar com professor e equipe técnica?	
_____ brinca com frequência? Em caso afirmativo, com quem?	
Qual o local onde _____ brinca? Do que ele costuma brincar?	
Ele costuma assistir televisão? Quais os programas que mais gosta?	
_____ já estudou em alguma escola antes da atual?	
Seu filho tem uma rotina diária? Caso tenha, descreva.	
O que você acha da escola de seu filho? O que pode ser melhorado?	
O que seu filho costuma fazer quando não está na escola?	
Seu filho costuma ajudar nas atividades domésticas?	
Seu filho costuma falar em casa sobre o cotidiano dele na escola? O que ele costuma descrever?	
Na sua opinião, por que seu filho ainda não aprendeu a ler?	
Como é o comportamento de _____ em casa e na escola?	
O que ele mais gosta de fazer?	

O que ele menos gosta de fazer?
Diga três características que define _____?
O que _____ mais gosta de fazer em casa? O que não gosta de fazer em casa?
Ele tem acesso a celular, computador, vídeo game ou outro instrumento eletrônico?
Seu filho costuma escutar música, assistir filmes ou ir ao cinema?
Seu filho tem interesse por alguma literatura em casa ou na escola? Poderia dizer quais ele mais gosta?
Poderia dizer algo que ele gosta que ainda não foi citado?
Tem alguém em sua casa que costuma ajudar seu filho nas atividades escolares?
Qual o papel da família e da escola na educação do seu filho?
O que seu filho faz muito bem?
Como você imagina o futuro do seu filho?
Como você imagina o futuro do seu filho na escola?
Você vê alguma dificuldade na vida escolar dele?
O que poderia ser feito para ajudar a seu filho a ler e a escrever?
O que para você é uma boa escola?
O que ele diz ser chato ou difícil na escola?

APÊNDICE 10 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR (A)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Idade:
Vínculo trabalhista: () Efetivo () Temporário
Formação concluída: () Normal – nível médio () Graduação-licenciatura () Graduação () Pós-graduação () Outro: _____
a. Tempo de atuação como professora:
b. Tempo de atuação na escola:
c. Tempo de atuação nos anos de alfabetização:
INFORMAÇÕES – PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
Como você trabalha os processos de alfabetização e letramento em sala de aula?
Como você costuma ajudar seus alunos a ler e escrever?
Como você faz para o aluno acreditar que vai conseguir ler e escrever?
Como você faz para seus alunos se interessarem pela leitura e escrita?
Você desenvolve algum projeto relacionado ao desenvolvimento da leitura e escrita?
Quando um aluno não alcança o esperado em leitura e escrita quais as são os procedimentos adotados por você em sala de aula?
É difícil ensinar a criança a ler histórias? Se sim, como você trabalha com essa dificuldade?
Quais materiais você costuma utilizar em sala para auxiliar no processo de alfabetização?
INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO
Na sua opinião, porque _____ ainda não aprendeu a ler e escrever?
O que _____ mais gosta de fazer na escola?
O que _____ menos gosta de fazer na escola?

Em quais aulas ele sente mais dificuldade?
Em quais assuntos ou aspectos ele apresenta maior destreza?
Como é o comportamento de _____ em sala de aula?
Como você costuma reagir quando ele não conclui uma atividade? E quando ele apresenta comportamento inadequado?
_____ possui Amigos?
O que você costuma fazer para ajudá-lo nas atividades de sala de aula?
Qual o objetivo você tem para o ensino dele?
O que você faz para que ele atinja esse objetivo?
Em que momentos ou atividades ele se mobilizou?
Me diga o que você faz para esse aluno que o ajuda a aprender melhor?

APÊNDICE 11 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EQUIPE TÉCNICA E GESTORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – EQUIPE TÉCNICA E GESTORA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Idade:
Vínculo trabalhista: () Efetivo () Temporário
Formação: () Normal – nível médio () Graduação-licenciatura () Graduação () Pós-graduação () Outro: _____
a. Tempo de atuação na educação:
b. Tempo de atuação como gestora nessa escola:
c. Você já atuou como professora nessa escola?
INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO
Na sua opinião, porque _____ ainda não aprendeu a ler e escrever?

O que _____ mais gosta de fazer na escola?
O que _____ menos gosta de fazer na escola?
Em quais aulas ele sente mais dificuldade?
Em quais assuntos ou aspectos ele apresenta maior destreza?
Como é o comportamento de _____ em sala de aula?
Como você costuma reagir quando ele não conclui uma atividade? E quando ele apresenta comportamento inadequado?
_____ possui Amigos?
O que você costuma fazer para ajudá-lo nas atividades de sala de aula?
Qual o objetivo você tem para o ensino dele?
O que você faz para que ele atinja esse objetivo?

Em que momentos ou atividades ele se mobilizou?
Me diga o que você faz para esse aluno que o ajuda a aprender melhor?
RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE ESCOLAR
A escola costuma promover iniciativas para se aproximar da comunidade?
Me dê exemplos de atividades realizadas com a comunidade.
Na sua opinião é importante existir relação entre a escola e a comunidade? Por quê?
Como anda a relação escola e comunidade atualmente nessa escola?
Na sua opinião, qual seria a relação ideal entre escola e comunidade? Por quê?
Que iniciativas a escola costuma adotar quando percebe que os alunos apresentam dificuldade na leitura e na escrita?
Essas iniciativas têm dado certo? Porque?
O que você percebe como algo a ser feito pelos alunos que apresentam dificuldade na leitura e na escrita?

APÊNDICE 12 – ROTEIRO VISITA DOMICILIAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO
PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – VISITA DOMICILIAR

1. Conferir se há uma rotina diária para a criança a ser observada em sua casa e de que maneira é permitida sua participação no cotidiano da família. Observar as posições subjetivas nas relações em casa.
2. Observar na casa se a criança usufruir de espaço para brincar, estudar e para outros entretenimentos, como assistir TV.
3. Observar se a casa da criança constitui um ambiente letrado, com estímulos a leitura e a escrita.
4. Observar como é a relação da criança com os responsáveis e os irmãos e se possui amigos.
5. Perceber com quem a criança vive e como ocorre as interações e a afetividade entre os membros da família com a criança.
6. Identificar se a criança possui algum mediador em casa que lhe auxilia nas demandas escolares.
7. Constatar quais os limites negociados pelos responsáveis pela criança e em que contexto e de que formas são implementadas à criança e aos demais membros da família.
8. Observar como é a relação dos pais da criança com a escola e a importância dada por eles a escolaridade dos filhos.
9. Observar na realidade quais os interesses da criança (suas preferências) e como costuma se comportar em casa. Atentar para observação de êxitos ou de problemas de comportamento dessa criança em casa e com os membros que integram a família.
10. Observar se a criança auxilia nos afazeres domésticos.
11. Perceber se a criança necessita trabalhar para auxiliar na renda da família.

APÊNDICE 13 – QUESTIONÁRIO VISITA DOMICILIAR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 CENTRO DE HUMANIDADES
 UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO
 PRÁTICAS EDUCATIVAS E DIVERSIDADE

QUESTIONÁRIO - VISITA DOMICILIAR

IDENTIFICAÇÃO		
Nome:		
Nome que deseja receber na pesquisa:		
Data de nascimento: ____/____/____	Idade:	Sexo: () F () M
Nome da mãe:		
Profissão:	Formação concluída:	
Nome do pai:		
Profissão:	Formação concluída:	
Avó paterna:		
Profissão:	Formação concluída:	
Avô paterno		
Profissão:	Formação concluída:	
Avó materna		
Profissão:	Formação concluída:	
Avô materno		
Profissão:	Formação concluída:	
Bairro ou comunidade:		
Ano de chegada ao local:	Residência anterior:	
Tipo de Habitação: () Apartamento () Casa	Residência: () Própria () Alugada () outro:	
Características do imóvel:		
Tem irmãos: () Sim, quantos: () Não	Quantas pessoas moram com você:	
ASPECTOS SOCIAIS E ECONÔMICOS		
Faixa de renda mensal da família:		

Menos de 1 salário mínimo; 1 a 2 salários mínimos; 3 ou mais salários mínimos;

Sua família possui:

Celular Automóvel Televisão Geladeira

Fogão Computador Vídeo Game

Atividades praticadas no seu cotidiano?

Esporte, qual? _____ Assiste TV Usa celular Lê livros

Brinca em praça ou parque; Vai ao cinema Vai ao teatro Trabalha

Ajuda os pais Brinca na rua Escuta música Outros: _____

Entre os adjetivos abaixo marque aqueles que são qualidade apreciadas por você.

Boa-vida Refinado Engraçado Trabalhador Bonito

Decidido Educado Artista Estudioso