



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**EXCLUSÃO E MOBILIZAÇÃO AO PERTENCIMENTO ESCOLAR: O QUE
ENUNCIAM AS VOZES DISCENTES?**

LUCIANA BARRETO

CAMPINA GRANDE – PB

2022

LUCIANA BARRETO

**EXCLUSÃO E MOBILIZAÇÃO AO PERTENCIMENTO ESCOLAR: O QUE
ENUNCIAM AS VOZES DISCENTES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas e Diversidade

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

**CAMPINA GRANDE – PB
2022**

B273e Barreto, Luciana.
Exclusão e mobilização ao pertencimento escolar: o que enunciam as vozes discentes? / Luciana Barreto. – Campina Grande, 2022.
218 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.
"Orientação: Profa. Dra. Silvia Roberta da Mota Rocha".
Referências.

1. Exclusão Social e Escolar. 2. Trajetórias de Barbárie Social e Escolar. 3. Alfabetização e Letramento. 4. Escola – Mobilização e Pertencimento. I. Rocha, Silvia Roberta da Mota. II. Título.

CDU 37.06:316.44(043)

LUCIANA BARRETO

**EXCLUSÃO E MOBILIZAÇÃO AO PERTENCIMENTO ESCOLAR: O QUE
ENUNCIAM AS VOZES DISCENTES?**

Data da aprovação: 29/09/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Silvia Roberta da Mota Rocha- PPGEd/UFCG
(Orientadora-Presidente)



Prof^a. Dr^a. Melânia Mendonça Rodrigues PPGEd/UFCG
(Membro interno)

Documento assinado digitalmente



TICIA CASSIANY FERRO CAVALCANTE

Data: 28/09/2022 16:58:11-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof^a. Dr^a. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante- UFPE/
Departamento de Psicologia e Orientação Educacional
(Membro Externo)

Prof^a. Dr^a. Niédja Maria Ferreira de Lima -PPGEd/UFCG
(Membro Suplente Interno)

Prof^o. Dr^o. Eduardo Gomes Onofre- UEPB
(Membro Suplente Externo)

DEDICATÓRIA

Ao meu avô materno Euclides José da Silva
(*in memoriam*),
negro escravizado, que fugiu dos engenhos
pernambucanos (é o que sabemos)
para construir uma história de lutas,
superações,
conquistas e silêncios na maioria das vezes.

Ao meu pai Joaquim (*in memoriam*),
pelo exemplo de homem que a lembrança
me faz recordar e
a minha mãe Maria, pela sabedoria
e amor em forma de conselhos e atitudes.
Com todo meu amor e carinho, dedico.

AGRADECIMENTOS

“Em tudo dai graças [...]”

(I Tessalonicenses 5:18)

Serei sempre grata aquele que transforma vidas, dar sabedoria, encoraja, sustenta, acalma, consola (...), ao meu Deus, meu Senhor e Salvador, Jesus Cristo.

À todas as pessoas (sujeitos e amigos) e instituições que foram imprescindíveis, tanto na chegada ao mestrado quanto na construção deste trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pela oportunidade de formação.

À minha orientadora, Silvia Roberta da Mota Rocha, por me oportunizar a vivência do encantamento pela pesquisa acadêmico-científica. Pelo respeito, encorajamento, generosidade, compreensão e mais que notável orientação na construção desse estimável trabalho. E, ainda, por se constituir um mimo da parte de Deus em minha vida, neste sonho de muitos anos.

Aos professores do PPGEd/UFCG, em especial, à professora Kátia Campos, por me fazer acreditar que aprender teoria pode ser “suave/leve”; às professoras Dalila Vasconcelos e Fernanda Leal, pela compreensão e mediação qualificada; à professora Roziane Marinho, por ensinar com exigência, mas sem rigidez; ao professor Dorivaldo Salustiano, pela sensibilidade e recomendações sempre oportunas; e ao professor Antônio Lisboa, pelas aulas elucidativas e libertadoras.

Aos professores que aceitaram o convite, para contribuir com a minha pesquisa na banca, tanto na qualificação quanto na defesa: Niédja Lima e Eduardo Onofre, gratidão pela disponibilidade. À professora Melânia Rodrigues pela disponibilidade, acolhimento e apontamentos meticolosos de grande relevância para o aperfeiçoamento desse trabalho. À professora Tícia Cavalcante, pela generosidade, acolhimento e considerações pertinentes acerca da pesquisa.

À Secretaria do Mestrado PPGEd/UFCG, na pessoa de Samara Azevedo, pela atenção e zelo com minhas demandas no decorrer do curso.

Ao meu esposo Moisés, que, pacientemente, amorosamente e cuidadosamente experienciou ao meu lado cada detalhe deste sonho de muitos anos.

À minha filha Isabela, pelo amor aconchegante e fortalecedor. Pela compreensão sem medida pelos “mil textos” para leitura. Filha, que o legado do aprendizado seja mais um tesouro para o seu quadro dos sonhos!

Ao meu pai (*in memoriam*), à minha mãe e aos meus onze irmãos, que, em suas particularidades subjetivas, souberam me encorajar em cada etapa de minha escolarização. Ao Cícero, irmão mais velho, que me oportunizou sentir uma presença paterna, apesar do falecimento de nosso pai. À Lelê, gentileza e amor em forma de mulher. Ao Valdo pela demonstração de coragem e força quando as dificuldades se erigiram à sua frente. À Sandra, pelo zelo com meu autocuidado. À Nalva pela demonstração de fé inabalável que lhe ajudou a vencer duas doenças malignas (câncer e hepatite), simultaneamente. Ao Naldinho, pelo exemplo de superação. À Dione, pela generosidade e sensibilidade e pelos conselhos na área da saúde. À Rita, pelo altruísmo. À Lila, pela sensibilidade, amor e orientações jurídicas sempre que foi necessário. Ao Paulo, pela demonstração de resiliência frente aos obstáculos. E ao caçula, Pedro, por me oportunizar ver o primeiro milagre, na contemporaneidade, através de sua vida.

Ao meu sogro Tota e a minha sogra Aluíza, pelo amor e cuidado pela minha filha. Obrigada pelo auxílio diário e pelos chás acalentadores de todas as noites.

À Rosa Amélia e Laurenice, minhas amigas e principais incentivadoras, para que eu ingressasse e concluísse meu Mestrado. À essas amigas/irmãs, pelo afeto demonstrado.

À Neidinha, minha amiga inestimável, pela escuta terapêutica e leitura dos textos, em voz alta, enquanto o “ser dona de casa me chamava”.

Ao casal Gicele e Augusto, pelo incentivo e colaboração em momentos árdios no curso.

À quinta turma do mestrado, em especial, à nossa “patotinha”.

À Fernanda Cruz, uma amiga que meu coração encontrou.

Ao Tiago Farias, pela amizade construída e pela disponibilidade quase sem medida.

À Micaelle Nascimento e Cleonice Oliveira pela atenção gentil e disponibilidade de sempre.

Aos professores que viam em mim, a possibilidade de triunfo sobre as dificuldades enfrentadas. À professora Gracilete Guilherme Freire, minha professora alfabetizadora; à professora Luzia Lourdes Macêdo, professora de matemática, pelo incentivo e mediação qualificada; à professora Ana Rita Barbosa, professora de história, pela postura gentil e elegante e pelas orientações sempre oportunas; ao professor Jocélio Gonçalves, professor de geografia, pelo incentivo constante; e ao professor Silvério Gonçalves de Assis, professor de

biologia, pelo ensino qualificado e com muito significado. Com exceção da dona Gracilete (apenas pelo tempo e espaço), foram sete anos de escolarização (no “Colégio Estadual”) de muito acolhimento, atenção, reconhecimento e ressignificação da infância roubada, quando, sempre, foi necessário conciliar estudo e trabalho infanto-juvenil doméstico.

Ao senhor Vital Costa, por ser o precursor nos enfrentamentos contra o estigma de loucura imposto à nossa localidade de origem, nos ensinando, conscientemente ou não, o significado de resistência e resiliência por amor “a nossa Serrinha!”.

À todas as pessoas da classe popular, que, com suas trajetórias de vida, demonstram resiliência e resistência às práticas/atitudes desumanizadoras.

A todos e a todas, obrigada!!!

“Porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas; glória , pois, a ele eternamente. Amém!”
(ROMANOS 11:36)

RESUMO

A presente dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade cujo objeto de pesquisa foram as significações/sentidos sobre a produção da exclusão escolar e a mobilização ao pertencimento escolar de alunos remanescentes tendo como objetivo geral compreender os condicionantes sociais/escolares sobre a produção da exclusão escolar e a mobilização ao pertencimento escolar e como objetivos específicos, caracterizar a trajetória escolar, vivências, significações e/ou sentidos, de alunos remanescentes; refletir sobre os condicionantes sociais/ familiares e escolares sobre tal produção da exclusão escolar e tal mobilização; e analisar os processos de apropriação da leitura e da escrita desses alunos. A investigação sócio-histórica e do tipo estudo de caso fundamentou-se nas abordagens sócio-histórica de aprendizagem, crítico-dialética de remanescente, dialógica de alfabetização e letramento e de educação contra a barbárie. Os sujeitos da pesquisa foram dois alunos remanescentes; um de seus responsáveis legais; a professora do último ano escolar e uma gestora escolar, com os quais foram aplicados questionários, entrevistas, desenhos, observações participantes em visitas domiciliares e em sessões de leitura e de escrita e análise de documentos escolares. Pela análise microgenética de Vygotsky (1991; 2000; 2010); Molon (2008) e Góes (2000), a pesquisa identificou trajetórias de invisibilidade, indiferença e despertencimento social em uma sociedade excludente, em um Estado produtor de desigualdades e em escolas que intensificam a barbárie social ao promoverem a barbárie escolar. Constatou a intensa pobreza; trabalho infanto-juvenil; violência doméstica; hostilidade, abandono, doença mental parental, enclausuramento; gravidez na adolescência; analfabetismo e precária alfabetização e relações sociais autoritárias como condicionantes sociais/familiares para exclusão física da escola. A infrequência/transitoriedade escolar; visibilidade hostil em relações sociais autoritárias; avaliações classificatórias; presença física na escola com pouca entrada em sua dimensão simbólica; privação e/ou pouca mediação pedagógica qualificada ou mediação desqualificada em práticas alfabetizadoras de sistema de códigos e de letramento autônomo; e barbárie escolar foram identificados como condicionantes escolares desta exclusão. Como possíveis condicionantes da mobilização ao retorno escolar nos discursos discentes verificamos o acolhimento e o pertencimento em relações pedagógicas qualificadas; o acesso qualificado ao lazer/esporte e a interação no brincar com os pares; e a interrupção da hostilidade dos pares. Ademais, a pesquisa revelou que os sujeitos se encontravam em estágio intermediário ou final de alfabetização com subjetividades de dominação, sobretudo no espaço escolar. Contraditoriamente, constatou o discernimento discente de resistência à barbárie em curso e ao exercício da dignidade humana fora e dentro da escola pública. Tais resultados desnaturalizam os conceitos de abandono e de evasão escolar, reprodutores da ideologia da privação cultural e indicam o necessário reconhecimento e visibilidade pedagógica qualificada dos jovens remanescentes e de suas vozes sobre os processos excludentes ou mobilizadores nas barbáries em curso. Isso quando da construção de políticas públicas de Estado de pertencimento e de outras escolas possíveis que prezam pela defesa do direito subjetivo à vida e aos saberes.

Palavras-chave: Exclusão social/escolar; Trajetórias de barbárie social e escolar; Alfabetização e Letramento; Mobilização e Pertencimento.

ABSTRACT

This research analyzed the meanings of the scholar exclusion and mobilization to the scholar belonging feeling of remaining students, in order to characterize their scholar journey; reflect about the social and family constraints that influenced these sort of exclusion and mobilization; and analyze the processes of acquisition of the lecture and writing skills of these students. The socio-historical investigation, recognized as a case study type, was based on learning socio-historical approach, critical-dialectical of remanence, dialogic of literacy and education against the barbarism. The members of the research were two remaining students; one of their legal guardians; a teacher from the last school year and a principal, who questionnaires, interviews and draws were made with, during observations in home visits, when lecture and writing sessions and an analysis of scholar documents were made, as well. Through the microgenetic analysis, the research identified invisible trajectories, indifference and no belonging social feeling in a exclusionary society, based on a State that produces inequalities, and also in schools that intensify the social barbarism when it promotes scholar barbarism; observed the intense poverty; juvenile working; domestic violence; hostility/abandonment/mental and parental illness and confinement; pregnancy in teenhood; illiteracy and precarious literacy and authoritarian social relationships as social and familiar constraints for the physical exclusion from school. The scholar no-frequency/transience; hostile visibility in authoritarian social relationships; classificatory assessments; physical presence at school without truly live or feel its symbolic dimension; privation of qualified pedagogical mediation or unqualified mediation in literacy practices of system of codes and autonomy literacy; and scholar barbarism were identified as scholar constraints of this exclusion. As possible factors of the mobilization for the scholar returning in the students' discourses, we verified the reception and the belonging in qualified pedagogical relationships; the qualified access to the leisure/sport and to the interaction when they're playing with others students; and the interruption of the hostility between them. In addition, the research revealed that the involved students were in a final or intermediate literacy stage with a sense of domination, especially at the space of the school. Contradictorily, we realized that the students were wary of the resistance to the cursing barbarism and to the human dignity outside and inside of the public school. Those results have distorted the concepts of scholar abandonment and evasion, which produce a cultural privation ideology and show the necessary recognition and qualified pedagogical visibility of the remaining students and their voices and ideas about the exclusionary/mobilizing processes in the current barbarism. It happens because there is a development of state public policies of belonging and other prospective schools that value the defense of the subjective right of life and knowledge.

Keywords: Social/School exclusion; Trajectories of school and social barbarism. Literacy. Mobilization and sense of belonging.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da localização dos municípios do Cariri Oriental Paraibano	35
Figura 2 – Imagem do relatório correspondente ao 3º ano do Ensino Fundamental de Pedro.	94
Figura 3 – Imagem do registro de frequência de Pedro no ano de 2013	94
Figura 4 – Teste das quatro palavras e uma frase – Pedro	106
Figura 5 – Desenho da escola que estudou – Pedro	113
Figura 6 – Desenho da escola que gostaria de ter estudado – Pedro	114
Figura 7 – Imagem do relatório correspondente ao primeiro ano de estudo de Mariana	122
Figura 8 – Teste das quatro palavras e uma frase – Mariana	142
Figura 9 – Desenho da escola que estudou – Mariana	143
Figura 10 – Desenho da escola que gostaria de ter estudado – Mariana	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Mapeamento das teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira 2010-2019.....	24
Quadro 02 – Matrículas de alunos nas etapas de ensino de 2021-Barra de Santana – PB	37
Quadro 03 – Corpus documental que fundamentou a pesquisa.....	42
Quadro 04 – Demonstrativo da produção de dados – Pedro	46
Quadro 05 – Demonstrativo da produção de dados – Mariana	46
Quadro 06 – Síntese da trajetória escolar de Pedro	97
Quadro 07 – Síntese da trajetória escolar de Mariana	135
Quadro 08 – Convergências e divergências nas trajetórias escolares – Pedro e Mariana	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAECG	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande
AR	Aluno Remanescente
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCV	Consoante/consoante/vogal
CF	Conferir
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CVV	Consoante/vogal/vogal
DIR	Diretor(a)
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAM	Família
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MAR	Mediação Pouco Afirmativa de Resistência
MEC	Ministério da Educação
MSC	Mediação Segregadora-Conformista
NEL	Novos Estudos do Letramento
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OXFAM	Comitê de <i>Oxford</i> para Alívio da Fome
PB	Paraíba
PDE	Plano Decenal da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação

PROF	Professor(a)
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SC	Santa Catarina
S.D	Sem Data
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SIM/DATASUS	Sistema de Informação de Morte/Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde do Brasil
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 SITUANDO A PESQUISA EM SEU OBJETO, RELEVÂNCIA SOCIAL E PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1 O que dizem as pesquisas sobre exclusão, inclusive, física da escola?.....	23
1.2 Contextualizando o campo da pesquisa.....	34
1.3 O percurso metodológico da investigação.....	40
2 NA CONTRACORRENTE DA EXCLUSÃO: <i>OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL</i>	50
2.1 A produção social da exclusão escolar em uma sociedade de classes.....	50
2.2 A constituição intersubjetiva na educação/processos de ensino-aprendizagem: sujeitos e saberes à luz da perspectiva sócio-histórica	63
2.3 Dialogicidade e mediações com a alfabetização e letramento	69
2.4 Estratégias pedagógicas de mobilização para ressignificação do sentido da escola: enfrentamentos necessários	78
3 CONDICIONANTES SOCIAIS/FAMILIARES E ESCOLARES DE PRODUÇÃO DA EXCLUSÃO ESCOLAR DA SAÍDA DA ESCOLA	85
3.1 Condicionantes sociais e escolares na trajetória de vida escolar de Pedro: contradições em foco.....	106
3.1.1 Condicionantes escolares na trajetória de vida escolar de Pedro: um misto entre invisibilidade, violência simbólica e despertencimento	106
3.2 Condicionantes sociais/familiares e escolares na trajetória social/escolar de Mariana: a negação e violação explícita dos direitos subjetivos	117
3.2.1 Contexto social/escolar da apropriação da leitura e da escrita de Mariana: cenários de desafiliação e despertencimento	137
3.3. Convergências e divergências nas trajetórias sociais/escolares de Pedro e Mariana	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	178

APÊNDICE – A: Questionário - visitas domiciliares (alunos e responsáveis)	179
APÊNDICE – B: Questionário – professor(a) e membro da equipe técnica.....	184
APÊNDICE – C: Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos em processo de vulnerabilidade social.....	187
APÊNDICE – D: Roteiro de entrevista semiestruturada (responsáveis pelos alunos em situação de vulnerabilidade social).....	190
APÊNDICE – E: Roteiro de entrevista semiestruturada (professor(a) e membro da equipe técnica).....	193
APÊNDICE – F: Roteiro de observação de visitas domiciliares.....	197
APÊNDICE – G: Desenho (atividade avaliativa).....	199
APÊNDICE – H: Atividade de leitura compartilhada de histórias (Ficha de avaliação da leitura e da escrita).....	200
APÊNDICE – I: TCLE (alunos e seus responsáveis legais)	201
APÊNDICE J – (Termo de assentimento dos alunos).....	205
APÊNDICE – K: TCLE (professor(a) e técnica da equipe pedagógica).....	206
ANEXOS	209
ANEXO A – Ofício da Universidade, solicitando o termo de anuência do município.....	210
ANEXO B – Termo de anuência.....	212
ANEXO C – Termo de compromisso dos pesquisadores.....	213
ANEXO D – Parecer consubstanciado do CEP.....	215
ANEXO E - História: Os patos de dona Marlene.....	217
ANEXO F - História: Vaquejada em Ribeiras	218

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão tem como tema a exclusão social/escolar, visto que se faz necessário refletir sobre a história de produção dessa exclusão com alunos das classes populares da sociedade brasileira. Sendo um complexo e multifacetado processo, envolve dimensões sociais, culturais, político-ideológicas e pedagógicas, sobretudo, numa sociedade com severas desigualdades de classe como a nossa. Isso agrava e dificulta a democratização dos bens simbólicos, como a leitura e a escrita, junto aos sujeitos/alunos pertencentes às classes populares, de modo que a exclusão emerge e se materializa pela transmutação de um direito subjetivo, em privilégios apenas para alguns (MOTA ROCHA, 2018)¹.

Nesse sentido, os possíveis condicionantes extra e/ou intraescolares, que deram origem à produção da exclusão social/escolar são o cerne do que nos propomos a investigar, pois as estratégias sociais e escolares de exclusão se configuram como um importante determinante na interrupção da longevidade escolar por parte dos(as) alunos(as) das classes populares, com repercussões sociais severas para os que são excluídos inclusive fisicamente da escola pública.

Ademais, pesquisas científicas que tratam sobre a exclusão escolar classes populares, apontam que as escolas públicas parecem produzir a exclusão social desses alunos em consonância com os condicionantes extraescolares de tal produção. Outrossim, em consonância com tais pesquisas, empiricamente vínhamos observando, em nossa realidade de Barra de Santana – PB, processos excludentes vividos por sujeitos da classe popular, tanto dentro da escola pela não entrada na ordem simbólica, quanto pela saída física da instituição na interrupção da trajetória escolar.

Desse modo, a escolha pela temática voltada para a produção da exclusão social/escolar se deu, primeiramente, por se tratar de um fenômeno que aconteceu comigo², em meados da década de 90. Década muito difícil para mim, visto que fiquei órfã de pai. Assim, a partir desse novo cenário de vida familiar, minha mãe, corajosa e fortemente, se envolveu em uma mescla contraditória entre a “opressão”³ e o afeto. Com doze filhos para

¹ Os conceitos citados nesta introdução serão explicitados ao longo do texto.

² Em todo o texto, os pronomes serão utilizados na primeira pessoa do plural. No entanto, na introdução, em alguns momentos, faremos uso do pronome na primeira pessoa do singular, quando se tratar dos relatos que fazem alusão à trajetória escolar, também excludente, dessa pesquisadora.

³ Termo escrito entre aspas por compreendermos que no contexto apresentado a palavra opressão não correspondia às atitudes de uma conduta dominadora no sentido da tirania, mas no sentido de uma voz mais imperativa a fim de manter os doze filhos juntos, não possibilitando envolvimento com alguma prática ilícita ou mesmo na subjugação por parte de outras pessoas.

alimentar, proteger, acompanhar e colaborar com a educação de cada um, tal mescla pode ser compreendida inclusive como reprodução ideológica da sociedade capitalista, mas não justificada. Sobreviver a muitas adversidades, tanto no aspecto pessoal quanto no aspecto socioeconômico, sendo uma família de classe popular, numerosa e rural; e minha mãe, imersa na histórica condição de analfabeta, não percebia nos estudos um meio de transformação de vida. Geralmente, quando seus filhos concluíam os anos iniciais do Ensino Fundamental – alguns não tiveram essa oportunidade – se viam assujeitados por ela, enquanto ordem moral doméstica (por se constituir como um referencial social, ético e moral de respeito), a se dedicarem integralmente ao trabalho, resquícios de um capital social ancestral, atravessado pelo trabalho infante-juvenil: os meninos, inseridos nos afazeres do campo (limpar mato, cortar palma, cuidar de gado, plantar milho, feijão, etc.), em terras de senhores com uma condição social mais abastada, e as meninas se viam compelidas a exercerem o trabalho doméstico em casas de família.

No entanto, embora vivesse nesse contexto de analfabetismo/precária escolaridade e extrema pobreza, minha imaginação me conduzia a desejar ir além do que os meus olhos contemplavam, do que o meu corpo sentia e do que os meus ouvidos ouviam. Apesar de a loucura ter sido um estigma associado à localidade onde eu morava, não me constrangia em ouvir frases, como: “É a doida da Serrinha!”, “Pobre nem estuda e nem faz faculdade!”. Naquela localidade rural, de condições extremamente adversas, o laço familiar, de muito afeto, me deu sentimento de pertença e capacidade de resistência, apesar da alienação quanto à importância do estudo como produção de oportunidades e de inserção/afirmação social.

Sendo assim, ansiava por transformações concretas, como um “[...] sujeito social ativo, jamais plenamente dominado” (PATTO, 2015, p. 12), muito embora eu soubesse que existem condições que extrapolam a nossa vontade individual. Porém, intentando um começo possível para essa transformação, ao concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental (no ano de 1994) busquei garantir uma vaga, no correspondente ao atual 6º ano, no único colégio da cidade com essa etapa de ensino, matrícula que me foi negada sob a alegação de não haver mais vagas na turma almejada, em 1995. Grande foi a minha consternação. Todavia, pela ingenuidade da infância, aceitei os argumentos de uma funcionária da escola. Entretanto, no dia seguinte a minha ida à escola, o filho do nosso vizinho, com sobrenome reconhecido na cidade e com as condições sociais melhores do que a nossa (de origem rural, de sujeitos negros, de muitos filhos e de classe popular), conseguiu uma vaga no colégio.

Com a notícia de “novas vagas”, fui outra vez ao colégio, com o sentimento de muita esperança, aquela esperança que faz o coração arder. Porém, mais uma vez, ouvi argumentos

persuasivos da mesma funcionária de antes, cujo trabalho estava a serviço de sua classe social mais abastada, de dominação quando se encontra com o “Outro⁴”, como bem conceitua Arroyo (2014). O discurso dela expressava o seguinte: “O pai do menino já tinha reservado a vaga antes de você.⁵” Saí do colégio com o sentimento de que a continuidade no processo de escolarização não era para todo mundo. De fato, não era! Ainda não é?

No entanto, a desesperança subjetiva (BOURDIEU, 2001) nunca fez parte da minha vida. Na verdade, inconscientemente, acreditava na lógica dialética, que poderia fazer/ser diferente e (me) transformar (no) adverso contexto sócio-histórico e econômico vivido desde a infância. Assim, perseverante, no ano seguinte (1996), com a mudança no quadro de funcionários e a adoção de uma nova forma de gestão do Colégio, consegui matrícula. A partir de então, foram sete anos de muito acolhimento, atenção e encorajamento no árduo enfrentamento das dificuldades materiais e intelectuais/cognitivas por parte de alguns professores – que viam em mim o interesse pela docência. Nesse sentido, embora fosse recorrente ouvir no seio familiar o discurso de que “Pobre não faz faculdade!”, a relevância que o estudo representava para mim transcendia qualquer argumento. Sendo assim, no ano de 2002, por meio do vestibular, consegui vaga no curso de pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia não me recordo de frases desencorajadoras. No entanto, me recordo dos belos momentos de leitura com um grupo de estudo, nesse, minha amiga/irmã Laurenice, recordo-me de muito aprendizado, das amizades conquistadas, do sonho concretizado. Nesse período, ouvia, corriqueiramente, de colegas conterrâneas que estudavam na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, que havia uma professora chamada Roberta que era singular na importância dada ao ensino-aprendizagem voltado para classe popular nas/das escolas públicas. Logo, isso aquecia meu coração, pois imaginava/sonhava e falava comigo mesma: “ela se importa com alunos como eu!”.

Assim que conclui a graduação entrei no Curso de Especialização em Educação Básica em 2007, pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, mesmo sonhando em estudar na

⁴ Para Arroyo (2014) o termo Outros, denomina as pessoas das classes ou coletivo populares.

⁵ Eu fui à cidade com uma irmã quatro anos mais velha do que eu, ou seja, eu aos 11 e ela aos 15 anos. Não era do gosto de minha mãe que eu continuasse os estudos, pois o trajeto de minha casa até o Colégio era muito distante para ir e vir a pé (7 km aproximadamente). Na época, não existia transporte escolar. No entanto, após muito choro e súplicas, minha mãe permitiu, sob a exigência de que minha irmã, mesmo sem querer, fosse também. Eu, a caçula das meninas e a décima filha do total de doze filhos.

Universidade Federal. Nessa mesma época, passei no concurso público de Barra de Santana – PB, um outro sonho realizado.

Assim, já como docente alfabetizadora de escolas públicas, o interesse pela temática em destaque se tornou ainda mais intenso, quando, empiricamente, em minha atuação, percebi um posicionamento cristalizado, que atinge muitos alunos e demais sujeitos da classe popular de nossa cidade, que costumam afirmar que “estudar não leva a nada”, “fulano estudou e continua desempregado”, “estudar não é para mim”, “eu não dou para estudar”, etc. Tais expressões denunciam o tipo de relação com a escola em oposição à sua condição de pobreza, enquanto desigualdade de classe. Ou, ainda, expressa a frustração diante do fato de que a escola não o retirou dessa condição, ou mesmo não o afastou do estigma de analfabeto.

Esses alunos, desejosos de que a inclusão escolar fosse uma ação de luta por parte do poder do Estado para adquirir melhores condições culturais e sociais, se veem frustrados e se culpabilizam pela exclusão escolar. A escola seria um lugar inadequado para eles, visto que suas diferenças culturais e de classe são vistas como incapacidades próprias, muitas vezes legitimadas pelos seus familiares e docentes. Sequer imaginam os processos sociais de dominação e de relações de poder dos quais estão sendo alvo.

Nesse sentido, a condição de classe e o baixo desempenho escolar, no olhar discente, tem sido naturalizado como “justificativa”, para a desigualdade social e cultural, construída ao longo do percurso escolar excludente, mesmo de forma inconsciente. Assim, “[...] nunca se deve esquecer que existe uma desigualdade social frente à escola” (CHARLOT, 2002, p. 22).

Essa postura relutante entre os alunos e demais pessoas das classes populares sobre a continuidade do processo de escolarização, em nosso caso específico, do município de Barra de Santana – PB, suscitou-me uma reflexão mais acurada quando um técnico responsável pelas informações do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS municipal nos apresentou, em um planejamento pedagógico bimestral, do ano de 2019, que mais de 50% dos alunos (o total de 37 crianças e adolescentes) da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio “havam desistido” do processo de escolarização, sem perspectiva de retorno, por considerarem as escolas desinteressantes. Também foi informado que, em sua grande maioria, tais alunos não estavam alfabetizados ou eram analfabetos funcionais⁶.

Conforme verificamos foi em um contexto de resiliência infantil na luta pela escola pública que meu objeto de pesquisa surgiu e não sei se ele me envolveu ou se eu que sou

⁶ O analfabeto funcional é toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, lê e escreve frases simples e sabe realizar cálculos básicos, no entanto, não dispõe de habilidade para usar a leitura e a escrita em situações onde são exigidas as práticas sociais (ROJO, 2010).

contorno seu. No entanto, sei que, no decurso dessas experiências, muitas inquietações sobrevieram a mim. Entre elas, o desejo de que a escola se torne um espaço de transformação e redimensionamento, de fato e de direito, de ideais, de valores, de posturas, comportamentos e atitudes, de conhecimentos e de legitimidade social, pois, na prática de docente alfabetizadora, entendo que seja função social da escola “[...] 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).

Assim, percebi a necessidade de compreender como alinhar ações que auxiliassem no enfrentamento das “estratégias de exclusão”, adotadas pelo sistema educacional vigente, com alunos de escolas públicas, pertencentes à classe popular, conforme vimos anteriormente. Logo, notei que uma pesquisa de mestrado poderia me dar possibilidades dessa compreensão, mais especificamente, através da linha de pesquisa Práticas Educativas e Diversidade, do Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande – PB, e ainda, com orientação de quem pensa, pesquisa e valoriza o aluno da escola pública.

Por essas razões, o nosso objeto de pesquisa aborda as significações/sentidos discentes sobre a produção da exclusão escolar e a mobilização ao pertencimento escolar de alunos remanescentes⁷ pertencentes à classe popular do município de Barra de Santana – PB. Portanto, a nossa questão central é: quais as significações/sentidos discentes sobre a produção da exclusão escolar e à possível mobilização para o pertencimento escolar?

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi compreender os condicionantes sociais/escolares sobre a produção da exclusão escolar e a mobilização ao pertencimento escolar. Já os objetivos específicos são:

- 1) Caracterizar a trajetória escolar, vivências, significações e/ou sentidos, de alunos remanescentes;
- 2) Refletir sobre os condicionantes sociais/familiares e escolares sobre a produção da exclusão escolar e a possível mobilização ao pertencimento escolar;
- 3) Analisar o processo de apropriação da leitura e da escrita dos alunos remanescentes.

Nesta direção, elegemos as seguintes questões de pesquisa:

Em relação ao objetivo 1: quem são os alunos remanescentes que sofreram a exclusão, inclusive física, da escola em Barra de Santana – PB? Que trajetórias escolares vivenciaram e como as significaram?

⁷ A remanescência é um termo fundamentado em Mota Rocha (2018) que conceitua uma condição inferiorizada dos alunos que se encontram em situação distorção idade/série, em fase de aquisição e apropriação da leitura e da escrita.

No tocante ao objetivo 2: que condicionantes sociais/familiares e escolares contribuíram para a exclusão e supostamente contribuíram ao pertencimento escolar nas vozes discentes, sobretudo? Quais condições sociais de ensino-aprendizagem estiveram presentes na alfabetização e no letramento destes alunos?

Pertinente ao objetivo 3: O que caracteriza o processo de apropriação da leitura e da escrita desses alunos remanescentes? Que estágios de aquisição da leitura apresentavam, notadamente, na decodificação, na construção de sentido e no posicionamento leitor, bem como no nível psicogenético da escrita? Que desafios pedagógicos seriam pertinentes para promover a alfabetização e o letramento com tais sujeitos?

Assim, a nossa pesquisa apresenta importante relevância social, quando compreendemos os possíveis condicionantes, sob a perspectiva das vozes discentes, que fizeram com que jovens, alunos(as) remanescentes, de Barra de Santana – PB, fossem excluídos da escola, destacando o fato de tais jovens considerarem a escola desinteressante a ponto de ocorrer a exclusão física desses discentes do contexto escolar. Particularmente, essa questão me interessa, pois, como vimos, sou professora alfabetizadora do contexto barrasantanense e como tal pretendo transpor a concepção de remanescente e de exclusão social/escolar como privação cultural, que, como “estratégias de exclusão”, patologiza e/ou culpabiliza alunos e seus docentes/familiares pelo seu desempenho escolar como sendo resultante de suas carências sociais e culturais (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; MELO, 2018, PATTO, 2015).

Portanto, estruturamos o presente trabalho em três capítulos. O primeiro capítulo, “Situando a pesquisa em sua relevância social e percurso metodológico”, encontra-se dividido em três seções. A primeira seção corresponde a um estudo exploratório sobre o que dizem as pesquisas acadêmicas nacionais a respeito da produção social/escolar da exclusão sob diferentes aspectos; a segunda seção se refere a contextualização do campo de pesquisa e a terceira diz respeito caminho metodológico percorrido, a saber: a escolha do alinhamento epistemológico adotado, os instrumentos e procedimentos para a produção dos dados e o recorte analítico, com os procedimentos de análise no tratamento dos dados produzidos.

O segundo capítulo, intitulado “À contracorrente da exclusão: “outra escola é possível”, tem a finalidade de situar a produção social da exclusão em sociedades desiguais. Nesse sentido, destacamos os referenciais teóricos, que fundamentam nossa pesquisa. A princípio, há uma breve contextualização histórica de como tem ocorrido no Brasil a produção da exclusão social/escolar e, em seguida, apresentamos em que sentido a perspectiva sócio-histórica da aprendizagem e o modelo dialógico de alfabetização e de letramento, em

consonância com o paradigma da relação com o saber, atuam como enfrentamentos na produção da exclusão social/escolar na escola pública.

O terceiro capítulo, está intitulado de “Condicionantes sociais/familiares e escolares de produção da exclusão escolar da saída da escola”, é composto pela apresentação dos resultados alcançados a partir dos dados produzidos. Ele encontra-se dividido em três seções. Na primeira, tratamos dos condicionantes sociais e escolares na trajetória de vida escolar de Pedro; na segunda seção, dos condicionantes sociais e escolares na trajetória de vida escolar de Mariana; e por último, apontamos as convergências e divergências existentes entre os dois casos estudados. Por fim, tecemos as considerações finais dos resultados da pesquisa em destaque, as quais intitulamos: “Do silêncio enternecedor da exclusão às manifestações de (des)pertencimento das/nas vozes discentes: “outra escola é possível?”.

1 SITUANDO A PESQUISA EM SEU OBJETO, RELEVÂNCIA SOCIAL E PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo está dividido em três seções, objetivando explicitar os aspectos contextuais do nosso objeto de estudo.

A primeira seção – “O que dizem as pesquisas sobre exclusão escolar da escola?” – contempla um estudo exploratório (do tipo estado da arte) de pesquisas produzidas nacionalmente entre 2010-2019⁸, de modo a elucidar aspectos relevantes do nosso objeto de estudo, tais como: “Abandono escolar”⁹ entre jovens; Alfabetização e fracasso escolar; “Evasão escolar” nas classes populares; Exclusão escolar das classes populares; Mortalidade de jovens, bem como Práticas de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental I.

Na segunda seção – “Contextualizando o campo de pesquisa” – objetivamos situar o leitor acerca da localização e do contexto social e cultural do nosso campo de pesquisa, a saber: Barra de Santana – PB.

E por último, a seção três – “O percurso metodológico da investigação” – apresentamos o caminho teórico-metodológico utilizado na pesquisa, isto é, os procedimentos e instrumentos de produção de dados e a técnica de análise utilizada.

1.1 O que dizem as pesquisas sobre exclusão escolar, inclusive, física da escola?

Com a finalidade de configurar e contextualizar o nosso objeto de pesquisa, realizamos uma análise exploratória (do tipo estado da arte) de pesquisas relativamente correlatas a nossa, pelo mapeamento das produções acadêmicas, apresentadas na base de dados intitulada Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD¹⁰), com um recorte temporal de 2010-2019, delineado pelos seguintes descritores: *Abandono Escolar entre Jovens; Alfabetização e fracasso escolar; Evasão escolar nas classes populares; Exclusão escolar das classes populares; Mortalidade de jovens, bem como Práticas de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental I.*

⁸ A delimitação do recorte temporal escolhido compreende a década em curso do acontecimento da exclusão física escolar de Pedro e de Mariana, principais sujeitos de nossa pesquisa.

⁹ As aspas em questão objetivaram problematizar o teor ideológico de tal conceito (abandono e evasão escolar), abarcando uma concepção de exclusão como privação cultural, inclusive, a luz dos nossos dados.

¹⁰ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 03 jun. 2021.

Utilizamos essa base de dados, por abranger temáticas variadas, relacionadas à educação e/ou outras áreas do conhecimento, obtendo rigor científico, e por reunir produções de todo o país. A princípio, colocamos na plataforma BDTD, o nosso objeto de estudo e não obtivemos resultados. Ao dispormos todos os descritores juntos, também não tivemos resultados. Assim, buscamos realizar o mapeamento com os descritores isolados e em ordem alfabética (apenas para fins de organização), utilizando como filtros: busca avançada, resumo em português e o respectivo ano a ser explorado; nesse caso, conseguimos os resultados apresentados. Vejamos o Quadro 1:

Quadro 1: Mapeamento das teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira 2010-2019

DESCRITORES	Nº DE TRABALHOS		
	Dissertações	Teses	Total
Abandono escolar entre jovens	254	157	411
Alfabetização e fracasso escolar	52	18	70
Desesperança subjetiva	05	02	07
Evasão escolar nas classes populares	10	1	11
Exclusão escolar das classes populares	18	3	21
Mortalidade de jovens	130	43	173
Práticas de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental I	193	27	220

Fonte: BDTD, sistematizado pela autora (2022).

Mediante o exposto, verificamos que algumas produções acadêmicas, anteriores a nossa, dizem sobre os descritores ora apresentados. Selecionamos algumas produções que, de certo modo, possuísem em seu *corpus* algum elemento correlato a nossa pesquisa, isto é,

temática, sujeitos, abordagem metodológica ou outro aspecto que julgamos relevante na elucidação de como vem sendo a questão da produção da exclusão social / escolar.

Apresentaremos uma síntese de algumas investigações estudadas, nas quais constatamos numerosas pesquisas que abordam os condicionantes que têm levado muitos alunos ao fracasso escolar. Entretanto, em consonância com Charlot (2000), acreditamos que:

O fracasso escolar não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’. (CHARLOT, 2000, p. 16)

Nessa direção, identificamos que tais pesquisas apresentam similitudes em seu escopo, visto que todas, de algum modo, tematizam o estudo sobre alfabetização de alunos remanescentes (atraso escolar) de classes populares e sua interface com a exclusão social. Verificamos, também, através dessas pesquisas, que os alunos em processo de exclusão apresentam o sentimento de despertecimento, desafiliação e apatia ao ambiente escolar (POULIN, 2010; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018; MOTA ROCHA, 2018).

Esses estudos, apresentam que o sucesso na aquisição da leitura e da escrita ainda se mostra como um grande desafio (KLEIMAN, 1993; FEIJÓ; SOUZA, 1996; GARCIA, 1997; STREET, 2014). Demonstram, ainda, a escola como um espaço avesso às aspirações e expectativas dos discentes, pois a linguagem desses difere da linguagem da escola. Ou seja, o que é ensinado não contempla as suas formas de comunicação cultural e social, o que nesse caso, nos conduz ao conceito de mortalidade escolar adotado por Bourdieu (1982, p. 83) quando afirma que existe uma relação de descompasso ou mesmo um fosso profundo entre o capital cultural dos alunos das classes populares e a “língua escolar”, isto é, “[...] a mortalidade escolar só pode crescer à medida que se vai às classes mais afastadas da língua escolar [...]”. Em outras palavras, a mortalidade escolar é “[...] a resignação à exclusão (“Isso não é para nós”)), (BOURDIEU, 1982, p. 166).

Por essa razão, é que a possibilidade de situações de fracasso escolar, no sentido dado por Charlot (2000), se faz presente, de maneira tão contundente, nas escolas públicas brasileiras. Nessas instituições, na maioria das vezes, são validados princípios, valores e comportamentos uniformizados para alunos; são como “ideais” que a classe hegemônica social tanto prioriza.

Essas situações de fracasso são produzidas bilateralmente, por meio de práticas pedagógicas excludentes e por padrões hegemônicos e desiguais da nossa sociedade, sejam de: classe social, de comportamento, de etnia, entre outros. Isso também tem ocorrido por

meio da crença nas impossibilidades ou a descrença nas possibilidades de aprendizagem dessas crianças/jovens em situação de vulnerabilidade¹¹ social.

Para pobres, negros, jovens e/ou em situação de deficiência, o insucesso escolar é intensificado pela pedagogia da negação e pelas pedagogias classificatórias, fundamentadas na perspectiva da exclusão como privação cultural (PATTO, 2015; CHARLOT, 2000; SAWAYA, 2000; LONGMAN, 2002; ESTEBAN, 2009; COSTA, 2010; MATTOS, 2012).

Nesse sentido, percebemos que as pesquisas ainda invisibilizam os alunos remanescentes e em situação de vulnerabilidade social, que sofreram exclusão escolar, sem se apropriar do saber ler/escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o nosso recorte temporal. Logo, fizemos uma concisa análise do descritor em exploração e uma síntese dentro de cada descritor da pesquisa que mais se aproximou do nosso objeto de estudo.

De acordo com os critérios que ora estabelecemos e conforme indicou o Quadro 01 (Mapeamento das teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira 2010-2019), encontramos um número bastante significativo (411) de pesquisas relacionadas ao descritor *Abandono escolar entre jovens*. Isso indica que os estudos acadêmico-científicos têm concentrado interesse e relevância para desvelar os possíveis fatores que contribuem para o “abandono escolar”, embora abandono/evasão *escolar* não seja uma expressão que faremos uso em nossa pesquisa, por compreendermos que é uma expressão construída, como disfarce para exclusão, expressão da violência simbólica (BOURDIEU, 2001).

Encontramos investigações que versam sobre vários aspectos, a exemplo de alunos(as) que saíram da escola pelo envolvimento com drogas lícitas e/ou ilícitas, tendo envolvimento com a criminalidade, de modo que os(as) autores(as) compreendem que as instituições escolares utilizam, muitas vezes, esse envolvimento como estratégia de legitimar a exclusão escolar (CASTRO, 2014; MARIÁS, 2014; DO VALE SIMÃO, 2014; DIAS, 2016; CARVALHO, 2017).

Também nos deparamos com estudos que apontam que um dos condicionantes para a exclusão escolar dos(as) alunos(as) diz respeito à situação socioeconômica, fazendo com que saiam da escola em função do trabalho precoce, para atender às necessidades de sobrevivência e/ou complementação da renda familiar (SANTANA, 2011; SANTOS, 2011; SANTOS,

¹¹ De fato, “as palavras importam, fazem a diferença [...]”, (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, s/d, p. 1) e por essa razão, ressaltamos que o uso da expressão *vulnerabilidade social* representa, para nós, a condição social na qual os sujeitos das classes populares encontram-se inseridos, quando vivenciam cotidianamente situações de desproteção, de desvalimento, de indefesa, de desamparo, etc.

2012; NOGUEIRA, 2012; GARCIA, 2013; MENDES, 2018). Embora, especificamente nesses casos, os(as) alunos(as) acreditem que a permanência ou a “saída escolar” esteja restrita a atributos pessoais e que independe dos fatores ligados a estrutura social e escolar desiguais, a qual estão atrelados.

Por último, encontramos pesquisas que postulam a exploração/violência sexual e a gravidez na adolescência como outras razões associadas à exclusão física escolar (SIFUENTES, 2010; PADILHA, 2011; VIEIRA, 2011; ROHR, 2012; MARTINS, 2013; PINHEIRO, 2016; BUENO, 2017). Para tais autores(as), inexistem políticas públicas nas instituições escolares que auxiliem no combate a esses fenômenos, que não só interrompem a escolarização, mas atuam como crimes contra a vida.

Sendo assim, com exceção dos demais descritores, elegemos duas pesquisas para serem apresentadas nesse momento, visto que os condicionantes encontrados muito se assemelham ao nosso objeto de estudo. A primeira pesquisa é uma dissertação, a qual tem como título – “As Representações Sociais da Evasão Escolar para Mães Adolescentes: Contribuição para a Enfermagem”, de autoria de Padilha (2011). Apesar de compor o acervo de pesquisas na área da saúde, a temática abordada e as características dos sujeitos nos suscitou interesse em aprofundar o nosso olhar sobre o presente estudo. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza exploratória e de caráter descritivo, tendo um grupo focal como procedimento para produção de dados, já que, segundo a autora, haveria mais interação entre os sujeitos da pesquisa (jovens meninas entre 16 e 20 anos) e a pesquisadora.

A autora delineou como objetivo geral apreender as representações sociais da gravidez e da evasão escolar para as adolescentes. Para os objetivos específicos, elegeram caracterizar o perfil socioeconômico das mães adolescentes do estudo; identificar os motivos que levam as mães adolescentes à evasão escolar durante o período de gestação, além de conhecer os significados da gravidez na adolescência.

Padilha (2011) aponta em seus resultados que familiares e os sujeitos de sua pesquisa tinham baixa escolaridade, viviam em contextos socioeconômicos precários, uma trajetória escolar de muitas reprovações na escola pública – nesse caso, produzindo distorções entre idade/série – sendo possíveis fatores de desencadeamento de uma gravidez precoce. Logo, a partir desses condicionantes, as jovens viram como alternativa mais adequada para si, a exclusão física da escola, para assumirem a responsabilidade com os serviços domésticos, o cuidado e o sustento do filho, evidência do intenso patriarcalismo que vivemos ainda hoje no nosso país.

A segunda pesquisa para esse descritor, *Abandono escolar entre jovens*, insere-se na área da educação, no contexto da atual sociedade capitalista, nas discussões acerca da juventude e mundo do trabalho. De autoria de Santos (2011), trata-se de uma dissertação intitulada – “Quem cedo madruga, Deus ajuda”? Um estudo sobre a lei da aprendizagem em duas empresas públicas de Santa Catarina – SC, caracterizada como um estudo de caso. A investigação apresentou como objetivo geral, analisar a aplicação da Lei da Aprendizagem em duas empresas públicas de SC, a partir dos seus respectivos Programas de Aprendizagem e as implicações sobre a formação profissional para os jovens contemplados por essa política governamental.

A autora em questão se alinhou ao método do Materialismo Histórico, com perspectiva de análise dialética, privilegiando as categorias: totalidade, trabalho e contradição. Para produção de dados, Santos (2011) fez uso de questionários, verificando a situação dos(as) jovens que passaram pelo Programa, além de obter dados quantitativos a respeito da inserção desses no mundo de trabalho, destacando os níveis de escolarização máxima que os(as) jovens chegaram. Também utilizou entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental, visando o acompanhamento do período de contratação até o desligamento deles(as) do Programa.

Para Santos (2011), os resultados apontam para a entrada precoce de jovens no mercado de trabalho. Além disso, a relação entre trabalho e estudo profissionalizante é reservada exclusivamente para os pobres; nesse caso, a aprendizagem “oferecida” no Programa é destinada ao treinamento para o mercado de trabalho. Outro aspecto ressaltado por ela é o fato da “saída da escola” para o acesso ao trabalho, caracterizar-se para os(as) jovens, como uma estratégia de sobrevivência, particularmente, atendendo aos ideais hegemônicos da sociedade capitalista vigente.

Dando prosseguimento a nossa análise, conforme nossos descritores, encontramos pesquisas que versam sobre *Alfabetização e fracasso escolar*, porém, em sua grande maioria, com estudos sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tendo como principais sujeitos os professores (PUPO, 2011; ROSADO, 2013; PICCIRILLI, 2014). Ainda sobre esse mesmo descritor, identificamos pesquisas que investigam a formação e/ou as práticas pedagógicas dos professores (PAULA, 2010; VIEIRA, 2011; BUCIANO, 2012; STIEG, 2012; COSTA, 2013; JUNQUEIRA, 2015; DEFENDI, 2017). No entanto, uma pesquisa categorizada, a partir desse descritor (SANTOS, 2016) apresentou convergência com o nosso estudo pelo envolvimento dos sujeitos, alunos e familiares pertencentes à classe popular.

Especificamente, uma tese (SANTOS, 2016), apresentou convergência com o nosso estudo, pelo envolvimento de alunos e familiares da classe popular como sujeitos da pesquisa.

A tese de Santos (2016) objetivou reconhecer os investimentos e esforços da escola e da família, os quais contribuíram com o processo de alfabetização de cinco (5) crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal do Recife. Para desenvolver a pesquisa etnográfica e longitudinal, conforme perspectiva sociológica de Lahire (2004a), a autora observou/investigou rotinas e práticas de leitura e escrita, tanto nas salas de aula quanto nos contextos familiares. Constatou-se que embora os familiares das crianças tenham empenhado esforços para auxiliar no processo de alfabetização desses, muitas vezes, são desconsiderados pelas professoras. Também ressaltou, que muitas oportunidades para potencializar o processo de alfabetização são perdidas dentro da sala de aula, pela falta de posturas e mediações pedagógicas qualificadas, sendo esse processo prejudicado pelas excessivas atividades de copiar e pela falta de acompanhamento individual dos alunos, comprometendo a *Alfabetização* e favorecendo o *fracasso escolar*, no sentido adotado por Charlot (2000), conforme já mencionamos anteriormente.

O descritor *Desesperança subjetiva* é um conceito cunhado nos estudos de Bourdieu (2001), se caracterizando como um sentimento de afastamento/eliminação do alvo a ser perseguido pela (auto) exclusão na e pela escola, enquanto uma instituição que possibilita a conservação social (BOURDIEU, 2007). Tal desesperança fornece aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como um dom natural (BOURDIEU, 2007). Assim, entendemos que esse conceito prenuncia a exclusão social, sobretudo, da exclusão física da escola.

Vale dizer que nos surpreendemos com o quantitativo de estudos acadêmico-científicos encontrados, apenas sete (7). Identificamos que nenhuma das pesquisas utilizam a abordagem sociológica, feita por Bourdieu (2007). No entanto, o sentido predominante das causas da desesperança é muito semelhante, a saber: são histórias; marcadas por estigma social, preconceito e violência simbólica (BORGES, 2013); falhas no processo educacional, valores de autoridade docente e/ou reconhecimento social da profissão (SANTOS, 2013); rigidez de sistemas institucionais de pessoas em privação de liberdade (PEREIRA, 2015); ou, infelizmente, pela factibilidade de adoecimento (VIDOTTI, 2017) ou, ainda, pela relação do saber com a escola (PINHEIRO, 2015).

Para a concisa análise, nos detivemos no estudo realizado por Pinheiro (2015). Trata-se de uma tese intitulada – “O diário de Dalila: poética, testemunho e tragédia na formação da escolanovista do indivíduo moderno (1933-1934)”, que pela prática historiográfica incidiário-dialógica, com fundamentos epistemológicos nos conceitos de Ginzburg e Bakhtin, faz uma

análise do diário elaborado como uma atividade pedagógica, com uma adolescente dos anos de 1933-1934.

Em sua investigação, Pinheiro (2015) cita a escola pública experimental, criada por Anísio Teixeira, durante sua administração como Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Segundo Pinheiro (2015), a escola prometia reunir as condições mais favoráveis para o desenvolvimento das capacidades individuais de cada sujeito até atingir seus limites naturais, todavia, não é o que a investigação em destaque afirma. Com o objetivo de compreender melhor a relação conflituosa entre a adolescente Dalila com a escola, o autor descreve uma narrativa, na qual expressa, através das palavras da própria adolescente, a manifestação de resistência em relação ao estigma de “deficiência intelectual”, qualificado pela professora de matemática. Tal estigma suscitou nela o sentimento de desesperança, culminando em sua “saída da escola”.

Já com o descritor *Evasão escolar nas classes populares*, encontramos o segundo menor número de trabalhos acadêmicos publicados – apenas onze (11), no período de uma década – conforme apresenta o Quadro 01. Em nosso levantamento, encontramos correlação apenas com a temática do descritor, apesar de não fazermos uso dessa expressão em nossa pesquisa, por entendermos que evadir carrega o sentido de abandonar a escola por escolha própria, diferentemente de ter sido levado a sair da escola por múltiplos condicionantes em interação, os quais fazem parte dos vários sistemas de opressão, vivenciados por tais sujeitos.

Encontramos pesquisas que tratam de duas temáticas: a primeira diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), (PASSOS, 2011; GUIMARÃES, 2016), e a segunda está relacionada ao Ensino Superior (LIMA JÚNIOR, 2013; VICENTE, 2015; ARRUDA, 2018). Esses trabalhos apresentam análises acerca da longevidade escolar, evasão, acesso, permanência e/ou êxito em trajetórias escolares de sujeitos adultos, advindos das classes populares.

Apesar de não ser uma temática referente ao Ensino Fundamental – anos iniciais –, a dissertação de Arruda (2018) despertou nosso interesse ao tratar de trajetórias escolares de estudantes adultos das camadas populares do Nordeste brasileiro. A pesquisa investigou a trajetória de vida escolar e as estratégias de escolarização que possibilitaram a permanência e o êxito de estudantes, que apesar das condições adversas, no tocante aos aspectos socioeconômicos, conquistaram o ingresso no ensino superior.

Arruda (2018) aponta sete retratos sociológicos, a partir das trajetórias escolares de tais sujeitos, através de estudos pautados em uma perspectiva da sociologia da educação, citando os Tinto (2012), Coulon (2008), Zago (2010), Nogueira (2002), Bourdieu (2008) e

Lahire (2004). A autora conclui que existem variações, tanto nos objetivos pretendidos, quanto nos percursos escolares dos sujeitos em questão.

Nas pesquisas desenvolvidas com o descritor *Exclusão escolar das classes populares*, apenas duas apresentaram certa correlação com o nosso objeto de pesquisa: a de Pelegrini (2012) e a de Santos (2016). Ambas são pesquisas de natureza qualitativa e tratam a exclusão escolar como sendo produzida, muitas vezes, pela escola situada em uma sociedade de classes e por reproduzir interesses dessa sociedade no espaço escolar.

Nesse contexto, vale destacar a pesquisa de Santos (2016), sobretudo, por considerar a visão da família sobre os alunos que sofreram o processo de exclusão escolar. Trata-se de um estudo que através de entrevistas semiestruturadas investigou cinco familiares de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, como principais sujeitos que não completaram a escolarização. Os resultados indicaram que a escola, embora não se coloque como uma das instituições responsáveis pela exclusão escolar dos alunos, contribuiu fundamentalmente para que isso ocorresse, quando fez uso do discurso em favor da meritocracia. Outra importante consideração feita por Santos (2016) é a patologização por parte das famílias, pelo mau desempenho e conseqüente fracasso escolar dos filhos, evidenciando a naturalização da exclusão escolar pela ideologia da privação cultural.

Já no que diz respeito ao descritor *Mortalidade entre Jovens*, encontramos um quantitativo significativo de estudos (173), embora não tenhamos encontrado nenhum que integrasse o campo educacional. Os estudos versam sobre três temáticas de grande relevância social, a saber: as interfaces da violência, culminando no homicídio de jovens (MINAMISAVA, 2010; DUTRA, 2014; PATRÍCIO, 2014; OLIVEIRA, 2016; DAVID, 2017; GALDINO, 2017; LOPES, 2017; VELOSO, 2017; AZEVEDO, 2019; MARIZ, 2019); acidentes automobilísticos (SILVA, 2018) e mortalidade materna entre jovens adolescentes (GALVÃO, 2019). Tais temáticas nos suscitaram interesse pelo perfil dos(as) jovens apresentados: sujeitos alvo da barbárie, como veremos. Em todas as investigações, a mortalidade ocorreu entre jovens da cor negra ou parda, de baixa escolaridade, solteiros(as) com residência em contextos de (extrema) pobreza e expostos as inúmeras vulnerabilidades sociais.

Para nossa concisa análise, destacamos o estudo de Galdino (2017), visto que, além do perfil ora apresentado entre os(as) jovens, o citado autor se utiliza da “trajetória” como um procedimento para desvelar as histórias de vida dos(as) jovens. Trata-se de uma dissertação intitulada – “A população negra em Londrina: as interfaces entre violência e educação”, cujos objetivos delineados foram levantar e analisar os indicadores de homicídio de pessoas negras

na cidade de Londrina, no período de 2005 a 2014. Além de verificar a relação existente entre os homicídios e a falta de escolarização do negro, acrescida da segregação socioespacial. Para nortear seu estudo, Galdino (2017) se fundamentou em autores, como: Maria Stella Grossi Porto, Hanna Arendt, Michel Wierviorka, entre outros.

Galdino (2017) conceituou sua investigação como uma pesquisa empírica, cujos dados foram produzidos de acordo com informações extraídas dos dados quantitativos, disponibilizados no Sistema de Informação de Morte (SIM/DATASUS) do Ministério da Saúde. No decorrer de seu estudo, deixou claro que o currículo corrompido com ideais europeus e de alguns países asiáticos (Japão e China), a reprovação e a consequente distorção idade/série, além do racismo, através de piadas/discursos pejorativos(as) são algumas das causas que promovem o distanciamento dos(as) jovens das salas de aula, sendo, portanto, a exclusão velada que possibilita a saída escolar. Para Galdino (2017), esses são condicionantes que precedem a violência contra a população jovem e negra, culminando em homicídio ou em violência letal (expressão que faremos uso a partir de agora).

Por último, dentro do descritor *Práticas de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental I*, encontramos um quantitativo de pesquisas expressivo (220), conforme demonstrou o Quadro 01. No entanto, verificamos que, embora tratem de contextos adversos e de sujeitos da classe popular, bem como dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os(as) pesquisadores(as) (MEDEIROS, 2010; LIMA, 2012; FURGHESTTI, 2013; DECIETE, 2013; PINTO, 2015; PINTO, 2017; ARAÚJO, 2018; MARTINS, 2018; BORTOLAZO, 2019) direcionam o foco na prática ou no discurso dos professores, o que configuram pesquisas sobre crianças/jovens e não com crianças e jovens.

Nessa direção, destacamos a pesquisa de Medeiros (2010), que parte de suas vivências como professora alfabetizadora de crianças em contextos periféricos urbanos de Caicó – RN, tendo analisado as causas extra e intraescolares que contribuíram para a (não) alfabetização dessas crianças. Tal pesquisa está fundamentada nas teorias cognitivistas de Piaget; interacionista e sociocultural de Vygotsky (1997); psicogenética de Ferreiro e Teberosky (1986; 1990; 2001) e na perspectiva do letramento ideológico de Soares (1999; 2002; 2007), Moratti (2001; 2002; 2004) e Tfouni (2004), entre outros. A investigação qualitativa e do tipo estudo de caso foi desenvolvida com nove crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Caicó – RN. Também foram sujeitos da pesquisa as mães de cada criança, a diretora e dois(duas) funcionários(as) da escola. Para produção de dados, Medeiros (2010) utilizou questionários, entrevistas semiestruturadas e observação não

participante. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Como resultado, Medeiros (2010) salienta que mesmo com ínfimos conhecimentos relacionados a linguagem escrita ou em situação de analfabetismo, os pais valorizaram a escrita e o aprendizado das crianças, o que a autora entende como inserção e interação delas na alfabetização e letramento. Também ressalta que os poucos recursos e os variados limites postos à professora não são/foram impedimentos para aproximação da escrita como linguagem no contexto escolar. A autora salienta que os resultados apontados são para reflexão e reformulação acerca das possibilidades de uma escola pública, com educação de qualidade para crianças dos meios populares.

À guisa de conclusão dessa parte sobre estudos científicos, gostaríamos de ressaltar apontamentos realizados no relatório do Comitê de *Oxford* para Alívio da Fome – *OXFAM* (AHMED, 2022), que embora não seja uma pesquisa dissertativa acadêmica, elucidada como as desigualdades sociais são danosas, sobretudo, para os pertencentes à classe popular. Apesar de nossa pesquisa não fazer uso de informações dos acontecimentos no decorrer da pandemia da COVID-19, salientamos que a mortalidade pela desigualdade social e a exclusão escolar aumentou exorbitantemente no decurso dela.

Segundo dados do relatório do Comitê de *Oxford* para Alívio da Fome – *OXFAM* (2022), um documento concebido para informar o debate público sobre questões relacionadas as políticas de desenvolvimento e causas humanitárias, estima-se que “[...] a desigualdade contribui para a morte de pelo menos 21.300 pessoas por dia, ou uma pessoa a cada quatro segundos” (AHMED, 2022, p. 18).

O relatório ainda apresenta imagens e informações de mulheres em processo de alfabetização que sofreram com a desigualdade social, possíveis violências simbólicas e domésticas, e ainda foram sujeitadas a buscar refúgio em abrigos devido à violência de gênero. “Ou seja, uma pandemia de violência de gênero alimentada pela desigualdade – e ela é agravada pela violência econômica” (AHMED, 2022, p. 30).

Assim, dentre os trabalhos visitados, notamos que tanto as pesquisas acadêmico-científicas quanto o relatório da Comitê de *Oxford* para Alívio da Fome – *OXFAM* (AHMED, 2022) revelam que a desigualdade social de classe, raça e gênero contribuem para a continuidade da produção da exclusão social/escolar, e conseqüente, (semi) analfabetismo. Na realidade, os dados apontam as desigualdades de gênero e de raça, como as mais graves em termos de perda de dignidade humana.

Portanto, percebemos que a nossa pesquisa se distingue em alguns aspectos dos estudos produzidos de 2010-2019, analisados acima. O primeiro aspecto diz respeito à escolha dos sujeitos: focalizamos os discursos discentes e de indivíduos não apenas em processo de exclusão, mas aqueles que acabaram de deixar os anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas pela exclusão física. Ademais, a nossa pesquisa com jovens remanescentes – em intensa vulnerabilidade social/ público-alvo da barbárie em curso, buscou correlacionar tais vozes com as de outros atores sociais: seu responsável legal, professor(a) do último ano de escolarização e técnicos que atuaram na escola. O segundo aspecto que frisamos está relacionado ao recorte analítico em que buscamos interrelacionar os condicionantes sociais/familiares e escolares da exclusão, em termos de saída física da instituição, o que implica o entendimento da produção social da exclusão em termos relacionais, de produção social da exclusão escolar. Por isso mesmo, os referenciais teórico-metodológicos escolhidos, articuladamente, nos permitem a compreensão densa e necessária da exclusão social/escolar desses sujeitos. A articulação entre o paradigma da relação com o saber, do modelo dialógico de alfabetização e de letramento e da perspectiva sócio-histórica de aprendizagem em interface com o ensino revela importante contribuição dessa pesquisa.

Por último, destacamos o enfoque que damos às estratégias de mobilização escolar preconizadas pelos alunos como forma de possibilitar o seu possível retorno e/ou em termos do que poderia ser oportunizado pela educação pública, para a construção do sentimento de pertencimento e de afiliação desses sujeitos. Importante conhecimento a ser produzido e reconhecido se pretendemos, de fato efetivar, o direito à vida social e à educação, por tais sujeitos. Desse modo, consideramos importante conhecer os contextos de vivências dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa e por isso, nos propomos a apresentar na seção seguinte.

1.2 Contextualizando o campo da pesquisa

A nossa análise exploratória de pesquisas sobre a temática da exclusão, inclusive física, da escola nos indica que a exclusão física escolar foi mais estudada nos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Superior. Isso reafirma a importância de nossa investigação sobre a exclusão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e envolvendo alunos remanescentes de Barra de Santana – PB, conforme indicado na Figura 1, pelo número 02 do mapa:

Figura 1: Mapa de localização dos municípios do Cariri Oriental Paraibano



Fonte: Barros, (2020, p. 33 *apud* CANIELLO e DUQUÉ, 2006).

Conforme podemos ver nas indicações da imagem acima, o município de Barra de Santana – PB está localizado na mesorregião da Borborema e microrregião do Cariri Oriental Paraibano, a cerca de 162 km da capital João Pessoa – PB. Segundo Oliveira e Sousa (2021), a história do município de Barra de Santana – PB é contada a partir de relatos orais e escritos em poucos livros por antigos moradores. O município teve alguns nomes entre os quais os mais lembrados são Vila de Bodocongó e Barra de Santana. O primeiro nome está relacionado ao Riacho de Bodocongó que possui nascente na cidade de Montadas – PB, segue para Campina Grande – PB atravessando muitas cidades e chega ao perímetro urbano da cidade, se encontrando ao Rio Paraíba que avança “cortando” o município. Já o segundo nome (usado até os dias atuais) foi uma homenagem à padroeira Santa Ana deixada pelo Padre Ibiapina por volta do século XIX com as formações dos núcleos populacionais, que se apossaram das terras com pretextos de catequização dos indígenas e rapidamente construíram uma capela firmando, assim, a fé católica.

Emancipado politicamente e administrativamente do município de Boqueirão – PB no ano de 1994, por meio de plebiscito, Barra de Santana – PB passou a governar-se. Alguns municípios também foram emancipados no mesmo período, a exemplo de Alcantil – PB, Caturité – PB e Gado Bravo – PB, os quais fazem limites territoriais com Barra de Santana – PB que é um município que apresenta características prioritariamente rurais. A sede retrata

uma típica cidade interiorana, com casas singelas, ruas estreitas e com uma igreja, de Santa Ana, matriz representante da fé católica situada na praça principal da cidade. A fé católica ficou tão bem arraigada, que existe uma festa anual, a “Tradicional Festa de Santana”, há quase um século e meio para a celebração da padroeira do município, mas que também se tornou um espaço de reencontro de barrasantanenses, que pelas condições sociais desfavoráveis e espinhosas, migraram para os grandes centros urbanos, como São Paulo – SP e Rio de Janeiro – RJ.

Além dessa festa, faz parte do acervo cultural do município os festejos juninos tendo o forró como principal estilo musical, a vaquejada, os eventos alusivos a emancipação política do município (destacamos a noite da poesia) e ainda os campeonatos de futebol que envolvem os jovens e adultos. Embora com 28 anos de emancipação político-administrativa, os aspectos econômicos que se sobressaem são a pecuária e a agricultura. O comércio é, predominantemente, voltado para o ramo alimentício, sobretudo, de produtos derivados do leite.

Conforme o censo populacional realizado em 2010, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população de Barra de Santana – PB compreendia 8.206 habitantes, sendo 7.569 residentes na zona rural e 637 na sede do município. A estimativa para 2021 era de 8.338 habitantes e com densidade demográfica de 21,77 habitantes/km². Sua população aponta para características predominantemente da classe popular, a exemplo do médio Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM populacional de 0,567 e do rendimento de meio (½) a um (1) salário mínimo mensal, de cerca de 53% da população total (IBGE, 2010), oriundo de atividades como o cultivo do milho e feijão no período chuvoso, da criação e do trabalho ligados à pecuária e ainda de programas de assistência do Governo Federal.

No que diz respeito ao aspecto educacional, de acordo com os dados do Censo (2021) Barra de Santana – PB possui um total de 1.479 alunos matriculados, distribuídos em 18 escolas. Vejamos o Quadro 2, que apresenta o número de matriculados nas seguintes etapas de ensino de Educação Infantil (EI), anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e anos finais do Ensino Fundamental (EF).

Quadro 2: Matrículas de alunos nas etapas de ensino no ano de 2021

Escola	Local	Matriculados na Educação Infantil (EI)	Matriculados nos anos iniciais Ensino Fundamental (EF)	Matriculados nos anos finais Ensino Fundamental (EF)	Total de matriculados por escola
A	Área Urbana	140	-	-	140*
B	Área Urbana	-	181	295	476*
C	Área Rural	51	92	118	261*
D	Área Rural	35	68	63	166*
E	Área Rural	25	57	92	174*
F	Área Rural	10	12	-	22
G	Área Rural	03	09	-	12
H	Área Rural	10	10	-	20
I	Área Rural	03	25	-	28
J	Área Rural	03	08	-	11
K	Área Rural	07	13	-	20
L	Área Rural	03	09	-	12
M	Área Rural	06	16	-	22

N	Área Rural	08	11	-	19
O	Área Rural	04	15	-	19
P	Área Rural	03	09	-	12
Q	Área Rural	07	16	-	23
R	Área Rural	16	26	-	42

Legenda: (-) representa ausência de matrícula na referida etapa de ensino

Fonte: Censo Escolar informado pela técnica municipal responsável e sistematizado pela autora, (2022).

O Quadro 2 se refere as matrículas de alunos nas etapas de ensino no ano de 2021 nas escolas municipais, entre as quais uma (1) corresponde a uma instituição de Educação Infantil (Creche Municipal) que atende crianças de um (1) a cinco (5) ou mesmo seis (6) anos, respectivamente, de berçário ao Pré II. Não apresentamos no quadro, mas ainda há uma (1) escola da rede estadual de ensino e nenhuma escola da rede privada.

Dentre o quantitativo das escolas municipais, apenas duas (2) estão situadas na área urbana do município: a Creche Municipal (Escola A) e a maior escola municipal (Escola B) em termos quantitativos de alunos, cuja oferta ocorre apenas para os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A escola B, além de atender aos alunos da área urbana, ainda atende aos alunos das localidades mais próximas a sede do município ou que cursaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, nas suas respectivas localidades de residência. A escola também recebe alunos de localidades situadas nas áreas rurais, já que uma grande parcela dessas instituições sofreu com o fenômeno do fechamento das escolas, algo que tem sido recorrente no município.

O Sistema Municipal de Ensino de Barra de Santana – PB adota o modelo seriado para organização das turmas. Entretanto, a maioria das escolas municipais rurais estão organizadas de acordo com o modelo multisseriado, ou seja, os alunos são enturmados da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, por possuir um ínfimo quantitativo de alunos matriculados, com exceção das escolas consideradas como polo (sinalizadas no quadro com o asterisco (*)), dentre as quais, existem apenas três na área rural. Essas, que são geridas por

diretores(as) e coordenadores(as) exclusivos(as). Já as demais (13) escolas da área rural são geridas por uma única diretora e duas coordenadoras distribuídas de forma equânime e sem nenhum critério específico publicado. A escolha da direção e da coordenação das instituições municipais ocorre por indicação política.

No tocante às diretrizes pedagógicas, o Sistema Municipal de Ensino de Barra de Santana – PB foi adotado a Proposta Curricular do Estado da Paraíba e através do Conselho Municipal de Educação (CME) emitiu o parecer N° 02/2020 que recomenda “Que as Propostas Pedagógicas (Projeto Político-Pedagógico) das escolas e creches, como também os planos de aulas dos professores estejam em consonância com as diretrizes do documento;” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME) – PARECER N° 02/2020, Barra de Santana – PB, 2020).

Apesar de sabermos da importância de haver uma orientação pedagógica no âmbito estadual e de que a referida proposta curricular é um documento aberto para as compilações municipais, consideramos importante haver esse alinhamento entre as propostas educacionais. No entanto, nos preocupou o fato de ser um documento com diretrizes gerais para todo estado, necessitando o município de Barra de Santana – PB construir um documento com as diretrizes operacionais próprias a partir dos contextos pessoais subjetivos, sociais, culturais e políticos dos sujeitos em processos de ensino-aprendizagem, inclusive, de modo a se ter identidade educacional, fato que não aconteceu. Nesse caso, entendemos que existiu apenas, ao que nos parece, uma preocupação burocratizada a respeito da proposta pedagógica municipal e uma fragilizada articulação de documentos norteadores das ações pedagógicas com sua materialização.

Logo, conforme vimos, o alunado do município de Barra de Santana – PB é majoritariamente rural, inclusive, os que são atendidos pela escola da área urbana. Tal constatação nos levou a ponderar sobre os aspectos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem voltados para a alfabetização e o letramento, bem como os saberes e conhecimentos que são considerados/produzidos na escola, tanto pelos discursos dos sujeitos quanto pelas nossas visitas ao campo de pesquisa.

Nessa direção pudemos vislumbrar cenários de muita precariedade nas infraestruturas escolares (buracos em pisos, janelas, portas quebradas, ausência de saneamento básico entre outros); insuficiência de materiais pedagógicos de apoio (jogos escolares, por exemplo), materiais didáticos de uso coletivo (dicionários, enciclopédias, mapas, etc.); e inexistência de espaços para o lazer entre outros, isso agravando ainda mais a ausência de Diretrizes Curriculares com identidade dos sujeitos barrasantanenses. Tal contexto, nos permitiu refletir

se é possível o sistema escolar, enquanto representante do poder do Estado, produzir práticas pedagógicas inclusivas quando suas políticas educacionais são excludentes. Justamente, essa reflexão explicita a contradição a ser explorada pela educação como ação ético-política de resistência (MOTA ROCHA; NASCIMENTO, 2020).

1.3 O percurso metodológico da investigação

Em termos de percurso metodológico, a nossa pesquisa caracteriza-se como sócio-histórica e do tipo estudo de caso. Isso significa uma investigação para conhecermos os fenômenos e processos sociais considerando as crenças, valores, atitudes e sentidos construídos/produzidos nas situações cotidianas dos sujeitos, seres humanos historicamente situados e em constante transformação. De acordo com Freitas (2002, p. 26):

[...] os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. (FREITAS, 2002, p. 26)

Assim, a pesquisa enquanto ferramenta para a compreensão de processos e fenômenos sociais se configura pelo que bem nos lembra Lévi Strauss: “[...] que quando o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte da observação.” (LÉVI STRAUSS, 1975, p. 215 *apud* MINAYO, 1994, p. 14).

Nesse sentido, procuramos compreender os sujeitos e os fenômenos ligados a eles partindo do seu desenvolvimento histórico pela mediação da cultura, das linguagens e do outro. Também considerada dialógica, a pesquisa social qualitativa concebe a relação entre os indivíduos envolvidos – pesquisador e sujeitos – durante o processo investigativo, considerando-os em sua totalidade, isto é, integrando os aspectos que envolvem os seres biológicos e culturais e enfatizando, simultaneamente, as transformações que esses promovem tanto em relação a si quanto no seu contexto social (FREITAS, 2002).

A fundamentação teórico-metodológica dessa investigação ancorada nas abordagens sócio-histórica de aprendizagem, crítico-dialética de remanescência/exclusão social, dialógica de alfabetização e letramento e de educação contra à barbárie expressa a nossa compreensão de que os sujeitos, a exclusão social/escolar, os saberes e o pertencimento são construídos histórica, cultural e socialmente em contextos que envolvem a contradição como esteio. Contradição enquanto um fenômeno social tipicamente social humano e que se fundamenta em uma realidade concreta que abarca, ao mesmo tempo, o individual e o

coletivo em dimensões subjetivas e objetivas. Ou seja, “[...] a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 69).

Na perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, a contradição é parte fundamental da história e da constituição do humano. Para Vygotsky, (2000, p. 23), tal constituição:

[...] significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história [...] ciências naturais = história da natureza, história natural; 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem. Primeira história = materialismo dialético, a segunda – materialismo histórico. (VYGOTSKY, 2000, p. 23)

Nesse sentido, para Molon (2008):

[...] O método na abordagem sócio-histórica possibilita contemplar o presente, o passado e o futuro, enquanto movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser. Essa concepção teórico-metodológica defende o método genético, reflexivo e histórico. Com isso, o método é simultâneo ao conhecimento e as suas regras não são arbitrarias, mas sim integradas aos fenômenos psicológicos; por conseguinte, ocorre a desfeticização do método, já que o conhecimento não está contido nem no fenômeno investigado nem no instrumento metodológico; tampouco é algo transcendental ou mera descrição, é algo concreto que se descobre no processo de investigação, na mediação entre teoria e método, sujeito e objeto, sujeitos e realidade. (MOLON, 2008, p. 60)

Assim, a perspectiva e pesquisa sócio-histórica consideram a atividade humana como “[...] atividade mediada socialmente [...]”, (MOLON, 2008, p. 57) e a sua investigação como uma prática social, histórica e discursiva que está vinculada a historicidade, subjetividades, identidade e reconhecimento dos preceitos sociais na construção de saberes e na constituição de sujeitos. Desse modo, sob a interpretação dos processos inerentes ao ser humano em sua processualidade histórica buscamos fazer uso da “análise microgenética”, visto que:

Trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (GÓES, 2000, p. 2)

A análise microgenética articula adequadamente as dimensões individual e social de constituição do sujeito mediadas pela cultura e pela linguagem, inclusive, porque também adotamos o estudo de caso para investigar de forma mais específica e aprofundada as minuciosidades do nosso objeto de pesquisa. Logo, “[...] 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). Sendo assim, não apenas descrevemos os fenômenos e os processos vistos em construção na realidade concreta investigada, mas perscrutamos o objeto, buscamos descrevê-lo e analisá-lo, sem perder a riqueza dos detalhes e dos significados que ele abarca.

Desse modo, procurando desvelar o movimento social e as experiências e informações significativas que envolvem o nosso objeto de estudo, buscamos caracterizar as trajetórias

escolares dos sujeitos sob o manto das interconexões do individual com o social. Para tanto, eilegemos como procedimentos metodológicos os seguintes recursos:

- a.** Análise de documentos: A escolha dos documentos ocorreu pela necessidade de demonstrar ao leitor qual concepção pedagógica o Sistema Municipal de Educação de Barra de Santana – PB busca se fundamentar por meio de sua proposta curricular e apresentar a caracterização das trajetórias escolares dos sujeitos, alunos remanescentes, respaldadas também através dos documentos escolares (diários de classe, fichas de matrículas, relatórios, termo de compromisso, declarações e transferências). Vejamos o Quadro 03.

Quadro 3: *Corpus* documental que fundamentou a pesquisa

Fontes	Finalidade
Parecer do Conselho Municipal de educação sobre a implementação da Proposta curricular do Município.	Compreender qual a concepção pedagógica do município de Barra de Santana – PB.
Documentos escolares (diários de classe, fichas de matrícula, relatórios, termos de compromisso, declarações e transferências).	Compreender e analisar a trajetória escolar dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa.

Fonte: Sistematizado pela autora (2022).

Assim, nos empenhamos em atentar para o que sinalizou Evangelista (s.d) para os documentos enquanto fontes, pois segundo Evangelista (s.d):

O que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. Ler nas entrelinhas parece uma recomendação supérflua, entretanto deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte. (EVANGELISTA, s.d., p. 1-2; p. 10)

Desse modo, a exploração dos documentos ocorreu em dois momentos; o primeiro foi para entender o contexto pedagógico do município e o segundo se deu já na fase de manipulação dos dados para sua triangulação com base nos princípios adotados pela análise microgenética.

- b.** Questionários de identificação: aplicamos os questionários com questões fechadas e abertas, primeiramente, com os alunos leitores iniciantes (Apêndice A

- B) no intuito de sondarmos se atendiam aos critérios já estabelecidos anteriormente. Após essa verificação e tendo aceitado participar por livre e espontânea vontade da nossa pesquisa, também aplicamos esse instrumento com seus responsáveis legais e professores do ano letivo em que ocorreu a exclusão física. O questionário é “[...] uma técnica que tem por finalidade a obtenção de informações sobre sentimentos, expectativas, vivências e sobre qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de sua pesquisa” (OLIVEIRA, 2005, p. 89). Em nosso caso, ele nos ajudou na seleção dos sujeitos considerando-se as características pretendidas para o nosso estudo, como também para a complementação de informações a respeito dos contextos sócio-históricos vividos.
- c.** Entrevistas semiestruturadas: realizamos as entrevistas com dois sujeitos, alunos remanescentes e que sofreram a exclusão física da escola, seus representantes legais e o/a último(a) professor(a) do ano de sua exclusão, somando um total de oito sujeitos. As entrevistas serviram para obtermos informações baseadas em um roteiro com questões abertas (Apêndice C – D – E) otimizando a produção de dados sobre trajetórias, experiências, valores e pontos de vista dos sujeitos. Elas foram transcritas de forma literal no intuito de recolhermos dados fidedignos e mais detalhados, segundo o olhar do próprio sujeito. A entrevista semiestruturada, nos favoreceu enquanto pesquisadora, não só em relação à descrição dos fenômenos sociais, porém, do mesmo modo, sua explicação e a compreensão de aspectos, por nós, considerados como relevantes, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987).
- d.** Observações participantes em visitas domiciliares (Roteiro de observação – Apêndice – F): nessas observações, buscamos perceber “as trajetórias de vida e de experiências que revelam a complexidade das relações sociais e a totalidade da realidade social” (MOLON, 2008, p. 59), a fim de estabelecermos vínculos por meio dos diálogos favorecendo, na medida do possível, a relação entre sujeitos, visto que, é uma pesquisa com e não sobre alunos remanescentes. Realizamos duas visitas com os sujeitos remanescentes. Para Triviños (1987, p. 153) nessa observação:

[...] individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparências e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153)

De fato, conforme afirma Triviños (1987), a partir delas, vimos a interface dos pormenores do contexto vivido por cada sujeito. Presenciamos o que fazem cotidianamente e sua interrelação com a condição socioeconômica, a saber: muito precária nos dois sujeitos partícipes; contemplamos como ocorre a organização e as relações familiares, como cada um é percebido no seio familiar, testemunhamos os conflitos decorrentes das divergências de pontos de vista e/ou atitudes e pudemos ver a importância conferida à escola (rização) e ao letramento familiar.

- e. Desenho (Apêndice – G): o desenho é um instrumento de representação da realidade social que acompanha a humanidade desde sua origem. Muitas vezes, é utilizado quando a linguagem oral ou escrita, por si só, ou são impedimentos ou não dão conta de expressar emoções, sentimentos, experiências, valores entre outras expressões. Natividade, Coutinho e Zanella (2008, p. 5) afirmam que:

No processo de elaboração do desenho também está presente a imaginação, pois a criança observa a realidade e registra desta aquilo que lhe é significativo, sendo os diversos recortes dessa realidade combinados imaginativamente e objetivados por meio do desenho. (NATIVIDADE, COUTINHO E ZANELLA, 2008, p. 5)

Tal como os autores, pretendíamos que através dos desenhos os(as) alunos(as) registrassem o significado da realidade vivida na escola. Outra pretensão nossa, foi compreendermos como representam a escola, tendo sido, portanto, instrumento de dado complementar aos demais. Para produção dos desenhos disponibilizamos folhas de ofício (A4), lápis grafite, borracha, lápis de cor, canetas hidrográficas e esferográficas. Nesse contexto, damos importância aos elementos contidos nos desenhos, mas, principalmente, ao sentido dado a eles através das considerações / descrições realizadas pelos próprios sujeitos.

- f. Avaliação da apropriação da leitura e da escrita pelos alunos (Apêndice – H e Anexo – G): realizamos duas¹² avaliações da apropriação da leitura e da escrita com cada aluno remanescente. Essa avaliação ocorreu, no local escolhido pelos sujeitos, em duas sessões da atividade social letrada de leitura compartilhada de histórias, conforme Mota Rocha e Figueiredo (2018), com cada sujeito, perfazendo 4 avaliações no total. As etapas da referida atividade são: 1) leitura de um livro de autoria de um aluno remanescente, sem apontar o texto escrito; 2)

¹² Realizamos duas avaliações de leitura e de escrita com cada sujeito para fins de comprovação do nível apresentado na primeira avaliação.

reconto e/ou sinopse oral do enredo lido; 3) releitura, apontando o texto escrito, no painel da história; 4) escrita provisória do posicionamento do leitor sobre o texto lido ou do teste de 4 palavras e 1 frase na caixa de letras ou manuscrito. No nosso caso, fizemos um ajuste na ordem das etapas: iniciamos avaliando a escrita provisória inclusive para nos certificarmos se se tratavam de leitores iniciantes e alunos remanescentes, condição para que os alunos fossem sujeitos dessa pesquisa.

No caso da avaliação da apropriação da escrita, consideramos o desempenho discente na escrita provisória que “[...] se caracteriza como manipulação da escrita, em detrimento da contemplação da escrita.” (MOTA ROCHA, 2018, p. 96), ou seja, envolve a ação do leitor sobre a escrita de palavras desconhecidas, preferencialmente, auto regulando-se. Aplicamos o teste que envolve a escrita de quatro palavras e uma frase, de termos do mesmo campo semântico, com sílabas canônicas (cujas estruturas da palavra são consoante/vogal) sendo cada uma obedecendo ao número de sílabas, a saber, respectivamente: polissílabo, trissílabo, dissílabo e monossílabo, tendo a repetição da palavra dissílabo na frase (FERREIRO, 1987). No caso dos alunos sujeitos da pesquisa escolhemos, para os testes, os campos semânticos relacionados à rotina cotidiana para Pedro e para Mariana. Além do campo semântico associado à rotina ela escolheu palavras ligadas ao livro do acervo da Coleção da APAECG, intitulado de “Vaquerjada em Ribeiras” de autoria de Ribeiro (2008). As escritas foram produzidas no manuscrito, mas havia a opção de produção com letras móveis da caixa de letras. Após a produção das escritas provisórias realizamos a avaliação da apropriação da leitura com um enredo intitulado “Os patos de Dona Marlene” de autoria de Farias (2006), (Anexo – E), escolhido por Pedro e “Vaquerjada em Ribeiras” (*Idem*), (Anexo – F), escolhido por Mariana.

Nessa avaliação buscamos compreender os desempenhos discentes na referida atividade, o que nos permitiu a produção de dados sobre a apropriação das estratégias de construção de sentido, decodificação e posicionamento leitor na leitura, e identificar o nível psicogenético de escrita, em relação à gênese, por cada aluno sujeito da pesquisa. Ademais, buscamos perceber as atitudes expressivas da relação desses alunos com o ler e o escrever na escola pública, aspecto pertinente ao letramento. Essa avaliação nos permitiu ainda verificar se se tratava de leitores iniciantes e em atraso escolar. Todas as etapas de cada avaliação procedida foram gravadas e transcritas posteriormente, assim como as escritas produzidas e recolhidas.

Para melhor compreensão do leitor em relação aos procedimentos e instrumentos utilizados para a produção de dados, construímos dois quadros demonstrativos, Quadro 4 e Quadro 5, um para Pedro e outro para Mariana. Vejamos:

Quadro 4: Demonstrativo da produção de dados – Pedro

Sujeito	Encontro/onde ocorreu	Atividade	Documentos escolares utilizado para construção da trajetória
Pedro	1ª visita (21/06/2021) na casa da vizinha de Pedro	Entrevista/Questionário/Roteiro de observação de visita domiciliar/ 1ª sessão de avaliação da leitura e da escrita/desenho	Diários de classe, fichas de matrícula, relatórios, termo de compromisso e declarações.
Pedro	2ª visita (22/06/2021) na casa da avó de Pedro	Roteiro de observação de visita domiciliar/ 2ª sessão de avaliação da leitura e da escrita	
Avó de Pedro	2ª visita (22/06/2021) em sua residência	Observação de visita domiciliar	
Professora de Pedro	1ª visita (16/08/2021) na escola onde trabalha	Questionário/Entrevista	
Técnica escolar (diretora)	1ª visita (18/08/2021) na escola onde trabalha	Questionário/Entrevista	

Fonte: Pesquisa de campo e sistematizado pela autora (2022).

Quadro 5: Demonstrativo da produção de dados – Mariana

Sujeito	Encontro / onde ocorreu	Atividade	
		Documentos escolares utilizado para construção da trajetória	

Mariana	1ª visita (21/12/2021) na casa do marido de Mariana	Entrevista/Questionário/Roteiro de observação de visita domiciliar/ 1ª sessão de avaliação da leitura e da escrita /desenho	Fichas de matrícula, relatórios, declarações e transferência.
Mariana	2ª visita (22/12/2021) na casa do marido de Mariana	Roteiro de observação de visita domiciliar/ 2ª sessão de avaliação da leitura e da escrita	
Avó de Mariana	1ª visita (23/12/2021) em sua residência	Questionário/Entrevista	
Professora de Mariana	1ª visita (14/12/2021) na escola onde trabalha	Questionário/Entrevista	
Técnica escolar (diretora)	1ª visita (13/12/2021) na escola onde trabalha	Questionário/Entrevista	

Fonte: Pesquisa de campo e sistematizado pela autora (2022).

Em virtude dos princípios éticos adotados em nossa pesquisa, não iremos identificar de quais escolas, se da área rural ou da área urbana do município, os alunos pertencem, pois, por se caracterizar como um município de pequeno porte, (segundo o IBGE), todos os profissionais da educação se conhecem e isso poderia colocar em risco a integridade dos sujeitos participantes.

A escolha dos(as) alunos(as) sujeitos da pesquisa ocorreu de acordo com os seguintes critérios: alunos(as) que já haviam sofrido exclusão física da escola entre os anos de 2017 e 2019¹³ (antes da pandemia da COVID-19); que fossem leitores iniciantes – em fase de apropriação da língua escrita; e que na época de sua saída escolar estivessem entre 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental. A partir de tais critérios, encontramos oito (8) alunos(as) e desses selecionamos dois (2) para compor o estudo de caso. Considerando a disponibilidade de participarem do estudo, serem do sexo masculino e feminino, a afinidade com a

¹³ Escolhemos este recorte temporal por conter o ano (2019) da pesquisa do Busca Ativa Escolar no município e por anteceder dois anos da nossa entrada no mestrado para investigação de cunho científico.

pesquisadora, de modo a participarem ativamente da produção dos dados e morarem em sítios (área rural) da cidade em foco. Trabalhamos com os seus responsáveis¹⁴ legais e respectivos professores do ano que culminou com a exclusão física da escola e um técnico escolar, aquele que manteve mais aproximação com o(a) aluno(a) naquele ano de saída, somando um total de oito sujeitos. O(a) docente e o(a) técnica nos permitiram analisar os pontos de vistas da comunidade escolar acerca da exclusão escolar em interface aos demais sujeitos, todavia, priorizando o olhar discente.

Para a participação em nossa pesquisa, cada sujeito escolheu a data, o local e como faríamos a produção de dados. No caso de Pedro, por livre escolha dele, realizamos na casa de uma vizinha, que gentilmente cedeu sua sala. Nesse caso, só compreendemos a escolha da casa da vizinha de Pedro por ocasião da nossa visita a casa de sua avó, enquanto sua responsável legal, para a realização da entrevista. Na sala da casa de sua avó quando já estávamos nas perguntas introdutórias, seu tio não nos viu com “bons olhos” e proibiu nossa gravação, não querendo permitir que Pedro ou sua avó nos fornecesse nenhuma informação sobre o contexto vivido. Assim, visando os princípios éticos que adotamos, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice – I), mas não querendo perder o sujeito, nos comprometemos a apresentar os dados já produzidos anteriormente e o convidamos para participar da “nossa conversa” (forma que utilizamos para não causar receio em relação ao termo entrevista), o que felizmente não aconteceu. Tal fato, nos conduziu a ter muito mais prudência e ponderação nas perguntas e ainda observar tudo em volta mais atentamente, para posteriormente, fora da presença de todos, fazer as anotações que consideramos mais relevantes.

Já no caso de Mariana, acreditamos que a produção de dados ocorreu por meio de muita obstinação. Seu marido não permitia que sua voz fosse ouvida. Então, foram necessárias mais de cinco conversas com o marido de Mariana, entre idas à sua casa, em encontro ocasional na rua e convite até nossa casa. Isso durou todo o ano de 2021, causando-nos angústia e inquietação com a possível perda de Mariana, enquanto sujeito de nossa pesquisa. Entretanto, pela sexta vez, fomos novamente até a localidade onde Mariana reside para marcarmos a nossa primeira visita. Talvez pela nossa persistência, ele permitiu, lá na estrada onde propositalmente nos encontramos. Marcamos, finalmente, o dia de nossa primeira visita. Para a produção de dados, Mariana escolheu uma modesta cobertura (do tipo

¹⁴ A mãe de Marina apresentava-se com um sério problema de saúde mental. Por esta razão, como responsável legal, entrevistamos a avó de Mariana por apresentar mais conhecimentos a respeito de sua trajetória social/escolar, tanto pelo laço afetivo quanto pela convivência e referência moral de respeito.

alpendre) na parte externa da casa, assim, nos ajudaria a ver seu marido, caso ele chegasse de forma sutil e repentina antes do horário de trabalho. Talvez o leitor esteja se perguntando: porque tamanha insistência com o caso de Mariana? A resposta mais pertinente e objetiva é a de que acreditamos que o caso de Mariana envolve muitas facetas a respeito da produção da exclusão social/escolar, incluindo-se a desigualdade de gênero.

Enfim, os instrumentos de produção dos dados nos ajudaram na ponderação das informações produzidas em diferentes ambientes e com variados instrumentos, implementados em tempos e espaços diversos, otimizando a constituição do vínculo entre sujeito e pesquisador, a ação leitora e escritora dos sujeitos e a triangulação dos dados, aspecto importante da pesquisa social.

Não menos importante é o fato de que os conhecimentos produzidos sobre a trajetória social/escolar desses alunos excluídos da escola, sob o ponto de vista de quem sofre diretamente os processos escolares, por essa investigação, poderem ser incorporados em políticas de alfabetização e de letramento com tais sujeitos, de modo a minimizar os processos sociais excludentes e a produzir ações de possíveis mobilizações, segundo suas próprias convicções, que poderiam os trazerem de volta à escola ou mesmo dificultar a desafiliação social a que estão expostos, resultando na criminalidade e no extermínio de jovens de nosso país.

2 NA CONTRACORRENTE DA EXCLUSÃO: *OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL*

*“O Brasil é rústico de alto a abaixo:
os de cima só reconhecem nominalmente
o direito à igualdade das oportunidades
educacionais.
Temem a educação do povo e suas
consequências.”*

(FLORESTAN FERNANDES)

Este capítulo tem a finalidade de situar a produção social da exclusão escolar em sociedades desiguais. Nesse sentido, tratamos dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam nossa pesquisa. De início, fizemos uma breve contextualização histórica de como ocorreu no Brasil a produção da exclusão social/escolar, em seguida apresentamos as perspectivas sócio-histórica da aprendizagem e dialógica da alfabetização e do letramento em consonância com a concepção da relação com o saber.

2.1 A produção social da exclusão escolar em uma sociedade de classes

*“Eles se preocupam com a educação do povo,
sim...
...E muito!
Por isso todo esse empenho em sabotá-la!”*
(ARMANDINHO, 2016)¹⁵

Na sociedade brasileira, historicamente, os sujeitos da classe popular sofrem com as desigualdades sociais, a exemplo de uma educação pública precarizada em que lhes são negados o acesso aos bens materiais, culturais e simbólicos. Desde o Brasil Império, é difundida e reverberada até os dias atuais, no nosso sistema educacional, a naturalização da ideologia de que o direito à escola (rização) não é para todos. Uma ação recorrente na nossa educação pública e em nossa sociedade de classes, a articulação das situações de fracasso escolar a (in)capacidade cognitiva e/ou (in)aptidão individual de sujeitos das classes

¹⁵ Quadrinhos e tirinhas. Disponível em: <http://www.facebook.com/tirasarmandinho> - <http://tirasbeck.blogspot.com>. Acesso em: 01 mar. 2022.

populares pelo argumento da “incapacidade de aprendizagem” enquanto desempenho individual.

Assim, muitas vezes, recorre-se à suposta justificativa de que as condições sociais extraescolares impedem o acesso aos processos de alfabetização e de letramento na escola eximindo-se das análises as causas intraescolares, a exemplo das perspectivas de alfabetização e de letramento, respectivamente, como sistema de códigos e como letramento autônomo. Tais perspectivas produzem exclusão na medida em que não consideram os saberes advindos dos contextos sociais e culturais dos sujeitos, percebem o processo de apropriação da leitura e da escrita como uma aquisição da língua de forma neutra e vislumbram os sujeitos infantis sob uma ótica adultizada.

Nas práticas pedagógicas de tais concepções, os saberes produzidos por esses sujeitos são muitas vezes desconsiderados e suas produções culturais são reputadas como o “[...] correspondente a estados de primitivismo, atraso, demora, subdesenvolvimento” (BOSI, 1996, p. 323). Assim, compreendemos que a forma de enxergar os sujeitos da classe popular - envolve relações interpessoais e intergrupais nas quais, estes sujeitos - são excluídos de alguma forma material ou simbólica (BOURDIEU, 2001). Segundo Ferraro (2008), o primeiro recenseamento brasileiro realizado em 1872 já revelava os indicadores das desigualdades existentes quando apresentou que 82% da população era analfabeta, inclusive, agravada no que diz respeito aos negros (desigualdade de uma sociedade escravista). Dado estatístico que confronta o disposto na primeira Constituição Política do Império do Brasil em 1824, na qual é disposto que a educação primária seria um direito para todos (SAVIANI, 2013). Assim, mesmo a educação tendo uma retórica democrática no respaldo institucional legal, com a Constituição Política do Império de 1824 e com a abolição da escravatura em 1888 apresentando um novo modelo de trabalhador “livre”, a elite encontrou outros mecanismos de diferenciação entre ricos e pobres. Os ricos tinham acesso garantido ao ensino secundário e superior e os pobres (ou a classe popular) não lograram direitos concretos e significativos para fruição do acesso à educação escolar, apesar das variadas reformas educacionais nesse período (ROMANELLI, 1986; SAVIANI, 2013).

Ademais, a democratização do acesso ao saber ainda não se configurava como uma realidade visível. Pois, constituía-se como um espaço de disputa onde ocorriam relações de poder reprodutoras de desigualdades diversas, “[...] configura-se como um dos espaços em que os interesses contraditórios próprios da sociedade capitalista entram em disputa pela apropriação do conhecimento” (SAVIANI, 2011, p. 27). Em concordância com o autor, entendemos que a escola enquanto instituição pública social, muitas vezes, ao invés de

combater ideais hegemônicos, os reproduz nas relações sociais intraescolares evidenciando o caráter de classe do Estado e da escola. Afinal, a pobreza “[...] é antes de mais nada uma condição de privação de direitos, que define formas de existência e modos de sociabilidade” (TELLES, 1993, s/p), o que a autora aponta como sendo a análise da pobreza no Brasil pela dimensão da ética, da justiça e da cidadania.

Isso pode ser ratificado quando Romanelli (1986, p. 14), em uma de suas constatações sobre a educação e suas implicações políticas, afirma que:

A forma como se organiza o poder também se relaciona diretamente com a organização do ensino, em princípio porque o legislador é sempre o representante dos interesses políticos da camada ou facção responsável por sua eleição ou nomeação e atua, naquela organização, segundo esses interesses ou segundo os valores da camada que ele representa. (ROMANELLI, 1986, p. 14)

Desse modo, compreendemos que esses interesses políticos raramente estão aparentes, como, por exemplo, ocorreu no advento da proclamação da república em 1889, em que, principalmente, diante da instituição da Constituição da República de 1891 baseada em princípios liberais democráticos, fomentava nos indivíduos o anseio por uma sociedade mais igualitária e esperava-se o decréscimo dos índices de analfabetismo. Entretanto, não houveram mudanças substanciais na educação, visto que, o registro populacional era de 75% de analfabetos (FERRARO, 2008; SAVIANI, 2013; PATTO, 2015), ratificando os poucos recursos destinados à educação popular.

Sendo assim, nesse contexto de Primeira República, os interesses pautavam-se em conservar a divisão social e para isso, buscava-se justificativas na direção da distinção das (in)capacidades cognitivas e (in)aptidões individuais conforme discorremos introdutoriamente. A esse respeito, Patto (2015) afirma que:

É nessa época, portanto, que se encontram as raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre raças e grupos e, por extensão, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais: a crença de que, abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social de trabalhador livre uma sociedade capitalista, criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada apenas nas suas *aptidões naturais*. (PATTO, 2015, p. 77-78, grifos da autora)

Desse modo, compreendemos que a ideologia política liberal desse momento histórico do país ratificou o ideário psicologizante, o qual expressava que os indivíduos por si só poderiam alcançar sucessos ou fracassos escolares a depender de suas aptidões naturais. Conforme afirma Bosi (1996, p. 323), “trata-se de uma visão linearmente evolucionista que

advoga, com a autoridade da ciência oficial, a causa dos vencedores”. Vimos, portanto, que entre 1500-1930 houve a exclusão escolar clara, formal e real.

Na Era Vargas (1930-1945), a educação contou com uma postura centralizadora e autoritária do presidente. Tal postura, contrariava os educadores filiados ao movimento escolanovista, de cujo âmago dos ideais defendidos, destacamos a escola obrigatória, laica (no intuito de retirar princípios religiosos do ensino) e gratuita (com a finalidade de oportunizar aos sujeitos da classe popular a escolarização). O objetivo norteador do movimento escolanovista era reparar as desigualdades existentes entre as classes sociais, o avesso do que ocorria no Brasil com a proposta de escola dual, ou seja, o ensino secundário voltado para classe privilegiada com a preparação para o ingresso no ensino superior; e o ensino técnico com as modalidades associadas ao mercado como o setor industrial, agrícola e comercial para os demais cidadãos. Também ressaltamos que, nesse mesmo período, além dos escolanovistas, houve uma reação religiosa católica, mas que defendia os interesses do ensino privado, o que partiu apenas de uma correlação de forças não havendo conquista da hegemonia de fato.

Assim, percebemos que embora os ideais dos escolanovistas se constituíssem como um importante disparador de tomada de consciência pelos educadores nacionais, já que vislumbravam a educação como um problema social, por outro lado representou uma conquista do “Estado Burguês”, pois, nesse período, apesar de ocorrer importante avanço político conquista estrutural com a criação do Ministério da Educação e com as reformas educacionais, a Reforma Capanema, por exemplo, o enfoque foi dado aos níveis, secundário e superior, ocupados pelos ricos (ROMANELLI, 1986; SAVIANI, 2013).

Nesse sentido, a exclusão social/escolar e a produção do fracasso escolar se configuram como um fenômeno social, engendrado pelas políticas educacionais elitistas, que, ainda na quarta república (1945-1964), corroboraram com a exclusão dos analfabetos ao direito de votar. Interpretamos como a invisibilização desses sujeitos. Nesse período, compreende a visão industrialista e urbanística do governo, embora alegoricamente levantassem a bandeira da democratização na conjuntura política, social, cultural e educacional. Assim, desde o início da Era Vargas (1930-1945) até o golpe de 1964, a classe burguesa permaneceu no lugar de poder e a classe popular restou a exclusão, inclusive, educacional.

Quanto ao período compreendido entre 1964-1985, denominado de Regime Empresarial/ Cível - Militar, o que consta nos estudos históricos é que esse período foi marcado pela ruptura fulcral de ideais ou posturas democratizantes e pela redução

significativa dos recursos para educação. Nessa época, houve expansão do ensino básico (o que compreende o ensino primário e secundário¹⁶). No entanto, o acesso não significou qualidade, era uma exclusão dissimulada, por assim dizer (ROMANELLI, 1986; SAVIANI, 2013). Além disso, também ocorreu uma forte aliança com o capital internacional.

Esse momento da nossa história foi marcado por obscurantismo intelectual, no qual os problemas educacionais eram vislumbrados como problemas políticos (GERMANO, 1990). Isso afetou consideravelmente o ensino no país porque primava pelo “tecnicismo”, logo, por um modelo autônomo de letramento, o que acarretou na exclusão social/escolar através dos índices de evasão (exclusão física) e repetência, que cresceram substancialmente. Essas questões, por vezes, foram associadas ao crescimento populacional (ROMANELLI, 1986). Assim, o ensino voltado à classe popular lograva apenas, segundo Germano (1990, p. 344), “[...] expressar uma visão tecnicista, despolitizante – baseada na “teoria do capital humano [...]”. Esse foi mais um momento no Brasil em que os direitos subjetivos foram suprimidos, a exemplo dos educadores que não puderam exercer sua profissão livremente, eram “vigiados” e quando suas concepções contrariavam as perspectivas do governo, eram perseguidos. Alto preço foi pago nesse período quando se pensava política, e criticamente. Sofriam-se repressões, exílios, flagelos e o mais grave: vidas ceifadas.

No entanto, com o declínio do Governo Militar e com o advento do período de redemocratização do país, a sociedade brasileira voltou a ter esperança, nem que fosse “por teimosia” (FREIRE, 2019). Consideramos que um grande marco para esse processo foi a construção e promulgação da Constituição Federal de 1988 que expressa a educação como um direito inalienável de todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1988).

Entretanto, em sociedades desiguais, como é o caso da sociedade brasileira, a efetivação do direito subjetivo à educação, pelos indivíduos das classes populares, ainda está sendo gestada, mesmo com respaldos institucionais legais, como a Constituição Federal (1988), pois, conforme afirma Rodrigues (2010, p. 155), “[...] a revolução burguesa que se processa no Brasil é uma transição pelo alto, resultante de um pacto entre as classes dominantes, do qual são excluídas as classes subalternas e as forças populares”.

Nesta direção de transição pelo alto abordada por Rodrigues (2010), nos reportamos aos desafios da qualidade ensino ofertado já nos anos 1990. Pois mesmo com os ganhos a

¹⁶ A Lei nº 5692/1971 unificou o antigo primário e o primeiro ciclo do secundário (o ginásio) numa primeira – e obrigatória – etapa da escolarização, o ensino de 1º grau, com a duração de 8 anos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 de set. de 2022.

partir do respaldo constitucional garantindo a expansão e abrangência quase universal da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – a lógica meritocrática, tão bem defendida pela classe dominante, atua como mecanismo de continuidade e legitimação das desigualdades sociais. Outro aspecto que consideramos relevante nessa perspectiva de transição pelo alto é a restrição da autoridade do professor e a criação de reguladores do ensino como os sistemas de avaliações internas e externas (NASCIMENTO, 2021).

Logo, marcada por políticas educacionais de cunho neoliberais, na década de 1990 a educação básica sofreu grandes influências de políticas congruentes com o setor empresarial, a partir das parcerias entre instituições públicas e privadas sob a perspectiva de sociabilidade, pois, “[...] o empresariado entendeu que a educação era o meio mais seguro e eficaz de moldar as futuras gerações [...]”, (LEAL; RODRIGUES, 2015, p. 34). Desse modo:

[...] as empresas desenvolvem, muitas vezes, projetos isolados em comunidades carentes, atingindo uma proporção mínima de ‘beneficiados’ tentando resolver problemas sociais que, na verdade, foram criados em conjunto por elas mesmas. (LEAL; RODRIGUES, 2015, p. 37)

Sendo assim, no atual cenário do nosso país, a educação minguada, as violências (barbárie) em vários aspectos, criminalidade, falta de saneamento básico, escassez ou mesmo moradias em condições insalubres são alguns problemas sociais que vivenciam brasileiros e brasileiras. Desse modo, a incorporação do direito à vida e à educação para a apropriação dos distintos saberes nas práticas escolares torna-se desafio à pesquisa e à prática educacional contemporânea.

Nesse sentido, o Relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (REIS *et al.*, 2019) a respeito dos 30 anos da convenção sobre os direitos da criança, aponta que, na educação, em 1990, a escola era obrigatória apenas dos 7 aos 14 anos e 20% das crianças dessa faixa etária estavam excluídas das salas de aula. Em 2009, a escolaridade foi ampliada para 4 a 17 anos. Enquanto na década de 1990 eram 19,6% das crianças que estavam fora da escola. Em 2017, há o registro de apenas 4,7%, a maioria delas nas faixas etárias de 4 a 6 anos e de 15 a 17 anos (REIS, 2019). São quase 2 milhões de crianças e adolescentes fora da escola, em 2017. Em 2018, mais de 912 mil abandonaram as escolas municipais e estaduais, o que revela a necessidade de ações efetivas à inclusão escolar de sujeitos com idades entre 4 e 5, e entre 15 e 17 anos.

O relatório indica ainda desafios a serem vencidos como os altos índices de violência infanto-juvenil. De acordo com o referido documento, o Brasil viu crescer, em 30 anos, a violência armada em diversas cidades, 2,6 milhões de crianças e adolescentes, em

superexposição de violência. A cada dia, 32 meninas e meninos de 10 a 19 anos são assassinados no país. Em 2017, foram 11,8 mil mortes. O relatório afirma ainda que os adolescentes que abandonam a escola têm um risco mais alto de serem vítimas de homicídio, do que os que encerram o Ensino Médio. Em geral, são crianças e/ou adolescentes de classes populares e residentes em lugares de vulnerabilidade social, onde falta o acesso aos serviços básicos de saúde, assistência social, educação e lazer (REIS *et al.*, 2019). Entendemos, portanto, que a exclusão social/escolar é ponte para o genocídio de jovens pobres, cuja temática é tese central do nosso trabalho.

Conforme vimos, a exclusão social/escolar é um fator preponderante na produção da vulnerabilidade social, o que nos indica que a escola intensifica o processo de barbárie a que os sujeitos, pertencentes à classe popular, em particular, os alunos remanescentes, estão submetidos.

Nesse sentido, entendemos a remanescência como construção social, cujo conceito dado por Mota Rocha (2018) diz respeito a uma condição inferiorizada vivenciada por alunos com idade cronológica igual ou superior a 9 anos, com alta distorção idade/série, isto é, com dois anos ou mais de escolarização, em fase de alfabetização, mas que ainda não se apropriaram do ler/escrever de forma convencional.

Assim, dentro desse contexto de exclusão e vulnerabilidade social, corroboramos com as palavras de Kramer (2000, p. 7), quando afirma:

[...] que não corremos o risco de chegar à barbárie; vivemos nela. [...] Cada um de nós tem diante de seus olhos imagens de maus-tratos, abusos ou violações de direitos humanos de que as crianças são vítimas. Muitos de nós não acreditamos no que vemos, mesmo diante da realidade ou das fotos das chacinas, de mãos de crianças perfuradas, por vezes é difícil acreditar no que vemos, é difícil aceitar que a barbárie é presente e que é urgente educar contra ela. (KRAMER, 2000, p. 7)

Desse modo, essa pesquisa também esteve fundamentada na perspectiva da educação contra a barbárie¹⁷, pois conforme afirma Bosi (1996, p. 318), “toda educação atuante e racionalmente exercida mantém com a sociedade a que serve uma relação dialética de concordância e assimilação, de crítica e de superação”.

Assim, tal como afirma Adorno (1995, p. 154):

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização - e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia

¹⁷ As ações educacionais de enfrentamento da barbárie serão discutidas no item 2.4 Estratégias pedagógicas de mobilização para ressignificação do sentido da escola: enfrentamentos necessários.

culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 1995, p. 154)

Nesse sentido, como enfrentamento da barbárie – produto direto do capitalismo como importante sistema de opressão – Charlot (2019, p.178) nos propõe a educação: “o antônimo de barbárie é educação com os valores de solidariedade e de dignidade que possibilitam a aventura humana nas suas formas universais, culturais e singulares”. Logo, uma educação contra barbárie é aquela que percebe/reconhece a singularidade dos sujeitos nas suas diferenças, únicas como ser humano, assim como produz acolhimento às singularidades dos seres humanos. Trata-se de uma educação que se preocupa com a construção identitária dos sujeitos, na sua constituição pessoal/coletiva cultural e histórica.

A esse respeito, Kramer (2000, p.7) afirma que educar contra a barbárie é:

[...] construir uma educação fundada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade. [...] é preciso combater a desigualdade [...] o que implica uma ética e exige uma perspectiva de formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. [...] Isso exige reconhecer a opressão de resistência e utopia de uma sociedade sem discriminação de nenhuma espécie, sem exclusão e eliminação. (KRAMER, 2000, p.7)

Dessa forma, em consonância com a autora, entendemos que se torna imperioso buscar ações de enfrentamentos contra a barbárie na educação. Nessa direção, Nascimento e Mota Rocha (2020) apontam que, para isso, é imprescindível lutar contra a lógica da concorrência e do desempenho de produtividade imposta aos jovens brasileiros; combater a ideologia de que o certificado e/ou diploma são garantia de sucesso no mercado de trabalho; ampliar o papel social da escola, enquanto agência de conhecimentos e formadora de agentes ético-políticos por excelência e resistir a formação de discursos que qualificam aos jovens em situação de vulnerabilidade social como indisciplinados/marginais/doentes, a exemplo do discurso da exclusão como privação cultural de inspiração biomédica.

Para tanto, é imprescindível não perder a capacidade de lutar/resistir contra injustiças dentro do âmbito educacional, sendo a escola um espaço privilegiado para o rompimento das desigualdades através do acesso, produção e difusão de saberes diversos. É preciso a construção de uma educação fundamentada na equidade dos direitos humanos, sem preconceito de nenhuma espécie ou, por outro lado, privilégios. É fundamental a construção de ações que rompam com ideologias e práticas de desumanização, ao mesmo tempo em que afirma as singularidades dos sujeitos em suas pluralidades corporais, linguísticas, sociais, estéticas dentre outras.

Para Arroyo (2014), temos presenciado políticas públicas de “inclusão subalterna” e com características totalitárias, que pouco têm contribuído para minimizar as “concepções

inferiorizantes, dos Outros, que ainda prevalecem no pensamento educacional” (ARROYO, 2014, p. 18). Além disso, atestamos o ambiente escolar como sendo um espaço de vantagens e regalias para alguns em detrimento de outros, sendo um modelo de escola que segrega, estigmatiza e marginaliza sujeitos em geral das classes populares (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018) e que está a serviço da dominação, visto que, é fundamentado na lógica de dominação tradicional (WEBER *apud* MOTA ROCHA, 2018), pois:

[...] a escola é um espaço de privilégios de alguns, neste caso, os agentes da escola, em detrimento de outros segmentos (a comunidade e as crianças). As relações sociais são caracterizadas pelo sistema de preferências, isto é, se dão sustentadas pela categoria de pessoa. Outros elementos, que não da competência em exercer a profissão, sustentam os poderosos na posição de poder. Aqui impera o medo da autoridade da instituição, porque pessoa e trabalho se confundem; ou ainda, o respeito é exercido em função do cargo e do tempo de serviço na hierarquia da escola. A escola tem como principal prática a exclusão ou a inclusão de alguns eleitos por quem está na situação de poder, a partir de preferências pessoais. Por isso denominamos de modelo vigente excludente. (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p.16)

Assim, com base nesse *modelo vigente excludente* de escola (MOTA ROCHA, 2018), o prenúncio dos avanços mencionados no relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (REIS *et al.*, 2019), conforme citamos anteriormente, ficam imperceptíveis em relação aos desafios educacionais a serem percorridos. De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD contínua, 2019), embora os índices de analfabetismo tenham apresentado estimativas de decréscimos¹⁸ entre 2018 e 2019, os nossos resultados em avaliações¹⁹ nacionais e internacionais têm sido insatisfatórios, no tocante às *capacidades* de leitura e uso social da escrita (níveis de alfabetismo) e na construção de sentido do lido (ROJO, 2010). O tempo *quantitativo* de escolarização brasileira não tem sido um fator preponderante para a apropriação de conhecimentos necessários a cada ano/série de estudo. É o caso, por exemplo, da existência de alunos remanescentes no quinto ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, como expressão da contradição entre o tempo de escolaridade e ainda condição de leitor iniciante – em processo de alfabetização.

¹⁸ Referimo-nos à taxa de analfabetismo de 6,8% no ano 2018 e de 6,6% no ano de 2019. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,\(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos\).&text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,mulheres%2C%206%2C%25](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=No%20Brasil%2C%20segundo%20a%20Pesquisa,(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos).&text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20para,mulheres%2C%206%2C%25). Acesso em: 14 fev. 2022.

¹⁹ Para nós, essas avaliações não podem ser tomadas, sem restrições como atestado de qualidade ou de proficiência repetidamente a escola, pois 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), 272 que são considerados o centro do pensamento neoliberal, e apresentam como principal função o desenvolvimento da economia e do mercado” (NASCIMENTO, 2021, p. 71). Entretanto, fizemos uso de dados representativos de tais avaliações no intuito de expor como as avaliações estandardizadas contribuem para ratificar exclusão social/escolar, tendo em vista que no contexto brasileiro, essas são algumas formas organizadas e adotadas pelo Estado para avaliar.

Nessa direção, sabemos que inúmeros desafios são postos à formação leitora de alunos das escolas públicas, especificamente, de alunos das classes populares em nossa cidade. Rojo (2010) assinala graves dificuldades no sistema educacional brasileiro relacionadas às habilidades complexas leitoras, a exemplo de habilidades para os usos e funções das práticas sociais letradas ou mesmo, acrescentamos, sobre posicionamento leitor e construção de sentido.

Com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Rojo (2010) apresenta os níveis e índices de leitura dos alunos ao término do ensino médio no ano de 2001, os quais nos indicam uma realidade que muitas vezes nos assusta, devido à quantidade de alunos ao término de uma etapa tão importante, como o ensino médio, em situação crítica (37,20%) e em situação intermediária (52,54%), perfazendo um total de quase 90% dos alunos que não atingem o nível adequado nas competências leitoras.

Na atual estrutura da educação básica, as etapas do Ensino Fundamental e Médio perfazem um total de 12 anos de escolarização, o que corrobora as palavras de Rojo (2010, p. 20), quando diz que “[...] a maioria passa mais de 11 anos na escola e mesmo assim aprende efetivamente muito pouco em relação às habilidades desejadas de leitura para a integração satisfatória²⁰ no mundo moderno”. Consideramos como graves dificuldades nas habilidades leitoras de alto nível como a construção de sentido, o posicionamento leitor e os níveis de alfabetismo, já que entendemos que essas habilidades são importantes condições ao letramento de esferas complexas de linguagem em sociedades grafocêntricas, como a nossa, justamente as esferas em que a participação social e a afirmação política parecem mais presentes na nossa sociedade, a exemplo das esferas jurídicas e digitais.

Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²¹ foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) no âmbito do Plano Decenal da Educação (PDE) e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de avaliar e monitorar a aprendizagem do ensino básico no Brasil. O IDEB é calculado a partir de dois eixos: a taxa de aprovação escolar e os resultados obtidos

²⁰ Este termo adotado por Rojo (2010) resalta as dificuldades sofridas por um sujeito analfabeto ou analfabeto funcional inserido em uma sociedade grafocêntrica repleta de multimodalidade textual, inclusive, no acesso e uso dos artefatos culturais digitais, a exemplo do celular.

²¹ Conforme mencionamos em nota anterior, fizemos uso de informações das avaliações standardizadas com o objetivo de expor o caráter excludente imbuídos nelas. Assim, entre os vários efeitos negativos desse caráter excludente, citamos “[...] responsabilização docente; competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes; e aumento da segregação socioeconômica e dentro da escola [...]”. (NASCIMENTO, 2021, p. 74-75)

(médias) nas avaliações nacionais (Prova Brasil) realizadas a cada dois anos, cujos resultados são comparados com as metas propostas, para melhoria para cada ano/série de estudo. Então, curiosamente, nos questionamos: como essa realidade educacional brasileira tem se manifestado na realidade paraibana e de Barra de Santana – PB?

Vimos que, ao compararmos o IDEB observado e as metas projetadas em um período de dez anos, no Brasil e no estado da Paraíba, houve avanços graduais nas projeções feitas com as turmas do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, na esfera municipal, especificamente em Barra de Santana – PB, as metas foram alcançadas ou superadas apenas em 2011 com a meta 3,9 e o resultado igual a meta, em 2015. A meta prevista era de 4,5 e o resultado foi de 5,0 e em 2017 a meta projetada era de 4,8 com o resultado observado de 5,4.

Como podemos perceber, os resultados alcançados em âmbito nacional e estadual estão sempre acima das metas estabelecidas, o que seria relativamente satisfatório. Já em relação aos dados municipais, os resultados ainda estão abaixo do nível nacional e estadual, mas, na avaliação dos dois últimos anos (em 2015, o município obteve resultado 5,0 e o estado 4,5; em 2017, o resultado municipal foi de 5,4 e o estadual de 4,7) eles superaram os estaduais.

Embora observemos avanços em relação ao IDEB, os dados ainda ratificam as desigualdades educacionais existentes no contexto de outras desigualdades sociais no município. Para compreendermos melhor a situação da escolarização dos alunos, leitores iniciantes e de classes populares, é importante considerarmos sua trajetória escolar, já que nos auxilia na compreensão, linear ou não, dos acontecimentos que constituíram o percurso e os condicionantes de interrupção da longevidade escolar por parte dos alunos remanescentes. Logo, as taxas de distorção idade-série/ano são exemplos/indícios da exclusão social escolar. Em 2018, no Brasil, a taxa de distorção idade-série para os anos iniciais do Ensino Fundamental chegou a 11,2% e em 2019 houve um decréscimo de 0,7%, caindo a taxa para 10,5%. No estado da Paraíba, os percentuais são superiores aos nacionais nos últimos dois anos. Em 2018 era de 16,5% e em 2019 de 15,6%. Já no município de Barra de Santana – PB as taxas de distorção idade-série são superiores às taxas nacionais e inferiores às estaduais. Em 2018 a taxa de distorção do município era de 14,1% e em 2019 de 11,9%, registrando uma queda de 2,2%, algo relativamente considerável (INEP, 2018/2019).

Se por um lado esses dados mostram as deficiências do município em atenuarem ou mesmo tentarem estabilizar esse crescimento, por outro, consideramos como um descaso do poder público municipal, em articulação com outras esferas educacionais, na implementação

de políticas públicas, tanto na correção desses percentuais, como visibilizar nas avaliações educacionais os indícios de pertencimento e mobilização com o ler e o escrever na escola (NASCIMENTO, 2021). De acordo com o Decreto Nacional 6.094, de 24 de abril de 2007, que tematiza o Plano de Metas Compromisso pela Educação, pelo menos três (3) ações, dispostas no Art. 2º, têm sido desconsideradas no município de Barra de Santana – PB, a saber:

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

I - Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir.

[...]

IV - Matricular os alunos na escola mais próxima.

[...]

VI - Combater a repetência, dada as especificidades de cada rede pela adoção de aulas de reforço no contraturno como aulas de reforço, estudos de recuperação e progressão parcial. (BRASIL, 2007)

Com base em um estudo sobre o município realizado por Barros (2020), destacamos o inciso IV do decreto, pois afirmamos que o referido inciso está sendo desconsiderado, em termos de ação institucional, visto que, em vez de possibilitar o acesso discente à escola mais próxima de sua casa, verificamos o fechamento de instituições, e a matrícula dos alunos cada vez mais distante, tanto no sentido físico quanto no sentido histórico-cultural. Ou seja, no sentido de perceber o contexto de vida dos estudantes, como estão organizadas as famílias do lugar, as atividades laborais, suas manifestações culturais através das crenças e tradições, os saberes e os tipos de relações com a escola, expectativas de futuro, dentre outros, ou seja, a construção da identidade do lugar onde vivem os discentes.

Entretanto, empiricamente, temos observado uma importante ação institucional, realizada no município de Barra de Santana – PB, no ano de 2019, através do *Projeto Busca Ativa*, pela parceria entre as Secretarias Municipais (Educação, Assistência Social e Saúde) de Barra de Santana, que teve como principal objetivo *buscar* os alunos, entre 4 e 17 anos que estavam fora da escola, no intuito de protegê-los dos riscos à marginalidade e ao trabalho infantil, inclusive, pela retomada dos estudos. Essa parceria procurou descobrir as causas da exclusão escolar, e, a partir disso, encontrar estratégias para trazer os alunos de volta, estabelecendo melhores condições para a efetivação de matrículas e a permanência, com êxito, na escola. Apesar de compreendermos que apenas buscar alunos não garante permanência, antes, é preciso atuar na transformação das condições sociais de ensino-aprendizagem.

Segundo a plataforma do *Busca Ativa Escolar* (2017), há cerca de 10 anos o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF vem alertando o país sobre esse inquietante assunto: em 2005, 11% da população entre 4 e 17 anos estava fora da escola. Desde então, foram registradas quedas nesses percentuais, de 11% para 6,5%, entretanto, a universalização da Educação Básica ainda não está garantida a todos (REIS *et al.*, 2017).

Diante do exposto, percebemos as desigualdades sociais que o nosso sistema socioeconômico produz, a exemplo do cerceamento dos direitos educacionais, são produzidas também pelo sistema educativo, quando oprime as diferenças dos sujeitos das classes populares, patologizando-as e as transformando em desigualdade:

Exclusão que se faz pelas imagens adquiridas ao longo de um processo histórico e social do sistema educativo, que, paternalista e assistencialisticamente, perpetuou episódios de fracasso escolar nas crianças de classes populares, perpassados em estigmas e estereótipos de carência cultural, de déficit, deficiência de inteligência, de deficiência intelectual passados pelo imaginário social e individual. (MATTOS, 2012, p. 2)

Esses estigmas e estereótipos apontados por Mattos (2012) também são corroborados por Patto (2015) desde a década de 90. Além dos estigmas e estereótipos. Patto (2015) também revela, inclusive, um sistema socioeconômico que segrega, exclui e subalterniza os mais pobres com a naturalização do baixo desempenho dos alunos dessa classe social, no processo de escolarização.

Nesse caso,

[...] a exclusão se fez como produto de um sistema social cruel, que instalou-se com base em mecanismos sociopsicológicos de coação, de culpabilização individual, elaborando subjetividades determinadas por um sentimento de culpa, de frustração, de fracasso”. (MATTOS, 2012, p. 3)

A exclusão social/escolar então é multidimensional, pois envolve fenômenos sociais como “[...] marginalidade, pobreza, vitimização, não-inserção, desafiliação [...]”, (POULIN, 2010, p. 18). Desse modo, uma sociedade com múltiplas e históricas desigualdades sociais e grafocêntrica (centrada na escrita) também é revelada na precarização da educação linguística destinada aos alunos de várias gerações das classes populares, como exposto. Isso, porque o êxito escolar na leitura e na escrita demanda destrezas, por parte dos sujeitos, que transcendem as capacidades cognitivas no intuito de “[...] compreender a escrita não apenas do ponto de vista (psico) linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder” (STREET, 2014, p. 8).

2.2 A constituição intersubjetiva na educação/processos de ensino-aprendizagem: sujeitos e saberes à luz da perspectiva sócio-histórica

*“É o mundo que me envolve?
Ou sou contorno seu?”
(CECÍLIA MEIRELES)*

Pensar a/na constituição intersubjetiva dos sujeitos e de seus saberes é o mesmo que pensar a construção humana, o hominizar-se, que, nas palavras de Charlot (2000), tem o sentido de nascimento e, para ele, nascer:

[...] significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) [...]. (CHARLOT, 2000, p. 53)

Ou seja, tornar-se um ser histórico, social, cultural e singular ao mesmo tempo. Essa construção nasce e acontece por meio dos encontros e confrontos nas/das relações sociais possibilitando a cada sujeito o seu reconhecimento como indivíduo biológico e cultural por excelência. É isso o que se propõe a perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, que apresenta como o seu principal teórico Vygotsky²².

Nessa direção, o referido autor afirma através da “[...] lei genética geral do desenvolvimento cultural [...]” que “[...] toda função psicológica foi anteriormente uma relação entre duas pessoas, ou seja, um acontecimento social [...]” (PINO, 2000, p. 46.). Isto é, “através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso” (VYGOTSKY, 2000a, p. 24). Nesse paradigma, o desenvolvimento humano e aprendizagem são processos dinâmicos que envolvem mediações e diálogos colaborativos através de sujeitos entre si e com o meio social, simultaneamente, no decorrer de toda sua construção histórica e social. Logo, contextualizar teoricamente os termos social e cultural, dentro do que propõe tal perspectiva, nos ajuda a evitar o equívoco de torná-los excessivamente genéricos (PINO, 2000). A respeito Carneiro (2007, p. 35) afirma:

No sentido mais amplo, significa que tudo o que é cultural é social. A cultura é precisamente o produto da vida social e da atividade compartilhada dos homens, e, por isso, a própria ideia do desenvolvimento cultural, já nos introduz, de maneira direta, no plano social do desenvolvimento. (CARNEIRO, 2007, p. 35)

²² Adotaremos, no decorrer do texto, a forma escrita do nome Vygotsky, conforme Oliveira (1995). Porém, nas referências, o nome do referido teórico ficará de acordo com o postulado por cada autor.

Nesse sentido, orientando-nos a partir das “raízes genéticas do pensamento e da linguagem” (VYGOTSKY, 2000b, p. 111), enquanto constituição do sujeito, vimos que essas raízes possuem origens diversas e perpassam organizações sociais diferentes. Com isso, “O desenvolvimento dessa ou daquela função não só tem raízes diferentes como se processa em diferentes linhas ao longo de todo o reino animal” (VYGOTSKY, 2000b, p. 112).

Pino (2005) faz um paralelo no desenvolvimento entre humanos e animais afirmando que, diferentemente dos animais, o bebê humano nasce imaturo e frágil. Essa aparente desvantagem, na verdade, atua como potencial de formação humana: é na cultura que acontecerá sua constituição social e cultural²³.

Assim sendo, Vygotsky (2000b) afirma em seus postulados sobre o duplo nascimento que, com os seres humanos, há o nascimento biológico (com as funções elementares) que deverá caminhar para o nascimento cultural (com a emergência das funções psicológicas superiores). Nesse sentido, Pino (2005) chama atenção para o fato de que, se existe um nascimento cultural, então há um momento zero cultural na vida do ser humano, o qual constitui a história cultural da criança. Com efeito,

[...] na medida em que o desenvolvimento da espécie é a história da sua *humanização* e o do indivíduo é a história de humanização de cada membro dessa espécie, conclui-se que este é um caso particular daquele ou em outros termos, que a história pessoal de cada indivíduo é um caso particular da história geral da espécie. (PINO, 2005, p. 52, grifo o autor)

Em outras palavras, as transformações que cada sujeito passa enquanto indivíduo biológico – a ontogênese, e o processo de mudanças da espécie – a filogênese – enquanto grupo social (coletivo), nos tornam capazes de, em processos simultâneos, sermos transformados e transformarmos o nosso meio social através dos artefatos culturais e da interação com o outro, pela relação dialógica mediada pela linguagem e pelo processo de significação. Assim, o meio social extrapola o espaço físico natural. Ele se constrói a partir do “[...] meio físico, social e cultural, ou seja, o meio construído pelos homens [...]” (PINO, 2010, p. 753), envolvendo a significação de experiências na dinâmica produzida pelas práticas sociais. Nesse caso, “pensar a significação é pensar o fazer-se homem – hominizar-se [...]” (PADILHA, 2001, p. 2). Desse modo:

[...] esse meio humano supõe o universo cultural, entendido como o meio próprio dos homens, construído por eles ao longo da história, [...] um meio feito de

²³ Nesse sentido, os animais nascem com uma certa vantagem: possuem interdependência físico-motora para se deslocarem bem como para ir em busca de alimento. Há um caráter fixo e unívoco em suas ações, pois já nascem e crescem com características definidas e seus instintos comportamentais independem do espaço (geográfico e/ou cultural) que ocupam.

produções simbólicas – onde as próprias realidades naturais adquirem significação ou valor simbólico. (PINO, 2005, p. 10)

Isso significa, que enquanto para os animais todas as mudanças ocorrem e limitam-se no plano biológico; no ser humano, essas mudanças ultrapassam esse plano e ocorrem no plano cultural, no qual parece não ter limite, pois até as características biológicas sofrem alterações. Do nascimento, já nos primeiros instantes, o ser humano, através de seus semelhantes, dispõe de mecanismos culturais que os diferenciam dos outros animais, a exemplo do ensino, da linguagem, da imitação, identificação de sinais, da convivência com seus semelhantes – a sociabilidade, etc. (PINO, 2005). Embora compreendamos que os animais, sobretudo, os símios, usam um tipo de linguagem muito específica, como o gesto e as reações sonoras, para se comunicar com seus grupos sociais (VYGOTSKY, 2000b).

Logo, o paradoxo entre o bebê humano e o bebê animal e a aparente desvantagem do primeiro em relação ao segundo, na verdade é vantajosa, porque indica a contribuição da cultura no desenvolvimento humano. Nesse processo de desenvolvimento ocorrem mudanças e o ser humano vai (se) construindo (a/na) sua história, (se) organizando, (se) adaptando e constituindo-se intersubjetivamente nas mediações semióticas com os artefatos culturais e com o outro. Pois, temos visto que o pensamento e a aquisição da linguagem escrita, a exemplo da oralidade/oral, da leitura e, sobretudo, do pensamento simbólico, caracterizam, segundo a perspectiva teórica sócio-histórica, as marcas do ser humano em relação aos outros animais. Estas habilidades resultam do processo de desenvolvimento/aprendizagem dos seres humanos, pela mediação da cultura e do outro, sobretudo, dos seres mais experientes da cultura pelo que Vygotsky (1991) conceituou de duplo nascimento. Ou seja, de início temos um ser biológico, com funções biológicas elementares como balbúrcios e movimentos corporais orgânicos, por assim dizer, e posteriormente um ser biológico e culturalmente construído, já com funções psicológicas denominadas pelo teórico (*Idem*), como Funções Psicológicas Superiores (doravante FPS), isto é, um nascimento biológico e outro cultural, respectivamente.

Dessa forma, enquanto atributo exclusivo do ser humano as FPS são compreendidas como:

[...] os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes (OLIVEIRA, 1995, p. 26).

Dessa forma, temos então, no duplo nascimento (biológico e cultural) mediado pela cultura, a emergência das FPS: o pensamento coordenado e organizado (raciocínio), atenção, memória, a linguagem e a metacognição. O pensar, o categorizar, o comparar, o organizar, o

prever, o evocar, o acumular saberes, o representar/operar com signos dentre outras, são FPS, todas marcadas pelo sentido e significado social. As FPS caracterizam-se ainda por serem da ordem do simbólico (PINO, 2005) e por demanda intensa e mediação qualificada para a sua apropriação. Pensar, selecionar e categorizar ideias e suas representações.

Esses mecanismos sofisticados não ocorrem de modo direto entre o homem e mundo, mas por uma relação mediada, ou seja, a mediação semiótica. Essa mediação permite ao ser humano desenvolver habilidades que lhes coloca em uma situação diferenciada dos animais, a saber: o raciocínio, capacidade de planejar e executar ações, a linguagem verbal e não-verbal, criar instrumentos e construir sistema de signos que o permita modificar sua própria realidade e a si mesmo, atitudes de intuir, comparar, relacionar, etc. (VYGOTSKY, 1991; PINO, 2005). Portanto, “[...] o biológico e o cultural são constitutivos do desenvolvimento humano, sendo nula a possibilidade de sobreposição [...]”, (OLIVEIRA, 2020, p. 50).

A partir disso, entendemos que o meio social, fazendo uso da mediação semiótica entre experientes e iniciantes de uma cultura, promove a construção de instrumentos e signos que integram com a construção social do ser humano, desde o nascimento até a maturidade. Assim, “tudo ocorre numa relação discursiva, com o uso de instrumentos simbólicos cuja função é serem constitutivos do sujeito”, (PADILHA, 2001, p. 03).

Desse modo, esse “tudo” que ocorre e envolve o homem é inerente à cultura, a qual compreendemos como “o conjunto das produções humanas”, (PINO, 2005, p. 59). Isso compreende toda manifestação/expressão humana. Em outras palavras, um conjunto de conhecimentos adquiridos pelo convívio social, nisso estão imbuídos: crenças, artes, tipos de trabalho, ideias, fatos etc. Dentro dessas manifestações/expressões estão inseridas as linguagens, sistema simbólico compartilhado, em constante processo de transformação pela humanidade ao longo de toda construção histórica.

Assim, como uma das principais FPS destacamos a linguagem que, conforme afirma Vygotsky (1991) possui dupla função: o intercâmbio social, que consiste em promover a comunicação entre interlocutores (com papel ativo e já constituídos culturalmente) e o pensamento generalizante, o qual implica a categorização e a natureza mediada dos signos nas relações com a vida social.

Nessa mediação destacamos a dupla via da comunicação, cuja relação se dá por meio da linguagem corporal e a linguagem simbólica. A primeira diz respeito às manifestações de gestos e expressões que envolvem articulações sensoriais e/ou motoras (emoções, percepções do que está ao seu redor, gritar para conseguir algum objeto de desejo, gestos como agarrar, tocar, etc.) das crianças, a fim de manterem uma interação discursiva com o outro,

geralmente o adulto. Já na segunda linguagem, a simbólica – que envolve a produção de símbolos e signos –, a comunicação é realizada por meio de situações interativas com o outro e com operações de pensamento mais sofisticadas, como é o caso da fala, e posteriormente, a organização de ideias e fatos através da escrita e da leitura (PADILHA, 2001; PINO, 2005).

Temos aqui a dupla dimensão da mediação: a dos signos como conceitos da cultura e a do Outro, com a mediação semiótica para a construção de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP). Essa zona que consiste na distância entre os conhecimentos que as crianças possuem e os conhecimentos em gestação (embrionários) e que consegue realizar após intervenção com mediação de um outro sujeito mais experiente (OLIVEIRA, 1995; VYGOTSKY, 1991), isto é, a:

[...] zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. [...] Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

Assim, de posse da ideia de que o ensino-aprendizagem são processos específicos, dinâmicos e interativos com a mediação de outro e da linguagem, torna-se necessário ir além da realidade imediata com os conhecimentos já apropriados pelos alunos, partindo para uma visão prospectiva do desenvolvimento do sujeito e da sua relação com a aprendizagem, tendo como referencial a zona de desenvolvimento proximal.

Nesse sentido, as interações sociais atuam como importantes possibilidades para a apropriação e produção dos conhecimentos por parte dos alunos, possuindo a mediação pedagógica como âncora. Esta que, “[...] se refere às atitudes, gestos, expressões, silêncios, hesitações e procedimentos constitutivos de relações pedagógicas e suas significações produzidas em situações de ensino-aprendizagem”, (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN, 2018, p. 9).

A mediação pedagógica do professor, nesse sentido, passa a ter um papel fundamental, pois, através dos caminhos metodológicos escolhidos, a mediação pedagógica pode ou não favorecer a construção e atuação na ZDP. E, ainda, pode ou não exercer a função de auxiliar tanto na (re)construção de conhecimentos como possibilitar um ambiente favorável para a constituição de vínculos sociais, afetivos, e interesses, logo, fazendo relação com os saberes que se engendram no espaço escolar.

Desse modo, é imprescindível na ação pedagógica da escola a constituição de sujeitos envolvendo os aspectos ora apresentados. “Isto porque compreendemos que esse sujeito:

[...] deve ser visto como algo em construção e não como estrutura natural. Por um lado, trata-se de algo em processo (individualização), que não pode ser concebido ou investigado como uma cena estacionária; por outro lado, é um processo que depende das relações sociais, que é marcado pelo papel fundamental do *socius*. (GÓES, 2000, p. 121)

O sujeito, assim, é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, constitui-se nela”, (MOLON, 2011, p. 616). Então, atentando para esse papel fundamental do *socius*, entendemos que, o que esse sujeito sabe, pensa, conversa, acredita, espera ou cogita, entre tantas outras considerações, são construções circunscritas às suas interações e práticas sociais cotidianas, a partir do que “vê”, sente e produz.

Segundo Pino (2005), as representações da linguagem efetivam a construção do ser humano por permitir o pensamento simbólico. Nesse sentido, a escrita é vista como um bem construído culturalmente e logo, como prática social. Em sociedades grafocêntricas, como a nossa, é comum o papel decisório das relações sociais mediadas pela escrita dentro e/ou fora da escola.

Assim, entendemos que a aquisição da leitura e da escrita também ocorrem no âmbito familiar em suas relações cotidianas quando suas funções sociais são demonstradas ou mediadas na leitura de livros, receitas culinárias, mensagens de celulares ou na escrita de listas de mercado, um recado deixado na porta da geladeira entre outros, como acontece o letramento familiar, ou seja, a leitura e a escrita em atividades sociais (LEONTIEV *apud* OLIVEIRA, 1995) letradas.

Desse modo, de acordo com nossa compreensão, a perspectiva sócio-histórica contempla o que propomos nessa pesquisa no sentido de perceber o ser humano em sua integralidade biológica (física, maturacional e cognitiva), socioeconômica (sua relação com os grupos que convive e outros coletivos) e cultural (suas manifestações enquanto ser humano, a arte/linguagens, os conhecimentos, os tipos de trabalho, etc.).

Essa perspectiva epistemológica, pelo olhar prospectivo do sujeito social e de sua constituição inclusive nas aprendizagens da escola, atuou como nossas lentes para vislumbre de todo o contexto que envolve os alunos remanescentes nos auxiliando na apreciação da história individual e social de cada um dos sujeitos. Neste aspecto devemos mencionar que a condição inferiorizada da remanescente, ainda que vivida por cada sujeito singular, resulta da desigualdade de classes do nosso modo de produção capitalista. Ainda que os alunos remanescentes expressem intensas desigualdades de raça, de gênero e geracional, a origem social tem sido um importante condicionante dos processos de seletividade escolar em nossa sociedade de classes.

2.3 Dialogicidade e mediações com a alfabetização e letramento

*“Como objeto cultural,
a escrita cumpre
diversas funções
de existência.”*
(EMÍLIA FERREIRO)

A construção do pensamento simbólico e a apropriação da linguagem escrita se caracterizam, segundo a perspectiva sócio-histórica, enquanto marcas do ser humano (PINO, 2005) em relação aos outros animais. A dimensão simbólica e a apropriação socialmente mediada da língua escrita como FPS, porque decorrente da mediação semiótica e da mediação pedagógica, implica, necessariamente, a produção e negociação de significações e de sentidos entre sujeitos.

Nesse caso, é pela mediação semiótica e pedagógica que as relações de ensino-aprendizagem são construídas. Nesse processo, enquanto se apropriam dos artefatos culturais, os sujeitos também se constroem. Essa é a dimensão de caráter sócio-histórico, discursiva e dialogicamente mediada das relações humanas e pedagógicas dessa perspectiva de aprendizagem com importantes contribuições ao ensino. Nesse ínterim entre as mediações, tais sujeitos se desenvolvem e simultaneamente são transformados, tanto no que diz respeito à natureza biológica, quanto à natureza social/cultural. Segundo Oliveira (1995):

A mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. [...] Ela é essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais e controladas pelo próprio indivíduo. (OLIVEIRA, 1995, p. 26 e 33)

Sendo assim, a mediação semiótica é um processo que permite, por meio da mediação de um componente (artefato cultural e/ou pessoa), a internalização e realização de atividades psicológicas que são voluntárias e/ou controladas pelo próprio indivíduo (metacognição). Para Mota Rocha, Figueiredo e Poulin (2018, p. 5), a metacognição se refere às “[...] estratégias de auto-regulação, implicando a consciência do sujeito sobre a natureza do problema [...]” e o monitoramento de estratégias para sua resolução.

Desse modo, a construção da metacognição na leitura e da escrita demanda ações pedagógicas intencionais e sistematizadas com destaque aos leitores experientes, em particular, ao professor como importante mediador para a apropriação, construção e difusão de saberes.

Para isso é importante fundamentar-se em teorias que percebam a criança como um sujeito de direitos e em intensa construção social, cultural, linguística, estética, política, etc. Freire (2019, p. 109) nos adverte, quando diz que “o ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e releitura do mundo é científica, política e pedagogicamente, capenga.” Se para esse autor a democratização da escola “[...] não é puro epifenômeno, resultado mecânico da sociedade global, mas fator também de mudança” (FREIRE, 2019, p. 157), nos questionamos: como o papel mediador da escola, em processos de alfabetização e de letramento, pode favorecer a democratização da linguagem escrita com alunos das classes populares da escola pública?

Nesse sentido, embora muitos professores se disponham tenazmente no sentido de promover qualificadas práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento, no Brasil ainda temos muitas confusões, incompreensões, mesclas e superposições quanto às perspectivas e aos conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 2010; MOTA ROCHA, 2018; STREET, 2014). Historicamente, no Brasil, sobretudo, tem havido a supervalorização de um, em detrimento do outro, ou são caracterizados como sinônimos (SOARES, 2004).

Esse efeito de engano acerca dos conceitos de alfabetização e letramento contribuíram para o surgimento de implicações calamitosas, sobretudo, para as práticas pedagógicas com vistas aos processos de alfabetização. O ensino sistemático e progressivo da leitura e da escrita passou a ser desconsiderado ou considerado negativamente, ocasionando o que Soares (2004) conceituou de “a desinvenção da alfabetização” quando da emergência do letramento no Brasil.

Para Soares (2004), Mota Rocha, Melo e Campos (2010), a “desinvenção da alfabetização” dispensa o uso das facetas (psico/sócio) linguísticas no ensino explícito e sistemático do sistema grafofônico fragilizando o papel docente de mediador experiente da cultura e representante da escola, principal agência de letramento (ROJO, 2009). Segundo as autoras, existem três possíveis causas principais para a desinvenção da alfabetização. A primeira diz respeito à mudança de modelos sobre a alfabetização, causada pela forma como foi compreendida a Psicogênese da Língua Escrita, produzida por Ferreiro e Teberosky. Sob a égide construtivista, a perspectiva pedagógica de alfabetização conceitual (como sistema de representação), oriunda da teoria psicolinguística psicogenética, trouxe muitos ganhos, a exemplo da valorização do sujeito aprendiz e de seus processos de aprendizagem no processo de alfabetização; a aceitação e legibilidade das escritas provisórias das crianças e a consideração do erro como parte integrante do processo de aprendizagem – através dos níveis psicogenéticos; e a aproximação da escola com os gêneros textuais que circulam socialmente

na cultura letrada. Mas, equivocadamente, a partir de falsas inferências, muitos professores abandonaram o ensino explícito e sistemático do sistema grafofônico (facetas linguística e pedagógica), tendo sido supervalorizadas a construção individual ou por pares da criança sem a mediação pedagógica do professor (SOARES, 2004; MOTA ROCHA; CAMPOS; MELO, 2010).

A segunda causa está relacionada ao surgimento da abordagem sócio-histórica e do conceito de letramento, meados da década de 80, nas áreas da Psicologia, da Educação e da Linguística. Nesse período, houve ênfase nas facetas cultural e sócio-política, com a priorização do ensino dos usos sociais da língua escrita em práticas letradas. (SOARES, 2004; MOTA ROCHA; CAMPOS MELO, 2010).

E, por último, a terceira causa, que se refere ao preceito do ensino-aprendizagem da leitura, oriundo da *Whole Language*, um movimento norte-americano, que defendia que apenas pelo contato com um universo letrado e com diferentes suportes e gêneros textuais, sobretudo, predizíveis, em práticas letradas significativas, a criança compreenderia o princípio do sistema de escrita alfabética, fato questionado pela crise de leitura ocidental, em relação aos processos de decodificação, por exemplo (SOARES, 2004; MOTA ROCHA; CAMPOS; MELO, 2010).

Desse modo, acreditamos que se faz necessário a compreensão sobre as especificidades do que é a Alfabetização e do que é o Letramento e da relação entre eles com suas implicações à prática pedagógica. Nesse caso, introduzimos afirmando que a alfabetização e o letramento são processos distintos, no entanto, que podem e devem ser complementares e igualmente importantes no processo de escolarização dos sujeitos. Mota Rocha e Figueiredo (2018) apresentam um importante preceito da perspectiva dialógica do letramento:

[...] nessa perspectiva a Psicogênese e os Novos estudos do Letramento (NEL) apontam a interdependência entre a alfabetização e letramento, por uma única metodologia ou metodologias específicas como condição central para a necessária, porém arriscada, reinvenção da alfabetização considerando-se todas as suas facetas na ação pedagógica, incluindo-se o trabalho com vários níveis de consciência fonológica articulado com intervenções junto aos níveis psicogenéticos, expressões infantis da construção do princípio alfabético de escrita quando buscam construir a escrita como objeto conceitual: pela construção, e não pela imposição, da relação grafema-fonema na construção da natureza da relação entre a escrita e a linguagem oral. (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 37)

Logo, a alfabetização se refere ao processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, incluindo-se suas propriedades notacionais, a compreensão do que e do como se escreve incluindo-se a metacognição diante da língua escrita como objeto de conhecimento.

Desse modo, compreendemos a alfabetização como um processo complexo, porém fascinante e importante condicionante do posterior processo de escolarização de um indivíduo. A alfabetização é propulsora para o descortinar de novos saberes e contempla importantes habilidades leitoras, psicolinguísticas, como decodificar, ter escrita provisória em nível alfabético de escrita, construir sentido na leitura em seus diversos planos (reconto, inferência, resumo, ideia principal e assunto), usar estratégias leitoras diversas, dentre outros (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018). Além do mais, em sociedades grafocêntricas, alfabetizar-se significa aguçar o senso crítico na compreensão de mundo e estabelecer relações entre o mundo e imaginário e o mundo real, significa, (in)conscientemente mudar de lugar social na e pela comunicação leitura/escrita.

Dentre as suas especificidades, Soares (2004, p. 15) destaca a “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações grafema-fonema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”. Trata-se da tecnologia da escrita (*Idem*).

O letramento vem sendo conceituado no campo científico a partir de dois paradigmas: o do letramento autônomo e o dos Novos estudos do letramento, com o conceito de letramento ideológico. O primeiro é muito difundido, especialmente por gestões governamentais nacionais ou internacionais, em avaliações no intuito de mensurar as habilidades de leitura e escrita que o ensino teria supostamente promovido, é o Letramento Autônomo. Street (2014) afirma que o foco dessa abordagem sobre o letramento é a realização individual, em detrimento das práticas sociais.

Nesse sentido, o modelo autônomo de letramento, desconsidera que as práticas pedagógicas que estão imbricadas em um contexto social e que o letramento se constitui de práticas plurais, ou seja, que existem variados tipos de letramentos (letramento escolar, familiar, profissional, religioso, etc.). No caso do letramento escolar/pedagógico inspirado nesse paradigma, ele é visto como único, “[...] as práticas escolares tendem a considerar as atividades de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social” (TERRA, 2013, p. 4).

Logo, em contraposição ao modelo de letramento autônomo e em concordância com os autores que discutem e advogam pelo letramento ideológico (SOARES, 2004, 2006; ROJO, 2009, 2010; MARINHO, 2010; STREET, 2014; TFOUNI, 2018), defendemos nessa pesquisa o paradigma do letramento ideológico que comporta princípios sociais e culturais

que variam de acordo com o momento histórico e com cada sociedade, articulando-se com as identidades e as relações das estruturas de poder de uma sociedade, e não como um conjunto de destrezas “técnicas, neutras e universais”, (TERRA, 2013, p. 4).

No Brasil, o letramento surgiu a partir da extensão do conceito de alfabetização, oriundo de *literacy*²⁴. Letramento, uma categoria socioantropológica (ROJO, 2010) é:

o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: o letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1999, p. 44)

Dessa forma, o letramento ideológico demanda a compreensão e o uso das funções da leitura e da escrita nas práticas e nos eventos de letramento. Letramento é impactar e ser impactado pela escrita na nossa sociedade. Essa perspectiva de letramento evidencia a pluralidade do letramento em função dos contextos culturais, mas, sobretudo, ideológicos, envolvendo a relação com as culturas, quando da imposição de um modelo ocidental de escolarização, que pedagogiza o letramento “[...] como a objetificação da linguagem, os usos metalinguísticos, a etiquetagem do espaço e procedimentos da sala de aula”, (STREET, 2014, p. 122)²⁵.

Nessa perspectiva de letramento, Tfouni (2018) o aborda sob a ótica de um *continuum* (processo ininterrupto) e de forma mais ampla do que a alfabetização. Isto é, está relacionado com a existência e influência de um sistema de escrita socialmente convencional e, sobretudo, em sociedades centradas na escrita, como a nossa – brasileira. Para a autora, a partir dessas influências alcançamos níveis²⁶ variados de letramento independentemente se somos ou não alfabetizados.

Desse modo, em conformidade com o modelo ideológico de letramento e visando questões relacionadas ao acesso aos bens culturais, sobretudo, relacionados à apropriação da leitura e da escrita como usos e práticas sociais, Marinho (2010) nos apresenta o letramento como um fenômeno que nasce da antropologia, educação e linguística atravessado pela construção histórica e cultural dos sujeitos.

²⁴ É uma palavra de origem inglesa que significa estado ou condição de quem sabe ler e escrever com qualidade em diversas situações onde as práticas sociais de escrita e de leitura acontecem (SOARES, 2006). Portanto, nos dizeres de Soares (2006) “*Literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”. (SOARES, 2006, p. 36, grifos do autor)

²⁵ A adequada escolarização do letramento é defendida por autores, como exemplifica o conceito de letramento escolar (BUNZEN, 2010), o que é diferente da pedagogização do letramento aqui posta pelo autor.

²⁶ Embora, no campo científico, a discussão sobre níveis de letramento seja bastante tensa.

Sendo assim, as definições de letramento ora apresentadas encontram-se filiadas ao Letramento Ideológico defendido por Street (2014, p. 9), o qual afirma que “[...] o letramento ocorre em termos de práticas concretas e sociais. Ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”.

Assim, o letramento pode ser percebido em eventos e práticas letradas dentro do cotidiano das pessoas. Para Heath (*apud* STREET, 2014, p.18), “o termo eventos de letramentos se refere a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”. Isto quer dizer que os eventos de letramento são ocasiões observáveis que fazem parte no dia a dia na vida das pessoas, seja em interações face a face ou sem a presença de um interlocutor.

As práticas de letramento, por sua vez, são constituídas por eventos e significações/sentidos dos sujeitos, sendo, portanto, mais amplas. Para Barton (*apud* STREET, 2014, p. 18), “as práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado”. Nessa perspectiva, as práticas dão sentido e significado aos usos, funções e efeitos da leitura e da escrita como duas facetas de um mesmo contexto.

Com isso, Soares (2006, p. 37) afirma que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada²⁷, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2006, p. 37)

Essa mudança de lugar social, apontada por Soares (2006) por meio da leitura e da escrita, proporciona aos sujeitos a fruição dos bens simbólicos que as sociedades grafocêntricas dispõem. O que possibilita, nesse caso, um empoderamento, o qual salientamos, não está presente apenas no acesso à tecnologia da escrita (tendo em vista que muitas pessoas até dispõem dessas habilidades, mas não se valem delas em situações sociais que requerem destrezas mais complexas), mas na transformação consciente de posturas, nas oportunidades de participação de espaços privilegiados de decisões (em casa, no trabalho, em reuniões comunitárias, etc.), tornando-se capaz de controlar seu próprio destino e de tomar suas decisões de forma responsável e respeitosa, podendo contribuir significativamente para o seu desenvolvimento pessoal e sua afirmação social (ROJO, 2009).

De outro modo, temos uma pessoa que pode ser leitor iniciante, portanto, em processo de alfabetização, como ainda não construiu a tecnologia da escrita, depende de outrem para

²⁷ Entretanto, em sociedades grafocêntricas, não existem pessoas iletradas.

responder às demandas da sociedade letrada. Por isso, mesmo, concebemos a Alfabetização e o Letramento como processos diferentes e com características próprias, porém, como processos complementares no sentido da interdependência (SOARES, 2004). Sendo assim, torna-se inadequado pensarmos em alfabetização e letramento de forma independente ou dependente, visto que, embora sejam processos específicos, são complementares, e devem ocorrer, preferencialmente, de forma simultânea durante o processo da apropriação da leitura e da escrita.

Além disso, compreendemos que esses processos, em uma perspectiva dialógica, alargam as oportunidades dos sujeitos, sobretudo, das classes populares, de concomitantemente tornarem-se alfabetizados e ampliarem os letramentos, particularmente o letramento escolar e de esferas mais sofisticadas de linguagem (ROJO, 2010), de modo a se constituírem leitores e escritores em comunidades discursivas. Entretanto,

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)

Assim, como podemos perceber, as experiências dos alunos da pobreza com a cultura letrada sofrem, tanto pelo capital cultural familiar e social no acesso e uso dessas práticas sociais letradas, muitas vezes com *habitus* de humildade (NASCIMENTO, 2021), como pela inadequação escolar que desvirtua outras funções da leitura e escrita, como o entretenimento, a informação, o conhecimento, a ampliação do vocabulário, o fomento à imaginação, criatividade e outras tantas facetas restringindo-se ao sistema de códigos e letramento autônomo. A falta de acesso a experiências de leitura e escritas significativas para a melhor inclusão letrada e variadas dificulta o processo de alfabetização, visto que o ingresso do sujeito no campo da leitura e da escrita se dá através da aquisição do sistema conceitual/convencional de escrita (a alfabetização) como também, simultaneamente a isso, pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais (o letramento). Nessa direção, então, como construir vinculação com a escrita (letramento), sem a mobilização do sujeito, que via de regra, ocorre em práticas pedagógicas ludicamente constituídas?

Sob esse ponto de vista, Soares (2004) afirma que o modelo dialógico é o modelo da reinvenção da alfabetização, a qual é caracterizada como “[...] a retomada do ensino explícito e sistemático do sistema grafofônico e, de certo modo, do papel docente na mediação

pedagógica a ser estabelecida com o leitor iniciante” (MOTA ROCHA; FIGUEREDO, 2010, p. 2). Assim,

O trabalho com a linguagem deve ser mergulhado em práticas sociais de escrita e de trocas comunicativas (Letramento), ao mesmo tempo em que desenvolve as dimensões individuais da Alfabetização, principalmente focalizando a prática pedagógica com os elementos predictores da aquisição da leitura e da escrita: uso social, conhecimento de letras e consciência fonológica [...]. (MÉLO; MOTA ROCHA, 2009, p. 9)

Porém, Mélo e Mota Rocha (2009) apontam implicações que são de caráter teórico-metodológico, devido à má compreensão de como tem ocorrido esse processo de reinvenção da alfabetização. Essas estariam associadas ao uso de métodos de alfabetização, sobretudo, ao método fônico, que primam pelo aprendizado repetitivo, logo mecanicista; baseadas em teorias empiristas de conhecimento e associacionistas de aprendizagem, que percebem o sujeito aprendiz como tábula rasa, que adquire informações já prontas e formuladas do exterior, e ainda, defendem que todo conhecimento precisa ser memorizado, sendo o acúmulo de informações tratado como se fosse aprendizagem (MORAIS, 2012).

Nessa lógica, o professor detém a centralidade do conhecimento e o aluno se mantém passivo diante do processo de aprendizagem, pela imposição da relação grafema-fonema na alfabetização (MOTA ROCHA, 2018). A língua é vista como estática e linear, sem participação efetiva dos sujeitos, já que o que precisa ser aprendido depende da memorização. Ou seja, os processos infantis em curso, processos de aprendizagem, não norteiam o processo de ensino.

Nesse caso, em direção oposta, compreendemos que além de valorizar a face psicolinguística da alfabetização é preciso considerar as facetas cultural e social, construções e interações. Pino (2005) enfatiza a importância da mediação na construção de significados para a aquisição e o aperfeiçoamento das FPS tais como o pensar, selecionar e categorizar ideias e suas representações através da linguagem descritas por Vygotsky (1991) como exclusivas do ser humano. Assim, a escrita é enfatizada como prática social, cuja apropriação ocorre pela participação em situações de uso real da mesma, iniciada antes mesmo do ingresso da criança na instituição educativa, no letramento familiar.

Sendo assim, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, pois, precisa ser configurado, na mediação semiótica e pedagógica, como objeto de conhecimento em atividades sociais (LEONTIEV *apud* OLIVEIRA, 1995), no intuito de ajudá-los a levantar hipóteses, e testá-las na manipulação, e não na contemplação, da escrita (FERREIRO, 1995). Tão importante ainda é realizar reconstruções mediadas na direção da aquisição das propriedades do sistema de escrita alfabética em estreita relação com eventos e práticas de

letramentos de variadas esferas de linguagem, cuja significação social e o sentido são parte fundamental.

Nesse sentido, a escola enquanto principal agência de letramento (KLEIMAN, 2007), bem como produtora de conhecimentos multifacetados, tem apresentado lacunas na efetivação do seu papel, ao não tornar constituinte do seu currículo os “multiletramentos” sociais, aqueles que as classes populares têm acesso, a exemplo do uso do posto de autoatendimento em bancos, tomar ônibus certo com destino a casa/trabalho e vice-versa, realizar compras em supermercado (atentando para os rótulos dos produtos), etc. Assim, a escola torna-se, ainda, antidemocrática por privilegiar e promover apenas os mais capazes (ROJO, 2009).

Dessa maneira, o envolvimento com as práticas letradas de comunidades residentes das crianças, como as histórias que compõem as manifestações populares, os gêneros musicais infantis (ou não), os contos folclóricos, as comidas típicas do seu contexto, as trocas de mensagens pelas mídias digitais e as demais experiências com a escrita e a leitura que as crianças obtiveram, antes, e quando chegaram à escola, auxiliarão nos processos de alfabetização e letramento em uma relação de dialogicidade. Nesse sentido, Silva (2010, p. 41) afirma que “é a partir dessa convivência com que passam a elaborar hipóteses explicativas sobre o que é a escrita, como se estrutura o nosso sistema alfabético e para que serve a escrita em nossa sociedade”.

Destarte, o papel do professor como agente de fomento do letramento é fundamental na articulação dos procedimentos didático-pedagógicos para a criação de contextos significativos de ensino-aprendizagem, tais como uso de suportes e gêneros textuais que circulam na sociedade, a fim de propor atividades que ajudem as crianças a construir a ideia de que a escrita e a leitura são FPS necessárias tanto dentro quanto fora da escola.

Portanto, uma prática pedagógica que visa ao desenvolvimento social, cultural e (meta) cognitivo procura favorecer a apropriação da escrita pela interdependência da alfabetização e do letramento, considerando suas especificidades “[...] tanto em relação às operações cognitivas que demandam, quanto, conseqüentemente, em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam [...]”, (SILVA, 2010, p. 64). Por essa razão, devem contemplar articuladamente as situações sociais que envolvem as práticas letradas, o conhecimento das letras do alfabeto, o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento psicogenético no intuito, contínuo, de superar os desafios e possibilitar a aprendizagem de forma profícua. Nesse sentido, buscar estratégias pedagógicas de mobilização para ressignificação do sentido da escola é condição primordial para um ensino-aprendizagem contra atos de barbárie no processo educativo, como veremos a seguir.

2.4 Estratégias pedagógicas de mobilização para ressignificação do sentido da escola: enfrentamentos necessários

*“Imagine, meu velho,
essa gente com saúde e sabendo ler,
que perigo medonho!”
(JORGE AMADO)*

Dentre os principais enfrentamentos à escolarização qualificada com os sujeitos em situação de vulnerabilidade social temos inicialmente a construção da Educação Inclusiva Contra a Barbárie. Para isso, Nascimento e Mota Rocha (2020) apontam ações de enfrentamento numa educação inclusiva contra a barbárie de alunos remanescentes, sobretudo, da classe popular. As autoras defendem princípios e ações ético-políticas para efetivação dos direitos subjetivos em políticas educacionais de diferença na escola. Também colocam que é de suma importância se contrapor a lógica da concorrência e a partir do desempenho produtivo das escolas imputada aos jovens brasileiros. Ressaltam ainda a importância da ampliação da função social da escola pública, inclusive, em sua dimensão simbólica, ou seja, “[...] o que se aprende na escola permite dar sentido à vida, mas de outra maneira”, (CHARLOT, 2001, p. 150).

Assim, sentir-se valorizado, compreendido, respeitado e participante ativo do processo educativo é o que norteia a educação inclusiva. Essa que compreendemos “[...] como uma ação política fundamentada no tripé: acesso, transformação dialética de todos os elementos; permanência e aprendizagens [...]”, (OLIVEIRA, 2020, p. 18).

Para nos fazer conhecer/entender quem são os jovens remanescentes e em situação de vulnerabilidade social, Mota Rocha (2018, p. 23) ainda os conceitua como “[...] população descartável para o sistema vigente [...] já que são improdutivos do ponto de vista do sistema”. Assim, entendemos que é urgente se opor a essa congruência imposta pelo sistema: as próprias políticas de avaliação estandardizadas atuam como instância de exclusão na escola e sociedade classificatórias em vez de enfrentá-la a partir de outros indicadores de qualidade. Logo, faz-se necessário combater éticas facisto-fatalistas e governos totalitários (ADORNO, 1987, 1995; KRAMER, 2000) sendo a escola um espaço de luta contra a barbárie na educação e uma exigência para que Auschwitz não se repita (ADORNO, 1995).

Trata-se da construção de um novo imperativo cultural (SANTOS *apud* CANDAU, 2012) que necessita de políticas públicas na direção dos direitos humanos na luta contra ideais hegemônicos, visto que “afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas”, (CANDAU, 2012, p.724-725). Também é preciso combater a ideia moralizante de que a punição, física ou moral, das pedagogias da dureza, nos termos de Adorno (1987), é condição favorável para formação de pessoas “do/de bem”; igualmente, rejeitar a ideia de educação como redentora do ponto de vista mercadológico.

Para tanto, um outro enfrentamento é necessário: a transformação da sociedade pela mudança na escola e da cultura classificatórias em que as relações sociais, predominantemente, são pautadas em alteridades classificatórias na direção da construção de alteridades críticas. Para os autores a alteridade crítica é a “[...] 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).

Nessa mesma direção, Arroyo (2007) afirma que:

Temos pouca reflexão acumulada sobre como a condição de pacientes, vítimas de tantas formas de violência, afeta os processos de socialização, formação intelectual e ética, identitária e cultural, como afeta os processos de desenvolvimento humano de tantos coletivos de educandos. (ARROYO, 2007, p. 789)

O citado autor ressalta que muito mais nos ocupamos em aceitar narrativas de jovens e adolescentes violentos e infratores do que compreender sua construção identitária acompanhando, nesse caso, seus processos de formação. No entanto, sabemos que o escrutínio da dominação é objetivo da educação para as diferenças com os coletivos feitos desiguais. Ressignificar os sentidos da vida social e da escola com esses sujeitos em situação de vulnerabilidade é os possibilitar a/na construção da *illusio*. Esse conceito fundamenta-se etimologicamente na palavra *ludus*, cujo significado encontra-se associado à palavra jogo (CATANI, 2017; BOURDIEU, 2001).

Nesse sentido, termos como interesse e envolvimento pelo/no jogo “[...] significa reconhecer ali alvos dignos de serem perseguidos. Pertencer àquele universo e dele participar é, portanto, compartilhar da mesma *illusio*, da crença fundamental em seu interesse” (CATANI, 2017, p. 231; BOURDIEU, 2001). Logo, o se reconhecer como integrante no jogo escolar se correlaciona com o sentimento de pertencimento, caracterizado pelo desejo de participação com comprometimento. Pertencimento ainda é conceituado por Mota Rocha (*et. al.*, 2021, p. 26) como “[...] a construção de uma sensibilidade política e de ações de

reciprocidade fundamentadas numa ética do cuidado, em alteridades críticas, nas relações sociais construídas entre sujeitos no processo educativo com as diferenças”. Agregando essa ação acerca da ressignificação da escola, em pesquisa sobre jovens em situação de exclusão escolar e de marginalização social, a partir da análise da relação dessas com a escola pública e seus saberes, Costa (2010) identificou que, para os jovens, a escola tem se configurado como um lugar inerte e sem sentido para si.

Outros se culpabilizam por não terem adquirido os saberes que a escola disse que ensinou, como ilustra os dados dessa pesquisa: *“Eu sou burro!”*, *“Eu não sei aprender não. Faz tempo que eu tento e não consigo.”* No mais das vezes, esses discursos são ouvidos e internalizados ao longo do processo de escolarização pelos professores, familiares ou amigos – o que prejudica na autoconfiança e autoestima desses alunos. Entendemos, nesse sentido, que sob a ótica dos discentes, o processo de exclusão escolar é, assim, ainda mais aviltante, pois são eles as principais vítimas dessa construção social, porque são culpabilizados e acabam culpabilizando-se: de vítimas são transformados em ré.

Isso significa interditar a violência simbólica escolar atuando na subjetivação infantil, em particular, nas subjetividades de dominação (MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2020) de modo a contribuir para ressignificar autoestima e autoconfiança de tais sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem, pois a violência simbólica é e atua como coerção que:

[...] se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, a dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e, para pensar si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimentos partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação [...]. (BOURDIEU, 2001, p. 206 - 207)

Nesse caso, constitui-se como uma violência oculta que age tanto na e através da linguagem como também por gestos e atitudes (CATANI *et al.*, 2017). Assim, temos visto que a condição de não alfabetizado pelos sujeitos em foco e a violência simbólica escolar produzem a internalização e reprodução, pelo próprio sujeito, do sentimento de inferioridade, vergonha de si mesmo. A esse respeito, Nascimento e Mota Rocha (2020) afirmam que:

Interditar os processos de violência simbólica com esses sujeitos que servem para classificá-los como inferiores, indignos, é importante desafio da escola pública que deve se abrir a esses sujeitos não apenas fisicamente, como simbolicamente, pelo diálogo permanente com as diferenças e estabelecendo vínculos respeitosos e acolhedores de modo a enfrentar as desigualdades de classe, de raça e geracional que estão na base da remanescência. (MOTA ROCHA; NASCIMENTO, 2020, p. 166)

Ainda há outros tipos de alunos que se sentem incluídos na escola e paradoxalmente encontram-se fora dela. *“Eu gosto da minha escola não precisa mudar nada! Eu gosto de estudar, mas se não dá, fazer o quê?”* (COSTA, 2010, p. 87). Não compreendem que a

naturalização da exclusão através das condições de pobreza e do cerceamento de direitos subjetivos são construções sociais. A esse respeito, Wanderley (2001, p. 23) afirma que:

A naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma servem para explicitar, especificamente no caso da sociedade brasileira, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão, representado pela aceitação tanto ao nível social, como do próprio excluído, expressa em afirmações como *"isso é assim e não há nada para fazer"* (WANDERLEY, 2001, p. 23, grifos do autor)

Sendo assim, as ideologias da pedagogia da classificação e da privação cultural (LONGMAN, 2010; PATTO, 2015), de inspiração no modelo biomédico, internalizadas pelos os alunos, seus familiares e os docentes, conforme apontaram Costa (2010) e Mota Rocha, Figueiredo e Poulin (2021), ofuscam a imagem/ideia de que o fracasso escolar é uma construção social, naturalizando-o, ou seja, legitimando-o socialmente. Garcia (1997, p. 8-9) afirma que *"os mass media o fazem com extrema competência, através da ideologia do mérito, das aptidões do sucesso. [...] só não tem sucesso quem não é capaz, quem não se esforça ou mesmo quem não quer."*

Assim, a descrença dos pais em relação aos potenciais dos filhos é, de tal modo, que encontram *"justificativas"* para o iminente fracasso dos filhos. Se utilizam de termos que já ouviram, inclusive dos professores, *"seu filho é preguiçoso"*, *"sua filha é desinteressada"* ou eles mesmos asseveram a condição de incapacidade dos filhos dizendo *"Parece que a cabeça dele não dá para estudar não"* (COSTA, 2010), quando acreditam que os filhos possuem alguma deficiência ou distúrbio (neuro) psicológico, linguístico ou auditivo, que atuam como impedimentos para a aprendizagem. Essas explicações são argumentos na direção da *pedagogia classificatória* (LOGMAN, 2010) e/ou teoria da *privação cultural* (PATTO, 2015), e o fato de serem produzidas por docentes agrava ainda mais a dominação e as desigualdades. Nesse caso, é imprescindível que o docente enquanto representante da escola e da ciência e ainda referência ética, moral e política atue de forma crítico-emancipatória. Lembremo-nos de que a formação das culturas leitora e de produção e de acolhimento às diferenças, também junto aos pais, é importante função social da escola (MOTA ROCHA, 2018).

Entretanto, em direção oposta às teorias citadas, Mota Rocha defende o pertencimento com reconhecimento pelo protagonismo letrado, materializado pela autoria dos alunos remanescentes, como importante ação pedagógica de enfrentamento:

[...] protagonismo letrado aos sujeitos da pobreza, diversos feitos desiguais, de modo a problematizar a naturalização da dominação em sociedades desiguais e a colaborar para que os tais coletivos se autorepresentem e se afirmem, com base na força política da identidade do seu próprio coletivo, sem ferir a integridade dos demais, democratização da escola por excelência (MOTA ROCHA, 2018a, p. 92)

Nesse sentido, é preciso, pois, visibilizar adequadamente e produzir a afirmação das vozes de tais sujeitos, quebrar o silêncio e tirar as *vendas* postas pelas relações autoritárias construídas em nossa sociedade desigual, via escolarização. Cremos, portanto, que é imperioso:

[...] acreditar nas possibilidades de todo ser humano, desde a infância, se tornar humano, acreditar que toda criança-adolescente é perfectível. Quando essa crença inerente ou constituinte da Pedagogia se perde, o pensar e fazer pedagógicos perdem seu sentido histórico, social e cultural. (ARROYO, 2007, p. 805)

Atuar na entrada da ordem simbólica da escola é outro enfrentamento. Mas para que isso ocorra, é preciso combater o processo de exclusão escolar *velada ou física* dos alunos das classes populares. Muitos frequentaram a escola desde cedo, mas não tiveram acesso ao *saber-objeto* (CHARLOT, 2000; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018), a exemplo da leitura e da escrita. Charlot (2001) coloca como um desafio a ser enfrentado a questão da transformação da perspectiva empírica para a perspectiva epistêmica com o saber. Isto é, extrapolar os conhecimentos adquiridos e apropriados a partir da realidade vivida e alcançar pela cognição e mediação do outro o conhecimento racional.

Desse modo, cada posição sobre a escola na visão desses alunos remanescentes, têm nos revelado que em poucos momentos a escola foi mencionada como um espaço onde se aprende algo relevante para a vida social ou um espaço prazeroso. Vimos, nesses casos, o sentimento de despertencimento, desafiliação e de perda de bens simbólicos (POULIN, 2010), o que é antagônico aos princípios, práticas e saberes que a escola deveria assegurar. Compreendemos esses discursos discentes apresentados no sentido de “[...] que buscam na escola o que jamais encontram e que levam da escola o que jamais sonharam” (GARCIA, 1997, p. 6). Ainda assim, desejam se tornar leitores proficientes na escola e podem se beneficiar de práticas pedagógicas de ensino sócio-histórico e respeitadas de fato, como evidenciado por Mota Rocha (2002), Costa (2010), Charlot (*et al.*, 2001), Mota Rocha, Figueiredo e Poulin (2021).

A construção de laços e vínculos sociais qualificados com pares e adultos de referência como familiares ou amigos é outro enfrentamento central, pois “[...] o aprender e o ensinar, necessariamente, incorporam os aspectos de se relacionar, pois a linguagem escrita abarca as dimensões dialógicas e ideológicas”, (OLIVEIRA, 2020, p. 64). Isso pressupõe ainda atentar para os tipos de mediações construídas /realizadas de modo a incorporar os interesses, desejos, expectativas, conhecimentos prévios nas ações pedagógicas, ou seja, valorizar as subjetividades singulares nas ações pedagógicas.

Nesse sentido, Oliveira (2020) encontrou em sua pesquisa dois tipos de mediação, a saber: a primeira denominada de *Mediação Segregadora-Conformista (MSC)*, que, em nossa concepção, deve ser combatida por atuar como uma ação pedagógica que invisibiliza e se utiliza de mecanismos de classificação entre os sujeitos na sala de aula o que reforça e/ou contribui para concepções inferiorizadas através de estereótipos de normalidade/deficiência. Logo, corrobora com a reprodução de subjetividades de dominação.

A segunda, conceituada de *Mediação pouco Afirmativa de Resistência (MAR)*, abarca ações pedagógicas satisfatórias, visto que busca dar visibilidade aos sujeitos, dar mais oportunidade para a construção de subjetividades assertivas e de resistência à dominação, empenha-se pedagogicamente para ações de afirmação e pertencimento dos sujeitos diante do grupo-classe, como também dá indicativos de relevância para mediação pedagógica no acolhimento das singularidades subjetivas e diferenças próprias de cada sujeito.

Desse modo, as mediações pedagógicas meticulosamente planejadas e fundamentadas em relações pedagógicas democráticas, com vistas à autonomia, como indicou Mota Rocha e Figueiredo (2018) foram fundamentais à construção do pertencimento de alunos remanescentes. As autoras encontraram vários tipos de relações pedagógicas. No entanto, como relações democráticas elencaram três tipos. A denominada de *Começo de Uma Relação Democrática* (tipo 3), porque o sujeito aprendiz já é oportunizado a participar com apoio, a se expressar e seus acertos são considerados. A segunda, denominada de *Relação Democrática e Parcialmente Autônoma* (tipo 4), além de possibilitar a expressão do que foi ensinado/aprendido, tem a mediação como âncora do processo de aprendizado, havendo o início da internalização de papéis e ações na atividade letrada. E, por último, a *Relação Democrática - Autônoma* (tipo 5), que corresponde à ação autônoma dos sujeitos aprendizes no processo de apropriação do conhecimento e o erro construtivo já é compreendido como parte do processo de aprendizagem.

Nessa direção, Mota Rocha, Figueiredo e Poulin (2018), afirmam que as relações pedagógicas contemplam todos os procedimentos utilizados por um mediador direcionadas às ajudas e erros dos alunos e devem atuar para construção “[...] de mediação pertinentes ao letramento, à construção da subjetivação e ressignificação de subjetividades e à metacognição situada na atividade social [...]”, (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO; POULIN, 2018, p. 27).

Essa condição acima converge com a proposta de construção do currículo de Street (2010; 2012; 2014) e Rojo (2010), ou seja, transformação das práticas escolares com a implementação do modelo dialógico de alfabetização e de letramento. Pois, se concebemos que em sociedades desiguais, como a nossa, existem uma variedade de condicionantes que

atuam como construtores sociais produtores da remanescência enquanto exclusão social, defendemos que isso se agrava ainda mais quando o processo de alfabetização e sua interdependência com o letramento são compreendidos como aquisição de uma técnica de transcrição, numa perspectiva de sistema de códigos e de letramento autônomo, que intensificam os processos sociais de produção da exclusão na escola.

Por fim, é preciso problematizar os discursos da indisciplina, da patologização ou da criminalidade inata em sujeitos das classes populares (CHARLOT, 2001). Esses alunos, geralmente, são abordados pelos professores e os outros agentes escolares, inclusive por familiares, com leituras negativas ao seu respeito: são ressaltadas a falta, a carência e a ausência, ou seja, pela causalidade da falta (CHARLOT, 2000). Muitas vezes são adjetivados como preguiçosos, desinteressados, incapazes ou mesmo lentos, tímidos ou medrosos. É preciso reconhecermos o Estado e a escola violenta junto a muitas crianças e jovens do nosso país.

Portanto, a escola cumpre importante papel sócio-político quando através de suas metodologias e atitudes acolhedoras e encorajadoras mobilizam os sujeitos para o campo do ensinar-aprender como um meio para acessar, produzir e expressar conhecimentos. Nesse papel, a escola construiria disposições favoráveis em benefício de ideais contra-hegemônicos. “[...] Que perigo medonho!” (JORGE AMADO, 1972).

3 CONDICIONANTES SOCIAIS/FAMILIARES E ESCOLARES DE PRODUÇÃO DA EXCLUSÃO ESCOLAR DA SAÍDA DA ESCOLA

“Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

[...].”

(MARINA COLASANTI)

A epígrafe acima ilustra o que há tantos anos têm sido foco de pesquisas e pauta de discussão em diferentes campos de ação (social, político e psicológico) na educação brasileira acerca da exclusão social/escolar. Ela traduz o que não deveria ser comum experienciar em escolas públicas, sobretudo. Mas, relutantes para não nos acostumarmos com a naturalização desse “arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1982) e almejando quebrar esse cristal é que buscamos fazer a presente pesquisa “ouvindo”, “dando ouvidos” e oportunidade para a enunciação das “vozes” discentes.

Assim, encontramos por meio da investigação da trajetória social/escolar, entre outros instrumentos/procedimentos metodológicos, mas, sobretudo, através da análise dos documentos escolares e das entrevistas com os sujeitos, uma forma de compreendermos quais condicionantes contribuíram para a interrupção da longevidade escolar dos jovens sujeitos da nossa pesquisa. Ao analisar as trajetórias sociais/escolares encontramos disposições que ultrapassam os limites das informações textuais porque desvelam contextos que se coadunam e ilustram os percursos escolares, visto que na (re) construção delas os sujeitos estabeleceram reflexões, ativaram memórias e despertaram sentimentos que vão além dos espaços físicos sociais e/ou escolares por atuarem na subjetividade de cada um.

Desse modo, os questionários, as entrevistas, observações durante as visitas domiciliares, a análise dos documentos escolares, a produção dos desenhos e as avaliações da leitura e da escrita, enquanto procedimentos metodológicos, atuaram como importantes ferramentas para/na produção dos dados. Cada procedimento nos possibilitou ver especificidades que constituíram a trajetória social/escolar dos sujeitos, a exemplo das suas maneiras de agir e de significar os acontecimentos que (in)diretamente colaboraram para a exclusão escolar como o início da escolarização, (in)frequência e a interrupção da escolarização. Também buscamos atitudes que nos revelassem sobre os vínculos sociais e afetivos, saberes e interesses, tanto no cotidiano familiar quanto no cotidiano escolar, nos fundamentando em diferentes formas de expressá-los como discursos, gestos, olhares, silêncios, risos, atitudes, etc. Nesse sentido, diligentemente tentamos ver o que é em que esses

aspectos os influenciavam em seus posicionamentos sobre/em seu modo de ser, agir e pensar no e sobre o contexto escolar vivido.

E, por essa razão, visitamos as localidades onde residiam os sujeitos antes das atividades formais da pesquisa, no intuito de observarmos a macroestrutura do contexto vivido por cada um, ou seja, modos de vida das pessoas das comunidades, profissões, lazer entre outros aspectos que considerássemos muito relevantes. Assim sendo, nas tardes ensolaradas do nosso Cariri, encontramos muitas famílias conversando nas calçadas e jovens jogando ou conversando e/ou bebendo em bares. Encontramos, também, cenários sociais de muita pobreza. Casas sem saneamento básico como água potável para consumo e manejo de alimentos, resíduos sólidos sem o descarte adequado, banheiros na parte externa da casa com ausência de fossas e outros importantes fatores que auxiliam para e na boa saúde e condições de vida dos moradores, indícios do pouco caso com a saúde pública da população.

Identificamos que grande parcela dos habitantes das localidades visitadas são da classe popular e sobrevivem com renda oriundas da aposentadoria de avós, programas do Governo Federal (Auxílio Brasil) e/ou de serviços braçais na agricultura, cujos valores recebidos são bem inferiores ao considerado digno, sendo, no entanto, de suma importância para completar e auxiliar na compra de alimentos ou remédios, na maioria das vezes, ou comprar bens para uso próprio. Em geral, são famílias numerosas, com mais de cinco filhos, sendo que a criação de alguns é destinada aos cuidados dos avós, porque o pai os rejeitou e a mãe não dispôs de afeto e recursos suficientes para manter todos os filhos juntos.

Nessa direção, no decorrer de nossa pesquisa buscamos compreender elementos que envolvessem aspectos sociodemográficos, o contexto familiar, vínculos sociais e afetivos, saberes e interesses, perspectivas de futuro que respaldassem e ilustrassem os aspectos relacionados à trajetória escolar de Pedro e de Mariana. Diante disso, compreendemos que “considerar a origem social é, portanto, importante, mas não como carência e sim para entender esses processos de relacionamentos com o saber” (CHARLOT, 2002, p. 28), sendo, pois, o que nos propomos discutir neste capítulo.

3.1 Condicionantes sociais e escolares na trajetória de vida escolar de Pedro: contradições em foco

Na calçada de uma vizinha²⁸, encontramos Pedro conversando com outro jovem. Local (casa) marcado por ele para acontecer a entrevista daquele dia. Ao vê-lo, o reconhecemos pela sua estatura mediana e rosto com contornos infantis, embora já estivessem presentes as marcas da masculinidade e do trabalho exposto aos dias ensolarados do nosso Cariri.

Ainda na calçada, cumprimentamo-nos com cordialidade e gratidão pelo aceite na participação em nossa pesquisa, visto que foi desafiador convencê-lo²⁹ a expressar seus posicionamentos sobre sua trajetória escolar. Na sala aconchegante de sua vizinha, iniciamos nossa enternecedora e reflexiva entrevista. No período de nossa pesquisa Pedro era um jovem de cor parda e aos 17³⁰ anos de idade. Ele apresentou-se como um rapaz com princípios e valores³¹ considerados moralmente éticos e com uma vida financeira equilibrada, apesar dos poucos recursos recebidos pelos trabalhos braçais executados, “homem quase já feito”. O referido jovem se definiu como um rapaz quieto, pacífico e com grandes anseios para sua vida pessoal e profissional pela expectativa positiva em relação ao trabalho formal, a exemplo de “[...] *o caba tem a folga, tem mais sossego no trabalho e não trabalha avexado. Tudo que tem lá quando quiser sair tem direito as coisas, no campo a pessoa sai e não tem nada*”.

Assim, introduzimos com conversas sobre o seu dia a dia, seus gostos, seus interesses e seus vínculos socioafetivos, questionamentos direcionados pelo questionário (Apêndice – A). Sem ainda fazer os registros em vídeo gravação³², mas atentas a quaisquer que fossem as atitudes, palavras, ou demais linguagens. Ouvimos de Pedro que na casa de sua mãe são muitos filhos e que essa quantidade a impossibilitou de criá-los todos juntos, haja vista que era mãe solteira e cada um possuía genitores diferentes. Acerca disso, não identificamos, aparentemente, mágoas ou rancor em seu discurso. No entanto, apresentava-se constrangido para narrar fatos de sua infância no convívio com seus familiares.

²⁸ Pedro escolheu a casa da vizinha para sua participação em nossa pesquisa, no intuito de evitar policiamento e represálias, o que de fato aconteceu no decorrer de nossa entrevista com a avó de Pedro, em sua residência, por parte do tio de Pedro.

²⁹ Visitamos Pedro em sua localidade/casa duas vezes antes de formalizar a permissão para sua participação em nossa pesquisa. Essas visitas não foram contabilizadas para a produção de dados efetivamente, todavia, nos ajudaram a ver e compreender situações do contexto social/familiar que nos possibilitou entender alguns posicionamentos e reações do jovem.

³⁰ Pedro faz aniversário no segundo semestre, por isso que em junho, período da nossa produção de dados ele estava com 17 anos.

³¹ Entre os valores sociais destacamos, o respeito, a honestidade, o altruísmo e a generosidade.

³² À medida que percebemos Pedro mais tranquilo e com uma interação mais espontânea, pedimos permissão para gravar, e gentilmente, nos foi concedida.

Mediante o exposto, Pedro nos revelou que da infância até os dias atuais reside na área rural (com população predominantemente da classe popular) no município de Barra de Santana – PB. O referido jovem, contou-nos que foi abandonado pelos seus genitores já na primeira infância e foi morar com sua avó. Nesse caso, os cuidados maternos e educacionais ficaram sob a responsabilidade da avó materna – uma mulher, à época com mais de 60 anos de idade, analfabeta e viúva.

Na casa onde o jovem residia, também moravam um tio e sua esposa. A casa não era tão ampla. Possuía pouco mais de 20m², aproximadamente. Mas, era de alvenaria com reboco na parte externa e na parte interna no terraço e sala de estar e o piso era de cimento queimado. A casa possuía 5 cômodos – terraço, sala de estar, dois quartos e cozinha. O banheiro ficava na parte externa da casa e não identificamos fossa séptica ou água encanada. A renda familiar advinha da aposentadoria da avó, e/ou dos serviços braçais, (plantar palma, cuidar de um roçado, colher feijão, etc.) que Pedro executava na agricultura desde a infância totalizando aproximadamente dois salários mínimos, o equivalente a dois mil e duzentos reais (R\$: 2.200,00). A contribuição do tio para a renda familiar não foi sinalizada nem por Pedro e nem pela sua avó, porque não os questionamos diretamente. Porém, nos foi esclarecido pela avó de Pedro, ao comentar sobre a importância dele ter sua residência própria, porque “os negócios” do seu tio tinham como finalidade prover bens para si mesmo.

Também através da avó de Pedro, tivemos conhecimento de que os elementos de maior valor econômico da casa são os eletrodomésticos (como geladeira, fogão, liquidificador, ferro de passar roupas e uma televisão). Outro bem valioso é uma motocicleta do tio. A avó nos relatou que atualmente nenhuma pessoa da casa possui celular. Tanto Pedro quanto sua avó explicitam, no decorrer das entrevistas, que o domicílio é da avó e que quando ela falecer, o imóvel será de seu filho, que mesmo sendo de maior idade e casado ainda reside com ela. Por essa razão, trabalhar para Pedro além de sobrevivência, significava sossego e domínio sobre as próprias conquistas financeiras/materiais.

Pesquisadora: Alguém mandava você trabalhar?

Pedro: Não. É porque eu gosto mesmo, pra arrumar meus troços.

Pesquisadora: Ah, para arrumar teus troços. Você tem moto?

Pedro: Eu tinha moto, mas vendi.

Pesquisadora: Oxe! E foi?

Pedro: Tô fazendo minha casa³³ aí.

Pesquisadora: Nossa, que maravilha Pedro!

³³ Em nossa segunda visita, com o semblante de muito apreço, Pedro nos apresentou uma casa com três cômodos (sala, quarto e cozinha), sem emboço na parte externa e interna e piso de terra batida e ainda sem portas e janelas. A casa que possuía aproximadamente 10m² ou 15m².

Pedro: É pra ter o meu lugar, né? Ter meu sossego, né.

Pesquisadora: Aqui não é sossegado não?

Pedro: Não. E também é porque num troço meu, é meu né, família não pode mandar.

Pesquisadora: Nossa! Parabéns! Isso mesmo!

Pedro: É pequena, mas pelo menos é minha, não vou morar de aluguel, né.

Pesquisadora: Isso mesmo. Então você mora com...

Pedro: Ainda com minha avó.

(Entrevista – Pedro, 21 de junho de 2021)

[...]

Avó de Pedro: Ele é trabalhadorzinho. É melhor trabalhar, com licença da palavra, eu não gosto de malandragem de homem malandro que não trabalha. O homem só é homem trabalhando, né? Tem todo valor. Ele é trabalhador. Trabalha, tem paciência pra suas coisas e ajudar aqui em casa. Ele já possuiu as coisinhas dele, já deu fim. Já possuiu moto, já deu fim. É interesseiro, mas ele não segura o que é dele. Se ele segurasse era melhor, mas ele bagaça. Esse meu filho aí (tio de Pedro), mora aqui dentro de casa. Aqui, ele negocia com as coisas dele. É o que ele faz: mata uma galinha, vende; vende um bichinho dele. Cria. Depois quando tá bom de vender ele vende e compra outro e negocia. É assim... são para as coisas para ele...

Pesquisadora: Mas, ele (Pedro) não tá fazendo uma casa?

Avó de Pedro: Tá fazendo a casa, vamos ver se ele vai derrubar ou vai vender. Porque não pode vender nem pode derrubar, porque quando eu me for (falecer) onde ele vai morar? Isso aqui é do tio dele. Ele pode fazer benefício pra entrar pra dentro do que é dele. Anoitecer e fechar a portinha e dormir, né? Chegar do serviço, fechar a sua portinha que nem ele diz: olha vó, quando eu tiver meu cantinho eu chego, vou abro minha portinha e vou dormir.

(Entrevista – Avó, 22 de junho de 2021)

Mediante o exposto, e ao que nos parece, sendo o patriarca da família já falecido, as decisões mais importantes eram tomadas pelo tio. Esse, que demonstrava autoridade sobre todos da família, inclusive, decidindo sobre com o que, e em que a renda familiar deve ser gasta. Um exemplo de sua autoridade na casa foi a deliberação de Pedro para a participação em nossa pesquisa. Pelas suas atitudes nada cordiais conosco, compreendemos que ele julgou nossa presença como sendo ameaçadora e nos interrompeu no momento da entrevista com a avó de Pedro. Nesse caso, solícita e cortesmente o convencemos da nossa necessidade na continuidade da pesquisa e sob a condição de não gravar nenhum vídeo prosseguimos, um pouco amedrontadas é verdade, mas prosseguimos. Nessa circunstância, a nossa segunda³⁴ visita serviu para o aprofundamento do nosso roteiro de observação (Apêndice – F) e sutilmente para ratificar alguns dados obtidos nas visitas anteriores a oficialização da parte de Pedro.

Segundo a avó, em momentos de dissidências entre ela e Pedro, o referido tio corriqueiramente comentava: “[...] mas se eu fosse pai, eu sabia exemplar [...]”. Inferimos que tais comentários estavam relacionados aos castigos físicos, fato confirmado por Pedro em

³⁴ Em 22 de junho de 2021.

outro momento, por ocasião de nossa segunda visita, quando o perguntamos com quem ele aprendeu a trabalhar na agricultura, tendo nos informado que fora com o tio e que se não o fizesse ao seu gosto “[...] *era cacete!* [...]”.

Assim, a partir dos dados, depreendemos que o convívio e relacionamento familiar de Pedro possuíam indícios de exploração da criança/jovem, violência doméstica explícita e um possível controle sobre Pedro, o que aponta, para uma relação familiar austera, principalmente pelos posicionamentos e atitudes desrespeitosas do tio com Pedro, inclusive, perante nossa presença.

Desse modo, diligentemente, buscamos produzir os dados vistos, que conforme já mencionamos, foi muito difícil convencer o Pedro a falar sobre sua vida social/escolar, pois vivendo em um contexto familiar, de aparente hostilidade, Pedro foi instruído. Presumimos que por essa razão cada resposta do jovem era antecedida por inúmeros silêncios e alguns gestos e atitudes demonstravam cisma ao que poderia ser revelado. Por esse motivo, perspicazmente buscamos adentrar em sua trajetória escolar e sempre que era oportuno perscrutávamos a respeito do seu contexto vivido. Então, um dos nossos questionamentos foi se Pedro havia estudado apenas na escola a qual estávamos nos referindo no decurso da pesquisa e o jovem prontamente nos respondeu que não, mas que havia estudado “em muitos cantos”.

Assim, sob esse esteio, e com base nos seus documentos escolares, constatamos que a trajetória escolar de Pedro teve início aos quatro (4) anos de idade, em 2008, em uma classe multisseriada³⁵ (Educação Infantil ao 2º ano) na turma de Pré I na etapa de Educação Infantil (primeira etapa da educação básica) em uma escola situada em sua comunidade, área rural de Barra de Santana – PB. De acordo com o seu relatório³⁶ (correspondente a fevereiro-dezembro de 2008), a professora da época afirmou que Pedro obteve progressão em seu desenvolvimento e desempenho escolar.

Segundo ela relatou no documento, no primeiro semestre, Pedro “*agia com agressividade com os colegas*” e “*rasgava as atividades propostas*”, entretanto, era compreensível, em seu entendimento, por se tratar de seu primeiro ano letivo e estava em fase de adaptação ao ambiente escolar, mas que aos poucos tal professora já percebia uma melhora significativa, sobretudo, em relação às atitudes hostis com os colegas.

³⁵ Para aprofundamento dos conceitos e estudos sobre as organizações nas turmas de Barra de Santana – PB conferir estudo de Barros (2021).

³⁶ No Sistema Municipal de Barra de Santana – PB, o resultado das avaliações das turmas da Educação Infantil, do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental são registrados por meio de relatórios qualitativos, já nas séries/anos posteriores, isto é, a partir do 3º ano, o sistema faz uso de análise representadas por aferição de notas.

Ao final do segundo semestre, a mesma professora reafirma a melhora em suas atitudes, isto é, já se apresentava mais cordial com os colegas e descreveu no relatório também que, nesse período, Pedro já fazia uso de letras para representar o que escrevia, como também reconhecia algumas letras fazendo “*associações*”, entretanto, não cita quais. Ainda ressaltou que Pedro escrevia o nome com ajuda de uma ficha/crachá ou com auxílio de um escritor/leitor proficiente. Nessa série sua frequência ficou apenas um décimo e meio abaixo dos 90% dos dias letivos, evidenciando-nos acesso à escola.

Matriculado na mesma escola e na mesma classe, em 2009, aos cinco (5) anos de idade Pedro passou a estudar no Pré II também na Educação Infantil, sendo dessa vez com outra professora, conforme consta no diário de classe analisado. No referido documento existe uma seção reservada para a escrita de relatório, ao analisarmos vimos que foi registrado pela professora da época que os períodos que compreenderam o primeiro e o segundo semestre letivo do respectivo ano que Pedro não obteve avanços significativos em relação aos conhecimentos das letras e dos numerais. No entanto, a professora ressaltou que Pedro demonstrava muito interesse em atividades com caráter mais lúdico, a saber: desenhos, pinturas e recortes, particularidade bem característica das crianças de Educação Infantil, pelo prazer e significação das atividades concebidas como brincadeiras. Chamou nossa atenção a assiduidade de Pedro nessa série, com uma frequência equivalente a 97% do total de dias letivos.

Conforme vimos, os dados indicam que Pedro concluiu a Educação Infantil com uma assiduidade considerada muito boa por atingir o equivalente aos 90% de frequência. Entretanto, sua relação com o saber (CHARLOT, 2000) foi pouco considerada em termos de aprendizagem e desenvolvimento no que diz respeito à alfabetização e ao letramento como saberes-objeto. Também não encontramos em tais documentos aspectos que estivessem relacionados à exploração de diferentes ambientes e sua participação como sujeito ativo cultural e socialmente.

Aos seis (6) anos de idade, em 2010, de acordo com o diário de classe, Pedro foi matriculado na mesma escola que cursou a Educação Infantil, porém não a frequentou. Sua mãe³⁷ solicitou transferência³⁸ para outra escola, essa pertencente ao município de Queimadas – PB³⁹ mas na mesma comunidade de sua residência na área rural.

³⁷ Embora Pedro residisse com a avó, os assuntos/decisões em relação ao ambiente escolar eram de responsabilidade de sua mãe biológica. Tal como sua avó, a mãe de Pedro também se apresentava na condição de analfabetismo.

³⁸ A transferência se constituía apenas como a mudança para outra instituição escolar e não implicava em um documento formal. Mediante toda a trajetória de Pedro encontramos os dados em uma transferência como

Nessa última escola citada, já cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, também em uma classe multisseriada, sua frequência permaneceu acima dos 90%. Mas, em relação ao processo de apropriação da leitura e da escrita sua professora relatou que estava sendo doloroso para ambos, tanto pela especificidade que demanda o processo de alfabetização quanto pela, aparente, ausência de letramento familiar. De acordo com o descrito pela professora da época, no relatório, Pedro não conseguia se adaptar à rotina de suas aulas e, sob informações de um familiar, a professora afirmou que Pedro dormia muito tarde por assistir filmes com classificação indicativa para maiores de 14 anos, o que se constituiu como um empecilho para o desenvolvimento do seu comportamento leitor/escritor pelo cansaço da possível noite mal dormida e pela falta de cordialidade como seus pares. Vemos aqui com esse condicionante social pode interferir nos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, a análise docente recai apenas sobre os condicionantes familiares, não tecendo informações sobre os condicionantes escolares, aspecto observado em Mota Rocha (2002).

Ela descreveu que Pedro concluiu o primeiro semestre de 2010 reconhecendo a primeira letra de seu nome, a letra “A” e a letra “O”. Mas já escrevia o nome sem auxílio de ficha/crachá. Em relação aos conhecimentos matemáticos, Pedro conseguia contar de zero a cinco e com ajuda. Em relações às atitudes agressivas com os colegas, presentes no período, a professora ressaltou que as conversas, mediadas por ela, seguidas de declarações de remorso como o pedido de desculpas resolviam os impasses entre Pedro e seus pares.

Não encontramos nos documentos escolares (diário de classe e relatório correspondente ao ano de 2010) de Pedro informações correspondentes ao segundo semestre de 2010, inclusive, sobre o seu resultado final. Neste caso, não ficou definido se Pedro foi transferido, desistente, aprovado ou reprovado. Assim, a inexistência de documentação escolar sobre tais sujeitos é importante dado do desvalidamento desses sujeitos alvo da barbárie (*Idem*). Porém, em 2011 encontramos documentos de matrícula de Pedro em uma escola da área urbana do município de Barra de Santana – PB. No diário de classe constava que Pedro iniciou sua frequência após a primeira quinzena do mês de maio na turma do 2º ano do Ensino Fundamental e aos sete (7) anos de idade. Informação que nos fez entender, por inferência, que Pedro fora aprovado no ano anterior.

documento formal apenas de uma instituição escolar (a da escola C, conforme o quadro síntese exposto logo mais adiante).

³⁹ Sua comunidade é uma das que fazem parte do limite territorial entre Barra de Santana – PB e Queimadas – PB.

Assim sendo, em análise do que constava no relatório final da respectiva série/ano de estudo, o professor de Pedro o aprovou com 97,6% da frequência em relação aos dias letivos estudados, todavia sem se apropriar da leitura e da escrita. Ou seja, Pedro avançou na série/ano de estudo, porém não se apropriou da escrita e da leitura como ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento intelectual, social e cultural, como um sujeito que vive em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. Assim, ao que nos parece, veladamente o processo de exclusão escolar começa a aparecer.

Em 2012, a instituição escolar que Pedro cursou o 2º ano Ensino Fundamental não mais ofereceu vaga para turmas de Ensino Fundamental e passou a atender alunos apenas da Educação Infantil. Por essa razão, encontramos matrícula de Pedro em outra escola da área urbana de Barra de Santana – PB, contudo, Pedro não compareceu em nenhum dia letivo.

Diretora: Pedro veio oriundo da Creche em 2012. Ele chegou à nossa escola para cursar o 3º ano, porque na Creche era oferecido até o 2º ano do Ensino Fundamental, mas não ofereceu mais também. Então, a mãe efetuou a matrícula para o ano letivo 2012, porém ela achou por bem informar à escola que ia desistir da matrícula para que ele estudasse no município em que ela reside que é Queimadas – PB⁴⁰.

Pesquisadora: No caso, ele se matriculou, estudou alguns dias e já saiu da escola?

Diretora: Não. Não chegou a frequentar porque a mãe optou por ele estudar lá onde mora por ter uma escola que oferecesse a série mais próxima da sua residência [...]. (Entrevista – Diretora, 18 de agosto de 2021)

No entanto, coincidentemente no ano de 2012, tanto a escola pública pertencente ao município de Barra de Santana – PB quanto a escola pública pertencente ao município de Queimadas – PB foram fechadas. Ambas, em sua localidade de residência, na área rural. Desse modo, nesse contexto de fechamento de escolas em sua comunidade de residência, Pedro ficou sem estudar ao que tudo indica. Só em 2013, aos 10 anos de idade, encontramos matrícula e dados escolares de Pedro em uma das escolas pólo, após nucleação na área rural do município de Queimadas – PB, localidade com aproximadamente 3km de distância de sua residência. Vejamos abaixo, o descrito no seu relatório⁴¹, Figura 2, e frequência, Figura 3, correspondente ao 3º ano do Ensino Fundamental.

⁴⁰ Conforme mencionamos anteriormente, a casa de Pedro fica localizada em uma das comunidades que possui limite territorial entre Barra de Santana – PB e Queimadas – PB, por isso a diretora mencionou a residência da mãe de Pedro situada no município de Queimadas – PB.

⁴¹ Entre os vários relatórios de Pedro, escolhemos o do 3º ano do Ensino Fundamental por ser a/o única(o) série/ano na/no qual Pedro foi reprovado.

registrados casos de agressividade de Pedro. Isto é, Pedro permaneceu na condição de analfabeto/aluno remanescente e por consequência, segundo relatório da professora, era o motivo para sua reprovação. Perguntamo-nos: será que a condição de analfabeto não deveria ter sido motivo para uma ação pedagógica sistemática da escola no enfrentamento da exclusão rumo ao pertencimento via alfabetização e letramento?

No ano de 2014, quando Pedro tinha 11 anos de idade, permaneceu matriculado na área rural de Queimadas – PB no 3º ano do Ensino Fundamental, entretanto, a diretora⁴³ da escola nos informou que todos os documentos cujo nome de Pedro apareciam estavam disponíveis para nossa análise. Mas, lamentavelmente não encontramos documentos para análise de seu percurso escolar no corrente ano.

Porém, em 2015, aos 12 anos, encontramos matrícula de Pedro na turma do 4º ano do Ensino Fundamental na mesma escola situada na área rural de Queimadas – PB o que, por inferência, acreditamos que Pedro estudou e foi aprovado no ano anterior. Entretanto, no diário de classe encontramos uma frequência regular, até por volta do mês de abril, mas que logo depois vieram as faltas recorrentes e sua desistência. Vimos no referido documento que Pedro fechou o ciclo correspondente ao 1º bimestre letivo e que o resultado avaliativo de seu desempenho escolar por meio das notas de três atividades avaliativas para cada um dos seis componentes curriculares (Português, Artes, História, Geografia, Matemática e Ciências) indicavam fragilidade ou apropriação parcial dos conhecimentos estudados, visto que a média bimestral para cada um dos componentes curriculares mencionados ficou respectivamente com: 7,2; 6,8; 6,6; 6,7; 6,4 e 6,4.

No ano seguinte, ou seja, em 2016, Pedro foi matriculado na mesma escola da área rural de Queimadas – PB. Aos 13 anos, Pedro cursou o 4º ano do Ensino Fundamental com uma frequência superior aos 80% em relação aos 200 dias letivos e foi aprovado com médias bimestrais que ficaram entre sete (7,0) e oito (8,0).

Já em 2017, quando Pedro tinha 14 anos, permaneceu na mesma escola do ano anterior, agora com matrícula no 5º ano do Ensino Fundamental. Seu percurso escolar nesse ano foi marcado por uma frequência muito irregular, isto é, dos 200 dias letivos, 144 foram faltas distribuídas no período entre fevereiro e dezembro do corrente ano e conforme análise do diário de classe não houve justificativa informada. No referido documento, constou que Pedro cursou apenas dois bimestres, o 1º e o 3º com médias bimestrais que variaram de 3,5 ao

⁴³ Esse é dado um indireto. Não entrevistamos formalmente os/as técnicos(as) / gestores(as) escolares de todas as escolas por onde Pedro se matriculou, apenas o/a do último ano de estudo. No entanto, as informações que obtivemos através deles(as) e que de algum modo referendou o disposto nos documentos, julgamos relevantes apresentar de forma indireta o que fora dito.

6,6 nos oito⁴⁴ componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia e Ensino Religioso. Seu resultado final piorou consideravelmente e ficou definido como desistente. Aqui ocorreu a exclusão velada transmutada em exclusão física.

No ano de 2018, Pedro estava com 15 anos e sua mãe solicitou transferência para a escola situada na área urbana de Barra de Santana – PB, a mesma que Pedro foi matriculado em 2012, mas que não estudou nenhum dia letivo. Para tal escola foi encaminhada apenas uma declaração constando que era necessário Pedro repetir o 5º ano do Ensino Fundamental por ter desistido no ano anterior. A escola de Barra de Santana – PB, por sua vez, antes de efetivar a matrícula de Pedro solicitou de sua mãe a assinatura de um termo de comprometimento de permanência na escola, cujo conteúdo expressava que a vida escolar do aluno dependeria principalmente do “*acompanhamento e apoio familiar [...]*”.

Mediante a assinatura do termo de compromisso, Pedro iniciou seu percurso escolar no 5º ano do Ensino Fundamental na área urbana de Barra de Santana – PB. No início do ano letivo, Pedro começou com uma assiduidade até regular, com três (3) faltas no primeiro mês (fevereiro). Entretanto, a partir do mês de março e abril as faltas começaram a se intensificar.

Pesquisadora: Como era o Pedro? Descreve ele para mim.

Professora: Quando ele estava presente na escola, ele era um menino educado. Ele ficava no canto dele. Ele não participava ativamente, mas participava. Eu chegava perto dele e perguntava o que ele queria, o que era que ele estava em dificuldade, ele dizia e fazia. Quando ele estava presente ele fazia as atividades mesmo com as dificuldades, mas tentava fazer e nem era problemático nem comigo, nem com os colegas. Agora eu não sei dizer como era a vida dele em casa fora da escola, quando procuravam saber porque era que ele não vinha sempre. Porque assim, ele vinha duas ou três vezes por semana, a resposta que vinha (que chegava até a professora) é que ele não queria vir.

Pesquisadora: A senhora procurava saber com quem?

Professora: Bem, a gente notificava a escola e a escola mandava atrás né.

Pesquisadora: Notificava geralmente a quem da escola?

Professora: A direção. Ah, foram muitas vezes.

(Entrevista – Professora, 16 de agosto de 2021)

Diretora: [...] a mãe procurou a escola para estar fazendo a matrícula dele apenas no 5º ano que foi em 2018. Então a mãe veio com a documentação (apenas uma declaração) da escola anterior que é a escola que ele cursou, a escola [...] é o nome da escola, e ele já veio com um histórico de desistência e por conta disso. Ele já estava fora da faixa etária para série e aí quando a mãe veio efetuar a matrícula a escola emitiu um termo em que ela se comprometesse a permanência dele na escola. Porque uma vez que a documentação da escola anterior já informava que ele era aluno desistente e como a nossa escola não tem esse foco de alunos desistente, a gente sempre procura estar buscando esses alunos porque esse não é nosso objetivo.

⁴⁴ Conforme análise dos documentos, até o 4º ano do Ensino Fundamental haviam seis componentes curriculares (Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências da Natureza e História). No 5º ano foram acrescentados dois, Educação Física e Ensino Religioso.

O nosso objetivo é que realmente o aluno venha concluir a sua série e aí a mãe assinou esse termo de permanência do aluno na escola nesse ano letivo de 2018. Ela efetuou a matrícula no dia 20 de fevereiro de 2018 e nesse mesmo dia ela assinou esse termo se comprometendo. Porém, em abril desse mesmo ano o aluno já vinha com faltas, ele vinha sem frequentar a escola há alguns dias, então a escola buscou ajuda junto a assistente social para estar buscando esse aluno e a gente tem um relatório social que foi a assistente social que realizou, que elaborou esse relatório, em que consta que ele se comprometeu o retorno dele à escola e aí ao término do ano letivo ele ficou mais uma vez como desistente infelizmente porque mesmo com todos esses recursos de busca ativa que a escola veio trabalhando não houve êxito, ele não chegou a concluir o 5º ano na nossa escola. Então, o conhecimento que a gente tem do seu histórico é que ele realmente ficou sem estudar todo esse tempo e apenas em 2020 a mãe procurou o conselho tutelar porque era desejo dela que ele estudasse, então o conselho tutelar procurou junto à secretaria de educação pra que ele retornasse os estudos, porque como a nossa escola não estava mais aceitando por ele ser... Ele já tinha 14 anos e ele já era público de Educação de Jovens e Adultos o que a nossa escola não oferece essa modalidade de Educação de Jovens e Adultos referente ao Ensino Fundamental I (aos anos iniciais). A gente trabalha com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos apenas por segundo do segmento (os não finais do Ensino Fundamental) que corresponde do 6º ao 9º ano. Esse é o histórico de Pedro. (Entrevista – Diretora, 18 de agosto de 2021)

Mediante o exposto, vimos que Pedro não chegou a cursar o primeiro bimestre do ano letivo de 2018 e logo houve a exclusão física da escola. Conforme apresentados nos dados, Pedro começou sua escolarização aos quatro (4) anos de idade e constatamos que sua trajetória escolar foi permeada por apenas uma reprovação, porém, quatro desistências completando cinco anos de atraso em distorção idade/série. Sendo assim, vejamos o quadro síntese de sua trajetória escolar logo abaixo.

Quadro 06: Síntese da trajetória de escolarização de Pedro

Ano	Idade	Série/ano	Escola ⁴⁵	Localidade	Município
2008	04-05	Pré I- EI	A (aprovado)	Área Rural	Barra de Santana – PB
2009	05-06	Pré II- EI	A (aprovado)	Área Rural	Barra de Santana – PB
2010	06-07	1º ano EF	B (aprovado)	Área Rural	Queimadas – PB
2011	07-08	2º ano EF	C (aprovado)	Área Urbana	Barra de Santana – PB

⁴⁵ Cada letra indicada corresponde a uma escola diferente.

2012	08-09	3º ano EF	D (desistente)	Área Urbana	Barra de Santana – PB
2013	09-10	3º ano EF	E (reprovado)	Área Rural	Queimadas – PB
2014	10-11	3º ano EF	E (aprovado)	Área Rural	Queimadas – PB
2015	11-12	4º ano EF	E (desistente)	Área Rural	Queimadas – PB
2016	12-13	4º ano EF	E (aprovado)	Área Rural	Queimadas – PB
2017	13-14	5º ano EF	E (desistente)	Área Rural	Queimadas – PB
2018	14-15	5º ano EF	D (desistente)	Área Urbana	Barra de Santana – PB

Legenda: EI – corresponde à Educação Infantil e EF corresponde ao Ensino fundamental.

Fonte: Documentos escolares e sistematizado pela autora, 2022.

Mediante os dados apresentados sobre a trajetória escolar de Pedro, identificamos que a transitoriedade entre as várias escolas em diferentes localidades constituiu-se como um condicionante a ser ponderado, visto que, se por um lado o impossibilitou de construir o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, por outro, presumivelmente, as instituições escolares pouco se mobilizaram para o fazê-lo sentir-se pertencente. Por essa razão refletimos: se a escola enquanto instituição social e patrimônio público não toma para si a prioridade de escolarizar de tais sujeitos, quem os tomará? E ainda, por que houveram atitudes de proteção contra a judicialização contra a escola e não houveram atitudes para transformação das condições sociais de ensino-aprendizagem?

Vimos que nos documentos escolares analisados (relatórios, diários de classe, termos de compromisso e declarações) não constou a menção do trabalho pedagógico, contudo, constou apenas registros específicos sobre os componentes curriculares e frequência. Não constatamos nada que dissesse respeito à mobilização para a construção do eu epistêmico (CHARLOT, 2005) e nem mesmo algo na direção das conquistas no tocante aos saberes relacionais entre pares rumo à construção de laços de pertencimento, de vínculo.

Logo, no sentido de construções de vínculos e de pertencimento nos direcionamos sobre outros aspectos da vida de Pedro, cujo objetivo era compreender em quê e/ou em quem

ele ancorava suas expectativas, receios, esperanças, desejos entre outros propósitos que considera importantes para seu desenvolvimento subjetivo (humano). Observamos que, acerca desse aspecto, os amigos de Pedro foram mencionados por ele e pela avó em diferentes situações. Foram mencionados nos passeios na comunidade onde reside e fora dela também, na escola e nos trabalhos braçais executados pelo jovem.

Assim, buscando conhecer mais sobre as relações de amizade construídas dentro do contexto da comunidade onde reside, identificamos que mantém afinidade com jovens de aproximadamente mesma idade e que possuem gostos e interesses semelhantes.

Pesquisadora: As pessoas que você tem mais amizade é quem?

Pedro: Um caba ali de baixo é muito amigo meu, meu primo.

[...]

Pesquisadora: Eles são importantes pra você Pedro, os amigos?

Pedro: Alguns é, sabe. E outros não.

Pesquisadora: Eles são importantes como? Eles fazem o que para serem importantes?

Pedro: Uns me ajudam. Tem uns que não ajudam, né.

Pesquisadora: Eles te ajudam como?

Pedro: Um, ali, me ajudou a cobrir minha casinha. Ele me ajudou, eu ajudo ele, né.

Pesquisadora: O quê que vocês fazem juntos? Nesse caso aí da casa eles te ajudaram, mas fora lá da casa, o quê que vocês fazem juntos pela amizade?

Pedro: Jogar bola de vez em quando, sair para passear, tomar açaí, conversar e só.

Pesquisadora: Aqui vende açaí?

Pedro: Não. Em Boqueirão.

Pesquisadora: Você vai pra Boqueirão?

Pedro: É.

Pesquisadora: Então, vocês se encontram lá em Boqueirão?

Pedro: Não. Vamos daqui mesmo.

Pesquisadora: Vão de quê?

Pedro: De moto.

[...]

Pesquisadora: Como é que você sabe que eles são teus amigos? Eles demonstram que gostam de você como?

Pedro: Só por falar, né.

Pesquisadora: Só o jeito de falar.

Pedro: É.

(Entrevista – Pedro, 21 de junho de 2021)

Desse modo, entendemos que as amizades construídas por Pedro nos sinalizam relações sociais profícuas, visto que, nessas relações encontram confiabilidade e confidencialidade, conforme exposto nos dados ora apresentados. Em outro momento da entrevista, Pedro nos dá mais detalhes sobre o relacionamento com os amigos quando questionamos a respeito de sua exclusão física da escola.

Pesquisadora: Por que você saiu da escola?

Pedro: Por que meu foco é trabalhar, em ganhar mais dinheiro, né. Não pensei muito.

Pesquisadora: Alguém, na escola, fez alguma coisa pra que você saísse?

Pedro: Não. Saí por que eu quis mesmo.

Pesquisadora: E por que você quis?

Pedro: Na onda dos meus amigos, eu saí e fui trabalhar e andar.

Pesquisadora: Esses teus amigos fazem o quê, Pedro? Hoje em dia eles fazem o quê?

Pedro: Uns carregam carro de areia, uns ficam em casa dormindo.

Pesquisadora: Eles estudam ainda?

Pedro: Uns estudam no celular⁴⁶, ainda.

(Entrevista - Pedro, 21 de junho de 2021)

Pedro nos sinaliza que foram as influências dos amigos, tanto da comunidade onde reside quanto da escola, a principal causa de sua saída da escola. Para Pedro “*trabalhar*” e “*andar*” eram as melhores atitudes para sua vida naquele momento. Entretanto, vimos anteriormente algumas razões e mais adiante também veremos, que essa não foi a causa primeira e nem a de maior relevância para a saída de Pedro da escola.

Todavia, acerca disso, nos vieram à memória elucubrações sobre a constituição do sujeito como um ser social. E, a esse respeito, Vygotsky (Psicologia Concreta do Homem – Manuscrito de 1929⁴⁷, 2000a) nos diz que “o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”. Desse modo, entendemos as razões pelas quais Pedro menciona os amigos em diversas situações. Sendo assim, em conformidade com os dados, identificamos que no encontro com os amigos, Pedro obtinha afinidade, respeito, confiança e reciprocidade, algo que consideramos imprescindível para a construção subjetiva e coletiva de um sujeito socialmente inserido, ou seja, a subjetivação em construção no assemelhar-se e diferenciar-se, na individuação e pertencimento ao grupo (MOTA ROCHA, 2018; CHARLOT, 2001). Assim, o pertencimento entre os pares nos sugere entendimento de que parece ser uma estratégia de resistência às austeras relações sociais intrafamiliares e escolares. No entanto, em direção oposta ao discurso de Pedro, sua avó nos revela.

[...] é muito perigoso, os amigos dele. Porque ele quer amizade boa com o pessoal, mas o pessoal não quer amizade com ninguém. Ele quer amizade com todo mundo, esse menino não é má pessoa, sabendo levar ele é uma pessoa boa.

(Entrevista – Avó, 21 de junho de 2021).

Assim, de acordo com dado apresentado, entendemos que a avó conjectura que os amigos de Pedro vivem em situação vulnerável a comportamentos e práticas ilícitas e que isso o pode conduzir por condutas que a desagradam. Com base nessas informações perguntamos a referida senhora se Pedro gostava de sair para passear.

⁴⁶ Ressaltamos que o “*estudar no celular*” significava ter aula sob o modelo de ensino remoto em decorrência da pandemia do COVID-19. Pois, a nossa produção de dados, que aconteceu entre janeiro e dezembro de 2021, período da pandemia. Tal produção foi permeada por acontecimentos dolorosos com a perda pelo falecimento de para várias famílias do município de Barra de Santana – PB, inclusive pelo adoecimento psicológico de uma das nossas irmãs e amigos muito íntimos, entre eles, uma amiga do mestrado.

⁴⁷ “[...] man is a social person: an aggregate of social relations, embodied in an individual.” (VYGOTSKY, 1929 versão em inglês encontrada em Pino, 2000, p. 45, com tradução livre)

Avó: Na igreja. Pra ali pro lado da igreja.

[...]

Pesquisadora: Por que lá é o lugar que ele mais gosta de ir?

Avó: Tem mais animação pra conversar, mais amigos (risos). Só não quero que ele beba.

(Entrevista – Avó, 21 de junho de 2021)

Contraditoriamente às atitudes hostis que presenciemos e ouvimos pelo discurso da avó de Pedro no decorrer de nossa produção de dados, também a testemunhamos como sendo um referencial significativo importante. Isto é, como suporte afetivo, apoio parental, proteção e cuidado materno entre outras referências. Assim, submersa em uma prudência materna, a avó de Pedro procurava alertá-lo sobre as pressuposições negativas em relação às suas amizades como uma forma de protegê-lo das vulnerabilidades e violências que ele se encontrava exposto, sobretudo, ao sair para lugares mais distantes da localidade onde reside, onde as distrações e entretenimento podem ser variados, mas também há a exposição a outros riscos são ainda maiores, além dos que já vive em sua comunidade, tais como: uso de drogas ilícitas, violência policial, acidente automobilístico, envolvimento com a criminalidade, mortalidade, entre outros.

Por outro lado, a avó percebe que nos constituímos nas e pelas relações, sejam estas afetivo-emocionais, pela linguagem, pela construção histórica e social por meio do convívio com nossos semelhantes e entre tantos outros elementos mediadores de nossa construção identitária. Ou seja, demonstra o entendimento de que as interações entre pares são importantes. Nessa lógica, depreendemos que a constituição do sujeito atravessa e se dá entre o individual e o social a partir de suas experiências e vivências reciprocamente construídas dentro de um processo de significação que envolve e condensa entre outras, manifestações, expressões, sentimentos e emoções (MOLON, 2011).

Na família do jovem Pedro, constatamos que o analfabetismo é predominante. Avós, tios, pai, mãe e irmãos dependem de outras pessoas (vizinhos) com escolarização e compreensão leitora adequada para auxiliar nas práticas sociais que demandam destreza no uso da leitura e da escrita. Verificamos que apenas uma tia concluiu o Ensino Fundamental – anos iniciais (mas reside em outra localidade), já na modalidade destinada aos Jovens e Adultos e os demais familiares não foram oportunizados tal como essa tia, ou pela condição de trabalho infantil-juvenil ou pela gravidez na adolescência.

Tal como Pedro, a reprovação, desistência e distorção idade/série entre seus irmãos e primos se apresentaram como fatores de risco para a exclusão escolar. Outra constatação é que na casa de Pedro não existem artefatos culturais, além de livros didáticos doados pela

escola, que possibilitem o letramento familiar literário. Logo, a condição de analfabeto para sua família funcionou como uma fronteira limitante nos eventos e práticas de letramento das esferas doméstica e literária, por exemplo.

A compreensão da trajetória escolar de Pedro demanda a reflexão sobre a concepção de sujeito dotado de história única e com particularidades na forma como se relaciona com o outro, com o mundo e consigo mesmo (XYPAS, 2019, CHARLOT, 2001). E por esta razão, buscamos respostas de Pedro no sentido de saber a concepção que ele detém sobre si. Vejamos o que vê em sua autoimagem.

Pesquisadora: Você se considera um rapaz como?

[...]

Pedro: Sou na minha. Um caba quieto.

Pesquisadora: O que é ser quieto?

Pedro: Não perturbar ninguém.

(Entrevista – Pedro, 21 de junho de 2021)

Tal como Pedro, a diretora e sua última professora o descreveram como um “*jovem quieto*”, mas acerca disso ponderamos em nossas reflexões que o fato de “*ser quieto*” e não “*perturbar ninguém*” se não estaria relacionado a experiências de subserviência e inferioridade em subjetividades de dominação (MOTA ROCHA; OLIVEIRA, 2020), especificidades representativas de alguém que sofreu repressões em uma franca sociedade, cujas desigualdades são alarmantes e as posturas ético-facistas ocorrem comumente.

Na mesma medida em que Pedro era considerado um jovem quieto, sua última professora se considerou autoritária.

Pesquisadora: Como você se descreve como professora?

Professora: Na realidade eu sou uma pessoa muito autoritária.

Pesquisadora: Você se considera?

Professora: Considero. Muito autoritária.

Pesquisadora: Como assim, autoritária?

Professora: Deixa eu ver como é que eu posso explicar... Tudo na sala de aula eu gosto quando eu tô explicando eu quero atenção. Eu fico reclamando muito. Sou muito rígida em relação às aulas, às explicações como na hora de fazer a tarefa, tipo assim: se não tá prestando atenção, atrapalhando o colega. Mas, quando ele não quer fazer e fica lá no cantinho dele, eu dou as explicações, ajudo os colegas e vou lá na pessoa que não tá prestando atenção. Que a gente percebe quando não tá prestando atenção. Então, vou lá, falo, pergunto o que é que tá acontecendo, procuro saber. Agora quando é pra o que está atrapalhando o colega aí eu já sou mais rígida, entendeu? Eu sou muito rígida, eu costume falar alto, às vezes pode até achar que é porque... Eles me consideram muito brava, mas eles gostam de mim eu acho porque eles brincam comigo. Tem a maior liberdade de brincar, sabe. Só na hora da aula que tem que prestar atenção. Mas fora isso gosto demais dele, sabe, de tá conversando, brincando na hora de ensinar também, eu digo sempre a eles que quando não entenda pode me chamar, me diga o que é, eu quero saber que o aluno faça, me diga se tô sendo... Quando eu tô errando eles têm a liberdade de dizer, sabe. Apesar de eu ser assim, rígida, mas eles têm a liberdade de discutir comigo, de dizer se não tá gostando de uma coisa, se quer que eu melhore nisso e a gente tá pronto.

(Entrevista – Professora, 16 de agosto de 2021)

Apesar da própria professora se autodenominar como sendo uma professora autoritária e rígida descrevendo características que corroboram com seu discurso, em nossas reflexões, sem estar congruente com uma lógica corporativista, buscamos analisar sob qual ponto de vista ela se autoafirmava como tal. Identificamos uma postura ambivalente. Pois ao mesmo tempo que se autodenominou autoritária também apresentou entendimento a respeito do que é, e de como a exclusão escolar ocorre no âmbito escolar. Conforme expresso em seu discurso, suas ações eram permeadas por gestos de afastamento através do autoritarismo, da rigidez e da fala em tom de voz alto e gestos de aproximação com as brincadeiras e conversas sinceras ao seu respeito. No decurso da entrevista, a última professora de Pedro reconheceu como acontece a exclusão escolar. Ela nos dá indicativo sobre as razões da exclusão física escolar de Pedro e possíveis condicionantes de mobilização.

Professora: Porque na exclusão é quando o aluno ele se sente... Quando o aluno vai sendo excluído das coisas. Vai sendo deixado de lado. Vai sendo esquecido, mas ele tá ali tentando, né? Mas ele vai sendo esquecido.

Pesquisadora: Por quem?

Professora: Pelo professor. Pela própria escola. E acontece isso. Que a gente diz que não, mas acontece. Acontece se você tiver uma turma muito grande e for um aluno que seja muito... Irresponsável... Ou um aluno trabalhoso demais ou um aluno quieto demais. O aluno trabalhoso demais vai se destacar, mas você vai evitá-lo. Vai sempre tá brigando, botando de castigo e dando outra atividade que faça ele se concentrar. Um aluno quieto demais você vai se esquecer dele. Quando você se lembrar, já tem passado a aula. Eu vejo assim, né. Infelizmente.

[...]

Pesquisadora: Você acha que ele (Pedro) se sentia acolhido pela escola? Não só por você, mas pela escola. Como era o acolhimento com esses alunos?

Professora: Eu acho que não, sabe por quê? Se ele fosse ele tinha voltado. Eu acho que justamente por ele se sentir atrasado em relação aos outros ele não queria mais estudar.

Pesquisadora: Você teria alguma sugestão para o trabalho da escola com esse tipo de aluno (aluno remanescente)? A tua opinião em relação à escola, o que a escola poderia fazer?

Professora: Eu acredito que deveria acontecer o seguinte, no início do ano a gente não faz o diagnóstico de como é que tá cada aluno né, então de acordo com aquele diagnóstico eles teriam um reforço extra, esses alunos que chegam assim num caso extremo que não dá pra você parar e ir alfabetizar, porque eu vou dizer eu não tenho como dar conteúdo do 5º ano e ir alfabetizar dois, três alunos.

Pesquisadora: Na tua opinião, pra esses alunos não chegarem ao 5º ano com esse tipo de dificuldade o que deveria ter sido feito pela escola?

Professora: Eles teriam que ser (alfabetizados) desde o início da 1ª série. Tá com dificuldade eu acho que eles não deveriam ir pra outra série com aquela dificuldade que não foi sanada ou se o diagnosticar isso antes ter um reforço pra eles poderem chegar na outra turma, porque numa escola particular o aluno não consegue! Você tem ajuda em casa, mas se a gente sabe que esses meninos não tem ajuda em casa, muitos deles não tem, os pais são analfabetos, então o que é que deveria ser feito? Deveria se ter um projeto que tivesse como reforçar as dificuldades daquele aluno pra ele acompanhar a série que ele estava.

Pesquisadora: Com base nisso que você falou em relação aos familiares analfabetos, como é que as atividades que eram passadas? As atividades para casa.

Professora: As atividades passadas para casa, eram as atividades que a gente tinha trabalhado em sala. Ia uma atividade para casa que eles tinham condições de fazerem sozinhos. O que é eles precisavam apenas? De algum olhar se eles estavam

fazendo ou não, porque no meu caso eu sempre faço o seguinte, vai atividade pra casa eu sei que se muitos pais não tem como, mas tem de dizer se ele fez ou não fez, botar ele pra fazer porque não importa se ele tá fazendo certo ou errado porque a gente vai corrigir no outro dia. Então no outro dia, se foi ele que fez, eu vou saber qual é a dificuldade que ele tá tendo quando eu tiver fazendo a correção, porque eu costumo fazer assim, dá o visto em quem fez a atividade aí vou pra correção coletiva aí eles têm que corrigir lá direitinho, mas aquele que tá sem o visto porque fez a correção, mas o aluno não tá com a tarefa feita, mas eu dei o visto antes da correção.

Pesquisadora: Você tinha algum momento de corrigir individualmente com eles, explicando para eles (os alunos)?

Professora: Quando tem o aluno que realmente não conseguiu, porque a gente quando tá fazendo a correção coletiva a gente pergunta a um e a outro, aí aquele que não fez olha porque já vai tirando as dúvidas ali, aí corrige.

(Entrevista - Professora, 16 de agosto de 2021)

Pesquisadora: Na sua opinião existiria algo que poderia ter sido feito pra ele não desistir ou pra ele voltar? No caso se ele quiser voltar a estudar nessa escola, o que pode acontecer?

Diretora: Eu acredito que aí é que fica mais difícil pra que ele retorne, porque uma vez que ele tá passando tempos e mais tempos, né. A gente já tá em 2021 e o último ano de estudo dele foi em 2018, então eu acredito que como alternativa pra ele no momento, eu acredito que ele não deseja, mas eu acredito que quando ele for a busca de um emprego ele vai perceber o quanto ele perdeu por não ter estudado, infelizmente a gente sabe que essa é a realidade da maioria dos jovens que só vem abrir os olhos infelizmente um pouco tarde.

(Entrevista - Diretora, 18 de agosto de 2021)

Através das considerações da última professora de Pedro, vimos que ela demonstrou compreensão a respeito do que é e de como ocorre a exclusão escolar. Embora seja antagônica suas atitudes suas afirmações e as da diretora apresentaram uma das faces ineficientes da instituição escolar, a exclusão que acontece através dos agentes escolares por meio de atitudes e comportamentos de eliminação que cerceiam a construção da relação de pertencimento e afiliação ao espaço escolar e aos conhecimentos produzidos nele.

Assim, entendemos que, *a priori*, a exclusão escolar acontece veladamente já nas concepções e ações dos agentes escolares e *a posteriori*, a partir de suas atitudes e comportamentos. Por essa razão, vimos que com 10 anos de escolarização, a trajetória escolar de Pedro passou por uma reprovação e sucessivas “desistências”, fatos que ocasionaram a ainda condição de leitor iniciante ou em processo de alfabetização, a despeito de ter tido uma década na escolarização pública. Ou seja, apesar da presença física na escola, o sujeito parece ter pouco entrado na sua dimensão simbólica (CHARLOT, 2001; BUNZEN, 2010; MOTA ROCHA, 2018), evidência de que, de fato, teve uma trajetória de invisibilidade e despertencimento escolar. Lembremo-nos de que a construção do eu epistêmico é importante responsabilidade da escola.

Assim, conceituamos trajetória de invisibilidade e despertencimento escolar como o percurso de escolarização de sujeitos com ações indicadoras da privação da mediação escolar

qualificada, seja entre os pares, seja entre os demais sujeitos da escola, ou pela mediação autoritária fundamentada no olhar negativo e no pré-julgamento da condição do sujeito como resultado de pura escolha e desempenho individual.

Essa trajetória aponta para relações excludentes autoritárias, que dizem respeito às atitudes e/ou expressões discriminatórias com aparentes características de eliminação experienciadas em relações sociais de opressão/subordinação em que o sujeito está posicionado/escravizado como objeto e/ou mercadoria e não como sujeito de direito e como sujeito histórico, nos universos social, familiar e/ou escolar.

No decorrer de toda sua escolarização, o jovem mencionou que, nesses 10 anos de escola, apenas um professor foi notável (do 4º ano do Ensino Fundamental. *“Porque ele me ajudava na escola e só ele que falava comigo.”*), tanto no acolhimento afetivo, quanto na sensibilidade pedagógica. E que, a partir disso, passou por transformações positivas que lhe possibilitaram a leitura das primeiras palavras. Assim, entendemos que “na ausência de familiares conhecendo as regras do jogo, quem ajuda aos alunos pobres, senão um professor acreditando no jovem e no jogo?” (XYPAS, 2019, p. 177).

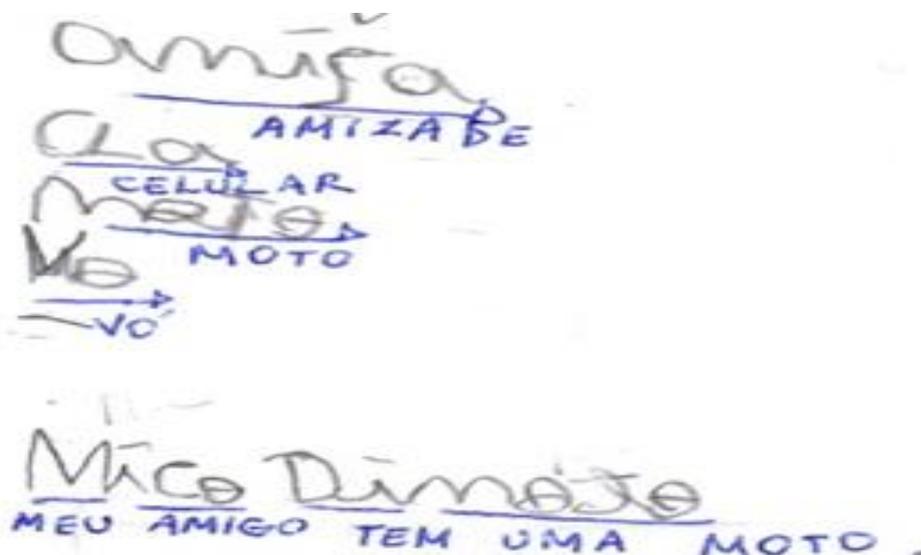
Entretanto, quando questionado se recebia ajuda docente na última escola em que estudou, nos disse: *“De vez em quando ia me ajudar lá.”* ratificando o discurso de sua professora quando disse: “um aluno quieto você vai esquecer dele”. Compreendemos, assim, que a pouca visibilidade ou mesmo a invisibilidade dos agentes escolares nos processos de ensino-aprendizagem podem ter dificultado os seus processos de alfabetização/letramento, de pertencimento e de permanência escolar. Mais ainda, parecem ter sido condicionantes da exclusão escolar conforme constatamos na descrição da trajetória escolar e nos discursos apresentados.

Desse modo, pelos dados, vimos que os processos de aprendizagem de Pedro foram imersos em situações de arbitrariedades e sufocamento pela linguagem do desprezo, tanto na invisibilidade quanto e/ou pelo autoritarismo. Portanto, consideramos que a saída da escola por Pedro por via da exclusão física da escola sinalizou suas expectativas frustradas em relação a construção de pertencimento e afiliação a instituição e ao ambiente escolar na e pela conquista da aprendizagem profícua e significativa.

3.1.1 Condicionantes escolares na trajetória de vida escolar de Pedro: um misto entre invisibilidade, violência simbólica e despertecimento

A análise da apropriação da escrita considerou o desempenho do sujeito na produção e interpretação da escrita provisória. Para isso, utilizamos o teste das quatro palavras e uma frase, proposto por Ferreiro (1995). O campo semântico utilizado dizia respeito às palavras da temática rotina pertinente ao universo jovem masculino e que foram recorrentes no decorrer da entrevista. A significação das palavras, além de ser uma exigência do teste, configurou como apoio socioemocional a Pedro para tranquilizá-lo, já que aparentava muito nervosismo para escrever. As palavras escolhidas foram respectivamente, “amizade”, “celular”, “moto” e “vó” e a frase produzida foi “Meu amigo tem uma moto.” Como apresentado na Figura 4:

Figura 4: Teste das quatro palavras e uma frase – Pedro



Fonte: Pesquisa de Campo (Avaliação da Escrita), 2021.

Na primeira palavra, “amizade”, Pedro trocou o “Z” pelo “S” uma característica do nível alfabético não convencional que diz respeito às trocas de letras em virtude da pronúncia e semelhança entre os fonemas, no entanto, omitiu a última sílaba, sinais de transição entre o nível silábico-alfabético e alfabético. Na segunda palavra, “celular”, escreve uma letra para representar cada sílaba oral, apresentando valor sonoro em todas as letras utilizadas (“CLA” = C= ce; L= lu; A=lar), características essas, atribuídas ao nível silábico. Já nas palavras “moto” e “vó”, palavras formadas por sílabas canônicas, faz uso convencional da escrita alfabética, faltando-lhes apenas o uso da acentuação da palavra monossílaba.

Na escrita da frase, as particularidades mais evidentes apresentam especificidades do nível silábico. Isto é, utilizando uma letra com valor sonoro para representar cada sílaba oral, embora a última palavra (“moto”) tenha sido escrita de forma alfabética convencional. Ressaltamos que apesar de já buscar fazer uso dos índices fonológicos, na sua produção escrita realizou leitura global. Assim, conforme apresentado na imagem, avaliamos que em relação à aquisição da escrita, Pedro apresentou-se em transição entre a hipótese silábico-alfabética e alfabética não convencional evidenciando-nos que se encontra em fase de consolidação da relação grafema-fonema, do ponto de vista conceitual.

Para avaliação da apropriação da leitura consideramos as etapas das sessões de leitura (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018). Nesse momento, os olhos com lágrimas e o acanhado sorriso delinearão e resplandecerão seu rosto. Já na conversa informal (etapa1), demonstrou interesse e aprovação pela narrativa a ser lida, ao inferir que poderia ser a história de um “[...] menino que não queria estudar”, tendo-nos evidenciado ainda a disposição e o vínculo com o ler/escrever, aspecto pertinente ao letramento familiar do sujeito em foco.

A história lida faz parte de um acervo construído junto ao Programa de Leitura da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campina Grande – APAE – CG (2006). Constitui-se como uma narrativa que possui como título “Os patos de Dona Marlene”⁴⁸. A escolha da história se deu pelo fato de contemplar a zona rural, ser uma narrativa com uma complicação, e ter sido produzida por um leitor remanescente, otimizando a participação na sessão de leitura e de escrita. Depois de lida em voz alta, foi solicitado o reconto ou resumo da narrativa apresentada, assim como a identificação de uma inferência, ideia principal e assunto.

Para otimizarmos a participação do sujeito iniciamos a interlocução solicitando sua opinião sobre o lido.

Pesquisadora: E aí, o que você achou da história?

Pedro: Achei bonita.

Pesquisadora: O que você achou bonito nela?

Pedro: Porque fica mais organizado. Organizou os patos para não brigar mais.

⁴⁸ A história constitui-se como uma narrativa que possui o seguinte enredo: Os patos de Dona Marlene. Era uma vez uma mulher que se chamava Marlene, ela morava com três filhos, Francisco, Fabrícia e Fabrício. Dona Marlene gostava muito de criar Patos, esse era seu lazer preferido, todos os dias dona Marlene colocava cuscuz, inhame ou arroz para os patos, ela queria que todos eles se alimentassem bem. Um dia dona Marlene resolveu construir um pequeno lago para seus patos tomarem banho, ela não imaginava que ia dar uma confusão, a quantidade de patos era tão grande que os patos começaram a brigar, cada um empurrava seu vizinho brigando por um pedacinho do lago, eles não queriam sair de lá. Dona Marlene ficou preocupada e resolveu a briga dos patos tirando um por um do lago, ela organizou melhor os horários de banho e a alimentação deles, tudo ficou mais organizado.

Pesquisadora: Foi? Você poderia recontar essa história pra mim? Do jeito que ficou na tua mente.

Pedro: Ela cuidava dos patos. Adorava os patos, por isso separou do lago pra não brigar. Não queria violência. Pra não acontecer mais nada. Pra não ficar com raiva um do outro. Tudinho viraram amigo. Tudo mais organizado e ela adorou.

Pesquisadora: O que você entendeu da história?

Pedro: Entendi que ela quis ajudar eles.

(Avaliação da leitura – Pedro, 21 de junho de 2021)

Desse modo, compreendemos que Pedro realizou a construção do sentido, com pouca ou quase nenhuma ajuda, fez reconto parcial da história lida, visto que suprimiu a parte inicial da história e resumiu. Em relação aos demais planos de construção de sentido Pedro, realizou inferências e identificou o assunto e a ideia principal da narrativa lida.

A análise da decodificação de Pedro envolveu a nossa reflexão sobre o desempenho do leitor na releitura da história. Percebemos que Pedro consegue localizar palavras solicitadas ou de livre escolha.

(Pedro procura palavras no painel e retira uma e nos mostra)

Pesquisadora: Que palavra é essa?

Pedro: “Vez” (lê com dificuldade fazendo análise e síntese)

Pesquisadora: Tem outra palavra que você consegue ler?

(Pedro retira outra palavra.)

Pedro: “Que”.

Pesquisadora: “Que”... Muito bem Pedro, parabéns! Tem mais?

(Pedro retira outra palavra.)

Pedro: “Que-ri-a , “queria”. (lê silabando fazendo análise e síntese)

(Pedro retira outra palavra.)

Pedro: “As”, “do”. (procurando outras palavras no painel)

Pesquisadora: Você consegue ler essa? (apresentando a palavra “dona”)

Pedro: “do-na” (lê silabando, no entanto, faz análise e síntese)

(Pedro tenta pronunciar outra palavra e mostra dificuldade, a palavra “Marlene”).

Pedro: “Mas-le-ne, Mas-le-no”. (Não consegue ler)

Pesquisadora: L e E diz como? (apontando para a palavra)

Pedro: “Les-ne.

Pesquisadora: N e E?

Pedro: Nes (não conseguiu realizar por completo a análise e síntese da palavra Marlene.)

Pesquisadora: Mar-le-ne. Essa aqui que nome é? (não demonstrou interesse em permanecer na leitura/identificação da palavra e dirigiu-se ao painel pegando outra palavra.)

Pedro: Isso é um A, né? (Apontando para o painel)

Pesquisadora: É.

Pedro: “pa-to”, “pato”. “do-na”. “Patos da dona Marlene” (lê “pato” e “dona” com análise e síntese e por inferência diz a frase: “Patos da dona Marlene”).

Pesquisadora: Muito bem, você poderia colocar essa palavra? (referindo-se ao colocar a palavra escrita no painel.)

Pedro: Colocar?

Pesquisadora: Que palavra é essa?

Pedro: “Vez”.

Pesquisadora: Isso.” Vez”. Vai ser onde?

(Pedro coloca no painel, porém no espaço não correspondente)

Pesquisadora: A outra palavra. Essa é qual? (Pedro pega duas palavras “pato e dona” e olha para o painel procurando onde colocá-las e não localiza o espaço adequado das palavras)

Pedro: Assim? (Pedro coloca no painel as outras palavras que faltavam.)

Pesquisadora: Você leu o quê aqui em cima? (apontando para o painel)

Pedro: “pa-to”, “da” “dona” “Marlene” “vez”. (Pedro completa a frase por dedução e não pela leitura realizada.)

Pesquisadora: Você colocou no lugar certo o nome “vez”? (colocou no final do título da história.)

Pedro: Não. Botei não.

Pesquisadora: Você acha que ela é aqui ou pode ser mudada?

(Pedro muda a palavra de lugar.)

Pedro: Acho que é aqui. (não tendo conseguido identificar a posição da palavra: vez.)

Pesquisadora: Obrigada, parabéns!

(Avaliação da leitura – Pedro, realizada em 21 de junho de 2021)

Conforme os dados apresentados, em relação à decodificação, Pedro fez análise e síntese do signo linguístico (em palavras canônicas e predominantemente monossílabas ou dissílabas), com identificação do seu significado.

Quanto ao posicionamento leitor, Pedro se apresentava seguro e tranquilo. Suas respostas foram coerentes e reflexivas, tendo se apoiado na ideia principal do enredo para explanação do seu ponto de vista sobre o lido.

Pesquisadora:[...] O que esse texto quer dizer pra gente?

Pedro: Quer dizer que as coisas é tudo controlada pra não brigar por nada.

Pesquisadora: O que você aprendeu com essa história?

Pedro: Aprendi que igual eu que não tive espaço pra eu estudar direito.

Pesquisadora: E o que aconteceu?

Pedro: Aconteceu que cada um no seu tempo e eu que não tive né, agora se eu quiser tem, né?

Pesquisadora: Quem é que se quiser tem agora?

Pedro: Eu.

Pesquisadora: Se quiser tempo pra estudar agora?

Pedro: É.

Pesquisadora: Você sabe o valor do estudo agora?

Pedro: Sei.

Pesquisadora: Qual é o valor do estudo?

Pedro: O valor é que se o caba tiver num canto e saber fazer as coisas, não tem medo de nada, arrumar um serviço melhor, né.

Pesquisadora: Você acha que se você estudar terá um serviço melhor?

Pedro: Tem.

Pesquisadora: O que seria esse serviço melhor?

Pedro: Carteira assinada. Não trabalhar no campo, no sol quente, trabalhar na sombra.

Pesquisadora: Você acha que trabalhar de carteira assinada é bom por quê?

Pedro: Porque o caba tem a folga, tem mais sossego no trabalho e não trabalha avexado. Tudo que tem lá quando quiser sair tem direito as coisas, no campo a pessoa sai e não tem nada.

(Entrevista – Pedro, 21 de junho de 2021)

Consideramos que Pedro demonstrou um bom posicionamento leitor, visto que seus argumentos possuem relação entre as informações da narrativa lida com o seu contexto vivido. O referido jovem correlaciona a organização dos horários de banho e alimentação dos patos com o trabalho regulamentado pela Consolidação da Leis do Trabalho – CLT, algo de muito interesse de sua parte. Seu posicionamento leitor extrapola exemplos elementares e se correlaciona aos conceitos aprendidos a partir da narrativa, postura que manifesta características fundamentais do/no processo de metacognição (MOTA ROCHA, 2018).

Ademais, na relação com o enredo, teceu comentários sobre a negação do direito à educação e sobre o tipo de relação que tem construído com a escola, seus sujeitos saberes: a escola atua basicamente para produzir a certificação ao trabalho formal (Discurso 10) em seu ponto de vista. Isso denota uma visão de educação do tipo redentora. Isto é, uma visão simplória não-crítica a respeito da função social da escola. Entretanto, refletimos sobre o que Xypas (2019, p. 7) afirmou sobre os excluídos quando disse que: “O sonho dos excluídos é ser trabalhador de carteira assinada [...]”. Para Pedro, muito além da relação escola e mercado de trabalho com a “carteira assinada” seria seu encontro com a dignidade, seria o encontro com a superação de suas “faltas”.

Os dados revelam relativa habilidade argumentativa, êxito na produção das extrapolações éticas, pela evidente relação entre o lido e a prática social vivida – aspecto central da formação leitora, assim como nos traz indícios de esperança subjetiva e otimismo. Fato que pode ser evidenciado, através da Ficha de avaliação da leitura e da escrita de Pedro, a qual foi elaborada por Mota Rocha e Figueiredo (2018) e que consta no Anexo – E.

No que diz respeito ao letramento, ressaltamos, que em cada etapa avaliativa, as atitudes de Pedro se apresentaram de forma diferente. Nas etapas que solicitaram sua compreensão através da oralidade sobre algum aspecto abordado ou solicitado, a respeito da narrativa lida por exemplo, suas respostas apresentavam fluidez, espontaneidade e segurança. Porém, nas etapas em que deveria se posicionar explicitamente para ler e/ou escrever, ou seja, em que deveria se afirmar na condição de leitor e escritor Pedro demonstrou intenso medo, insegurança, choro e correção excessiva. Suas mãos tremiam visivelmente, seus olhos lacrimejantes nos observavam com muito receio e a sudorese aparente foram as atitudes que,

denotaram indícios de processos de alfabetização reificados e que possivelmente não possibilitaram a construção de significação.

O adverso contexto vivido por Pedro nas condições sociais e familiares, intensificadas pela precária escolarização pregressa, resultam, pois do capitalismo que possibilita a opressão de uma sociedade adultocêntrica que penaliza seus jovens à condição de exploração e ao racismo (se negro). Mas foram adicionalmente intensificadas pelas desfavoráveis condições sociais escolares, como veremos.

Destacamos, a rotina da sala de aula com a presença predominante de práticas de alfabetização como sistema de códigos de letramento autônomo, conforme relata a professora (*“Ou era do livro ou era tarefa escrita no quadro”*.), como também a síndrome das pequenas autoridades (MOTA ROCHA, 2018) por parte de alguns funcionários os desencorajaram a permanecer na escola (*“Tratar o caba mais direito. Tinha um lá, que era brabo”*.) denotando, também, indícios de violência verbal.

O discernimento de Pedro sobre as condições de submissão e opressão vividas foi nebulosa e ambígua. Pois, embora tenhamos verificado nas avaliações atitudes que demonstravam forte ojeriza nos momentos que foram necessários atuar como leitor e escritor, em outro discurso, contraditoriamente, Pedro nos declarou que apreciava positivamente as práticas pedagógica escolares, talvez por medo de policiamento e represálias.

Pesquisadora: Você falou que a professora era calma, fazia as atividades. Como eram as atividades que ela fazia?

Pedro: Atividade. Fazia as contas, pra responder as atividades e para ler um pouquinho.

Pesquisadora: Como era que você fazia essas contas?

Pedro: Fazia nos dedos.

Pesquisadora: Tinha mais algum outro material que vocês usavam ou só os dedos?

Pedro: Só isso, só.

Pesquisadora: E pra ler, era como?

Pedro: Pra ler cada um lia um pouquinho. Cada um botava um na vez.

Pesquisadora: Cada um tinha sua vez. Lia o quê nessa hora de ler um pouco?

Pedro: Esqueci o nome, deixa eu ver... (Pedro tenta lembrar)

Pesquisadora: Era o quê? Era no livro...Era no caderno?

Pedro: No livro. Às vezes era no livro e às vezes era no caderno também.

[...]

Pesquisadora: Se fosse pra falar do momento da aula qual era o que você mais gostava?

Pedro: O que eu mais gostava? Para responder as coisas mesmo.

Pesquisadora: Para responder as atividades? (Pedro balança a cabeça confirmando.)

Pesquisadora: Fala mais sobre as aulas da professora.

Pedro: Tinha também... Na quarta ia pro ginásio jogar bola.

Pesquisadora: Era ela quem ia?

Pedro: Era. Cada sala ia um dia.

Pesquisadora: Vocês só saiam da sala para o ginásio ou tinham outros lugares que vocês iam?

Pedro: Só. Só pro ginásio mesmo.

Pesquisadora: O que na aula dessa professora do 5º ano te chamava mais atenção?

Pedro: Uns deveres que era bom também.

Pesquisadora: Como eram esses deveres que você achava bom?

Pedro: Uns deveres no livro que copiava lá.

(Entrevista – Pedro, 21 de junho de 2021)

O discurso de Pedro nos faz realizar ponderações sobre o que representa a função social da escola na vida de um jovem em situação de remanescente. Mesmo com a pouca presença de atividades esportivas e ausência de atividades didático-pedagógicas com caráter lúdico ou que o afirmasse pelos saberes já construídos no ambiente rural, o referido jovem nos mostra que o espaço escolar se ocupa na promoção de “boas experiências”, por meio das atribuições de caráter (meta) cognitivo numa perspectiva mecanicista e estéril, de pouca relevância à participação social e a afirmação pessoal em nossa sociedade grafocêntrica. O seu discurso estaria sendo nutrido de influências sociais acerca do discurso hegemônico já legitimado sobre a escola? A ambiguidade discursiva observada seria internalização da lógica escolar perversa de uma precária escolarização, evidência da violência simbólica? Ou ainda, estaria o sujeito se protegendo de represálias quando da participação na pesquisa num discurso contra-hegemônico, sobretudo, em relação aos seus mediadores familiares e escolares?

Assim, já que Pedro nos relatou que as atividades escolares eram boas e que apreciava os momentos de leitura/escrita, buscamos investigar se esses conhecimentos faziam parte do seu dia a dia em casa, na comunidade onde reside ou em outros lugares e ele prontamente nos

Pedro: Leitura dentro de casa não. Uso não.

Pesquisadora: Mas na comunidade aqui ou quando você vai pra algum lugar, você usa (leitura/escrita)?

Pedro: Uso não.

Pesquisadora: Usa não?

Pedro: Uso não.

Pesquisadora: E como é que você faz pra construir a sua casa? Para comprar as coisas?

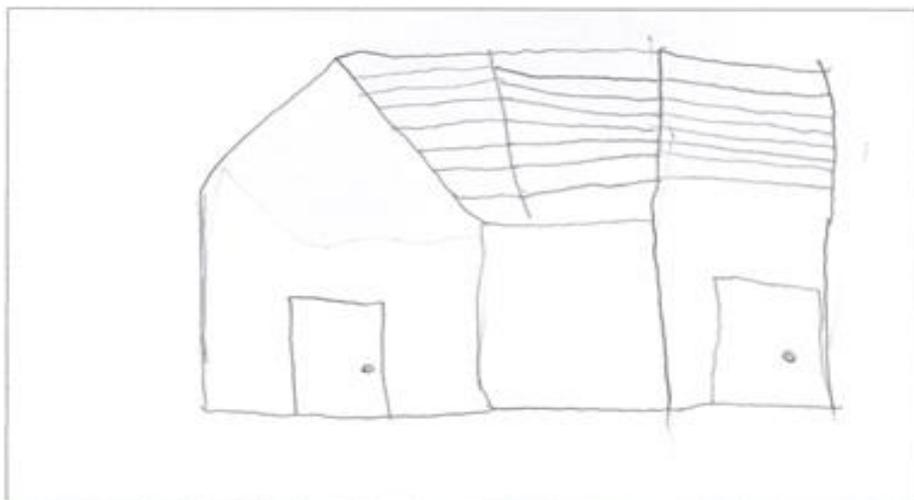
Pedro: Eu sei mesmo.

(Entrevista – Pedro, 21 de junho de 2021)

No discurso exposto, identificamos que as aspirações e expectativas de Pedro são avessas ao que a escola se propunha a ensiná-lo, sobretudo, porque o tipo de saber apresentado pela escola e/ou mesmo as relações sociais opressoras não o despertou interesse suficiente para o fazê-lo se sentir pertencente a ela. Logo, entendemos que muitas vezes “o que faz mais sentido para os jovens aprende-se na família, [...] mais que na escola” (CHARLOT, 2001, p. 146). Também nos evidencia que “[...] a escola não conseguiu se adequar à grande maioria da população cuja socialização no lar não tem na escrita mais uma maneira de significar, de se comunicar naturalmente [...]”, (KLEIMAN, 2000, p. 2). Talvez

por isso que ao ser solicitado para representar através de desenhos a escola onde estudou, a constrói sem cor, sem vida, Figura 5.

Figura 5: Desenho da escola que estudou – Pedro



Fonte: Pesquisa de campo (Desenho da escola que Pedro estudou), 2021.

Pesquisadora: Como é essa escola?

Pedro: (mostrando o piso da casa) Igual esse aqui. Mas não era bem feito.

Pesquisadora: E o que é piso bem feito para você?

Pedro: Bem retinho, sem buraco.

Pesquisadora: Na escola tem buraco?

Pedro: Tinha umas que tinha. Pronto. Só isso só.

Pesquisadora: Na escola tinha o que tanto que vocês usavam para estudar? Na sala tinha o quê?

Pedro: Só a sala só. Tinha livro, somente.

Pesquisadora: Tinha algum outro espaço na escola que vocês iam?

Pedro: Tinha não.

Pesquisadora: Como eram as pessoas que trabalhavam lá?

[...]

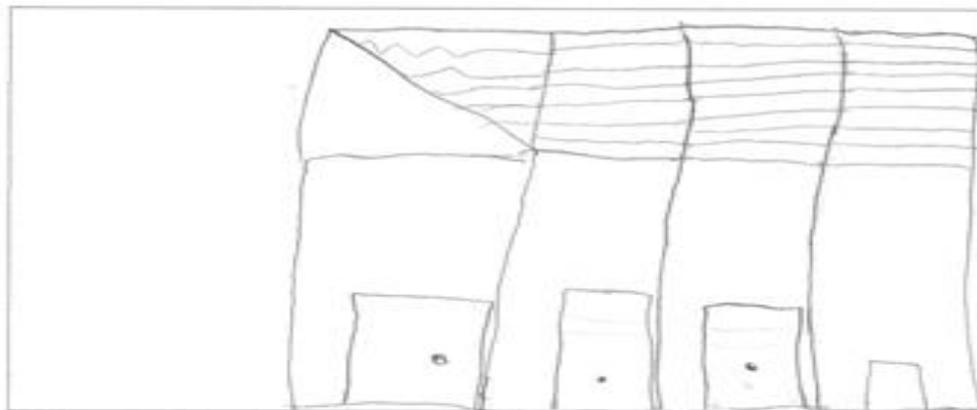
Pedro: [...] os povos (funcionários) não tratavam direito. Só tratava mal. Com uns gritos.

(Descrição do desenho – Pedro, 21 de junho de 2021)

Possivelmente seu desenho apresente o sentimento de negação da certificação e dos bens simbólicos e de despertencimento de perda pela não conquista da escrita e da leitura como bem simbólico de muito valor social em uma sociedade centrada na escrita como também o sentimento de negação da certificação que contribui para sua inserção no mercado de trabalho formal o que fomentou o despertencimento ao ambiente escolar que lhe acompanhou durante toda uma década de estudo. O registro de uma porta de entrada e outra de saída representou, por inferência, a ausência de variadas formas de mediação e escuta pedagógica. Além do mais, Pedro ressalta a falta de organização por meio da estrutura física a exemplo dos “buracos no piso” como também a falta de instrução dos agentes escolares no

trato com os alunos, (“[...] os povos (funcionários) não tratavam direito. “Só tratava mal”. “Com uns gritos”). Desse modo, compreendemos que as vivências hostis e agressivas lhe causaram aversão ao ambiente escolar e a condição de saída foi a mais conveniente naquela ocasião. Já no desenho representativo da escola que gostaria de ter estudado, Pedro faz uma ampliação, Figura 6.

Figura 6: Desenho da escola que gostaria de ter estudado – Pedro



Fonte: Pesquisa de Campo (Desenho da escola que Pedro gostaria de ter estudado), 2021.

Pesquisadora: Para a escola ser bem atrativa, o que ela deveria ter na tua opinião?

Pedro: (fica pensativo.)

Pesquisadora: Pra ela ser uma escola assim maravilhosa na tua opinião tinha que ter o quê? Para dizer assim: “essa chama atenção dos jovens, dos adolescentes”.

Pedro: Ter as coisas mais modernas.

Pesquisadora: Como assim? O que seriam essas coisas modernas?

Pedro: As paredes bem pintadas, um quadro mais diferente.

Pesquisadora: Como era esse quadro diferente?

Pedro: Igual os outros tem, os outros tem mais bonito

[...]

Pesquisadora: Na tua cabeça, pra uma escola ser maravilhosa, o que ela deveria ter?

Pedro: Tinha que ter uma quadra pra jogar uma bolinha, tem que ter um parque pra brincar, pronto.

Pesquisadora: Era o suficiente?

Pedro: Tá bom demais (risos).

Pesquisadora: Mais nada você queria que tivesse na escola? (Pedro fica pensativo.)

Pesquisadora: E as aulas? Como seriam? Como deveriam ser as aulas dessa escola que você queria? Você queria ter estudado numa escola que tivesse quadra, parque e que tivesse organização. Como deveria ser as aulas dessa escola? (Pedro pensa um pouco e sorri.)

Pesquisadora: Do jeito que você quiser falar. O que você achar, entendeu? (Pedro confirma balançando a cabeça e pensativo, respira fundo.)

Pedro: Ensinar a pessoa direito.

Pesquisadora: Ensinar como?

Pedro: Ensinar a pessoa direito, a professora que tinha lá ensinava a uma pessoa e não ensinava a outra.

Pesquisadora: Era?

Pedro: Era.

Pesquisadora: Ela ia na tua cadeira?

Pedro: De vez em quando, falava de longe, só ia pra falar dos outros.

Pesquisadora: Então se fosse pra você dizer uma palavra com essa escola boa que você queria ter estudado, como era mesmo a escola?

Pedro: Organizada. Ter funcionário bom.
(Descrição do desenho – Pedro, 21 de junho de 2021)

Apesar de não haver cores ou elementos que representem a vida como, por exemplo, pessoas ou árvores, nem livros, afinal a escola seria principal agência de letramento e de democratização do patrimônio cultural da humanidade, ele representa a escola com traços mais angulares e geométricos no intuito de caracterizá-la com a modernidade que tanto almeja.

De acordo com a descrição do jovem Pedro, o aumento no quantitativo de portas e o acréscimo de uma janela na escola nos fez pensar que a escola, para o jovem, deveria oportunizar muitas possibilidades na forma de aprender e ser inovadora no modo de ensinar, incluindo-se aqui relações pedagógicas de pertencimento, acesso aos bens artístico-culturais e ao brincar. O *“ter as coisas mais modernas”*, caracteriza-se por possuir uma estrutura física adequada para o seu funcionamento. Caracteriza-se por um espaço agradável, acolhedor e convidativo, além de esportivo, (*“quadra” e “parque”*) no qual os anseios dos alunos sejam contemplados por viabilizar a interação entre pares.

Entretanto, compreendemos que a visão de modernidade de Pedro está ancorada na desqualificação do ambiente campesino e na visão hegemônica de que o meio urbano é o espaço que contempla e que traduz modernidade, contemporaneidade e desenvolvimento. Todavia, a escola sonhada por Pedro, poderia sim, ser um espaço que favorece a construção de laços afetivos tanto entre seus pares quanto pelos agentes escolares. Seria um espaço representativo do novo que pode ser descoberto, em políticas educacionais para o pertencimento (ARROYO, 2014).

Dando continuidade, buscamos nos aprofundar nas relações estabelecidas entre aluno e escola e verificamos que a produção da remanescência e suas consequências que culminaram na saída pela exclusão física da escola por Pedro despontam pelo entrecruzamento de condicionantes, tanto extra quanto intraescolares.

Um outro propósito muito importante que buscamos identificar em nossa pesquisa foi se haveria alguma possibilidade de retorno à escola pelo sujeito em questão. Quais seriam as melhores estratégias de mobilização escolar para que, na concepção de Pedro, ele e/ou outros alunos, pudessem regressar à escola. Para isso, encaminhamos assuntos que o direcionasse a expressar como se sentia na escola e o que acontecia quando faltava às aulas e, sobretudo, se haveria essa possibilidade de retorno de sua parte.

Pesquisadora: Você frequentava as aulas todos os dias?

Pedro: Quando foi começando eu fui todos os dias. Aí, depois eu fui mais não.

Pesquisadora: Por quê?

Pedro: Aí, quando eu fui na outra semana ela (professora) ficou brava comigo (risos).

Pesquisadora: Quando você faltou e depois voltou ela ficou brava?

Pedro: Foi.

Pesquisadora: Ela disse o quê?

Pedro: Que eu não estava interessado em estudar. Dessa parte ela não quis ensinar mais eu não, pronto. Era a falta de interesse, né.

[...]

Pesquisadora: O que poderia ter sido feito para que você não saísse da escola?

Pedro: (Pedro pensa um pouco) Um ginásio que de vez em quando ia, duas vezes na semana, pronto, só isso.

Pesquisadora: Se tivesse mais aula no ginásio você não teria saído da escola. É isso que você está querendo dizer?

Pedro: E mais atenção.

Pesquisadora: Ah! Se você tivesse tido mais atenção?

Pedro: É.

Pesquisadora: Mas assim, sua atenção ou de outras pessoas?

Pedro: Da professora, os amigos que eu tenho lá também.

Pesquisadora: Está falando da atenção deles pra você?

Pedro: É.

Pesquisadora: Como era essa atenção que você queria deles?

Pedro: Pra ensinar a pessoa mais direito. Dar atenção para os amigos. Brigar com a pessoa direito, né, que não falava comigo direito, né.

Pesquisadora: Como é assim ensinar direito?

Pedro: Que ensinava uns e outros não, só os que ela gostava, entendeu? (Entrevista – Pedro, 21 de junho de 2021)

Nesse sentido, a notória exclusão pela indiferença à presença o impossibilitou de permanecer no espaço escolar, o que difere substancialmente da perspectiva de abandono ou de evasão escolar. Esse importante condicionante de exclusão social/escolar contradiz o senso comum neoliberal e hegemônico supostamente legitimado sobre e pela escola de que se o aluno interrompe sua trajetória escolar é porque havia a falta de interesse. Nesse caso, o sujeito em exclusão, de vítima, passa a ser o responsável pelo próprio processo social, como indica o conceito de violência simbólica.

Constatamos, pois, que a seletividade do direito subjetivo à educação é um importante condicionante da exclusão e da barbárie escolar. Assim, a pesquisa constatou a naturalização social, familiar e escolar da exclusão. Conceituamos a naturalização social, familiar e escolar como práticas de aceitação e/ou de consentimento aos atos, comportamentos e expressões de arbitrariedade social pelo autoritarismo e exploração do trabalho infante-juvenil e pela indiferença escolar produzem que a seletividade do direito subjetivo à educação, pela negação do direito subjetivo à educação e à (não) aprendizagem por sujeitos das classes populares.

No que diz respeito às estratégias de mobilização escolar indicadas pelo jovem, percebemos que a qualidade nas ações escuta pedagógica e a equidade são princípios norteadores do seu discurso. Identificamos nos dados (entrevista e desenhos) propostas

discentes para a melhoria das condições físicas da escola, como o aumento da ação discente em ambientes e práticas educativas de cunho recreativo e/ou a construção de parques como espaço para o lazer evidenciando-nos que houve a negação do direito ao brincar, cultura infantil por excelência. Assim, Pedro foi invisibilizado na escola numa opressão silenciosa operada pela linguagem do desprezo e do esquecimento a exemplo da privação de mediação pedagógica qualificada. A despeito dos esforços empreendidos a omissão, rejeição e indiferença social/escolar predominaram tendo resultado na exclusão física da escola.

3.2 Condicionantes sociais/familiares e escolares na trajetória social/escolar de Mariana: a negação e violação explícita dos direitos subjetivos

Em um final de tarde nos direcionamos à casa de Mariana situada na área rural do município de Barra de Santana – PB. Esse foi o horário e local marcado pelo seu esposo para as nossas duas⁴⁹ visitas. Receosas pelo cachorro que latia ferozmente, chamamos de uma porteira que dava acesso à casa. Logo apareceu na porta da casa, uma jovem aos 20 anos de idade, mas já uma linda mulher de estatura mediana (mas longilínea), loira, magra, de cabelos compridos e ondulados, olhos claros e com uma bebê no colo, Mariana gentilmente nos convidou para entrar.

Já dentro da casa, conhecemos seu primogênito, um menino, aos três anos e meio de idade, agradecemos pelo consentimento e participação em nossa pesquisa e Mariana nos questionou em qual espaço da casa seria melhor para a realização do nosso trabalho investigativo. Para que pudéssemos escolher, ela nos apresentou alguns espaços e conhecemos uma modesta casa de alvenaria sem reboco na parte externa. A casa possuía uma sala, um corredor, uma cozinha e dois quartos: o do casal com os dois filhos pequenos e o quarto do enteado, um homem de quase 30 anos.

Os móveis da casa eram muito humildes e antigos por que foram herdados da mãe de seu marido, sendo uma televisão recebida de um outro enteado (*Mariana: “[...] o filho dele mandou uma televisão boa pra ele (marido)”*) o artefato cultural mais contemporâneo e de maior valor econômico. Ressaltamos, todavia, que estavam dispostos de forma harmônica e limpos, aparentemente. Chamou nossa atenção o fato de não haver banheiro para suprir as necessidades fisiológicas básicas nem dentro e nem na parte externa da casa. Apesar do nosso

⁴⁹ De início, ele havia permitido apenas uma visita. No entanto, a partir da nossa postura aberta e respeitosa a seus posicionamentos concedeu a outro encontro, que aconteceu no dia seguinte.

constrangimento, buscamos sondar de forma descontraída como faziam, sem nenhum constrangimento aparente Mariana nos respondeu que “vão para o mato”⁵⁰ com exceção do menino que usa o terreiro/quintal. No entanto, para o banho diário, ela apresentou um espaço, tipo um quartinho, na parte externa, construído com palha de coco (“*José fez ainda não. Ai toma banho lá fora. Ali (apontando para o lugar). Ai, depois faz né?*”).

Depois que nos apresentou a casa, Mariana nos conduziu ao espaço que a deixamos livre para escolher: uma modesta cobertura na parte externa, do tipo alpendre, local que dava vista para a estrada e algumas casas relativamente vizinhas, entre elas a casa de sua avó. Introduzimos nosso trabalho com assuntos relacionados à maternidade, no intuito de atenuar a tensão entre nós, visto que a medida que o passava o tempo, se aproximava o horário de chegada de seu marido, situação indesejada para nós também, não apenas pelos princípios éticos, os quais são muito importantes para nós, mas, sobretudo, pela postura intimidadora testemunhada em vários momentos antes da formalização da pesquisa.

De início, com o auxílio do questionário e do roteiro de observações, consideramos aspectos que envolve seu contexto familiar, aspectos sociais para recolhermos elementos que, possivelmente, nos trouxessem a compreensão de especificidades que reverberaram em sua trajetória escolar/escolaridade, tendo em vista que a nossa investigação está inserida no bojo da pesquisa sócio-histórica e comporta facetas que extrapolam a ambiência escolar.

Assim, verificamos que Mariana é filha e neta de pessoas na condição de analfabetismo e pertencentes à classe popular. Em razão disso, sua infância e adolescência foram marcadas por variadas situações desagradáveis, penosas e conflituosas, tanto no sentido material quanto no sentido dos relacionamentos familiares. Na época, eram quatro pessoas, um homem já idoso e três mulheres, a saber: o pai adotivo de Mariana, a própria Mariana, sua mãe e uma irmã, respectivamente, sobrevivendo com renda mensal de aproximadamente um salário mínimo, o equivalente na época a R\$: 415,00 (quatrocentos e quinze reais) provenientes da aposentadoria do pai adotivo de Mariana. Todos residiam na mesma residência própria de alvenaria, mas sem reboco na parte interna e externa. Com aproximadamente 15 m²⁵¹, a casa possuía três cômodos: uma sala, um quarto e uma cozinha. A casa também não tinha luz elétrica⁵² e era iluminada por uso de candeeiro ou velas.

⁵⁰ Prática comum desde sua infância.

⁵¹ Fizemos apenas uma estimativa com base no que observamos.

⁵² Na localidade na qual residiam tinha luz elétrica, mas devido à condição de pobreza, a família ainda não tinha recursos suficientes para realizar essa benfeitoria na casa.

Assim, nesse contexto familiar de muita escassez econômica/material, por decisão do pai adotivo, considerado por Mariana como genitor (“*O de verdade (biológico)*”⁵³ *é dali de baixo, mas o verdadeiro morreu.*”), foram morar em Alcantil – PB, um município circunvizinho a Barra de Santana – PB, e lá ficaram por aproximadamente seis (6) anos. A partir das informações perguntamos tanto Mariana quanto sua avó. Entretanto, a resposta mais esclarecedora a esse respeito foi de sua avó.

Pesquisadora: Mariana estudava lá, em Alcantil?

Avó: Eu sei te dizer que não. Maria (mãe) dizia que ela era muito pequenininha. Mas eu acho que era porque a mãe não sabia ajeitar a menina muito bem. Não se importava, sabe. (Entrevista - Avó, 23 de dezembro de 2021)

Com base nos dados apresentados, nos sobrevieram algumas questões: por que Mariana não frequentou a escola na Educação Infantil? E, como pôde uma criança ao longo de oito anos não frequentar a escola, sem que nenhum órgão de proteção aos riscos dos infantis, como o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e o Conselho Tutelar, ter empreendido ações a fim de assegurar que a educação se materializasse, de fato, como um direito subjetivo na vida de Mariana?

Posto isso, vimos que houve um indicativo de omissão e negligência tanto na instituição familiar quanto nas instituições educacionais, de assistência social e de proteção da criança e do adolescente. Por isso, não encontramos registros documentais ou relatos que sinalizassem Mariana com matrícula e/ou frequência escolar de forma regular/normativa em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em nenhum dos municípios nos quais possuiu moradia registrada até então, nesse caso, Barra de Santana – PB e Alcantil – PB, aspecto convergente com Mota Rocha e Figueiredo (2018).

Mas, aparentemente, as questões educacionais de Mariana não foram impedimentos ou oportunidade para a permanência e/ou a saída de sua família para diferentes localidades. Por essa razão, com a saúde em estado crítico, o pai adotivo de Mariana decidiu regressar com toda a família para sua antiga moradia no município de Barra de Santana – PB. No momento Mariana aos 9 anos, uma irmã aos 8 anos e uma bebê de pouco mais de 1 ano de idade. Porém, logo que retornaram, o pai adotivo de Mariana faleceu (Avó: “*Teve câncer na garganta. Triste, né?*”) e um novo contexto emergiu na vida de Mariana e de sua família.

Neste novo cenário, as condições socioeconômicas ficaram ainda mais precárias e a saúde mental de sua mãe, que era bastante fragilizada, se agravou com recorrentes crises

⁵³ Segundo relatos da avó, o pai biológico de Mariana abandonou sua mãe ainda na gravidez e nunca demonstrou interesse em estabelecer vínculos paternos com a filha.

esquizofrênicas. Contudo, ao seu modo, tentava cuidar de suas três filhas, sob os atentos olhares da avó. Porém, em uma madrugada, a mãe de Mariana sentiu vontade de fazer suas necessidades fisiológicas e por não haver banheiro em sua casa se dirigiu ao “mato”. Nesse ínterim, uma das crianças acendeu a luminária (candeeiro) próximo ao colchão da bebê que estava dormindo. Por conter um material inflamável, o colchão incendiou rapidamente e a bebê foi atingida tanto pela fumaça quanto pelas chamas. Após o fogo ser controlado pelos familiares (tios e a avó), a bebê foi encontrada em um estado gravíssimo de saúde, mesmo conduzida para a unidade de saúde em Campina Grande – PB, não resistiu e foi a óbito, de acordo com descrito pela avó.

Avó: Morreu de complicação das queimaduras. A gente ainda levou pra o hospital de Campina, mas não teve jeito. Maria tinha ido para o mato fazer xixi ou cocô, porque na casa dela não tinha banheiro. Quando a gente viu, tava o fogaréu e uma gritaria só, das meninas. Quase acabou com tudo!” (choro). (Entrevista - Avó, 23 de dezembro de 2021).

A partir de tal situação e à medida que o tempo foi passando, a convivência de Mariana com sua mãe foi se tornando dramática, pois sua mãe tinha crises psicológicas e ficava violenta, sendo necessário contactar um dos tios, que detinha a ordem moral doméstica familiar, para auxiliar na resolução das circunstâncias do momento.

Avó: Não, é porque pode ser eu. João (um dos tios casados) quando chama, ela (a mãe de Mariana) toma o remedinho de boa. Mas ela pode tá gritando?

Pesquisadora: É?

Avó: É. É ruim porque aquilo ali (a mãe de Mariana) se a pessoa puxar fica pior naquela cabeça. Fica pior. Porque uma que nem Maria eu vou cuidar de boa? Vou não. Então, deixa rolar aí. Eu vou bulir pra quê? É o jeito dela e fica pior que ela fica áspera).

Pesquisadora: Fica?

Avó: Fica. Fica violenta. Maria bebe remédio duas vezes [...]. Ela vive mais aqui do que em casa para não se esquecer dos remedinhos dela. (Entrevista - Avó, 23 de dezembro de 2021)

Conforme os dados nos revelam, a infância de Mariana foi atravessada por muitos episódios angustiantes. Como exemplo, podemos citar o abandono de seu pai biológico, a confusão emocional/sentimental em razão da perda de um referencial paterno com a morte do pai adotivo, a morte de uma de suas irmãs, a delicada saúde mental de sua mãe, e ainda a transitoriedade nos lugares de moradia. Tais episódios, (in)diretamente, comprometeram seu percurso escolar, como por exemplo, a entrada tardia na escola.

Pesquisadora: Você começou a estudar com quantos anos, Mariana?

Mariana: Faz tanto tempo. Eu não me lembro muito não.

Pesquisadora: Você começou a estudar aos 9 anos?

Mariana confirma balançando a cabeça. (Entrevista - Mariana, 21 de dezembro de 2021)

Avó: Tu acha que ela (a mãe de Mariana) matriculou ela (Mariana) com 9 anos ali com Raquel (professora do 2º ano a época)? (Muito admirada.) Sei não, né. Ela diz que foi com 9. Mas, eu acho que foi mais cedo. (Entrevista - Avó, 23 de dezembro de 2021)

Diretora: Pelo histórico escolar⁵⁴ dela, ela já iniciou um pouco já tardio. Ela já iniciou aos nove (9) anos de idade, que foi em 2010 quando ela começou a cursar o 2º ano do Ensino Fundamental e aí apenas foi até em 2012, no sítio onde morava. Depois quando ela foi pra cidade de Boqueirão em 2016. Então de 2012 a 2015 nós não sabemos o histórico escolar dela, se foi desistência ou se foi reprovação. No histórico apenas conta que em 2016 ela estava cursando o 4º ano na escola de Boqueirão e ela veio para nossa escola somente em setembro desse mesmo ano (2016). (Entrevista - Diretora, 13 de dezembro de 2021)

Conforme os dados nos apresentam, a trajetória escolar de Mariana foi caracterizada por uma tardia entrada na escola, com ingresso aos nove (9) anos de idade no ano de 2010. Nesse caso, explicitando “[...] os processos de exclusão social enquanto despertencimento, desafiliação, invisibilidade, ruptura de laços sociais, negação dos bens simbólicos” (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 51).

No entanto, mesmo de forma tardia, a escola se revelou como espaço de esperança para, de algum modo, suprir as carências de alimento através da merenda (*Pesquisadora*⁵⁵: “*O que mais que ela (professora) fazia?*” Mariana: “*Deixava a gente merendar*” (com um lindo sorriso) Professora: “[...] *ela nunca disse que estava com fome não. Mas quando chegava na hora da merenda se fosse um arroz de leite ela comia duas vezes que ela gostava. A sopa também ela gostava. Ela comia de tudo, mas quando era dia de sopa e arroz de leite ela comia mais.*”).). A escola também foi significada para Mariana, como espaço de vivências com os pares, em vínculos de amizade e no brincar como vivência de infância roubada? (Com uma amiga Mariana diz que: “[...] *conversava, ela ia merendar mais eu [...] brincar de pega-pega. [...] Arrodar a escola todinha com ela [...].*”).

Ao efetivar a matrícula pela primeira vez aos nove (9) anos, Mariana não pôde ingressar nas/em turmas de Educação Infantil. Em sua documentação escolar (histórico e relatórios) constou que Mariana já começou cursando o 2º ano do Ensino Fundamental no ano de 2010, suprimindo, nessa circunstância, o 1º ano do Ensino Fundamental. Vejamos a Figura 7, da cópia do relatório do seu primeiro ano de estudo.

⁵⁴ No Sistema Municipal de Barra de Santana – PB, o resultado das avaliações das turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental são registrados por meio de relatórios qualitativos, já nas séries/anos posteriores, isto é, a partir do 3º ano o sistema faz uso de análise qualitativa representadas por aferição de notas.

⁵⁵ Os dados entre parênteses constituem-se de informações que emergiram em falas indiretas.

Figura 7: Imagem da cópia do relatório⁵⁶ correspondente ao primeiro ano de estudo de Mariana

ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DE SANTANA
 SECRETARIA MUNICIPAL DO TRABALHO E AÇÃO SOCIAL
 Avenida Conselheiro José do Rego, s/n - Centro - Barra de Santana/PB - CEP: 58 458-000
 Telefone: (83) 3348 1035
 E-mail - falcomasemec@uol.com.br
 "Trabalho que segue em frente"

Relatório de Avaliação do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental

Escola Municipal _____
 Localidade _____

O Sistema Municipal de Ensino Fundamental de Barra de Santana trabalha com o regime de ANO. Os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental são avaliados nos aspectos qualitativos os quais são apresentados em relatos.

Aluno(a)	Período	Ano
() 1º Bimestre	() 3º Bimestre	() 1º Ano
() 2º Bimestre	(x) 4º Bimestre	(x) 2º Ano

Relatório Qualitativo

A referida aluna chega ao final do ano letivo apresentando um certo avanço; mas ainda apresenta muitas dificuldades com relação a leitura e a escrita. Encontra-se no nível silábico na leitura e na escrita apresenta muita insegurança e nervosismo ao ser solicitada a ler e escrever. Ela faz leitura geral, ou silabando. Quando escreve algo fica sempre esperando uma interjeição, as vezes representa a vogal para a respectiva sílaba ou a consoante, é preciso ser motivada para escrever as sílabas corretamente. Representa os números de zero a dez corretamente, mas para contar algo, faz relações numéricas que demonstram dificuldades. Apesar dos avanços, a aluna não está apta para cursar o ano seguinte.

Professor(a) _____ Barra de Santana, 20 de dezembro de 2010.
 Coordenador(a) _____

Fonte: Arquivo escolar (relatório), 2022.

Conforme a Figura 7, verificamos que Mariana obteve avanços, segundo a professora da época,⁵⁷ entretanto, não estava apta a cursar a série/ano posterior porque ainda apresentava muitas dificuldades no tocante à leitura e à escrita, “*encontrando-se no nível silábico*”, ou seja, começou a “[...] entender que a representação escrita ligada à escrita alfabética deve focar quase que exclusivamente o padrão sonoro das palavras” (FERREIRO, 1995, p. 30). Em outros termos, fazia uso de uma notação gráfica para representar cada sílaba oral pronunciando, geralmente vogais.

No entanto, em nossa concepção, não podemos classificar como dificuldade quem se encontra na hipótese de escrita silábica, sobretudo, alguém que iniciou a trajetória escolar no corrente ano ao nível descrito. A criança encontrava-se em um processo de apropriação e de aquisição da língua escrita, como Ferreiro (1995) entendemos que esta é

⁵⁶ Na imagem, as tarjas em cinza foram feitas, por nós, a fim de preservação do anonimato tanto da instituição quanto dos sujeitos envolvidos.

⁵⁷ Como pudemos ver, no relatório não constou uma análise comparativa entre início e conclusão da etapa estudada. Verificamos que houve apenas aspectos descritivos da situação final de Mariana, com dados genéricos.

“[...] a primeira tentativa para lidar com um problema geral e muito importante – a relação entre o todo (uma cadeia escrita) e as partes constitutivas (as próprias letras). As partes ordenadas da palavra oral – suas sílabas – são postas numa correspondência, termo a termo, com as partes ordenadas da cadeia escrita – suas letras.” (FERREIRO, 1995, p. 32)

Observamos, então, uma aproximação com a perspectiva conceitual de alfabetização de Mariana, no entanto, numa concepção restrita e classificatória e que acaba penalizando a criança, vítima da omissão tanto de agentes sociais como de agentes escolares, característica da violência simbólica (BOURDIEU, 2001). A rigor assistimos às negligências do Estado, dos órgãos de proteção dos infantes e da sociedade civil como expressão de nossa sociedade classificadora e desigual, que produz e autoriza a barbárie.

A reprovação no seu primeiro ano letivo levou Mariana a repetir o 2º ano do Ensino Fundamental já aos 10 anos, no ano de 2011, com frequência superior aos 85%, o que intensificou o processo de distorção idade/série e a manteve em situação de remanescente (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018). Desse modo, ao analisarmos seu resultado final no relatório qualitativo do referido ano, verificamos que Mariana obteve avanços consideráveis no seu processo de leitura e de escrita. No relatório a professora na época (não sendo a mesma do ano anterior) descreveu que Mariana concluiu o 2º ano com características do nível silábico-alfabético, isto é, “[...] algumas letras podem passar por sílabas, enquanto outras representam unidades menores (fonemas)”, (FERREIRO, 1995, p. 32). A professora citou um típico exemplo do nível de escrita mencionado, no qual Mariana escreve “*secla*” com o objetivo de escrever “*escola*”. Nessa situação, houve um avanço do ponto de vista quali/quantitativo, tendo vista que já fazia uso de “*silabas completas e incompletas*”, dando indicativo de que sua escrita já continha traços de consciência fonêmica, não apenas de consciência silábica. Nesse caso, há dados do processo de aquisição da leitura e da escrita, na perspectiva conceitual.

Mas chamou nossa atenção a incoerência existente em relação ao interesse de Mariana pelas aulas. No relatório, a professora deu destaque para “*dificuldades de atenção e interesse nas aulas*”, no entanto, afirmou que gostava “*de ouvir histórias, participar das brincadeiras e das atividades de artes plásticas*”. Também ressaltou que Mariana se relacionava bem com todos na escola, reforçando sua obediência e a ótima frequência. Desse modo, inferimos que a falta de interesse e atenção não estavam especificamente direcionadas às aulas, porém, aos momentos das atividades de escrita, já que em outras circunstâncias a própria professora informou que Mariana demonstrava desejo de participação. No relatório não ficou expresso se

Mariana foi aprovada ou não. Contudo, por meio do histórico, verificamos sua aprovação com frequência superior aos 80% em relação aos 200 dias letivos.

No ano de 2012, aos 11 anos de idade, Mariana passou a cursar o 3º ano do Ensino Fundamental. Nessa série/ano em Barra de Santana – PB, a análise dos resultados avaliativos do desempenho discente era apresentada por meio de dados quantitativos, representados através da aferição de notas. Assim, os resultados do desempenho nos componentes curriculares de Mariana variavam entre 7,0 (sete) e 8,5 (oito e meio), considerados bons, e que culminaram em sua aprovação para o 4º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, Pelos resultados do desempenho escolar de Mariana serem apresentados através da aferição de notas, não obtivemos informações precisas sobre seu processo de alfabetização e letramento. Salientamos, que no decorrer dos três anos de estudos consecutivos, Mariana esteve matriculada e com frequência assídua na escola situada na zona rural e na mesma localidade de sua moradia, em um sítio no município de Barra de Santana – PB.

No entanto, nos anos de 2013, 2014 e 2015, não encontramos registros documentais ou relatos de que Mariana estava frequentando nenhuma escola. Coincidentemente, foi nesse período que sua mãe se envolveu amorosamente com um homem do município de Boqueirão, e por lá ficou por aproximadamente três anos e meio, conforme descrito pela avó de Mariana.

Avó: Depois (a mãe de Mariana) arrumou outro homem mais novo do que o que morreu e se atacou lá em Boqueirão. Ele era casado com outra mulher, passou só um tempo com Maria. Ela era a outra mulher (amante) dele. Depois ele deixou Maria e voltou para outra. Eles (Mariana e sua irmã, sua mãe e agora mais uma menina e um menino) ficaram abandonados lá. A gente teve que trazer para cá outra vez. Foi melhor para ficar perto deu.

Pesquisadora: Eles ficaram lá por quanto tempo?

Avó: Muito tempo. Quase 4 anos, mais ou menos.

(Entrevista - Avó, 23 de dezembro de 2021)

De acordo com os dados, inferimos que no ano de 2016, até o início do segundo, semestre, Mariana esteve residindo em Boqueirão – PB, conforme relatado (in)diretamente, haja vista, que no mesmo ano (2016, aos 15 anos de idade) encontramos registros de sua matrícula no 4º ano do Ensino Fundamental no referido município. Todavia, no mês de setembro do corrente ano foi necessário interromper os estudos para regressar para a casa de origem, na zona rural do município de Barra de Santana – PB, por Mariana e sua família terem sofrido abandono “paterno” outra vez. Na ocasião, a mãe de Mariana já estava com dois filhos a mais, fruto desse relacionamento, totalizando quatro filhos.

Assim, apesar da condição de desvalimento, ao que tudo indica, a casa da avó de Mariana se constituiu como um lugar de amparo para sua mãe e irmãs/irmão. Lugar que oportunizou a construção subjetiva de uma jovem serena, ainda com jeito de menina,

conforme afirma sua avó: “[...] Ela é meio calada [...] Ela gosta muito de dançar [...] Ela gosta muito de brincar também”.

Em virtude da condição de saúde mental da mãe de Mariana não encontramos vestígios aparentes da construção e reforço de vínculo entre mãe e filha. Pelo que percebemos, a partir dos dados, Mariana não pôde contar com amizade e participação da mãe, como a expressão de seus sentimentos ou mesmo orientações maternas a partir das noções de respeito e autoridade no âmbito do relacionamento familiar. Entretanto, sua avó e sua prima, jovem com idade próxima, ocuparam o espaço de mãe e amiga, respectivamente, sobretudo, no final da infância e na da fase de adolescente, por serem vizinhas e com terreiros compartilhados, inclusive, e pela avó demonstrar para Mariana uma postura de moral e respeito ético.

Com a avó e a prima, alguns saberes e fazeres de Mariana foram sendo construídos. Com elas, Mariana aprendeu a fazer os serviços domésticos, como preparar comida e organizar a casa (Mariana: “O café [...] cuscuz, sei cozinhar o leite, sei fazer a carne, varrer a casa.” [...] “Eu via minha vó fazendo lá. Aí peguei e aprendi.”). Testemunhamos que aprendeu também regras sociais de boas maneiras, ao nos receber com muita gentileza, simpatia e consideração. Percebemos que carregou consigo recordações preservadas dos ensinamentos, rotinas e costumes aprendidos no meio familiar, pois, enquanto sujeitos, somos constituídos simultaneamente no nível social e individual (VYGOTSKY, 1991), isto é, pela interação e mediação do outro, no, com e através do ambiente e da/na e pela linguagem.

Ainda no ano de 2016, a mãe de Mariana lhe matriculou na escola da zona urbana do município de Barra de Santana – PB, tendo em vista que a instituição do sítio onde residiam fechou (Avó: “Estudava com ela (com a prima), aí a escola [...]”⁵⁸ fechou e passou para Barra, pronto” (com gestos de reprovação.)). Contudo, toda a resiliência e empenho não foram suficientes. Pela segunda vez, Mariana foi reprovada, mesmo com assiduidade e pontualidade.

Apesar da reprovação escolar, Mariana não abdicou do desejo e do direito de estudar. Foi matriculada outra vez na mesma escola e no 4º ano do Ensino Fundamental, agora em 2017. No referido período, Mariana obteve um desempenho satisfatório, segundo os dados avaliativos expressos em seu histórico escolar, no qual sua aprovação foi com médias/notas que variaram entre 7,0 (sete) e 8,0 (oito), frequência superior a 90% em relação aos 200 dias letivos.

⁵⁸ Suprimimos o nome da localidade no intuito de preservar a integridade da instituição e dos sujeitos envolvidos.

Em 2018, Mariana ingressou no 5º ano do Ensino Fundamental, no turno da tarde, na mesma escola da zona urbana em Barra de Santana – PB. Nesse contexto de estudo, ela enfrentou variados desafios, descritos por ela mesma.

Pesquisadora: Na escola, com quem você tinha mais amizade?

Mariana: Com as meninas. Priscila, visse. Das meninas que tinham lá, só ela mesmo.

Pesquisadora: Que você ficava mais próxima?

Mariana: Era. Ela dava o lápis pra eu fazer a atividade.

Pesquisadora: Você não tinha lápis?

Mariana: Tinha não.

Pesquisadora: Quais materiais você tinha?

Mariana: Só tinha borracha e lápis de lapiseira.

Pesquisadora: Os outros colegas te ajudavam?

Mariana: Ajudava nada. Só ela ajudava mesmo.

Pesquisadora: Priscila era tua vizinha ou era de outro lugar?

Mariana: De outro lugar.

Pesquisadora: O que vocês faziam juntas?

Mariana: Conversava. Ela ia merendar mais eu. Ficava agarrada⁵⁹ uma com a outra (risos).

Pesquisadora: Qual era o momento da escola que você mais gostava?

Pesquisadora: De brincar de pega-pega.

Pesquisadora: O que mais vocês faziam na escola?

Mariana: Arrodear a escola todinha mais ela (amiga Priscila).

Pesquisadora: Eita! Os alunos gostam mesmo (risos). Alguém mais brincava com vocês?

Mariana: Brincava nada. Ninguém queria saber de mim mais não. Só Priscila mesmo.

Pesquisadora: O que você sentia quando os colegas não queriam saber de você?

Mariana: Muito chato.

Pesquisadora: Eles chatos?

Mariana: Sim. Priscila eu achava legal. Ficava conversando mais eu.

Pesquisadora: Eles (os colegas) diziam alguma coisa contigo?

Mariana: Chamava raposa de gato.

Pesquisadora: Chamavam contigo? (assustada)

Mariana: Porca. Um bocado de nome, só que não me lembro mais não.

Pesquisadora: Nossa! Você sentia o que quando eles diziam isso?

Mariana: Muito magoada.

Pesquisadora: E Priscila?

Mariana: Ela era uma menina muito... Ela gostava de eu. Dava as coisas a eu também, calça novinha! Aí dei a minha prima. Dava roupas a eu também.

Pesquisadora: Ah, ela dava as coisas pra você. O que mais que ela fazia contigo?

Mariana: Ela dava muita atenção pra mim.

Pesquisadora: Dava atenção?

Mariana: Dava.

(Entrevista - Mariana, 21 de dezembro de 2021)

No discurso exposto, vimos as intempéries escolares acrescentam ao amargo drama vivido por Mariana, a privação dos materiais escolares e familiares/sociais, é indicadora do desprovimento de recursos econômicos da família de Mariana. Ela defrontou-se com o

⁵⁹ Expressão que indica muita proximidade e intensa amizade.

*bullying*⁶⁰ praticado pelos colegas de turma que além do constrangimento, lhe causou ressentimentos, em suas palavras: “*ficava magoada*”. Embora sua turma possuísse um quantitativo pequeno de alunos (*Professora: “Era pouquinhos. Eu acho que no tempo que Mariana estudou ou era 10 ou era 12. [...]”*). A sala de aula tornou-se um espaço tenso e difícil. Mariana não se sentia pertencente à comunidade escolar. Segundo a professora, naquele contexto os estereótipos eram comuns em relação a Mariana.

Professora: Porque já vinha de outros professores dizendo que ela era especial (deficiente mental ou intelectual), que dizia “Olhe, fulano é assim, assim e assim...”. Como é que eu posso te dizer Luciana? Eu não lembro se ela tinha laudo⁶¹, mas realmente eu não sei te dizer porque que ela era especial (risos). Eu não sei. A gente **rotula** muito a criança quando chega aqui e não sabe ler no 5º ano. A gente já diz que é especial e já vem passando por todos os professores. Aí quando chega na gente, a gente fica com essa que a menina é especial, a gente pega, mas nem tem o cuidado de ir atrás dela desde o início do estudo dela, do tempo da escola dela. Porque se a gente tivesse acompanhando e você sabe que a gente peca nesse negócio aí: “Ah fulano é especial, tem problema não, é especial faz alguma coisinha”! A gente vê isso até de pessoas que estão à frente da gestão da escola. Mas te dizer que é laudo eu não sei e eu também não sei porque eu rotulei a menina de especial que era especial porque já passaram pra mim, né. (Entrevista – Professora, 14 de dezembro de 2021)

Conforme expresso na declaração da professora, as expectativas não eram boas em relação ao possível desenvolvimento escolar de Mariana. O fato de ter uma mãe em situação de doença mental, de ter uma família com histórico de frágil desempenho escolar e de não ter se apropriado convencionalmente da leitura e da escrita até o 5º ano do Ensino Fundamental a posicionou em situação de deficiência perante os agentes escolares, mesmo que nenhuma de suas atitudes sugerissem algum tipo de deficiência ou que tivesse diagnóstico médico comprobatório. Pois, mesmo na adolescência⁶², fase na qual as mudanças físicas, hormonais e nas atitudes são comuns, e ainda, as preferências e os interesses vão se modificando, Mariana, ao que nos parece, não dava demonstrações de deficiências intelectuais ou mesmo neurológicas, conforme expresso de forma indireta no discurso da diretora.

Diretora: Ela se comportava bem. Ela era uma menina tranquila, obediente e sem nenhuma reclamação em relação ao seu comportamento ou à sua aprendizagem.
[...]

⁶⁰ Conjunto de maus tratos, ameaças, coações ou outros atos de intimidação física ou psicológica exercido de forma continuada sobre uma pessoa considerada fraca ou vulnerável. *bullying*, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa disponível em: <https://dicionario.priberam.org/bullying>. Acesso em: 16 de jun. de 2022.

⁶¹ Em todo o percurso escolar, ao que nos constou, Mariana não passou por análise psicológica ou neurológica que atestasse alguma deficiência.

⁶² “A Organização Mundial da Saúde circunscreve a adolescência à segunda década da vida (de 10 a 19 anos) e considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Esses conceitos comportam desdobramentos, identificando-se adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos)”, (BRASIL, 2007, p.7). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf. Acesso em: 14 de jun. de 2022.

Diretora: [...] ela era realmente uma aluna participativa. Ela participava de todas as atividades que era oferecida pra ela. Porém, dava para se perceber que era como se estivesse cumprindo mais como obrigação e não por desejo, né.
(Entrevista - Diretora, 13 de dezembro de 2021).

Ademais, ainda que estivesse em situação de deficiência intelectual, a omissão da professora e dos demais agentes da escola, na negociação do acolhimento e da desestigmatização de Mariana pelos pares, evidencia negligência e uma concepção restrita de currículo escolar, qual seja, que não contempla os saberes ou aprendizagens relacionais, de conotação ética e moral (CHARLOT, 2001). Justamente, os saberes que constituem a construção de alteridades críticas em sociedades e escolas acolhedoras (MOTA ROCHA, 2018).

No entanto, ressaltamos uma reflexão pertinente e genuína feita pela professora quando afirmou que houve ausência de interesse em conhecer a trajetória escolar de Mariana, anterior à sua entrada na respectiva escola, na qual cursou o 5º ano do Ensino Fundamental. A postura reflexiva dessa professora, nesse momento, nos despertou para o fato de que talvez ela nunca houvesse sido levada a pensar e a buscar informações sobre quem são e como vivem seus alunos. Ela percebeu, ao que nos parece, que os estereótipos e preconceitos atribuídos aos alunos de alunas da classe popular e da área rural, disseminados pelos agentes escolares, se contrapõem às condutas de profissionais respeitosos, éticos e comprometidos socialmente com sua profissão. Posição relevante, porém insuficiente para uma mudança de atitudes.

Por esse motivo, o discurso da última professora de Mariana conduziu para o conceito de xenofobia⁶³ que contraditoriamente envolve os alunos por serem em sua grande maioria da área rural, tal como Mariana. Pois, acreditamos que, de forma mais velada pelos agentes escolares e mais explícita pelos pares, Mariana sofreu hostilidade pelos colegas por ser da área rural e por seu lugar de residência ser alvo constante de estigmas e estereótipos.

Entretanto, ao mesmo tempo em que demonstrou uma reflexão atenuante, a professora afirma que o principal problema de Mariana foram suas dificuldades na leitura e na escrita (*“Então, ser professora de Mariana só foi difícil porque o problema de Mariana era não saber ler.”*) e asseverou que deveria haver uma outra pessoa específica para alfabetizar alunos no 5º ano (*“[...] Eu acho que o problema é que a gente não tem uma pessoa pra dar atenção a essas crianças que não sabem ler e aí a gente vai empurrando com a barriga [...].”*). O argumento de que a dificuldade de um aluno estaria na condição de leitor iniciante é no mínimo inusitada, afinal é responsabilidade social dos professores da escola alfabetizar e

⁶³ “[...] palavra de origem grega, literalmente, significa medo daquele que é estrangeiro, estranho, figura supostamente desconhecida, que imaginariamente representa uma ameaça em potencial e provoca reações irracionais de aversão, intolerância, hostilidade e ódio”, (KOHATSU; SAITO, 2022, p. 2).

desenvolver letramentos nos alunos. Nesse caso, a dificuldade seria dos profissionais e não de Mariana, inclusive, da gestão educacional que não tem propostas de alfabetização para alunos com distorção idade-série, a partir do terceiro⁶⁴ ano do Ensino Fundamental.

Nessa ambivalência de pensamentos e de ações entre o reconhecimento da importância do conhecimento da trajetória escolar dos alunos e sua omissão ao “empurrar com a barriga” os alunos não plenamente alfabetizados por se tratar de um atraso escolar de responsabilidade da escola e do Estado. Notamos que sua raiz ideológica⁶⁵ enquanto docente evidencia a inocuidade de ações deliberativas que manifestem encaminhamentos com o objetivo de transformação do ensino deficiente que é promovido, principalmente, por desconsiderar os conhecimentos já adquiridos por Mariana e ainda os caracterizá-los como desqualificados, aspecto que está no seio do letramento autônomo, que concebe tais alunos como vazios (STREET, 2012; 2010).

Outrossim, no contexto familiar e na comunidade onde vivia, os conhecimentos a respeito da leitura e da escrita de Mariana eram manifestos e validados aos olhos de todos a ser descrito sobre as cartinhas de amor que escrevia, os escritos nos livros e nas paredes da casa, conforme afirmou sua avó.

Avó: Ela teve vontade de aprender.

Pesquisadora: Verdade. Ela possuía celular quando morava aqui?

Avó: Não. Ela nunca teve celular não. Ela ficava riscando o livro.

Pesquisadora: É. O que mais ela fazia, então?

Avó: Vivia riscando. Até as paredes eram riscadas.

Pesquisadora: Era. Ela conversava sobre os planos da vida dela quando ela morava por aqui com vocês? O que ela dizia?

Avó: Falava muito em namorado mesmo.

Pesquisadora: Era? (risos) A senhora escutava era?

Avó: Era. Era cartinha de amor pra todo canto aí.

Pesquisadora: Era? É que ela sabe escrever (risos).

Avó: Até cartinha de amor acharam ali na esquina, que a pessoa achou e trouxe pra mim. Ela não mandava não, mas saía escrevendo por aí (risos)

Pesquisadora: O primeiro namorado dela foi José?

Avó: Eu acho que foi. Mas dava uns pega por aí.

Pesquisadora: A senhora acha que ela namorava por aí?

Avó: Sei lá. Se ela conversava assim, era sem a gente ver. Mas ali (apontando para o degrau perto da porta de entrada) o primeiro que sentou o batente foi José. Porque namorado dela que saiba não, né.

Pesquisadora: Só era ele que vinha.

⁶⁴ Com a Lei 11.274/2006 foi instituído o Ensino Fundamental de nove anos de duração (BRASIL, 2007). Com isso, as crianças tinham três anos (1º, 2º e 3º ano) para completar o ciclo de alfabetização. Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) encurtou em um ano tal ciclo, o qual ficou restrito ao 1º e ao 2º ano para a conclusão do processo (BRASIL, 2017). Em termos práticos, sob nossa ótica, isso produz uma pressão que penaliza as crianças e os docentes.

⁶⁵ De acordo com o que vimos e analisamos, os discursos da professora de Mariana estabelece relações e mantém raiz ideológica com a teoria da privação cultural (PATTO, 2015).

Avó: Era. Ela tinha aquelas paixonites (se referindo às pequenas paixões), (risos). Agora as cartinhas que fazia não tinha nome (não era endereçada a ninguém), só tem aquelas frases.

Pesquisadora: Só tinha as frases.

Avó: Aí me mostraram, mas eu não sei ler. Outro veio e mostrou, só tem o nome dela, mas não tem o nome dele. Aí depois eu disse que não presta não. – Se você quiser arrumar um namorado, arrume. Mas para fazer isso, não presta não. Fica feio pra você.

Pesquisadora: Mas ela não botava nome de ninguém, não tem nada não.

Avó: Não. Mas ela botava, às vezes!

Pesquisadora: Botava?

Avó: Botava. Agora ninguém sabe quem é esse homem (risos). Eu mesmo não sei. A pessoa achava e vinha me mostrar aqui.

Pesquisadora: Ele (José) pediu permissão pra namorar ela?

Avó: Ele (José) levou ela pra lá e ficou lá.

Pesquisadora: Ele a levou daqui?

Avó: Levou pra lá e ficou lá. Quando ele levou ela pra lá, ela já estava grávida, já. Ela já estava buchuda do menino.

Pesquisadora: Qual era a idade dela quando ela engravidou do menininho?

Avó: Ela já tinha numa faixa dos 15 anos que agora ela está com 20. Não. Acho que tinha uns 16 para os 17 anos, por aí.

Pesquisadora: Ela falava se queria ir ou não?

Avó: Não. Quando dei fé foi-se embora.

[...]

Avó: Logo no começo, no primeiro menino, ela não sabia cuidar direito não. Aí damos uns conselhos a ela.

(Entrevista - Avó, 23 de dezembro de 2021)

O discurso acima revela que, embora sua avó apresentasse a condição de analfabetismo⁶⁶, o letramento familiar acontecia por via da própria Mariana, mesmo que ela escrevesse e outra pessoa lesse o escrito. Apresenta, inclusive, que Mariana demonstrava vontade de aprender ao ponto de escrever.

A partir disso, arrazoamos sobre um conformismo docente mediante ao caso de Mariana. Pois, o “empurrar com a barriga” desconsiderou o propósito social da aprendizagem da leitura e da escrita na vida de Mariana. Isto é, desvalorizou a apropriação das estratégias culturais da escrita e da leitura enquanto prática social real construída de forma espontânea e positiva através e “[...] – nas atividades sociais – como um indício de construção do estatuto do leitor [...]”, (MOTA ROCHA, 2018, p. 136).

Nesse caso, o argumento da falta de desejo de Mariana com a apropriação da escrita, mencionado anteriormente, não se justifica. Trata-se de ações escolares que tentam legitimar a remanescência como desempenho individual do sujeito Mariana e de sua família pobre, eximindo as causas intraescolares da produção da exclusão escolar, aspecto da concepção da privação cultural que confirma os achados de Mota Rocha (2002; 2018) e Patto (1990⁶⁷).

⁶⁶ Dos familiares de Mariana, obtivemos a informação de que além da avó dois tios são analfabetos, sua mãe e quatro tios (três tias e um tio) são analfabetos funcionais e apenas três tios (três homens e uma mulher) possuem o certificado do Ensino Médio.

⁶⁷ Sabemos que o trabalho em comento é da década de 90, contudo tivemos acesso a sua 4ª edição do ano de 2015.

O ensino destinado a Mariana fundamentava-se no letramento autônomo (STREET, 2014) e as mediações representativas da alfabetização como sistema de códigos em grande parte (cópia, reprodução de modelos convencionais e invisibilidade do nível psicogenético, por exemplo), eram pouco qualificadas. O desvalidamento que é a condição de aluno remanescente da área rural, expressão e alvo da barbárie, afetaram muito negativamente a escolarização pública de Mariana, conforme podemos verificar nos discursos.

Pesquisadora: Ela fazia o que tanto na sala de aula?

Mariana: Botava a atividade da gente no quadro.

Pesquisadora: Aí quando ela botava no quadro vocês faziam o quê?

Mariana: Fazia no caderno.

Pesquisadora: Fazia no caderno?

Mariana: Era. Copiava. Ela me ensinava as tarefas. Tinha umas que eu não sabia não, aí perguntava a ela “Professora, como é essa tarefa aqui?” ela pegava e me ensinava a tarefa.

Pesquisadora: Ela te ensinava como?

Mariana: “Assim Mariana que faz a tarefa”. Apagava e dizia as palavras certas para fazer.

Pesquisadora: Quais eram as atividades que ela fazia?

Mariana: Fazia o nome bolo, o nome bola, boneca. Essas coisas assim.

[...]

Pesquisadora: Qual era a parte da aula que você mais gostava?

Mariana: A do quadro.

Pesquisadora: Nossa! Era. Tinha outra atividade diferente, sem ser do quadro para passar para o caderno?

Mariana: Não. A gente também copiava do livro para o caderno. Era igual do quadro também.

(Entrevista - Mariana, 21 de dezembro de 2021)

Pesquisadora: Quais eram as atividades que ela mais tinha êxito?

Professora: Na pintura. Só na pintura mesmo.

Pesquisadora: Nas atividades de leitura e escrita tinha algo que eles podiam usar em casa? Usavam algum material?

Professora: Só o livro didático ou então quando eu trazia alguma coisinha, alguma charge, algum texto complementar aí eles levavam. Mas é só o livro didático mesmo.

Pesquisadora: Pelo o que você percebeu, ela (Mariana) estava em qual nível de escrita?

Professora: Eu te digo que ela estava no alfabeto. Que ela já escrevia faltando letras. Então ela estava alfabetizada. Ela lia poucas letras e quando era a sílaba complexa ela tinha problema de ler, ela nunca lia assim um NHA, era só sílaba simples. Se tivesse dado continuidade, se tivesse uma pessoa aqui que ajudasse ela tinha evoluído, talvez estaria por aqui. Porque aí ela engravidou, né. Casou e engravidou. Lá vai eu pecar de novo (risos), essas pessoas especiais tem uma libido mais alta, né (risos)? Mas, aí ela casou. Aí é que ela não veio pra escola mesmo. Mas eu percebi que ela é uma menina sofrida, assim em casa, porque por ela ser branca ela não se protegia muito, ela chegava muito vermelha, eu dizia “Mariana o que foi isso?” “Não, é porque eu passo o dia lavando roupa”, aí no dia que lavava roupa não vinha pra escola e não tinha essa proteção, mas se ela fosse uma menina de se cuidar ela era muito bonitinha, né. Faltou só trato, não sei se é por conta da condição financeira. Então ela não ligava pra essas coisas porque a mãe também não. Imagina com aprendizagem? É... é difícil. Mas era uma menina doce. É uma menina boa

(Entrevista - Professora, 14 de dezembro de 2021).

Convergente com o descrito por Mariana, a professora ratifica que suas ações pedagógicas pouco oportunizavam o fomento da imaginação e da criatividade ao citar o uso do livro didático como principal recurso pedagógico para a realização das atividades de leitura e escrita. Também reforça a ideia de que deveria haver alguém que pudesse cumprir o papel de alfabetizador, mesmo que não houvesse um grande quantitativo de alunos em sua turma.

Constatamos erros sobre a nomeação e apresentação das características do nível de escrita na hipótese alfabética bem como associação da doença mental materna com Mariana. Aspectos fortemente presentes no discurso da professora que traduzem a necessidade de transformação das práticas escolares fundamentadas na perspectiva de alfabetização como sistema de códigos, de letramento autônomo e de exclusão como privação cultural respaldadas também no desvalidamento.

Em suas declarações, a professora apresentou afirmações na direção da privação cultural (PATTO, 2015), pois relaciona a escassez financeira e a saúde mental da mãe de Mariana para respaldar seu posicionamento sobre a não aprendizagem. E esse é um tipo de manifestação que proporciona tentativas de justificar as práticas de patologização, de marginalização social e práticas de exclusão velada⁶⁸ ou física as quais legitimam as negligentes ações de desistência, evasão, abandono escolar e dispensam reflexões sobre a ineficaz ação pedagógica oferecida: uma sub educação para um sub humano.

Na turma do 5º ano, em 2018, Mariana tinha frequência assídua, pois se perdesse o horário no qual o ônibus escolar passava um dos seus tios⁶⁹ solteiro, a levaria de motocicleta até a escola (Mariana: *“Todos os dias. Não, faltava assim às vezes quando perdia o ônibus⁷⁰. Eu perdi o ônibus uma vez, aí meu tio foi me levar lá”*). Apesar de gostar do passeio até a cidade, o cotidiano escolar lhe causava ojeriza em virtude da rejeição com a qual seus colegas a tratavam – violência explícita e simbólica, levando-a sentir-se despertente ao grupo e segundo ela, esse, foi um dos motivos de sua exclusão física da escola.

Pesquisadora: Por que você saiu da escola?

Mariana: Porque lá é muito ruim. Lá não tem gente pra dar atenção a eu. Por isso que eu saí de lá.

Pesquisadora: Você queria atenção como?

⁶⁸ Conceito utilizado por Mota Rocha e Figueiredo, (2018).

⁶⁹ Esse é um dos tios que cursou até o Ensino Médio e trabalhava em uma empresa de calçados na cidade de Campina Grande – PB. Ao falar sobre ele, Mariana demonstrou através de um lindo sorriso e olhos lacrimejantes, um sentimento de valorização pela conquista dele, aparentemente, sendo algo de honra para a família (Mariana: *“Sim, na moto dele. Na moto vermelha, que ele trabalha na Alpargatas.”*).

⁷⁰ O ônibus escolar passava em sua localidade entre 11h30min e 12h30min, visto que era o mesmo horário que deixava os estudantes do turno da manhã. O horário era muito incerto.

Mariana: Que desse atenção a eu.

Pesquisadora: Quem era pra dar atenção a você?

Mariana: Os meninos, né? Falava com eu não.

(Entrevista - Mariana, 21 de dezembro de 2021)

Mariana afirmou, de modo claro, que sua exclusão física ocorreu por condicionantes escolares. Contudo, indiretamente ela expressou outras razões que se articularam com os condicionantes escolares, a exemplo da gravidez, que a levou para uma rápida passagem do papel de filha para o papel de mãe e a súbita transformação da adolescente, ainda em formação, para o ser mulher/mãe.

Com esse novo lugar assumido por Mariana, às vivências habituais da adolescência foram interrompidas ou mesmo postergadas, incluindo-se os laços familiares. As “*paixonites*” e as cartinhas deram espaço para os cuidados domésticos e maternos, um novo contexto assumido de forma tão abrupta. Nesse caso, Mariana foi persuadida a participar do jogo sexual de José, um homem de quase meia idade⁷¹ a época (*Mariana: “[...] porque ele conversava mais eu. Me interteu (enterteu) muito. Ele comprou coisa pra mim [...].”*).

Ao ser convencida a ir morar com o José, e ainda adolescente, Mariana padeceu com a intensificação de problemas sociais sofridos desde a infância, como a violência simbólica ou mesmo doméstica e, além disso, a privação de liberdade (*Mariana: “Eu gostava de andar lá pra casa da minha vó, mas agora eu não vou mais não. Ele não deixa eu ir pra lá não. Não deixa ir pra canto nenhum.”*). Nas falas de Mariana nos indicam que no novo cenário de vida, seu convívio social foi cerceado o que incorreu em sucessivas violações dos direitos humanos e possibilitou o agravamento do desvalidamento pela desigualdade de gênero. Pedro, por exemplo, apresentou liberdade de ir e vir, inclusive, otimizada pela aprendizagem da direção de motos e se preparava para morar sozinho, fato muito improvável para as jovens moças.

Identificamos que Mariana foi sagazmente persuadida a namorar o José. Sob o nosso ponto de vista, as variadas vulnerabilidades às quais Mariana esteve exposta, ligadas às histórias de deficiências afetivas e somado a um ambiente familiar turbulento, atraiu a atenção de José, figura masculina, com características intimidadoras e abusivas, conforme percebemos nos discursos abaixo.

[...] Pesquisadora: Você tem vontade de ir?

Mariana: Tenho. Tenho vontade de andar por aí mais Sara e Lucas (filhos), mas ele (o marido) não leva pra canto nenhum não.

Pesquisadora: Por quê?

⁷¹ O marido de Mariana tinha quase 50 anos de idade e, segundo relatos de uma vizinho, assim que descobriu a gravidez de Mariana a levou da casa da avó com receio do Conselho Tutelar, por ela ainda ser menor de idade e por ele já ter enfrentado um processo judicial, em virtude de violência contra mulher ainda em sua juventude.

Mariana: Só anda pra Barra quando for (ia) dar vacina em Sara (bebê de aproximadamente oito meses).

Pesquisadora: Ele te diz porque não te leva para passear?

Mariana: Porque trabalha, visse.

Pesquisadora: Chega que horas?

Mariana: Chega de noite, seis horas. Só vivo nessa vida mesmo (baixou a cabeça).

Pesquisadora: Me conta sobre teus sonhos. Tu tens algum sonho?

Mariana: Tem nada.

Pesquisadora: Nenhum sonho pra realizar?

Mariana: Nenhum ainda (com olhos lacrimejantes e voz trêmula).

(Entrevista - Mariana, 21 de dezembro de 2021)

Avó: Eu vi essa menina um dia porque eu fui lá e depois que o menino nasceu ela não veio aqui não. Parece que é José que não deixa ela vir aqui. Também não deixa vim aqui, aí não vou lá.

(Entrevista - Avó, 23 de dezembro de 2021).

Pesquisadora: O que você sentiu quando soube que ela não viria mais para escola?

Professora: Eu fiquei surpresa quando ela casou. Porque pela timidez dela, né. Ela era tímida. Ela ria e tudo, mas como ela era tímida como foi que ela casou? Mas aí o povo (os alunos) dizia assim: “Professora, o namorado dela é mais velho do que ela!” Aí eu também dizia: “Olhe, não quero saber se ele é mais velho ou mais novo se ela tá feliz, tá feliz Mariana?” Aí ela dava uma risada, então é porque estava, né? Então que ela seja feliz, né.

[...]

Pesquisadora: Na sua opinião quais foram os motivos que a levaram a sair?

Professora: Eu acho que foi só o casamento. Porque ela tinha um transporte pra vir pra escola. Ela chegava aqui e tinha a professora, tinha os colegas, tinha a merenda que eles veem por outro lado. A família também vê por esse lado, que a merenda também sustenta a criança na escola e sustenta mesmo, né? A gente não pode negar isso. Financeiramente são pobres, que nós somos pobres agora a gente tem a condição melhor de comer o que a gente quer e eles não tem, eles não escolhem. [...] Eu acho que foi só essa questão do casamento, se não fosse, Mariana ainda estava aqui na escola.

(Entrevista - Professora, 14 de dezembro de 2021)

Pesquisadora: Existe algo que você acha que poderia ter sido feito pra ela voltar a estudar?

Diretora: Não. Eu acredito que em relação a isso, não. Porque quando foi dada essa oportunidade para ela permanecer na escola realmente não houve essa possibilidade dessa volta, né. E também a gente teve conhecimento de que o marido dela não permite que ela venha à escola, e aí quando se trata de aluno ser maior de idade a decisão é própria dele, né.

Pesquisadora: Na sua opinião, o que poderá acontecer com ela depois que ela já saiu, com a vida dela, quais são as suas conjecturas sobre isso?

Diretora: Eu acredito que Mariana fez a sua escolha, né. Ela optou por ser a dona de casa, a mãe e a esposa. Ela optou por isso. Pela sua vida pessoal e não permanecer com seus estudos pensando em uma vida profissional, por exemplo. Ela estagnou aí e ela se dá por satisfeita com essa vida.

(Entrevista - Diretora, 13 de dezembro de 2021)

A autorresponsabilização da aluna pela “*escolha em deixar a escola*” reitera a concepção escolar de privação cultural. A escolarização é lida como desempenho individual, como dissemos, eximindo-se da escola, do Estado e do órgão de defesa dos

infantis/adolescentes da responsabilidade social, na construção do Estado de pertencimento (ARROYO, 2011).

Em vez disso, constatamos que as omissas práticas escolares para a alfabetização e o letramento dos sujeitos, com o pertencimento de Mariana e de Pedro numa educação inclusiva contra a barbárie (MOTA ROCHA; NASCIMENTO, 2020), expressam o ainda estado bem/mal feitor. Nesse, o acesso, permanência e aprendizagens dependem de relações de preferência, a depender das relações, inclusive, interpessoais com os agentes.

Diante do exposto, fizemos uma síntese da trajetória escolar de Mariana cuja finalidade foi situar o leitor para compreensão de seu percurso de escolarização de forma mais elucidativa. Vejamos o Quadro 7.

Quadro 7: Síntese da trajetória escolar de Mariana

Ano	Idade	Série/ano	Escola	Localidade	Município
2006	04-05	Pré I - EI	A (Não cursou/estudou)	Área Urbana	Alcantil – PB
2007	05-06	Pré II - EI	A (Não cursou/estudou)	Área Urbana	Alcantil – PB
2008	06-07	1º ano EF	A (Não cursou/estudou)	Área Urbana	Alcantil – PB
2009	07-08	2º ano EF	A (Não cursou/estudou)	Área Urbana	Alcantil – PB
2010	08-09	2º ano EF	B (cursou/reprovada)	Área Rural	Barra de Santana – PB
2011	09-10	2ºano EF	B (cursou/aprovada)	Área Rural	Barra de Santana – PB
2012	10-11	3º ano EF	B (cursou/aprovada)	Área Rural	Barra de Santana – PB
2013	11-12	4º ano EF	C (Não cursou/estudou)	Área Urbana	Boqueirão – PB

2014	12-13	4º ano EF	C (Não cursou/estudou)	Área Urbana	Boqueirão – PB
2015	13-14	4º ano EF	C (Não cursou/estudou)	Área Urbana	Boqueirão – PB
2016	14-15	4º ano EF	C (Transferida)	Área Urbana	Boqueirão – PB
2016	15	4º ano EF	D (cursou/reprovada)	Área Urbana	Barra de Santana – PB
2017	15-16	4º ano EF	D (cursou/aprovada)	Área Urbana	Barra de Santana – PB
2018	16	5º ano EF	D (desistente)	Área Urbana	Barra de Santana – PB

Legenda: EI corresponde a Educação Infantil e EF corresponde a Ensino Fundamental.

Fonte: Documentos escolares e sistematizado pela autora, 2022.

De acordo com o disposto nos dados anteriormente apresentados, não apenas a escolarização de Mariana foi interrompida, mas seus sonhos e de um projeto de vida. Enquanto instituição social, a escola se mostrou desinteressada em relação à realidade vivida por Mariana apresentando um discurso conformista e omissivo, sob o nosso ponto de vista. Assim, o tom de voz de Mariana e seus olhos lacrimejantes ao expressar que não tem sonhos, denunciam, ao nosso modo de ver, o desespero pela ausência de alternativas ou mesmo perspectivas de mudança de vida, confirmando as palavras de Bourdieu (2001) quando afirma que a desesperança subjetiva prenuncia a exclusão social.

Posto isso, compreendemos que os acontecimentos na vida de Mariana não se restringem apenas a um problema relacionado à desigualdade de gênero, mas também relacionado à idade, à classe econômica, ao nível de escolaridade e ainda à omissão parental materno/paterno contra tais condições de opressão. O que nos faz depreender como os papéis sociais se estabelecem quando se vive em uma sociedade que reforça a cultura machista/patriarcal, validando a dominação masculina por um lado e legitimando a inferioridade feminina por outro.

Vimos as vulnerabilidades que Mariana esteve exposta, configuradas, por nós, como importantes indicadores de exclusão social. Isto é, como um processo sócio-histórico, “[...]”

complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. [...]. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (SAWAIA, 2001, p. 9).

Desse modo, consideramos que direitos como proteção à infância e literalmente proteção à vida, segurança e assistência aos desvalidos foram violados a partir de diferentes manifestações e demonstrações na vida de Mariana. Isso ensejou no sofrimento e agravamento das variadas e profusas desigualdades já mencionadas, culminando no processo de exclusão social e escolar. Consternadamente entendemos que a fragilidade da efetivação dos direitos ainda é condescendente com a impunidade e com as múltiplas formas de violências vigentes em nossa sociedade (CANDAU, 2012). Não deveria a escola, como expressão legítima do Estado, escolher politicamente enfrentá-las?

3.2.1 Contexto social/escolar da apropriação da leitura e da escrita de Mariana: cenários de desafiliação e despertencimento

Para a avaliação do processo de apropriação da leitura e da escrita de Mariana, tal como no caso anterior, realizamos a atividade social de “Leitura Compartilhada de Histórias” (MOTA ROCHA, 2002; MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018), de domínio literário e escolar. Com Mariana, realizamos duas sessões de leitura e de escrita. Em cada uma das sessões o nosso objetivo, a princípio, era favorecer um contexto com caráter lúdico, a fim de que a produção dos nossos dados no decurso da avaliação acontecesse a mais profícua possível.

Assim, a primeira sessão ocorreu no primeiro dia de nossa visita no espaço da casa escolhido por Mariana, ou seja, na parte externa onde dá vista para a estrada e a casa de sua avó. Era um local bastante aconchegante, pelo frescor e luminosidade do entardecer. Então, entre os sorrisos, balbucios e choros da bebê em nosso colo e as peraltices do seu primogênito insinuando arremessar o nosso material (livros, folhas, lápis de pintar, lápis grafite, borracha, giz de cera, canetas, etc.) do murete para o chão, iniciamos a sessão fazendo a apresentação dos livros⁷²: “O Sítio Varejão” com autoria de José Flávio Alves de Brito, “Casa da minha avó” de Henrique Veloso da Silva, “Vaquejada em Ribeiras” de Joel Furtuoso Ribeiro e “Os patos de dona Marlene” de Francisco José de B. Farias, os quais Mariana observou um a um e sob sua escolha realizamos a leitura da história “Casa da minha avó”.

⁷² Trata-se de relatos autobiográficos de alunos remanescentes em pesquisas realizadas pela nossa orientadora (Prof.^a Dr.^a. Sílvia Roberta da Mota Rocha).

Nessa primeira sessão Mariana apresentou-se receptiva. Realizamos todas as etapas propostas, conforme Mota Rocha e Figueiredo (2018). A cada palavra identificada ao folhear o livro, um largo sorriso era expresso. Entretanto, em relação às questões sobre a história, isto é, no relato (etapa de construção de sentido) e no posicionamento leitor, suas respostas quase sempre se apresentavam como subterfúgios para a conclusão imediata da conversa. Porém, na etapa onde ocorreu a releitura da história (etapa 4), aparentemente, demonstrou mais afeição.

Na segunda sessão, utilizamos o mesmo espaço e circunstâncias do dia anterior. Nesse dia, Mariana interessou-se por conhecer o enredo do livro “Vaquejada em Ribeiras” (2008). Curiosamente questionamos sobre sua escolha e ela explicitou que seria pelos animais apresentados. Apesar de Mariana declarar isso, presumimos que foi por se tratar de uma festa, cujo interesse é comum entre os jovens do município, inclusive, de um dos seus tios mais jovens. O interesse também esclarecido tendo em vista que permeiam assuntos relacionados ao contexto juvenil, conforme descrito por ela.

Pesquisadora: O que você gosta de assistir?

Mariana: Malhação.

Pesquisadora: Por que você gosta da novela Malhação?

Mariana: Porque me divirto muito, sabe.

Pesquisadora: Tem o que lá que é bom de ver?

Mariana: Tem os meninos jogando futebol... As meninas têm muitas amigas. Um bocado de coisas boas pra jovem (risos).

Pesquisadora: Coisas boas como?

Mariana: Tinha liberdade dos jovens. Tipo assim: liberdade para namorar, para ir festa... Essas coisas assim. (risos).

(Questionário – Mariana, 21 de dezembro de 2021)

Então, convergente aos interesses de Mariana, o livro escolhido por ela para a sessão de avaliação da leitura traz essencialmente uma temática que lhe agradou, tanto pelo panorama de festa, cenário composto basicamente entre jovens quanto por representar elementos da cultura de seu contexto sócio-histórico rural.

Por essa razão, acreditamos que já na conversa informal (etapa 1) e na leitura da história (etapa 2), o enredo que foi lido desencadeou seu campo de imaginação a possibilitando interagir e comparar partes da história a elementos do seu cotidiano, nas quais reagiu com interjeições de admiração ou com gestos de afirmação ou negação.

ETAPA 1 – Conversa informal

(A pesquisadora aponta para o livro nas mãos de Mariana e a questiona.)

Pesquisadora: Por que você gostou desse?

Mariana: Porque tem os cavalos (apontando para o livro) e boi (risos).

Pesquisadora:(A pesquisadora solicita o livro e apresenta o autor e sua biografia) “Vaquejada em Ribeira” quem escreveu a história foi Joel, é esse menino (mostrando no livro enquanto lê). (Mariana confirma com a cabeça.)

Pesquisadora: Ele tinha 16 anos na época que construiu a história desse livro e ele gostava de cuidar dos animais e de estudar. Ele gostava também de jogar bola, correr vaquejada e dançar forró.

Mariana: Tá vendo!

Pesquisadora: Você sabe dançar forró?

Mariana: Sei não. (Mariana abaixa a cabeça dizendo que não.)

Pesquisadora: No futuro ele espera aprender a assinar o nome completo. Mas, mesmo assim, ele criou essa história que eu vou ler pra você. Foi ele quem disse a esse (escriba) aqui (mostrando no livro) quem escreveu. O nome desse que escreveu é Valério. Escuta a história.

ETAPA 2- Leitura da história

“Um dia Joel foi pra uma vaquejada no parque de vaquejada Ribeiras em Cabaceiras. Ele foi com os amigos de caminhão, foi muito difícil chegar lá, a estrada era muito ruim” (lendo o texto escrito).

Mariana: Se for como essa aqui subindo (risos e apontando para a estrada).

Pesquisadora: Pois é. “...E tinha uma ponte perigosa. A vaquejada foi ótima, mas lá teve um acidente com o homem”.

Mariana: Eita!

Pesquisadora: “... Que quebrou as costelas e teve que ir pro hospital em Campina. Joel ganhou o prêmio de dois mil reais e dividiu com o dono do cavalo. A sua parte do prêmio Joel está guardando para comprar seu cavalo” (lendo o texto escrito).

(Avaliação de leitura- Mariana, 22 de dezembro de 2022).

Após a leitura em voz alta, mas sem apontar para o texto escrito, buscamos verificar o nível de compreensão leitora de Mariana por meio do reconto oral, conforme descrito abaixo:

ETAPA 3- Reconto oral da história

Pesquisadora: Você poderia recontar a história que eu li? Do jeito que você lembrar.

(A pesquisadora entrega o livro a Mariana e ela começa a folhear.)

Mariana: Eu entendi que ele foi pra vaquejada e que não chegou lá... Ele quebrou a perna.

Mariana: Ele foi. Ele ia no caminhão. Aí ele foi no caminhão com os amigos dele. Aí ele chegou lá e chamou o SAMU.

Pesquisadora: Por que chamou o SAMU?

Mariana: Porque tava muito doente, o menino. Aí ele tá em cima do porco (a imagem do porco simbolizava o mealheiro) aí deu dinheiro.

Pesquisadora: Deu o dinheiro para quem?

Mariana: Pra o amigo dele.

(Avaliação de leitura - Mariana, 22 de dezembro de 2021).

Pelos dados apresentados, verificamos que Mariana demonstrou indícios de formação leitora ao apreciar a história por meio da interação, divertindo-se e com atenção auditiva e visual sustentáveis, entre outros elementos. Embora tenha pontuado alguns fatos isolados, consideramos que ela conseguiu realizar parcialmente o reconto da história, porque também não identificou o cenário da história e parcialmente a resolução da narrativa. Percebeu a ideia principal e o assunto do texto. Transitou entre o reconto parcial, mais aproximações da sumarização no resumo, ao mesmo tempo. Apoiou-se nas ilustrações (índices figurativos)

para a construção do sentido. Parte da sequência temporal da narrativa foi compreendida, porque eliminou trechos importantes da urdidura do texto: o cenário, por exemplo, e parte do desfecho: a compra do cavalo com o prêmio, parte da história que necessitou de muita ajuda.

Na etapa da releitura da história (etapa 4), na qual durante a leitura apontamos para o texto escrito no painel, (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018) no intuito de avaliarmos a decodificação, Mariana apresentou-se disponível e entusiasmada para o momento.

ETAPA 4 – Releitura da história

Pesquisadora: Aí (apontando para o painel no colo de Mariana) tem alguma palavra que você conseguiria ler para mim? Pode ser qualquer uma?

Mariana: Sim. “amigos”.

Pesquisadora: Cadê? Tira por favor.

(Mariana retira a palavra “amigo” do painel.)

Pesquisadora: “Amigo”. Parabéns! Tem outra palavra que você gostaria de retirar?

Mariana: “campina” (Mariana já retira a palavra do painel).

Pesquisadora: “Campina”. Muito bem! Perfeito, Mariana! Tem mais?

Mariana: Tem. (Mariana retira a palavra do painel).

Pesquisadora: Essa aí é qual? Que palavra é essa?

Mariana: “es-tra-la”?

Pesquisadora: Lê...Vamos!

Mariana: “es-tra-da”. “ESTRADA” (realizou análise e síntese da palavra.)

Pesquisadora: Ai que lindo, Mariana! Parabéns! Só mais uma.

Mariana: Essa. (Retirou a palavra perigoso do painel).

Pesquisadora: Leia!

Mariana: “perigoso”? (Leu globalmente)

Pesquisadora: Isso, princesa! Nossa, que coisa maravilhosa!

Mariana: Eu sei ler! Tá vendo? (Com um largo sorriso e olhos lacrimejantes)

Pesquisadora: Sabe. Você é muito inteligente! Se fosse para você colocar... A gente vai colocar de novo as palavras no lugar, tá certo?

Mariana: Tá.

Pesquisadora: Por exemplo, “Vaquejada em Ribeira, um dia Joel foi para uma vaquejada no parque Ribeira de Cabaceiras, ele foi com uns...”

(A pesquisadora mostra as palavras para que Mariana escolha a correta. Mariana escolhe uma palavra.)

Mariana: Estrada?

Pesquisadora: Aí ele foi com uns estrada? Qual é o nome que a gente vai colocar aqui? Lê, ele foi com uns quem?

Mariana escolhe a palavra não convencional. Primeiro, pega a palavra Campina e depois ao lê-la silenciosamente muda de ideia e escolhe a palavra “amigos”.

Mariana: “Amigos”.

Pesquisadora: Isso, muito bem!

(Mariana coloca a palavra no painel sorrindo)

Pesquisadora: “Ele foi com os amigos de caminhão, foi muito difícil chegar lá, a... era muito ruim”. A o quê? O que era muito ruim? Dessas palavras aqui, qual delas a gente vai colocar aqui?

Mariana: Essa? (entregando a palavra “estrada” para a pesquisadora).

Pesquisadora: Essa é qual palavra?

Mariana: “Estrada”?

Pesquisadora: Estrada. Parabéns, Mariana! “A estrada era muito ruim e tinha uma ponte...” (a pesquisadora olha para Mariana para que ela continue a frase).

Mariana: “Perigosa”. (Mariana coloca a palavra no painel.)

Pesquisadora: “A vaquejada foi ótima, mas lá teve um acidente com o homem que quebrou as costelas e teve que ir para o hospital em...”.

Mariana: Campina.

Pesquisadora: Isso. Nossa, estou encantada! Parabéns! “Joel ganhou dois mil reais e dividiu com o dono do cavalo. A sua parte do prêmio Joel está guardando para comprar o seu cavalo”. Nossa, eu adorei (risos).
(Avaliação de leitura - Mariana, 22 de dezembro de 2021)

Consideramos que apesar do pouco tempo na escola (aproximadamente seis anos), Mariana obteve avanços muito relevantes em seu processo de alfabetização. Sua postura positiva, aparentando prazer pelo tipo de atividade indicou que seria indício de internalização da função social do gênero literário, ganho de letramento. Entretanto, nos chamou atenção no decurso da avaliação quando Mariana afirmou veementemente: “*Eu sei ler! Tá vendo?*”. A esse respeito, ponderamos se essa frase foi para nos confirmar a sua condição de leitora-alfabetizada, que decodifica, no caso, ou se havia descoberto estar decodificando na sessão de leitura. Nesse caso, seria importante conquista diante das descrenças, enquanto aluno remanescente, em sua trajetória escolar. Fato é que Mariana, ainda que com agravantes adicionais em sua história educacional pela desigualdade de gênero, conseguiu entrar em estágio final da alfabetização.

Para a decodificação das palavras, consideramos que Mariana utilizou índices figurativos e fonológicos, concomitantemente, na identificação do signo linguístico. Ou seja, mesmo que em algumas situações tenha tentado ler a palavra pelos índices figurativos, autocorrigia-se, até desnecessariamente, demonstrando que a decodificava, posteriormente, numa (re)leitura mais compassada, além de recuperar o significado do lido nas palavras “*estrala-estrada*” e “*Campina-amigo*” (nível 4 de decodificação em Mota Rocha e Figueiredo, 2018). A mediação pedagógica também apontou pouca ajuda nessa etapa da atividade, tendo Mariana assumido os papéis e funções de centralidade na execução da avaliação. A sua autoafirmação foi notável, evidência de internalização do estatuto do leitor.

Quanto ao posicionamento leitor, verificamos que Mariana teve posicionamento sem argumentação sobre o enredo lido, pois suas respostas foram vagas e circulares conforme descrito abaixo.

ETAPA 5- Posicionamento leitor

Pesquisadora: Você gostou dessa história?

Mariana: Gostei do cavalo e do boi.

Pesquisadora: Por quê?

Mariana: Eu gosto de boi e cavalo.

Pesquisadora: Se fosse para você pensar assim uma coisa em relação a essa história, tem alguma coisa haver contigo?

Mariana: Tem.

Pesquisadora: O quê?

Mariana: O homem e o caminhão.

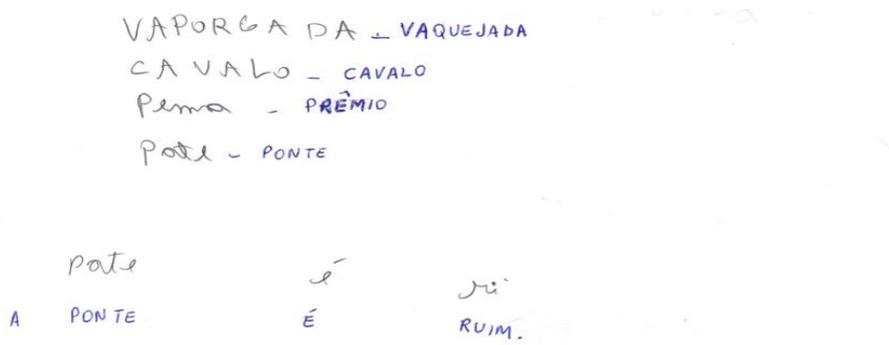
Pesquisadora: Por quê?

Mariana: Porque eu gosto de caminhão.
Pesquisadora: A história fala de quê?
Mariana: De Joel e da... Foi do cavalo.
Pesquisadora: Aconteceu o quê pra ter um boi e um cavalo?
Mariana: Ele corria.
Pesquisadora: Corria o quê?
Mariana: Vaquejada.
 (Avaliação de leitura - Mariana, 22 de dezembro de 2021)

No que diz respeito à avaliação da escrita (etapa 6) realizamos duas sessões. E tal como na avaliação da leitura fizemos a análise da segunda sessão, visto que, na primeira, Mariana, ao produzir a frase de acordo com o que preconiza o teste das quatro palavras e uma frase expôs o nome de sua melhor amiga da escola, o que descumpriu o princípio de anonimato que eticamente assumimos em nossa pesquisa. Assim, fizemos uso da avaliação escrita utilizando palavras do campo semântico da história “Vaquejada em Ribeiras” com, respectivamente, as palavras “vaquejada”, “cavalo”, “prêmio” e “ponte”, e para a frase a solicitamos que escrevesse “A ponte é ruim.”. Sabemos que as palavras deveriam ter preferencialmente, obedecido uma sequência de palavras⁷³ polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas conforme Ferreiro (1995) houvera preconizado, mas não as encontramos no enredo que deu origem ao nosso campo semântico. Vejamos a Figura 8.

ETAPA 6- Escrita provisória

Figura 8: Teste das quatro palavras e uma frase - Mariana



Fonte: Pesquisa de campo (Avaliação da escrita), 2021.

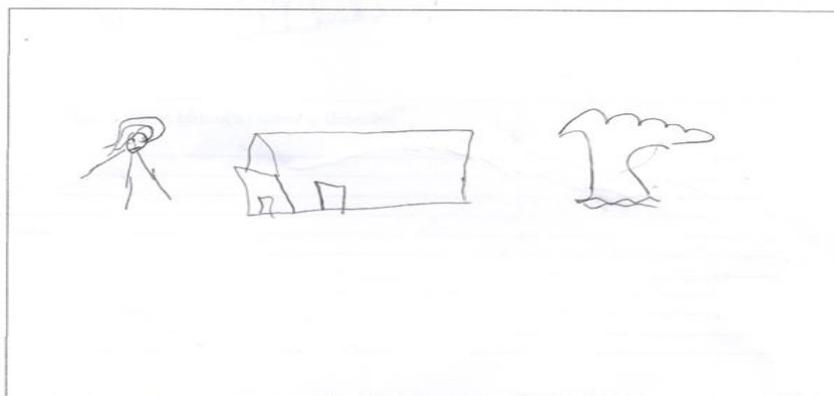
⁷³ A transcrição de cada palavra deveria ter ficado abaixo, no modelo do sujeito, otimizando a comparação entre escritas. No entanto, devido ao espaço não foi possível.

De acordo os dados, verificamos que Mariana escreveu apresentando compreensão da relação grafema-fonema, ou seja, demonstrando ter compreendido o princípio da escrita alfabética do ponto de vista conceitual. Sua escrita possui características do nível psicogenético alfabético não convencional (MOTA ROCHA E FIGUEIREDO, 2018), pois, omite, troca ou acrescenta letras, sobretudo, quando as palavras atendem as estruturas silábicas não canônicas, isto é, com consoante/vogal/vogal (CVV) a exemplo da palavra “vaporgada-vaquejada” quando trocou a sílaba “que” pelas letras “por” e trocou o “J” pelo “G” na sílaba “ja”. Nos casos consoante/consoante/vogal (CCV), como na palavra “Prêmio”, omitiu a letra “R”. A apropriação da escrita em sua dimensão convencional configura zona de desenvolvimento proximal com este sujeito⁷⁴.

Na produção dos desenhos representativos da “escola que estudou” e a “escola que gostaria de ter estudado”, que ocorreu na segunda visita, intentávamos que o desenho, em si, já representasse em seus traços, cores e formas o sentimento e as considerações dos sujeitos em relação à escola, fato que não aconteceu diretamente. Vejamos o desenho:

Figura 9: Desenho da escola que estudou - Mariana

Faça um desenho da escola que você estudou.



Fonte: Pesquisa de campo (Desenho da escola que estudou), 2021.

Conforme identificamos, o desenho em si não traz os elementos que Mariana descreve em seu discurso. Representações muito esparsas sugerem uma relação genérica, superficial por assim dizer, com o espaço escolar. Poucas pessoas, portas e janelas sem abertura, e árvore sem frutos apontam para o frágil acolhimento e relações sociais.

⁷⁴ Embora Mariana tenha apresentado uma escrita em nível alfabético, em nossa concepção, não significa que tenha concluído o processo de alfabetização. Sendo assim, apesar de ser uma discussão tensa no âmbito educacional compreendemos tal como Moraes (2012). Pois, “[...] não podemos confundir ‘ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita’ com ‘estar alfabetizado’” (MORAIS, 2012, p. 65).

Ao solicitarmos a descrições e observações sobre a respectiva escola, obtivemos os seguintes resultados.

Pesquisadora: Como era essa escola que você representou aí no desenho?

Mariana: Era boa. Mas o banheiro era sujo.

Pesquisadora: O que mais?

Mariana: As salas eram sujas. Os meninos eram ruins. Não dava atenção a eu, sabe.

Pesquisadora: Além disso, tem mais coisas?

Mariana: Tem. Eles me deixavam só. Se não fosse minha amiga Priscila, eu ficava lá, sozinha. Só isso mesmo.

Pesquisadora: E nas aulas?

Mariana: Eram boas também. O que era muito ruim eram os colegas que me aperreavam.

Pesquisadora: Alguém da escola corrigia as atitudes dos teus colegas?

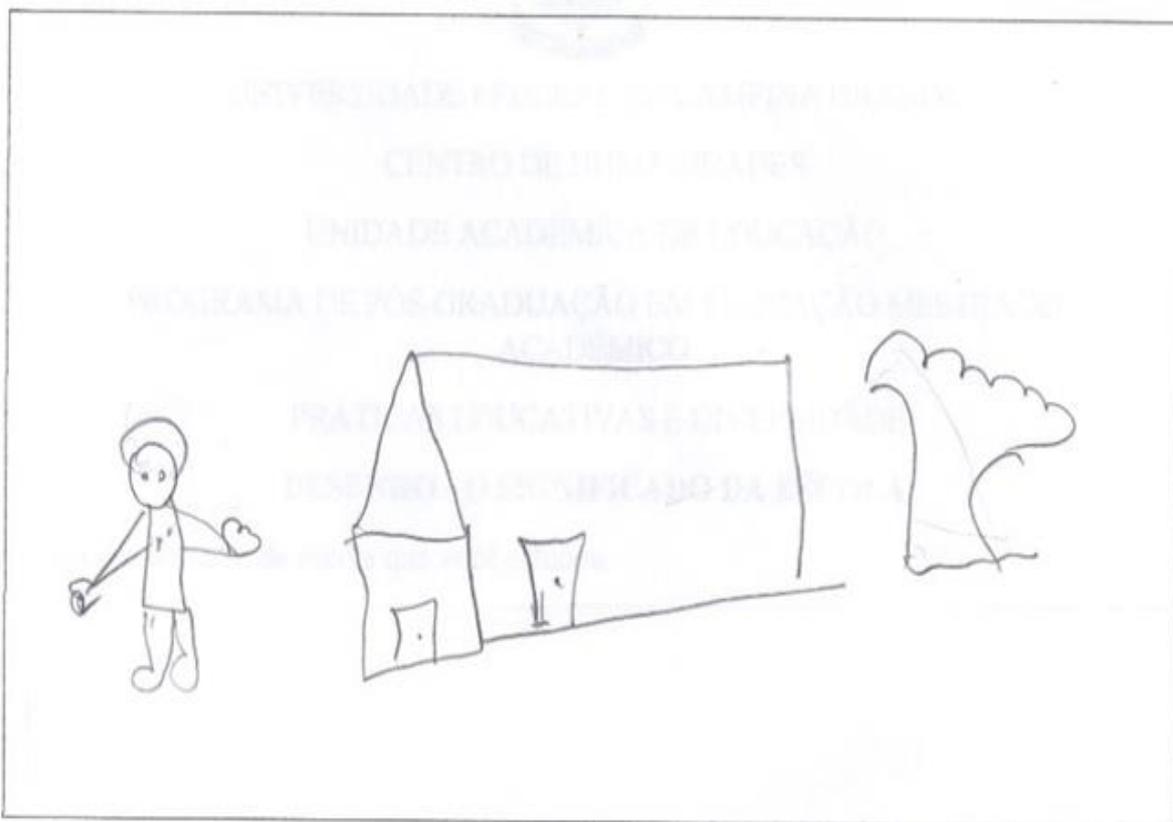
Mariana: Nunca vi não, visse.

(Descrição do desenho por Mariana, 22 de dezembro de 2021)

Já no tocante ao desenho representativo da escola que gostaria de ter estudado, Mariana traz mais elementos que acrescentam sua visão sobre a escola, Figura 10.

Figura 10: Desenho da escola que gostaria de ter estudado - Mariana

Faça um desenho de como seria a escola que você gostaria de ter estudado.



Fonte: Pesquisa de campo (Desenho da escola que gostaria de ter estudado), 2021.

Ao compararmos os desenhos de Mariana, não percebemos muitas diferenças nas formas e elementos utilizados. No primeiro desenho (Figura 9), Mariana faz contornos com pouca atenção, ao que nos parece, tal como ela via a escola que estudava. Todavia, no segundo desenho notamos que gostaria de ter estudado (Figura 10) observamos a presença de mais detalhes, incluindo a presença de fechaduras que apontam para abertura, para acesso, para acolhimento. Ao que nos parece, há mais acabamentos e finalizações em relação ao primeiro desenho. Ao que nos indica, para Mariana, a aparência do ambiente conta como algo importante, sobretudo, no que se refere à higiene, algo mencionado como cláusula imprescindível sobre a escola que estudou e sobre a escola que gostaria de ter estudado.

Pesquisadora: Essa escola aqui (mostrando a folha) o que você acha que tem que ter? O quê que ela tem que ter pra ela ser muito boa para os alunos?

Mariana: Ser a escola limpa, o banheiro limpo. Estudar nela.

Pesquisadora: Estudar o quê?

Mariana: Ensinar a ler e escrever.

Pesquisadora: Ensinar?

Mariana: Sim.

Pesquisadora: Quem ensinar?

Mariana: A professora.

Pesquisadora: Como é que tem que ser a professora para esta escola?

(Mariana fica pensativa.)

Mariana: Professora que ensine.

Pesquisadora: Que ensina como?

Mariana: A educação.

Pesquisadora: Como é essa educação?

Mariana: A educação dos meninos.

Pesquisadora: O que mais?

Mariana: Ensinar as tarefas.

Pesquisadora: Ensinar como? Como é que vai ensinar os meninos?

Mariana: A brincar, que deixasse todos brincar.

Pesquisadora: Que deixasse brincar...

Mariana: Deixar ir no banheiro.

Pesquisadora: Deixar ir ao banheiro. O que mais?

Mariana: Deixar brincar lá fora.

Pesquisadora: Brincar lá fora... O que seria principal nessa escola maravilhosa?

Mariana: Essa escola que eu disse.

Pesquisadora: Você quer pintar o desenho?

Mariana: Não, vou pintar não.

Pesquisadora: Por quê?

Mariana: Vou deixar assim mesmo.

(Descrição/considerações do desenho por Mariana, 22 de dezembro de 2021)

Talvez para um observador que não considere as pequenas diferenças existentes, os desenhos poderiam ser tratados como iguais, porém, analisando as descrições/considerações feitas por Mariana percebemos que seu desejo não cabia em uma escola utópica, mas apenas uma escola que cumprisse sua função social. Isto é, uma escola que interviesse qualificadamente na barbárie escolar. Conceituamos barbárie escolar como a condição de desvalidamento e de dominação silenciada. Expressa em atitudes de invisibilidade

pedagógica, pela linguagem do desprezo, de indiferença à presença do aluno, de privação de mediação pedagógica qualificada, de atitudes hostis, humilhantes, de pressão emocional e de omissão, diante do direito dos alunos remanescentes à educação pública qualificada.

Nessa direção, os apontamentos, expressões e gestos de Mariana apontam para uma educação segregadora de eliminação do outro. Conceituamos essa educação como gestada na materialidade do poder dominador e que percebe os sujeitos da classe popular como incapazes, retardados, brocos e iletrados. A “apartação” escolar se dá mesmo os sujeitos tendo acesso à escolarização, pois muitas práticas pedagógicas pouco qualificadas que ao invés de possibilitar, cerceiam a aprendizagem. Nesse caso, são sujeitos “rejeitados”, “ignorados” e “convencidos” pela escola de que eles apresentam uma incapacidade e desqualificação natural ou não dispõem de “interesse” no jogo escolar, culminando, portanto, na saída escolar pela exclusão física da escola.

3.3 Convergências e divergências nas trajetórias sociais/escolares de Pedro e Mariana

O Quadro 08 reúne de maneira sintética as categorias encontradas por meio dos condicionantes que fundamentam a exclusão social/escolar e a mobilização ao pertencimento escolar a partir dos dados produzidos no decorrer de nossa investigação.

Quadro 08: Convergências e divergências nas trajetórias escolares de Pedro e Mariana

6I. CONDICIONANTES SOCIAIS E FAMILIARES DA EXCLUSÃO	PEDRO (sujeito 1)				MARIANA (sujeito 2)				SUBTOTAL
	AR1	FAM1	DIR1	PROF1	AR2	FAM2	DIR2	PROF2	
6I-A Intensa pobreza	-	-	-	-	X	X	-	X	03
6I-B Analfabetismo e precária escolarização	X	X	X	X	X	X	-	X	07

6I-C Adultização/Exploração do trabalho infanto-juvenil rural: o trabalho acima de tudo	X	X	-	-	-	-	-	-	02
6I-D Hostilidade, opressão, inclusive inveja, familiar e comunitária: tio e vizinhos	X	X	-	-	-	-	-	-	02
6I-E Violência doméstica explícita e simbólica	X	X	-	-	X	X	-	-	04
6I-F Abandono parental	X	X	-	-	X	X	-	-	04
6I-G Poucos artefatos culturais (TV, material esportivo, aparelho de som, moto)	X	X	-	-	X	X	-	-	04
6I-H Frágil letramento familiar: escolar (livros didáticos), comercial (contas de luz), literário (música) e digital (Whatsapp, notícias, etc.)	X	-	-	X	X	-	-	-	03
6I-I Falta de segurança e de proteção à vida	-	X	-	-	X	X	-	-	03
6I-J Enclausuramento e opressão parental: proibição do contato com os familiares e pessoas da comunidade	-	-	-	-	X	X	-	-	02

6I-K Gravidez na adolescência	-	-	-	-	X	X	X	X	04
6I-L Doença mental materna	-	-	-	-	-	X	-	X	02
6I-M Transitoriedade de moradia	-	-	-	-	X	X	X	-	03
6I-N Naturalização da exclusão em série	X	X	X	X	-	X	X	X	07
6I-O Entrada tardia na escola e sem Educação Infantil	-	-	-	-	X	X	X	-	03
6I-P Transitoriedade escolar	X	-	X	-	X	X	X	-	05
SUBTOTAL	09	08	03	03	13	13	05	05	58
SUBTOTAL	59								TOTAL GERAL 117

Legenda: AR = aluno remanescente, DIR=diretor(a), FAM=Família e PROF=Professor(a); (X) representa a presença do condicionante e (-) representa a ausência do condicionante.

Fonte: Pesquisa de campo, sistematizado pela autora, (2022).

6II. CONDICIONANTES ESCOLARES DE EXCLUSÃO	PEDRO (sujeito 1)				MARIANA (sujeito 2)				SUBTOTAL
	AR1	FAM1	DIR1	PROF1	AR2	FAM2	DIR2	PROF ₂	
6II-A Privação de mediação ou mediação em pedagogias da dureza, inclusive, perante o erro construtivo: pouca mediação face a face	X	-	-	X	X	-	-	X	04
6II-B Mediação com pressão e humilhação perante o grupo/funcionários (o AR preterido)	X	-	-	X	X	-	-	-	03
6II-C Visibilidade hostil em relações sociais autoritárias	X	-	-	X	X	-	-	X	04
6II-D Invisibilidade pedagógica, pela linguagem do desprezo, pela indiferença à presença e avaliações genéricas e burocratizadas	X	-	-	X	X	-	-	-	03
6II-E Avaliação genérica e classificatória	X	-	-	-	-	-	-	X	02
6II-F Presença física na escola, mas pouca entrada na sua dimensão simbólica	X	-	-	-	X	-	-	-	02

6II-G Infrequência/frágil assiduidade	X	-	X	-	-	-	-	-	02
6II-H Ciclo de saída da escola: a perda do grupo intensifica a exclusão social/escolar	X	-	X	X	X	-	X	X	06
6II-I Hostilidade dos pares	-	-	-	-	X	-	-	-	01
SUBTOTAL	08	00	02	05	08	00	01	03	27
SUBTOTAL	27								TOTAL GERAL 54

Legenda: AR = aluno remanescente, DIR=diretor(a), FAM=Família e PROF=Professor(a); (X) representa a presença do condicionante e (-) representa a ausência do condicionante
 Fonte: Pesquisa de campo, sistematizado pela autora, (2022).

6III . CONDICIONANTES DE MOBILIZAÇÃO AO PERTENCIMENTO	PEDRO (sujeito 1)				MARIANA (sujeito 2)				SUBTOTAL
	AR1	FAM1	DIR1	PROF1	AR2	FAM2	DIR2	PROF2	
6III-A Organização físico-social da escola	X	-	-	-	X	-	-	-	02

6III-B Atenção qualificada e relações pedagógicas para o pertencimento: igualdade/equidade no direito à educação	X	-	-	-	X	-	-	-	02
6III-C Acesso aos bens simbólicos em práticas artístico-culturais	X	-	-	-	X	-	-	-	02
6III-D Acesso ao esporte	X	-	-	-	-	-	-	-	01
6III-E O brincar, com os pares, em contraposição à infância roubada	X	-	-	-	X	X	-	-	03
6III-F Interrupção da hostilidade provocada pelos pares	-	-	-	-	X	-	-	-	01
6III-G Ordem moral doméstica (avó)	X	X	-	-	X	X	-	-	04
6III-H Saberes relacionais: presença de amigos na comunidade e na escola	X	X	-	-	X	X	X	X	06
6III-I Saberes de atividade: pilotar moto, tratar de animais, plantar/colher/capinar na agricultura familiar, arrumar a casa, cuidar dos filhos, fazer comida, etc.	X	X	-	-	X	X	-	X	05

SUBTOTAL	08	03	00	00	08	04	01	02	26
SUBTOTAL	26								TOTAL GERAL 52

Legenda: AR = aluno remanescente, DIR=diretor(a), FAM=Família e PROF=Professor(a); (X) representa a presença do condicionante e (-) representa a ausência do condicionante.
Fonte: Pesquisa de campo, sistematizado pela autora, (2022).

A análise conjunta dos quadros (6-I, 6-II e 6-III) correspondentes aos condicionantes sociais e familiares de exclusão, condicionantes escolares de exclusão e condicionantes de mobilização ao pertencimento, respectivamente, envolveu convergências e divergências a partir da trajetória social/escolar identificadas nos discursos dos alunos remanescentes em interação com os discursos dos demais sujeitos da pesquisa.

Nesse caso, dividimos os quadros em quatro colunas. A primeira, corresponde a explicitação dos condicionantes encontrados nos discursos dos sujeitos; a segunda, explicita os sujeitos envolvidos no estudo de caso de Pedro (AR1) e ele, principalmente; a terceira, aparecem os sujeitos do estudo de caso de Mariana (AR2), principalmente ela; e a última consta a soma (um subtotal) dos condicionantes presentes nos discursos de todos os sujeitos dispostos no quadro, após uma leitura feita na horizontal. Já na análise vertical evidenciamos a incidência da presença do condicionante com resultado parcial e total de cada sujeito.

Desse modo, o quadro 6I apresentou os condicionantes sociais e familiares de exclusão. Verificamos, que houve predominância quantitativa de tais condicionantes em detrimento dos outros dois quadros (6II com 54 e 6III com 52) com uma frequência total geral de 117. Vimos que as convergências tiveram menor índice de ocorrência em relação às divergências. Foram sete pontos de convergência ao total. Nesse caso, em nossas ponderações, vimos que houve prevalência entre os pontos que indiretamente possuem origem escolar com quatro ocorrências, a saber: 6I-B (Analfabetismo e precária escolarização), 6I-H (Frágil letramento familiar: escolar (livros didáticos), comercial (contas de luz), literário (música) e digital (Whatsapp, notícias etc.), 6I-N (Naturalização da exclusão em série) e 6I-P (Transitoriedade escolar) e três ocorrências para os condicionantes exclusivos ao ambiente

familiar, a saber: 6I-E (Violência doméstica explícita e simbólica), 6I-F (Abandono parental), 6I-G (Poucos artefatos culturais (TV, material esportivo, aparelho de som, moto).

Como divergência obtivemos uma frequência de oito pontos ao total. Sendo dois pontos para Pedro, o 6I-C (Adultismo/Exploração do trabalho infanto-juvenil rural: o trabalho acima de tudo) que envolveu a adultização e a exploração do trabalho infanto-juvenil e o 6I-D (Hostilidade e opressão, inclusive inveja familiar e comunitária: tio e vizinhos) que trata da hostilidade, opressão e inveja dos familiares e vizinhos em relação às conquistas materiais e simbólicas de Pedro. Para Mariana foram seis pontos de divergência. 6I-A (Intensa pobreza), que envolveram o discernimento da condição de pobreza; o 6I-I (Falta de segurança e proteção a vida) que está relacionado à falta de proteção à vida, pois embora Pedro não tenha citado algo nesse sentido, o seu familiar mencionou como uma preocupação; o 6I-J (Enclausuramento e opressão parental: proibição do contato com familiares e pessoas da comunidade) que está relacionado à condição de enclausuramento; o 6I-K (Gravidez na adolescência) que diz respeito ao fenômeno da gravidez na adolescência; o 6I-L (Doença mental materna) que contempla a doença mental materna; o 6I-M (Transitoriedade de moradia) que está relacionado à transitoriedade nos lugares de moradia; e por último o 6I-O (Entrada tardia na escola e sem Educação Infantil) que versa sobre a entrada tardia na escola e ainda com a supressão de uma importante etapa do ensino.

Assim, ao ponderarmos os resultados encontrados, vimos que a precária situação social e familiar atuou como um dos fatores no processo de exclusão social/escolar pela ausência de discernimento crítico (de Pedro, Mariana e demais sujeitos) e adequadas orientações enquanto sujeitos de/com direitos à educação e como sujeitos jovens pertencentes e representantes da classe popular, que precisavam ser escolarizados, o que nos fez compreender que tanto Pedro e Mariana quanto os demais sujeitos ainda percebem a educação em uma perspectiva da privação cultural (PATTO, 2015).

No tocante à frequência dos condicionantes escolares de exclusão, o quadro 6II, constatamos o menor índice de frequência com apenas 54, em relação aos quadros 6I (117) e 6III (52). No quadro 6II, encontramos seis pontos de convergência entre Pedro (AR1) e Mariana (AR2), a saber os itens 6II-A (Privação de mediação ou mediação em pedagogias da dureza, inclusive, perante o erro construtivo: pouca mediação face a face), 6II-B (Mediação com pressão e humilhação perante o grupo/funcionários (o AR preterido)), 6II-C (Visibilidade hostil em relações sociais autoritárias), 6II-D (Invisibilidade pedagógica pela linguagem do desprezo, pela indiferença à presença e avaliações genéricas e burocratizadas) 6II-F (Presença física na escola, mas pouca entrada na sua dimensão simbólica), todos

relacionados às ações escolares no sentido da indiferença, e 6II-H (Ciclo de saída da escola: perda do grupo intensifica a exclusão social/escolar) referente à perda do grupo. Todavia, todos os condicionantes estão relacionados às atitudes que geraram sentimentos de despertencimento e desafiliação ao ambiente escolar.

Em relação às divergências, encontramos três pontos: para Pedro, o ponto 6II-G (Infrequência/Frágil assiduidade), que nos revelou a ausência de um ambiente escolar acolhedor que fomentasse o desejo de presença e/ou, ainda, omissão dos órgãos de proteção, sobretudo, os de assistência social, por causa da infrequência constante; e o 6II-E (Avaliação genérica e classificatória) como uma questão que nos inquietou, por conhecermos a lógica neoliberal para as avaliações com perspectivas homogeneizadoras, classificatórias e estandardizadas, genéricas e pouco indicadoras dos desafios pedagógicos a serem enfrentados pela escola, na escolarização desses sujeitos. Ou ainda, avaliações como atitude burocratizante que atua como “escudo” para supostamente legitimar a exclusão escolar dos alunos e não como ação central aos processos de ensino-aprendizagem; e o 6II- I (Hostilidade dos pares) para Mariana, que experienciou a hostilidade dos pares como uma forma de violência e como um fator que contribuiu, sobremaneira, para sua exclusão física da escola.

Os posicionamentos de Pedro e Mariana nos fizeram perceber que eles possuíam discernimento dos processos escolares discriminatórios, excludentes, sofridos. Isto nos evidenciou, ainda, que existiu um posicionamento estigmatizado da escola em relação aos sujeitos e a ausência de visão prospectiva em relação à aprendizagem e o desenvolvimento, como ocorre na avaliação da zona de desenvolvimento proximal dos alunos no ensino sócio-histórico.

Já no que diz respeito ao quadro 6III, vimos os condicionantes de mobilização ao pertencimento escolar. Pedro e Mariana apresentaram sete pontos de convergência, somando 14 ocorrências do total de 52 para todos os sujeitos, são eles: 6II-A (Organização físico-social da escola), 6III-B (Atenção qualificada e relações pedagógicas para o pertencimento: igualdade/equidade no direito à educação), 6III-C (Acesso aos bens simbólicos em práticas artístico-culturais), 6III-E (O brincar, com os pares, em contraposição à infância roubada), como condicionantes de uma outra escola possível, acolhedora e incitadora dos sentimentos de pertença.

Emergem dos dados o desejo de uma escola com organização físico-administrativa e social adequada e na qual a mediação qualificada e a sensibilidade pedagógica sejam elementos constituintes e contínuos nos processos de ensino-aprendizagem. Os itens 6III-G (Ordem moral doméstica (avó), 6III-H (Saberes relacionais: presença de amigos na

comunidade e na escola) e 6III-I (Saberes de atividade: pilotar moto, tratar de animais, plantar/colher/capinar na agricultura familiar, arrumar a casa, cuidar dos filhos, fazer comida, etc.) apontam para os elementos que enquanto instituição social democrática, a escola deveria considerar e disponibilizar. Quanto às divergências ficaram restritas a apenas dois pontos: 6III-D (Acesso ao esporte) para Pedro, apresentando o esporte como um importante aspecto a ser considerado para o pertencimento e 6III-F (Interrupção da hostilidade provocada pelos pares) para Mariana com apresentação da interrupção da hostilidade provocada pelos pares.

Sendo assim, duas categorias se destacam entre as várias convergências identificadas entre Pedro e Mariana, a saber: o acolhimento e pertencimento e o acesso qualificado ao lazer. A primeira categoria de acolhimento e pertencimento em relações pedagógicas qualificadas é conceituada como um agregado de ações expressivas ou promotoras de reconhecimento, hospitalidade e atenção qualificada que compõem as condições subjetivas dos que mediam o acesso, a permanência e a produção/democratização dos saberes na escola pública. Tais ações favorecem a construção de zonas de desenvolvimento proximal, em que o erro construtivo é considerado como ponto de partida para a alfabetização, e possibilitam a construção de laços sociais de autoconfiança podendo resultar no empoderamento discente como expressão do letramento ideológico na escola pública.

Esse dado é evidência do discernimento juvenil sobre os processos autoritários e excludentes dos quais foi alvo, além do auto reconhecimento perante a sua dignidade. Dado que converge com o que Arroyo (2014) nos aponta: o jovem nos dá direção de outras pedagogias mais igualitárias, logo mais humanizadoras, pela articulação entre educação e cultura, na direção da construção de políticas de pertencimento na escola.

A segunda categoria de mobilização seria a de acesso qualificado ao lazer e à interação no brincar com os pares. Conceituamos essa categoria como expressão da dialética relação entre educação e cultura infanto-juvenil na escola pública, de modo a otimizar a constituição social e singular do sujeito, inclusive, como ressignificação da infância roubada pelos alunos remanescentes que assumiram o lugar materno ainda na adolescência, e/ou sofreram trabalho infanto-juvenil como expressão de sobrevivência e resistência.

Desse modo, conceituamos resistência como atitudes de relutância individual ou de coletivos contra os efeitos da dominação-opressão-hostilidade social/escolar na subjetividade do sujeito em condição de barbárie; e pela presença real e concreta, na e pela escola como instância de pertencimento e de reconhecimento. O acesso e as interações no brincar com os pares são construídos por meio de relações sociais e práticas educativas acolhedoras que suscitem o (des)envolvimento de sentimentos de alegria, de contentamento, de satisfação, de

entretenimento, de reconhecimento, de pertença e auto regulação socioemocional, sobretudo, no trato com a frustração e com os efeitos da violência simbólica.

Assim, os dados dessa investigação nos interpelam a refletir: seria possível um outro Estado e escola pública? Um Estado de reconhecimento que se responsabilizasse pela garantia dos direitos sociais dos sujeitos. Uma escola pública que acolhesse cada sujeito, conforme suas subjetividades individuais e interrompesse a hostilidade discente entre seus pares e dos demais sujeitos da escola a partir da interdição pedagógica de posturas antidemocráticas e de violência simbólica como parte fundamental do currículo escolar. Afinal, currículo é produção de subjetividades (MOTA ROCHA, FIGUEIREDO e POULIN, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do silêncio enternecedor da exclusão às manifestações de (des)pertencimento das/nas vozes discentes: “outra escola é possível”?

Essa pesquisa analisou as significações/sentidos discentes sobre a produção da exclusão escolar e a mobilização ao pertencimento escolar de alunos remanescentes pertencentes à classe popular do município de Barra de Santana – PB.

Focalizamos, na pesquisa predominantemente qualitativa de matriz sócio-histórica, a compreensão das significações/sentidos discentes a partir das trajetórias sociais/escolares dos sujeitos, Pedro e Mariana, por meio do estudo de caso ancorado na/pela análise microgenética. Com isso, utilizamos procedimentos e instrumentos que nos ajudaram a identificar os condicionantes sociais/escolares que resultaram na exclusão física da escola pública de tais sujeitos, como a importante revisão da literatura, o relevante estudo exploratório das produções acadêmicas, a necessária análise dos documentos escolares, o imprescindível uso das entrevistas, questionários, observações de visitas domiciliares e avaliações da leitura e da escrita. Com a consonância entre todos os procedimentos e instrumentos, verificamos que houve um entrecruzamento entre os condicionantes sociais, familiares e escolares. Os dados produzidos nos permitiram, ainda, identificar possíveis condicionantes da mobilização ao retorno escolar.

Vimos que embora Pedro e Mariana estivessem inseridos na mesma classe social, a classe popular, existiram condicionantes de exclusão social/escolar que se diferenciaram entre eles, intensificando a gravidade da condição de barbárie como o trabalho infanto-juvenil no caso de Pedro e em Mariana, as desigualdades de gênero, a gravidez na adolescência e enclausuramento, por exemplo. Ainda nas divergências citamos a infrequência em Pedro e hostilidade pelos pares em Mariana.

Entretanto, mais do que divergências encontramos pontos de convergências. Constatamos a intensa pobreza, violência doméstica; hostilidade/abandono/parental, analfabetismo e precária alfabetização e relações sociais autoritárias como condicionantes sociais/familiares para exclusão física da escola. Também foram convergentes a transitoriedade escolar, visibilidade hostil em relações sociais autoritárias, avaliações classificatórias, presença física na escola com pouca entrada em sua dimensão simbólica, privação/pouca de mediação pedagógica qualificada ou mediação desqualificada em práticas

alfabetizadoras de sistema de códigos e de letramento autônomo e barbárie escolar foram identificados como condicionantes escolares dessa exclusão. as trajetórias de invisibilidade, indiferença e de despertencimento escolar, omissão pela instituição escolar e relações sociais autoritárias como condicionantes escolares.

Também identificamos que no caso de Pedro, contraditoriamente, o mesmo trabalho infante-juvenil que competiu com a infância, infância essa, roubada, e com o tempo e as demandas escolares, emergiu como possibilidade de vivência da dignidade humana pelo afastamento do sofrimento e pela esperança de uma vida autônoma melhor, longe de todos os condicionantes sociais/familiares já mencionados. No caso de Mariana, vimos que a desesperança subjetiva produzida pela escola e também a partir do aparente cenário de clausura constituiu-se como um silêncio dificultador para a continuidade dos estudos e seus anseios e sonhos pessoais e possíveis perspectivas profissionais, até porque a dominação pelos vários sistemas de opressão a condicionaram ao papel de mãe de família e de esposa precocemente. Nenhum dos atores sociais intercederam em prol de sua proteção. Essa intensa condição de barbárie social e escolar, contraditoriamente, através de nosso trabalho, Mariana “grita” por ações concretas na direção dos direitos humanos por meio dos órgãos de proteção. Claramente, Mariana enunciou que os condicionantes escolares foram os ocasionadores de sua exclusão física escolar. No entanto, o enclausuramento, inclusive perante sua avó, teve seu papel na interrupção da longevidade escolar.

A nossa pesquisa também constatou pelo dito dos sujeitos que as escolas, das quais eles foram excluídos fisicamente, possuíam instalações e estruturas materiais e físicas com muita precariedade, acrescidas de frágil material pedagógico e qualificação profissional inconsistente, por exemplo, o que reverberou em uma inadequação entre a demanda e a qualidade da oferta do ensino. No caso das causas intraescolares da remanescência, as práticas de alfabetização como sistema de códigos e numa perspectiva de letramento autônomo, negligenciaram ou mal visibilizaram os processos infante-juvenis – os níveis psicogenéticos – e desconsideraram os erros construtivos relegando aos jovens à ação de copista (reprodutores de língua escrita).

Nessa pesquisa não identificamos práticas de construção e atuação qualificada em Zonas de Desenvolvimento Proximal, o que se caracteriza como uma educação excludente. Pois como todos os sujeitos imersos em uma cultura escrita, características intrínsecas às sociedades grafocêntricas, como a nossa, o acesso ao saber escolar atua como uma questão de sobrevivência e bem-estar social e cultural. Assim, acerca disso questionamos: em sociedades modernas e grafocêntricas, pode um sujeito ser emancipado politicamente, socialmente e

economicamente quando lhe falta o principal bem simbólico, a leitura/escrita? A esse respeito, pelo que verificamos, no decurso de nossa investigação que não. Pois, o hiato existente entre os sujeitos e o acesso e uso da leitura e da escrita como bens simbólicos concorre para uma educação na perspectiva de segregação e de eliminação do outro, atuando, em termos sociais concretos, como fatores de desigualdades.

Fato é que em 10 anos de escolarização encontramos Pedro no “meio” do processo de alfabetização e Mariana com cinco (5) e/ou quase seis (6) anos em estágio final de alfabetização, todavia, com notáveis efeitos da violência simbólica sofrida. Embora, cada um ao seu modo, a resiliência ecoou em sua condição de sujeito dotado de cultura e história. Em Pedro a construção da moradia e em Mariana afirmar-se como leitora-alfabetizada são indícios de resiliência à vida social, ainda que tenham sido levados a sair da escola, pela exclusão.

Apesar de todos os condicionantes sociais/familiares e escolares de exclusão, Pedro e Mariana apontaram convergentemente que existem condicionantes de mobilização ao retorno escolar, a saber, o acolhimento e o pertencimento em relações pedagógicas qualificadas, o acesso qualificado ao lazer/esporte e à interação no brincar com os pares e a interrupção da hostilidade dos pares (este último apenas por Mariana).

Conforme vimos, múltiplos foram os desafios impostos à formação leitora/escritora no decorrer dos processos de alfabetização e de letramento desses jovens. Logo, as análises realizadas em torno das trajetórias escolares de Pedro e Mariana trouxeram à tona contextos de vida extremamente adversos, nos quais as causas extra e intraescolares se entrecruzaram na/para produção da exclusão escolar e na negação do direito subjetivo à educação, tendo culminado com a exclusão física da escola. Exclusão, essa, reproduzida inclusive em ciclos pgressos de exclusão social e escolar de familiares, atualizada e naturalizada socialmente pelos agentes sociais, familiares e escolares.

A exclusão social compreendida como um tipo de barbárie tem sua continuidade nos modos pelos quais a escola produz exclusão. Nas relações estabelecidas entre aluno e escola verificamos que a produção da remanescência e as suas graves consequências possuem origem social/familiar, mas são intensificadas pela escola, o que conceituamos de exclusão escolar. Evidenciamos, pelos discursos discentes, a presença de uma educação segregadora na perspectiva de eliminação do outro pela seletividade do direito subjetivo à educação. Práticas de alfabetização que objetificam a língua e que invisibilizam os sujeitos em situação de remanescência estiveram presentes nos discursos discentes e docentes. Tais práticas, atuaram

como importantes condicionantes intraescolares da exclusão escolar e que precisam de enfrentamentos pelo Estado e pela escola como sua representante legítima.

Verificamos também que a dimensão afetivo-emocional foi desconsiderada pelos agentes escolares e que quando existiram causas que foram reportadas à escola, eles se omitiram, o que indica a expressão da concepção de exclusão e de remanescente como privação cultural. Nesse sentido, para os alunos remanescentes e em situação de barbárie, de desvalidamento, a escola se constituiu desinteressante, opressora e excludente. Visibilizadora de impossibilidades e da perpetuação da condição de barbárie inaugurada nos condicionantes sociais e familiares junto aos alunos das classes populares. Constatamos, portanto, a presença de uma escola omissa ou desqualificadora, que opera uma precária alfabetização e letramento, mas não abre mão de buscar legitimar os processos excludentes, dentre esses, a não aprendizagem da leitura e da escrita e exclusão física da escola, aos próprios alunos remanescentes.

Todavia, é necessário mudar a chave de entrada. Isto é, visibilizar os espaços/processos sociais e espaços/processos escolares sem dar ênfase à causalidade da falta, mas perceber que existe um pano de fundo chamado Estado, que comanda esses espaços por meio das políticas públicas. Sendo assim, algumas reflexões sobrevieram a nós a respeito do sistema social ao qual estamos atrelados, enquanto uma sociedade de classes. Esse, que arbitrariamente oprime, inferioriza e reforça a lógica ideológica de alienação quanto ao acesso e uso do saber enquanto ferramenta de emancipação política e social. O que nos sinalizou, os condicionantes extraescolares e intraescolares, como condicionantes produzidos pela referida lógica ideológica, que em geral, põe em relevo a (in)competência docente ou discente ou ainda a carência cultural, como principal protagonista da não aprendizagem e da exclusão dos sujeitos da classe popular, se eximindo, é claro, do seu papel.

Com isso, vislumbramos que apesar das violências simbólicas e verbais vivenciadas e sentidas, dos estereótipos de pobreza e das posições subjetivas estigmatizadas, Pedro e Mariana nos sugeriram esperançosamente que seria possível a escola pública desconstruir a naturalização da exclusão social/escolar ao produzir práticas pedagógicas acolhedoras e de construção de pertencimento. Nos indicaram que seria possível a escola pública romper com o histórico rótulo das histórias escolares de situações fracassadas ao perceber, valorizar e firmar compromisso social com a criança/jovem da classe popular, da área rural e/ou do gênero feminino, como sujeitos de direitos.

Por fim, nos apontaram que a escola pública poderia operar como uma ferramenta de transformação social por via de um processo de ensino-aprendizagem significativamente profícuo com práticas pedagógicas acolhedoras, com a qualificada articulação dialógica da alfabetização e letramento, enfim, a partir da relação com saber no sentido charlotiano. O enfrentamento dos sistemas de opressão, a exemplo, do capitalismo, do patriarcalismo e da xenofobia, pelo Estado/escola que atuam para se comprometer com tais sujeitos via políticas públicas de pertencimento é desafio central de nossa sociedade.

Ainda assim, ações de resistência discente à barbárie em curso e ao exercício da dignidade humana fora e dentro da escola pública foram expressas nos dados. Além dessas, saberes e aprendizagens na construção das histórias de combate a tais desigualdades em nossa sociedade foram negligenciados na e pela escola. Ainda que Pedro e Mariana disponham de destrezas nos saberes de atividade (pilotar moto, capinar, plantar, colher, arrumar, organizar, cuidar dos filhos entre outros) e relacionais (ter e saber fazer amigos na comunidade e/ou na escola, paquerar); estarem em estágio intermediário da alfabetização, ou estar em estágio final de alfabetização; ou mesmo evidenciarem perspectivas e ações de futuro (como a construção da moradia própria no caso de Pedro) – importante sabedoria e estratégia de enfrentamento à vida social –, tais aspectos não foram adequadamente visibilizados nas práticas e no currículo escolares.

Por essa razão, constatamos ainda alguns desafios pedagógicos que careciam ser vislumbrados e que seriam pertinentes para promover uma adequada articulação entre alfabetização e letramento, numa perspectiva de Educação Inclusiva contra a barbárie, tanto para Pedro quanto para Mariana. São eles: ser acolhidos na escola e em redes de proteção da infância e de defesa da vida; desenvolver a construção de sentido no reconto do cenário, da complicação e da resolução; desenvolver a construção de sentido na compreensão da ideia principal; decodificar o signo linguístico fazendo análise e síntese; desenvolver o posicionamento leitor com boa argumentação; desenvolver a consciência fonêmica entendendo o como se escreve; fazer a passagem da apropriação conceitual para a apropriação convencional da língua escrita; e por último, ressignificar a subjetividade de dominação (ostracismo) expandindo sentimentos hostis e afirmando-se nas relações sociais, inclusive, pela condição de leitor-alfabetizado.

Ao contrário da visão prospectiva em relação aos desafios pedagógicos, perduraram nos discursos escolares, dos educadores e familiares, a ideologia da privação cultural omitindo as causas intraescolares da exclusão, visto que, evidenciar as causas extraescolares pareciam reunir mais alento para a comunidade escolar. Entretanto, é fato que no discurso

discente houve espaço para a ambivalência para exclusão social/escolar por meio da relativa esperança sobre a volta à escola, a despeito de todos os condicionantes identificados nessa investigação.

Os possíveis condicionantes da mobilização ao retorno escolar identificados nessa pesquisa, tais como o acolhimento e o pertencimento em relações pedagógicas qualificadas, o acesso qualificado ao lazer e à interação no brincar com os pares e a interrupção de atitudes hostis dos pares, são expressões da luta juvenil pela dignidade na vida social e na escola pública. Ainda que a internalização de parte dessa ideologia em Pedro tenha sido identificada, esse sujeito ainda apresentou esperança subjetiva perante à vida social e à escola pública, evidências de seu desejo de entrada no jogo escolar por meio de suas estratégias de mobilização de retorno, nos indicando importante condicionante para/na construção da *illusio*. O que não podemos afirmar o mesmo no caso de Mariana.

Nesses casos, o discernimento infanto-juvenil em relação aos adversos contextos de exclusão social/escolar são importantes resultados dessa investigação, embora negligenciado pelos demais atores sociais que lhe deveriam ter sido inclusive referência de princípios moralmente éticos, de enfrentamento da produção social/familiar/escolar da barbárie por eles e com eles vividas. Jovens esses, em intensa situação de desigualdade de classes, de desigualdade de raça, de desigualdade de gênero e de desigualdade geracional.

Desse modo, percebemos a exclusão social/escolar como resultante das interrelações entre a sociedade, as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Ainda perdura a necessidade de análise qualificada dos processos sociais excludentes, de produção das desigualdades, a exemplos das desigualdades entre as classes sociais, por pesquisas sócio-históricas. Tal compreensão, pela prioridade das vozes discentes é importante conhecimento para a produção de ações de enfrentamento de tais processos, por meio de políticas públicas qualificadas para o combate às vulnerabilidades decorrentes dos condicionantes sociais/familiares por nós identificados e para a efetivação do direito subjetivo à educação pública, laica e de qualidade socialmente referenciada por esta parcela da população brasileira, justamente o que propomos nessa pesquisa.

Nessa direção, os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de reconhecer a dimensão de barbárie social e escolar a que tais sujeitos estão expostos; acreditar nos discursos juvenis; atentar para as vozes discentes na identificação de demandas e de possibilidades de transformação da educação; intensificar a educação como direito subjetivo numa educação para os direitos nas Culturas da cidade/escolar, em parceria com as Rede de Proteção e os operadores do direito; e transformar as práticas escolares na direção da

perspectiva dialógica de alfabetização/letramento em consonância com os demais paradigmas dessa investigação; articular os desafios gestados pelas desigualdades no intuito de que a igualdade seja considerada, inclusive, na diferença; promover a escola como uma instituição social que alarga as oportunidades de educacionais pela (re)significação e (re)dimensionamento crítico dos conhecimentos construídos nesse lócus, nem atuando do ponto de vista redentor e nem indiferente às condições sociais.

Assim, nossa pesquisa converge em alguns pontos com Nascimento (2021), Mota Rocha (2002, 2018), Patto (2015), Charlot (2000, 2001, 2019) e Garcia (1997). No entanto, se diferencia de todas por ter como sujeitos alunos que sofreram a exclusão, inclusive física, da escola. Logo, como possibilidades para novos estudos, sinalizamos investigações que tragam à tona políticas públicas de enfrentamento contra a interrupção da longevidade escolar na perspectiva dos direitos humanos.

Desse modo, estimamos, despretensiosamente, que os resultados dessa pesquisa contribuam ao campo científico por desnaturalizar os conceitos de abandono e evasão escolar. Haja vista que abandono e evasão escolar têm cumprido nos campos social, científico e escolar papel de ideologia da privação cultural, já que abordam a exclusão física da escola como puro desempenho e escolha individual, sem expressão pelo desejo ao direito à educação pública qualificada, respaldada pelo discurso da indisciplina e do desinteresse escolar juvenil. Essa pesquisa explicita que a exclusão, inclusive física, da escola é expressão da crise educativa histórica e hegemonicamente legitimada no Brasil, notadamente, pelas barbáries social e escolar que a produzem e a expressam cotidianamente.

Em suma, o valor social da nossa pesquisa consiste em contribuir com a afirmação da voz discente de alunos remanescentes em situação de vulnerabilidade social e em processo de exclusão física da escola pública. Trata-se, portanto, de sujeitos assujeitados politicamente, silenciados ou visibilizados pela desqualificação social de nossa sociedade desigual, excludente, da escola como expressão dessa, para quem a escola se fez opressora e desinteressante, tendo resultado na sua exclusão, inclusive, física, os quais fizeram do “silêncio” mediante as violências vivenciadas e sentidas, da “inércia” perante as desigualdades e da saída pela exclusão física da escola sua força, nos enunciando que é possível outra escola. Uma escola que seja de fato um patrimônio público, espaço de convivência/interação/socialização, lugar de desenvolvimento inter e intrapessoal e que represente, entre outras coisas, o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. **A personalidade autoritária**. Nova York: Routledge, 1989.
- AHMED, N. A. Desigualdade Mata: a incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19 – **Relatório OXFAM**. Davos-Full, 2022.
- ARAÚJO, A. S. A. de. **Aquisição, desenvolvimento e apropriação da escrita por alunos do Ensino Fundamental I (5º ano): caminhos e descaminhos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26899>. Acesso em: 20 maio. 2021.
- ARROYO, M. G. **Ouros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, M.G. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 787-807, out. 2007.
- ARRUDA, B. D. L. **Quando o povo chegou ao ensino superior: as trajetórias escolares de estudantes de camadas populares no sertão cearense**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/37842>. Acesso em: 20 maio. 2021.
- AZEVEDO, M. C. de. **Vozes da periferia: trajetórias de vida e moralidades dos(as) jovens habitantes do Jardim Holandez, Piraquara – PR**. Tese (Doutorado em Sociologia – Setor de Ciências Humanas) – Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2019.
- BARRA DE SANTANA, **Parecer 02/2020 – Conselho Municipal de Educação – CME**. Barra de Santana – PB, 2020.
- BARROS, R. A. Q. **A gestão e a organização das escolas/turmas multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão - Paraíba**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, 2020. 216f.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, Portugal, 1994.
- BORGES, R. T. **Tentativa de autoextermínio por fogo: traumas, sofrimento social e promoção da pessoa humana**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Fortaleza, CE, 2013. 66 f.
- BORTOLAZO, M. **Modos de ensinar a ler e escrever: alfabetização como uma prática cultural**. 2019. 184p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/334390>. Acesso em: 20 maio. 2021.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 308-345.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). 16. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001, p. 199-230.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 31 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília.

BRASIL. Lei 9394 de 20 /12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BUCIANO, M. F. P. **“Eu seguro na sua mão na minha para fazermos juntos o que eu não posso fazer sozinha”**: narrativas e reflexões da experiência de uma professora no trabalho pedagógico construído em diálogo com seus alunos e alunas. 2012. 311f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250954>. Acesso em: 20 maio. 2021.

BUENO, A. L. M. **A geoepidemiologia e o lugar**: espaços de sentido para violências contra mulheres rurais do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Enfermagem, Porto Alegre – RS, 2017. 153f.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO *et al.* (Org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguísticas aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CANDAU, V. M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n. 120, p.715-726, jul./set. 2012.

CARNEIRO, M. S. C. Vigostski, a abordagem histórico-cultural e os estudos da defectologia: outras possibilidades de compreensão da constituição do sujeito. In: CARNEIRO, M. S. C.

Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. p.29-49. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10829/000601510.pdf?sequence=1>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CARVALHO, L. M. M. **Consciência fonológica e sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita:** melhor prevenir do que remediar. 2010. 320f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo. 2010.

CARVALHO, V. R. V. de. **O sentido do trabalho escolar para o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação.** Guarulhos, 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

CASTRO, D. S. **Consumo de álcool no padrão “beber pesado episódico”:** um levantamento nacional. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-Graduação em Psiquiatria. São Paulo, 2014. 118f.

CATANI, A. M. *et al.* . **Vocabulário Bourdieu.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba: PR, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

CHARLOT, B. Relações com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n. Especial, p.17-34 jul./dez. 2002.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

COSTA, J. S. P. **Alfabetização de crianças da Rede Municipal de Ensino do Município de Lagoa Santa MG:** um estudo longitudinal. 2013. 122f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9F5F7C>. Acesso em: 20 maio. 2021.

COSTA, P. F. da. **A relação dos alunos da EJA, em situação de exclusão e de marginalização social com a escola pública.** Monografia apresentada à Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. 2010. 99f.

DAVID, L. M. V. **Aspectos Epidemiológicos do Femicídio no Município de Goiânia, Goiás.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação *STRICTO SENSU* em Atenção à Saúde) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO. 2017. 84f.

DECIETE, N. **Tecendo os sentidos de alfabetização:** repercussões do letramento e as relações de ensino em foco. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250848>. Acesso em: 20 maio. 2021.

DEFENDI, S. G. D. **Reorganização dos Ciclos de Aprendizagem: ampliação de oportunidades para os alunos?** Estudos em uma escola municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Faculdade de Educação e Saúde, SP. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50888>. Acesso em: 20 maio. 2021.

DIAS, E. P. **Os mecanismos de exclusão na trajetória escolar de alunos privados de liberdade do centro estadual de educação básica para jovens e adultos professor Odair Pasqualini.** 2016. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

DO VALE SIMÃO, A. **Juventude em discurso: histórias de vida de jovens aprisionados, no município de Cáceres/MT.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre – RS, 2014. 197f.

DUTRA, B. S. **Agressões por Arma de Fogo: um problema de saúde pública.** Dissertação (Mestrado Profissional em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência) – Universidade Federal de Minas Gerais – Minas Gerais, 2014. 92f.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação.** n.13. Lisboa, 2009. Disponível em: www.scielo.org. Acesso em: 20 jun. 2020.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** s.d. 16 f.
Disponível em: file:///E:/Mois%C3%A9s/Downloads/olinda-evangelista-apontamentos_compress.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

FARIAS, F. J. B. **Os patos de dona Marlene.** Ilustração de Rossana Sheila Pontes Carvalho. Campina Grande: Editora da APAECG, 2006.

FEIJÓ, I. S. C.; SOUZA, M. P. R. de. A exclusão no Ciclo Básico: uma pedagogia de aparências. **Psicologia USP.** v. 7 n.1-2. São Paulo, 1996. Disponível em: www.scielo.org. Acesso em: 20 jun. 2020.

FERRARO, A. R. Direito à educação no Brasil e a dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.34, n.2. p. 273-289, 2008.

FERREIRO, E. 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.; MOTA ROCHA. S. R.; POULIN. J. R. Contribuição da inclusão digital na afirmação de sujeitos com deficiência intelectual. **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 19, n. 61, p. 809-825, abr./jun. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24053/23529>. Acesso em: 31 ago. 2021

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 25. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 333p.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, jul./2002.

FURGHESTTI, M. L. S. **As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da Região Sul de Santa Catarina – AMUREL**. 2013. 249p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/545> Acesso em: 20 maio. 2021.

GALDINO, C. F. **A população negra em Londrina: as interfaces entre violência e educação**. Programa de Mestrado de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. 123 f.

GALVÃO, L. R. **Evolução temporal da mortalidade materna em adolescentes e adultas jovens no estado da Bahia no período de 2000-2016**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019.

GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. GARCIA, R. L. *et al.* 3. ed. São Paulo: Cortez. 1997.

GARCIA, R. A. **Não estão na escola? Um estudo sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Pelotas**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e a educação no Brasil: 1964/1985 um estudo sobre a política educacional**. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação (Tese de Doutorado). Campinas, São Paulo, 1990.

GÓES, M. C. R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 71, jul. 2000a. p. 116-130. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302000000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2021.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**. 2000b. v.20, n. 50, p. 9-25. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622000000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 nov. 2020.

GUIMARÃES, V. O. S. **Trajetórias de vida e evasão escolar de um bairro da periferia de Aparecida de Goiânia**. 2016. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia

Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3463> . Acesso em: 21 maio. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: cidades**. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/22oVaol>. Acesso em: 20 maio. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP, 2016, **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf. Acesso em: 05 maio. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas estatísticas: planilhas de distorção idade-série 2018/2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 31 maio. 2020.

JUNQUEIRA, P. S. P. **Dificuldades escolares: percepções das famílias e educadores**, 2015. 141 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/313686>. Acesso em: 21 maio. 2021.

KLEIMAN, A. B. Exclusão social e alfabetização. **Periódicos Eletrônicos em Psicologia**. v.1, n.3. Ribeirão Preto: SP. dez. 1993. Disponível em: www.scielo.org. Acesso em: 20 jun. 2020.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

KOHATSU, L. N., & SAITO, G. K. (2022). Xenofobia na escola pública: A perspectiva dos estudantes do Ensino Médio. **Psicoperspectivas**, 21(1). Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas>. Acesso em: 05 de set. de 2022

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e Educação contra a barbárie. **Revista Teias**. v.1. n.2, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 19 maio. 2020.

LEAL, Aline Dionízio; RODRIGUES, Melânia M. Responsabilidade social ou alienação? **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, nº 65, out. 2015, p. 33-41.

LIMA, I. M. **O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento**. 2012. 117p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/542?show=full>. Acesso em: 21 maio. 2021.

LIMA JÚNIOR, P. R. M. **Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 2013. 282f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS, Porto Alegre, RS. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/78438/000899529.pdf?sequence=1> Acesso em: 22 maio. 2021.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. *In: Revista Gestão em Rede*, outubro, n. 40, 2002, p. 11-15.

LOPES, T. C. L. **Características de óbitos por causas externas em crianças e adolescentes, segundo registros do Instituto Médico Legal de Feira de Santana.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017. 85 f.

MARIÁS, K. O. **A educação profissionalizante de jovens em conflito com a lei: interferências do despertar da puberdade na tarefa de inserção no mundo do trabalho.** Tese – (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2014.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). Cultura escrita e letramento.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 68-100.

MARIZ, R. S. A. **Homicídio no município do Rio de Janeiro: quem mata?** Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019. 87 f.

MARTINS, D. S. **As representações de alfabetização e letramento por professores do ensino Fundamental I, da EMEF Maria de Lourdes Ramos castro.** 2018. 90f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, RS. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/663>. Acesso em: 22 maio. 2021.

MARTINS, T. J. S. **Trajetórias de escolarização de jovens que abandonaram o PROJOVEM: por que não prosseguiram o caminho?** 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

MATTOS, S. M. N. de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, n.44, abr./jun./ 2012.

MEDEIROS, A. F. de. **Apropriação da escrita por crianças em contextos sociais adversos.** 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14392> Acesso em: 21 maio. 2021.

MELO, L. V. de. **Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)** – Campina Grande, 2018. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, 2018, p. 44-61.

MENDES, V. P. S. **Trajetórias de jovens do perímetro Curu-Paraipaba: histórias de rupturas e continuidades ao longo de gerações.** Tese (Doutorado em sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. 276f.

MINAMISAVA, R. **Mortalidade por causas violentas em jovens de Goiânia.** Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. 77 f.

MINAYO, M. C. S. *et. al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis – RJ, Vozes, 1994.

MOLON, S. I. **Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica: teoria e prática.** Porto Alegre, v.11, n.1, jan./jun. 2008.

MOLON, S. I. Notas sobre a constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.16, n.4, p. 613-622 out. dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n4/a12v16n4>. Acesso em: 10 fev. 2021.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOTA ROCHA, S. R. da; NASCIMENTO, M. R. Barbárie e Democracia: educação inclusiva de crianças em situação de vulnerabilidade social. *In: RÊGO, I. Educação: base para a formação cidadã.* 1. ed. Natal: Terceirize Editora, 2020. 179p.

MOTA ROCHA, S. R. da; FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. Contribuição da inclusão digital na afirmação de sujeitos com deficiência intelectual. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 61, p. 809-825, abr./jun., 2019.

MOTA ROCHA, S. R. da. **A participação da família na escola pública: tensões e possibilidades da mediação pedagógica** 1.ed. Natal, RN: Terceirize Editora, 2018. 99 p.

MOTA ROCHA, S. R. da; FIGUEREDO, R. V. de. **Comunidade e crianças letradas leem histórias: promovendo a alfabetização e o letramento na escola pública.**1.ed. Natal – RN: Terceirize Editora, 2018. 190 p.

MOTA ROCHA, S. R. da. FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R. Subjetividade e mediação pedagógica: reposicionando o sujeito em situação de Deficiência Intelectual para a apropriação da leitura e da escrita. **REVASF**, Petrolina – PE, v. 8, n. 15, jan./abr. 2018.

MOTA ROCHA, S. R. da.; MELO, S. C. B.; CAMPOS, K. P. B. Da desinvenção à reinvenção da alfabetização. **II Colóquio Brasileiro de Educação – COBESC.** Campina Grande, 2010.

MOTA ROCHA, S. R. da. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2002.

NASCIMENTO, M. R. do. **A relação com saber ler/escrever na escola por alunos remanescentes: desafio para a educação inclusiva.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

NATIVIDADE, M. R. da.; COUTINHO, M. C.; ZANELLA, A. V. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Con-textos Clínicos**, n.1. v.1: 9-18, São Leopoldo jun., 2008.

NOGUEIRA, A. A. S. **Educação de jovens e adultos na cidade do Natal**: uma reflexão sobre sucesso e insucesso. 2012. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

OLIVEIRA, C. M. S. de. **Criminalidade no Brasil e seus aspectos econômicos no período 1990-2010**: uma análise de vetores autorregressivos para dados em painel – PVAR. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. 77f.

OLIVEIRA, C. M. L. **Mediação pedagógica com alfabetização, letramento e subjetivação na educação inclusiva**. Campina Grande, 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, 2020, 185 p.

OLIVEIRA, Leonardo de. SOUSA, Leandro de Oliveira (orgs.). **Atlas escolar de Barra de Santana- espaço geo-histórico e cultural**. Barra de Santana – PB, Educação dos autores, 2021, 100 p.

OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Recife: Ed. Bagaço, 2005. *In*: SILVA, C. da; CAETANO, L. M. D.; SAMPAIO, M. L. P. A pesquisa qualitativa na abordagem do letramento literário em sala de aula. **IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros textuais** – UEPB, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um aprendizado sócio-histórico. 2. ed. São Paulo – SP: Scipione, 1995.

PADILHA, A. M. L. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANPED, 24., 2001. **Anais...** Caxambu, 2001. p.1-16. Disponível em: <https://23reuniao.anped.org.br/textos/1523t.PDF>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PADILHA, M. A. S. **As Representações Sociais da Evasão Escolar para Mães Adolescentes**: Contribuição para a Enfermagem. 2011. 92f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal de Pelotas, 2011.

PASSOS, V. A. **Educação de Jovens e Adultos**: fatores e estratégias dos que permanecem e conseguem sucesso escolar. 2011. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10330>. Acesso em: 21 maio. 2021.

PATRÍCIO, A. P. **O papel da violência interpessoal compreendida como a manifestação de uma endemia social**: uma análise geográfica sobre o fenômeno no Brasil e Rio Grande do Norte. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. 264f.

PATTO. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 2015.

PAULA, M. L. S. de. **Práticas alfabetizadoras: ressignificando a questão metodológica.** 2010. 113p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/4764>. Acesso em: 20 maio. 2021.

PELEGRINI, A. O. **Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças: a pobreza e a exclusão social em foco.** 2012. 148p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92231>. Acesso em: 21 maio. 2021.

PEREIRA, T. G. **Atitudes e intervenções de profissionais que atuam junto a mulheres grávidas ou com bebês no contexto prisional.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Saúde Pública da USP, São Paulo. 2015.

PICCIRILLI, M. S. S. **O fracasso escolar no discurso do professor.** 2014. 121p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11986>. Acesso em: 20 maio. 2021.

PINHEIRO, D. G. M. **Validação de conteúdo de um programa de visita domiciliar para díade mãe-criança.** Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo – São Paulo, 2016. 229p.

PINHEIRO, J. G. R. **O diário de Dalila: poética, testemunho e tragédia na formação escolanovista do indivíduo moderno (1933-1934).** Tese (Doutorado). Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. 293p.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade.** v.21. n. 71, Campinas, jul. 2000. p. 45-78. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302000000200003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 09 nov. 2020.

PINO, A. As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski. *In: As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.* São Paulo: Cortez. 2005, p. 43-68.

PINTO, K. P. S. **A criança e a escrita: a alfabetização como processo subjetivo.** 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24127>. Acesso em: 22 maio. 2021.

PINTO, M. F. G. **Distintas práticas de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?** 2015. 240p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25384>. Acesso em: 22 maio. 2021.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. *In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. (Orgs.). Novas luzes sobre a inclusão.* Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 17-49.

PUPO, V. O. **Disposições culturais e analfabetismo no Brasil: histórias de exclusão no Brasil.** 2011. 113p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de

Educação. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082011-133529/pt-br.php>. Acesso em: 20 maio. 2021.

REIS, E. M. **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)**. São Paulo: UNICEF, 2019.

RIBEIRO, J. F. **Vaquejada em Ribeiras**. Ilustrações de Valério da Silva Costa. Campina Grande. Ed. APAECG, 2008.

RODRIGUES, M. M. De espaço público a organismo governamental: transmutações de mecanismos de participação popular. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 39, set. 2010, p. 153-168.

ROHR, D. R. **Experiências escolares de jovens-mães da periferia de Ijuí-RS**. – Ijuí, 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. RANGEL, E. O.; ROJO, R. (Orgs.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, 2010. p. 15-36.

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

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1931-1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSADO, C. T. C. L. **Vozes não silenciadas de alfabetizando jovens e adultos e suas repercussões na formação docente**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14454>. Acesso em: 21 maio. 2021.

SANTANA, V. S. **Estratégias para permanência – percepções dos jovens e adultos sobre abandono no processo de escolarização na Rede Municipal de Educação de Salvador**. 130 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Linha: Política e Gestão da Educação. Universidade Federal da Bahia.

SANTOS, D. dos. **Quem cedo madruga, Deus ajuda?:** um estudo sobre a Lei da Aprendizagem em duas empresas públicas de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

SANTOS, P. A. S. C. **Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças**. 2016. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19459>. Acesso em: 22 maio. 2021.

SANTOS, R. C. A. N. **Fui ficando e engravidei**: trajetória da primeira gestação na adolescência. Tese (Doutorado) – Associação Ampla Universidade Estadual do Ceará, Universidade de Fortaleza, 2014. 430f.

SANTOS, V. P. dos. **Educação de jovens e adultos**: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2012.

SANTOS, Y. M. dos. **Do mal-estar docente de professores do ensino médio**: contribuições de Nietzsche e Freud. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013. 124 f.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memórias da educação).

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-crítica na Educação do Campo IN: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? *In: As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. SAWAIA, B. (Org.) 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-13.

SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, v. 26 n.1 São Paulo jan./jun. 2000. Disponível em: www.scielo.org. Acesso em: 20 jun. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva vol.23 no.02 Florianópolis jul./dez. 2005 17p. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 de ago. de 2022

SIFUENTES, L. **Telenovela e a identidade feminina de jovens de classe popular** 2010. 239 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SILVA, C. S. R. da. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. *In: BRASIL*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. RANGEL, E. O.; ROJO, R. (Orgs.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, 2010. p. 37-64.

SILVA, L. C. de Além-Mar. **Características clínico-epidemiológicas das ocorrências envolvendo traumatismo cranioencefálico (TCE) atendidos em hospital universitário**. Tese (Doutorado). Faculdade de Medicina da USP, Ribeirão Preto – SP, 2018. 200 p.

SOARES, D. M. Letramento em verbete: O que é letramento? *In: Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, M. Práticas de letramentos e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 54-67.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

STIEG, V. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. 312p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2152/1/tese_6206_VANILDO%20STIEG.pdf. Acesso em: 20 maio. 2021.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In: MAGALHÃES, I. (Org.). Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: Histórico e perspectivas. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e cidadania: Dilemas do Brasil contemporâneo. **Caderno CRH 19**, Salvador, 1993. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1109_1427_tellesveracrh.pdf. Acesso em: 28 de ago. 2022.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA** v. 29 n.1, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 14 jun. 2020.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. C., ASSOLINI, F. E. P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópico**, v. 16, n.1, p. 16-24, jan./abr., 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem- Tailândia, 1990. Disponível em: Unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacaopara-todos-conferencia-de-jomtien. Acesso em: 07 maio 2020.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. Disponível em: [unicef.buscaativaescolar.org.br/guias-e-manuais/busca-ativa-escolar-v/o web.pdf](http://unicef.buscaativaescolar.org.br/guias-e-manuais/busca-ativa-escolar-v/o-web.pdf). 2017
Acesso em: 07 maio. 2020.

VELOSO, A. O. N. **Mortalidade por homicídios dolosos no município de João Pessoa, Paraíba**: Caracterização e distribuição espacial. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública - PPGSP) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017. 108 f.

VICENTE, R. G. J. **Trajetórias educacionais bem-sucedidas**: o reverso da evasão. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21007>. Acesso em: 21 maio. 2021.

VIDOTTI, J. F. **Descobrimo o câncer de mama**: uma concepção fenomenológica das vivências do processo de comunicação diagnóstica. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP, 2017.

VIEIRA, A. S. **Representações sociais de jovens-alunos de uma escola ribeirinha sobre exploração sexual juvenil nas balsas do Marajó e as implicações nas suas escolarizações**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011.

VIEIRA, G. B. **Alfabetizar letrando**: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2011. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14332>. Acesso em: 22 maio. 2021.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Villa lobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010, p.103-117 (Coleção Educação Crítica).

VYGOTSKY, L. S. Lev. S. Vigotski: Manuscrito de 1929 (Psicologia concreta do homem). Tradução de Angel Pino. **Educação e Sociedade**, ano XXI, nº 71 jul. 2000a

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. SAWAIA, B. (Org.) 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 16-26.

XYPAS, C.; ZUBEN, M. C. V. **Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular**: narrativas, estudos de caso e aportes teórico-metodológicos. Jundiaí, SP: Paco editorial, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE – A: Questionário - visitas domiciliares (alunos e responsáveis)



**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 – VISITAS DOMICILIARES (ALUNOS E RESPONSÁVEIS)

IDENTIFICAÇÃO	
Nome/pseudônimo:	Idade:
Data de nascimento:	
Nome da mãe:	
Profissão:	Formação concluída:
Nome do pai:	
Profissão:	Formação concluída:
Têm irmãos? () Sim. Quantos? ____ () Não	
Quantas pessoas moram com você (na sua casa)?	
Nome do responsável com quem o (a) aluno (a) vive:	
Grau de parentesco:	Profissão:
Formação concluída:	

ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS
Tipo de moradia: () alvenaria () taipa () madeira () barraco () Outros
Residência: () própria () alugada () emprestada
Características do imóvel: _____ _____
Faixa de renda mensal da família: () Menos de 1 salário mínimo; () 1 a 2 salários mínimos; () 3 ou mais salários mínimos;
Você trabalha para ajudar na renda da casa? () Sim, ___horas. () Não
Sua família possui: () Celular () Automóvel. Qual tipo? _____ () Televisão () Geladeira () Fogão () Computador () Vídeo Game () Liquidificador () Ferro elétrico
Atividades praticadas no seu cotidiano? () Esporte, qual? _____ () Assiste TV () Usa celular () Lê livros, qual tipo? _____ () Trabalha () Escuta música () Brinca em praça ou parque; () Brinca na rua () Festa, Qual? _____ () Ajuda os pais, em quê? _____ () Filmes () Outros: _____
ASPECTOS RELACIONADOS À LEITURA E À ESCRITA
Para que serve a leitura e a escrita na sua vida? _____ _____
A leitura e a escrita ajudam na sua vida fora da escola? () Sim () Às vezes () Não

<p>Em que a leitura lhe ajuda?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Alguém na sua casa tem o hábito de ler? () Sim () Não () Às vezes</p>
<p>Quem?</p>
<p>E você, costuma ler em casa? () Sim () Às vezes () Não</p>
<p>Qual é o motivo da leitura quando ela acontece?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>O que há em casa para leitura?</p> <p>() Livros didáticos () Dicionários () Livros de receita () Bilhetes e cadernos escolares () Manuais de eletrodomésticos () Bulas de remédio () Catálogo de vendas (Revista) () Encarte de supermercado () Bíblia () outros: _____</p>
<p>Há situações em casa em que é necessário escrever? () Sim () Às vezes () Não</p>
<p>O que é escrito?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>ACOMPANHAMENTO DA ESCOLARIDADE</p>
<p>Em que série/ano você ingressou/entrou na escola?</p> <p>() Educação Infantil () 1º ano/Alfabetização () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano</p>
<p>Você já repetiu a série/ano alguma vez? () sim, quantas vezes? _____ () Não</p>
<p>Qual(ais) série(s)/ano(s) você repetiu?</p>
<p>Você sabe o motivo da repetência? Qual?</p>

<hr/> <hr/>
<p>Sua família lhe encorajava a estudar? Como?</p> <hr/> <hr/>
<p>O que lhe levou a sair da escola? Por quê?</p> <hr/> <hr/>
<p style="text-align: center;">VÍNCULOS SOCIAIS E AFETIVOS</p>
<p>Quem são as pessoas com quem você tem mais afinidade/amizade?</p> <hr/> <hr/>
<p>Essas pessoas são da sua família? () Sim () Não. Como construíram essa amizade?</p> <hr/> <hr/>
<p>Você tem muitos amigos(as)? O que eles(as) representam para você? Por quê?</p> <hr/> <hr/>
<p>O que fazem juntos?</p> <hr/> <hr/>
<p>Onde costumam se encontrar?</p> <hr/> <hr/>

Alguém, do seu ciclo de amizade, desistiu de estudar? Você sabe o motivo?

SABERES E INTERESSES

Existe algo que você considera que sabe fazer muito bem? () Sim () Não

Sim. O quê?

Aprendeu com quem?

O que mais gosta de fazer?

O que você gosta de fazer em casa? Por quê?

Qual palavra traduziria como você se encontra no momento?

Você tem algum tipo de vício? Qual? Esse vício lhe atrapalha em alguma coisa? Em quê?

Você usa as redes sociais (WhatsApp, Facebook, Youtube, entre outras)? Como (dados móveis, Wi-fi de outros ou internet própria em casa) e com qual frequência? O que você mais gosta de acessar? Por quê?

Existe algum lugar na comunidade que você gosta de frequentar? Onde? Por quê?

Qual palavra traduziria o que pretende se tornar na vida adulta?

APÊNDICE – B: Questionário – professor(a) e membro da equipe técnica



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 – PROFESSOR(A) E MEMBRO DA EQUIPE TÉCNICA

I – IDENTIFICAÇÃO	
Nome (pseudônimo):	Idade:
Sexo:	Cargo que ocupa:
Endereço:	
E-mail:	
II – DADOS DE ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO INICIAL	
Formação acadêmica concluída/curso:	
Instituição da graduação:	
Ano de início do curso:	Ano de conclusão:
Você possui pós-graduação? () Sim () Não	
Qual? (pode marcar mais de uma opção) () especialização () mestrado () doutorado	
Em qual área foi realizada sua pós-graduação?	

Em qual instituição foi realizada a pós-graduação? _____	
Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____	
III – DADOS PROFISSIONAIS	
Há quanto tempo você trabalha nesse cargo?	
Qual ano/série (citar nome/pseudônimo do(a) aluno(a) estudava no ano em que saiu da escola?	
Quantos alunos havia em sua turma?	
Foi sua escolha lecionar nesse ano/série ou da escola? Por quê? _____ _____	
Durante todo o tempo de ensino nesse(a) ano/série de estudo, quais foram os desafios que mais lhe chamaram atenção? Por quê? _____ _____	
IV – QUESTÕES SOBRE A ESCOLA	
Nome da escola:	
Localidade:	Zona: () rural () urbana
Aproximadamente, quantos alunos a escola atende no total?	
Você sabe quantos alunos há em situação de atraso escolar (distorção idade/série e sem apropriação da leitura e da escrita)? E na sua sala de aula, há quantos alunos em situação de atraso escolar? _____	

Você tem conhecimento acerca da faixa etária, adotada pela escola, para receber alunos?

Qual a sua avaliação sobre a escola que você trabalha? (atentar para a importância da sua escola na comunidade, para as salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, espaço para esporte, equipamentos de apoio pedagógico – computadores, projetor de imagens, televisão, além de outros equipamentos, tais como: cadeiras do aluno, quadro, armários, entre outros).

A escola dispõe de Projeto Político Pedagógico (PPP)? () Sim () Não () Não sei informar

Em caso afirmativo, você participou da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP)? Como foi sua participação?

O que e como se ensina na escola?

Como acontecem as formas de avaliação da aprendizagem da escola?

Como você descreve a atuação da equipe pedagógica da escola (professores, coordenação, psicólogos(as), psicopedagogos(as)?

Qual é a sua opinião sobre as formações continuadas? Como elas acontecem? Com que frequência?

APÊNDICE – C: Roteiro de entrevista semiestruturada com alunos em processo de vulnerabilidade social



**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 COM ALUNOS EM
PROCESSO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Sujeito: _____

Data da entrevista: ___/___/___ **Local da entrevista:** _____

MÓDULO I – Caracterização das trajetórias escolares familiares e dos alunos em situação de vulnerabilidade social em várias escolas e na escola da qual saiu. (Considerar: caracterização geral da última escola (tempo, espaço, relações sociais, vínculos /autoridade, relação com os sujeitos, especialmente professora e pares).

1. Como eram as escolas onde você estudou?
2. Como eram suas professoras?
3. Como era a escola que você saiu? (observar se há respostas para espaço físico, tempo, espaços, profissionais – sobretudo, docente e pares, vínculos, atividades ou práticas sociais extraclasse e intraclasse, hierarquia e regras, práticas de leitura e de escrita, formas de participação dos alunos em processo)
4. Como se chamava a sua última professora da escola que você saiu?
5. Como eram as aulas dessa professora? (observar se há respostas para a rotina escolar em termos de espaço físico, tempo, espaços, profissionais – sobretudo, docente e pares, vínculos, atividades ou práticas sociais extraclasse e intraclasse, hierarquia e regras, práticas de leitura e de escrita, formas de participação dos alunos em processo de vulnerabilidade social)
6. Algo lhe chamava atenção nas aulas desse(a) professor(a)? O quê? Por quê?

MÓDULO II – Concepções teórico-metodológicas docentes e estratégias de exclusão/mobilização para ressignificação do sentido da escola e da aprendizagem da leitura e da escrita.

1. Fale-me sobre o que (repetir nome da professora) fazia.
2. Como eram as atividades que (repetir o nome da professora da escola da qual saiu) fazia com você, para lhe ensinar a ler e a escrever?
3. O que você achava dessas atividades? Por quê? (solicitar ao aluno as atividades que ele mais gostava e as que não gostava, bem como as que participava com êxito ou não).
4. Quais eram os tipos de materiais mais utilizados para ler e/ou escrever na sala de aula? (Atentar se havia cadernos, livros, fichas, jogos, computadores etc.). Existia algum material que poderia ter sido utilizado e não foi? Qual? Por quê?
5. Em sala de aula havia algum tipo de leitura e/ou escrita que tenha sido igual ou parecida com o que você lia/escrevia em casa? Qual? Fale sobre isso. Dei-me um exemplo.
6. Como era a sua participação nessas atividades? Por quê?
7. As atividades eram iguais às dos seus colegas da turma? Por quê? (atentar aqui para as estratégias classificatórias e os tipos de interações e posições subjetivas dos sujeitos nas relações sociais)
8. Como você se sentia na sala de aula? Por quê? E na escola?
9. Nessa escola, da qual você saiu, durante a realização das atividades de leitura e escrita, alguém lhe ajudava? Quem? Como era a ajuda?
10. A professora lhe ajudava? Em quê?
11. Quando você não conseguia fazer sozinho uma atividade ou errava, o que acontecia? E quando você acertava, o que acontecia?

MÓDULO III – Caracterização das estratégias de exclusão/mobilização, para ressignificação do sentido da escola e da aprendizagem da leitura e da escrita

1. Você frequentava a escola todos os dias ou faltava? Faltava quanto? Por quê?
2. Quando você faltava bastante, a escola lhe chamava para saber os motivos?
3. Sua família procurava a escola ou lhe ajudava para que você não faltasse? O quê? Por quê?
4. Por que você saiu da escola? Dei-me um exemplo.
5. Alguém fez algo para que você saísse da escola? Quem, e o quê?
6. O que poderia ter sido feito para que você não saísse da escola e aprendesse a ler e a escrever (observar aqui qual o estágio de apropriação da leitura e da escrita dos alunos em processo de vulnerabilidade social)? Por quê?
7. Para se tornar atrativa, como a escola deveria ser na sua opinião? Por quê?
8. Algo mudou na sua vida depois que saiu da escola? O quê? Por quê?
9. Sua vida melhorou ou piorou depois que você saiu da escola? Por quê?
10. Como você se sente hoje por ter deixado a escola? E sua família?
11. Você pensa em fazer algo daqui para frente, para a melhoria da sua vida? O quê? (pegar o desenho da criança sobre a escola que gostaria); Se a escola tivesse (mostrar o desenho e o que o aluno fez que a escola deveria ter feito) você voltaria à escola? Por quê?

APÊNDICE – D: roteiro de entrevista semiestruturada (responsáveis pelos alunos em situação de vulnerabilidade social)



**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 (RESPONSÁVEIS PELOS
ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL)**

Sujeito: _____

Data da entrevista: ___/___/___ **Local da entrevista:** _____

MÓDULO I - Caracterização dos alunos em situação de vulnerabilidade social na visão dos responsáveis.

1. Descreva como seu/sua filho(a) é em casa. E quando está junto de outras pessoas, como ele(a) é?
2. Como ele(a) costuma se comportar em casa?
3. Como é a rotina diária dele(a)?
4. Há algo para ler e escrever em casa? O quê?
5. Ele(a) possui celular? É dele(a)? Tem horário para usar tal aparelho ou é livre? Por quê?
6. Ele(a) conversa com o(a) senhor(a) sobre os planos que tem para vida? O que ele(a) mais comenta?
7. O(a) senhor(a) sabe qual é o maior sonho dele(a)? Qual? Por quê?

MÓDULO II – Caracterização das trajetórias escolares familiares e dos alunos em situação de vulnerabilidade social em várias escolas e na escola da qual saiu.

1. Com quantos anos (nome do aluno em situação de vulnerabilidade social) começou a frequentar a escola?
2. E na escola, como ele(a) era? (atentar para qualificar o tipo de trajetória)
3. Já foi reprovado(a) alguma vez? Quantas vezes foi reprovado(a)? Em quais séries/anos? Qual matéria o levou à reprovação?
4. Ele(a) comenta sobre a escola da qual saiu? O que ele(a) comenta?
5. A escola fica em qual localidade?
6. Quem foi o(a) último(a) professora com quem ele(a) estudou? Ele(a) falava sobre esse(a) professor(a)? Ele se dava com ele(a)? Por quê?
7. Em qual série/ano ele(a) parou de estudar?
8. Fale-me como era a participação dele na escola. Quando estava estudando, costumava realizar as atividades que o(a) professor(a) solicitava?
9. Ele(a) tinha ajuda na escola? E em casa? Alguém de casa ou da comunidade o(a) ajudava? Cite-me exemplos.
10. Quando estudava, lia ou escrevia em casa? O quê? Com quem? Como? Para quê?

MÓDULO III – Caracterização das estratégias de exclusão/mobilização para ressignificação do sentido da escola e da aprendizagem da leitura e da escrita.

1. Quando (citar o nome do aluno em situação de vulnerabilidade social) saiu da escola? O(a) senhor(a) sabe o motivo pelo qual ele(a) saiu da escola? Dei-me um exemplo (atentar para o sujeito, explicar a trajetória de exclusão e você identificar motivos extra e intraescolares).
2. Durante o tempo em que ele(a) estava estudando, a escola lhe procurou, em algum momento, para ajudá-lo a ficar e a aprender na escola? E depois que ele(a) saiu?
3. O(a) senhor(a) procurou a escola para saber da aprendizagem dele(a)? Em quais momentos? Por quê?
4. Quando saiu da escola, ele(a) lhe informou? Conte-me como isso aconteceu.
5. Como ele(a) se sentiu quando saiu da escola? Por quê? E o(a) senhor(a), o que sentiu? Por quê?
6. Qual foi sua atitude diante dele(a) e da escola depois da saída do(a) seu/sua filho(a) desse estabelecimento de ensino?
7. Na sua opinião, o que pode ser feito para ele(a) voltar a estudar? Por quê?
8. O que o(a) senhor(a) acha que poderá acontecer com ele(a) a partir de agora, depois que ele(a) saiu da escola? Por quê?

APÊNDICE – E: Roteiro de entrevista semiestruturada (professor(a) e membro da equipe técnica)



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) E MEMBRO DA EQUIPE TÉCNICA)

Sujeito: _____ **Cargo que ocupa:** _____

Data da entrevista: ____/____/____ **Local** da entrevista: _____

MÓDULO I- Caracterização da prática pedagógica docente

1. Como você realizava o seu trabalho de alfabetização/letramento quando (citar o nome/pseudônimo do aluno remanescente em situação de vulnerabilidade social) estudou com você (na escola)?
2. Você se baseava em alguma teoria para fundamentar a prática pedagógica em sala de aula? Qual? Por quê?
3. Fale-me como se dava o ensino da turma em relação à leitura e à escrita. Havia diferença entre o ensino para (citar o nome/pseudônimo do aluno remanescente em situação de vulnerabilidade social) e os demais alunos? Em quê? Por quê? Fale-me sobre isso.
4. Como era o trabalho com a alfabetização na turma (citar o pseudônimo do aluno remanescente em situação de vulnerabilidade social)? E com o de letramento?
5. O que você entendia sobre alfabetização e letramento? Você se baseava em algum(a) autor(a) ou alguma corrente? Qual? Por quê?
6. Quais eram os principais tipos de atividade de leitura e escrita, realizadas com a/sua turma? Por quê?
7. Existia algum material específico que lhe ajudava nesse trabalho? Qual? Por quê?

8. Você avaliava (citar pseudônimo do aluno remanescente em situação de vulnerabilidade social) na leitura e na escrita? Como?
9. Como ele(a) estava na leitura e na escrita?
10. Você tinha objetivos para a alfabetização e o letramento (citar nome/pseudônimo do aluno remanescente em situação de vulnerabilidade social)? Quais? Por quê?
11. Como você buscava atingir tais objetivos?
12. Como era (citar pseudônimo do aluno remanescente em situação de vulnerabilidade social) na escola?
13. Fale-me como era feito o uso dos espaços fora da sala de aula. Existia algum espaço na escola que chamava mais atenção dele(a)? Qual? Por quê?
14. Ele(a) demonstrava ter amizades construídas durante o tempo que esteve na escola? Com quem? O que faziam juntos na escola e na sala de aula?
15. E sobre os funcionários da escola, havia alguém com quem ele(a) gostava de estar? Quem? Por quê?
16. Como era a participação da família na vida escolar dele(a)?
17. O que você sabia sobre (citar o nome do aluno remanescente em situação de vulnerabilidade social)? (atentar para o temperamento, interesses, expectativas, saberes, desafios, etc.)
18. Como ele se sentia na escola? Por quê?
19. E para você, qual é a função da escola para esses alunos em atraso? Por quê?

MÓDULO II – Caracterização da trajetória escolar dos alunos remanescentes em situação de vulnerabilidade social sob a ótica dos professores.

1. Como você se descreve como professor(a)/ membro da equipe técnica?
2. Diga-me como era a escola no período que (citar o nome do(a) aluno(a) remanescente em processo de vulnerabilidade) saiu. (observar se há respostas para espaço físico, tempo, espaços, profissionais – sobretudo, docente e pares, vínculos, atividades ou práticas sociais extraclasse e intraclasse, hierarquia e regras, práticas de leitura e de escrita, formas de participação dos alunos remanescentes em processo)
3. Como as aulas eram desenvolvidas no cotidiano escolar quando ainda (citar o nome do(a) aluno(a) remanescente em processo de vulnerabilidade social)? (observar se há respostas para a rotina escolar em termos de espaço físico, tempo, espaços, profissionais – sobretudo, docente e pares, vínculos, atividades ou práticas sociais extraclasse e

intraclasse, hierarquia e regras, práticas de leitura e de escrita, formas de participação dos alunos em processo de vulnerabilidade social)

4. Algo nas aulas chamava atenção de (citar o nome do(a) aluno(a) remanescente em processo de vulnerabilidade social)? O quê? Por quê?

MÓDULO III – Perspectivas docentes sobre os alunos em processo de vulnerabilidade social com a aquisição da leitura/escrita e a articulação dos processos de alfabetização e letramento.

1. Como eram as atividades realizadas com (citar o nome do(a) aluno(a) remanescente em processo de vulnerabilidade social) para ensiná-lo(a) a ler e a escrever?
2. O que ele(a) achava dessas atividades? Por quê? (ver se diz as que mais gostava e as que não gostava, bem como as que participava com êxito ou não)
3. Quais eram os tipos de materiais mais utilizados para ler e/ou escrever na sala de aula? (atentar se havia cadernos, livros, fichas, jogos, computadores etc.). Existia algum material que poderia ter sido utilizado e não foi? Qual? Por quê?
4. Você realiza(va) em sala de aula algum tipo de leitura e/ou escrita que tenha sido igual ou parecido com o que os alunos tem acesso em casa? Qual? Fale sobre isso. Dei-me um exemplo.
5. Como era a participação (citar o nome do(a) aluno(a) remanescente em processo de vulnerabilidade social) nessas atividades? Por quê?
6. As atividades eram iguais para todos os(as) alunos(as) da turma? Por quê? (atentar aqui para as estratégias classificatórias e os tipos de interações e posições subjetivas dos sujeitos nas relações sociais)
7. Na sua opinião, como ele(a) (citar o nome do(a) aluno(a) remanescente em processo de vulnerabilidade social) se sentia em sala de aula? E na escola?
8. Durante a realização das atividades de leitura e de escrita alguém ajudava aos(as) alunos(as) em atraso? Quem? Como era a ajuda?
9. Você fazia algo para ajudá-los(as) a avançar na apropriação da leitura e da escrita? O que fazia? Como era a sua participação?
10. Quando um(a) aluno(a), em situação de atraso escolar, não conseguia fazer sozinho(a) uma atividade ou errava, o que acontecia? E quando acertava, o que acontecia?

MÓDULO IV – Concepções docentes sobre exclusão escolar e estratégias de mobilização.

1. O que você sabe/entende sobre exclusão escolar? Fale-me sobre ela. Você se baseia em alguma teoria ou autores sobre isso? Qual(ais)? Por quê?
2. E *evasão escolar*, o que você sabe sobre evasão escolar?
3. Você considera a exclusão e a evasão como sinônimas? Por quê? Existem diferenças entre elas? Quais? Por quê?
4. Você considera os(as) alunos(as) (citar o nome dos(as) alunos(as)) em atraso como evadidos ou excluídos? Por quê?
5. O que você sentiu quando soube que esse(a) aluno(a) saiu da escola? Você fez algo quando soube? O quê? Por quê? E a família dele(a) lhe procurou para conversar sobre o assunto? Você tem conhecimento se a escola tomou alguma providência? Qual(ais)? Por quê?
6. Na sua opinião, quais foram os principais motivos para a saída de (citar nome do aluno remanescente em processo de vulnerabilidade social) da escola? Por quê?
7. Existe algo que poderia ter sido feito para impedir a saída dele? O quê? Por quê?

APÊNDICE – F: Roteiro de observação de visitas domiciliares

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. Observar o contexto social em que os alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social, estão inseridos (tipo de ambiente, tipo de linguagem, condições econômicas, etc.).
2. Conhecer os lugares preferidos dos alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social, na localidade onde residem.
3. Verificar se na localidade onde residem os alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social, existe algum espaço que oportunize o lazer/divertimento.
4. Constatar com quem os alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social, vivem, bem como identificar como ocorre a comunicação e o convívio entre as pessoas da família.
5. Identificar as condições de moradia dos alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social (tipo de moradia: taipa, alvenaria, etc.), condições de saneamento básico, zoneamento da casa, se há eletroeletrônicos na casa, etc.)
6. Notar se os alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social, apresentam características/atitudes de risco a marginalidade.
7. Coletar informações sobre como acontece à rotina diária dos alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social (auxílio nas atividades domésticas, trabalho para auxiliar na renda familiar da casa, entretenimento, etc.)
8. Observar na realidade, quais os interesses desses(as) alunos(as), suas preferências, e como costumam se comportar em casa. Atentar para observação de êxitos ou de “problemas de comportamento” desse(a) aluno(a) em casa e com os membros que integram à família.
9. Verificar se existe letramento familiar e quais elementos favorecem esse letramento.

10. Observar como é a relação dos responsáveis pelos(as) alunos(as) remanescentes, em situação de vulnerabilidade social, com a escola, principalmente com a leitura e a escrita, bem como, a importância dada por eles à escolaridade dos filhos.

APÊNDICE – G: Desenho (atividade avaliativa)

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



Faça um desenho da escola que você estudou.

Observações do(a) aluno(a) sobre o desenho.

Faça um desenho de como seria a escola que você gostaria de ter estudado.

Observações do(a) aluno(a) sobre o desenho.

APÊNDICE – H: Atividade de leitura compartilhada de histórias (Ficha de avaliação da leitura e da escrita)

AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA																			
ALUNO: _____											DATA ____ / ____ / ____								
LIVRO: _____							MEDIADORA: _____												
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO						DECODIFICAÇÃO				POSICIONAMENTO			NÍVEL PSICOGENÉTICO						
Começo	Meio	Fim	Inferências	Ideia principal	Assunto	X1	2	3	4	NA	AP	BA	PS1	PS2	S	SA	ANC	ACON	

LEGENDA DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

1. Não faz: hesitou em realizar resumo ou sinopse; ou o fez de forma muito pontual e/ou contraditória ()
2. Faz resumo parcialmente: resumo algumas partes do enredo, omitindo outras, com riqueza de detalhes e de forma quase literal ao texto escrito, e indicou relativa compreensão da sequência temporal da história ()
3. Faz resumo adequadamente: resumo todas as partes do enredo, com riqueza de detalhes e de forma quase literal ao texto escrito, e indicou boa compreensão da sequência temporal da história ()
4. Faz resumo e resumo ao mesmo tempo, parcialmente: ora resumo, ora resumiu algumas partes do enredo, apresentando as informações essenciais e/ou secundárias da história e indicou relativa compreensão da sequência temporal e da macroestrutura textual ()
5. Faz resumo e resumo ao mesmo tempo, adequadamente: ora resumo, ora resumiu todas as partes do enredo, apresentando as informações essenciais e/ou secundárias da história e indicou boa compreensão da sequência temporal e da macroestrutura textual ()
6. Faz resumo parcialmente: resumiu algumas partes do enredo, omitindo outras, apresentando as informações essenciais da história e indicou relativa compreensão da macroestrutura textual ()
7. Faz resumo adequadamente: resumiu todas as partes do enredo, omitindo outras, apresentando as informações essenciais da história e indicou boa compreensão da macroestrutura textual ()
8. Resposta prejudicada: apresentou contradição ou respondeu de modo que tangenciou a resposta para a consigna solicitada ()

LEGENDA DE DECODIFICAÇÃO

- X1: dificuldades para fazer a relação biunívoca entre palavras falada e escrita. Usa sobretudo os índices figurativos.
- 2: começa a fazer análise do signo linguístico. Começa a usar os índices fonológicos.
- 3: faz análise e síntese, mas não recupera o sentido da palavra decodificada. Usa sobretudo os índices fonológicos.
- 4: faz análise, síntese e recupera o sentido da palavra decodificada. Usa concomitantemente índices figurativos e fonológicos, indicando leitura fonética

LEGENDA DE POSICIONAMENTO

Não argumenta - NA: opina com dificuldades sobre o enredo lido e não o justifica. Pode apresentar opinião circular ou vaga.

Argumenta parcialmente - AP: opina sobre o enredo lido e o argumenta parcialmente, pois ainda não o relaciona com o seu contexto social e sua teoria de mundo.

Bom argumentação - BA: opina sobre o enredo lido e o argumenta bem, pois relaciona as informações do enredo com o seu contexto social e sua teoria de mundo.

LEGENDA DO NÍVEL PSICOGENÉTICO

Pré-silábico 1 - PS1: começa a apresentar intencionalidade subjetiva, busca diferenciar os sistemas de representação icônicos e não icônicos, compreende linearidade e arbitrariedade, faz variação intrafigural e/ou tem a hipótese de quantidade mínima.

Pré-silábico 2 - PS2: faz variação interfigural e apresenta realismo nominal. A base da representação é o objeto/ o significado do signo linguístico.

APÊNDICE – I: TCLE (alunos e seus responsáveis legais)



**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 ESCLARECIMENTO – TCLE (alunos e responsáveis)

ESTUDO: “Práticas de alfabetização e de letramento em Barra de Santana – PB: vozes discentes sobre a saída da escola pública”

Prezado(a) Senhor(a),

Convido-vos a participar e a consentir que o projeto de pesquisa, acima mencionado, seja realizado com o sujeito ao qual o(a) senhor(a) é responsável, nos termos institucionais legais, com o objetivo de contribuir para a compreensão sobre o processo de exclusão escolar dos sujeitos ora citados no município de Barra de Santana – PB. A sua participação e o seu consentimento serão de fundamental importância para nós e para a pesquisa que propomos realizar. O documento, descrito abaixo, os resguardará de quaisquer danos morais, tendo em vista o anonimato de qualquer sujeito participante durante a produção e análise dos dados coletados, assim como na publicação subsequente em periódicos, livros, artigos, entre outros.

Eu _____ (nome),

_____ (profissão), residente e domiciliado(a)

portador(a) do RG: _____, inscrito(a) no CPF: _____ e
nascido(a) em ___/___/___, consinto, espontânea e voluntariamente, minha participação e a do sujeito ao qual sou responsável com a pesquisa “Práticas de alfabetização e de letramento em Barra de Santana – PB: vozes discentes sobre a saída da escola pública”, a qual inclui as

respostas a questionários e entrevistas, bem como a participação em visitas domiciliares, em sessões de leitura e de escrita e na produção de desenhos, gravados em áudio e vídeo, para o melhor arquivamento das informações cedidas e que apenas os pesquisadores (orientanda e orientadora) terão acesso aos dados coletados. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como o esclarecimento de dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

A. A pesquisa versará sobre a compreensão da trajetória escolar de alunos remanescentes em processo de vulnerabilidade social e sua relação com a escola e com o processo de exclusão escolar. Sendo assim, os conhecimentos produzidos nessa pesquisa poderão colaborar com o melhor entendimento da educação de alunos em processo de exclusão social/escolar, o que poderá contribuir com a inclusão educativa e social desses sujeitos.

13376. A minha participação e o meu consentimento se referem às respostas a questionários e entrevistas, bem como à participação em visitas domiciliares em sessões de leitura e de escrita e na produção de desenhos, gravados em áudio e vídeo para o melhor arquivamento das informações cedidas e que apenas os pesquisadores (orientanda e orientadora) terão acesso. Além disso, a minha identidade e a do aluno do qual sou responsável serão preservadas através de pseudônimos, no intuito de prevenir possíveis riscos e/ou desconfortos.

9936. *Riscos e ameaças:* Esta pesquisa contempla riscos de baixo nível, pois podem ocorrer constrangimentos por parte do(a) entrevistado(a), pelo fato do não entendimento de termos técnicos específicos, aplicados na área da educação, ou pelo fato de a pesquisa em destaque tratar de uma temática que poderá deixar os participantes desconfortáveis, para falarem sobre o assunto. Para minimizar esses riscos, a pesquisa terá acompanhamento e orientação da pesquisadora Prof^a. Dr^a. Silvia Roberta da Mota Rocha, sendo fornecido qualquer esclarecimento que ajude no entendimento dos instrumentos utilizados; também utilizaremos o diálogo e um ambiente que seja confortável e acolhedor para os sujeitos. Outro provável risco seria a exposição dos dados dos respondentes, com quebra de sigilo/anonimato. Assim, para minimizar esse risco, preservando a identificação do participante, será adotado um pseudônimo e não iremos expor imagens.

14256. *Benefícios:* Os conhecimentos produzidos nessa investigação poderão ser incorporados em políticas e práticas de alfabetização e de letramento em nosso país, de modo a minimizar a distância entre o acesso à escola e a permanência nela, através da apropriação de vários

saberes, dentre os quais ressaltamos os que podem ser incorporados em políticas de alfabetização e de letramento com tais sujeitos, diminuindo os processos sociais excludentes e produzindo ações de possíveis mobilizações que poderiam levá-los de volta à escola ou mesmo dificultar a desafiliação social a que estão expostos, resultando na criminalidade e no extermínio de jovens de nosso país.

14336. O *valor da pesquisa* está presente na oportunidade de alunos, seus responsáveis legais, professores e equipe técnica (sujeitos pesquisados) serem ouvidos e apresentarem suas considerações a respeito de como ocorre a trajetória escolar de alunos remanescentes, em situação de vulnerabilidade social, em relação à exclusão escolar. Além disso, se apresenta como uma ferramenta para reflexão e para o redimensionamento de práticas de alfabetização e de letramento, desenvolvidas no município de Barra de Santana – PB. Os conhecimentos produzidos nessa pesquisa poderão também auxiliar na implementação de políticas públicas mais focais para a temática ora apresentada dentro do nosso campo de estudo e em âmbito nacional.

10016. Autorizo a publicação dos resultados obtidos à comunidade acadêmica (UFCG e demais instituições científicas) em eventos, revistas ou outros instrumentos, desde que meu nome e o do meu parente, do qual sou responsável, sejam mantidos em sigilo absoluto, por meio de pseudônimos.

10576. Caso não decida participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir de participar desse, não sofrerei nenhum dano, sendo apenas necessário aviso prévio aos pesquisadores, mas sem explicações ou justificativas, orais ou escritas.

10976. Caso deseje, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final dessa pesquisa. Estou ciente que receberei uma via deste termo de consentimento.

() Desejo conhecer os resultados dessa pesquisa.

() Não desejo conhecer os resultados dessa pesquisa.

15456. Caso sinta que estou sendo prejudicado(a) em participar dessa 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.

Campina Grande, ___/___/2020

Assinatura do participante

Responsáveis pela pesquisa:

Orientadora: Silvia Roberta da Mota Rocha, Professora Doutora na Universidade Federal de
Campina Grande – UFCG, Unidade Acadêmica de Educação

E-mail: silviarobertadamotarocha@gmail.com

Telefone:(83) 2101-1493

Endereço profissional: Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900.

Responsável pela pesquisa - Silvia Roberta da Mota Rocha (orientadora)

Orientanda: Luciana Barreto, professora da Educação Básica do Município de Barra de
Santana – PB

E-mail: lucianabarreto.professora@gmail.com

Telefone: (83)3346-1038

Endereço Profissional: Avenida Liberdade, Nº 45, Barra de Santana – PB.

Responsável pela pesquisa – Luciana Barreto (orientanda)

APÊNDICE J – (Termo de assentimento dos alunos)

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 “Práticas de alfabetização e de letramento em Barra de Santana – PB: vozes discentes sobre a saída da escola pública”. Este estudo tem como objetivo compreender a trajetória escolar de alunos remanescentes em situação/processo de vulnerabilidade social, focalizando a análise da relação com a escola e com o saber ler/escrever, que culminou com o processo de exclusão escolar. Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) Prof.^a Luciana Barreto, cujo endereço profissional é Avenida Liberdade, 45, Barra de Santana – PB e telefone (83) 98721-3675, 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. Com o consentimento e a assinatura do meu responsável, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer 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.

_____ Pesquisador(a) Responsável.

_____ Assinatura do voluntário/ menor

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 202__

APÊNDICE – K: TCLE (professor(a) e técnica da equipe pedagógica)



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 ESCLARECIMENTO – TCLE
Professor(a)

ESTUDO: “Práticas de alfabetização e de letramento em Barra de Santana – PB: vozes discentes sobre a saída da escola pública”

Prezado(a) Senhor(a),

Convido-vos a participar do projeto de pesquisa, acima mencionado, com o objetivo de contribuir para a compreensão sobre o processo de exclusão escolar dos sujeitos ora citados no município de Barra de Santana – PB. A sua participação será de fundamental importância para nós e para pesquisa que propomos realizar. O documento descrito abaixo os resguardará de quaisquer danos morais, tendo em vista o anonimato de qualquer sujeito participante durante a produção e análise dos dados coletados, assim como na publicação subsequente em periódicos, livros, artigos etc.

Eu _____ (nome),
 _____ (profissão), residente e domiciliado(a)
 _____ portador(a)
 do RG: _____, inscrito(a) no CPF: _____ e nascido(a)
 em ___/___/___, consinto, espontânea e voluntariamente, minha participação com a pesquisa
 “Práticas de alfabetização e de letramento em Barra de Santana – PB: vozes discentes sobre a
 saída da escola pública”, a qual inclui a apresentação de documentos, como: cadernos, livros,
 portfólios, relatórios ou outros documentos que sejam dos alunos pesquisados na escola (caso
 a escola disponha de tais documentos e esteja ao seu dispor) e às respostas a questionários e
 entrevistas, gravados em áudio e vídeo, para o melhor arquivamento das informações cedidas,
 de modo que apenas os pesquisadores (orientanda e orientadora) terão acesso aos dados
 coletados. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como o esclarecimento
 de dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

A. A pesquisa versará sobre a compreensão da trajetória escolar de alunos remanescentes e sua relação com a escola e com o processo de exclusão escolar. Sendo assim, os conhecimentos produzidos nessa pesquisa poderão colaborar com o melhor entendimento da

educação de alunos em processo de exclusão social/escolar, o que poderá contribuir com a inclusão educativa e social desses sujeitos.

B. A minha participação e o meu consentimento se refere à apresentação de documentos, como: cadernos, livros, portfólios, relatórios ou outros documentos que sejam dos alunos pesquisados na escola (caso a escola disponha de tais documentos) e às respostas a questionários e entrevistas, gravados em áudio e vídeo, para o melhor arquivamento das informações cedidas e que apenas os pesquisadores (orientanda e orientadora) terão acesso aos dados coletados. Além disso, a minha identidade e a do aluno matriculado nessa escola, em outros anos letivos, serão preservadas através de pseudônimos, no intuito de prevenir possíveis riscos e/ou desconfortos.

12176. *Riscos e ameaças*: Esta pesquisa contempla riscos de baixo nível, pois podem ocorrer constrangimentos por parte do(a) entrevistado(a), pelo fato do não entendimento de termos técnicos específicos, aplicados na área da educação, ou pelo fato de a pesquisa em destaque tratar de uma temática que poderá deixar os participantes desconfortáveis, para falarem sobre o assunto. Para minimizar esses riscos, a pesquisa terá acompanhamento e orientação da pesquisadora Prof^a. Dr^a. Silvia Roberta da Mota Rocha, sendo fornecido qualquer esclarecimento que ajude no entendimento dos instrumentos utilizados. Além disso, utilizaremos o diálogo e um ambiente que seja confortável e acolhedor para os sujeitos. Outro provável risco seria a exposição dos dados dos respondentes com quebra de sigilo/ anonimato. Assim, para minimizar esse risco, preservando a identificação do participante, será adotado um pseudônimo e não iremos expor imagens.

12256. *Benefícios*: Os conhecimentos produzidos nessa investigação poderão ser incorporados em políticas e práticas de alfabetização e de letramento em nosso país, de modo a minimizar a distância entre o acesso à escola e a permanência nela, através da apropriação de vários saberes, dentre os quais ressaltamos os que podem ser incorporados em políticas de alfabetização e de letramento com tais sujeitos, minimizando os processos sociais excludentes e produzindo ações de possíveis mobilizações que poderiam levá-los de volta à escola ou mesmo dificultar a desafiliação social a que estão expostos, resultando na criminalidade e no extermínio de jovens de nosso país.

E. O *valor da pesquisa* está presente na oportunidade de alunos, seus responsáveis legais, professores e equipe técnica (sujeitos pesquisados) serem ouvidos e apresentarem suas considerações a respeito de como ocorre a trajetória escolar de alunos em relação à exclusão escolar. Além disso, se apresenta como uma ferramenta para reflexão e para o redimensionamento de práticas de alfabetização e de letramento, desenvolvidas no município de Barra de Santana – PB. Vale dizer que os conhecimentos produzidos nessa pesquisa poderão auxiliar na implementação de políticas públicas mais focais para a temática ora apresentada dentro do nosso campo de estudo e em âmbito nacional.

12336. Autorizo a publicação dos resultados obtidos à comunidade acadêmica (UFCEG e demais instituições científicas) em eventos, revistas ou outros instrumentos, desde que meu nome seja mantido em sigilo absoluto, por meio de pseudônimos.

13936. Caso não decida participar do estudo ou resolver a qualquer momento desistir de participar desse, não sofrerei nenhum dano, sendo apenas necessário aviso prévio aos pesquisadores, mas sem explicações ou justificativas, orais ou escritas.

13216. Caso deseje, poderei tomar conhecimento dos resultados, ao final dessa pesquisa. Estou ciente que receberei uma via desse termo de consentimento.

- Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

13296. Caso sinta que estou sendo prejudicado(a) em 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.

Campina Grande, ___/___/2020

Assinatura do participante

Responsáveis pela pesquisa:

Orientadora: Silvia Roberta da Mota Rocha, Professora Doutora na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Unidade Acadêmica de Educação.

E-mail: silviarobertadamotarocha@gmail.com

Telefone:(83) 2101-1493

Endereço profissional: Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário. CEP 58429-900.

Responsável pela pesquisa – Silvia Roberta da Mota Rocha (orientadora)

Orientanda: Luciana Barreto, professora da Educação Básica do Município de Barra de Santana – PB.

E-mail: lucianabarreto.professora@gmail.com

Telefone: (83)3346-1038

Endereço Profissional: Avenida Liberdade, Nº 45, Barra de Santana – PB.

Responsável pela pesquisa – Luciana Barreto (orientanda)

ANEXOS

ANEXO A – Ofício da Universidade, solicitando o termo de anuência do município

 Universidade Federal de Campina Grande	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE HUMANIDADES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	 PPGE ^{Ed}
--	--	---

Ofício 007/2020/PPGE^d/CH/UFCG

Campina Grande, 21 de agosto de 2020.

À Senhora Iones Enéas Costa Andrade
Secretária de Educação do Município de Barra de Santana - JP
Rua Elvira Amorim, 124 – Centro
Telefone: 83 3346-1066
Barra de Santana – Paraíba
CEP: 58.458-000

RECEBIDO

23 / 08 / 2020

09 h 00



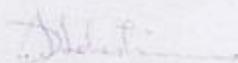
Assunto: Solicitação de anuência para a realização de pesquisa de campo

Senhora Secretária,

I. Informamos que **Luciana da Silva Barreto**, CPF nº **050.009.974-09**, é aluna regularmente matriculada no Mestrado Acadêmico em Educação da UFCG e necessita coletar dados e informações no período de Outubro de 2020 a Setembro de 2021, junto à E.M.E.B. Laura Barbosa Bezerra (localizada na sede do município Barra de Santana-PB) sob a direção do Senhor Aerton Barbosa de Sousa e à E.M.E.B. José Hermínio Bezerra Cabral (localizada no Distrito do Mororó) sob a direção da senhora Luzinete de Souza Barbosa, com vistas à elaboração da dissertação intitulada: **"Práticas de alfabetização e de letramento em Barra de Santana-PB: vozes discentes sobre a saída da escola pública"**.

2. Esclarecemos, por oportuno, que a referida atividade é necessária para a integralização curricular e conclusão do curso. Desse modo, contamos com vossa colaboração para a viabilização do processo de investigação indicado.

Atenciosamente,



Prof. Dr. Dorivaldo Alves Salustiano
Coordenador do PPGEd
Matrícula SIAPE 1031368

ANEXO B – Termo de anuência

01 612 535/0001-86
 PREFEITURA MUNICIPAL DE
 BARRA DE SANTANA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC
 Av. Conselheiro José Braz do Rêgo, 17
 Centro - CEP 58454-001
 BARRA DE SANTANA - PB



ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DE SANTANA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- SEMEC

Termo de Anuência

Declaro para os devidos fins, que estamos de acordo coma execução e coleta de dados pela mestranda, **LUCIANA BARRETO**, regularmente matriculada no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Campina grande – UFCG, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado **PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO EM BARRA DE SANTANA-PB: VOZES DISCENTES SOBRE A SAÍDA DA ESCOLA PÚBLICA**, que será executado de outubro de 2020 a setembro de 2021, sob a orientação da professora Dr^a. **SILVIA ROBERTA DA MOTA ROCHA**.

Barra de Santana, 03 de setembro de 2020.

Iones Enéas Costa Andrade
 Iones Enéas Costa Andrade
 Secretária Municipal de Educação
 Barra de Santana - PB

ANEXO C – Termo de compromisso dos pesquisadores



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 COMPROMISSO DOS PESQUISADORES

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Orientador e Orientando(s) respectivamente, da pesquisa intitulada “Práticas de alfabetização e de letramento em Barra de Santa-PB: vozes discentes sobre a saída da escola pública”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outros sim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/HUAC/EBSER (Comitê de Ética em Pesquisas/ Hospital Universitário Alcides Carneiro) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, as Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP/HUAC/EBSERH, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto. Firmamos pelo presente, que apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito 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



- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Em cumprimento às normas regulamentadoras, **declaramos que a coleta de dados do referido projeto não foi iniciada** e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (CEP-UFCG) os dados serão coletados.

Campina Grande-PB, 19 de outubro de 2020

Silvia Roberta da Mota Rocha – Orientadora

Luciana Barreto - Orientanda

ANEXO D – Parecer consubstanciado do CEP

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 4.568.555

Recomendações:

Acrescentar o termo "LIVRE", onde está apenas TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO – TCLE.

Recomendo que sincronize as informações do no Formulário de Informações básicas do Projeto (FIBP), com as informações do TCLE.

Acrescentar o período das entrevistas no cronograma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa. Somos de parecer favorável a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1620044.pdf	04/11/2020 22:12:15		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/11/2020 22:11:42	Luciana da Silva Barreto	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DOS_PESQUISADORES.pdf	19/10/2020 17:13:34	Luciana da Silva Barreto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_LUCIANA_BARRETO.pdf	19/10/2020 17:10:55	Luciana da Silva Barreto	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_PARA_PRODUCAO_DE_DADOS.pdf	04/10/2020 11:39:53	Luciana da Silva Barreto	Aceito
Outros	OFICIO_PPGED_UFCG_SOLICITACAO_TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	04/10/2020 11:32:47	Luciana da Silva Barreto	Aceito
Outros	TERMO_DE_ANUENCIA.pdf	04/10/2020 11:29:18	Luciana da Silva Barreto	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_DA_PESQUISA.pdf	04/10/2020 11:24:22	Luciana da Silva Barreto	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_PESQUISA.pdf	01/10/2020 21:41:03	Luciana da Silva Barreto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DOS_SUJEITOS.pdf	01/10/2020 21:37:59	Luciana da Silva Barreto	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José CEP: 58.107-670
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 4.568.555

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 02 de Março de 2021

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

ANEXO E - História: Os patos de dona Marlene

FARIAS, F. J. B. **Os patos de dona Marlene**. Ilustração: Rossana Sheila Pontes Carvalho. Campina Grande: Editora da APAECG, 2006.

Os patos de Dona Marlene

Era uma vez uma mulher que se chamava Marlene, ela morava com três filhos, Francisco, Fabrícia e Fabrício.

Dona Marlene gostava muito de criar Patos, esse era seu lazer preferido, todos os dias dona Marlene colocava cuscuz, inhame ou arroz para os patos, ela queria que todos eles se alimentassem bem.

Um dia dona Marlene resolveu construir um pequeno lago para seus patos tomarem banho, ela não imaginava que ia dar uma confusão, a quantidade de patos era tão grande que os patos começaram a brigar, cada um empurrava seu vizinho brigando por um pedacinho do lago, eles não queriam sair de lá.

Dona Marlene ficou preocupada e resolveu a briga dos patos tirando um por um do lago, ela organizou melhor os horários de banho e a alimentação deles, tudo ficou mais organizado.



(Capa do livro)

ANEXO F - História: Vaquejada em Ribeiras

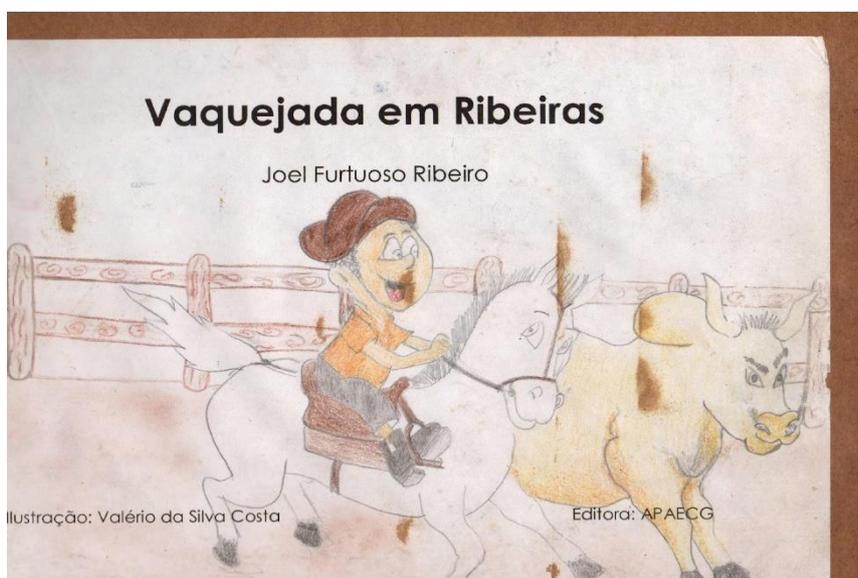
RIBEIRO. J. F. **Vaquejada em Ribeiras**. Ilustrações: Valério da Silva Costa. Campina Grande. Ed. APAECC, 2008.

Vaquejada em Ribeiras

Um dia Joel foi uma vaquejada no Parque de Vaquejada Ribeiras em Cabaceiras. Ele foi com uns amigos de caminhão.

Foi muito difícil chegar lá. A estrada era muito ruim e tinha uma ponte perigosa. A vaquejada foi ótima, mas lá teve um acidente com um homem que quebrou as costelas e teve que ir para o hospital em Campina.

Joel ganhou o prêmio de dois mil reais e dividiu com o dono do cavalo. A sua parte no prêmio Joel está guardando para comprar o seu cavalo.



(Capa do livro)