

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLe
MESTRADO EM LETRAS, MODALIDADE PROFISSIONAL

DAYANE PEREIRA BARROSO DE CARVALHO

PRÁTICAS DE LEITURA DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE
IMPERATRIZ/MA: uma análise sociolinguística

Imperatriz

2022

DAYANE PEREIRA BARROSO DE CARVALHO

**PRÁTICAS DE LEITURA DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE
IMPERATRIZ/MA: uma análise sociolinguística**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de linguagem e na linha de Pesquisa Linguagem, Memória e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva

Imperatriz

2022

C331p

Carvalho, Dayane Pereira Barroso de

Práticas de leitura de alunos de escola pública da cidade de Imperatriz/ MA: uma análise Sociolinguística / Dayane Pereira Barroso de Carvalho. – Imperatriz, MA, 2023.

177 f.; il.

Orientadora: Dra. Maria da Guia Taveiro Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2023 - Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Currículo escolar. 2. Prática de leitura. 3. Cultura. I. Título.

CDU 37.02:81'27(812.1)

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Jéssica Santana Lima CRB13/894**

DAYANE PEREIRA BARROSO DE CARVALHO

**PRÁTICAS DE LEITURA DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE
IMPERATRIZ/MA: uma análise sociolinguística**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de linguagem e na linha de Pesquisa Linguagem, Memória e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva

Aprovada em 07 de novembro de 2022.

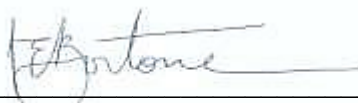
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
(Orientadora)



Profa. Dr. Gilberto Freire de Santana
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
(Examinador)



Prof. Dra. Marcia Elizabeth Bortone
Universidade de Brasília
(Examinadora)

*À minha mãe Raimunda Alice Caldas Pereira,
por insistir na supervalorização da cultura
escolar. E aos meus filhos Antonio Gabriel,
Tomás Augusto e Isis, para que jamais
esqueçam as contradições de um mundo tão
desigual.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Ex-Governador do Maranhão, Flávio Dino, por ter feito da nossa Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) não um sonho abstrato, mas uma realidade concreta, assegurando uma estrutura necessária para o seu desenvolvimento, funcionamento e consolidação. Sem a convicção e sem a ação de um governante que governa para o povo, nossa UEMASUL não seria possível.

Agradeço também aos coordenadores deste Mestrado em Letras, Modalidade Profissional, Dr. Gilberto Freire de Santana e Dra. Maria da Guia Taveiro Silva, que com competência, comprometimento e brilhante trabalho abriram caminhos implementando e coordenando este Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Sua dedicação e responsabilidade abriram portas não apenas para mim, mas para tantos outros.

Exprimo o meu agradecimento, desta vez, não à vice-coordenadora deste Mestrado, mas à minha orientadora Dra. Maria da Guia Taveiro Silva, pela sensibilidade educativa e pelo trabalho de orientação que não me tomou como propriedade, mas como pessoa humana que demanda direcionamento. Tenho aprendido tanto com o seu convívio! Para além dos motivos de desenvolvimento desta pesquisa, o meu coração é todo gratidão.

Oferto agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo investimento neste Mestrado em Letras, Modalidade Profissional, ofertando Bolsas de Pesquisa. Esse recurso viabilizou, a mim, a oportunidade de desenvolver este trabalho com dedicação, diligência e serenidade, especialmente por ser mãe de três crianças pequenas, e o dinheiro recebido muito ajudou em despesas domésticas e maternas.

Também não posso deixar de agradecer a todos os professores que trabalharam com excelência durante este percurso. Sem o trabalho dedicado, empenhado e requintado de vocês, os conhecimentos para a construção desta investigação não teriam sido viáveis.

Gostaria de expressar meu profundo agradecimento aos gestores da escola em que esta investigação ocorreu, Professor Wilson da Luz e Professora Valdeir Fernandes, que abriram as portas da escola e deram todas as possibilidades para que a pesquisa ocorresse da melhor maneira possível.

Além disso, agradeço aos professores que consentiram minha presença em suas reuniões e em momentos de convivência na sala de professores. Esses momentos foram valiosos para a construção de dados, por meio de observação.

Expresso agradecimento à professora Iodete Pereira, que gentilmente permitiu que eu acompanhasse suas aulas pelo menos uma vez por semana, durante um semestre; além de ter compartilhado experiências docentes comigo e suas hipóteses a respeito de práticas de leitura. Obrigada por me disponibilizar o texto de sua Dissertação de Mestrado, cujo objeto de estudo foi, igualmente, a leitura.

Agradeço aos alunos das três turmas de 1º ano da escola em que esta investigação aconteceu, por terem me acolhido tão bem. Um agradecimento especial aos discentes colaboradores desta pesquisa, por estarem disponíveis para responder aos questionários. Sem a participação de vocês, a construção de dados não teria sido completada. Suas respostas foram de fundamental importância para a validação dos resultados.

Também quero agradecer aos professores Dr. Gilberto Freire de Santana e Dra. Marcia Elizabeth Bortone, que gentilmente aceitaram compor a banca de defesa desta dissertação, cedendo parte do seu tempo para a leitura deste texto ao qual muito me dediquei. Agradeço pelas valiosas contribuições oferecidas para a realização deste estudo. Todas as considerações feitas a este trabalho, sem sombra de dúvidas, viabilizaram maiores rigor e qualidade científicos.

RESUMO

O desenvolvimento e a consolidação de uma leitura proficiente e acurada são objeto de análise de diversas subáreas da Linguística, como a Psicolinguística, a Sociolinguística, os estudos sobre Letramento, entre outras. Nesse sentido, esta pesquisa¹ apresenta uma análise das práticas de leitura de alunos de escola pública, a partir de uma investigação sociolinguística das condições de letramento e aquisição de material impresso, considerando os contextos de periferia e empobrecimento. O principal objetivo foi investigar se contextos empobrecidos e periféricos podem ser desfavoráveis para se promover a consolidação de práticas leitoras autônomas e escolarmente rentáveis. A pergunta norteadora da pesquisa é: o desenvolvimento leitor desses alunos deve ser compreendido tão somente como resultado de sua própria responsabilidade e esforço individual? A hipótese inicial é de que um estudante pertencente a um contexto de pobreza multidimensional pode sofrer desigualdades no jogo escolar, particularmente quanto ao desempenho leitor esperado pela escola. A relevância consiste em perceber as estruturas sociais, desiguais e excludentes, como fundadoras de desigualdades educacionais. O método de investigação seguiu o modelo qualitativo-crítico de Carspecken (2011). A pesquisa possui caráter exploratório, a partir de uma experiência de cunho etnográfico que durou um semestre letivo. Os argumentos se sustentam em um quadro de referência estruturalista (CRESWELL, 2010; GIL, 2002), considerando a estrutura social como geradora de desigualdades educacionais. Optou-se por um estudo de caso sob a perspectiva dos perfis sociológicos de Lahire ([1997] 2004). Como aporte teórico, elencou-se contribuições da Psicolinguística, da Sociolinguística e dos aspectos sociais e culturais do letramento, a partir dos estudos de Kleiman (2004a; 2004b; 2009; 2012), Freitag (2020), Soares M. (2004; 2007; 2009; 2017), Bortone (2009) e Koch (1993). Utilizou-se, também, os conceitos sobre pobreza multidimensional, discutidos por Cobo, Athias e Matos (2014) e Costa P. *et al.* (2010). Para discutir ideologia e formação do currículo escolar, recorreu-se à teoria de Apple ([1979] 2008) e Bourdieu ([1982] 2015; 1987; 1971). Os principais resultados demonstram que estudantes empobrecidos e periféricos podem sofrer desigualdades no jogo escolar e apenas a escola não poderá ser a salvadora de problemas sociais e estruturalmente desiguais e excludentes.

Palavras-chave: Prática de leitura. Periferia. Pobreza multidimensional. Capital cultural. Currículo escolar.

¹ Esta pesquisa recebeu apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e está inserida no Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA).

ABSTRACT

The development and consolidation of proficient and accurate reading skills are the subject of analysis of several subfields of Linguistics, such as Psycholinguistics, Sociolinguistics, Literacy studies, among others. In this sense, this research presents an analysis of the reading practices of students from public schools, based on a sociolinguistic investigation of literacy conditions and acquisition of printed materials, considering the contexts of peripheral and impoverished areas. The main objective was to investigate whether impoverished and peripheral contexts may be unfavorable for promoting the consolidation of autonomous and academically profitable reading practices. The research question is: should the reading development of these students be understood solely as a result of their own responsibility and individual effort? The initial hypothesis is that a student belonging to a multidimensional poverty context may suffer inequalities in the school game, particularly regarding the reading performance expected by the school. The relevance of this research lies in understanding the unequal and exclusionary social structures as founders of educational inequalities. The research method followed the critical-qualitative model of Carspecken (2011). The research has an exploratory character, based on an ethnographic experience that lasted one school semester. The arguments are sustained in a structuralist reference framework (CRESWELL, 2010; GIL, 2002), considering the social structure as a generator of educational inequalities. A case study was chosen from the perspective of the sociological profiles of Lahire ([1997] 2004). As a theoretical contribution, this research drew from the fields of Psycholinguistics, Sociolinguistics, and social and cultural aspects of literacy, based on the studies of Kleiman (2004a; 2004b; 2009; 2012), Freitag (2020), Soares M. (2004; 2007; 2009; 2017), Bortone (2009), and Koch (1993). The concepts of multidimensional poverty, as discussed by Cobo, Athias and Matos (2014) and Costa P. et al. (2010), were also used. To discuss ideology and school curriculum formation, Apple's theory ([1979] 2008) and Bourdieu's ([1982] 2015; 1987; 1971) were used. The main results show that impoverished and peripheral students may suffer inequalities in the school game and the school alone cannot be the savior of structurally unequal and exclusionary social problems.

Keywords: Reading practice. Peripheral. Multidimensional poverty. Cultural capital. School curriculum.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Problema de pesquisa.....	14
1.2	Objetivos.....	15
1.2.1	Objetivo Geral	15
1.2.2	Objetivos Específicos	16
1.3	Justificativa	16
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A INVESTIGAÇÃO	20
2.1	Diferentes discussões em investigações relacionadas à leitura.....	20
2.2	A importância do conhecimento prévio no processo de inferência textual.....	26
2.3	A Sociolinguística da leitura segundo Freitag	14
2.3.1	Consciência sociolinguística e aprimoramento da leitura	14
2.4	Práticas de leitura sob o subsídio teórico do letramento	19
2.4.1	Letramento: técnica da lecto-escrita ou fenômeno social mais amplo?	19
2.4.2	Contextos: políticas linguísticas e políticas de ensino	22
2.4.3	Contextos: letramento e cenário de Ensino Remoto (ER).....	24
2.4.4	A perspectiva transcultural do letramento	26
2.5	Pobreza multidimensional, educação e autonomia leitora	30
2.5.1	Educação enquanto direito social fundamental	31
2.5.2	Cenário político, transferência de renda e impactos na educação	35
2.5.3	Efeitos da pandemia por COVID-19 na renda e na educação	39
2.5.4	Capital Cultural: vulnerabilidade, família e jogo escolar	42
2.6	Ideologia e currículo e o novo Ensino Médio	49
2.6.1	A formação ideológica pelo currículo escolar e o Novo Ensino Médio	49
3	PERCURSO METODOLÓGICO	12
3.1	Metodologia de pesquisa	12
3.2	Local de pesquisa.....	15
3.3	Instrumentos e procedimentos de construção de dados	15
3.4	Procedimentos de análise	17
3.5	Aspectos éticos da pesquisa	18
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	20
4.1	Análises das observações em campo	20
4.2	O que diz o Projeto Político Pedagógico.....	29

4.3	Dados do IDEB	33
4.4	Análise sociolinguística das práticas de leitura de alunos do 1º ano do EM.....	37
4.5	Análise dos dados dos perfis sociológicos organizados em tabelas	59
4.6	Análise das práticas de leitura escolares	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
6	PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA	84
6.1	Objetivo da PTT	87
6.2	Dinâmica de produção da PTT	87
6.2.1	Contextualização do tema, problema de pesquisa e objetivo do estudo	87
6.2.2	Pressupostos teóricos: diferentes investigações relacionadas à leitura	88
6.2.3	A sociolinguística da leitura	88
6.2.4	Práticas de leitura sob a ótica do letramento	88
6.2.5	Pobreza multidimensional e educação	89
6.2.6	Efeitos da pandemia por COVID-19 na renda e na educação de pessoas empobrecidas.....	89
6.2.7	Capital cultural: vulnerabilidade, família e jogo escolar.....	90
6.2.8	Ideologia e currículo e o novo Ensino Médio	91
6.2.9	Perfis sociológicos de alunos empobrecidos de uma escola pública e periférica	91
6.2.10	Profissionais docentes em contexto escolar periférico e empobrecido	92
6.2.11	Considerações finais do estudo realizado.....	92
	REFERÊNCIAS	94
	APÊNDICE A	103
	APÊNDICE B.....	105
	APÊNDICE C	110
	APÊNDICE D	113
	ANEXO.....	115
	Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa	116

1 INTRODUÇÃO

“Usa cada qual os olhos que tem para ver o que pode ou lhe consentem, ou apenas parte pequena do que desejaria, quando não é simples obra do acaso (...)”

(José Saramago, em *Memorial do Convento*)

Todos os olhos do mundo não podem ver a complexidade da vida pelas mesmas lentes, porque os olhos de *cada qual* têm um campo de visão muito específico em relação ao lugar que ocupa. Logo, os problemas derivados da complexidade dos contextos são percebidos de diferentes maneiras, a depender dos olhos, das condições e do ângulo de quem vê. E é a partir de um ângulo bem específico que se começa a apresentar esta investigação.

Estudiosos da Linguística Moderna, de maneira particular os que se voltam à ciência da Linguística Aplicada, têm se preocupado em contemplar aspectos sociais e psicológicos de aprendizagem em suas investigações. O intuito é combater toda forma de preconceito e exclusão em relação às concepções e práticas de linguagem, como também a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas naturais.

Fala-se, nesse sentido, de uma compreensão de ciência da linguagem que se propõe socialmente relevante para o desenvolvimento humano e para as práticas de ensino e aprendizagem mais democráticas e inclusivas. Esse é um modo de fazer ciência que objetiva dialogar com outras áreas do conhecimento, buscando, nas palavras de Ângela Kleiman e Moita Lopes, compreender o que há em “quintais teóricos” vizinhos, para que se alcancem melhores resultados relativos ao problema de pesquisa.

O diálogo com outros campos do saber, nas palavras de Pennycook (2006) e Kleiman (2009), faz do linguista aplicado um “nômade”, haja vista que ele não deve se ater a determinados cercos/cercas do conhecimento, portanto não se permitindo ser insensível. Ao contrário, o linguista deve eleger uma forma de fazer e promover a ciência linguística de maneira interdisciplinar, saindo do campo eurocêntrico e dominante de pesquisa e de visão de mundo, dedicando-se ao contexto real em que sua pesquisa é realizada, no qual a linguagem e as práticas de linguagem ocorrem. Deve perguntar-se, contínua e constantemente, a quê e a quem o seu trabalho serve.

A investigação das práticas de linguagem por meio da Linguística Aplicada está comprometida tanto com a solução de problemas habituais e cotidianos concatenados à língua, quanto com a promoção de debates crítico-reflexivos sobre as raízes desses problemas. Significa dizer que, ao contrário do que comumente se pensa, a ciência da Linguística Aplicada

está para além de uma mecânica aplicação de teorias da linguagem em um contexto específico. Seu compromisso político e social busca colaborações e, com igual importância, levanta debates reflexivos, problematizadores e questionadores de modelos sociais divididos em classes díspares e desiguais.

Com tal característica, esta é uma investigação a respeito das práticas de leitura em territórios periféricos e multidimensionalmente empobrecidos. É uma pesquisa de qualidade interdisciplinar e também transdisciplinar, porque compreende a relação entre linguagem e sociedade como uma relação transversal. Contempla-se, neste estudo, pressupostos teóricos sobre leitura, práticas de leitura, letramentos e inferências textuais, considerando suas dimensões sociais, econômicas, culturais e curriculares. Entende-se que, aos profissionais da área de Letras, e também a todos os que se interessam pelo estudo científico das práticas sociais de leitura², é premente que se considere o lugar social e econômico ao qual o aluno pertence.

O público-alvo são alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública periférica, localizada na área urbana do município de Imperatriz/MA. Considera-se o contexto socioeconômico dos discentes. Diferente de Lahire ([1997] 2004), que priorizou compreender qual era o segredo do sucesso escolar nas camadas mais populares da sociedade, volta-se toda a atenção e dedicação aos que continuam “fracassando” em obter um desempenho escolarmente rentável (SOARES, 2017). O próprio Bernard Lahire, ao citar Roustang, diz que não existe ninguém que seja esperto, dependente ou fatalista no vazio. E não foi no vazio que esta escolha foi feita.

A hipótese inicial era de que o precário acesso aos direitos sociais fundamentais como emprego, moradia e alimentação dignos, bem como garantia de segurança, transporte e saneamento básico, entre outros seriam fatores que não determinam, mas podem influenciar sobremaneira as práticas leitoras de alunos de baixa renda. Formou-se essa hipótese a partir do entendimento de que a pobreza multidimensional pode resultar em um difícil acesso aos bens materiais e simbólicos³, entre eles os livros e os demais meios de leitura; refletindo, dessa forma, no desempenho das práticas leitoras do sujeito.

No entanto, não se pretende fazer um aceno à teoria do *déficit* cultural ou *déficit* linguístico. Concorde-se com Magda Soares ao entender que patologizar a pobreza como uma

² Nossa concepção de práticas sociais de leitura envolve a habilidade de utilizar a leitura e suas práticas como meio de inserção e participação consciente nas organizações sociais, e não como um mero cumprimento de definições das disposições culturais ou linguísticas.

³ A terminologia “simbólicos” se fundamenta na teoria de Pierre Bourdieu, que defende a existência de um poder simbólico estruturado em uma desigual distribuição de bens simbólicos, aos quais o sociólogo caracteriza como sendo o capital cultural de uma sociedade.

deficiência, ou *déficit*, camufla os reais problemas da educação que, em uma sociedade estratificada, são estruturais. São problemas que estão além de intenções, práticas e responsabilidades individuais, os quais desencadeiam em pressupostos meritocráticos. Ao contrário, a pobreza é um fenômeno medular das sociedades estratificadas e, por isso, precisa ser abordado como tal.

Toma-se o tema pobreza multidimensional como indispensável para as análises propostas. Isso porque aqui não se considera a pobreza como algo que torna uma pessoa cognitivamente deficiente, ou intelectivamente incapaz. A pobreza em suas múltiplas dimensões, na verdade pode se tornar um obstáculo para que um indivíduo empobrecido consiga, em razão de privações multidimensionais, acumular capital cultural escolarmente rentável e socialmente prestigiado. Considera-se pertinente o quadro de uma antropologia da interdependência, como orienta Lahire ([1997] 2004), entendendo que, na ausência de um capital cultural que destoa das expectativas escolares, a escola deve ser a mediadora na apropriação desses conhecimentos.

A pesquisa foi realizada com alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública periférica, na cidade de Imperatriz/MA. Levou-se em consideração condições específicas de marginalização e empobrecimento. Defendeu-se, ainda, que crianças e adolescentes pertencentes às classes sociais menos privilegiadas não são individualmente relapsas com sua própria aprendizagem, nem suas famílias são negligentes quanto ao incentivo pela leitura como cristalizou o senso comum. São, esses, argumentos que tentam fazer da pobreza uma patologia, encobrendo a verdadeira raiz das desigualdades que se concentram na aguda estratificação socioeconômica.

1.1 Problema de pesquisa

Nesta investigação, levanta-se o problema do desenvolvimento e da consolidação de práticas leitoras em contexto específico de periferia e pobreza multidimensional. Neste certame, nota-se uma liquidez na difusão de um senso comum que serve a interesses escusos, mais que ao combate contra discriminação e exclusão em relação aos processos educacionais e ensino de leitura.

Esse senso comum atua na propagação de um entendimento que defende serem as práticas de leitura algo desenvolvido e consolidado a partir de uma autonomia⁴ individual. É verdade que, a depender do contexto em que um indivíduo está inserido desde tenra idade, a autonomia para execução de certas atividades é plenamente elaborada e aperfeiçoada a partir de cuidados e inculcação pedagógica específicos.

Por isso, repare-se, o contexto para o qual esta investigação se interessou foi característico e proposital: o contexto periférico e de empobrecimento. Conceber as desigualdades socioeconômicas como ponto de discussão a respeito de desenvolvimento educacional e autonomia educacional, bem como de práticas escolares de leitura e práticas de leitura em geral, não apenas é oportuno, como também imperativo. Obviamente que, com esta peça, não se tenciona defender um eterno fracasso do oprimido. De modo algum.

O cerne do problema que aqui se apresenta contempla os alunos que continuam fracassando em relação às práticas leitoras escolarmente rentáveis, como elucidam Street (2014), Soares M. (2004; 2009; 2017), Costa P. *et al.* (2010), entre outros. Questiona-se, assim se o uso e a apropriação da leitura, por esses alunos, devem ser práticas debitadas tão somente ao seu próprio esforço individual? Ainda, seriam esses alunos os que não tiveram a dádiva de nascer com o dom do apreço pelos livros? Realmente não manifestam, como característica pessoal e intransponível, o gosto pela leitura? Descendem, eles, de famílias negligentes e despreocupadas com o seu desenvolvimento? Ou, admitindo que não se deve generalizar as afirmações, e compreendendo que o interesse desta pesquisa se situa em contextos específicos de vulnerabilidade e interdependências familiares, há fatores que ultrapassam o interesse, o empenho e a dedicação individual? Assim, definiu-se os objetivos de estudo apresentados nos tópicos a seguir.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

O principal objetivo deste estudo foi investigar se contextos empobrecidos e periféricos podem ser desfavoráveis para se promover a consolidação de práticas de leitura

⁴ Lahire ([1997] 2004) compreende autonomia escolar como uma espécie de autodisciplina corporal, como uma forma de saber conter desejos; bem como autodisciplina mental, como saber fazer um exercício sozinho, sem ajuda de nenhum professor, sem perguntar nada, saber fazer leitura silenciosa e saber escolher os textos certos para os objetivos de leitura.

autônomas e escolarmente rentáveis. Levou-se em consideração condições específicas de marginalização e empobrecimento.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Examinar as práticas sociais de leitura de alunos do 1º ano do Ensino Médio, de escola pública periférica na cidade de Imperatriz/MA, com foco em seu interesse pela leitura, suas preferências de leitura, bem como as práticas de leitura inculcadas pela escola ao longo de sua trajetória escolar.
2. Averiguar a ocorrência de práticas de leitura no contexto familiar de alunos do 1º ano do Ensino Médio, de escola pública periférica na cidade de Imperatriz/MA, salientando os aspectos socioeconômicos de configurações familiares, bem como suas relações parentais e influências de leitura que delas advêm.
3. Conhecer, do ponto de vista do professor de língua portuguesa, da coordenação e da direção da escola, sobre o comportamento leitor de seus alunos, de modo a sublinhar uma avaliação social das práticas de leitura de seu público discente; disposição de tempo e recursos para investir em suas próprias práticas sociais de leitura; e disposição de tempo e recursos para projetos de leitura na escola em que trabalha.
4. Identificar as atividades de leitura realizadas no local da pesquisa, bem como projetos de leitura, comportamento dos alunos em momentos de atividades de leitura – ou recomendação destas –; como também espaço físico da escola, salas de leitura, bibliotecas, Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição educacional e demais documentos ou aspectos que podem ser observados para este fim.

1.3 Justificativa

“Tudo o que dizes ou digas está dito e redito pelos moralistas do mundo. É assunto gasto; e se não tens força, nem originalidade para renovar um assunto gasto, melhor é que te cales e te retires”.

(Machado de Assis, no conto *A igreja do Diabo*)

Como poderia, então, ser justificada uma pesquisa a qual também já foi investigada por tantos outros? Se tudo o que é dito já foi *dito e redito*, se é mesmo *assunto gasto*, seria preciso, pois, que se o dissesse sob uma outra forma; ou, pelo menos, a partir de um local muito específico para o qual se pretende investigar.

É preciso dizer sob uma nova forma. Assim, para justificar a relevância desta pesquisa, apresenta-se uma investigação a respeito das práticas de leitura de discentes advindos de territórios periféricos e empobrecidos sob uma perspectiva transdisciplinar. Isso porque se sai de campos teóricos específicos das áreas de linguagens e educação e se caminha por “quintais teóricos vizinhos” (KLEIMAN, 2009; MOITA LOPES, 2006), a fim de compreender a complexidade dos fenômenos e do problema apresentado.

Trata-se de um campo de estudos que envolve as contradições da educação popular encontradas nas escolas localizadas em periferias urbanas. Embora não aborde nenhuma proposição inédita, a temática tem ganhado força voltando seu objetivo principalmente para o que é chamado de *efeito de território*.

Afunilando a temática da educação e propondo uma investigação específica para as práticas de leitura de alunos advindos desse contexto, fez-se uma busca nos principais indexadores de revistas científicas da área da linguística, por meio da junção de palavras-chave que correspondem às *práticas de leitura, periferia, Maranhão, Imperatriz*, e pôde-se encontrar uma média de 9 trabalhos publicados. Motivo por que este estudo ganha maior relevância, contribuindo com o campo de investigação que se propõe a colaborar com o desenvolvimento científico nas áreas das linguagens, da região Tocantina do Estado do Maranhão.

Tratou-se, portanto, das práticas de leitura de alunos de escola pública periférica da cidade de Imperatriz/MA, enquanto arbitrário cultural forjado em contextos específicos de marginalização e empobrecimento. Poder-se-ia tratar esses alunos e suas famílias como irresponsáveis, desinteressados e negligentes com a própria aprendizagem e sucesso escolar (MOREIRA, 2017; CANEGAL; LIMA, 2014)?

Nesse sentido, importante é que se compreenda o que aqui se apresenta como baixa renda. Por isso, faz-se uma discussão inadiável sobre pobreza como um tema que precisa deixar de ser tabu em contexto de educação popular, como propõe Moreira (2017), em seu estudo sobre os efeitos de território periférico no trabalho pedagógico. Defende-se, com isso, que a temática da pobreza deve ser contemplada no debate educacional, a partir de uma perspectiva multidimensional.

É essa compreensão que faz desta investigação um estudo relevante ao que se propõe. Tal porque o argumento do mérito, largamente disseminado, alcança crianças e adolescentes que não vivem, não se desenvolvem e não se consolidam enquanto leitores, sob as mesmas condições de crianças e adolescentes não vulneráveis, ou não empobrecidas em perspectiva de pobreza multidimensional.

As discussões relativas ao processamento da leitura, desenvolvimento da leitura e leitura como prática social estão fundamentadas nos pressupostos teóricos de Freitag (2020), Kleiman (2004a; 2004b; 2009; 2012) Soares M. (2004; 2007; 2009; 2017), (BORTONE, 2009; KOCH, 1993, JAMILK FLORES, 2017) e outros autores. As postulações sobre pobreza multidimensional se sustentam nos estudos de Cobo, Athias e Matos (2014), Costa P. *et al.* (2010), Moreira (2017), e outros estudiosos. Para discutir estruturas sociais, escola e currículo, recorreu-se às teorias de Lahire ([1997] 2004), Oliveira L. (2012; 2013), Apple ([1979] 2008), Bourdieu ([1982] 2015; 1987; 1971), entre outros.

O quadro de uma antropologia de interdependências é proposto por Lahire ([1997] 2004), que compreende a autonomia de aprendizagem não como uma característica pessoal e intransponível, mas como um comportamento construído por meio de relações interdependentes ao longo do desenvolvimento da pessoa humana. Assim, estabeleceram-se alguns entendimentos a respeito das práticas de leitura autônomas, entre os quais se depreendeu que argumentos como “preguiça de ler”, “falta de interesse pessoal do aluno pela leitura”, “falta de responsabilidade pessoal com seu próprio processo de aprendizagem de leitura”, bem como “negligência da família e/ou falta de responsabilidade da família com a educação de seus filhos”, diante de uma suposta falta de autonomia leitora, não passam de “indignação moral” que associada à “convicção do mérito” (BOURDIEU, [1982]2015).

O método de investigação é qualitativo, de caráter exploratório, a partir de uma experiência etnográfica e se sustenta em um quadro de referência estruturalista (CRESWELL, 2010; GIL, 2002). Fez-se uma análise crítico-reflexiva, apoiada em um estudo de caso sob a perspectiva dos perfis sociológicos de Bernard Lahire. A relevância da pesquisa reside em poder contribuir com o campo de estudos a respeito do desenvolvimento e da consolidação de uma autonomia leitora em contextos periféricos, considerando a temática da pobreza multidimensional.

Fez-se uso de observações em campo, aplicações de questionários estruturados aos discentes, docentes e gestores e consulta aos documentos públicos da instituição educacional campo de investigação. Tal procedimento viabilizou haver construção, análise e interpretação dos dados mais assertivas. Esta pesquisa está incluída na área de Estudos Literários e Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino, do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLE), da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). O estudo se insere no Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA).

O texto se divide em treze seções. A primeira aborda o conteúdo introdutório, no qual são apresentados a hipótese inicial, o objetivo geral, os principais autores que fundamentam a pesquisa, a relevância do estudo e percursos metodológicos. A segunda seção contempla o problema de pesquisa e objetivos geral e específicos. A terceira apresenta a justificativa desta investigação. O quarto segmento trata do capítulo metodológico: metodologia de pesquisa, local onde a investigação ocorreu, instrumentos e procedimento de coleta de dados, procedimentos de análise e os aspectos éticos da pesquisa. A quinta seção faz um levantamento sobre alguns pressupostos teóricos a respeito da leitura: conceitos, contextos e sentidos. A sexta apresenta as práticas sociais de leitura a partir do subsídio teórico do letramento. A sétima levanta uma discussão a respeito de pobreza multidimensional, políticas públicas de combate à pobreza e vulnerabilidades, impacto do combate à pobreza na educação das camadas mais populares e em suas práticas de leitura. A oitava seção aborda ideologia e currículo segundo Michael Apple e a implementação do Novo Ensino Médio. A nona discute o Projeto Político Pedagógico da instituição onde esta investigação ocorreu, elencando à discussão os dados disponibilizados pelo site do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A décima seção faz uma breve análise sociolinguística do perfil leitor do público-alvo desta investigação, tendo como base de dados os questionários estruturados aplicados aos colaboradores discentes. A décima primeira levanta uma discussão a respeito das práticas de leitura escolares, apreciando os dados coletados em questionários direcionados tanto aos discentes da instituição escolar, quanto aos docentes, coordenadores e gestores. Na décima segunda seção, faz-se considerações a respeito dos resultados alcançados com esta pesquisa. Na décima terceira, apresenta-se o Produto Técnico Tecnológico e, em seguida, as Considerações Finais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A INVESTIGAÇÃO

Pesquisas que têm como seu objeto de interesse a leitura e suas práticas não são novidade no mundo da ciência das linguagens. Isso porque os problemas relacionados à proficiência leitora, no contexto educacional brasileiro como um todo, são algo que vêm inquietando educadores de todas as áreas e, de modo muito particular, educadores do campo da linguagem. Nesta seção, portanto, são apresentados alguns dos principais pressupostos teóricos de que tratam as pesquisas relativas às práticas de leitura.

2.1 Diferentes discussões em investigações relacionadas à leitura

Quem nunca ouviu alguém falar sobre a paixão pela leitura, ou sobre a paixão pelos livros? É muito provável que a maioria de nós, senão todos, em algum momento ainda na educação básica tenha ouvido isso pelo menos uma vez de algum colega de turma ou professor. Nem todos, no entanto, conhecem na experimentação o significado prático desse sentimento. Em *Estratégias de Leitura* (1998), Isabel Solé inicia desenhando em palavras o que seria a paixão pelos livros e pelo ato de ler. Até mesmo quem nunca sentiu essa emoção, por motivos ou circunstâncias específicas, ou subjetivas - ambas razoáveis e legítimas -, é capaz de, por um momento, incorporar para si a sensação delineada pela autora.

Solé (1998, p. XIII) esboça o fascínio pelos livros e pela leitura pormenorizando o texto intitulado *A paixão de Bastián*, no qual detalha, de maneira desembaraçada, sobre uma leitura “à luz de uma lanterna, embaixo das cobertas, porque papai, mamãe ou alguma outra pessoa solícita apagou a luz com o argumento bem-intencionado de que tem que dormir, porque amanhã precisa levantar bem cedinho”. Ou até mesmo quando, com muita fluidez, retrata as sensações que uma história ficcional suscita, como as “lágrimas amargas” por uma leitura ter chegado ao final e era preciso “se despedir dos personagens com os quais tinha ocorrido tantas aventuras, que amava e admirava, pelo destino dos quais temera e rezara e sem cuja companhia a vida parecia vazia e sem sentido...” (SOLÉ, 1998, p. XIII).

Conhecer tudo isso por experiência própria, defende-se, não depende de uma pré-disposição estritamente individual, uma autonomia inata, como se fosse uma verdadeira vocação, ou o resultado de um dom natural cuja criança ou adolescente teve o privilégio de receber ao nascer, ideologia do dom criticada por Soares M. (2017). Tampouco o hábito e o gosto pela leitura são simplesmente uma vontade pessoal do grupo familiar ao qual a criança pertence, como se um estrito conjunto de pessoas fosse o único e verdadeiro responsável pelas

práticas leitoras de sua criança; e as demais famílias fossem desalinhadas, descuidadas, desprovidas de benevolente dádiva que somente a restritos grupos foi concedida desde a sua formação, cujas suposições são refutadas por Moreira (2017) e Canegal e Lima (2014).

O que se destaca nesta pesquisa são as condições socioeconômicas, atreladas a contextos socioculturais, que favorecem ou não o desenvolvimento e a consolidação das práticas de leitura escolarmente rentáveis, bem como seus usos e apropriações. Assim, questões de natureza socioeconômica são basilares para as pesquisas em contextos populares de educação. Há, também, estudos nos quais se constatou haver em ambientes de escassez extrema, ou condições precárias de vida, crianças que obtêm sucesso escolar apoiadas em outras vias de desenvolvimento (LAHIRE, [1997] 2004).

Não se nega, neste estudo, a veracidade e a legitimidade do sucesso escolar em contextos populares. Até mesmo porque se utiliza dos escritos de Bernard Lahire ([1997] 2004) e seu relevante estudo sobre o sucesso escolar nos meios populares, assim como sua metodologia de análise dos perfis sociológicos, para o entendimento das relações de interdependência familiar e êxito ou fracasso escolar.

O interesse desta pesquisa, no entanto, volta-se às crianças e aos adolescentes marginalizados e empobrecidos que continuam fracassando, considerando o sentido de fracasso em relação às expectativas escolares. Essas são pessoas humanas existentes e querentes e não podem ser ignoradas no contexto mais amplo de ensino e aprendizagem. A esses discentes fica relegado o argumento do mérito (BOURDIEU, 2015), que nivela os sucessos e os fracassos a partir do esforço pessoal ou da autonomia leitora de cada um, desconsiderando, dessa maneira, as situações, as condições, os contextos em que essas relações interdependentes se manifestam (LAHIRE, [1997] 2004).

Todavia, antes de tudo é preciso perceber

(...) que a autonomia visada está muito ligada a uma relação particular com a leitura, e, no fundo, à leitura silenciosa e íntima, não-orientada. Nesse sentido, *a autonomia tem seu lado de dependência*. Essa dependência existe em relação a outros saberes, às instruções, às regras objetivadas, das quais é preciso apropriar-se para chegar-se, sozinho, a uma solução, a uma descoberta, a uma progressão no saber. (...) A autonomia é, portanto, uma forma de dependência histórica específica (LAHIRE, [1997] 2004, p. 61-62, grifos meus)

Quando isso não é avaliado, surgem olhares questionadores como quem inquire: “se os seus pares conseguiram, por que não conseguem também?” Essa discussão, todavia, será aprofundada em outro momento. Por ora, importa iniciar este certame explorando alguns dos conceitos de leitura e práticas de leitura, o conceito de inferência textual, os contextos prováveis

em que elas se desenvolvem e se consolidam e a construção de sentido a partir de diferentes perspectivas.

Avila (2019), em seu levantamento sobre a pesquisa em leitura e suas práticas sob a ótica interdisciplinar, constatou haver diferentes pontos de vista de estudos e pesquisas sobre leitura e suas práticas, entre os quais destacam-se os

(...) questionamentos sobre o que motiva a leitura, os modos e as práticas de leitura *de determinados grupos sociais*, a relação entre as práticas de leitura e as influências das *condições sócio-históricas* da produção do impresso, os *fatores que influenciam* na formação do leitor, como conceituar o que é leitura, as estratégias de leitura utilizadas pelo leitor, como se processa a aprendizagem da leitura, *a importância do outro* como mediador no desenvolvimento do gosto pela leitura, como o cérebro processa a leitura, a importância da biblioteca e outros espaços institucionalizados de leitura, são exemplos de discussões que perpassam o interesse de diferentes áreas do conhecimento acerca da leitura (AVILA, 2019, p. 61, grifos meus).

Começa-se, então, a discutir conceitos de leitura a partir do ponto de vista da psicolinguística. Kenedy e Sousa (2019, 342-343), por exemplo, ao pensarem as habilidades de leitura sob a ótica psicolinguística, afirmam que “a leitura é uma atividade de alta complexidade, que envolve diversos aspectos da cognição humana, tais como a linguagem, a memória, o pensamento, a inteligência e a percepção”. Equivalente, Santos *et al.* (2003), em seu estudo sobre a aplicação do teste de *Cloze* para a avaliação da compreensão em leitura, afirmam que é

(...) o ato de ler compreendido como um processo, no qual a interpretação do que é lido depende não só do que está impresso, mas também das hipóteses do próprio leitor, formuladas com base no seu conhecimento prévio, e do estabelecimento de conexões intertextuais que permitem a leitura significativa (SANTOS *et al.*, 2003, p. 549).

A memória, o pensamento, a inteligência, a percepção, os conhecimentos prévio/de mundo/enciclopédico, juntos à habilidade de estabelecer conexões entre esses conhecimentos, formam alguns dos aspectos extrínsecos ao código linguístico, fundamentais para uma competência leitora proficiente. Assim, é pertinente trazer a asserção de Street (2014, p. 31) ao dizer que “as pessoas não são ‘tábulas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor” (grifos do autor). Em maior ou menor grau, todos dispõem de níveis de conhecimentos e esquemas mentais capazes de construir sentido em suas práticas linguísticas, entre as quais se destaca o ato de ler.

Para Oliveira L. (2012, p. 153), os esquemas mentais, também denominados como *scripts* mentais, são o que permitem ao estudante “lidar melhor com os assuntos a serem abordados no texto”. O estudioso explica que esses *scripts*, ou esquemas, são “estruturas

linguísticas e culturais que construímos e armazenamos em nossa memória ao longo de nossa vida” (*idem*) e cita o seguinte exemplo:

(...) ao falarmos de funeral, imediatamente esquemas mentais são ativados em nós, que nos fazem associar palavras e situações a funeral: velas, flores, cemitério, missa, defunto, caixão, choro, tristeza. Tais associações são resultantes dos nossos esquemas mentais, que nos permitem compreender e produzir textos com mais facilidade e com menos dificuldade (OLIVEIRA L., 2012, p. 154).

Kleiman (2012), nesse panorama, sustenta que são vários os níveis de conhecimento que conduzem a uma prática de leitura efetiva. A estudiosa cita o próprio conhecimento linguístico, que é “não verbalizado” e faz com que um indivíduo seja falante nativo de uma língua, o qual “desempenha um papel central no processamento do texto” e “sem o qual a compreensão não seria possível” (KLEIMAN, 2012, p. 14 e 16). A esse mesmo conhecimento linguístico, Bortoni-Ricardo (2004, p. 72) chama de “conhecimento linguístico internalizado”, que “são as regras do sistema da língua que o falante internalizou”.

Kleiman (2012, p. 16) cita também o conhecimento textual, que consiste no conjunto de noções e conceitos sobre um escrito, fazendo parte do “conhecimento prévio e desempenha um papel importante na compreensão de textos”. São basicamente “as diversas marcas formais e componentes do texto” que funcionam para objetivos específicos: descrições, carga informacional, narração, ou interação entre autor e leitor, exposição, estruturação textual, ponto de vista de organização dos componentes textuais, formas de discurso, entre outros aspectos (KLEIMAN, 2012, p. 17 a 20).

Ainda no campo da psicolinguística, a leitura, como qualquer outro ato de comunicação, começa voluntariamente “com vistas a um determinado fim, no qual a atenção desempenha um grande papel”, por meio de um processamento da palavra escrita através do estímulo visual (SCLIAR-CABRAL, 2008). Kato (1998, p. 43), também sob os pressupostos psicolinguísticos, diz que “ler e escrever se assemelham a ouvir e falar, o que nos leva a analisar a natureza daquelas atividades sob a luz do que já se descreveu sobre estas”; visto que é uma atividade que envolve uma relação cooperativa entre emissor e receptor, transmite intenções e conteúdos e tem uma forma adequada à sua função, asserção com a qual se concorda em absoluto. Sawaya (2013, p. 94), por exemplo, defende que não há “um uso natural da leitura e da escrita, uma vez que está sob efeito das formas de *imposição cultural* que, servindo-se da escrita, impuseram-se no corpo social” (grifo meu). Até mesmo as formas, as condições e os contextos de ensino e aprendizagem de leitura estão situados em cenários sociais, econômicos e culturais específicos.

Retornando às inferências psicolinguísticas, Mollica e Braga (2003, p. 67) dizem que a leitura “pressupõe decodificação de sinais gráficos que, visualizados, constituem estímulos cerebrais processados de forma a que os seres humanos se capacitem à habilidade de extrair significado explícito e implícito de um texto escrito”. Semelhantemente, ao descrever os estímulos cognitivos de aquisição da leitura, Kleiman relaciona o ato de ler a um processo de

(...) fixação ocular e movimento sacádico, representação icônica do percepto visual, identificação da letra, serialmente, mapeamento das letras com a representação fonêmica abstrata da palavra, busca da entrada lexical (acessível mediante a representação fonêmica abstrata dos caracteres), também serialmente palavra por palavra (KLEIMAN, 2012, p. 7).

Nota-se que, no contexto específico de processamento da leitura à luz da psicolinguística, ler significa, a princípio, decodificar; isto é, decifrar o código da língua. Afirmção assertiva ao que se propõe: compreender, nos processos cognitivos, como se dá o processamento da leitura. Mas os estudiosos da área não restringem a definição de leitura a uma simples e pura decodificação. Kleiman (2004a), quando fala sobre os aspectos cognitivos da leitura, não exonera os conhecimentos prévios e essa premissa torna-se pertinente para esta pesquisa. Tais conhecimentos são concebidos como parte fundamental para alcançar objetivos leitores específicos.

Lima Chagas e Magalhães Felício (2020) dizem que as práticas de leitura se constituem enquanto busca para formar leitores proficientes, que façam o uso de aspectos como criticidade, criatividade, reflexões e que sejam conscientes. Para que tais aspectos sejam alcançados e utilizados em uma prática leitora, necessariamente se deve ultrapassar a linha dos processos puramente mentais de leitura, visto que as condições mais diversas e contextos singulares podem interferir no aperfeiçoamento de aquisição e consolidação de uma leitura acurada. Kleiman afirma que

(...) o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer, com segurança, que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2004a, p. 13)

Fica evidente que a leitura, de modo impreterível, viabiliza a produção de sentido. Essa produção, necessariamente, acaba por promover compreensão sobre um determinado conteúdo. Ora, se ler um texto não é o mesmo que apenas haver uma passividade decodificadora por parte

de um emissor, mas sim uma atividade de produção de sentido (KOCH; ELIAS, 2006), é oportuno que, em uma lógica interdisciplinar, sejam considerados também os pressupostos semânticos sobre como se dá a elaboração/formação/construção de sentido.

Reporta-se a Ullmann (1964, p. 104 e 105) para dizer que não se pode negar “a importância crucial do contexto na determinação do significado das palavras” e, mesmo no contexto estritamente verbal, como é o caso de um texto escrito, “não se restringe ao que precede e segue imediatamente, mas pode abranger o passo inteiro e, por vezes, até o livro de todo em que a palavra ocorre”. Seguindo o delineamento da produção do significado, e considerando os contextos diversos, o autor argumenta que “além do contexto verbal, o linguista deve também prestar atenção ao chamado ‘contexto de situação’”, que leva a uma visão ainda mais ampla de contexto, abrangendo “todo o fundo cultural contra o qual é colocado um ato de fala” (ULLMANN, 1964, p. 105 e 106, grifo do autor).

Essa concepção, explica Ullmann (1964), transporta-se para a investigação das condições gerais sob as quais o uso e apropriação da linguagem ocorre. Qualquer circunstância de análise e/ou investigação de uso da linguagem, sob “condições diferentes das nossas”, e aqui se inserem os processos de leitura, seus usos e apropriações, “deve ser conduzido simultaneamente com o estudo da sua cultura e do seu meio ambiente” (MALINOWSKI *apud* ULLMANN, 1964, p. 106).

Ainda no campo dos estudos semânticos, porque se considera que a produção de sentido é elementar para a existência de uma prática leitora acurada, Oliveira L. (2012, p. 153) versa sobre os campos associativos da leitura e da produção textual, que consistem no “grupo de palavras relacionadas entre si por razões extralinguísticas”. Isso porque, para Oliveira L. (2012, p. 153), “ler e escrever não são atos exclusivamente linguísticos⁵”, pois “eles envolvem conhecimentos textuais e conhecimentos enciclopédicos⁶ também”.

Assim, o sentido de um componente linguístico decorre tanto de agentes extralinguísticos como de agentes linguísticos; quer dizer, do cenário e da circunstância em que é aplicado. Oliveira L. (2012), similarmente, diz que são as estruturas linguísticas e culturais que possibilitam a elaboração de um campo associativo relacionado ao tema, permitindo iniciar uma produção de sentido. Tais campos associativos permitem ao leitor interpretar elementos

⁵ Os elementos extralinguísticos são tudo o que não se insere no código linguístico propriamente dito, como as estruturas históricas, políticas, culturais, econômicas, ideológicas, discursivas etc., ou contexto e situação em que um elemento linguístico pretende estabelecer sentido (MICELI, 2015).

⁶ Os conhecimentos enciclopédicos são aqueles que estão estocados na mente e esse acervo depende de diversos fatores como o meio social, o acesso aos bens culturais e os estímulos que o falante recebe (MOLLICA; BRAGA, 2003).

implícitos e explícitos, a partir da análise textual, resultando na compreensão da ideia central do texto. Esse processo se configura como inferência textual (BORTONE, 2009; KOCH, 1993, JAMILK FLORES, 2017), que deverá ser discutido na próxima seção.

2.2 A importância do conhecimento prévio no processo de inferência textual

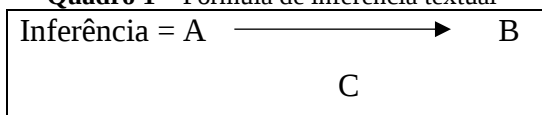
O objetivo principal de uma leitura está para além da pura e simples decodificação do código linguístico. Tal porque é na construção de sentido, a qual ocorre pela elaboração de um campo associativo fundamental para que o leitor interprete os elementos textuais – tanto explícitos, quanto implícitos – que a leitura resulta na compreensão global de um texto escrito. Convém abordar o conceito de inferência textual que, segundo Fonseca *et al.* (2016), ao avaliarem a similaridade semântica e as inferências textuais, consideram os pressupostos de Dagan *et al.* (2013), e dizem que se trata de uma relação unidirecional entre um texto (premissa) e uma hipótese⁷.

Koch (1993), nesse segmento, argumenta que não é possível elaborar interpretações textuais sem recorrer ao inferenciamento. A estudiosa, embora reconheça que há problemas centrais na conceituação da inferência, particularmente na distinção entre inferência e compreensão, assevera que aquelas fazem parte de um “complexo sistema de compreensão do discurso”, tratando-se, portanto, da parte semântica do processo de compreensão (KOCH, 1993, p. 399). No entanto, nem sempre uma inferência resulta em uma compreensão assertiva do texto, podendo ocorrer o que Jamilk Flores (2017) chama de inferência falseadora.

Bortone (2009) conceitua inferências textuais, enquanto informações implícitas que completam o sentido do texto lido, constituída nos vários níveis de representação e parcialmente oferecida de maneira explícita no texto. Desse modo, “uma grande parte da informação textual é obtida apenas por implicação” e esta é, portanto, a inferência (BORTONE, 2009, p. 5). A estudiosa continua dizendo que tanto a parte explícita, quanto a parte implícita, formam um estreito vínculo, torando-se partes integrantes da representação mental do texto.

Como forma de demonstrar o processo inferencial de um texto, Koch (1993) apresenta a seguinte fórmula:

⁷ Conforme Dagan *et al.* (2013) citado por Fonseca *et al.* (2016), se uma pessoa, ao ler um texto (t), conclui que sua hipótese (h) é verdadeira, diz que (t) implica em (h). Esse processo se configura enquanto relação subjetiva, mas largamente aceita na comunidade de processamento de línguas naturais.

Quadro 1 – Fórmula de inferência textual

Fonte: Koch (1993)

A estudiosa explica que tais partes seriam: a) representação da parte psicológica da informação A e B; b) processo de inferir/depreender B de A; e c) a noção de contexto C e seu efeito sobre o inferenciamento. Desse modo, Koch (1993, p. 400) argumenta que “um dos pontos proeminentes dessas definições é a influência interativa entre texto e contexto”, o que permite distinguir inferências psicolinguísticas (altamente dependentes do contexto), de inferências lógicas (que são as mesmas independente de qualquer contexto).

Ao falar sobre inferências falseadoras, Jamilk Flores (2017) indica que são basicamente o resultado de uma operação cognitiva amparada apenas por informações *parciais*, que conduzem a uma falsa conclusão. Considerando os conceitos apresentados, compreende-se que os processos de inferência textual podem resultar tanto em uma construção semântica convergente com a proposta textual, bem como o contexto em que o texto foi produzido; mas, também, podem resultar em uma construção semântica divergente e equivocada dos processos associativos.

A respeito de problemas de inferenciamento (ou inferências falseadoras), Koch (1993) reitera que se o ouvinte/leitor não estabelece deduções desejadas ao falante/escritor, então afirma-se que parte do texto não foi compreendida. Desse modo, defende a estudiosa, há uma significativa importância ao contexto, ainda que não tenha se estabelecido um consenso entre os estudiosos. Neste estudo, considera-se que os contextos de modo geral são imprescindíveis para que os processos de inferência textual sejam assertivamente estabelecidos, particularmente ao defender-se que contextos socioculturais e as experiências dos sujeitos que delas advêm podem influenciar significativamente na construção semântica de um texto lido.

Bortone (2009) propõe uma metodologia de inferenciamento da leitura que agrega três perspectivas teóricas: psicolinguística, sociolinguística interacional e a terceira vertente da linguística textual. A primeira prevê que estratégias cognitivas permitam estabelecer um “elo entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios dos interlocutores”, formando, assim, o processo de inferência textual (BORTONE, 2009, p. 1). A segunda propõe uma abordagem de interação humana, a partir de pistas de contextualização que levam a uma melhor compreensão de leitura. Entre elas, estão retornos, parafraseamentos, ênfases, reforços gestuais e faciais, entre outros (BORTONE, 2009, p. 2). E a terceira se volta

para o funcionamento sociocomunicativo e pragmático do texto, propondo “metarregras de coerência que articulem os elementos semânticos e formais (...) à situação de interlocução”, possibilitando ao leitor a capacidade de ler o implícito (BORTONE, 2009, p. 1).

Atentando-se à observação de Bortone (2009), de que os processos inferenciais dependem tanto do material linguístico que está na superfície do texto, quanto dos conhecimentos prévios do interlocutor, argumenta-se que estes são substanciais para que no campo associativo entre elementos textuais, bem como a capacidade de ler o implícito viabilize uma inferência textual convergente com proposta e contexto textuais.

Em vista disso, Koch (1993) diz que compreender o conceito de representações mentais é fundamental para estabelecer um conceito mais assertivo de inferências. Isso porque, segundo a pesquisadora, “a informação dos vários níveis é apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita” e por meio das quais o leitor constrói novas representações de sentido (KOCH, 1993, p. 400). Dessa forma, a memória ativa constrói uma seleção acurada de informações já processadas anteriormente (informações velhas/conhecimento prévio), mas, também, toma por base informações novas disponíveis no texto (KOCH, 1993).

A isso, Bortone (2009, p. 6) chama de “inferências pragmático-culturais”, dado que são baseadas em “conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e contextos socioculturais”. Assim, “as inferências na compreensão do texto são fundamentadas em conhecimento de mundo compartilhado e muito desse conhecimento é produto cultural socialmente determinado” (BORTONE, 2009, p. 6), também, preconizado por Jamilk Flores (2017), que defende ser o conhecimento compartilhado, como também as crenças do indivíduo, importantes para que os processos inferenciais não sejam falseados.

A investigação de Jamilk Flores (2017) encaminha as reflexões do seu estudo às produções de *Fake News* como base para a produção de pós-verdades. Este estudo, no entanto, considerou pertinente realizar essa breve reflexão para que se perceba como o conhecimento prévio (ou “informações velhas”) é imprescindível para a consolidação de um perfil leitor proficiente e para a realização de uma leitura acurada. Arrazoa-se que isso pode depender de experiências diversas e concretas de vida, as quais devem viabilizar a construção de esquemas mentais de percepção (ou *scripts* mentais)⁸, mencionados por Kleiman (2012) e Oliveira (2012), fundamentais para o bom processamento das inferências textuais.

⁸ Cf. tópico 2.4 deste estudo.

2.3 A Sociolinguística da leitura segundo Freitag

Compreendendo a leitura como uma atividade linguística, e concebendo a linguagem como um fato social, nutre-se a defesa de que seria artificial investigar as práticas linguísticas fora do contexto social em que elas ocorrem. Dessa forma, com base nos estudos de Freitag (2020), referente à *Sociolinguística da Leitura*, este capítulo faz uma discussão a respeito de como a consciência linguística pode cooperar no aperfeiçoamento de mecanismos de leitura.

2.3.1 Consciência sociolinguística e aprimoramento da leitura

A aprendizagem da leitura e da escrita perpassa os limites dos conhecimentos prévios da língua natural e esse argumento parece estar em conformidade entre as teorias de linguagem aqui elencadas. Para Ferreiro e Teberosky (1990), muitas das práticas frequentes no ensino de leitura e escrita são dependentes do que se sabia antes, na aquisição oral da língua. Freitag (2020), nessa discussão, infere que a consciência linguística pode contribuir para o aprimoramento de estratégias de leitura no Português Brasileiro (PB).

Ao integrar essa subárea da Linguística ao processo de leitura, a pesquisadora enfatiza a necessidade de automaticidade na decodificação. Somente com essa automaticidade decodificadora é possível utilizar o Modelo de Leitura de Dupla Rota (MLDR) (COLTHEART, 2013 *apud* FREITAG, 2020). Vê-se, nisso, que a princípio a leitura e seus processamentos se configuram como algo que se desenvolve a partir de um processo de internalização de regras linguísticas, por meio de uma regular repetição decodificadora, até que se chegue em um estado mais aprimorado.

O MLDR, ao qual Freitag se refere, inicia com o sistema de análise visual, cuja finalidade é “identificar as letras, sua função nas palavras e agrupá-las” (FREITAG, 2020, p. 4); e possibilita duas rotas de leitura: uma de *conexão excitatória* e outra de *conexão inibitória*. As conexões são inibitórias quando a unidade de letra, unidade do léxico ou a palavra “não contêm aquele fonema e, assim, a ativação transmitida da unidade de fonema para a unidade de palavra é negativa”; e as conexões são excitatórias quando a unidade de letra, unidade do léxico ou a palavra “contêm aquele fonema e, assim, a ativação transmitida da unidade de fonema para a unidade de palavra é positiva” (COLTHEART, 2013, p. 31).

A pesquisadora explica ainda que, nesse encadeamento, mapas ortográficos formam conexões entre palavras lidas e padrões de sons (rota lexical e rota fonológica); essas conexões, por sua vez, são retidas na memória formando as palavras visuais (FREITAG, 2020). Esses

mapas ortográficos, segundo a estudiosa, não são inerentes às pessoas; ou seja, as pessoas não nascem com mapas ortográficos prontos para serem utilizados em um processo de leitura.

Eles são formados por meio de um esforço contínuo de aprendizagem e decodificação do código linguístico. Esse processo contínuo de aprendizagem e decodificação é implementado a partir de uma repetição pedagógica ao longo dos anos, desenvolvida em relações de interdependência de indivíduos pertencentes aos seus respectivos grupos sociais: família, escola, igreja, entre outros.

A estudiosa elucida, ainda, que “as palavras visuais são lidas como unidades inteiras, sem pausas entre os sons; são ativadas na rota lexical no modelo de dupla rota”; mas, “antes de chegar a esse ponto, o aprendiz passa por fases do desenvolvimento da leitura de palavras”, que vão da leitura pré-alfabética à leitura consolidada (FREITAG, 2020, p. 5). Nesse sentido, Mollica e Braga (2003, p. 67-68) dizem que

(...) distintas competências operam simultaneamente, de modo que a leitura não se processa palavra por palavra a não ser em estágios iniciais. Quando automatizada a etapa da decodificação, os olhos saltam em lugares estratégicos e, nos estágios de leitura maduros, a leitura supõe seletividade.

O leitor fluente “que acessa a rota lexical, e acessa a representação plena do significado da sentença; é um leitor em um estágio acurado e automático” (FREITAG, 2020, p. 5). Este é o motivo por que é necessário haver condições para o desenvolvimento da automaticidade decodificadora, dado que

(...) ler não é só decodificar, é preciso compreender, mas para acessar o nível da compreensão, é preciso decodificar automaticamente, assim como usar as estratégias adequadas para a eficiência da leitura, o que releva a importância do conhecimento linguístico: o conhecimento de gramática, que não pode ser entendida apenas como classificar palavras, mas explicitar conhecimentos sobre o processamento gramatical como estratégia para a compreensão linguística, tais como papéis temáticos, ordem, estrutura ativa/passiva etc. (FREITAG, 2020, p. 7).

Abordou-se, até aqui, a respeito da Sociolinguística da Leitura e sobre os conhecimentos linguísticos internalizados para eficácia do processamento leitor mais aprimorado. Mas, afinal, qual o papel da Sociolinguística para o processo de aquisição de leitura? Freitag (2020, p. 7) argumenta que mesmo a leitura se dá a partir de um sistema de escrita alfabético e ocorre por um MLDR, e “este processo não se estabelece por relação unívoca nas correspondências grafo-fonêmicas”. No Português Brasileiro, explica a pesquisadora, nem sempre as letras seguem regras de desconversão transparente, em que “cada

letra corresponde a um fonema” (FREITAG, 2020, p. 7). Neste ínterim, Mollica e Braga (2003, p. 84-85) asseveram que

(...) para se tornar um bom leitor, é necessário que o indivíduo desenvolva a automatização da correspondência grafofonêmica e tenha acesso automático ao significado das palavras. Assim o cérebro *fica livre* para processar informações mais complexas extraídas das palavras, desde como elas se organizam nas frases até como elas compõem o sentido do texto (grifo das autoras).

É pertinente dizer, no entanto, que “embora as instruções para a conversão grafofonêmica venham a direcionar para a seleção da variante da comunidade, as orientações prescritivistas direcionam a escolha de variantes em função do prestígio” (FREITAG, 2020, p. 7). Assim, o convertimento grafofonêmico tende a seguir a regra de correspondência entre som e forma no português brasileiro, ou regra de “correspondência biunívoca” (BARRERA; MALUF, 2004, p. 39); mas a prescrição normativa preconiza uma preferência pela variante padronizada, fato sociolinguístico que, segundo Freitag (2020), não pode ser ignorado.

Tão importante quanto a consciência fonológica, “que faz parte de um conjunto maior de consciências metalinguísticas⁹, e entre as quais temos a consciência da palavra, a consciência analítica e a consciência pragmática” (MOLLICA; BRAGA, 2003, p. 68); é preciso haver também a consciência sociolinguística para um bom processamento da leitura, em virtude de que este campo da linguística moderna

(...) classifica as variantes em função da sua apreciação social e consciência: também em contínuo, variantes que não estão no nível da consciência dos falantes (indicadores), variantes que são sensíveis ao contexto (marcadores) e variantes cuja percepção é consciente e são objeto de manipulação (estereótipos) (FREITAG, 2020, p. 7).

A consciência de variantes de acordo com sua avaliação social, bem como os indicadores de fala, os marcadores e os estereótipos que as variantes carregam, são aspectos que, na análise das práticas de leitura, compatibilizam com a definição de Koch e Elias (2006) sobre o que é uma prática de leitura; que, conforme as autoras, voltam-se para uma concepção interacional (dialógica) da língua.

Na concepção interacional ou dialógica da língua os “sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos

⁹ Alguns estudiosos acham pertinente utilizar “meta” para se referir à consciência sobre as próprias cognições (MOLLICA; BRAGA, 2003).

interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11). As autoras apontam que no texto há espaço “para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como plano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes na interação” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Koch e Elias (2006), juntamente com Solé (1998), Kleiman (2004a; 2004b; 2009; 2012), Ferreira e Teberosky (1990), Mollica e Braga (2003), Freitag (2020) e outros, formam um ponto de confluência no conceito de leitura e das práticas leitoras pertinentes a esta pesquisa. Tal concordância ocorre quando as pesquisadoras classificam a leitura como uma atividade que tem em vista experiências, contextos e conhecimentos prévios do leitor; bem como uma atividade que exige do leitor mais que o simples conhecimento da língua *per si*, visto que o texto não é o mero resultado “de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo”; ao contrário, configura-se como uma atividade de produção de sentido (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11-12).

Kleiman (2012), assim como Oliveira L. (2012), fala sobre o conhecimento parcial estruturado na memória, bem como assuntos, situações e eventos típicos de uma determinada cultura, chamando a isso de esquema. Segundo a pesquisadora, o esquema

(...) *determina*, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas. Se pensarmos um instante no que esperamos encontrar ao abrir uma porta de emergência, veremos que a nossa expectativa é a de encontrar uma saída e não um muro ou outro obstáculo bloqueando a saída. Mencionamos também que o esquema nos permite grande economia na comunicação, pois podemos deixar implícito aquilo que é típico de uma situação (KLEIMAN, 2012, p. 23, grifo meu).

Coordena-se, assim, uma atividade que produz sentido, porque coleta informações de diversos campos, armazenadas previamente na memória para a estruturação de um conhecimento parcial; ou, em outras palavras, de um esquema de memória. Mollica e Braga (2003, p. 67), nesse sentido, sinalizam que “para ler nos valem as experiências vividas nos contextos sociolinguísticos, podendo haver interferências de variáveis sociais que caracterizam os perfis dos falantes”; isso porque “utilizamos vários tipos de memórias no processo de decodificação e interpretação, por isso quanto mais informações temos sobre o conteúdo do texto, maior o grau de compreensão que temos” (*idem*).

Solé (1998) também expõe sua concepção de leitura que, segundo a autora, não é genuinamente original, mas compartilha dos mesmos pressupostos de diversos outros autores que igualmente têm desenvolvido trabalhos relevantes nesse mesmo domínio científico. A estudiosa diz que a leitura é um procedimento interativo entre leitor e texto e que visa cumprir

os objetivos que direcionam essa prática (SOLÉ, 1998). É nessa interação que o leitor tem a oportunidade de elaborar ou construir o significado do texto, ainda que o texto em si tenha significado e sentido prévios.

A autora argumenta que o significado que um escrito tem para o leitor não se resume a uma tradução ou a uma réplica daquilo que o autor propôs, mas se trata de uma construção que envolve tanto o texto propriamente dito, quanto os conhecimentos prévios de quem o lê e os seus próprios objetivos de leitura. A leitura, portanto, não se caracteriza como uma atividade neutra, mas imbrica uma gama de interesses que estão atribuídos desde a quem escreve o texto, quanto a quem lê o escrito. Julgou-se necessário, portanto, trazer essa discussão sobre os diversos conceitos de leitura, sob diferentes perspectivas teóricas da linguística, para se compreender que a leitura pode ter seu foco no autor, no texto, ou na interação autor-texto-leitor.

O primeiro presume a leitura em uma concepção de “língua como representação do pensamento” de um “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e ações”, tendo esse mesmo sujeito como “senhor absoluto de suas ações e de seu dizer”, ficando ao leitor, pois, um papel passivo no ato da leitura (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10). O segundo supõe ser o texto o principal elemento, no qual a língua é uma estrutura que corresponde a um “sujeito determinado”; o texto é visto, assim, como um produto a ser “decodificado pelo leitor/ouvinte”, e a leitura é uma “atividade que exige do leitor o foco no texto” e na sua “linearidade”, uma vez que tudo o que precisa ser dito, está “dito no texto” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10).

E, também, a leitura pode manter seu interesse na interação “autor-texto-leitor”, por meio de uma concepção “interacional (dialógica) da língua”, em que os falantes exercem a função de atores/construtores sociais, ativos, que se constroem e são construídos no texto, levando em conta o contexto de interação e de composição dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2006). Esta última concepção defende haver, no texto, todo um conjunto de implícitos que só poderão ser detectados quando se considera os contextos sociais dos participantes da interação.

A apresentação desses pressupostos teóricos não resulta da intenção de propor estratégias de leitura, embora esse seja o foco de expressiva parte das pesquisas sobre o tema. O interesse deste estudo, na verdade, volta-se para os casos dos alunos que, apesar dos esforços escolares, não apresentam rendimento leitor esperado, de modo a promover uma pesquisa de teor crítico-reflexivo sobre o tema, apoiada em uma investigação que se propõe interdisciplinar.

A partir de agora, pretende-se situar as práticas de leitura nos contextos sociais em que elas ocorrem, por meio de uma análise crítico-reflexiva dessas práticas. A compreensão do tema

pobreza e a aquisição do capital cultural mais prestigiado, a temática sobre ideologia e currículo escolar, uma análise sociolinguística das práticas sociais de leitura de alunos empobrecidos e, finalmente, uma discussão sobre as práticas escolares de leitura formam um conjunto de interesses para esta investigação. A próxima seção versará, então, sobre práticas sociais de leitura sob o subsídio teórico do letramento.

2.4 Práticas de leitura sob o subsídio teórico do letramento

Compreendendo que a consciência sociolinguística pode ser significativamente importante para o aprimoramento da leitura, e sabendo que essa compreensão comporta aspectos sociais que influenciam as práticas linguísticas, nesta seção faz-se uma discussão acerca das práticas de leitura sob a perspectiva teórica do letramento. Isso porque o letramento pode ser compreendido, por alguns autores, tanto como um sinônimo para alfabetização, quanto como algo que se diferencia da técnica de aprender a codificar e decodificar. Nesse segundo caso, a compreensão de letramento chega a ser mais ampla e contempla aspectos sociais, culturais e, até mesmo, econômicos das sociedades.

2.4.1 Letramento: técnica da lecto-escrita ou fenômeno social mais amplo?

Angela Kleiman, responsável por uma vasta produção científica a respeito de leitura sob a perspectiva da Linguística Aplicada (LA)¹⁰, diz que “a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social. Essa concepção, na LA, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento” (KLEIMAN, 2004b, p. 14). A pesquisadora diz que os usos da leitura operam conforme as situações, sendo definidos “pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social” (*idem*).

Essas situações, para a pesquisadora, evidenciam a diversidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e seus diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004b). Nesse sentido, é preciso conferir devida atenção às desigualdades sociais de letramento, já que nem

¹⁰ A LA é um campo científico que investiga a linguagem em seu contexto real de uso, visando refletir sobre os problemas sociais nos quais a linguagem está envolvida, por meio de investigações interdisciplinares, interculturais, transdisciplinares, transgressoras e, portanto, indisciplinadas; reunindo conceitos de outros domínios científicos, como por exemplo da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da Geografia, da História, do Direito, da Botânica, entre outros (KLEIMAN, 2004b; MOITA-LOPES, 2006).

toda a população tem acesso às práticas letradas mais prestigiadas (COSTA P. *et al.*, 2010). Trata-se de uma investigação que se interessa não apenas pela predisposição individual à leitura; ou pela simples inculcação pedagógica leitora que esse indivíduo recebe em sua configuração familiar. As propriedades e particularidades socioculturais, bem como os limites impostos por condições socioeconômicas de acesso às práticas letradas prestigiadas, não apenas não são ultrapassadas neste tipo de investigação, como também são oportunas e adequadas.

Oliveira E. (2008, p. 41) afirma que a associação entre a “linguagem escrita e seus usos sociais” é capaz de instituir “um vínculo de dependência entre alfabetização e características culturais, econômicas e tecnológicas das sociedades”. Considera-se, com isso, que os contextos sociais, históricos, culturais e econômicos exercem significativa influência sobre o perfil leitor de um indivíduo, premissa para identificar as raízes das dificuldades do uso social da leitura (OLIVEIRA E., 2008). Para haver, pois, consolidação de uma competência leitora mais aperfeiçoada, precisa-se garantir que, nos estágios iniciais de aquisição da leitura, haja condições sociais, culturais, econômicas e tecnológicas favoráveis.

Freitag (2020) e Soares M. (2004) argumentam que para chegar a um nível acurado de leitura é preciso, antes, desenvolver a tecnologia da decodificação automática, interpondo com isso uma diferenciação entre alfabetização e letramento. Ferreiro e Teberosky (1990), em contrapartida, defendem que o aspecto técnico-instrumental do letramento, que é a aprendizagem do código linguístico, está incorporado ao letramento por meio de atitudes contextualizadas; devendo ambos assumirem significados equivalentes. Ao ponderar sobre essas considerações, Soares M. (2004, p. 15) elucida que,

Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo, como sugere Emília Ferreiro em recente entrevista à revista Nova Escola (...), o que seria verdade, desde que se convencionasse que por alfabetização seria possível entender muito mais que a aprendizagem grafofônica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou que em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita. A conveniência, porém, de conservar os dois termos parece-me estar em que, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

Soares M. (2004) defende, com isso, que é necessário haver uma distinção entre letramento, que é a “imersão das crianças na cultura, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”; da alfabetização propriamente dita, que, para a autora, trata da

(...) consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, 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 (SOARES M., 2004, p. 15).

Embora ainda não haja um consenso sobre a diferenciação ou paridade desses dois termos, em concepções distintas ou equivalentes, concorda-se, neste estudo, com as inferências de Freitag (2020) e Soares M. (2004) quanto à inevitabilidade da especificação de ambos. O letramento é, portanto, o resultado da ação de aprender a ler e a escrever, tendo como consequência a apropriação da cultura letrada para os diversos usos sociais. Apropriação essa que consiste não apenas no mero cumprimento de uma função social¹¹, mas principalmente em tomar o resultado da tecnologia da lecto-escrita como ferramenta de questionamento e mudança, ante às desigualdades e injustiças sociais.

Soares M. (2009, p. 22) argumenta, ainda, que “em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é realmente obrigatória e realmente universal, presume-se, pois, que toda a população terá adquirido a capacidade de ler e de escrever”. No Brasil, no entanto, existe um índice muito alto de pessoas que ainda não incorporaram os usos da leitura e da escrita e, conseqüentemente, “não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2009, p. 23). Assim, quando se procura compreender as práticas de letramento, é apropriado que se leve em consideração o contexto socioeconômico e sociocultural em que esse termo é aplicado.

Considerando a importância de especificar os contextos em que o letramento ocorre, ou em que as práticas de letramento são desenvolvidas e consolidadas, para compreender, então, o sucesso ou o fracasso leitor em contextos escolares, é oportuno trazer à luz da discussão as inferências de Costa P. *et al.* (2010), que discorrem a respeito dos altos índices de repetência e evasão escolar desde que as camadas populares começaram a conquistar o acesso às séries iniciais. A explicação para esse fenômeno vem sendo apontada por diversos estudos voltados para investigação sobre linguagem e sociedade e uma delas é sublinhada por Soares M. (2017), ao dizer que tal crescimento de oferta de ensino às populações marginalizadas não foi acompanhado de uma transformação da escola para acolher esses grupos sociais.

¹¹ Soares M. (2009) faz uma breve explanação acerca do que é o letramento funcional, ou letramento como exercício de uma *função* social. Para a autora, trata-se de uma mera adaptação para sobreviver às demandas cotidianas, sem que, com isso, a pessoa “letrada” seja capaz de questionar as estruturas que regem a organização social de uma sociedade estratificada.

2.4.2 Contextos: políticas linguísticas e políticas de ensino

Costa P. *et al.* (2010, p. 67) dizem que “a manutenção das práticas escolares ligadas aos grupos hegemônicos se deve em parte à política linguística e em parte à política de ensino”. Política linguística essa que favorece práticas linguísticas aristocráticas, em detrimento de práticas linguísticas mais populares. Além disso, o modelo tradicional de ensino promove uma pedagogia de letramento “para que o indivíduo aprenda determinadas tecnologias da leitura e da escrita para exercer uma função social, nunca para questionar o modelo social de que faz parte” (MOLLICA; BRAGA, 2003, p. 79; SOARES, 2009). Nesse certame, Bourdieu ([1982] 2015, p. 205) faz um questionamento substancial:

Será que os esquemas linguísticos e de pensamento transmitidos pela escola, como por exemplo aqueles em que os tratados de retórica designavam como figuras de palavras e figuras de pensamento, cumprem ao menos para os membros das classes cultivadas a função dos esquemas inconscientes que organizam o pensamento e as obras dos homens das sociedades tradicionais, ou então, as condições em que são transmitidos e adquiridos fazem com que só cheguem a operar ao nível mais superficial da consciência?

Percebe-se, assim, que quando o ensino é isento de conteúdo crítico-social no contexto social mais amplo e não altera a “função de integração cultural (ou lógica) da instituição escolar”, acaba por se tornar, esse mesmo ensino, excludente para as camadas que não compartilham dessa mesma integração cultural da instituição escolar; ou seja, as camadas mais populares da sociedade (BOURDIEU, [1982] 2015, p. 205-206). Bourdieu ([1982] 2015) fala da integração cultural como um fenômeno que incorpora os indivíduos “programados” – porque são dotados de um “programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação” – e que partilham de um mesmo “espírito literário ou científico” predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunidade imediatas. Nessa acepção, o sociólogo defende que

(...) a cultura produz uma representação do mundo social imediatamente ajustada à estrutura das relações socioeconômicas que, doravante, passam a ser percebidas como naturais e, destarte, passam a contribuir para a conservação simbólica das relações de força vigentes (BOURDIEU, 1971, p. 255).

Bourdieu (1971) propõe, com isso, uma sociologia dos fatos dos símbolos, cuja ótica de reprodução cultural obedece a uma lógica que se reproduz de forma dissimulada no plano das significações. Isso porque a cultura efetivamente “só existe na forma de símbolos, de um conjunto de significantes/significados”, produzindo e inculcando relações de sentido,

determinadas por um sistema de dominação e indissociáveis de funções políticas (MICELI, 2015, p. XII-XIII).

Miceli (2015, p. X), nesse certame, afirma que têm surgido algumas críticas a respeito da teoria dos sistemas simbólicos de Bourdieu, críticas essas que “se dirigem tanto aos que acreditam que a sociologia dos fenômenos simbólicos não passa de um capítulo da sociologia do conhecimento e, portanto, nada tem a ver com o sistema de poder”, quanto aos que “a entendem em termos de uma dimensão da sociologia do poder para a qual os sistemas simbólicos não possuem uma realidade própria”. Segundo o entendimento de Miceli (2015), Bourdieu defende que são os sistemas simbólicos o lugar de onde derivam as estruturas da aplicação sistemática do princípio de divisão social, não sendo esse, portanto, um lugar de disputa de poder, mas de amortecimento dessa disputa. O princípio de divisão social organiza, de maneira tirânica, “a representação do mundo natural e social, dividindo-o em termos de classes antagônicas” (BOURDIEU, 1971, p. 255).

Não fosse assim, o exemplo da educação tradicional, por meio da qual a escola reproduz – na mesma medida em que exige – uma inculcação pedagógica da cultura e das práticas de letramento hegemônicas, não tentaria homogeneizar seus alunos em uma mesma expectativa escolar. Esperando, com isso, os mesmos resultados e desempenhos escolares a depender do esforço individual de cada um de seus alunos, bem como do esforço individual e isolado de suas famílias. Nessa perspectiva, Costa P. *et al.* (2010, p. 97) recomendam, por intervenção de um ensino dotado de conteúdo crítico social, haver um letramento que signifique “mudança social”, que perceba o próprio letramento “como meio de organização social”. Essa recomendação se aproxima das orientações de Brian Street, que propõe um “modelo ideológico de letramento para compreender o letramento em termos concretos de práticas sociais; ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9).

Soares M. (2017, p. 47-48) utiliza os pressupostos sociológicos de Bourdieu para dizer que a verdadeira causa da discriminação no âmbito da linguagem e das práticas letradas é a “desigual distribuição de bens materiais e simbólicos em uma sociedade dividida em classes”. E Miceli (2015) exemplifica como esses bens materiais e simbólicos são desigualmente distribuídos. Para o estudioso, a divisão social do trabalho, que é a fragmentação do processo de produção, é desigual entre os agentes; agentes esses que são membros das instituições, são responsáveis pelas práticas sociais e são consumidores de produtos materiais e culturais.

Miceli (2015, p. XXXV) explica que, segundo Bourdieu, a importância de se compreender produtos materiais e culturais consiste em uma “ênfase das relações entre base

econômica e as formas de consciência social”, sendo a primeira uma espécie de estrutura, a segunda uma espécie de superestrutura. As ações dos agentes sociais circulam, assim, tanto no mercado material, com valor monetário; quanto no mercado simbólico, com valor social.

Elas, as ações, encontram-se imbricadas; conectadas. Isso porque as formas de consciência social – não sempre, mas comumente – vinculam-se às experiências dos agentes com o mundo material. Por exemplo, muito se tem falado referente à democratização da produção cultural mais prestigiada, pois tudo está de “fácil” acesso na internet. Fala-se também acerca das “facilidades” de conhecer, inclusive, lugares e culturas antes inacessíveis a determinadas classes de pessoas. É evidente que, partindo do ponto de vista de quem pouca coisa conheceu, a não ser aquilo que o cerca em seu contexto mais imediato, visualizar uma cidade, um show, um museu etc. pelo ecrã já significa alguma coisa.

Todavia, posicionando-se em outro ângulo de visão, e a partir de uma análise crítico-reflexiva em sua substância, pode-se utilizar como exemplo o que ocorreu no cenário educacional, em contexto de Ensino Remoto (ER), decorrente da pandemia por COVID-19. Tanto alunos, quanto professores, de modo geral, relataram a dificuldade em estabelecer vínculos afetivos, considerando que a afetividade é a mola propulsora do pensamento filosófico e científico (MORIN, 2011).

Além disso, segundo algumas pesquisas recentes, as dificuldades de aprendizagem aumentaram em consequência do ER por diversos motivos, entre os quais se destacam: dificuldade em memorizar o conteúdo, falta de vontade para escrever, dificuldade de compreensão do conteúdo, fadiga atencional durante as aulas remotas, dificuldade em abstrair os conhecimentos teóricos e em organização (FERREIRA; ROSA; COSTA, 2021; Costa A. *et al.* 2021). Esses dados não podem ser ignorados em análises que consideram as condições materiais de ingresso e permanência escolar, bem como de ingresso e continuidade para as práticas de letramento escolarmente rentáveis.

2.4.3 Contextos: letramento e cenário de Ensino Remoto (ER)

Se a vivência de um ER, em decorrência de um contexto pandêmico, foi capaz de afetar e prejudicar tanto o ensino, quanto a aprendizagem de alunos de diversos grupos sociais, e não apenas dos grupos populares, é possível dizer que as experiências de aprendizagem de quem dispõe de recursos escassos não são as mesmas das experiências de quem dispõe dos recursos materiais necessários para o desenvolvimento e consolidação de aprendizagem de leitura e aprimoramento leitor.

Semelhantemente, passar pela experiência de assistir a um show específico presencialmente, comparando a quem o assiste em uma gravação por meio de uma plataforma digital, não são as mesmas; quem faz apenas visitas virtuais a cidades, a eventos culturais e vê imagens de outras pessoas e culturas pela tela de um computador, celular ou televisão, não constrói os mesmos esquemas mentais de quem pode viajar e conhecer lugares, culturas e outras pessoas presencialmente. Se assim o fosse, poder-se-ia dizer que, ao ver a fotografia do *Kremlin* de Moscou é ter viajado à Rússia; ou ver a imagem da Torre *Eiffel* é ter viajado a Paris; ou até mesmo ter visto, pela tela do computador, o *Fushimi Inari Taisha Shrine* é ter viajado ao Japão.

Ao contrário disso, visitar um museu virtual jamais equivalerá a visitá-lo pessoalmente; ver uma peça de teatro pelo *YouTube* também não tem o mesmo peso que apreciar em pessoa o teatro produzido por alguém. Ver imagens de diversos tipos de culturas gastronômicas (e até mesmo tentar reproduzir suas receitas) não é o mesmo que desfrutar, em seu próprio palato, o sabor de tais gastronomias. É preciso não esquecer que as experiências concretas no mundo material funcionam como meios pelos quais as pessoas podem “elaborar – e até mesmo desafiar – sua experiência vivida de segregação (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2022, p. 10).

Como, então, poder-se-ia continuar defendendo e argumentando que tudo está ao alcance e ao acesso de todos, se para experienciar diretamente tais eventos, enquanto atividades teóricas (MICELI, 2015), é preciso dispor de um suporte, ou de uma estrutura econômica? Pinheiro-Machado e Scalco (2022, p. 10) relatam, como resultado de seu recente estudo a respeito de inclusão pelo consumo, que para os mais pobres “a reivindicação era que eles deveriam ter o direito de consumir coisas e desfrutar de lugares que achavam bonitos, mas que pareciam estar fora dos limites para pessoas como eles”.

Compreendendo, portanto, a estruturação da divisão social, resultado da interligação das ações dos agentes no mercado material e no mercado simbólico, pode-se dizer que apenas a alguns grupos de pessoas são dadas as condições necessárias para o exercício de uma atividade essencialmente teórica (MICELI, 2015). Essa atividade teórica, explica Miceli (2015, p. XXXVI e XXXVII), “é a experiência de um mundo social sobre o qual se pode *agir*, de maneira quase mágica, por *signos*, *palavras* ou *dinheiro*” (grifos meus), e que se institui no privilégio. Ao se instituir no privilégio, acaba por omitir a matéria das questões sociais. E é precisamente essa omissão que abre lugar “às determinações exercidas pela divisão social do trabalho, cujo esquecimento é o que lhe dá existência” (*idem*).

Seria, dessa forma, imprudente e incoerente desconsiderar a conexão dessas duas dimensões para analisar as condições de desenvolvimento e consolidação de práticas de letramento de um indivíduo periférico e empobrecido, ou mesmo o desenvolvimento e a consolidação de suas práticas de leitura escolarmente rentáveis, visto que o produto da leitura se apoia nos esquemas mentais; isto é, no que se formou de conhecimento prévio ante às diversas experiências pessoalmente vividas. Soares (2017) defende que é possível dizer que a verdadeira causa de haver práticas de leitura insatisfatórias às expectativas escolares reside na injusta distribuição material e simbólica entre os grupos de pessoas inseridos em um corpo social estratificado.

A respeito da avaliação escolar sobre o aluno, Lahire ([1997] 2004) diz que existe uma tendência escolar em reificar o comportamento das crianças como se fossem traços de sua personalidade, caracterizando a criança como desinteressada, desqualificada, inabilidosa; ou esforçada, atenciosa, inteligente, hábil, entre outros. Mas, lembra o teórico, “esses traços não aparecem em um vazio de relações sociais: são, sim, o produto de uma socialização passada e da forma das relações sociais através das quais estes traços se atualizam, são mobilizados” (LAHIRE, [1997] 2004, p. 18), visto que “ninguém é ‘esperto’, ou ‘dependente’, ou ‘fatalista’ no vazio” (ROUSTANG *apud* LAHIRE, [1997] 2004, p. 18, grifos do autor).

Diante do exposto, não apenas é oportuno que se proponha refletir sobre as desigualdades do jogo escolar de alunos que estão à margem social, tanto em relação à renda, quanto em relação às mais variadas dimensões de pobreza, como é necessário e urgente que as políticas educacionais considerem tais desigualdades. Se as experiências concretas e teóricas de vida são basilares para a formação de esquemas mentais, bem como para a construção de conhecimentos que viabilizem inferências textuais na produção de significado de uma leitura, é preciso, também, que se pense a educação como um direito amplo e que deve ser garantido a todas as crianças e adolescentes com o mínimo de desigualdade possível.

2.4.4 A perspectiva transcultural do letramento

As investigações que se referem às práticas de leitura, fundamentada pelos pressupostos teóricos do letramento (KLEIMAN, 2004b), compreendem uma perspectiva transcultural das práticas letradas (STREET, 2014). Essa perspectiva rejeita “uma visão dominante do letramento como uma habilidade ‘neutra’, técnica”; ao contrário, integra à conceitualização do letramento o que se chama de “prática ideológica”, porque está “envolvida

em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17, grifo do autor). Presume-se, com isso, que

(...) as *condições materiais* afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (...). Pois o conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita (STREET, 2014, p. 17-18, grifo meu).

Street defende, dessa forma, que “o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa” (STREET, 2014, p. 34). Torna-se fantasioso falar em práticas sociais de leitura proficientes quando a divisão material e simbólica entre os grupos sociais é violentamente desigual. Bourdieu ([1982] 2015, p. 12), por exemplo, enfatiza que “as crianças das classes populares e médias trazem para o universo escolar expectativas diferentes das expectativas da burguesia ascendente” precisamente por perceber, na desigualdade social, a raiz das desigualdades de letramento e aquisição de capital cultural.

Street, apoiado em resultados de pesquisadores que investigam as consequências cognitivas do letramento, diz que agora se reconhece que “o que frequentemente se atribui ao letramento *per se* é, no mais das vezes, consequência das condições sociais em que o letramento é ensinado” (GOODY, 1987; OLSON, TORRANCE e HILDYARD, 1985 *apud* STREET 2014, p. 38-39). É insustentável insistir em analisar as práticas sociais de leitura tão somente pela predisposição, pelo interesse inato, pelas capacidades cognitivas, ou pelo esforço pessoal de um indivíduo, quando as práticas de letramento se constituem e se consolidam ante as condições sociais de letramento, permeadas, muitas vezes, por relações de interdependências múltiplas.

Street (2014, p. 40) ressalta que “o próprio letramento [...] varia com o contexto social”, sendo “difícil fixar um único critério objetivo para uma habilidade amplamente representada como a chave para o progresso individual e social”. O autor continua dizendo que

Concepções errôneas sobre seu próprio ‘analfabetismo’, por exemplo, continuam a debilitar muitos adultos em situações onde o estigma deriva de uma associação equivocada de dificuldades de leitura e escrita com ignorância, atraso mental e incapacidade social. Quando se descobre que muitos assim rotulados, seja por si mesmos ou por outros, têm na verdade pequenas dificuldades com ortografia, decodificação, estrutura da frase ou do parágrafo (ou simplesmente pronúncia não padrão!), é espantoso que tanto peso cultural e emocional tenha sido imposto a eles. (STREET, 2014, p. 40, grifos do autor).

Espantoso também é a forma como a eles, aos indivíduos mais empobrecidos, recai o peso de um fracasso escolar, influenciado, em diversos casos, por uma insuficiência financeira e, muitas vezes, em pressupostos preconceituosos de carência cognitiva. Nesse sentido, Bourdieu ([1982] 2015, p. 8) diz que “a crença no valor da educação como instrumento de ascensão social, como meio de ‘curar os males sociais, de produzir felicidade e tornar a humanidade mais sábia e mais piedosa’” (grifos do autor), carrega em si uma estética “utilitarista”; promovendo, assim, estigmas sociais que marginalizam e excluem.

Esses estigmas afetam não apenas pessoas adultas que têm dificuldades de leitura e escrita, como ilustra Street (2014), mas, também, crianças e adolescentes provenientes de contextos socioeconômicos empobrecidos, atribuindo a essas mesmas crianças e a esses mesmos adolescentes o peso de uma responsabilidade que não lhes cabe, ante a um fracasso escolar forjado em uma estrutura mais ampla e desigual; visto que é o próprio modelo social que os discrimina e os marginaliza em seus aspectos material e simbólico.

Street (2014, p. 41) defende que “se, por outro lado, forem colocadas num quadro teórico que postula a existência de uma variedade de letramentos em diferentes contextos”, não haverá “nenhuma separação entre letrado e iletrado e uma gama de habilidades cognitivas e sociais associadas igualmente à oralidade e ao letramento, então a agenda muda e o estigma fica sem sentido”, pois “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento” em alguns contextos. A leitura, dessa forma, deve ser tratada sob uma “perspectiva ampliada (...), a partir dos usos sociais da leitura e das práticas de leitura que ocorrem em outras esferas do social” (AVILA, 2019, p. 65).

De modo geral, na aplicação real dos processos de ensino e leitura, há uma tentativa de separar o sujeito estudante dos seus outros papéis, funções e ambientes sociais. Essa é uma vã e fracassada tentativa que a maioria das instituições educadoras têm insistido em perpetrar, “já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações” (MARCUSCHI, 2008, p. 162). Consequentemente, estudos que priorizam o letramento em sua dimensão social defendem que “o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES M., 2009, p. 72).

Soares M. (2009) também fala em relação às condições para o letramento, sendo a primeira condição haver “escolarização real e efetiva da população”, seguida pela “disponibilidade de material de leitura” (SOARES M., 2009, p. 58). A autora sinaliza, com essas afirmações, que nos países em desenvolvimento crianças e adultos são alfabetizadas, mas

a eles não são dadas as condições necessárias para consolidar os processos de formação leitora. Isso se deve ao fato de que há pouco material impresso, a quantidade de livrarias é insuficiente à numerosa população, o número de bibliotecas é ínfimo e o próprio custo monetário de jornais, revistas e livros é inacessível a grande parte da população (SOARES M., 2009).

A ocorrência de inibições linguísticas na captação de significados, na formulação de raciocínios, ou até mesmo na interpretação de linguagens figuradas e equiparação de pontos de vista em práticas de leitura provêm, na verdade, das condições de letramento às quais os indivíduos estão submetidos. A escola ensina a ler e a escrever, mas não são criadas condições para que esses mesmos alfabetizados consigam imergir em ambientes de letramento com pleno acesso à leitura e à escrita, nos seus mais diversos meios de difusão de práticas leitoras (SOARES M., 2009). De modo que é “impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político”, porque “as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço” (SOARES M., 2009, p. 78).

Pensar as práticas de letramento, no que diz respeito às práticas de leitura, sem reconhecer que as facetas sociais, econômicas e culturais do sujeito interferem em sua percepção e em seu conhecimento de mundo, é caminhar a passos largos para uma escolarização que acentua a marginalização de crianças que foram privadas do acesso à cultura socialmente prestigiada não apenas difundida *na* escola, mas, também, exigida *pela* da escola.

Nesta pesquisa, portanto, adota-se o conceito de letramento enquanto força política, visto que seu papel é “produzir a distribuição social do conhecimento” (LEVINE *apud* SOARES M., 2009, p. 78). As práticas de aprendizagem, de leitura e de escrita caminham, dessa forma, por categorias culturais, sociais, cognitivas, psíquicas, afetivas e, inclusive, por categorias monetárias. O processo de ensino e aprendizagem de um indivíduo, seus raciocínios e sua habilidade de construir significados, defende-se, recebem influências de dinâmicas e dos estímulos socioestruturais mais diversificados.

Na próxima seção, faz-se uma análise referente à pobreza como tema relevante para as investigações acerca de educação e leitura em contextos escolares periféricos e empobrecidos, compreendendo que os sujeitos não vivem em um vácuo social, mas são construídos, desenvolvidos e consolidados a partir de suas experiências reais nos contextos em que vivem. Fala-se, também, a respeito de renda familiar, educação, direitos sociais fundamentais, políticas públicas de transferência de renda, bem como interesses políticos sobre

a educação, acentuação de pobreza em decorrência da pandemia por COVID-19 e suas implicações para as práticas de leitura de crianças e adolescentes de baixa renda.

2.5 Pobreza multidimensional, educação e autonomia leitora

Este é o capítulo “espinha dorsal” desta pesquisa. Isso pelo motivo de ser o tema pobreza, sob uma perspectiva multidimensional, o principal aspecto encarado nesta investigação como aquilo que subtrai determinados direitos sociais fundamentais, entre os quais cita-se o amplo direito à educação, residindo, neste, as condições de acesso aos impressos em geral, ao desenvolvimento e à consolidação de práticas de leitura.

As perguntas que se faz ante a esse cenário é: por que esse aluno marginalizado e empobrecido não recebe da família a inculcação pedagógica necessária para um bom desempenho escolar, para que, assim, a escola se encarregue daquilo a que foi destinada e direcione o ensino e a aprendizagem ao conteúdo escolar propriamente dito? Será mesmo que, necessariamente, a consequência de o aluno periférico e vulnerável não querer estudar é estar empobrecido? Para responder a estas perguntas, é necessário, antes, dizer que a disposição dos termos no enunciado altera, sem dúvidas, o seu significado.

É importante ressaltar que o discurso meritocrático se respalda como “uma leitura específica de um determinado conjunto de valores que engendra uma dinâmica social que coloca em confronto uma prática não meritocrática” (BARBOSA, 1996). Tal leitura é facilmente encontrada no campo da Administração pública e privada, que trata o mérito como uma consequência de uma avaliação de desempenho.

Dessa forma, os adeptos da meritocracia, particularmente quando a intenção é justificar o motivo de a pessoa empobrecida viver sob as condições às quais vive, é que a pessoa empobrecida somente se encontra nessa condição porque não se esforçou o suficiente; isentando, com isso, toda uma estrutura social que sustenta uns poucos acumularem tanto, enquanto tantos padecem com migalhas.

O que Barbosa (1996) parece não considerar é que a avaliação de desempenho tende a privilegiar a produtividade de pessoas, no interior das organizações, tão somente considerando o esforço individual do sujeito, fechando os olhos para problemas sociais mais amplos. Quando tais pressupostos contaminam o processo avaliativo educacional, como é o caso de influências de organizações administrativas privadas, sofridas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela nova formatação do currículo do Ensino Médio, acabam por intensificar desigualdades educacionais e sociais de modo geral.

Dizer que uma pessoa não “ascendeu socialmente, porque não quis estudar”, ou que é “burro, porque não quis saber de ler”, é dizer que a pobreza é resultado da falta de interesse da própria da criança, ou do adolescente, pela escola e pelos seus desenvolvimento e sucesso pessoais. Há uma responsabilização direta e absoluta ao indivíduo *criança empobrecida*, ou ao seu grupo familiar empobrecido, por um suposto seu fracasso social e financeiro.

Nisso se vê, imediatamente, a falsa ideia de meritocracia defendida e difundida por um pensamento conservador a respeito do rendimento escolar de alunos empobrecidos, como é o caso do estudo de Barbosa (2014), quando propõe uma ironia ao “abaixo à meritocracia”. A estudiosa parece desconsiderar que até mesmo a ocupação dos melhores postos em ambientes de trabalho não ocorre ante ao esforço individual do sujeito (STREET, 2014), como parecem acreditar os meritocratas. Quanto menos em ambientes educacionais, como é o foco desta investigação.

Trata-se, sim, de um tipo de violência simbólica e, quando ocorre no processo de educação básica, repercute negativamente no comportamento leitor deste público. Nesse ínterim, o pressuposto meritocrático da apropriação da leitura e das práticas de leitura autônomas e individuais, defende-se, não é mais que um equívoco. O subtópico a seguir abordará, com isso, os conceitos sobre pobreza multidimensional e suas implicações para o amplo acesso à educação enquanto direito social fundamental.

2.5.1 Educação enquanto direito social fundamental

A respeito do tema pobreza, alguns estudiosos dizem que não há consenso entre os especialistas sobre uma linha de medição oficial no Brasil (SOARES S., 2009). Mas, à medida em que as políticas públicas de transferência de renda se tornam mais importantes no país, “a tarefa de adotar uma linha de pobreza oficial, ou pelo menos ter um tratamento oficial para a questão, torna-se cada vez mais urgente” (SOARES S., 2009, p. 7). Silva, Bruno e Silva (2020, p. 144) argumentam que existe uma pergunta “estritamente necessária, que determina o trabalho de construção e medição da pobreza” e essa pergunta se refere à sua definição conceitual.

Os pesquisadores dizem que se a pobreza for considerada como um fenômeno complexo, a linha de pobreza não se resume a insuficiência de renda; se for associada às características nutricionais, utiliza-se o método de necessidades calóricas (normalmente a partir do pressuposto monetário); há também a opção de compreender a pobreza como algo relativo, que é um valor a ser estimado em relação a uma média, havendo graus de variabilidade no resultado final (SILVA; BRUNO; SILVA, 2020). Mas a forma mais utilizada para essa

medição, segundo Silva, Bruno e Silva (2020), é sugerida pelo Banco Mundial que utiliza uma linha de U\$3,10 por dia, em paridade de poder de compra, algo em torno de R\$16,00 ao dia para uma pessoa, para o ano de 2020.

Neste estudo, no entanto, volta-se ao entendimento de pobreza não sob uma perspectiva unidimensional: a renda. Mas como algo complexo, compreendendo-a sob uma perspectiva multidimensional¹² de privações; isto é, um fenômeno que ocorre a partir do acúmulo de bens materiais e culturais por parte de poucos, em detrimento da privação de direitos sociais fundamentais e bem-estar de muitos (SILVA M., 2010; SILVA; BRUNO; SILVA, 2020; OTTONELLI; MARIANO, 2020; COBO; ATHIAS; MATTOS, 2014; RUSCIOLELLI BARBOSA *et al.* 2020).

Silva M. (2010) e Silva, Bruno e Silva (2020), em uma defesa consonante aos programas de distribuição de renda criados a partir de 2003, dizem que tais projetos assumiram expressivamente a centralidade no enfrentamento contra a pobreza e contra as desigualdades sociais no Brasil, entre as quais os pesquisadores destacam a desigualdade educacional. Mas antes de discorrer a respeito desta, é oportuno que se continue a discussão acerca do enfrentamento contra a pobreza a partir de políticas públicas de transferência de renda e seu impacto na educação dos brasileiros.

Silva M. (2010, p. 157) traz, assim, o conceito de exclusão social e sua pertinência no cenário social brasileiro, defendendo, por meio dos pressupostos de Robert Castel¹³, que não se deve escamotear as dinâmicas das situações e a natureza estrutural e multidimensional da exclusão social. Esta deve, sim, ser encarada como uma expressão da realidade, manifestada por meio da “grande elevação do desemprego, agravada pela progressiva precarização do trabalho e pelo afrouxamento da proteção social”. Silva M. (2010, p. 59) argumenta que

O entendimento é de que o sistema de produção capitalista, centrado na expropriação e na exploração para garantir a mais valia, e a repartição injusta e desigual da renda nacional entre as classes sociais são responsáveis pela instituição de um processo excludente, gerador e reproduzidor da pobreza, entendida enquanto fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, relativo, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda. É também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política.

¹² Trata-se de um conceito desenvolvido pelo economista e filósofo indiano Amartya Sen, atuante na Universidade de Havard.

¹³ Foi um sociólogo e pesquisador francês, da *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais).

Assim, renda e acesso a serviços básicos, incluindo informação, trabalho, participação social e política, encontram-se interligados. Silva, Bruno e Silva (2020, p. 139), considerando “os contrastes e desigualdades de renda e de oportunidades da população brasileira no que concerne às condições de vida precária”, constroem um Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) para o contexto brasileiro. Os resultados de sua pesquisa sinalizam uma redução da pobreza multidimensional no período de 2004-2015, no qual as pessoas saem da condição de pobreza extrema para a condição de vulnerabilidade. Os estudiosos atestam que, “segundo o relatório das Nações Unidas, as pessoas estão sujeitas a privações que vão muito além da renda e do consumo e essas outras privações podem ser parcialmente integradas no conceito de pobreza multidimensional” (SILVA; BRUNO; SILVA, 2020, p. 139).

Levanta-se, portanto, uma discussão sobre o acesso aos serviços essenciais, dos quais Cobo, Athias e Mattos (2014) dizem que são basicamente o direito à saúde, *educação*, saneamento básico, transporte, cultura, lazer, entre outros. Para os pesquisadores, esses serviços são “fundamentais para a equalização de acesso e oportunidades e construção de uma sociedade mais justa e coesa” (COBO; ATHIAS; MATTOS, 2014, p. 8).

Referente ao consumo desses serviços e consumo de bens em geral, abre-se um parêntese para, aqui, relacionar o estudo de Pinheiro-Machado e Scalco (2022), no qual as pesquisadoras abordam o tema inclusão pelo consumo e (des)politização no Brasil entre os anos de 2009 e 2014. Chama-se atenção que foi este, também, o período no qual se expandiu o acesso e a permanência escolar da população mais pobre à educação formal. As pesquisadoras apresentam um panorama da literatura referente ao neoliberalismo que compreende o consumo como uma política causadora de desdemocratização, despolitização e alienação. Isso porque, conforme estudos sobre o neoliberalismo, “a lógica do mercado invade o Estado, ataca os direitos e reduz a participação política na esfera pública” (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2022, p. 3, tradução livre).

As pesquisadoras continuam sua reflexão dizendo que, de acordo com a literatura sobre neoliberalismo, esse processo se desenvolveu à medida em que “os sujeitos autogovernados incorporaram uma nova racionalidade de auto empreendimento, gestão e competição”, fazendo com que a socialização pelo consumo estivesse compreendida mais na esfera individual, que na esfera coletiva (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2022, p. 3, tradução livre). Isso, explicam as estudiosas, criou indivíduos menos integrados e menos comprometidos socialmente com a esfera pública e com a vida coletiva, porque a mentalidade

de mercado transformou o cidadão em “clientes permanentemente insatisfeitos com os bens públicos, resultando em apatia política” (*idem*).

Em relação à tese referente aos estudos sobre o neoliberalismo, que fazem uma correlação negativa entre consumo e despolitização, Pinheiro-Machado e Scalco (2022, p. 4) acautelam haver limitação, dado que tais estudos não levam em conta os “efeitos políticos matizados do consumo na vida cotidiana de países em desenvolvimento” (tradução livre). Segundo as estudiosas, com raras exceções, a maioria desses estudos são empiricamente infundados, porque tentam universalizar negligentemente muitas das micropolíticas que ocorrem em campo.

Pinheiro-Machado e Scalco (2022) observam, ainda, que pessoas mais pobres refletem a respeito de suas situações e condições de vida. Quando lhes é permitido o direito de consumir, essas pessoas se sentem individualmente empoderadas, apresentando emoções de bem-estar, autoestima, autoprazer; que, na literatura neoliberal, parecem ser antiéticos e amorais quando se trata de pessoas empobrecidas.

As pesquisadoras, ancoradas em estudos de Milton Friedman¹⁴, defendem que esse empoderamento “envolve a transformação do eu individual e de comunidades inteiras e provoca uma experiência prática de aprendizagem que é possibilitada ao longo do tempo” (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2022, p. 6, tradução livre). Com isso, pessoas empobrecidas vislumbram autonomia, condição potencial para tomada de decisões e capacidade de combater injustiças.

É apropriado dizer que, considerando os dados da pesquisa do Instituto Pró-Livro (IPL) (2020), na seção sobre consumo e acesso aos livros no Brasil, houve uma queda a respeito da aquisição de livros em geral entre os anos de 2015 e 2019, período de desestabilização política e recessão econômica no país¹⁵. A pesquisa aponta que o país perdeu pelo menos 4,6 milhões de leitores entre os anos de 2015 e 2019. Levando em consideração a classe social da família, os dados indicam que em uma amostra de 8076 colaboradores, dos leitores pertencentes à classe A, pelo menos 52% são compradores de livros; dos leitores na classe B, 34% são compradores de livros; dos leitores pertencentes à classe C, apenas 23% compram livros; e dos leitores da classe D, apenas 10% conseguem comprar livros (IPL, 2020).

A respeito do indicador renda familiar, entre as famílias que possuem acima de 10 salários mínimos, pelo menos 47% compram livros; entre as famílias que possuem entre 5 e 10

¹⁴ Economista e estatístico norte-americano.

¹⁵ Aspecto a ser tratado no subtópico seguinte.

salários mínimos, pelo menos 30% compram livros; entre as famílias que possuem entre 2 e 5 salários mínimos, pelo menos 28% compram livros; entre as famílias que possuem entre 1 e 2 salários mínimos, pelo menos 20% compram livros; entre as famílias que possuem apenas 1 salário mínimo, somente 16% conseguem comprar livros (IPL, 2020). Os números em ambos os indicadores são decrescentes à medida que o poder aquisitivo das famílias também diminui.

Interpreta-se, com isso, que há uma relação direta entre vulnerabilidade econômica e condições para aquisição de livros impressos ou digitais; fato que, interpretado sob uma ótica conservadora e hegemônica a respeito das práticas de leitura dos mais pobres, dir-se-ia ser “preguiça” de ler, ou “falta de prioridade” aos livros. Ao contrário, neste estudo argumenta-se, entre comprar suprimentos em geral para sobrevivência e adquirir um livro, é evidente que a pessoa humana terá de se alimentar, de se vestir, de morar, entre outros. Como poderia, então, ser despolitizante e alienante, ou até mesmo antiético e amoral, a pessoa pobre estar inserida socialmente a partir de possibilidades de consumo?

Vê-se como algo inequívoco e irrefutável que, se a pessoa humana é matéria, de matéria precisará para viver e se inserir no mundo: alimento, moradia, vestimenta, transporte, lazer, saneamento, saúde, entre outros; bem como para formar seus *scripts* mentais a partir de suas próprias experiências concretas de vida (KLEIMAN, 2009; OLIVEIRA L., 2012). E, defende-se, não há nada de antiético e amoral nisso.

Entende-se, portanto, que se deve consumir o alimento não apenas para não morrer de fome, mas consumi-los diversificados e agradáveis ao paladar, também, como forma de satisfação pessoal e autoprazer; igualmente ter direito à moradia confortável, ao lazer convidativo, ao saneamento básico, ao transporte público apropriado, ao acesso às produções culturais mais diversas, a viagens satisfatórias, ao conforto, à segurança efetiva, entre outros aspectos que vislumbram experiências materiais de existência.

Tendo feito essa discussão, a próxima seção abordará a importância dos programas de transferência de renda e os impactos causados na educação a partir dessas políticas públicas, em governos democráticos anteriores. Esses programas, para além da transferência propriamente dita, são vistos por alguns estudiosos, também, como investimentos na educação a médio e longo prazo.

2.5.2 Cenário político, transferência de renda e impactos na educação

Parte dos resultados da pesquisa de Cobo, Athias e Mattos (2014), citados na seção anterior, mostrou uma diminuição da carência social e aumento das perspectivas monetárias,

bem como o crescimento do percentual de não vulneráveis entre os anos 2000 e 2010, eventos que impactaram de maneira expressiva a educação brasileira. Também foi visto que, à medida que existe uma relação direta entre pobreza por renda e pobreza multidimensional, esta não se resume àquela (COBO; ATHIAS; MATTOS, 2014). Observa-se, então, que

(...) a maior formalização do mercado de trabalho e a expansão dos programas de transferência de renda contribuíram para que o acesso à proteção social se ampliasse no período intercensitário e a contribuição desta carência se reduzisse de forma significativa entre 2000 (15,5%) e 2010 (9,4%) (COBO; ATHIAS; MATTOS, 2014, p. 25).

Expressamente, a garantia do aumento de vagas formais de emprego digno, alinhados aos programas de transferência de renda para as camadas mais populares, somaram medidas fundamentais para a diminuição dos índices de pobreza multidimensional. Isso pôde ser constatado em estudos diversos que comparam os anos anteriores ao de 2003 e os anos entre 2003 e 2015, período em que o desenvolvimento e o bem-estar social no Brasil melhor se expandiu (COBO; ATHIAS; MATTOS, 2014; SILVA; BRUNO; SILVA, 2020; PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2022).

Verifica-se, também, no estudo de Rusciolelli Barbosa *et al.* (2020), que com os programas de transferência de renda implementados em governos populares foi

(...) reduzida a parcela da população que não tem acesso à alimentação básica e essa condição está relacionada à valorização do salário mínimo e ao aumento da destinação de recursos públicos à transferência de renda direta, cujo principal expoente refere-se ao Programa Bolsa Família (PBF) (...). A estratégia para distribuição desses recursos consiste em priorizar as famílias em situação de maior vulnerabilidade, focando nas regiões de maior pobreza (RUSCIOLELLI BARBOSA *et al.*, 2020, p. 198).

Conforme esses estudos, a desigualdade de renda no país foi reduzida em aproximadamente 20%, consequentemente diminuiu a desnutrição ou insegurança alimentar e nutricional (RUSCIOLELLI BARBOSA *et al.* 2020), requisitos básicos para que uma criança consiga dispensar o mínimo de concentração necessária à aprendizagem.

Silva M. (2010, p. 159) entende que com o Bolsa Família, programa criado no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), evidencia-se uma “significativa e contínua diminuição da pobreza e da desigualdade no país desde 2001”. Concorde, Silva, Bruno e Silva (2020, p. 140) dizem que as “políticas de transferência de renda foram implementadas com sucesso na redução do *déficit* de renda da população-alvo”, ampliando o acesso aos direitos sociais fundamentais; constatado também nos estudos de Pinheiro-Machado e Scalco (2022):

(...) a financeirização ocorreu paralelamente a um movimento brando de redistribuição de renda, inclusão social, ampliação da cidadania, garantia de direitos e fortalecimento da sociedade civil. Consequentemente, é possível observar um paradoxo: se o lulismo estava entrelaçado com uma financeirização feroz que reduzia a intervenção estatal – enquanto o consumo e a inclusão no mercado começavam a se tornar elementos-chave da cidadania – também é verdade que o consumismo de massa surgiu em uma era de politização e empoderamento dos pobres, que reformulou os significados da subalternidade no Brasil. O próprio Lula politizou o ato de consumir, ressignificando-o na linguagem dos pobres (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2022, p. 7, tradução livre).

Ora, uma síntese dos indicadores sociais pautados nas condições de vida da população brasileira, publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2018), mostra que quanto menor a geração de renda, menor também é a produção de bens e serviços. Quanto menos se produz bens e serviços, mais pessoas são obrigadas a “buscarem ocupações informais, ou a se tornarem desocupadas” IBGE (BRASIL, 2018, p. 13). De modo que, no plano amostral entre os anos de 2005 e 2015, década em que o Bolsa Família recebeu fortes investimentos somados a outras medidas de inclusão social, “percebe-se, em geral, a ocorrência de resultados positivos tanto do PIB, quanto do consumo das famílias” (*idem*).

Vale ressaltar que entre os anos de 2015 e 2016, no entanto, o PIB e o Consumo das Famílias apresentaram queda de crescimento significativa, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2018). Uma leitura para esse cenário de queda de crescimento pode ser feita em razão da desestabilização política e econômica, em detrimento do *impeachment* do governo Dilma Rousseff, processo ocorrido entre os anos de 2015 e 2016.

Acerca desse cenário, Peroni, Caetano e Arelaro (2019) e Sena, Albino e Rodrigues (2021) fazem uma discussão relacionando o *impeachment* do governo Dilma e a desestabilização política, econômica e educacional. Para os pesquisadores, esse foi o momento em que movimentos neoliberais se articularam influenciando diretamente para que houvesse corte de investimentos na educação, na saúde, em programas sociais de transferência de renda, configurando um verdadeiro “contexto de ataques às políticas educacionais públicas” (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021, p. 4).

Esses cortes de investimentos formaram um processo que contribuiu para haver desestabilização e desestruturação em relação aos rendimentos e ao acesso aos direitos sociais fundamentais dos brasileiros, de modo particular de brasileiros que dependiam de programas de transferência de renda e medidas de inclusão social, implementados entre 2005 e 2015; inclusão essa que viabilizava a permanência escolar dos grupos mais empobrecidos. Logo, “durante os últimos três anos da série”, entre 2015 e 2017, “tais resultados trouxeram impactos

negativos para o mercado de trabalho brasileiro, como o aumento da desocupação, da subutilização da força de trabalho e da informalidade” (IBGE, 2018, p. 13).

Se entre os anos de 2007 e 2014 a variação do Produto Interno Bruto *per capita* e de Consumo das Famílias chegou a indicadores positivos de 6,5, de acordo com dados do IBGE (BRASIL, 2018); entre os anos de desestabilização política e impedimento do Governo Dilma essa mesma variação chegou a resultados negativos de -4,4 do PIB *per capita*, e -3,8 de Consumo das famílias, IBGE (BRASIL, 2018).

Esses dados evidenciam a importância das medidas de redução de pobreza multidimensional, apoiadas em políticas públicas de transferência de renda e geração de emprego formal, fundamentais para que se diminuam também as restrições de condição de vida, sendo elas cinco dimensões de acesso: à educação, à proteção social, à moradia adequada, aos serviços de saneamento básico, à comunicação, IBGE (BRASIL, 2018). Tal medição “tem papel importante na realização de alguns direitos previstos na Constituição Federal”, entre eles o direito às condições de acesso à educação, bem como às condições de permanência escolar, IBGE (BRASIL, 2018, p. 72).

A partir de 2017, período da implementação da Reforma Trabalhista e redução de investimentos em programas de transferência de renda e em educação, pelo menos 18% da população brasileira estava submetida a ao menos três das cinco restrições mensuradas pelos indicadores de pobreza multidimensional, IBGE (BRASIL, 2018). Ganham destaque os “arranjos monoparentais femininos com filhos de até 14 anos” que “se mostram um grupo muito vulnerável, e as restrições a que estão sujeitos também confirmam essa constatação” (IBGE, 2018, p. 73).

Ora, “a participação feminina no mercado de trabalho é peça-chave para o desenvolvimento das crianças no longo prazo”, IBGE (BRASIL, 2018, p. 82). Essa participação somente foi possível devido à meta de “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos” (*idem*). Tal medida possibilitou que as mães, que antes não tinham com quem deixar seus filhos, pudessem ter garantidos a estes um desenvolvimento adequado na primeira infância, tanto de cuidados, quanto de educação pré-escolar formal, oferecidos pela ampliação do número de creches entre os anos de 2011 e 2016.

Com isso, o investimento na educação infantil é reconhecido “não apenas por seus benefícios para o indivíduo, mas para toda a sociedade, como parte da infraestrutura para o desenvolvimento econômico”, afirma o IBGE (HECKMAN, 2013; MELHUIH, 2013 *apud* BRASIL, 2018, p. 82). No entanto, os cortes nos investimentos para a educação infantil em

2017, somados a uma reforma trabalhista que reduziu a formalidade de empregos, bem como a diminuição dos investimentos em programas de transferência de renda, compuseram um cenário que contribuiu para o aumento dos indicadores de pobreza multidimensional e queda nos números de permanência escolar de crianças advindas de contextos socioeconômicos empobrecidos e periféricos.

Essa problemática se agravou ante ao contexto pandêmico em decorrência do alastramento da COVID-19. Nesse sentido, o subtópico a seguir aborda os efeitos da pandemia por COVID-19 na renda e na educação dos brasileiros, não como uma tragédia natural ou uma “simples” fatalidade; mas como um fator que acentuou desigualdades já existentes, particularmente devido à má gestão pública no âmbito federal.

2.5.3 Efeitos da pandemia por COVID-19 na renda e na educação

É necessário considerar dados recentes de queda de desigualdade de renda no Brasil no ano de 2022, divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), mostrando que os domicílios mais empobrecidos apresentaram maior crescimento de renda domiciliar ao longo do ano de 2020. Crescimento esse que ocorreu ante a um contexto de recessão econômica devido à pandemia causada pela COVID-19, saltando de “22,3% no primeiro trimestre de 2020 para 28,5% no segundo”, segundo dados do IPEA (BRASIL, 2022, p. 2). E, em seguida, recuando “para 22,2% no quarto trimestre de 2021, aproximando-se dos patamares anteriores à pandemia” (*idem*).

Verifica-se que esse suposto crescimento econômico no segundo trimestre de 2020 não significa melhoria de condições de vida, bem-estar social e permanência escolar, considerando a análise multidimensional de índices de pobreza. Isso porque a mudança na estrutura dos rendimentos de famílias empobrecidas, no ano de 2020, foi tão somente pelo pagamento do Auxílio Emergencial às pessoas em situação de vulnerabilidade econômica e desemprego. É oportuno observar que

As transferências condicionadas de renda, como as realizadas pelo Bolsa Família, e mais recentemente pelo Auxílio Emergencial, destinam-se a indivíduos ou famílias cujo acesso ao mercado – de consumo e/ou de trabalho – esteja *limitado* ou *inexistente*, seja em virtude de fatores conjunturais, como, por exemplo, crises econômicas, ou estruturais, que são historicamente determinados. Nessas situações as transferências operam mitigando *uma* das dimensões da vulnerabilidade social, a insuficiência de renda, que, em geral, é feita por meio de programas sociais de transferência monetária (...) IBGE (BRASIL, 2021, p. 46, grifo meu).

Com isso, dados do IBGE (BRASIL, 2021) mostram que houve queda na participação de beneficiários de programas de transferência de renda implantados a longo prazo, como é o caso do programa Bolsa Família, em detrimento de participação de transferência de renda pelo Auxílio Emergencial, como se pode observar a seguir:

Em 2020, a participação (...) no total de benefícios monetários sofreu uma forte queda, em virtude do crescimento da participação dos outros programas sociais governamentais, como os emergenciais citados anteriormente. A participação desses, que era de 5,5% do total dos rendimentos provenientes de programas sociais em 2019, passou para 79,4% em 2020 (BRASIL, 2021, p. 46).

Tal migração do Bolsa Família para o Auxílio Emergencial veio acompanhada de uma política de desmonte de programas de transferência de renda a longo prazo, fazendo com que os grupos mais vulneráveis recebam auxílio monetário do Governo Federal por um curto prazo de até três anos, com meta decrescente para pagamento do benefício (SENADO, 2021).

Ainda é pertinente observar que o aumento de renda em decorrência do pagamento do Auxílio Emergencial não necessariamente impactou a melhoria de vida das pessoas que receberam o benefício, visto que houve alta da inflação (ADJUTO, 2022) e consequente aumento do custo de produtos e serviços consumidos pelas famílias. De modo que, uma medida de pobreza unidimensional, baseada tão somente na renda familiar, pode apresentar resultados superestimados na análise dos níveis de pobreza e seu impacto sobre a educação brasileira.

Cita-se, com isso, estudos recentes no que concerne à relação entre pandemia por COVID-19 e evasão escolar, nos quais os principais indicadores de evasão escolar se concentram em desigualdades sociais, de modo particular o precário acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) entre os grupos mais pobres (NERI; OSÓRIO, 2021; SENHORAS, 2020; e NUNES, 2021). Estes pesquisadores, por exemplo, dizem que a maior parte dos alunos digitalmente excluídos estudam na rede pública de ensino. Senhoras (2020) também afirma que as assimetrias socioeconômicas que já existiam no Brasil foram aprofundadas pelos impactos intertemporais da pandemia de COVID-19,

(...) de modo que os atores econômicos privilegiados e com amplo acesso ao ensino privado e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) conseguem minimizar os efeitos pandêmicos no curto prazo por meio da continuidade educacional via EaD, em contraposição a atores econômicos mais vulneráveis. Neste sentido, as famílias com maior escolarização e melhores condições econômicas têm acesso e dão continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdos de qualidade, em contraposição às famílias com menor escolarização e piores condições econômicas, as quais são estruturalmente ou individualmente limitadas ao acesso ao EaD, e, portanto, comprometendo a própria continuidade dos estudos durante (curto prazo) e após a pandemia (médio prazo) (SENHORAS, 2020, p. 8).

Nunes (2021) também aponta a disparidade de conexão digital entre grupos sociais de classe média e camadas mais empobrecidas, em que 92% da classe média estão conectados e apenas 48% da população de baixa renda têm algum tipo de acesso à internet, quase sempre via celular e com conexão lenta e instável. Motivo por que a maioria dos estudantes empobrecidos pouco ou nada conseguiram estudar no modelo de ER, ampliando a desigualdade educacional durante a pandemia por COVID-19 (NUNES, 2021).

Compreende-se que a evasão escolar, entre os anos de 2020-2021, tem raízes fincadas na desigual distribuição de bens materiais e de bens culturais, bem como na perda do poder de compra/consumo, configurando um perfil de pobreza multidimensional de grupos sociais mais vulneráveis. Esses fatores foram acentuados progressivamente a partir da desestabilização e impedimento do governo popular eleito no ano de 2014, seguido de reforma trabalhista entre os anos de 2017 e 2018, que retirou direitos conquistados em governos anteriores, e ascensão de um governo neoliberal que viabilizou um desmonte de políticas públicas construídas ao longo dos anos de 2003 a 2015.

O Brasil, que desde 2014 havia deixado a lista que compunha o mapa mundial da fome, segundo o Ministério da Cidadania (MDS) (BRASIL, 2014), voltou a fazer parte desse quadro (GUIMARÃES, 2021); o que, conseqüentemente, pode ter afetado as condições de vida e de existência da população mais vulnerável e, igualmente, as condições de acesso e permanência escolar. Uma criança em situação de sofrimento causado pela fome e pela exclusão social dificilmente vai ostentar desempenho escolarmente rentável. Essa afirmativa se estende ao desempenho de práticas sociais de leitura esperadas pela escola.

Este é o motivo por que trazer o tema pobreza à centralidade da pesquisa referente às práticas de leitura de crianças advindas de territórios periféricos e empobrecidos é fundamental. Mais elementar ainda é compreender a pobreza não apenas a nível unidimensional, como usualmente se fazia, mas captar a multidimensionalidade da pobreza e das privações dos direitos sociais fundamentais. Assim, perceber como esses fatores podem afetar de maneira significativa a aquisição de capital cultural escolarmente rentável em relação ao acesso aos meios de leitura.

Assim, é possível compreender que a pobreza não torna uma pessoa cognitivamente deficiente, atrasada ou incapaz de construir os esquemas mentais de percepção e abstração descritos por Kleiman (2009) e Oliveira L. (2012). Na verdade, a pobreza pode se tornar um impeditivo para que um indivíduo construa seu capital cultural escolarmente rentável e socialmente prestigiado. Essa compreensão, portanto, precisa ser enquadrada no cenário que se

apresenta, que é de um projeto político que inclui poucas pessoas, enquanto a maioria é jogada à margem do capital material e do capital cultural inclinado à rentabilidade escolar. Desse modo, o próximo subtópico versará sobre a aquisição de capital cultural leitor escolarmente rentável de crianças pertencentes a famílias vulneráveis em contextos de marginalização e empobrecimento multidimensional.

2.5.4 Capital Cultural: vulnerabilidade, família e jogo escolar

Visando a uma compreensão crítica das práticas de leitura de alunos advindos de territórios periféricos e empobrecidos, é oportuno que se discuta a relação entre o capital cultural leitor desses mesmos discentes e a cultura de letramento que tanto é exigida, quanto é difundida pela escola. O propósito é contemplar não apenas o produto dessas práticas, mas, igualmente, os processos a partir dos contextos nos quais elas são desenvolvidas e consolidadas.

Visa-se encaminhar a uma análise que dialogue com os contextos de vida dos quais os discentes fazem parte. Os problemas sociais continuam, assim, a receber lugar central nessa discussão, porque se busca compreender, para além do senso comum, os hábitos e os comportamentos leitores de grupos de pessoas que estão à margem da produção material e da produção cultural socialmente prestigiada.

Inicia-se a discussão falando sobre a marca de expressão operada por Pierre Bourdieu, o capital cultural, que seria o acúmulo das diversas formas de poder, ou diversas formas de capital, como se fossem “cartas coringas” ou “azes” de um baralho. Por ter maior valor, o capital cultural possibilita estar à frente da competição pelo acúmulo de “bens escassos”, ou “poderes sociais fundamentais”, que são: em primeiro lugar o 1) capital econômico; em segundo, 2) o capital cultural (ou informacional); em terceiro, 3) o capital social (contatos e participação em grupos sociais), e o capital simbólico (que é a forma como os demais capitais são percebidos e reconhecidos como legítimos) (BOURDIEU, 1987, p. 4, tradução livre).

De modo que o capital cultural é o quanto um indivíduo conseguiu acumular de informações ao longo de sua vida. Segundo Olinto (1995), a concepção multidimensional de classe social não está subordinada à dimensão socioeconômica, isto porque a dimensão cultural apresenta-se como uma forma distinta das demais dimensões de poder, ainda que esteja relacionada a elas. É uma concepção semelhante à de Lahire ([1997] 2004), sobre as interdependências familiares para aquisição de capital cultural escolarmente rentável, que, por meio de relações interdependentes, é possível haver sucesso escolar mesmo nas classes mais populares da sociedade.

Olindo (1995) diz que, segundo alguns autores, no capital cultural há o aspecto *incorporado*, que seria a cultura específica de classe transmitida de forma intergeracional; e há o aspecto *institucionalizado*, advindo de instituições educacionais credenciadas. De modo que o capital cultural *institucionalizado* utiliza o capital cultural *incorporado* das elites, transformando a escola em um local que acolhe pessoas que possuem determinado tipo de capital *incorporado*, rejeitando os demais; sendo, desta forma, um mecanismo de reprodução de divisão de classes (OLINDO, 1995). A escola exerce, assim, um papel fundamental na valorização da cultura dominante.

É certo que o capital cultural, como forma de poder, não é subordinado ao capital econômico; mas, também, não é independente deste. Pode-se citar o exemplo de Marcelo Medeiros, professor da Universidade de Columbia e pesquisador em Desigualdade Social e Políticas Públicas, que escreveu um artigo de opinião para o jornal Folha de São Paulo, intitulado *O que significa ser pobre?* Neste texto, o professor trata da dificuldade que têm as pessoas mais pobres em conseguir prover remédios de baixo custo para si e para seus filhos.

Medeiros (2022) diz ainda que, para uma mãe conseguir comprar penicilina para a filha doente, significa passar cinco ou mais dias sem ter o que comer. Isso está diretamente relacionado ao capital econômico escasso que possui essa família. A ocorrência da falta de capital econômico pode refletir, além de possibilidades escassas para o cuidado com a saúde, também no âmbito escolar e aquisição de materiais escolares; visto que um lápis ou uma caneta podem custar, de semelhante maneira, um dia sem alimentos (MEDEIROS, 2022).

Medeiros (2022) afirma, ainda, que muita gente não sabe o que significa ser muito pobre, e que é indiscutível que todo mundo quer mandar seu filho à escola. Contudo, viver na pobreza, para o professor, traduz-se em viver sob imensa pressão. Isto posto, pensar sobre o consumo de livros e acúmulo de capital cultural leitor que corresponda às expectativas escolares, é pensar também sobre aquisição de livros – compras, empréstimos, acesso às bibliotecas públicas e comunitárias etc.

A exemplo, pensa-se em sites de compras de manuscritos, considerando que comprar nesses mesmos sites gera custo menor ao consumidor. Um livro infantil, por exemplo, gera um custo médio de R\$ 25,00 reais nessas plataformas de venda, segundo Loureiro (2021) em seu artigo para o site Bingo. Esse valor é mais que o dobro do que uma família de baixa renda tem para viver por dia. Assim, comprar um livro para um filho ávido por leitura em uma família de baixa renda, significa, portanto, ficar pelo menos dois dias sem comer.

Isto é, livros ainda são "artigos de luxo", os quais pessoas muito pobres pouco ou nada conseguem acessar. Poder-se-ia dizer, então, que há bibliotecas públicas e que essa alegação não seria pretexto aceitável. Há que se admitir que ainda uma numerosa quantidade de espaços periféricos não possui espaços públicos para leitura ou empréstimo de livros, como é o caso de bibliotecas públicas municipais, estaduais ou comunitárias.

Mesmo as escolas públicas situadas em locais periféricos enfrentam esse problema. A escola em que esta investigação ocorreu, por exemplo, tem seu espaço bibliotecário transformado em depósito até o momento das visitas. No espaço não havia estantes suficientes, tampouco mesas e cadeiras adequadas para a atividade leitora. Não havia sequer alguém para ocupar a função de bibliotecário. Além disso, a única biblioteca pública municipal está situada na área central da cidade, inviabilizando o alcance de grupos de alunos advindos de territórios mais periféricos e de tantos outros empobrecidos.

Ainda que se pense em livros disponíveis em plataforma digital, no "conforto de casa", encontra-se outro problema: baixo acesso ao suporte para o qual é necessário acessá-los; isto é, aparelhos tecnológicos digitais e internet banda larga. Difunde-se, então, outro senso comum, fundado em dados estatísticos que levam em conta apenas números, mas não consideram as transversalidades do problema, os quais afirmam que todas as pessoas possuem pelo menos algum aparelho eletrônico com internet.

O discurso meritocrático se utiliza de tais dados para argumentar que, por isso, todo o tipo de produção cultural está disponível "para quem quiser"; mas, nesse tipo de análise equivocada, não se considera o alto percentual de pessoas de baixa renda com acesso precário à internet (em se tratando de aparelhos e conexão) (NUNES, 2021). Essas são situações de privação multidimensional e podem resultar em condições inconsistentes para a aquisição e o acúmulo de capital cultural escolarmente rentáveis; assim, em mais discriminação e marginalização de pessoas que vivem em condições de precariedade e vulnerabilidade.

É preciso sublinhar, no entanto, que a conceituação de cultura não se resume ao que é produzido pelas classes privilegiadas. Sawaya (2013), em seu estudo relativo à *Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita*, faz uma afirmativa concordante com Marilena Chauí ao dizer que a cultura, quando concebida como um processo dinâmico, conflituoso e contraditório, promove uma visão sobre as práticas culturais que vai além da concepção de cultura como algo de que as camadas mais populares simplesmente não têm acesso. Admite-se integralmente essa perspectiva, na medida em que se compreende as produções culturais e as

práticas de letramento enquanto um campo de luta de classes, portanto disputa de poder e disputa ideológica.

O pormenor a que se chama a atenção, nesta pesquisa, dá-se pelo fato de que a escola, promotora de práticas pedagógicas tradicionais e dominantes, ou capital cultural *incorporado* (OLINDO, 1995), *institucionaliza* as práticas culturais dominantes e exige que todos os alunos se homogeneizem a partir de tal perspectiva cultural e de letramento. Isso implica diretamente em considerar a diferença cultural entre os grupos de pessoas que estão divididos em classes sociais e econômicas e com acesso desigual à cultura e ao letramento mais prestigiados, o que não pode ser desconsiderado neste tipo de investigação. A população economicamente empobrecida, ao contrário do que deveria acontecer, continua a ser moralmente julgada por suas práticas escolares que não correspondem às expectativas escolares.

Assim, há muito se discute a respeito da possibilidade da instituição de um auxílio para compra de livros às pessoas mais pobres. Isto posto, faz-se agora uma reflexão à luz da lei 12.761/12. (BRASIL, 2012). No ano de 2012, a então presidenta da república Dilma Rousseff sancionou a lei 12.761/12, instituindo o Programa de Cultura do trabalhador, o qual tinha finalidade de:

- 1) Possibilitar o acesso e a fruição dos produtos e serviços culturais;
- 2) Estimular a visitação a estabelecimentos culturais e artísticos;
- 3) Incentivar o acesso a eventos e espetáculos culturais e artísticos.

Criou-se, então, o vale-cultura, “de caráter pessoal e intransferível” em todo o território nacional, destinado aos trabalhadores com remuneração de até 5 salários-mínimos e que deveriam possuir vínculo empregatício com a empresa beneficiária, no valor mensal de R\$ 50,00 reais (BRASIL, 2012, p. s/p).

Obviamente que essa iniciativa gerou ruídos entre as classes mais privilegiadas, com a alegação de que o benefício não seria um apêndice na educação, mas apenas um adorno, quem sabe até um “álibi para a preguiça”, ou seja: um mal (GAZETA DO POVO, 2013, s/p). Alguns críticos do programa alegaram, à época, que não valeria a pena pagar R\$50,00 aos trabalhadores, “porque a maioria dos produtos culturais custam um valor acima do estabelecido para o programa” (EXAME, 2013, s/p). Os grupos mais privilegiados questionaram, também, o teor dos produtos que os beneficiários iriam consumir.

Constata-se que, quando se trata de pessoas empobrecidas, o julgamento é moral (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2022), pois os mais pobres são vistos como pessoas que não sabem gerir o pouco dinheiro que têm, como irresponsáveis com a escassa renda que lhes é oferecida; culpados, portanto, pela pobreza em que vivem. São, com isso, tratados como menos gente que a outra gente; e seus filhos são tidos como menos crianças que as outras crianças (CANEGAL; LIMA, 2014; FREIRE; 1987). Suas experiências materiais de existência devem se limitar ao que lhes é concedido; a construção de seus esquemas mentais e seu sucesso escolar, porém, na lógica meritocrática, depende apenas de si mesmos, ainda que seu ponto de partida seja notadamente diferente de quem já nasce amparado.

Com essa reflexão, está-se a defender que as expectativas escolares a respeito das práticas de leitura de alunos inseridos em contextos periféricos e empobrecidos, tal qual seu alto ou baixo rendimento leitor, não podem partir de uma visão que valoriza a meritocracia, na qual a responsabilidade e a persistência individual são colocadas acima das incumbências e das ações coletivas. Ao contrário, defender o ponto de vista meritocrático equivale a acentuar desigualdades disfarçadas de “indignação moral” que “se associa à convicção do mérito” (BOURDIEU, [1982] 2015, p. 11).

O pensamento conservador e reacionário não apenas utiliza o argumento meritocrático como medida de sucesso escolar, como também reifica a própria criança empobrecida. É que, para os mais privilegiados, os pobres nem deveriam “ousar acessar o universo dos bens de consumo” (CALDEIRA, 2000 *apud* PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2022, p. 10), considerando que livros configuram parte desses bens.

Neste estudo não se procura negar a importância das responsabilidades e dos esforços individuais na construção de uma prática de letramento escolarmente rentável. A intenção não é retirar a parte da responsabilidade que é inerente ao indivíduo. Até mesmo porque essa responsabilidade, traduzida em “autonomia”, só pode existir e se consolidar a partir de relações de interdependência. Lahire ([1997] 2004), inclusive, afirma que a

(...) autonomia não é a consequência de uma vontade que reconhece a regra enquanto algo racionalmente fundado, mas sim a consequência de um *ethos* que reconhece, imediata e tacitamente, princípios de socialização, regras do jogo não muito distantes daquelas que presidiram sua própria produção (LAHIRE [1997] 2004, p. 65).

De sorte que não se pode negar que a construção e a condensação de esquemas mentais, que atendam aos interesses de uma educação formal, estão fundadas em práticas de letramento desenvolvidas por meio de processos de interdependências e amparadas em condições

socioeconômicas específicas (LAHIRE, [1997] 2004). Tais práticas de letramento que atendam às expectativas escolares demandam dispor do mínimo de igualdade de condições para existir, se desenvolver e se consolidar, sem a qual o argumento do esforço individual se rarefaz.

Defende-se que não há viabilidade em um argumento que julga, sob a mesma medida, os esforços pessoais para as práticas de leitura de pessoas em diferentes condições de vida e de existência. É preciso admitir que a criança empobrecida não está alheia ao contexto de seu grupo familiar, tampouco ao sofrimento causado pela privação aos direitos sociais fundamentais, imprescindíveis para sua sobrevivência e desenvolvimento enquanto pessoa humana.

É pertinente o que diz Daniel Cara, quando enfatiza que há quem pense que a escola está isolada dos outros contextos sociais dos quais os alunos mais pobres advêm; isto é, se a escola for considerada boa para os padrões pedagógicos, se oferece alimentação e se tem espaço adequado, está tudo resolvido; mas se esquece que essas mesmas crianças não estão ausentes, tampouco desatentas ao sofrimento de sua família que passa fome e necessidade (CARA, 2022a).

A criança percebe tudo ao seu redor e essa percepção imbrica-se à formação de seus *scripts* mentais, formados e consolidados conforme experiências vividas. Essa imbricação não deforma cognitivamente a criança, como a pobreza também não torna uma pessoa cognitivamente deficiente. E, considerando a formação dos *scripts* ou esquemas mentais, é preciso não olvidar que este estudo se refere a um público específico, relegado à margem do capitalismo; forjado, portanto, em experiências de escassez, privações diversas e toda a sorte de violências simbólicas.

Por mais necessário que seja abordar a temática de produções culturais e de letramento das populações periféricas e empobrecidas enquanto produções legítimas, substanciais e autênticas, e é importante que se diga e se comprove que sim; é também necessário reconhecer e admitir que a maioria das escolas ainda adere a uma política pedagógica inclinada aos interesses dominantes, que exige do aluno uma prática cultural e de letramento divergente da cultura e das práticas de letramento às quais esse mesmo aluno incorpora em sua família ou comunidade. São esses os que mais fracassam na escolarização formal e em seu desempenho leitor no ambiente escolar, por se sentirem excluídos e culturalmente solitários (STREET, 2014; SOARES, 2017, BOURDIEU, 2015).

Essas são nuances de como a questão do capital econômico e vulnerabilidades multidimensionais não são um problema superado em termos de aquisição de capital cultural

escolarmente rentável. Ao contrário, a insegurança ou precariedade econômica formam situações “pouco favoráveis ao desenvolvimento de uma atitude racional”, neste caso, em relação às formas organizadas de aprendizagem (LAHIRE, [1997] 2004, p. 24). Assim, em relação ao ensino e à aprendizagem de crianças empobrecidas, é preciso dizer que

(...) suas formas de ler o mundo, de se relacionar com a cultura e a escrita não podem ser compreendidas fora desse universo marcado pelas contradições sociais, pelos conflitos gerados pela imposição das formas instituídas de uma alfabetização baseada em um modelo elitista. Isto é, que exclui das formas de leitura, das práticas de escrita, práticas de leitura que ocorrem coletivamente, entre alfabetizados e não alfabetizados, e que situa o texto nas vivências cotidianas de seus leitores (SAWAYA, 2013, p. 96).

Não se deve esquecer, portanto, que, embora a dinâmica social esteja em constante transformação e adaptação, enquanto houver grupos de pessoas divididos em classes com desigualdades viscerais, profundas e agudas, as condições de letramento, produção cultural e práticas de leitura e escrita serão, também, desiguais. De fato, ainda que muito se fale a respeito da democratização do ensino às camadas mais populares, as condições e disposições econômicas na vida das crianças em idade escolar, que são também as condições e disposições econômicas de suas famílias, continuam a ter relevância para as análises, de modo muito particular em contextos empobrecidos.

A ênfase na meritocracia, em termos de ensino-aprendizagem, e dentro de um modelo social dividido em classes, não apenas prejudica o processo do uso e da apropriação da leitura, como também humilha o público estudantil que apresenta dificuldades materiais de desenvolvimento e consolidação leitora. Pautar as práticas de leitura e aquisição do capital cultural leitor no prisma da meritocracia obstaculiza a trajetória leitora de quem já inicia a vida escolar sob o jugo dos entraves sócio e economicamente estruturados.

Entende-se, com isso, que embora o capital cultural não esteja subordinado ao capital econômico, porque as relações de interdependência são, também, fundamentais para a aprendizagem, o desenvolvimento e a consolidação das práticas de leitura nos contextos socioeconômicos de pobreza; o capital econômico pode atuar como forma de estrutura ou suporte material para o desenvolvimento e consolidação dessas práticas. A seção a seguir apresenta, nesse sentido, uma análise crítico-reflexiva a respeito de ideologia e formação de currículo escolar, segundo Michael Apple, elencando alguns aspectos do Novo Ensino Médio, aprovado por lei no ano de 2017 e implementado no ano de 2022.

2.6 Ideologia e currículo e o novo Ensino Médio

Neste capítulo, realiza-se um breve levantamento referente aos pressupostos teóricos de Michael Apple a respeito de Ideologia e currículo, elencando alguns aspectos do Novo Ensino Médio e as poucas aberturas que a nova formação curricular oferece para o exercício de uma livre docência que priorize as práticas de leitura no ambiente escolar.

2.6.1 A formação ideológica pelo currículo escolar e o Novo Ensino Médio

A princípio, frisa-se uma pertinente observação de Moreira (2017, p. 21) apontando que “grande parte das teorias educacionais e curriculares tratou de maneira apolítica e a-histórica a aprendizagem, a organização e a seleção curriculares”. Além disso, Oliveira L. *et al.* (2013, p. 32) diz que “não é por acaso que a organização escolar é controlada de perto pelas classes dominantes, que influenciam abertamente nas escolhas dos conteúdos, das disciplinas, dos perfis dos professores que servem e que não servem para a escola etc.”. Desse modo, importa dizer que o tema do currículo “é altamente relevante para qualquer estratégia dirigida à questão da relação entre pobreza e educação” (CONNELL, 2010, p. 25).

Apple ([1979] 2008), expoente no campo de estudos que abrange currículo escolar e ideologia política, afirma que a educação não é um empreendimento neutro, tampouco o educador está isento do ato político. De sorte que, para Apple ([1979] 2008, p. 35), o educador não tem como “separar totalmente sua atividade educacional das diferentes reações dos sistemas institucionais e das formas de consciência que dominam economias altamente industrializadas”. O teórico defende haver uma relação intrínseca entre educação e estrutura econômica, bem como conexões entre conhecimento e poder e, por isso, “o problema existente entre a escola, o ensino e o currículo que adotam tem se tornado cada vez mais uma questão estrutural” (APPLE, [1979] 2008).

Para este autor, há, na escola, dois tipos de conhecimento: um conhecimento aberto (concepções normativas de cultura de valores legítimos no currículo) e um conhecimento encoberto ou oculto (são os subterfúgios do ambiente escolar – regras de convivência que mais excluem, que incluem; sentimento de prazer pelo fracasso do outro; sentimento de competitividade; entre outros), cujos princípios de seleção e organização servem para medir o “sucesso” do ensino. Esses tipos de conhecimento se assemelham aos aspectos *institucionalizado* e *incorporado* do capital cultural, respectivamente, na teoria de Bourdieu (1987) e explanado por Olindo (1995).

A partir da compreensão desses dois conhecimentos, Apple ([1979] 2008, p. 36) considera basilar atentar-se às “mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade desigual e a *formação da consciência* de seus indivíduos” (grifos meus). Isso é o que possibilita, para o teórico, a dominação cultural enquanto resultado de uma dominação econômica. Aquela, para Apple, tenta naturalizar a reprodução desta; e isso ocorre, inclusive, no espaço escolar.

Essa tentativa de “reprodução natural” da cultura dominante, segundo Apple ([1979] 2008, p. 37), faz com que, no espaço escolar, sejam criadas e recriadas determinadas formas de consciência que permitem “a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação”, que seria precisamente o uso da força. Assim, essa manutenção do controle social, estabelecida em uma *reprodução natural* da cultura dominante, silencia algumas vozes e constitui a cultura escolar como uma cultura de classe (APPLE, [1979] 2008).

Claramente, Apple manifesta que, se há controle de recursos materiais, logo, há controle de recursos culturais. Atenta-se, todavia, ao contexto em que esses pressupostos são levantados, tratando-se de um cenário no qual a cultura dominante é valorizada em detrimento de outros fazeres culturais e esse cenário se reproduz no espaço escolar. Mas, para a existência da hegemonia, é preciso, antes, que se instaure um processo social do qual ela depende, que são os modos de *incorporação* (OLINDO, 1995), entre os quais estão as práticas pedagógicas e o currículo da instituição escolar (GRAMSCI *apud* APPLE, [1979] 2008).

Se as escolas não apenas “produzem pessoas”, mas, também, produzem conhecimento, essas mesmas escolas e seus currículos são, de semelhante maneira, “agentes da hegemonia cultural e ideológica” (APPLE, [1979] 2008, p. 40). Com isso, nas palavras do teórico, “as escolas parecem contribuir para a desigualdade por serem tacitamente organizadas a fim de distribuir *diferentemente* determinados tipos de conhecimento” (APPLE, [1979] 2008, p. 81, grifos meus).

Este ponto é relevante para a discussão que aqui se propõe, dado que se pretende abordar a implementação do Novo Ensino Médio, instituído por meio da lei 13.415/2017, bem como do novo Itinerário Formativo voltado a essa etapa escolar. De acordo com informações retiradas do site do MEC (BRASIL, 2018), o Novo Ensino Médio se define por uma organização curricular “mais flexível” e visa dar continuidade ao projeto de formação básica que compõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e também “aproxima a escola à

realidade dos estudantes de hoje”, considerando “as complexidades do mundo do trabalho” MEC (BRASIL, 2018, s/p, grifos meus).

Convém lembrar que os *estudantes de hoje* são advindos de classes mais baixas, e tiveram acesso à escolarização formal como direito social fundamental durante governos populares entre os anos de 2003 e 2015, já mencionado (SOARES M., 2017; COBO; ATHIAS; MATTOS, 2014; SILVA; BRUNO; SILVA, 2020; PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2022). Manifestando, assim, uma intenção escusa ante à modificação dessa estrutura curricular, visando dar continuidade às desigualdades sociais, porque distribui diferentemente os diversos tipos de conhecimento (APPLE, [1979] 2008).

O site do MEC informa que foram criados os Itinerários Formativos (IF), que são basicamente “um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudos, entre outras *situações do trabalho*, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio”, MEC (BRASIL, 2018, s/p, grifos meus). Com isso, o projeto parece objetivar uma formação técnica e profissional desse público de alunos.

O site apresenta, ainda, como “benefício”, as habilitações de formação técnica e profissional, por meio do “projeto de vida do estudante” (BRASIL, 2018, s/p), que terá de escolher, entre seus 15 e 17 anos de idade, uma formação técnica ou profissional a qual irá seguir para o resto da vida. Da mesma forma, o site que nenhuma disciplina será excluída, mas sofrerão nova organização curricular. Todavia, permite que pessoas com “notório saber” possam atender à demanda de formação desses estudantes, “ministrando conteúdos afins” à sua área de formação ou “experiência profissional” (BRASIL, 2018, s/p). Assim, basta ter afinidade com um determinado tipo de conhecimento, ou uma breve experiência profissional, para ter direito à atividade docente sem que, para isso, tenha obtido formação superior adequada.

Percebe-se escancarado o direcionamento do desenvolvimento escolar público, de todo, inclinado à precarização, bem como à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, constituindo-se, assim, como uma formação tecnicista e mercadológica (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021; CAMPOS, 2021; GONÇALVES; DEITOS, 2020). Ademais, ainda que nenhuma disciplina tenha sido excluída, a maior parte das matérias escolares devem ficar em segundo plano.

Os conteúdos específicos para uma formação filosófica, sociológica e acadêmica em geral, como Filosofia, Sociologia, História e Geografia, passaram a possuir apenas 40h/aulas destinadas à formação durante todo o ano letivo. Não diferente, as matérias específicas para a

formação nas áreas das ciências biológicas ou ciências da saúde, como Física, Química e Biologia, também foram reduzidas e possuem, agora, 40h/aulas destinadas a todo ano letivo.

Diante do exposto, entende-se que a formação da classe trabalhadora parece estar sendo prejudicada por esse novo currículo de ensino, porque recebe desigualmente os diversos tipos de informação e conteúdos de formação (APPLE, [1979] 2008). Isso articula para que essa mesma classe trabalhadora não consiga ultrapassar a linha da subalternidade em termos de formação humana e profissional.

Vale lembrar que pesquisas recentes têm divulgado a forma como as diretrizes curriculares para a educação básica vêm sofrendo interferência de redes políticas inclinadas à naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. Sena, Albino e Rodrigues (2021, p. 4) dizem que as novas diretrizes da BNCC têm aberto caminhos para novos ajustes e discursos cujo objetivo é “efetivar a política neoliberal no âmbito ou no espaço educacional”. Essa efetivação está sendo possível por intermédio da utilização da “própria estrutura pedagógica como meio de concretizar seus objetivos”, trazendo, ao espaço escolar, um “discurso mercadológico que ganhou legitimidade e credibilidade influenciando diretamente a formação inicial de professores” (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021, p. 4).

Semelhantemente, Peroni, Caetano e Arelaro (2019) veem as direções curriculares dispostas na BNCC não como uma disputa pela qualidade da educação, mas como uma forma de submissão da educação aos interesses dominantes. Campos (2021, p. 150) também compreende a nova formação curricular desse documento como uma diretriz à educação de caráter “(neo)tecnicista”, dado que na BNCC está impregnada uma lógica economicista da educação. Outrossim, Gonçalves e Deitos (2020, p. 8) dizem que a BNCC “atende aos imperativos do mercado”, fazendo parte das “prescrições ideológicas do pensamento econômico dos organismos internacionais”. Neste sentido, o aspecto *institucionalizado* para aquisição de capital cultural tem servido a interesses de elites econômicas que visam cada vez mais ao acúmulo de seus próprios capitais econômico e cultural.

Torna-se razoável dizer que esse não é um problema que se instaurou nos documentos oficiais atuais, na verdade, trata-se de uma problemática que vem sendo discutida há um período de tempo significativo. Apple ([1979] 2008, p. 82), por exemplo, diz que

O campo do currículo, mais especialmente do que em outras áreas educacionais, tem sido dominado por uma perspectiva que poderia ser chamada de “tecnológica”, pelo fato de que o maior interesse que orienta seu trabalho envolve encontrar o melhor conjunto de meios para atingir fins educacionais previamente escolhidos (grifo do autor).

O que está acontecendo na atualidade é uma ostensiva tentativa de precarização e concessão do ensino público aos interesses mercadológicos, que permitem ao filho das classes mais empobrecidas apenas adquirir certas habilidades educacionais para viver na condição de subalternos dos mais privilegiados, nunca para questionar essa condição a que é submetido (SOARES, 2017; BOURDIEU, 2015). Em vista disso, Street (2014) defende tenazmente um tipo de ensino cujo letramento está para além de habilidades autônomas, que seja precisamente ideológico; algo também defendido por Apple ([1979] 2008, p. 82), quando diz que

(...) a ideia de que o “problema” do conhecimento educacional, do que se ensina nas escolas, tem que ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade. Não é meramente um problema analítico (o que devemos construir como conhecimento?), nem simplesmente um problema puramente psicológico (como fazer com que os alunos aprendam x?) Em vez disso, o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento legítimo (seja este conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”) (grifos do autor).

Para o teórico, esse tipo de ensino deve ser uma forma de investigação orientada criticamente, concentrando-se em como esse conhecimento pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo e vocacional que não aceite o conteúdo e os conhecimentos como algo dado, mas devem ser problematizados ao ponto de que “as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente” possam ser examinados com cuidado (APPLE, [1979] 2008, p. 83).

Mas, ao contrário de uma prática de letramento emancipadora – porque deveria utilizar o aspecto *institucionalizado* (OLINDO, 1995; BOURDIEU, 1987) do *conhecimento aberto* (APPLE [1979] 2008) dentro da instituição escolar –, o Novo Ensino Médio sobrecarrega o currículo escolar de conteúdos voltados ao mercado de trabalho. Conteúdos estes que estão dispostos em apostilados, os quais pouco ou nada podem ser modificados pelo profissional docente a depender do contexto de ensino e do público estudantil; e pouco ou nada abrem de espaço para priorizar o ensino e a aprendizagem de leitura como prática de letramento crítico-reflexiva e libertadora.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

*Quem quer singrar os mares
Sem passar por tempestades
É melhor fincar n'areia
O barco a vela, a vontade*

(Calmaria, Jota Velloso)

Trilhar caminhos de investigação em Ciências Humanas, Sociais e Letras pode ser um desafio ao pesquisador e à pesquisadora, o qual ou a qual precisará estabelecer limites entre as suas próprias hipóteses e expectativas de resultados e a análise subjetiva dos dados construídos ao longo da apuração científica. De uma forma, ou de outra, esses campos do saber requerem não apenas o espírito isento e desafetado dos conflitos encontrados no local de investigação, mas, também, e efetivamente, comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa e mais coesa, relacionando os interesses científicos à ampliação do bem-estar social.

Navegar por esses mares, que não ignoram a natureza das percepções, portanto, das subjetividades, tampouco desprezam o rigor metodológico que os percursos científicos exigem, significa que o pesquisador ou a pesquisadora deve estar disposto ou disposta a conhecer o campo, na mesma medida em que se aproxima do objeto de estudo. Nisso, reside a irrevogável necessidade de equilibrar, em uma mesma intenção de pesquisa, a humildade e confiança. Humildade para acatar o que pode ser melhorado e confiança para seguir em busca de resultados satisfatórios.

Na humildade de saber que a ciência pede contrapontos, e na confiança de que os contrapontos não são possíveis sem haver um ponto a ser questionado, *o barco, a vela e a vontade* não se fincam na areia, mas se constituem como molas propulsoras no desenrolar desta investigação. Este capítulo versa, portanto, sobre a metodologia utilizada nesta investigação, a qual compreende uma perspectiva crítico-reflexiva do método qualitativo. Apresenta-se, também, o local de pesquisa, bem como instrumentos e procedimentos de construção dos dados. Além disso, nesta seção os procedimentos de análise e os aspectos éticos da pesquisa são sublinhados.

3.1 Metodologia de pesquisa

O percurso metodológico adotado nesta investigação rejeita um modelo rígido e imutável, dado que se adequa aos quadros encontrados em campo. Assim, adota-se uma “ação

de construção permanente” (SILVA F., 2017, p. 73), haja vista que se trata de uma pesquisa que tem como objeto de estudo as influências que as estruturas sociais exercem sobre os sujeitos, bem como a forma que tais influências refletem em suas subjetividades. Assim, o método desta pesquisa é qualitativo, porque este objeto de estudo requereu uma abordagem capaz de mostrar perspectivas diversificadas como, por exemplo, o pensamento de justiça social, postura filosófica e até mesmo ideológica (CRESWELL, 2010).

Partindo da análise dos sistemas sociais e estruturas de poder neles estabelecidos, neste estudo se conduziu aos conceitos da pesquisa qualitativa crítica, ancorada em um quadro de referência estruturalista (CRESWELL, 2010; GIL, 2002), trazendo à luz das discussões e das análises sociais os conceitos de reprodução cultural e social, estruturas sociais e econômicas, visando não apenas à mera descrição de um contexto sociocultural, mas, principalmente, disposto a contribuir com a conscientização e mobilização por mudança social (CARSPACKEN, 2011). Logo,

Um projeto de pesquisa qualitativa crítica tipicamente será um projeto em conscientização. Funcionará com pessoas para transformar maneiras implícitas do conhecer em formas explícitas e passíveis de julgamento de conhecimento discursivo. Contribuirá diretamente para a mudança social e, assim, não só ao informar decisões políticas (CARSPACKEN, 2011, p. 397).

A pesquisa qualitativa crítica “recorre à filosofia e teoria social” para explicitar como “conhecimento, poder, cultura, práticas sociais e identidade humana estão interconectados” (CARSPACKEN, 2011, p. 396). E são os contextos socioculturais, sociodiscursivos, socioeconômicos e ideológicos, bem como as expectativas escolares de práticas leitoras, os aspectos considerados pertinentes para as análises neste estudo. Carspecken (2011) defende que

(...) como um aspecto dos fenômenos sociais e autoconhecimento, o conhecimento irá, com mais frequência do que menos, ser distorcido; possuirá formas ideológicas que funcionarão para reproduzir relações de poder que não apenas inferiorizem grupos subordinados, mas também restrinjam e deformem autoentendimentos para limitar as oportunidades para as pessoas responderem às necessidades de dignidade, respeito e completo desenvolvimento (CARSPACKEN, 2011, p. 396).

Esta é uma pesquisa que propõe considerar as condições de ação da pesquisa, como por exemplo as condições objetivas externas à vontade (físico-ambientais); também questões subjetivas, externas à vontade (emoções, compulsões, imaginário mental, processos de negação, capacidades gerais); além de questões culturais, internas à vontade (normas, valores, crenças, estruturas interpretativas, estruturas de identidade); e também condições institucionalmente

mediadas: externas para alguns, internas para outros (leis, regulamentações, políticas e regras formais) (CARSPECKEN, 2011, p. 400).

De modo que, na pesquisa qualitativa crítica, fenômenos sociais são compreendidos como ações humanas, deliberadas ou condicionadas, a depender do tipo de consciência que os agentes sociais possuem sobre as condições em que atuam, bem como o sentido e a consequência de suas ações “como novas condições de ação na constituição de um sistema social” (CARSPECKEN, 2011, 401). As questões estudadas em uma pesquisa qualitativa passam por lentes teóricas que abordam conceitos específicos para o seu fim, como o conceito de cultura e de classe, “organizado em torno da identificação do contexto social, político ou histórico do problema” (CRESWELL, 2010, p. 209).

Esta investigação foca em um ambiente escolar heterogêneo, popular e coletivo e inclina-se à exploração e descrição crítico-reflexiva dos dados, por meio de um estudo de caso sob a perspectiva dos perfis sociológicos de Bernard Lahire. Essa perspectiva “trata de uma realidade social e realmente visa – como discurso não literário que se apoia nos dados e se preocupa com a crítica dos contextos de sua produção – a uma verdade relativa” (LAHIRE, [1997] 2004, p. 71). Os perfis sociológicos buscam, com isso, encarar a leitura sociológica do pesquisador, partindo das situações sociais estabelecidas para, então, demonstrar de maneira clara que os casos individuais ou particulares não passam de sínteses originais de características igualmente coletivas (LAHIRE, [1997] 2004).

A escolha do público discente, ingresso no 1º ano do Ensino Médio de escola pública localizada na periferia da cidade de Imperatriz/MA, para este estudo, torna-se relevante por se tratar de uma etapa escolar menos explorada para este tipo de estudo, em relação à etapa do Ensino Fundamental. Pretende-se, com isso, sublinhar que sempre é tempo de se reassumir os propósitos educacionais do ensino de leitura, ainda que se esteja diante de uma distorção de idade-série em relação às práticas de leitura acuradas. O ambiente escolar, argumenta-se, continua sendo o mais apropriado para isso.

Assim, esta pesquisa investiga uma realidade social específica de casos de estudantes inseridos em um contexto educacional mais amplo; configurando-se como um estudo de caso, visto que é o “delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos” (GIL, 2002, p. 54).

Embora Gil (2002) entenda que o estudo de caso levante resultados pouco consistentes, a opção foi feita por se entender que os casos isolados em contextos de empobrecimento podem

significar um reflexo de um problema mais estendido (LAHIRE, [1997] 2004). Procura-se, com isso, evitar a associação entre senso comum e saber científico como prática geradora de problemas de epistemologia, metodologia e compreensão da teoria, levantados pelas investigações científicas (LAHIRE, [1997] 2004).

Valeu-se, dessa forma, do quadro de uma “antropologia da interdependência”, visto que aqui se investiga expressamente um conjunto de questões que vão desde a “singularidade/generalidade; visão etnográfica/visão estatística; microsociologia/macrossociologia; estruturas cognitivas individuais/estruturas objetivas”, referente ao objeto de estudo proposto (LAHIRE, [1997] 2004, p. 14).

3.2 Local de pesquisa

Trata-se de uma escola pública de Ensino Médio, localizada em bairro periférico da área urbana de Imperatriz/MA. O quadro docente que compõe a equipe pedagógica é todo constituído de professores que possuem licenciatura plena em seu campo de atuação. A equipe conta, também, com mestres e doutores em suas respectivas áreas de ensino. Outro dado que não pode ser esquecido é que parte dos professores são egressos da própria escola, bem como esta pesquisadora.

A dependência administrativa da instituição de ensino em questão está ao encargo do Governo Estadual. A escola possui uma área de 2.175m², distribuídos em 08 salas de aula, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, cantina, depósito, banheiros e, apesar disso, “sua estrutura física é inadequada, necessitando de quadra de esportes, sala de vídeo, refeitório e outros” (SEDUC-MA, 2021, p. 10).

A escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), com 19 turmas, sendo 17 (dezessete) de Ensino Médio Regular e 4 (quatro) de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Ao todo, são 43 professores e 16 colaboradores administrativos (SEDUC-MA, 2021).

3.3 Instrumentos e procedimentos de construção de dados

Os procedimentos de construção de dados consistem em entrevista estruturada aos professores de língua portuguesa, por meio de material impresso; bem como entrevista estruturada à coordenação e à direção da escola. Aplicou-se, também, questionários estruturados ao público-alvo, assim como também foram realizadas observações em campo e consulta aos documentos institucionais da referida escola.

As perguntas norteadoras das entrevistas focaram em obter informações a respeito de como os profissionais da educação percebem o comportamento leitor de seus alunos e, com base em sua observação cotidiana e convívio escolar, o que supõem influenciar o comportamento leitor descrito. Além disso, buscou-se saber como a direção, a coordenação e os professores da escola percebem o órgão mantenedor da instituição escolar enquanto cumpridor do ofício de suprir materiais e equipamentos necessários para o bom funcionamento do trabalho pedagógico focado nas práticas escolares de leitura, visto que o trabalho educacional não se sustenta apenas sobre a boa vontade da equipe de trabalho.

Investigou-se, também, como os próprios profissionais pedagógicos se percebem em relação à disposição de tempo e recursos necessários ao desenvolvimento de metodologias e projetos que incentivam a leitura junto à comunidade escolar; bem como se há, em andamento, algum projeto para este fim. Havendo, como funciona e se há transformação concreta e positiva na formação leitora de seus alunos.

Uma última e necessária pergunta integra o roteiro de entrevista, propondo saber se os gestores, coordenadores e professores se consideram pessoas que dispõem de tempo diário ou semanal para suas próprias práticas de leitura. Esta pergunta se refere às leituras que não contemplam o objetivo de preparação de aula. Considera-se essa pergunta de fundamental importância, sem diminuir a importância das demais, porque, como se sabe, não há como formar leitores sem, antes, ser também uma pessoa que lê (FERREIRA; SANTOS, 2010).

Os três questionários direcionados aos discentes foram aplicados simultaneamente. O primeiro questionário direcionado dispõe-se a filtrar os alunos mais empobrecidos das três turmas de primeiro ano dessa fase escolar. Esse filtro organiza-se em questões de natureza socioeconômica, considerando as multidimensões da pobreza, conforme os estudos de Cobo, Athias e Mattos (2014), Silva, Bruno e Silva (2020) e Soares S. (2009).

O segundo questionário contém perguntas que tencionaram indagar como os alunos se percebem na qualidade de leitores e, também, em relação ao incentivo escolar para as práticas de leitura. Essa segunda exploração busca saber a respeito de como os alunos apreendem a infraestrutura da escola, no que diz respeito a espaços físicos e apropriados para o exercício de atividades leitoras.

O terceiro questionário averigua as práticas de leitura no contexto familiar e as possíveis influências socioeconômicas relacionadas ao desenvolvimento e consolidação da leitura nesse ambiente. Também, nesse mesmo questionário, investiga-se a relação de seus responsáveis imediatos com a leitura e a forma como essa relação interfere na aquisição de um

arbitrário cultural leitor escolarmente rentável, bem como aquisição de capital cultural leitor. Todos os questionários e roteiro de entrevista e podem ser localizados nos apêndices A, B, C e D.

Após a identificação do perfil socioeconômico desses alunos, deve-se escolher os 10 (dez) alunos mais empobrecidos e, ao identificá-los, suas respostas para os questionários 2 e 3 (apêndices B e C, respectivamente) serão consideradas para análise sociolinguística do seu perfil leitor. Optou-se pela aplicação dos três questionários de maneira simultânea, de modo que nenhum dos discentes se sinta constrangido em ter sido escolhido como um dos 10 (dez) casos de maior vulnerabilidade social.

Há o levantamento de outras fontes, visto que o processo de construção de dados no estudo de caso é mais complexo e utiliza sempre mais de uma técnica de levantamento e vale-se tanto de dados de gente, quanto de dados de papel (GIL, 2002). Consulta-se, portanto, documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), consulta ao site do Ministério da Educação (MEC) a respeito do Novo Ensino Médio, e, também, dados do Instituto Pró-Livro (IPL) a respeito de leitores e práticas leitoras em todo o território nacional, entre outros.

Também é realizada observação sistemática em campo. Para isso, deve-se estar presente na escola pelo menos uma vez por semana, em um prazo de 5 meses durante o primeiro semestre do ano letivo de 2022. Isso deve viabilizar as anotações de pesquisa a respeito do comportamento dos alunos em momentos de atividades de leitura, além de outras atividades realizadas no local de pesquisa.

A respeito da observação em campo, procurou-se atentar a cada detalhe no momento das interações em sala, das palavras ditas em tom de brincadeira, dos conflitos presenciados em momento de aula, procurando identificar possíveis indícios que escapam à frieza de um questionário aplicado.

O esquema de interpretação dos dados deve seguir o modelo idêntico que, de acordo com Lahire ([1997] 2004), parte da aplicação de perguntas semelhantes para todos os colaboradores e contribui para o aprimoramento e organização das categorias de análise. Tais dados foram cruzados, comparados e interpretados à luz da teoria que fundamenta a pesquisa.

3.4 Procedimentos de análise

Após a identificação do perfil socioeconômico dos alunos, as perguntas foram divididas em duas modalidades: uma que abordou as práticas de leitura propriamente ditas

considerando percurso escolar do discente colaborador; outra que elencou questões de natureza social e econômica para o acesso aos diversos meios de leitura, suas práticas e continuidades dentro do contexto familiar.

A inclusão ou exclusão dos casos segue os seguintes critérios: das 3 (três) turmas de 1º ano do Ensino Médio do turno vespertino, da escola pública campo desta pesquisa, foram selecionados 10 (dez) casos, ao todo, de maior vulnerabilidade socioeconômica. Os critérios de inclusão seguiram a seguinte ordem: 1) alunos mais empobrecidos em uma perspectiva multidimensional de pobreza; e 2) e maior quantidade de pessoas dividindo a mesma residência que o discente, o que pode agravar mais ainda as condições de subsistência da família, a depender da renda mensal total.

Levando em conta que os objetivos do estudo consistem em investigar o desenvolvimento da autonomia leitora de alunos advindos de contextos específicos de periferia e empobrecimento, excluiu-se das análises os discentes provenientes de contextos socioeconômicos mais favoráveis, em relação aos seus colegas de turma.

A análise dos dados se deu a partir do que se consegue enxergar, ouvir e entender, ficando clara a multiplicidade de visões sobre o mesmo problema, como requer o método qualitativo (CRESWELL, 2010). A interpretação dos dados não se estabeleceu tão somente como uma mera descrição, mas se buscou uma reflexão crítica a respeito do que se encontrou em campo. Procurou-se, com isso, não cair na armadilha da generalização advinda de um desejo de contextualização e comparação entre os colaboradores da pesquisa, respeitando, dessa maneira, as particularidades de cada um (LAHIRE, [1997] 2004).

3.5 Aspectos éticos da pesquisa

Esta investigação foi aprovada e realizada conforme as Diretrizes e Normas de Pesquisa, previstas na Resolução CNS/MS 466/12, com o seguinte número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 56529422.9.0000.5554. Assumiu-se a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005).

Para a construção de dados, solicitou-se a autorização prévia dos colaboradores por meio dos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os respondentes maiores de idade e/ou responsáveis legais de respondentes menores de idade, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os colaboradores menores de idade, bem como o Termo de

Compromisso de Utilização de Dados (TCUD), por meio dos quais esta pesquisadora se comprometeu a manter a confidencialidade sobre as informações acessadas, como preconizam os Documentos Internacionais e a Resolução CNS nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Não houve qualquer risco físico ou emocional a nenhum colaborador durante esta investigação. Além disso, assegurou-se que o nome real dos colaboradores, ou qualquer outro dado pessoal, jamais fosse divulgado. Para mais, garantiu-se aos respondentes que poderiam, a qualquer momento que desejassem, parar de fornecer dados para a investigação.

Os benefícios esperados com a participação dos colaboradores, mesmo que não diretamente, são: compreensão a respeito do contexto socioeconômico ante as práticas de leitura de alunos empobrecidos e, por meio dessa compreensão, promover reflexões críticas sobre as melhores condições para elaboração de projetos políticos e pedagógicos que visem ao ensino e à aprendizagem de leitura, e que sejam socialmente engajados e comprometidos com o referido público estudantil.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

*Quem tudo tem desconhece
Ou vê com óculos escuros
Que logo além de seus muros
Quem não tem nada padece*

(Quem e Ninguém, Siba Veloso)

Neste capítulo, os dados construídos são analisados e interpretados à luz da teoria que fundamenta esta investigação. Primeiro, versa-se sobre os dados construídos por meio de observação sistemática em campo, durante 5 meses de visita à escola, ocorrida tanto na sala dos professores, quanto na sala de aula e nos corredores da instituição escolar. Em segundo lugar, discute-se os dados encontrados no Projeto Político Pedagógico da escola, confrontando-os com a práxis encontrada em campo. Em terceiro, para compreender o perfil sociológico geral dos alunos matriculados na escola, fez-se um levantamento de dados do IDEB (BRASIL, 2019) a respeito do desempenho desses alunos em exames nacionais de avaliação, bem como dados de questionários voltados à relação entre família, aluno e escola. Em quarto, analisa-se as práticas de leitura de alunos do 1º ano do Ensino Médio, considerando suas respostas contidas nos três questionários aplicados, sob a perspectiva sociolinguística de suas práticas leitoras. Finalmente, no quinto subtópico, faz-se uma análise das práticas de leitura de alunos do 1º ano do Ensino Médio, considerando os questionários respondidos pelos profissionais pedagógicos colaboradores: professora de Língua Portuguesa, Coordenadora Pedagógica do turno vespertino (CP2), Vice-gestora da escola e Gestor escolar.

4.1 Análises das observações em campo

Partindo das observações realizadas em campo, tanto na sala de professores, quanto nos corredores da escola; também em momentos de descontração entre uma conversa e outra, pôde-se construir os dados descritos e interpretados a seguir. Levou-se em consideração as nuances em que as questões sociais aparentavam configurar como interferências no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola em que esta pesquisa aconteceu. Nuances essas que configuram como aspectos sociais para as práticas de leitura.

Inicia-se a discussão com a pergunta de que realmente seria preciso um contexto de pandemia para evidenciar que uma educação oferecida por um modelo remoto de ensino, decididamente, não produz os mesmos resultados que uma educação presencial? Incontestavelmente, não. Ora, a educação presencial possibilita interações e trocas afetivas com

maior probabilidade de serem fortalecidas e estabilizadas ao longo do desenvolvimento da pessoa humana. Por esse motivo, aqui se traz tal exemplo para dizer que, também, a integração cultural e as apropriações das diversas manifestações e modalidades de cultura e práticas de letramento seguem, igualmente, a mesma linha de desenvolvimento e consolidação.

É oportuno trazer um exemplo fruto de observação em campo, em uma das turmas de primeiro ano, na qual a Professora (P1) de língua portuguesa fazia revisão de conteúdo para o simulado que acontece bimestralmente na escola. No momento da atividade, a P1 mencionou uma das questões que dizia “você já viajou?”. A turma em uníssono respondeu que “não”. Muitos dos alunos, em tom jocoso, disseram: “não, não tenho dinheiro pra isso, fessôra (sic)”.

Para quem nunca foi privado do direito a esse tipo de atividade teórica, entende-se, torna-se difícil perceber como pode ser absurda uma pergunta como essa que, a princípio, é tão banal. Surge, assim, uma reflexão subjetiva da situação e dos contextos de fala: o tom jocoso, ao negar ter experienciado uma viagem de longa distância, consiste em achar bobagem perguntar se pessoas tão empobrecidas já teriam viajado; ou consiste em uma forma de lidar com sua própria condição material de existência e de formação de esquema mental, quando se pensa na atividade de viajar? A interpretação que se dá à subjetividade da situação é que há a possibilidade de serem as duas coisas.

Argumenta-se que fazer uma visita a um museu; assistir a uma peça de teatro; viajar e conhecer novos espaços, culturas e pessoas; ir a um show cujo prestígio social é mais aclamado; participar de eventos científicos e acadêmicos presenciais; ir ao cinema; ir a restaurantes cuja culinária é socialmente bem avaliada, entre outros; todas essas são atividades que se apoiam nas condições materiais de quem, pessoalmente, as experiencia. A construção de esquemas mentais de percepção se constitui com maior aprimoramento e sofisticação quando, ao indivíduo, é possibilitado o exercício pessoal dessas atividades. A formação de determinados esquemas mentais de percepção ocorre não porque existem pessoas mais “inteligentes” e pessoas mais “burras”, e sim porque a alguns são concedidas as condições necessárias para vivenciar e alcançar tal resultado.

O senso comum que objetiva a presença ou ausência de proficiência leitora, atribuindo as responsabilidades unicamente à/ao criança/adolescente, ou ao seu grupo familiar, são equivocadas. Em geral, esse mesmo senso comum estabelece noções desacertadas a crianças não proficientes em leitura, como por exemplo a presença de uma “deficiência leitora”, que quer dizer uma criança que é “deficiente”, ou cognitivamente “insuficiente”, “defeituosa” nas habilidades de leitura. Isso acaba por patologizar, na criança tida como iletrada – ou

cognitivamente deficiente – um problema que, efetivamente, é medular em sociedades divididas em classes, que é o problema das desigualdades de acesso às práticas letradas dominantes.

O iletramento, nesse contexto, toma um lugar reverso e se torna a causa da pobreza. Soares M. (2017), por outro lado, diz que fazer da pobreza uma patologia e torná-la causadora de carências e deficiências acaba por dissimular as reais razões sociais, políticas, econômicas e ideológicas das desigualdades. Verifique-se, à vista disso, que não se pretende defender a pobreza como um não-problema. Mas sim que a pobreza não é geradora de deficiências ou patologias no indivíduo empobrecido. Isto é, um indivíduo não é cognitivamente “deficiente” ou “doente” por estar em condição de empobrecimento.

Esses conceitos que colocam a pobreza como uma consequência do baixo letramento, segundo Street (2014), criam uma falsa esperança relacionada à aquisição do letramento para perspectivas financeiras, de mobilidade social e de realização pessoal. O pensamento do letramento como garantidor de renda continua tão enraizado na educação tradicional, que foi possível observá-lo nas primeiras reuniões pedagógicas para o ano letivo de 2022.

A exemplo, explana-se que na escola em que esta pesquisa foi realizada, uma contundente advertência do então Gestor (G) foi direcionada aos professores, para que “tenham cuidado em dizer que profissão ‘tal’ dá dinheiro e profissão ‘tal’ não dá dinheiro” (Fonte: Dados gerados pela pesquisa). Para G, esse novo Ensino Médio “se adequa a um modelo escolar norte-americano, em que a escola popular forma mão de obra barata para o mercado” (Fonte: Dados gerados pela pesquisa).

Assim, a tarefa política de letramento e escolarização deve ser mais complexa, porque requer desenvolvimento de estratégias para programas de alfabetização e letramento que venham a dar conta das variadas necessidades letradas na sociedade contemporânea (STREET, 2014). Para isso, é premente que os planejadores de políticas contemplem as habilidades de letramento das pessoas a partir de suas próprias percepções, rejeitando, assim, a convicção prevalente em um modelo unidirecional de uso linguístico e de práticas letradas (*idem*).

Os estudos a respeito de práticas linguísticas diversas em contextos populares não devem, pois, desconsiderar os fatores sociais que estão imbricados nas situações. Um desses fatores é a temática da pobreza multidimensional. Tal porque, não se pode negar, a pobreza é uma das características centrais de regiões periféricas urbanas por todo o Brasil (MOREIRA, 2017).

É preciso admitir que há uma compreensão equivocada de pobreza e de periferias urbanas como um espaço ilegítimo, de ilegalidade urbana, de clandestinidade e de

informalidade; e que, nas palavras da pesquisadora, alimenta estereótipos (MOREIRA, 2017). Mas que, ao contrário disso, a pobreza e os espaços onde pessoas empobrecidas residem são mais heterogêneos do que geralmente se considera (*idem*). Por esse motivo, defende a estudiosa, esse tema precisa ocupar lugar de destaque nesses estudos.

Não é raro ouvir em territórios marginalizados chavões como: “não se interessa em ir atrás das coisas, por isso não vai para frente”, ou “você é pobre, porque não quer saber de estudar”, e até mesmo “você não se interessa pra (sic) ler, por isso é burro”. Ante a isso, é possível perceber como o desempenho educacional da criança ainda está atrelado, no imaginário coletivo, à sua própria intenção pessoal e interesse individual. Cita-se, como exemplo, algumas falas de membros da equipe pedagógica da escola onde esta pesquisa se deu: Coordenadora Pedagógica do turno matutino (CP1): “Eles não querem estudar” (sic), ou Coordenadora Pedagógica do turno matutino (CP2) “nosso público é difícil de lidar, porque não quer nada com nada” (sic).

Ainda, foi possível notar evidências como essas, desta vez direcionadas à ordem familiar, em falas de alguns professores, aos quais chamaremos de Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3), afirmando que “a escola tem que fazer o que a família não faz, aí a família vem e desfaz o trabalho da gente” (sic). E, referindo-se aos projetos de vida propostos no currículo do Novo Ensino Médio como extensão da responsabilidade familiar à escola, a seguinte fala: “P2: a escola vai sistematizar o que as famílias deixam de fazer, que é ajudar na orientação humana e profissional do aluno” (sic).

Reputa-se a insistência de dizer que “eles não querem”, ou “a família não quer” para esse quadro específico de análise. Lembra-se que Lahire ([1997] 2004) argumenta ser a autonomia, manifestada no *querer* e no *saber estudar por conta própria*, não uma característica inata de uns indivíduos “iluminados”, enquanto outros padecem do infortúnio de terem nascido parvos. Mas, sim, configura a autonomia como um processo arquitetado em uma inculcação pedagógica recebida ao longo do desenvolvimento, na família ou em outros círculos sociais, entre os quais pode ser citada a escola. A própria autonomia passa por processos de interdependência.

Essas crianças e adolescentes, ao apresentarem um *não-querer*, não agem conscientemente com irresponsabilidade consigo mesmas e com seu sucesso enquanto pessoa leitora. Mas, durante todo o percurso de seu próprio desenvolvimento humano, não tiveram condições socioculturais, socioeconômicas e condições de relações interdependentes que as ensinasse a *querer*. Não querem *porque não querem*; e sim, não querem *porque não*

aprenderam a querer. Além disso, é possível dizer até mesmo que essas crianças e adolescentes não sabem *por que não quiseram saber*; na verdade não sabem, porque não tiveram condições de formação contínua para uma autonomia do *querer saber*.

Ainda na temática da pobreza multidimensional como fator de influência em práticas educativas, entre elas o acesso às práticas de letramento escolarmente rentáveis, Ottonelli e Mariano (2014) dizem que mesmo que o nível renda ainda seja uma dimensão importante da pobreza, e que não pode estar em segundo plano, esse é um indicador que não consegue capturar completamente outros tipos de privações. Os pesquisadores explicam esse argumento por meio de uma exemplificação explanada na sequência.

Eles apresentam uma comparação entre duas pessoas em situações distintas: A Pessoa 1 (PS1) tem um nível de renda inferior ao nível de renda da Pessoa 2 (PS2). No entanto, a PS2 precisa fazer um tratamento de saúde que custa caro e que consome quase toda a sua renda mensal e, por isso, as condições materiais para a realização de atividades voltadas a outros aspectos como cultura, lazer, moradia, entre outros, são muito mais escassas. Então, faz-se a pergunta: qual das duas pessoas é mais pobre, a PS1, que tem uma renda menor, ou a PS2 que, apesar de ter maior renda, em seu conjunto vive de maneira mais limitada? (OTTONELLI; MARIANO, 2014). A resposta, para os pesquisadores, é óbvia: a PS2.

Mas isso não significa que o nível de renda venha perdendo relevância para os indicadores de pobreza. Ao contrário, esse aspecto continua sendo um marcador fundamental e que pode impactar a forma como os indivíduos são incluídos socialmente para além do aspecto renda. Assim, o acesso à cultura socialmente prestigiada, educação, saúde, moradia e trabalho dignos, saneamento, transporte público digno, entre outros, são, igualmente, marcadores de inclusão ou exclusão social e precisam ser considerados nas investigações. A respeito de um dos aspectos de vulnerabilidade acima citados, que é o acesso ao transporte público digno, é oportuno apresentar uma das falas da CP2, que diz:

Tem muito aluno que mora no Bom Jesus¹⁶, aquele bairro existe há muito tempo e não tem uma linha de ônibus sequer. Criaram uma linha pro (sic) Jardim das Oliveiras¹⁷, bairro de gente rica, mas pro (sic) Bom Jesus não criaram. Os alunos têm que andar mais de 3 Km no sol quente pra (sic) poder chegar em casa, ou pra (sic) conseguir pegar o ônibus na Pedro Neiva¹⁸. Isso é um absurdo. A prefeitura deve ter alguma coisa com o dono do Jardim, não é possível. O G¹⁹ já encaminhou ofício pra (sic) empresa de ônibus e nada. Quando dá duas horas da tarde essas crianças tão (sic) aqui

¹⁶ Bairro periférico na cidade de Imperatriz/MA, cuja distância da escola é de aproximadamente 4,5 Km.

¹⁷ Loteamento situado na cidade de Imperatriz/MA, habitado predominantemente por famílias de classe média.

¹⁸ Avenida que interliga os municípios de Imperatriz/MA e João Lisboa/MA e faz divisa com o bairro Bom Jesus.

¹⁹ Identificação para o gestor da escola.

no sol quente com fome, esperando ônibus pra (sic) ir pra (sic) casa e ainda ter que andar um tempão no sol fervendo. Ou, senão, é o pessoal da tarde que sai da escola e, por causa desse problema com ônibus, vai chegar em casa pra (sic) mais de 9 horas da noite (Fonte: informação verbal, depoimento da CP2, 2022).

Segundo o G, essas famílias que residem no bairro Bom Jesus, na verdade, estão radicadas clandestinamente em territórios nas proximidades do bairro em questão. São famílias que não possuem residência própria e dependem de programas habitacionais. De acordo com informações contidas no site da Câmara de Vereadores de Imperatriz/MA, no ano de 2021 pelo menos 3 mil famílias ainda aguardavam a entrega de suas casas, enquanto um dos conjuntos habitacionais estava em estado de abandono há pelo menos 8 anos (RODRIGUES, 2021).

A relação entre programas habitacionais abandonados e ocupação clandestina de territórios por parte da população empobrecida inviabiliza o acesso tanto à habitação digna, quanto ao transporte coletivo assegurado por lei; que também configura como direito necessário ao amplo acesso à educação, visto que essas crianças e adolescentes residentes nas periferias não dispõem de outros meios de transporte para se locomoverem à escola. Segundo o atual gestor da escola (G), a prefeitura solicitou comprovantes de residência dos alunos que precisam da linha de ônibus, os quais não podem ser apresentados pelo fato de as residências estarem radicadas em território clandestino.

A privação do direito à moradia, causada pela má gestão do dinheiro público, resulta na privação do direito ao transporte coletivo. Esta, por sua vez, tem como consequência a privação do amplo direito à educação; dado que há alunos, segundo a CP2, que nunca conseguiram assistir a uma aula por questões de deslocamento. Essas crianças, aqui se questiona, desenvolvem mesmo sua experiência escolar sob as mesmas formas e condições de crianças às quais os pais possuem transporte próprio e as buscam no horário correto em suas escolas? Ou, ainda, esses discentes, que precisam andar pelo menos 3 km sob o sol do meio-dia, inevitavelmente apresentarão a mesma disposição para uma rotina de estudos e práticas de leitura em casa, em relação àqueles que possuem acesso ao transporte público adequado?

É explícito que se está falando sobre situações discrepantes em termos de privação de direitos sociais fundamentais, os quais repercutem negativamente na experiência escolar e de aprendizagem desses alunos. Essa realidade não pode ser preterida quando se analisa aspectos educacionais de uma população empobrecida e marginalizada.

Em reunião pedagógica para o início do ano letivo de 2022, G afirmou que “o ano de 2021 foi complicado, porque os alunos sumiram e muitos deles precisaram trabalhar”. Uma professora do quadro de docentes da mesma escola completou dizendo que “P4: só tem o nome

deles, mas nenhum tá estudando”. Evidencia-se uma acentuação de pobreza e vulnerabilidades sociais, motivo de evasão escolar durante o pico de pandemia pela COVID-19 entre 2020 e 2021, também constatado por Sobrinho Júnior e Moraes (2020).

O P2, durante a reunião e no afã de estimular os demais colegas (interpretação nossa), expressou uma fala que merece ser destacada: “A reunião de hoje será o cabeçalho de tudo o que nós vamos escrever pra (sic) todo o ano letivo de 2022, e vamos tentar fazer isso de maneira mais poética possível”. G, em resposta, acrescentou que o ano de 2021 foi complicado, porque os alunos sumiram e tudo isso “vem testando nossa capacidade de resiliência: ensino remoto, pandemia, novo Ensino Médio, novas metodologias.

Em conversa com a Vice-gestora (G2), tomou-se conhecimento que houve uma significativa evasão escolar durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia por COVID-19. Isso porque, segundo G2, os alunos estavam sem ter o que comer e sem ter dispositivos eletrônicos para participarem das aulas. Foi informado a esta pesquisadora que a escola chegou a fazer vaquinha entre toda a comunidade escolar “G2: para ajudar alguns alunos por conta da situação econômica deles, porque são alunos muito pobres; e teve até uma funcionária da escola que recebeu ajuda também (sic)”. A vaquinha, segundo G2, serviu para comprar alimentos, remédios, uniformes e até sapatos para esses alunos.

Outro aspecto que merece ressaltar, é um diálogo entre professores durante o intervalo escolar. O diálogo foi iniciado porque um dos alunos havia perguntado para a cozinheira da escola o que haveria de merenda escolar naquele dia. Alguns professores acharam indolente da parte dos alunos. A CP2, no entanto, disse aos colegas que “se o teu aluno chega pra ti no início da aula e pergunta o que vai ter na merenda é porque ele veio pra (sic) escola com fome”. Essa fala da CP2 recebeu contribuição da Vice-gestora, que completou: “o pé de mamão da escola, antigamente, chegava a amadurecer os mamões, hoje em dia nem os mamões verdes escapam, eles comem tudo, eles chupam a cana-de-açúcar no talo, nem descascam e isso é fome”.

A escola possui uma pequena horta nos fundos, dispondo de mamoeiros, cana-de-açúcar, ateira (ou pinheira, em outras regiões), coentro, cebola de palha, amoreira, goiabeira, entre outras árvores frutíferas. Esse tipo de relato dos professores revela que, embora se esteja a investigar uma única escola da cidade, o problema é mais abrangente. Pôde-se constatar, por meio de noticiários diversos²⁰, que a acentuação da pobreza durante os anos de 2020 e 2021 não apenas contribuiu para a evasão escolar, como também foi o motivo pelo qual crianças e

²⁰ Cf. em: BBC News Brasil, <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59215351>; e CUT Brasil, <https://www.cut.org.br/noticias/aluna-de-8-anos-desmaia-de-fome-em-escola-publica-do-rio-0cfe>.

jovens viessem a desmaiar de fome dentro da sala de aula, por falta de alimentação tanto em casa, quanto na escola (BBC NEWS, 2021; CUT BRASIL, 2021).

Segundo relato da G2, o dinheiro para a merenda escolar não atende à demanda do público estudantil. Isso porque a quantia é calculada de acordo com o número de alunos do ano anterior, que era em menor quantidade em relação ao número de discentes que a escola está recebendo em 2022. Alunos em situação de vulnerabilidade foram as que mais deixaram a escola, muitos deles para serem inseridos em situação de trabalho infantil. Daniel Cara, pesquisador em Educação, afirmou, em seu perfil oficial do Twitter, que em se tratando de perdas educacionais irreparáveis durante a pandemia, a raiz do problema se concentra na renda, visto que são milhões de configurações familiares que hoje estão sem renda e passam fome (CARA, 2022b), sendo esse o motivo central da evasão escolar.

Pôde-se constatar pessoalmente esse fato, na ocasião da recepção de pais e filhos, quando a CP1 pediu que os pais alimentem seus filhos e que não deixem de mandá-los à escola, pedido reforçado pelo Gestor (G) da instituição escolar. Essa realidade não pode ser preterida. Além disso, em reunião pedagógica na escola em que esta pesquisa foi realizada, a CP1 declarou que “já é uma prática da escola em manter contato e ir atrás dos alunos e dos pais, para saber sobre as faltas desses alunos” antes mesmo do contexto de pandemia, levando em consideração que o público-alvo da escola pertence a grupos sociais menos favorecidos.

Ainda na reunião pedagógica com outros professores, a CP1 continuou dizendo que “eles”, os professores, “sabem que a maioria dos alunos que faltam é porque precisam trabalhar, ou porque têm problemas familiares”. De modo que, no contexto pandêmico o problema de evasão escolar se agravou e um dos principais motivos para esse agravamento, segundo os gestores e os coordenadores pedagógicos, reside em questões socioeconômicas.

Além disso, parece haver um evidente desgaste da classe docente, que também vem sendo afetada, como todos, pelas situações emergenciais em decorrência da pandemia por COVID-19; mas, também, pela tentativa de mercantilização da educação básica pública. A classe de professores parece estar “jogada à própria sorte”, como pode ser observado no depoimento do G: “o Ministério da Educação não passou as informações necessárias às Secretarias de Estado, que também não conseguiram repassar nenhuma informação para as escolas e nós, com isso, não conseguimos ajudar os professores”.

Com a implementação do novo currículo escolar do Ensino Médio, a escola pública está sendo utilizada para distribuir diferentemente o acesso à informação e aos conteúdos de formação, projetando um futuro de mais exclusão e discriminação aos grupos mais

empobrecidos. Em conversa com os atuais gestores da escola, observou-se que está havendo uma dificuldade em implementar o novo Itinerário Formativo (IF) do Ensino Médio. Os gestores disseram que não receberam qualquer treinamento ou orientação sobre como proceder para essa execução. Além disso, eles informaram que a cartilha já vem pronta e a equipe pedagógica pouco pode modificar, evidenciando, com isso, que o professor da educação básica está perdendo o direito à livre cátedra.

É propício dizer, no entanto, que os professores de modo geral continuam dispostos a pensar estratégias pedagógicas voltadas para o público de alunos que têm. Cita-se, como exemplo, um dos professores, ao qual chamaremos de Professor 5 (P5), que propôs um momento lúdico e dinâmico para a recepção dos novos alunos do 1º ano do Ensino Médio. Outro professor, que aqui será caracterizado como Professor 6 (P6), indicou músicas para as dinâmicas de recepção inclinadas ao gosto musical dos mais jovens, além de sugestão de leitura de textos para reflexão em conjunto, momento em que as práticas de leitura, embora timidamente, ganharam algum espaço.

Essas evidências contrariam frases de efeito que propagam o senso comum de que o professor “não se renova”, ou “não busca alternativas”. Aliás, de maneira mais clara e objetiva, o problema educacional parece não estar no professor, nem no aluno, tampouco na família do aluno, muito menos na escola em si. O problema aparenta estar em um sistema que reduz a escola a interesses mercadológicos e trata os alunos das camadas mais empobrecidas como mera mão-de-obra para o mercado de trabalho, portanto menos crianças que as outras crianças; como também trata o professor como menos profissional que os outros profissionais, colocando sobre seus ombros a responsabilidade de “reparar” um problema que se inicia na violência das privações multidimensionais. Acabando por falhar, a escola, com o verdadeiro propósito educacional e servindo, portanto, a interesses duvidosos, elitistas e hegemônicos.

Conforme observação em campo, o entendimento entre os professores é uníssono e claro: o novo Ensino Médio obriga os jovens a decidirem o resto de sua vida profissional aos 15 anos de idade. Esse entendimento é representado, neste fragmento da fala de G da escola, durante a aula de acolhimento dos novos alunos do 1º ano do Ensino Médio:

Esse momento na vida de vocês é inglório, porque com esse novo Ensino Médio vocês terão que decidir a vida de vocês agora, exatamente na idade que vocês estão descobrindo a vida. Então eu queria que vocês entendessem que é um momento bem sério. Eu sei que uma pequena parcela de vocês tem um problema sério, real, pesado e que independe só da boa vontade de vocês pra resolver. Mas, fora esses poucos estudantes que têm problema sério e real mesmo, a maioria vai ver que os problemas

de hoje não são nada. Vocês vão ver isso no futuro. (Fonte: informação verbal, depoimento do G, 2022).

Percebe-se manifestamente o compromisso do gestor escolar em deixar evidente e esclarecido o significado da implementação do Novo Ensino Médio para a vida e para a formação desses estudantes. Além do mais, fica notória sua preocupação em alertá-los sobre o peso de mais uma responsabilidade que é colocada sob os ombros desses jovens discentes: a decisão sobre seu futuro profissional em uma fase da vida tão complexa e dinâmica, como é a fase da adolescência.

4.2 O que diz o Projeto Político Pedagógico

A última versão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola *locus* desta investigação foi elaborada e aprovada pela equipe pedagógica, administrativa e docente no ano de 2021, pautado na resolução estadual (Nº 031/2018 – CEE/MA), cujo objetivo é apresentar diretrizes e propostas de trabalho docente das disciplinas de Ensino Médio.

O PPP da escola é proposto como um projeto “que pensa os alunos e demais colaboradores como peça chave para uma sociedade mais igualitária e questionadora”, visando “estimular e proporcionar ações que vão de encontro às problemáticas sociais”, bem como “objetivando criar condições para a formação de cidadãos críticos e compromissados com sua realidade”, em direção à uma “sociedade mais justa e igualitária” (SEDUC-MA, 2021, p. 8).

Dos 14 (quatorze) objetivos pedagógicos que constam no PPP da escola (SEDUC-MA, 2021), alguns ganham destaque positivo, a exemplo:

- a) 1º – Articular os docentes com o objetivo de descobrir as causas que interferem no desenvolvimento do trabalho pedagógico (SEDUC-MA, 2021, p. 12);
- b) 2º – Proporcionar aos docentes meios teóricos e práticos para um fazer pedagógico que os protagonize como transmissores de conhecimentos e saberes significativos (SEDUC-MA, 2021, p. 12);
- c) 3º – Contextualizar a realidade do aluno no meio onde vive, respeitando o seu modo de ser e viver (SEDUC-MA, 2021, p. 12);
- d) 4º – Sensibilizar o corpo docente para que se torne capaz de estabelecer uma relação ativa e transformadora no meio social onde atua; ampliar a participação democrática na escola em todos os aspectos (SEDUC-MA, 2021, p. 12).

Em relação ao primeiro objetivo destacado, observações em campo permitiram notar que uma das causas que mais interferem no trabalho docente é a demanda social que o aluno traz para a escola, decorrente da aguda estratificação social. Espera-se, por sua vez, que o professor se encarregue de resolver problemas para o qual não foi formado, como a questão da pobreza multidimensional e como esse fator pode interferir significativamente nas condições de acesso e permanência escolar, bem como na aprendizagem, desenvolvimento e consolidação leitora. Não menos importante, salários irrisórios, comparados a outros segmentos profissionais, longas e exaustivas jornadas de trabalho, precárias condições de serviço parecem estar entre os principais motivos que interferem no trabalho docente (FLORIANO; CORDOVA, 2020).

A respeito do segundo objetivo destacado nesta investigação, percebe-se que os docentes, desde a implementação do novo currículo do Ensino Médio, parecem estar perdendo a autonomia pedagógica; ficando, portanto, tolhidos para execução de um fazer docente que os protagonize como transmissores de conhecimentos e saberes significativos (SEDUC-MA, 2021, p. 12).

A respeito do terceiro objetivo frisado, constatou-se haver preocupação dos gestores e das coordenadoras com as intempéries que fazem parte da vida dos alunos e que afetam diretamente sua relação com a escola. A exemplo, cita-se a preocupação em conseguir uma linha de transporte coletivo aos estudantes que vivem em território irregular e, por isso, a prefeitura não coloca à disposição meios de transporte até à escola. Além disso, testemunha-se a preocupação que têm os gestores em regularmente promoverem “vaquinhas” para ajudar seus alunos mais empobrecidos e com maior dificuldade para comprar lápis, cadernos ou, até mesmo, uniformes escolares, entre outros aspectos.

Já o quarto objetivo aqui destacado merece uma atenção de contraponto. Elenca-se como objetivo tornar o corpo docente mais sensível a uma relação afetiva e democrática com seus alunos (SEDUC-MA, 2021). Para tanto, acredita-se que a escuta ativa é basilar. Durante o momento de observação em sala de aula, foi possível presenciar um momento de sério esgotamento docente, em que a P1 não conseguia falar devido ao barulho em sala de aula por parte dos discentes e, por isso, convocou a presença da CP2. No limite de sua exaustão de trabalho pedagógico, a CP2 tentou conter o “mau comportamento” dos alunos com expressões verbais do tipo “esses quatro idiotas que ficam atrapalhando a aula”, e também “você são um bando de à toa que não quer nada da vida”, em tom de voz alto e irritado.

Antes de contextualizar esses dados e sua interpretação, evidencia-se, também, outra situação a ser analisada, que é a fala de uma das alunas logo após o referido acontecimento. Segundo a discente, certa vez foi expulsa da sala por colocar o celular no silencioso quando um dos professores entrou em sala. A aluna disse que essa sua ação foi interpretada pelo docente como desrespeitosa, porque entendeu que a discente estava ao celular durante sua aula. Houve tentativa de explicação, conforme relato da estudante, mas sem sucesso, visto que houve indisponibilidade de escuta por parte do professor.

Reconhece-se que é preciso muita cautela para analisar esses dados, visto que o ano letivo de 2022 começa carregado de cansaço mental derivado de um trabalho exaustivo de ER entre 2020 e 2021, bem como perdas irreparáveis tanto a uma parte dos alunos, quanto a uma parte dos professores, derivadas da letalidade da COVID-19. Isto posto, nota-se que os professores e coordenadoras aparentam estar no limite da exaustão em relação ao trabalho pedagógico que, a cada dia, fica mais controlado por um currículo escolar despótico; como também por estruturas prediais insuficientes e recursos escassos ao desenvolvimento de sua função educadora. Os professores e equipe pedagógica como um todo, além de também serem pessoas humanas e estarem passíveis de estresse e esgotamento, parecem ser a “linha de frente” que suporta as consequências da violenta desigualdade de recursos materiais e simbólicos injustamente distribuídos entre as classes de pessoas.

A G2, a respeito de situações como essas relatadas, disse que “parece haver uma bomba-relógio na mão dos educadores, que não sabem lidar com questões que estão além do trabalho pedagógico; e por outro lado o professor e a equipe escolar não podem abrir mão de sua autoridade, tá muito difícil” (Fonte: Dados gerados pela Pesquisa). O P2 ratificou dizendo que: “está todo mundo com o cérebro fatigado de tanto celular durante a pandemia, inclusive os professores”. Segundo a G2, o uso excessivo do celular, durante o período de isolamento social e as aulas no modelo de ER, fez com que muitos alunos desenvolvessem ansiedade e depressão.

É oportuno relatar uma fala de um dos alunos em momento de leitura em sala de aula, o qual fez a seguinte afirmação “se eu tivesse (sic) em casa jogando já tinha passado a hora”. Interpreta-se, com isso, que o tempo de celular que essas crianças/adolescentes tiveram ao longo de dois anos de pandemia se estendeu além do recomendável pelo conselho de pediatria, que é de até 3 horas por dia para adolescentes entre 11 e 18 anos (EISENSTEIN *et al.*, 2019). A G2 relatou que no início do ano letivo de 2022, “uma aluna teve crise de ansiedade, arrancando os cabelos da sobrancelha, porque está viciada no celular; e outro aluno da manhã gritou no meio

do pátio com a CP2, mandando ela (*sic*) tomar no cu (*sic*)”. O P2 disse que “os alunos estão enlouquecidos depois da pandemia”.

Esta pesquisadora teve a oportunidade de estar em sala de aula com cada turma do 1º ano do Ensino Médio e, com essa experiência, foi possível constatar que os alunos parecem apresentar uma atenção muito fragmentada durante as aulas; isto é, o problema que já havia antes da pandemia por COVID-19, agravou-se ainda mais para essas crianças que ficaram isoladas, cativas de aparelhos celulares para fins educativos que, segundo apontamento de alguns estudos (NERI; OSÓRIO, 2021; SENHORAS, 2020; e NUNES, 2021), não atingiram seus objetivos nas camadas mais populares.

Percebe-se que é pouco provável que a escola e seu quadro pedagógico consiga, sozinha, conter os efeitos provocados por um corpo social desigual, excludente e discriminatório. Além do mais, os próprios professores, responsáveis pelo trabalho pedagógico em geral, sofrem, também, as consequências das desigualdades sociais. Isso porque a esses profissionais é destinada uma parte muito pequena dos recursos de remuneração pelo seu trabalho e muitos precisam se dedicar a dois ou mais empregos para conseguirem viver com o mínimo de dignidade.

Esse é um fator, entendido nesta investigação, que precariza o trabalho docente, dado que os professores, como pessoas humanas, não exercem apenas uma única função social, mas são, além de docentes, mães, pais, filhas, filhos, mulheres, homens, pessoas não binárias e precisam, também, de tempo para se dedicarem a esses outros papéis sociais e atividades pessoais. Toda essa situação de sobrecarga de trabalho, má remuneração, recursos escassos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; bem como estar na linha de frente dos efeitos das profundas desigualdades a que os discentes estão submetidos, contribui para que a relação afetiva com os alunos e a sensibilidade para uma participação mais democrática em todos os aspectos (SEDUC-MA, 2021) fique expressivamente prejudicada.

Seguindo, o aspecto *leitura* é contemplado no PPP no componente Língua Portuguesa (LP) e no componente Artes, cujo objetivo é promover a leitura de produções literárias de diversos autores em seus mais diversos gêneros textuais. Para tanto, o PPP prevê que o espaço da biblioteca tenha como finalidade incentivar a pesquisa bibliográfica, a leitura e outras atividades que contribuam para o enriquecimento intelectual, cultural e intercultural de professores, estudantes, suporte pedagógico, administrativos e comunidade escolar como um todo (SEDUC-MA, 2021). Essa é uma previsão que consta apenas no PPP, devido à falta de

infraestrutura bibliotecária²¹ e que será mais bem aprofundada no tópico “Análise das práticas de leitura escolares”.

4.3 Dados do IDEB

Fez-se uma pesquisa documental, a respeito do campo desta investigação, por meio do site do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com os últimos dados disponibilizados referente ao ano de 2019. Segundo o IDEB (BRASIL, 2019), trata-se de uma escola que contempla pelo menos 684 alunos matriculados e um número de abandono escolar que se aproxima de 46 alunos. A nota média no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é de 468,31 pontos, com uma participação efetiva de pelo menos 44% dos alunos matriculados.

Na escala de Indicador de Qualidade – IDEB, o Ensino Médio da referida escola está avaliado com 4,1 pontos. Ao final do percurso escolar, isto é, no 3º ano do Ensino Médio, 0% (nenhum) dos alunos possui aprendizado avançado em Língua Portuguesa (LP), 30% (71 alunos) possuem aprendizado proficiente em LP, 41% (97 alunos) possuem aprendizado básico em LP, e 29% (70 alunos) possuem aprendizado insuficiente em LP, IDEB (BRASIL, 2019).

Além disso, a distorção idade-série, para toda a escola, chega a um total de 31% de alunos; sendo que, no 1º do Ensino Médio, para cada 100 alunos, 30 estavam com atraso escolar em 2 anos ou mais; no 2º do Ensino Médio, para cada 100 alunos, 30 também estavam com atraso escolar em 2 anos ou mais; e no 3º do Ensino Médio, para cada 100 alunos, 33 alunos estavam com atraso escolar em 2 anos ou mais, dados do IDEB (BRASIL, 2019).

Também de acordo com os resultados da prova SAEB, divulgados pelo IDEB (BRASIL, 2019), é uma escola que tem seus alunos proficientes nível 5²² em Português e Matemática, com uma média de 273,17 pontos e 262,34 pontos, respectivamente.

Referente à sua língua natural, 100% dos alunos e suas famílias são falantes do português brasileiro; 57% dos alunos se autodeclararam pardos, 19% se autodeclararam brancos, 16% se autodeclararam pretos; 6% se autodeclararam amarelos; 2% não quiseram responder; e 1% se autodeclarou indígena. São alunos que em sua maioria moram com suas mães (75%) e irmãos (73%); pelo menos 63% também moram com pais ou padrastos, IDEB (BRASIL, 2019). Esse é um dado interessante, também constatado por Rossi e Burgos (2014, p. 62) em escolas situadas na favela da Rocinha (RJ), que revelam 60,8% das famílias serem

²¹ Conferir o capítulo de Práticas de leitura escolares, onde é relatada a situação da biblioteca da escola.

²² Na escala de aprendizado SAEP, utilizada pelo INEP, são 9 níveis de distribuição de aprendizagem, sendo o nível 1 o mais insuficiente e o nível 9 o mais avançado.

compostas por ambos os pais, opondo-se ao mito da mãe solteira (mãe solo) que, no imaginário social troca de parceiro com frequência e condiz, no senso comum, com a hipótese da família desestruturada.

Essas informações, embora se refiram a uma unidade escolar específica, parecem não apresentar dados isolados em um contexto mais amplo. Rossi e Burgos (2014), em seu estudo sobre *O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar*, apresentam dados semelhantes aos desta pesquisa e que apontam uma porcentagem de 80,8% de mães serem as responsáveis imediatas pelos filhos que compõem o público estudantil de escolas de região periférica do Rio de Janeiro, comparando a 75% das mães serem as responsáveis imediatas pelos filhos que compõem o cenário desta investigação, conforme dados do IDEB (BRASIL, 2019).

A respeito da escolaridade da mãe ou mulher responsável pela criança, dados do IDEB (BRASIL, 2019) indicam que pelo menos 42% possuem Ensino Médio completo; 14% possuem ensino superior completo ou incompleto; 12% possuem Ensino Fundamental completo; 12% concluíram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental; 12% não souberam responder a escolaridade da mãe; e 8% das mães ou mulheres responsáveis não conseguiram concluir o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Significa que pelo menos 32% das mães ou mulheres responsáveis pelas crianças possuem apenas o Ensino Fundamental completo ou incompleto, números muito semelhantes aos da pesquisa de Rosi e Burgos (2014) na favela da Rocinha (RJ), que revelam serem 38% terem concluído parcial ou integralmente o Ensino Fundamental.

Em relação à escolaridade do pai ou homem responsável pela criança, 31% dos alunos não souberam responder qual a escolaridade de seus pais; 27% possuem Ensino Médio completo; 16% possuem Ensino Fundamental completo; 12% fizeram até o 5º ano do Ensino Fundamental; 8% não concluíram o primeiro ciclo do Ensino Fundamental; e 6% possuem ensino superior completo ou incompleto, dados do IDEB (BRASIL, 2019). Nota-se que 36% dos pais ou homens responsáveis pela criança possuem Ensino Fundamental completo ou incompleto. Também, os pais têm menor contato com o nível de instrução superior, em relação às mães ou mulheres (42% para mães/mulheres e 27% para os pais/homens).

Outro dado relevante é que as crianças/adolescentes têm mais conhecimento sobre o nível de escolaridade das mães/mulheres (88% souberam responder seguramente à questão), comparando ao conhecimento do nível de escolaridade dos pais/homens (69% não souberam responder seguramente à questão). Entende-se, com isso, que a figura feminina parece dar mais

abertura ao diálogo no que se refere aos assuntos escolares com os filhos, em relação à figura masculina.

Complementar dado que se traz, relaciona-se à frequência que os pais costumam conversar com seus filhos referente ao que acontece na escola. Pelo menos 56% dos alunos afirmaram que os pais conversam “de vez em quando”; 30% disseram que seus pais conversam sempre ou quase sempre; e apenas 13% afirmaram que seus pais nunca conversaram em relação ao que acontece na escola, IDEB (BRASIL, 2019). Isso desmistifica o senso comum que diz ser a família das classes populares desatenta e descuidada em relação aos filhos e à escola.

Além disso, quando perguntados a respeito de o quanto seus pais ou responsáveis os incentivam a estudar, 80% dos alunos responderam que sempre ou quase sempre são incentivados às práticas escolares de aprendizagem; 16% afirmaram que são incentivados “de vez em quando”; e apenas 5% disseram que nunca são incentivados, IDEB (BRASIL, 2019). Percebe-se que, ao contrário do que comumente se diz sobre a relação de famílias pobres e escola, de que “não estão nem aí para a vida escolar de seus filhos”, apenas “os jogam dentro da escola e a escola é que se vire”; todo mundo quer ver seu filho na escola e bem, inclusive pessoas muito pobres (MEDEIROS, 2022).

Quando perguntados acerca da frequência com a qual recebem incentivos para fazer tarefas de casa, 62% dos alunos responderam que sempre ou quase sempre são incentivados; 24% responderam que são incentivados de vez em quando; e 14% responderam que nunca são incentivados, IDEB (BRASIL, 2019). Ainda assim, a maioria dos pais cumpre frequentemente sua responsabilidade de incentivar aos exercícios escolares destinados à casa. Também foram perguntados a respeito do quão incentivados são, por seus pais/responsáveis, a comparecerem às aulas. 87% dos alunos responderam que sempre são incentivados a comparecerem às aulas; 10% responderam que são incentivados de vez em quando; e apenas 3% responderam receber nenhum incentivo dos pais/responsáveis, IDEB (BRASIL, 2019).

Os dados fornecidos pelo IDEB (BRASIL, 2019), em relação à escola campo desta pesquisa, não revelam uma situação isolada quando se considera uma escola pública localizada na periferia urbana de um município. Por exemplo, constatou-se que, diferente do senso comum, os responsáveis por essas famílias empobrecidas não são pessoalmente negligentes e descuidados com a educação de seus filhos. Essa é uma constatação similar às de Rossi e Burgos (2014), em estudo realizado na favela da Rocinha (RJ), que dizem serem os responsáveis pedagógicos prestativos e preocupados com a educação escolar de suas crianças, que constatou

haver pelo menos 60% de presença dos responsáveis em eventos escolares, ainda que se trate de responsáveis por alunos mais velhos.

Dessa forma, ao comparar aos dados do IDEB (BRASIL, 2019), a respeito da escola onde esta investigação ocorreu, com os dados apresentados por Rossi e Burgos (2014), observa-se que o número é de 80% de incentivo às práticas escolares de aprendizagem, por parte dos responsáveis; 62% dos alunos são sempre ou quase sempre são incentivados a fazerem tarefas de casa; e 87% são sempre são incentivados a comparecerem às aulas, em escola periférica de Imperatriz/MA; em relação a 60% de presença média na escola, por parte dos pais de alunos moradores da favela da Rocinha (RJ) (ROSSI; BURGOS, 2014). Percebe-se que a escola de periferia, ao contrário do que comumente se acredita, está no centro da família popular (ROSSI; BURGOS, 2014).

Por último, sobre a frequência que seus pais atendem ao chamado de reunião escolar, pelo menos 51% dos alunos disseram que os pais sempre ou quase sempre comparecem quando são chamados; 34% responderam que os pais comparecem apenas de vez em quando; e 15% responderam que os pais nunca comparecem às reuniões escolares, IDEB (BRASIL, 2019). Esses dados parecem ser sintomáticos, visto que a relação entre família escola parece estar estreitada com pelo menos pouco mais da metade das famílias dos alunos matriculados. Ainda assim, 49% dos alunos alegaram que os pais comparecerem de vez em quando ou nunca às convocações escolares, e esse ainda parece ser um número alto e problemático para um acompanhamento mais exitoso ao que se propõe.

Entra-se agora em um componente mais específico a respeito de meios e condições de leitura diversificados. Quando perguntados quanto a disponibilidade de tablets em suas casas, 84% dos alunos disseram não possuírem nenhum aparelho desse tipo; 14% disseram possuir pelo menos 1 tablet; 1% afirmou possuir 2 tablets em casa; e 1% afirmou possuir 3 ou mais tablets em casa, IDEB (BRASIL, 2019). Referindo-se à disponibilidade de computadores, 54% afirmaram não possuir nenhum computador; 34% afirmaram possuir pelo menos 1 computador; 11% afirmaram possuir 2 computadores; e 1% afirmou possuir 3 ou mais computadores em casa, IDEB (BRASIL, 2019). Note-se que a cada 100 alunos, 84 não possuem aparelho tablet, que, em tese, funciona também como suporte para leitura de livros e textos digitais em geral; e a cada 100 alunos, pouco mais da metade (54 alunos) não possuem nenhum aparelho de computador em suas casas.

Menos da metade dos alunos dispõem de ambos os recursos. E entre os que possuem, a maioria precisa dividir o aparelho com os outros membros da família. São esses mesmos

alunos que, durante o Ensino Remoto emergencial, estiveram em desvantagem escolar, em relação a quem possui melhor acesso às Tecnologias da Informação, dado que precisa constar nas análises com relação ao desempenho escolar de alunos advindos de contextos periféricos e empobrecidos.

Ainda de acordo com os dados fornecidos pelo site do IDEB (BRASIL, 2019), sobre as práticas de leitura dos alunos desta escola, 57% dos alunos responderam que leem notícias (em jornais, revistas, internet etc.) apenas de vez em quando; 29% responderam que leem sempre; e 13% disseram que nunca leem esse tipo de texto. A respeito de leitura de livros que não sejam de matérias escolares, 58% dos alunos responderam que leem de vez em quando; 22% disseram que leem sempre ou quase sempre; e 20% afirmaram que nunca leem esses livros. Em relação à preferência por livros em quadrinhos, 50% disseram nunca ler esse tipo de texto; 33% afirmaram ler apenas de vez em quando; e 17% leem sempre ou quase sempre.

Analisando esses dados disponíveis no site do IDEB (BRASIL, 2019), percebe-se que as práticas de leitura dos alunos giram em torno de leituras rápidas (notícias em jornais, revistas, internet etc.). Textos mais longos, como livros em geral, ou Histórias em Quadrinho (HQ), ficam em segundo plano. Compreende-se que, para entrar em contato com textos de notícias, jornais, revistas e textos noticiários disponíveis na internet é algo mais provável, visto que esse tipo de texto é, em tese, menos longo e amplamente difundido pela grande mídia, portanto requer menor tempo de dedicação e menor custo ao público leitor.

Entrar em contato com textos mais longos, como livros literários em geral e HQ, é algo que requer certa disponibilidade de tempo e custos materiais. Evidentemente que muitos deles estão disponíveis em sites de PDF, na internet. Ainda assim, volta-se aos dados do IDEB (BRASIL, 2019), que revelam um baixo número de alunos que têm acesso a aparelhos eletrônicos e internet de banda larga de qualidade. Neste caso, essas duas últimas questões são o que formam o cerne do problema, dado que não basta ter o material disponível na internet, é preciso que a criança ou o adolescente disponha de suporte tecnológico para acessá-lo, o que requer, também, custo material.

4.4 Análise sociolinguística das práticas de leitura de alunos do 1º ano do EM

- ❖ Aluna 1 (A1): gosta de ler e é filha de pais analfabetos.

A1 reside em uma casa com mais três pessoas, que sobrevivem com uma renda mensal de 1 (um) salário mínimo, correspondendo a R\$13,46 por pessoa ao dia. É uma configuração familiar beneficiária de programa de transferência de renda, o Bolsa Família, e que reside em local com precário acesso a saneamento básico. Em relação à renda, a família sobrevive com menos que o mínimo necessário sugerido pelo Banco Mundial, que gira em torno de R\$16,00 por pessoa ao dia (SILVA; BRUNO; SILVA, 2020). Trata-se de uma configuração familiar que está inserida na linha de pobreza por renda. Segundo a A1, sua família possui pleno acesso aos serviços públicos de saúde, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS). São, portanto, amparados pelo Estado nesse aspecto.

De acordo com a A1, o padrão de alimentação seu e de sua família é básico, porque conseguem comprar apenas o necessário para a nutrição na alimentação diária, indicando que se trata de uma família em situação de vulnerabilidade no aspecto da alimentação. Além disso, a respeito da escolaridade de seus responsáveis imediatos, são adultos que possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto. Interpreta-se, com isso, que, nas relações de interdependência para aquisição do capital cultural leitor escolarmente rentável, o capital que a A1 recebe pode ser restrita em relação às expectativas do jogo escolar.

Ainda, A1 é uma estudante que dispõe de espaço específico para estudos em sua casa, compreendendo-se, com isso, que a sua configuração familiar valoriza a cultura escolar, haja vista que se preocupa em reservar um local adequado aos estudos da discente. Trata-se, portanto, de uma das relações interdependentes relevantes para haver sucesso escolar em meios populares (LAHIRE [1997] 2004). A aluna, no entanto, precisa se dividir entre as atividades escolares dentro e fora da sala de aula e, também, ao exercício de atividade remunerada, visto que precisa contribuir com as despesas de casa. Esse é o motivo por que dispõe apenas do período noturno para estudar as matérias escolares, bem como se dedicar às práticas de leitura diversificadas fora do contexto escolar.

Esse último dado é interpretado como privação do amplo acesso à educação. Isso porque, comparando sua situação a de crianças socioeconomicamente mais privilegiadas, é uma aluna que precisa passar parte significativa do seu tempo exercendo atividade remunerada para contribuir com a subsistência da família. Assim, em vez de dedicar sua energia e concentração para suas aprendizagens e aquisição de capital cultural leitor escolarmente rentável, fica à margem do jogo escolar, pois este que requer contínua repetição pedagógica e dedicação.

Em relação à imagem que a A1 tem de seus responsáveis imediatos, no que diz respeito à rotina familiar, sua resposta foi que geralmente o(a) adulto(a) responsável aparenta estar

sempre muito cansado(a), devido à longa e exaustiva jornada de trabalho durante o dia, o que pode ser constatado nas próprias palavras da A1: “Meus pais trabalham o dia inteiro e no final da tarde eles descansam”. Analisa-se, com isso, que neste caso o senso comum que diz que a família não se responsabiliza em acompanhar sua criança não passa de um argumento classista.

Uma configuração familiar, constituída de responsáveis semianalfabetos, sobrecarregados com longas e exaustivas jornadas de trabalho, e tendo que lidar com a escassez de recursos materiais, pouco conseguirá, no único intervalo de tempo possível, acompanhar seu filho ou sua filha com atividades extrassala. Não se trata, portanto, de negligência, irresponsabilidade ou falta de interesse pessoal. Defende-se que não se pode colocar sobre as famílias a responsabilidade da violência de privações de direitos sociais fundamentais que ela mesma sofre.

Ademais, a A1 respondeu que gosta de adquirir novos livros, mas sua situação financeira a impossibilita de comprar livros sempre que ela deseja. As condições para aquisição de novos livros são limitadas para a estudante e a alternativa viável seria o acesso aos livros na biblioteca de sua escola. No entanto, quando perguntada sobre o acesso a bibliotecas na escola, no bairro e na cidade, sua resposta foi: “Eu nunca vi a biblioteca da escola aberta, no meu bairro, nem na cidade não tem biblioteca (sic). Não que eu saiba”. Isso porque a biblioteca da escola sempre se encontra trancada. Segundo a G2 e a CP2, a escola não tem funcionários suficientes para atender à demanda e elas, G2 e CP2, precisam se dividir entre diversas funções no ambiente de trabalho.

Ao ser perguntada a respeito de o que costuma fazer quando tem tempo livre, em uma questão que apresentava as seguintes alternativas: dormir, ver televisão, ler, estar ao celular, praticar esportes; em que 1º deveria indicar prioridade máxima e 5º menor prioridade, A1 informou que duas atividades lhes são igualmente prioridades: a primeira é ler, a segunda é estar ao celular. Atividades como ver televisão, dormir e praticar esportes vêm, respectivamente, em terceiro, quarto e quinto lugar.

Note-se que se trata de uma discente egressa do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Essa mesma aluna, que acabou de ingressar no Ensino Médio, demonstra interesse pelas práticas de leitura não obrigatórias²³, o que corrobora com o depoimento da P4²⁴, que afirma serem os alunos do Ensino Fundamental ávidos por leitura, mas quando chegam ao Ensino Médio (EM), essa avidez se esvai.

²³ Compreende-se, neste estudo, as práticas de leitura obrigatórias como atividades de leitura escolares; e as não obrigatórias como atividades de leitura espontâneas.

²⁴ Cf. o subtópico 10.5: *Análise das práticas de leitura escolares*.

De sorte que, segundo a aluna-colaboradora, é seu costume ler todos os dias, mas que, agora no Ensino Médio, suas atividades de leitura estão voltadas à preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O então exame, que antes servia para avaliar a qualidade educacional do EM, agora serve para que os estudantes secundaristas consigam ingressar no ensino superior, a depender do seu desempenho. As práticas escolares de leitura acabam por ter como foco um ensino cujo objetivo é alcançar a média necessária para aprovação e pouco se empenha para oferecer um ensino que forme cidadãos críticos e comprometidos por uma sociedade mais justa e igualitária.

A respeito do tempo disponível para se dedicar à leitura fora do ambiente escolar, A1 respondeu que o único momento que tem para ler é durante à noite, horário em que sempre lê um pouco antes de dormir. Solicitou-se uma justificativa para a resposta, porém a discente não o fez. A análise se que faz, refere-se à afirmação da aluna colaboradora em ter que exercer atividade remunerada para contribuir com as despesas familiares, resultando em pouca disponibilidade de tempo, levando em conta que se trata de uma estudante que deveria ter os estudos como sua atividade obrigatória prioritária.

Quando perguntada sobre a imagem que mais representa a sua atual escola em relação às práticas de leitura, a discente informou que desconhece espaços próprios para esse tipo de atividade. Isso porque, como já mencionado pela G2 e pela CP2, a biblioteca não está aberta aos estudantes por falta de funcionários e infraestrutura adequada. Embora disponha de um bom e atual acervo literário, a biblioteca não possui mesas, cadeiras e estantes suficientes.

A1 diz que, como medida pedagógica para a formação de leitores assíduos, a escola deveria abrir a biblioteca aos alunos. Nas palavras da estudante: “Ela [a biblioteca] vive fechada. Outra coisa é fazer um ambiente adequado para a leitura, porque ninguém consegue ler em sala de aula, onde as pessoas ficam falando alto” (Fonte: Dados gerados pela Pesquisa). Constata-se que, apesar de o senso comum considerar o estudante de baixa renda alguém desinteressado pela leitura, não é exatamente desinteresse o que ocorre. São alunos que veem, diante de si, portas fechadas e estruturas precárias para a imersão em atividades de letramento escolarmente rentáveis.

A1 é uma aluna que pode ser considerada multidimensionalmente empobrecida, porque está submetida a pelo menos 3 dimensões de pobreza: renda, amplo acesso à educação e inclusão digital. E, apesar de todo esse contexto de falta, sua percepção a respeito do seu próprio contexto de ensino e aprendizagem é assertiva e apropriada.

❖ Aluno 2 (A2): não gosta muito de ler e prefere ficar ao celular.

A2 é um jovem que habita em uma casa com mais 4 (quatro) pessoas, dependendo de apenas 1 salário mínimo para sobrevivência, o que condiz com R\$ 8,08 por dia para cada pessoa, metade do mínimo necessário, segundo a sugestão do Banco Mundial. Trata-se de uma família que se encontra na linha de pobreza pela dimensão renda. A família de A2 é beneficiária do programa de transferência de renda Bolsa Família que, segundo o discente colaborador, ajuda bastante nas despesas de casa. A respeito do acesso à saúde, A2 informou que sua família possui pleno acesso aos serviços de saúde pública por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), o que confirma a importância dos serviços públicos que asseguram os direitos sociais fundamentais da população como um todo.

O direito social fundamental ao saneamento básico, no entanto, é negado ao A2 e à sua família. Leia-se a resposta a seguir: “Na rua onde eu moro não tem asfalto, não tem transporte público, não tem saneamento básico, nem infraestrutura adequada. Pra (*sic*) ter uma noção, lá é ruim de água (*sic*), não tem uma boa encanação e não passa carro do lixo e as pessoas jogam lixo no meio ambiente (*sic*)” (Fonte: Dados gerados pela Pesquisa). Analisa-se, na resposta de A2, como pode ser confuso precisar estar higienizado e saudável para adentrar ao ambiente escolar se, no local onde mora, falta água com frequência e se trata de um lugar que não há coleta de lixo frequente.

A respeito do padrão de alimentação, A2 informou que sua família se alimenta com o básico, dado que conseguem comprar apenas o necessário para sua nutrição e alimentação diárias. Interpreta-se que o dinheiro recebido pelo Bolsa Família contribui para que sua alimentação não seja precária, visto que sua família, composta por 5 pessoas no total, dispõe de apenas R\$ 8,08 reais para sobrevivência, o que seria insuficiente para um padrão de alimentação minimamente básico. Isso confirma os pressupostos dos estudos de Silva, Bruno e Silva (2020) e Soares S. (2009), quando defendem a importância dessas medidas na vida da população mais empobrecida.

Em relação à escolarização de seus responsáveis imediatos, A2 participou que seus pais são adultos semianalfabetos, porque possuem apenas Ensino Fundamental completo/incompleto. Em suas relações de interdependência para aquisição de capital cultural escolarmente rentável, A2, assim como A1, também, pode estar atrás na linha de largada em relação às expectativas do jogo escolar, que está estruturado para alunos advindos de famílias com capital cultural escolarmente rentável previamente estruturado.

Além disso, A2 diz não possuir um espaço específico em sua casa, no qual consiga se concentrar e se dedicar aos estudos escolares. Ainda que o discente não precise exercer nenhuma atividade remunerada, até mesmo porque o benefício social do Bolsa Família tem como condição inexorável que a criança e o adolescente não estejam em condição de trabalho infantil, não ter em casa espaço apropriado para estudos é um ponto a ser realçado nesta investigação, enquanto algo negativo.

Bem como a reflexão de Daniel Cara (2022b), a respeito de a escola não estar isolada dos outros contextos sociais, uma criança em fase escolar precisa estender suas atividades de aprendizagem ao ambiente familiar. Isso porque as atividades de aprendizagem não se restringem aos muros da escola. Implica dizer que não basta que a escola tenha estrutura física adequada para atividades educativas, o espaço familiar, extensão dos espaços de aprendizagem, precisa também dispor de tais condições e infraestruturas. De modo que, as desigualdades de distribuição material entre os grupos sociais, geradoras de pobreza multidimensional, revelam-se um problema profundamente enraizado em sociedades de classe.

Ora, se uma criança ou adolescente não dispõem, em casa, de espaços físicos adequados para atividades de aprendizagem e leitura, resta preencher o tempo e a necessidade de estímulos cerebrais com o que está de mais fácil alcance. Assim, A2 diz que suas prioridades de atividades diárias se resumem em dormir, ver televisão e estar ao celular, ficando em segundo plano atividades de leitura e esportes.

A2 diz que suas práticas de leitura se iniciaram desde o Ensino Fundamental, por conta de atividades escolares. No entanto, a frequência de suas práticas leitoras se restringe à obrigação escolar; mas, ao escolher gêneros textuais, os quais poderia ler em seu tempo livre, suas escolhas se concentrariam em Histórias em Quadrinhos (HQ), Romances e Fantasias. Ficariam em segundo plano livros de Poesia, Clássicos da Literatura e Livros de Autoajuda. As respostas de A2 e A1 mostram um gosto semelhante para atividades de leitura. Ambos elencam HQ em suas preferências.

Compreende-se, contudo, que para essa atividade de inculcação pedagógica socialmente prestigiada, é preciso, antes, despertar o prazer pela leitura; isto é, “A paixão de Bastián”. E, esse despertar precisa considerar as tendências de preferências de leitura do público-alvo. Ora, se uma criança não gosta de comer beringela, o ideal é que se pare de oferecer o legume? É claro que não. Existem diversos modos de se preparar tal refeição que passam pela elaboração de receitas bem temperadas e que agregam outros ingredientes mais aceitos. Assim é o desenvolvimento e a consolidação das práticas de leitura. É preciso desenvolver estratégias,

considerando o público com o qual se trabalha, bem como suas preferências de leitura, para que a atividade pedagógica seja plenamente consolidada ao longo dos anos.

A2 é um estudante que diz dispor de tempo livre para se dedicar à leitura fora do ambiente escolar. No entanto, emprega a maior parte do tempo para ficar ao celular e, eventualmente, utiliza o aparelho para atividades de leitura. O discente não respondeu às questões relativas às práticas de leitura no ambiente escolar, nem comentou a respeito de medidas que considera importante para que os alunos de sua escola se tornem leitores assíduos.

Quando questionado a respeito da imagem que mais representaria seu responsável legal no dia-a-dia da rotina familiar, A2 marcou a opção em que uma mulher está lavando louças aparentando estar cansada. A justificativa para a opção marcada é que sua mãe trabalha em casa durante o dia inteiro, exercendo atividades domésticas e de cuidados: “Minha mãe vive falando que está cansada, pois sempre tem coisas pra (*sic*) fazer” (Fonte: Dados gerados pela Pesquisa).

Chama-se atenção para um fator sociolinguístico presente nesse depoimento que influencia no uso e na apropriação das práticas linguísticas diversas. Entre as opções de imagens que representariam os adultos responsáveis, têm-se opções de mulheres e homens. A escolha da resposta pela imagem contendo uma mulher, exercendo serviços domésticos e com semblante cansado revela que, no imaginário desse adolescente, a primeira representação de pessoa responsável em que pensa é a figura feminina/materna.

Assim, essa mesma figura feminina/materna (mulher e mãe) exerce atividades desiguais na divisão dos trabalhos, em relação aos homens, a partir de sua função social, sendo encarregada de uma atividade não remunerada, não prestigiada e/ou não socialmente reconhecida; atividade essa que delimita o tempo a ser dedicado com outras interações sociais (atividades de aprendizagem em geral, interações sociais diversas, ampliação das redes sociais de convivência, entre outros) (BORTONI-RICARDO, 2004). O repertório linguístico e de práticas linguísticas dessa figura feminina/materna pode ficar prejudicado, em relação ao repertório linguístico de alguém que teria condições e possibilidades de estender tanto suas redes sociais de convivência, quanto atividades de aprendizagem e interações em geral.

A2, que não se sente tão interessado por práticas de leitura e prefere ficar ao celular, interpreta-se, não teve a oportunidade de receber uma inculcação pedagógica que atenda às exigências escolares. Isso porque, em suas relações de interdependência, não houve possibilidade de maiores interferências, na medida em que a função social exercida pela figura feminina e materna também escamoteia as possibilidades de ampliação de interações sociais e atividades de aprendizagem.

Poderia, pois, a escola dizer que essa mesma mãe não se interessa pela aprendizagem do filho e não faz um acompanhamento minucioso por ser negligente, sem considerar fatores sociolinguísticos que estão envolvidos em suas práticas de linguagem? Ignorar esses aspectos é ignorar que todas as configurações familiares não dispõem nem das mesmas oportunidades de educação, tampouco das mesmas condições de permanência escolar.

Além disso, A2 informou que adquirir novos livros é inviável, pois esse tipo de material impresso é muito caro para sua renda mensal, denunciando, mais uma vez, que o fator pobreza multidimensional interfere de maneira expressiva nas condições para as práticas de leitura de alunos empobrecidos. Uma das alternativas para esse tipo de problema seria o fácil acesso às bibliotecas públicas (escolares, municipais, estaduais e comunitárias). Contudo, A2 informa que nem mesmo sabe onde existe biblioteca em sua cidade; depoimento que deixa evidente que a única biblioteca pública do município, cuja localização se encontra no centro comercial da cidade, não é alcançada por crianças situadas mais à periferia.

Neste caso, poder-se-ia sugerir que se fizesse leituras por meio de aparelhos tecnológicos digitais. Todavia, A2 é um adolescente que não está digitalmente incluído no sentido amplo da expressão. Acontece que A2 dispõe apenas de um único aparelho celular, cuja conexão ocorre por meio de dados móveis que, na maioria do tempo, apresenta contato instável.

Ao contrário do que comumente se difunde, de que essas crianças e adolescentes têm tudo à disposição e não aproveitam as oportunidades porque não querem, percebe-se que existem limitações estruturais expressivas a depender da classe social na qual esse estudante está inserido. A2 é um aluno que pode ser considerado multidimensionalmente empobrecido, porque está submetido a pelo menos 5 (cinco) dimensões de pobreza: renda, amplo acesso à educação, saneamento básico, transporte e inclusão digital.

❖ Aluno 3 (A3): gosta de dormir, ler e estar ao celular.

Habitando em uma residência com mais 5 pessoas, A3 e sua família (um total de 6 pessoas) sobrevivem com uma renda mensal de 1 salário mínimo. Este é o estudante, analisado nesta investigação, mais vulnerável na dimensão renda. Isso porque são apenas R\$ 6,73 para cada familiar sobreviver ao dia, menos da metade do valor sugerido por pessoa, pelo Banco Mundial. Além disso, A3 informou que possui acesso parcial aos serviços de saúde, porque sua Unidade Básica de Saúde (UBS) fornece um atendimento precário.

Acerca do padrão de alimentação de A3 e sua família, o discente informou que se trata de uma alimentação carente dos nutrientes básicos, porque, embora sejam beneficiários do programa Bolsa Família, nem sempre conseguem comprar o mínimo necessário para sua nutrição e alimentação diárias. O estudante informou que o acesso aos serviços de saúde públicos ou privados é parcial e inexistente, respectivamente. A respeito do serviço público de saúde, o aluno informou que o atendimento básico que recebe ainda é precário.

Em relação à escolarização de seus responsáveis imediatos, A3 informou que seus pais são adultos semianalfabetos, porque possuem apenas Ensino Fundamental completo/incompleto. Apesar de serem semianalfabetos, os pais de A3 parecem supervalorizar a cultura escolar, visto que o discente diz ter reservado para si, com apoio dos pais, um espaço específico para estudos e atividades de leitura em sua casa.

O aluno-colaborador informou também que exerce atividade remunerada para contribuir com as despesas da família, o que se entende como privação do amplo acesso à educação. Isso porque enquanto crianças socioeconomicamente melhor amparadas dedicam seu tempo aos estudos, atividades e práticas de leitura, crianças com o perfil social de A3 parecem estar relegadas à própria sorte, afetadas pelo discurso do “mérito pessoal”, sem levar em conta as agudas desigualdades de letramento.

A respeito dos interesses e inclinações para atividades de leitura, entre outras atividades, A3 afirmou que sua prioridade de tempo é depositada em: 1) práticas de esporte; 2) estar ao celular; 3) ver televisão; 4) ler; e 5) dormir. Nota-se que o exercício da leitura parece não ser prioridade entre as opções apresentadas, o que pode ser percebido com a resposta posterior, para a pergunta sobre a frequência com que o discente costuma ler, cuja resposta foi “leio para fazer atividades da escola”. A mesma instituição escolar que tem, para os seus alunos, as portas da biblioteca fechada.

A3 afirma que desde muito pequeno começou suas práticas de leitura contínuas por influência de pessoas próximas como pais, parentes e amigos. As leituras que mais lhe chamam a atenção estão contidas em Histórias em Quadrinhos (HQ), livros de romances e fantasias, autoajuda, poesia e, por último, clássicos da literatura, respectivamente. Nessa questão, havia a opção “não escolheria nenhum desses livros, pois não gosto de ler”, não assinalada por A3. Nota-se uma contradição com informações prestadas anteriormente, que colocam a atividade de leitura no fim da lista de prioridades, além de ter afirmado que sua leitura se resume a atividades escolares.

Além disso, quando perguntado sobre o tempo disponível para leitura entre as obrigações do dia a dia, A3 respondeu que nem todos os dias ele tem tempo para ler e no pouco tempo livre que dispõe, precisa fazer atividades da escola ou atividades domésticas. Entende-se, assim, que as condições para o desenvolvimento e consolidação de leitura acurada, para A3 são desiguais em relação a crianças e adolescentes que dispõem de tempo e recursos necessários.

A respeito de práticas de leitura e local apropriado para essa atividade no ambiente escolar, A3 respondeu que desconhece espaços próprios para leitura, haja vista que as portas da biblioteca são mantidas fechadas. A sugestão que o discente apresenta como medida pedagógica para que alunos se tornassem leitores assíduos é a criação de espaços apropriados para a referida atividade, com livros disponíveis aos alunos.

Ao adentrar à questão familiar e a relação com atividades leitoras, quando questionado a respeito da imagem que mais representaria seu responsável legal no dia-a-dia da rotina familiar, A3 marcou a opção em que uma mulher está lavando louças aparentando estar cansada. A justificativa para a opção marcada é que todos estão sempre ocupados e seus pais estão sempre no trabalho, voltam muito cansados e não são muito presentes.

A atividade laboral delimita o tempo a ser dedicado com outras interações sociais como tempo com os filhos, atividades de aprendizagem em geral, interações sociais diversas, ampliação das redes sociais de convivência, entre outros (BORTONI-RICARDO, 2004). O repertório linguístico e de práticas linguísticas dos pais pode ficar prejudicado, em relação ao repertório linguístico de alguém que teria condições e possibilidades de estender tanto suas redes sociais de convivência, quanto atividades de aprendizagem e interações em geral.

Poderia, pois, a escola dizer que esses mesmos pais não se interessam pela aprendizagem do filho e não o acompanham por serem negligentes, sem considerar fatores sociolinguísticos que estão envolvidos em suas práticas de linguagem, resultado em uma não inculcação pedagógica escolarmente rentável de práticas leitoras? Ignorar esses aspectos é ignorar que todas as crianças não dispõem nem das mesmas oportunidades de educação, tampouco das mesmas condições de permanência escolar.

Além disso, A3 informou que adquirir novos livros nem sempre é possível, porque nunca ou quase nunca dispõe de dinheiro para a compra. Uma das alternativas para esse tipo de problema seria o fácil acesso às bibliotecas públicas (escolares, municipais, estaduais e comunitárias). Contudo, A3 mesmo sabendo da existência de outras bibliotecas na cidade, como

o Farol da Educação e a Biblioteca Pública Municipal, são espaços de difícil acesso devido à distância, visto que estão localizadas na parte central da cidade.

Poder-se-ia sugerir que se fizesse leituras por meio de aparelhos tecnológicos digitais. A3, no entanto, é um adolescente que não está digitalmente incluído no sentido amplo da expressão. Acontece que A3 dispõe apenas de um único aparelho celular, cuja conexão ocorre por meio de dados móveis que, na maioria do tempo, apresenta contato instável. A3 é um aluno que pode ser considerado multidimensionalmente empobrecido, porque está submetido a pelo menos 5 (cinco) dimensões de pobreza: renda, acesso a serviços de saúde, amplo acesso à educação, saneamento básico e inclusão digital.

❖ Aluna 4 (A4): gosta de ler, dormir e estar ao celular.

Esta é uma aluna cuja família é composta por 5 pessoas. A4 e sua família sobrevivem com uma renda mensal de 2 salários mínimos. Levando em consideração que o Banco Mundial prevê que cada pessoa sobreviva com pelo menos R\$ 16,00 por dia, é possível dizer que essa estudante, bem como sua família, não está inserida na linha de pobreza a partir da dimensão renda. Além disso, A4 informou possuir pleno acesso aos serviços de saúde, porque sua Unidade Básica de Saúde (UBS) fornece um bom atendimento.

A respeito do padrão de alimentação, A4 informou que se trata de uma alimentação boa, pois conseguem comprar tudo o que precisam para sua nutrição diária. Segundo suas respostas, seus pais foram escolarizados até o Ensino Médio, o que se diferencia dos primeiros três estudantes colaboradores anteriormente citados. Sua família é beneficiária de programa de transferência de renda e, em relação à inclusão digital e acesso aos aparelhos digitais, A4 informou que em sua casa há somente aparelho celular.

Também, em seu ambiente familiar, parece haver a supervalorização das atividades escolares, haja vista que os pais de A4 garantem que a filha tenha reservado para si um espaço específico para estudos e atividades de leitura em sua casa. A discente informou que não precisa exercer qualquer atividade remunerada fora de casa, o que lhe garante mais tempo de descanso e/ou dedicação às atividades de aprendizagem, entre um conteúdo escolar e outro.

A respeito dos interesses e inclinações para atividades de leitura, entre outras atividades, A4 afirmou que sua prioridade de tempo é depositada em: 1) ler, dormir, estar ao celular; 2) ver televisão e praticar esportes. É possível observar que o exercício da leitura parece ser prioridade. No entanto, ao ser questionada sobre a frequência a qual costuma fazer leituras,

A4 respondeu que lê apenas para fazer atividades da escola, o que acaba por contradizer a primeira resposta.

A4 afirma que desde a educação infantil iniciou suas práticas de leitura contínuas por de atividades pedagógicas em ambiente escolar. Entre os gêneros que mais lhe chamam a atenção, a estudante elencou Histórias em Quadrinhos (HQ), poesia e autoajuda, respectivamente. A resposta para essa pergunta converge com a resposta dos três primeiros alunos colaboradores, permitindo compreender, assim, que os livros HQ podem ser uma boa opção para despertar, nos alunos, o gosto pela leitura.

Além disso, quando perguntada sobre o tempo disponível para leitura entre as obrigações do dia a dia, A4 respondeu que tem bastante tempo para realizar atividades escolares, domésticas e também de leitura, o que é bastante positivo para o seu desenvolvimento leitor. A respeito de práticas de leitura e local apropriado para essa atividade no ambiente escolar, A4 respondeu que desconhece espaços próprios para leitura, convergindo com as respostas dos colegas. A sugestão que a discente apresenta como medida para a formação de leitores, em ambiente escolar, é que seja criado um espaço acessível para melhor aprendizagem de leitura. Também disponibilização de livros com conteúdo que possam chamar a atenção dos alunos, bem como incentivo, por parte da escola, à visitação do espaço bibliotecário.

A respeito do contexto familiar e a relação com atividades leitoras, quando questionada sobre a imagem que mais representaria seu responsável imediato no dia-a-dia da rotina familiar, A4 marcou a opção em que uma mulher está lavando louças aparentando estar cansada. A justificativa para a opção marcada é que seus pais trabalham o tempo todo para que seja possível, aos filhos, terem uma vida digna dentro de casa.

Percebeu-se outra contradição nas respostas de A4, quando perguntada sobre condições financeiras para aquisição de novos livros (físicos ou digitais). A estudante informou que nunca se interessou em adquirir novos livros, o que viabiliza uma inconsistência para uma análise mais assertiva de seu perfil sociológico.

Ademais, A4 informou que bibliotecas públicas não são de fácil acesso. Isso inclui tanto a biblioteca escolar, quanto bibliotecas municipais e estaduais, dado que estas estão localizadas na área central da cidade. Chama-se a atenção ao fato de que esta discente sabe da existência de bibliotecas públicas na cidade, ao contrário dos outros estudantes colaboradores. A4, embora não esteja inserida em 3 ou mais dimensões de pobreza, sente dificuldade em ter acesso ao material impresso, haja vista que tanto a biblioteca da escola se encontra impreterivelmente fechada e as bibliotecas públicas ficam muito distante de sua residência. É

possível dizer que A4 está inserida em pelo menos 2 dimensões de pobreza: inclusão digital e amplo acesso à educação.

❖ Aluno 5 (A5): gosta de estar ao celular, ler e dormir.

O A5 reside em uma casa com mais 4 pessoas e, dessa forma, sua família é constituída por 5 membros. O aluno colaborador informou que a renda mensal de sua configuração familiar é de até 1 salário mínimo. Levando em consideração que o Banco Mundial prevê que cada pessoa sobreviva com pelo menos R\$ 16,00 por dia, é possível dizer que esse estudante, bem como sua família, está inserido na linha de pobreza pela dimensão renda, dado que são apenas R\$ 8,00 diários para cada membro sobreviver. Além disso, A5 informou possuir acesso precário aos serviços de saúde, porque sua Unidade Básica de Saúde (UBS) fornece um atendimento básico de saúde limitado.

A respeito do padrão de alimentação, A5 informou que é básico, pois conseguem comprar apenas o necessário para sua nutrição diária. Segundo o estudante, seus pais foram escolarizados até Ensino Fundamental, mostrando que sua família esteve, até então, excluída de contextos educacionais formais até a idade necessária. Sua família não é beneficiária de programa de transferência de renda e, a respeito de inclusão digital, A5 informou que em sua casa há aparelhos celulares e computador. A respeito de infraestrutura do local onde reside, bem como transporte público, o aluno colaborador informou que ambos são precários e não atendem às necessidades para as quais devem atender.

No ambiente familiar, A5 disse que não há lugar específico no qual consiga se concentrar e se dedicar aos estudos, o que pode comprometer seu desempenho de aprendizagem de modo geral. O discente informou que precisa exercer atividade remunerada fora de casa, o que lhe impede dedicar mais tempo de descanso e/ou dedicação às atividades de aprendizagem, entre um conteúdo escolar e outro.

A respeito dos interesses e inclinações para atividades de leitura, entre outras atividades, A5 afirmou que sua prioridade de tempo é depositada em: 1) estar ao celular; 2) ler; 3) dormir; 4) ver televisão; 5) praticar esportes. Observa-se que o exercício da leitura parece ser prioridade, o que é confirmado quando responde que sua frequência de leitura é semanal. Esse dado contrapõe o argumento discriminatório de que pessoas pobres não gostam e/ou não se interessam pela leitura.

Além disso, A5 diz que desde muito pequeno recebe influência de pessoas próximas (pais, parentes, amigos) em relação às atividades leitoras, convergindo com as constatações de Lahire ([1997]2004) sobre a importância das relações interdependentes para o sucesso escolar. Entre os gêneros que mais lhe chamam a atenção, a estudante elencou Romances e fantasias, Histórias em Quadrinhos (HQ), clássicos da literatura, livros de poesia e livros de autoajuda, respectivamente. Percebe-se, mais uma vez, que livros HQ são unânimes entre estudantes dessa faixa etária.

Também, quando perguntado sobre o tempo disponível para leitura entre as obrigações do dia a dia, A5 respondeu que ultimamente não tem tido tempo, dado que precisa trabalhar durante a manhã, estudar durante a tarde e à noite precisa fazer as atividades de casa, não lhe sobrando tempo para ler o que gosta. Nota-se que estudantes submetidos à situação de trabalho são expressivamente prejudicados, em relação aos estudantes que não precisam realizar atividades remuneradas fora de casa.

A respeito de práticas de leitura e local apropriado para essa atividade no ambiente escolar, A5 respondeu que desconhece espaços próprios para leitura, convergindo com as respostas dos outros colegas. Como sugestão de medida para a formação de leitores em ambiente escolar, A5 sugere que a escola incentive seus alunos a ler variados gêneros textuais, principalmente livros voltados para o público infanto-juvenil. Também, A5 acredita que a falta de incentivo em casa e a falta de acesso a títulos interessantes na escola podem contribuir para o fracasso na formação do aluno-leitor. Considera-se essa resposta pertinente, de bom repertório e com robustos argumentos para a pergunta em questão.

Em relação ao contexto familiar e a relação com atividades leitoras, a resposta de A5 não foi diferente da dos demais colegas, visto que ele marcou a opção em que uma mulher está lavando louças aparentando estar cansada. A justificativa para a opção marcada é que seus pais precisam trabalhar para conseguirem pagar as contas e estão sempre cansados para outras atividades.

Quando perguntado sobre a facilidade financeira para aquisição de novos livros, A5 respondeu que até gosta de adquirir novos livros, mas nem sempre tem dinheiro para isso. Compreende-se que a dimensão de pobreza por renda pode afetar o desenvolvimento leitor de pessoas mais pobres, se não no interesse pela leitura, mas no acesso ao material impresso. Isso faz com que esses mesmos discentes estejam atrás no jogo escolar que sempre expecta comportamentos leitores escolarmente rentáveis.

Além disso, A5 informou sabe da existência de biblioteca em sua escola, o que revela um comportamento atencioso para o tema em questão. Todavia, segundo sua resposta, a biblioteca está sempre fechada, não há livro disponível, apenas material didático cujo objetivo principal nem sempre são as práticas de leitura. É possível dizer que A5 está inserido em pelo menos 4 dimensões de pobreza: renda, saúde, transporte e amplo acesso à educação.

❖ Aluna 6 (A6): dormir, estar ao celular e ler

A família de A6 é composta por 4 pessoas. A estudante colaboradora informou que a renda mensal de sua configuração familiar é de até 1 salário mínimo. Levando em consideração que o Banco Mundial prevê que cada pessoa sobreviva com pelo menos R\$ 16,00 por dia, é possível dizer que esse estudante, bem como sua família, está inserido na linha de pobreza pela dimensão renda, dado que são apenas R\$ 10,00 diários para cada membro sobreviver. Além disso, A6 informou possuir pleno acesso aos serviços de saúde, haja vista que sua Unidade Básica de Saúde (UBS) fornece um bom atendimento básico de saúde.

A respeito do padrão de alimentação, A5 informou que é bom, pois conseguem comprar tudo o que precisam para sua nutrição diária. Segundo a estudante colaboradora, seus pais foram escolarizados até Ensino Fundamental, mostrando que sua família esteve, até então, excluída de contextos educacionais formais até a idade necessária. Sua família não é beneficiária de programa de transferência de renda e, a respeito de inclusão digital, A6 informou que em sua casa há apenas aparelhos celulares. A respeito de infraestrutura do local onde reside, bem como transporte público, a aluna colaboradora informou que existe uma razoável infraestrutura, mas o transporte público é insuficiente.

No ambiente familiar, A6 disse que não há lugar específico no qual consiga se concentrar e se dedicar aos estudos, o que pode comprometer seu desempenho de aprendizagem de modo geral. A discente também informou que não precisa exercer atividade remunerada fora de casa, o que lhe confere possibilidade de dedicar mais tempo de descanso e/ou exercício de atividades de aprendizagem.

A respeito dos interesses e inclinações para atividades de leitura, entre outras atividades, A6 afirmou que sua prioridade de tempo é depositada em: 1) dormir; 2) ler; 3) estar ao celular; 4) ver televisão; 5) praticar esportes. O exercício da leitura está entre as prioridades da aluna colaboradora. Isso é confirmado quando A6 responde que sua frequência de leitura é

semanal. Esse dado contrapõe o argumento discriminatório de que pessoas pobres não gostam e/ou não se interessam pela leitura.

Além disso, A6 diz que desde muito pequeno recebe influência desde o Ensino Fundamental, o que mostra a importância da inculcação pedagógica leitora para as camadas mais populares, ao longo dos anos escolares. Entre os gêneros que mais lhe chamam a atenção, a estudante elencou Romances e fantasias, livros de poesia, clássicos da literatura, livros de autoajuda e, por último, Histórias em Quadrinhos (HQ). Entre as respostas dos discentes colaboradores, percebe-se que esta é a primeira vez que livros HQ vem como possibilidade remota de leitura.

Além disso, quando perguntado sobre o tempo disponível para leitura entre as obrigações do dia a dia, A6 respondeu que não tem muito tempo, porque precisa cuidar dos afazeres domésticos quando não está na escola. Isso também pode gerar um atraso, em relação aos estudantes que não precisam se responsabilizar por todos os serviços domésticos em ambiente familiar.

A6 não respondeu as questões a respeito de práticas de leitura em ambiente escolar, nem a pergunta relativa às medidas pedagógicas que acredita serem pertinentes para uma melhor formação do aluno leitor. Acerca do contexto familiar e a relação com atividades leitoras, a resposta de A6 não foi diferente da dos demais colegas, visto que ele marcou a opção em que uma mulher está lavando louças aparentando estar cansada. A estudante também marcou a opção em que indica “adulto ausente”. A justificativa para a opção marcada sua avó trabalha bastante e está sempre cansada. Além disso, o pai sempre está muito ocupado e ela mal o vê durante o dia, mas não elencou maiores detalhes sobre a ocupação do pai.

Quando perguntado sobre a facilidade financeira para aquisição de novos livros, A6 respondeu que até gosta de adquirir novos livros, mas nem sempre tem dinheiro para isso. Compreende-se que a dimensão de pobreza por renda pode afetar o desenvolvimento leitor de pessoas mais pobres, se não no interesse pela leitura, mas no acesso ao material impresso. Isso faz com que esses mesmos discentes estejam atrás no jogo escolar que sempre espera comportamentos leitores escolarmente rentáveis.

Além disso, A6 informou que as bibliotecas públicas da cidade não são de fácil acesso e na escola é um pouco mais fácil o contato com os livros. Esta última informação contrapõe as respostas dos demais colegas. A6, no entanto, não deu qualquer exemplo sobre a facilidade do acesso aos livros não didáticos no ambiente escolar. É possível dizer que A6 está inserido em

pelo menos 4 dimensões de pobreza: renda, inclusão digital, transporte público e amplo acesso à educação.

❖ Aluna 7 (A): gosta de dormir, estar ao celular e ver televisão.

A família de A7 é constituída por 5 pessoas. A aluna colaboradora informou que a renda mensal de sua configuração familiar é de até 2 salários mínimos. A família sobrevive conforme previsão do Banco Mundial, que considera o valor mínimo de R\$ 16,00 por dia, para cada pessoa. Além disso, A7 informou possuir pleno acesso aos serviços de saúde, haja vista que a Unidade Básica de Saúde (UBS) próxima de sua casa oferece um bom atendimento.

A respeito do padrão de alimentação, A7 informou a família se alimenta bem, pois conseguem comprar o que precisam para a sua nutrição diária. Segundo a estudante, seus pais têm escolarização superior. Dos alunos colaboradores, ela é a primeira que advém de família com um nível de escolarização além do básico, o que pode reverberar nas relações de interdependência cruciais nos processos de aprendizagem.

Sua família é beneficiária de programa de transferência de renda e, a respeito de inclusão digital, A7 informou que em sua casa há apenas aparelhos celulares. Em relação à infraestrutura do local onde reside, a aluna colaboradora informou que ambos são precários, dado que a única rua que possui pavimentação é a principal, ficando as demais em condições de difícil locomoção. A colaboradora não inseriu informações a respeito de transporte público.

No ambiente familiar, A7 disse que há lugar específico no qual consiga se concentrar e se dedicar aos estudos, o que pode contribuir com seu desempenho de aprendizagem de modo geral. A discente informou que não precisa exercer atividade remunerada fora de casa, o que lhe confere mais tempo para se dedicar ao descanso e/ou às atividades de aprendizagem.

A respeito dos interesses e inclinações para atividades de leitura, entre outras atividades, A7 afirmou que sua prioridade de tempo é depositada em: 1) dormir; 2) estar ao celular; 3) ver televisão; 4) praticar esportes; 5) ler. Observa-se que o exercício da leitura não parece ser prioridade, aspecto que merece destaque haja vista que esta é a primeira estudante, entre os colaboradores, que declara advir de família com escolarização superior. Interpreta-se que, nas relações de interdependência, a prática de leitura não recebeu a atenção adequada para a formação de uma pessoa leitora.

A estudante informou que lê apenas para fazer atividades escolares. Entre as opções “lê desde muito pequeno por influência de pessoas próximas”, “lê desde o Ensino Fundamental,

por influência da escola”, “lê no Ensino Médio para se preparar para o Enem” e “não tem prática contínua de leitura”, A7 marcou a última alternativa. Evidencia-se a ausência de relações interdependentes atentas ao desenvolvimento leitor dessa estudante. Além disso, entre os gêneros que mais lhe chamam a atenção, aluna colaboradora marcou apenas Histórias em Quadrinhos (HQ), que parece ser o gênero de preferência entre o público infanto-juvenil.

Também, quando perguntado sobre o tempo disponível para leitura entre as obrigações do dia a dia, A7 respondeu que seu tempo é bastante restrito, porque precisa cuidar das irmãs e da casa, dado que seus pais trabalham fora e, segundo a estudante, precisa ajudar como pode. Interpreta-se, com esse relato, que uma possível carência de creches pode comprometer o desempenho estudantil de alunas mulheres, que, por motivos histórico-culturais, recebem a incumbência de exercer atividades de cuidado com pessoas e casa.

A respeito de práticas de leitura e local apropriado para essa atividade no ambiente escolar, A7 respondeu que desconhece espaços próprios para leitura, convergindo com as respostas dos outros colegas. A estudante não forneceu nenhuma sugestão de medida para a formação de leitores em ambiente escolar. Sobre o contexto familiar e a relação com atividades leitoras, a resposta de A7 não foi diferente da dos demais colegas, visto que ele marcou a opção em que uma mulher está lavando louças aparentando estar cansada. Contudo, não forneceu nenhuma justificativa para a resposta.

Quando perguntada sobre a facilidade financeira para aquisição de novos livros, A7 disse não saberia responder, pois nunca se interessou em adquirir novos livros, o que torna evidente, mais uma vez, a não inculcação pedagógica tanto familiar, quanto escolar, no desenvolvimento e na consolidação leitora da referida estudante. Também, A7 informou que em sua escola não há acesso à biblioteca e no bairro em que mora não há qualquer biblioteca disponível. Resposta que converge com as dos demais colegas. É possível dizer que A7 está inserido em pelo menos 1 dimensão de pobreza: amplo acesso à educação.

❖ Aluna 8 (A8): gosta de dormir, ler e estar ao celular.

A8 pertence a uma família com pelo menos 5 membros. A estudante informou que a renda mensal de sua configuração familiar é de até 2 salários mínimos. A família sobrevive conforme previsão do Banco Mundial, que considera o valor mínimo de R\$ 16,00 por dia, para cada pessoa. Além disso, A8 informou possuir pleno acesso aos serviços de saúde, haja vista que a Unidade Básica de Saúde (UBS) próxima de sua casa oferece um bom atendimento.

A respeito do padrão de alimentação, A8 informou que é bom, pois conseguem comprar o que precisam para sua nutrição diária. Segundo a aluna, seus pais foram escolarizados até o Ensino Médio. Sua família é beneficiária de programa de transferência de renda e, a respeito de inclusão digital, A8 informou que em sua casa há apenas aparelhos celulares. Sua família é beneficiária de programa de transferência de renda. A respeito de infraestrutura do local onde reside, bem como transporte público, a aluna colaboradora informou que ambos são satisfatórios e atendem às necessidades para as quais devem atender.

No ambiente familiar, A8 disse que há lugar específico no qual consiga se concentrar e se dedicar aos estudos, o que pode contribuir com seu desempenho de aprendizagem de modo geral. A discente informou que não precisa exercer atividade remunerada fora de casa, o que lhe viabiliza dedicar mais tempo ao descanso e/ou às atividades de aprendizagem.

A respeito dos interesses e inclinações para atividades de leitura, entre outras atividades, A8 afirmou que sua prioridade de tempo é depositada em: 1) dormir; 2) ler; 3) estar ao celular; 4) ver televisão; 5) praticar esportes. Observa-se que o exercício da leitura parece estar entre as prioridades, o que não se confirma, dado que a estudante informa que lê apenas para fazer atividades escolares.

Além disso, A8 costuma ler desde o Ensino Fundamental, por causa da escola. E entre os gêneros que mais lhe chamam a atenção, a estudante elencou Histórias em Quadrinhos (HQ), livros de poesia e livros de autoajuda, respectivamente. Percebe-se, mais uma vez, que livros HQ chamam a atenção do público investigado.

Quando perguntado sobre o tempo disponível para leitura entre as obrigações do dia a dia, A8 respondeu que tem bastante tempo livre, pois consegue conciliar os sua responsabilidade com afazeres domésticos e atividades escolares. Considera-se que o tempo livre é um importante componente, mas sem relações interdependentes para mediar o processo de consolidação de práticas leitoras, pode ser erroneamente utilizado.

A respeito de práticas de leitura e local apropriado para essa atividade no ambiente escolar, A8 respondeu que desconhece espaços próprios para leitura, convergindo com as respostas dos outros colegas. Como sugestão de medida para a formação de leitores em ambiente escolar, A8 sugere que a escola poderia oferecer um espaço acessível para melhor aprendizagem de leitura, bem como livros com conteúdo que chamem a atenção do público jovem, o que, nas palavras da estudante, pode fazê-los aprofundar-se na leitura. Considera-se essa resposta pertinente e que deve ser levada em consideração para o planejamento escolar.

Em relação ao contexto familiar e a relação com atividades leitoras, a resposta de A8 não foi diferente da dos demais colegas, visto que ele marcou a opção em que uma mulher está lavando louças aparentando estar cansada. A justificativa para a opção marcada é que seus pais precisam trabalhar para conseguirem dar uma vida digna aos filhos e, por esse motivo, estão sempre cansados para outras atividades.

Quando perguntado sobre a facilidade financeira para aquisição de novos livros, A8 respondeu que não sabe responder, porque nunca se interessou em adquirir novos livros. A8 disse, também, que não sabe se há alguma biblioteca pública no bairro em que reside, mas sabe que há biblioteca pública na região central da cidade. No entanto, o acesso é muito difícil por conta da locomoção.

Além disso, A8 informou que sabe da existência de biblioteca em sua escola, o que revela um comportamento atencioso para o tema em questão. Todavia, segundo sua resposta, a biblioteca está sempre fechada, não há livro disponível, apenas material didático cujo objetivo principal nem sempre são as práticas de leitura. É possível dizer que A8 está inserida em pelo menos 2 dimensões de pobreza: direito ao transporte público e amplo acesso à educação.

❖ Aluno 9 (A9): ler, estar ao celular e dormir.

A9 pertence a uma família com pelo menos 5 pessoas. O estudante informou que a renda mensal de sua configuração familiar é de até 2 salários mínimos. A família sobrevive conforme previsão do Banco Mundial, que considera o valor mínimo de R\$ 16,00 por dia, para cada pessoa. Além disso, A9 informou possuir pleno acesso aos serviços de saúde, haja vista que a Unidade Básica de Saúde (UBS) próxima de sua casa oferece um bom atendimento.

A respeito do padrão de alimentação, A9 informou que é bom, pois conseguem comprar o que precisam para sua nutrição diária. Segundo a aluna, seus pais foram escolarizados até o Ensino Fundamental. Sua família é beneficiária de programa de transferência de renda e, a respeito de inclusão digital, A9 informou que em sua casa há apenas aparelhos celulares. A respeito de infraestrutura do local onde reside, bem como transporte público, a aluna colaboradora informou que ambos são satisfatórios e atendem às necessidades para as quais devem atender.

No ambiente familiar, A9 disse que não há lugar específico no qual consiga se concentrar e se dedicar aos estudos, o que pode comprometer com seu desempenho de aprendizagem de modo geral. O discente informou que não precisa exercer atividade

remunerada fora de casa, o que lhe viabiliza dedicar mais tempo ao descanso e/ou às atividades de aprendizagem.

A respeito dos interesses e inclinações para atividades de leitura, entre outras atividades, A9 afirmou que sua prioridade de tempo é depositada em: 1) ler; 2) estar ao celular; 3) dormir; 4) ver televisão; 5) praticar esportes. Observa-se que o exercício da leitura parece estar entre as prioridades, o que não se confirma, dado que a estudante informa que lê apenas para fazer atividades escolares.

Além disso, A9 informou que costuma ler desde o Ensino Fundamental, por causa da escola. E entre os gêneros que mais lhe chamam a atenção, a estudante elencou Romances e fantasia, Histórias em Quadrinhos (HQ), livros de poesia, clássicos da literatura e livros de autoajuda, respectivamente. Percebe-se, mais uma vez, que livros HQ chamam a atenção do público investigado.

Além disso, quando perguntado sobre o tempo disponível para leitura entre as obrigações do dia a dia, A9 respondeu que tem bastante tempo livre, porque não trabalha fora como alguns colegas. Mas, ainda assim, não põe atividades de leitura em prática, o que compromete sua resposta em relação ao apreço pela leitura como primeira prioridade. A respeito de práticas de leitura e local apropriado para essa atividade no ambiente escolar, A9 respondeu que desconhece espaços próprios para leitura, convergindo com as respostas dos outros colegas. O estudante não sugeriu qualquer medida que pudesse contribuir com a formação de alunos leitores no espaço escolar.

Em relação ao contexto familiar e à relação com atividades leitoras, a resposta de A9 não foi diferente da dos demais colegas, visto que ele marcou a opção em que uma mulher está lavando louças aparentando estar cansada. A justificativa para a opção marcada é que, depois que mudaram para a cidade, todo fim de semana sua mãe precisa voltar para a roça, para ficar perto do marido (pai do aluno). Além disso, precisa resolver questões familiares do avô do discente durante a semana, quando tem tempo livre.

Quando perguntada sobre a facilidade financeira para aquisição de novos livros, A9 respondeu que não sabe responder, porque nunca se interessou em adquirir novos livros. A9 disse, também, que não sabe se há alguma biblioteca pública no bairro em que reside, nem na cidade. Além disso, informa também que nunca procurou saber. A9 não informou se sabe da existência de biblioteca em sua escola, nem sugeriu qualquer medida para a formação de alunos leitores em ambiente escolar. É possível dizer que A9 está inserido em pelo menos 2 dimensões de pobreza: transporte público e amplo acesso à educação.

❖ Aluna 10 (A10): gosta de estar ao celular, dormir e ver televisão.

A A10 pertence a uma família de 6 pessoas, as quais sobrevivem com até 2 salários mínimos. Levando em consideração que o Banco Mundial prevê que cada pessoa sobreviva com pelo menos R\$ 16,00 por dia, é possível dizer que esse estudante, bem como sua família, está inserido na linha de pobreza pela dimensão renda, dado que são apenas R\$ 13,33 diários para cada membro sobreviver. A10 informou, também, possuir pleno acesso aos serviços de saúde, porque sua Unidade Básica de Saúde (UBS) fornece um bom atendimento.

A respeito do padrão de alimentação, A10 informou que é excelente, pois conseguem comprar tudo o que é necessário para sua nutrição diária. Segundo a estudante, seus pais foram escolarizados até o Ensino Médio. Sua família não é beneficiária de programa de transferência de renda e, a respeito de inclusão digital, A10 informou que em sua casa há apenas aparelhos celulares. A respeito de infraestrutura do local onde reside, bem como transporte público, o aluno colaborador informou que ambos conseguem atender às necessidades da população local.

No ambiente familiar, A10 disse que há lugar específico no qual consiga se concentrar e se dedicar aos estudos, o que pode contribuir com seu desempenho de aprendizagem de modo geral. A discente informou que não precisa exercer atividade remunerada fora de casa, o que lhe possibilita dedicar mais tempo de descanso e/ou dedicação às atividades de aprendizagem, entre um conteúdo escolar e outro.

A respeito dos interesses e inclinações para atividades de leitura, entre outras atividades, A10 afirmou que sua prioridade de tempo é depositada em: 1) estar ao celular; 2) dormir; 3) ver televisão; 4) ler; 5) praticar esportes. Observa-se que o exercício da leitura não parece ser prioridade, o que é confirmado quando responde não lê nunca.

Além disso, A10 diz que iniciou suas atividades leitoras no Ensino Fundamental. Entre os gêneros que mais lhe chamam a atenção, a estudante elencou Romances e fantasias, Histórias em Quadrinhos (HQ), livros de autoajuda, livros de poesia e clássicos da literatura, respectivamente. Percebe-se, mais uma vez, que livros HQ são unânimes entre estudantes dessa faixa etária.

Quando perguntada sobre o tempo disponível para leitura entre as obrigações do dia a dia, A10, também, respondeu que tem bastante tempo disponível, mas não lê nunca. Interpreta-se que as relações de interdependência escolar e familiar não foram consistentes o suficiente para formar um comportamento leitor consolidado para essa estudante.

A respeito de práticas de leitura e local apropriado para essa atividade no ambiente escolar, A10, diferente da maioria dos colegas, respondeu que sabe da existência de uma sala apropriada para leitura. Como sugestão de medida para a formação de leitores em ambiente escolar, A10 não deu qualquer resposta.

Em relação ao contexto familiar e a relação com atividades leitoras, a resposta de A10 não foi diferente da dos demais colegas, visto que ele marcou a opção em que uma mulher está lavando louças aparentando estar cansada. A justificativa para a opção marcada é que seus pais precisam trabalhar para conseguirem pagar as contas e estão sempre cansados para outras atividades.

Quando perguntada sobre a facilidade financeira para aquisição de novos livros, A10 respondeu que até gosta de adquirir novos livros, não soube responder, porque nunca se interessou em adquirir novos livros. Além disso, A10 informou que em sua escola não há bibliotecas, o que contradiz sua resposta sobre saber da existência de um local adequado para leitura em ambiente escolar. A10 também não sabe se há bibliotecas públicas no bairro ou na cidade. É possível dizer que A10 está inserida em pelo menos 4 dimensões de pobreza: renda, inclusão digital, direito ao transporte público e amplo acesso à educação.

4.5 Análise dos dados dos perfis sociológicos organizados em tabelas

Para exemplificar mais detalhadamente os estágios de leitura iniciais observados em campo, apresenta-se uma tabela contendo as principais informações das respostas de questionários, aplicados a estudantes-colaboradores do 1º ano do Ensino Médio, de escola pública periférica, localizada na cidade de Imperatriz/MA. Ainda que o público-alvo, para análise dos perfis sociológicos, tenha sido composto por 10 alunos do 1º ano do Ensino Médio, de escola pública e periférica da cidade de Imperatriz/MA, nas tabelas a seguir foram elencadas 13 respostas de estudantes colaboradores, o que se considera importante para uma melhor validação dos resultados.

Tabela 1 - Resposta ao questionário para alunos do 1º ano do Ensino Médio

Tópicos	Descrição					Total de resp.
Atividades prioritárias	Dormir	TV	Ler	Celular	Esporte	13
	3	1	2	6	1	
Frequência de leitura	Obrigação	Atividades escolares	Semanalmente	Diariamente	Nunca	

	-	5	4	3	1	13
Quando começou a ler continuamente?	Ensino Médio	Ensino Fundamental	Desde muito pequeno(a)	Não leio frequentemente	-	
	1	6	5	1		13
Preferência de leitura	Romances e Fantacias	Histórias em Quadrinhos (HQ)	Poesia	Clássicos da literatura	Não gosto de ler	
	6	7	-	-	-	13
Espaço de leitura no ambiente escolar	Há sala apropriada para leitura	Improvizamos sala para atividades de leitura	Desconheço espaços de leitura na minha escola	-	-	
	1	-	8			9
Disposição de tempo para atividades de leitura	Nem sempre tenho tempo, porque trabalho / Tenho pouco tempo/ Não tenho tempo por conta de serviços domésticos/ Sim, tenho tempo /					9
Sugestão de medida pedagógica voltada para leitura	Criar espaços para leitura / Abrir a biblioteca / Disponibilizar os livros da biblioteca					9
Total de Colaboradores						13

Fonte: Elaboração com base em dados da pesquisa

Os dados obtidos demonstram que a maioria dos estudantes-colaboradores prefere estar ao celular em seus intervalos de tempo livre e, em segundo lugar, gostam de reservar o tempo livre para dormir. Dos 13 estudantes que responderam ao questionário, apenas 4 disseram que priorizam a utilização de tempo livre para atividades de leitura, entre os quais apenas 2 foram confirmados que o tempo realmente era dedicado para ler, dado que as respostas dos outros 2 alunos não se sustentaram em relação às outras perguntas semelhantes. Além disso, 1 informou que prefere praticar esportes.

Entende-se que essas crianças, que já vivem e se desenvolvem em condições insalubres, dentro da escola ainda estão privadas ao acesso à biblioteca. O tempo ocioso fica à mercê de ser ocupado pelo único recurso ao alcance: o celular (quando o possuem). Assim, mesmo tendo sido alfabetizados, suas possibilidades de consolidação em práticas leitoras acuradas são escassas.

A respeito da frequência de atividades leitoras, a maioria respondeu que lê apenas para realizar atividades escolares (5 colaboradores); também, pelo menos 4 colaboradores disseram praticar atividades leitoras semanalmente; 3 informaram que leem diariamente; e 1 afirmou não ler nunca. Interpreta-se, com isso, que a escola ainda não consegue atrair os alunos para as práticas contínuas de leitura. Espaços bibliotecários fechados podem ser um dos motivos cabais

para que alunos venham a preterir atividades leitoras, bem como livros. Ora, “se aquele ambiente está fechado e lá não posso entrar; logo, aquilo não é para mim”.

Quando perguntados sobre quando começaram a ler assiduamente, pelo menos 6 alunos colaboradores informaram que suas atividades se iniciaram no Ensino Fundamental; 5 disseram começar a ler continuamente desde muito pequenos; 1 afirmou que começou a ler mais frequentemente no Ensino Médio; e aluno 1 disse não costumar ler de forma alguma.

É possível observar que no Ensino Fundamental as práticas de leitura ocorrem de maneira mais assídua e vão diminuindo na medida em que o currículo escolar insere conteúdos programados e homogêneos, cujos professores precisam seguir à risca. As recomendações de leitura e o tempo reservado para tal prática, dentro do ambiente escolar, encontram-se reduzidos e/ou inexistente. Como esperar, pois, que os alunos consigam consolidar uma prática para a qual recebem pouco ou nenhum suporte de tempo, de recursos, de prioridade e de abertura?

Acerca da percepção desses alunos em relação ao espaço escolar e ambientes apropriados para leitura, 8 informaram desconhecer completamente a existência de biblioteca ou espaço apropriado para atividades leitoras; 1 informou conhecer espaço apropriado de leitura no ambiente escolar; e 4 se abstiveram de responder. É incongruente que, dentro do espaço escolar, os próprios alunos desconheçam a biblioteca. Esses mesmos alunos são preteridos quando apresentam uma leitura ainda em estágios iniciais ou pouco desenvolvidos. Se tais discentes, empobrecidos e marginalizados, não gozam de possibilidades leitoras fora da escola, o mínimo que a escola pode fazer é permitir livre acesso à biblioteca. Medida que não chegou a ser tomada por falta de funcionários e infraestrutura adequada, segundo a G2 e a CP2.

Em relação à disposição de tempo desses alunos para o exercício de atividades leitoras, obteve-se resposta de 9 colaboradores e abstenção de 4 colaboradores. Entre as respostas obtidas, 88% (8 alunos) informaram não ter tempo para ler, haja vista que exercem atividades remunerativas fora de casa, ou executam atividades domésticas contínuas e/ou atividades de cuidado familiar (cuidam de outras crianças, geralmente irmãos mais novos).

E 11% (1 aluno) informou que dispõem de tempo livre para leitura extraescolar. Esse é outro aspecto sociolinguístico que deve ser considerado: não se trata de alunos que vivem para estudar. São crianças e adolescentes que, muitas vezes, precisam exercer atividades remuneradas para a própria subsistência e/ou precisam ajudar seus pais a cuidar de irmãos mais novos, enquanto aqueles saem para trabalhar. Esse é um exemplo prático das desigualdades ao amplo direito à educação e ao amplo acesso às práticas de letramento escolarmente rentáveis.

Quando solicitados a sugerirem medidas pedagógicas/escolares para viabilização de um público estudantil mais assíduo nas práticas de leitura, também se obteve resposta de 9 colaboradores e abstenção de 4 colaboradores. As sugestões giraram em torno de “abrir a biblioteca”, “disponibilizar a biblioteca para os alunos”, “disponibilizar livros para os alunos” e “criar espaços apropriados para as práticas de leitura”.

Entende-se, com isso, que essas crianças e adolescentes percebem o mundo à sua volta e pensam sobre sua própria condição de letramento e práticas de letramento continuadas. Se a comunidade escolar é, de fato, uma “comunidade”, e os alunos dela fazem parte, eles, os alunos, precisam ser ouvidos. E, percebe-se, os discentes realmente têm algo a dizer/sugerir a respeito de como a problemática poderia ser resolvida. De fato, a escola deveria, pelo menos, disponibilizar a biblioteca para seu público estudantil, além de incentivar os discentes a visitarem o espaço. Para isso, no entanto, é preciso que sejam providenciadas contratação de funcionários e melhoria na infraestrutura bibliotecária. Assim, ainda que as condições para o desenvolvimento e consolidação de práticas de leitura desses alunos não sejam ideais, devem ser, no mínimo, possíveis.

Ao se observar, no entanto, os resultados coletados/construídos por meio de questionário aplicado em campo de pesquisa (Tabela 2), sobre o perfil socioeconômico dos alunos do 1º ano de uma escola pública da rede estadual, da cidade de Imperatriz/MA, foi possível perceber que aspectos de natureza socioeconômica influenciam o ponto de partida dos estudantes, a depender de suas condições de aprendizagem, acesso às práticas de letramento escolarmente rentáveis, experiências teóricas de vida e/ou experiências práticas de aprendizagem (PINHEIRO-MACHADO; SCALCO, 2022; MICELI, 2015), haja vista que tais experiências requerem amparo material/monetário para se consolidarem.

Tabela 2 - Perfil socioeconômico de alunos do 1º ano do E.M. de uma escola pública estadual do Maranhão

Quantas pessoas moram na sua casa?	1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	4 pessoas	5 ou mais pessoas
	-	-	-	4	8
Renda mensal familiar	1 salário mínimo	2 salários mínimos	3 salários mínimos	4 salários mínimos	5 ou mais salários mínimos
	6	5	1	1	-
Você e seus familiares possuem acesso pleno aos serviços de saúde (públicos e privados)?	Sim, possuímos acesso pleno aos serviços privados	Sim, possuímos acesso pleno aos serviços públicos	Possuímos acesso parcial aos serviços privados de saúde	Possuímos acesso parcial aos serviços públicos de saúde	Os serviços de saúde públicos e privados são inacessíveis a mim e à minha família
	-	8	-	4	1

Como você considera o padrão de alimentação do seu núcleo familiar?	Excelente	Bom	Básico	Carente
	3	5	4	1
Qual a escolaridade dos seus responsáveis legais?	Analfabeto	Ensino Fundamental incompleto e/ou completo	Ensino Médio incompleto e/ou completo	Ensino Superior incompleto e/ou completo
	-	7	5	1
Possui espaço específico para concentração e dedicação aos estudos?	Sim	Não		
	9	4		
Você exerce alguma atividade remunerada para contribuir com as despesas da família?	Sim	Não		
	4	9		
Total de respostas				13

Fonte: Elaboração com base em dados da pesquisa

De acordo com os dados coletados/construídos, pelo menos 61,54% dos alunos colaboradores residem em um domicílio com 5 pessoas ou mais. E pelo menos 30,76% dos alunos colaboradores dividem uma residência com 4 pessoas. Tratam-se, portanto, de famílias numerosas, cujos recursos mensais precisam atender à necessidade de todos. Todavia, 46,15% dos alunos colaboradores informaram que suas famílias sobrevivem com uma renda mensal de até 1 salário mínimo, e 38,46% sobrevivem com até 2 salários mínimos. Apenas 7,69% dizem sobreviver com até 3 salários mínimos mensais, e também 7,96% afirmam que suas famílias sobrevivem com pelo menos 4 salários mínimos por mês. Nota-se, com isso, que pelo menos 84,61% dos alunos respondentes com condições socioeconômicas desfavoráveis, sobrevivendo com menos de R\$16,00 ou menos por dia, o que os inclui na dimensão de pobreza por renda.

A respeito da dimensão de pobreza multidimensional, que inclui o acesso aos serviços de saúde, pelo menos 61,54% dos colaboradores disseram possuir acesso pleno aos serviços públicos de saúde básica. 30,77% disseram possuir acesso parcial aos serviços públicos de saúde, e 7,96% afirmaram ter acesso precário e/ou inexistente aos serviços públicos de saúde. Observa-se que o investimento público em direitos sociais fundamentais, como o oferecimento de atendimento na rede de saúde pública, contribui para que a maior parte das famílias em situação de pobreza por renda consigam não estar inseridos em vulnerabilidade na referida dimensão de pobreza.

Em relação à dimensão de pobreza no quesito alimentação, 23,08% dos alunos colaboradores informaram que seu padrão de alimentação, junto aos familiares, é excelente; 38,46% afirmaram ter um padrão de alimentação bom; 30,77% disseram que seu padrão de alimentação em casa é básico; e 7,69% alegaram que sua alimentação e de seus familiares é carente. A percentagem de respostas parece estar bem distribuída entre as respostas, consistindo em uma maior quantidade de respondentes para a opção “padrão de alimentação bom”. Interpreta-se, com isso, que a maior parte dos alunos colaboradores (62,26%) considera que sua alimentação, juntamente aos seus familiares, atende às necessidades nutricionais. E uma menor parte (38,46%) disse que seu padrão de alimentação, juntamente aos familiares, atende precariamente e/ou não atende às necessidades nutricionais ideais.

Uma terceira pergunta investigou a dimensão de pobreza educacional dos responsáveis legais dos respondentes. Pelo menos 53,84% dos alunos colaboradores afirmaram que seus responsáveis legais são semianalfabetos; 38,46% disseram que seus pais possuem Ensino Médio completo e/ou incompleto; e apenas 7,69% afirmaram que seus responsáveis chegaram a cursar Ensino Superior completo e/ou incompleto. Percebe-se, com esses dados, que a maior parte dos alunos colaboradores advém de famílias inseridas na dimensão de pobreza educacional, dado que a maior parte dos responsáveis legais não chega a concluir, sequer, a educação básica.

Apesar de as configurações familiares dos alunos colaboradores estarem inseridas na dimensão renda e educação, de pobreza multidimensional, quando perguntados a respeito de haver ou não local apropriado para o desenvolvimento de tarefas escolares e assuntos educacionais em ambiente familiar, pelo menos 69,23% dos respondentes informaram que possuem local adequado para concentração e dedicação aos estudos dentro de casa. Apenas 30,76% disseram que não possuem espaço adequado para estudos.

Essa percentagem se inverte na medida em que também 30,76% dos alunos colaboradores precisam exercer atividade remunerada fora de casa, com o objetivo de contribuir com a renda familiar, enquanto 69,23% afirmaram não precisar exercer nenhuma atividade remunerada, apenas se dedicam aos assuntos escolares. Isso revela que, diferentemente do senso comum, notou-se que a maioria dos responsáveis imediatos por esses discentes se preocupam e incentivam seus filhos às práticas escolares, reservando local adequado aos estudos, o que supõe uma supervalorização do processo educativo.

4.6 Análise das práticas de leitura escolares

Neste subtópico, faz-se um breve levantamento acerca das práticas de leitura dentro do espaço escolar e, também, quanto aos espaços escolares destinados às práticas de leitura e infraestrutura para o exercício da referida atividade. Além disso, trata-se a respeito de como os professores trabalham o ensino e a aprendizagem de leitura na escola e o suporte material que têm para executarem seu trabalho docente.

Teve-se a oportunidade de acompanhar o planejamento do ano letivo e pôde-se, com isso, observar a maneira como as práticas de leitura são priorizadas dentro desse planejamento. Percebeu-se que a leitura estava no planejamento escolar, mas não ganhou lugar de destaque como uma prática fundamental e essencial para a formação do aluno. Houve uma sugestão por parte de alguns professores, para que fosse inserido um texto inicial no acolhimento dos novos estudantes, mas não foi possível perceber se essa viria a ser uma prática contínua no decorrer do ano letivo.

No primeiro momento, pairou a dúvida de como a aprendizagem, o desenvolvimento e a consolidação da leitura estariam presentes no trabalho docente. Haveria algum projeto que contemplasse a leitura e suas práticas propriamente ditas dentro da sala de aula? A resposta para essa pergunta não foi difícil de ser encontrada. Para uma das professoras de Língua Portuguesa, se já era difícil envolver os alunos e dispor de tempo para pensar em programas de leitura que contemplassem o público estudantil em questão, com a implementação do Novo Ensino Médio tudo ficou muito mais distante.

Isso porque o Novo Ensino Médio parece estar sobrecarregando e desmotivando os professores, que agora precisam renunciar à livre-cátedra em suas respectivas áreas de formação, a fim ministrar outros conteúdos para os quais não foram formados e cujo intuito é formar pessoas para o mercado de trabalho.

Ademais, abre-se, essa discussão para relatar uma interação entre três professores de língua portuguesa da escola onde a referida pesquisa foi realizada. Esses professores serão qualificados aqui como Professor 1 (P1), Professor 7 (P7) e Professor 8 (P8). Ao serem questionados, por esta pesquisadora, sobre biblioteca e sala de leitura, os professores iniciaram um diálogo espirituoso entre si:

P1: Biblioteca?

P8: O que é isso?

P1: Nunca nem vi!

P7: Falando sério, a biblioteca daqui tem um acervo muito bom.

P1: Eu mesmo nem sei onde fica esse espaço aqui na escola (risos).

P7: Uma época tinha uma pessoa que cuidava da nossa biblioteca, mas ela não organizava nada, a sala era uma disgrama (sic) de desorganização e sujeira. Hoje a

biblioteca é só um depósito de livros. Os livros chegam, é um material de primeira, pode ir lá olhar. O MEC manda livros todo ano. Tem de tudo. Mas como trabalhar com a biblioteca que virou um depósito? Os alunos até querem ler, eles se interessam mesmo. Mas o espaço não é adequado e é muito desorganizado. É só um depósito, aquilo ali. Um tempo desses chegaram uns 20 computadores pra (sic) sala de informática, mas o Estado não faz manutenção e tudo já se acabou.

P8: Se o aluno quiser pegar qualquer livro, não tem quem entregue pra (sic) ele. Os livros só são acessados se o professor se responsabilizar e aí quase ninguém quer.

P7: No Ensino Fundamental os alunos ficam eufóricos com a leitura, mas quando chegam aqui no Ensino Médio eles não querem mais ler. Eles têm raiva de ler.

(Fonte: informação verbal, depoimento dos professores P1, P7 e P8, 2022).

Ora, não é difícil perceber que aos alunos a quem a biblioteca escolar está indisponível torna-se mais penosa a formação de uma autonomia leitora, dado que, como já referido neste estudo, livros para pessoas muito pobres ainda continuam sendo artigos de luxo. Além do mais, o investimento em bibliotecas públicas na cidade é diminuto, dispondo a cidade de apenas uma biblioteca pública municipal localizada na região urbana central.

A própria biblioteca escolar se encontra, em linguagem literal, com as portas fechadas a quem deveria acolher e atrair, divergindo com o PPP da instituição em relação à função desse espaço. Como, então, esperar de pessoas forjadas na experiência da escassez e do distanciamento das práticas de letramento escolarmente rentáveis um desempenho profícuo conforme as expectativas escolares? Se a biblioteca escolar é um espaço inalcançável, fechado e pouco convidativo, como esperar que essas mesmas crianças desenvolvam um nível de leitura mais aprimorado e mais acurado?

Foi possível perceber, notoriamente, o quão prejudicial isso pode ser na vida de quem já tem suas possibilidades de formação e consolidação leitoras afetadas pela desigualdade multidimensional. Nas três turmas de 1º ano do Ensino Médio, apenas parte dos alunos conseguem manter concentração em práticas leitoras por mais de 20 minutos. A maioria dos discentes fica dispersa com muita facilidade, mesmo quando o texto a ser lido é pequeno e contém apenas um ou dois parágrafos.

Se para chegar a uma leitura acurada é preciso, antes, consolidação leitora, por meio da decodificação automática das palavras e utilização de estratégias adequadas para a eficiência da leitura (FREITAG, 2020); não apenas isso, mas é preciso também que sejam formados esquemas mentais, ou *scripts* mentais construídos e armazenados na memória ao longo de experiências reais de vida (KLEIMAN, 2009; OLIVEIRA L., 2012), como esperar e exigir de pessoas para as quais as bibliotecas estão de portas fechadas uma proficiência leitora que supra as expectativas escolares de leitura?

Outro aspecto a ser abordado está contemplado nos exercícios de leitura em sala de aula na turma 3 do 1º ano do Ensino Médio, por meio dos quais se percebeu que uma das alunas chegou a expressar que um texto simples e curto não lhe fazia sentido algum. Fica evidente que se trata de um caso de discente que não conseguiu alcançar uma prática leitora acurada e automática, porque, conforme observação, ainda apresenta dificuldade nos estágios iniciais de leitura: decodificação e localização de referências dentro do próprio texto.

O objetivo da atividade leitora era identificar a função social do texto: se era noticiário, se tinha intenção de ensinar uma receita, ou contar uma história que aconteceu, ou se sua função seria estabelecer um roteiro de peça teatral etc. A maioria dos alunos utilizaram a expressão “que preguiça”, “isso tá (sic) me dando uma preguiça, professora”, ou “que atividade chata”. Apenas dois alunos conseguiram alcançar o objetivo da atividade.

Após a aula, a professora (P1) fez um comentário sobre essa indisposição particular dos alunos deste ano letivo de 2022. Segundo a docente, “P1: tá (sic) muito complicado, porque são alunos que não fizeram o 9º ano direito por causa da pandemia, mas sempre foi assim”, encerrou o comentário. Isto é, o professor, embora pareça bem mais cansado também em decorrência de todo o cenário pandêmico por COVID-19, não está indiferente à situação do seu aluno.

Além disso, pôde-se observar, também durante as práticas de leitura escolares, que os alunos parecem estar bastante sonolentos. Interpreta-se que se a sonolência parece ser uma reação à atividade de leitura *per se*, visto que em momento de copiar atividades no quadro ou resolver questões referentes às regras gramaticais, os alunos não baixaram a cabeça para “dormir”. Houve um momento curioso que vale ser relatado: ao trabalhar com a leitura de imagens, a professora (P1) pediu que seus alunos descrevessem/lessem o que viam na imagem, exercício muito bem aceito por parte dos discentes, que conseguiram descrever/ler precisamente os textos imagéticos expostos por meio do recurso *Datashow*.

Em outro momento de práticas de leitura dentro do ambiente escolar, dessa vez na turma 1 do 1º ano do Ensino Médio, os alunos pareciam mais curiosos e atentos à leitura, diferente da turma 3. A turma 1 pareceu ser mais participativa e dedicada ao momento de leitura em relação às outras. Outro fato curioso é como os alunos dessa classe conseguem adaptar neologismos próprios de sua faixa etária para que a P1 conseguisse acessar o significado do que eles dizem; como, por exemplo, em uma fala na qual a palavra *gamers* foi pronunciada sem que a docente a tivesse compreendido, imediatamente uma aluna adaptou para “público que joga videogame”.

Também, nessa mesma turma, a P1 começou a apresentar o projeto de formação literária do Pré-Itinerário Formativo, o qual elaborou e pelo qual ficou responsável. É um projeto que coloca a poesia de Patativa do Assaré como centro de formação literária. Alguns alunos já tinham ouvido falar no poeta, outros disseram conhecer pelo menos 01 de seus textos. A maioria, todavia, não conhecia, mas se mostrou interessada em pesquisar.

Em momento de práticas escolares de leitura, na sala 2 do 1º ano do Ensino Médio, notou-se que parte dos alunos lembrou do texto discutido na aula anterior. Parte dos alunos participou atentamente e fez leitura em voz alta, a fim de responder ao questionário da P1 sobre a função social do texto lido em sala. Desta vez, os discentes mostraram que leram a crônica. Um dos alunos se destacou durante a leitura em voz alta, momento em que a professora o elogiou; isso parece tê-lo deixado satisfeito com seu próprio desempenho leitor, mostrando como o *feedback* do docente parece exercer influências positivas na motivação do alunado.

Uma das atividades de prática de leitura merece destaque para este relato, nas três turmas de 1º ano do Ensino Médio, a maioria dos alunos leu o verbo “amar”, conjugado na forma verbal pretérito imperfeito do modo conjuntivo “amássemos”, como se fosse o verbo “amassar”; desconsiderando o acento agudo que diferencia os verbos “amar” e “amassar” em suas respectivas conjugações verbais. Outra situação foi com a leitura do verbo “ser”, sendo conjugado na terceira pessoa do singular do presente do indicativo “é”. Os alunos não identificaram que essa forma verbal era derivada do infinitivo “ser”.

Essas tentativas de leitura se configuraram, no MLDR, em uma conexão inibitória, porque a unidade de léxico no ato de leitura não correspondeu à grafia da palavra escrita, fazendo, assim, com que a ativação transmitida da unidade de fonema para a unidade de letra fosse negativa (COLTHEART, 2013; FREITAG, 2020). Compreende-se, com isso, que o estágio de leitura acurado em palavras simples e usuais não foi alcançado pela maioria dos alunos, dado confirmado pelo site do IDEB (BRASIL, 2019) ao constatar que apenas uma pequena parcela dos alunos, 30%, têm aprendizado adequado em língua portuguesa e competências de língua portuguesa.

Nas três turmas, os alunos foram orientados pela P1 a pesquisar a vida, as obras e a história do poeta Patativa do Assaré, o que também se configura como uma atividade de leitura extraclasse. A P1 informou que já realizou um projeto de leitura na escola em que esta investigação ocorreu, que resultou em uma pesquisa-ação, cujo objetivo foi pensar estratégias de reformulação do trabalho com a leitura literária na escola, tendo o professor como mediador principal (PEREIRA, 2019).

O projeto propunha uma sequência didática pautadas em: 1) *antecipação*, em que os objetivos da leitura eram elencados; 2) *decifração*, que consistia na familiaridade e domínio das palavras localizadas no texto; 3) *interpretação*, por meio da qual as inferências do leitor, amparadas em seus conhecimentos prévios, possibilitaram estabelecer relações de significado; 4) *técnica de oficina*, cujo princípio foi alternar entre as atividades de leitura e escrita; 5) *técnica do andaime*, que propunha dividir com o aluno a construção de conhecimento; finalmente a 6) *técnica do portfólio*, por meio da utilização de portfólios foi possível registrar as diversas atividades realizadas durante o projeto. Esse projeto ocorreu apenas enquanto a pesquisa-ação da P1 estava em andamento. Mas, segundo a professora, essa sua experiência está servindo de base para o IF voltado para formação literária em Patativa do Assaré, desenvolvido e executado durante o ano letivo de 2022.

Fez-se um roteiro de entrevista aos gestores da escola, como também à Coordenadora Pedagógica do turno vespertino CP2 e à professora responsável pelas turmas de 1º ano do Ensino Médio do turno vespertino, P1, contendo 06 perguntas a respeito de como esses profissionais percebem as práticas de leitura escolares, espaço físico para atividades de leitura e suas próprias práticas de leitura além-trabalho pedagógico.

Conseguiu-se obter respostas apenas da G2 e da CP2, visto que o gestor escolar (G) não conseguiu responder ao questionário devido ao pouco tempo disponível; e a P1 também não pôde responder por motivo de luto, pela perda de seu progenitor. Vale destacar que, no período em que a P1 precisou se ausentar para cuidar do pai doente, esta pesquisadora a substituiu em sala de aula. Neste intervalo de tempo, foi possível constatar que, apesar da defasagem educacional em decorrência das precárias condições para o ER das camadas mais populares, parte desses mesmos estudantes, que estiveram excluídos do processo educacional mais amplo ao longo dos anos de 2020 e 2021, continuam vendo na escolarização formal uma porta para mudança de sua própria realidade, além de expectarem, nos estudos, realização profissional e pessoal.

A título de exemplo, cita-se algumas falas durante a aula de Literatura, na qual se tratou do Movimento Literário Trovadorismo, em que uma aluna perguntou se a formação em Letras poderia lhe possibilitar ser roteirista; outro aluno disse gostar de História e Química e talvez quisesse se formar para ser professor. Uma terceira aluna também afirmou querer ser professora, mas sem mencionar a área de atuação.

De volta às análises, a primeira pergunta da entrevista direcionada aos agentes pedagógicos solicitou que esses profissionais descrevessem, em poucas palavras, o comportamento leitor dos alunos público-alvo da investigação. A CP2 deu a seguinte resposta:

CP2: Em meio à realidade de pandemia e ensino remoto, os alunos apresentaram um déficit muito grande de leitura. Eles não têm hábito de leitura em casa e eu não sinto que a escola incentiva esse hábito. Por exemplo, temos uma biblioteca maravilhosa, com muitas obras boas, mas o professor não pega os livros para os meninos lerem. Além do quê, os alunos têm leituras superficiais, somente por aparelhos digitais e não se dão conta da importância da leitura para terem uma visão de mundo diferenciada. Só leem por obrigação (Fonte: informação verbal, depoimento da CP2, 2022).

Segundo a resposta da CP2, as medidas emergenciais, por meio do Ensino Remoto (ER), impactaram expressivamente a formação básica dos alunos, por terem pouco e inadequado acesso às TICs. Tal informação converge com as pesquisas de (NERI; OSÓRIO, 2021; SENHORAS, 2020; e NUNES, 2021), que constataram serem os alunos da rede pública a maior parte dos discentes digitalmente excluídos.

A resposta da CP2 se ajusta à resposta da G2, que prestou a seguinte informação: “Os nossos estudantes chegam à 1ª série do Ensino Médio sem hábito de leitura”. A G2, diferente da CP2, não mencionou, neste primeiro momento, problemas decorrentes do ER e de baixo acesso às TICs. Além disso, a percepção da CP2 a respeito do *não-hábito* de leitura no contexto familiar pode ser o início do problema, sendo uma questão que envolve aspectos socioculturais e socioeconômicos. E esse problema é agravado, também, pelo *não-incentivo* à leitura no espaço escolar. Isso porque, na perspectiva da CP2, o professor não tem interesse em encaminhar os alunos para o mundo da leitura.

Faz-se uma ressalva a este último ponto, dado que o professor que está em sala de aula, bem como profissionais pedagógicos que estão em cargo de gestão, também se veem obrigados a trabalhar em dois ou mais locais para bancar suas despesas básicas, sujeitando-se, assim, a longas e exaustivas jornadas de trabalho. De modo que discutir a remuneração do profissional educacional é uma das medidas medulares para um desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais eficiente e produtivo, bem como para a valorização da Educação Básica.

A segunda pergunta versou sobre quais fatores esses profissionais pedagógicos acreditam que devem influenciar no comportamento leitor de seus alunos. A resposta da CP2 foi a seguinte:

CP2: O motivo é a má alfabetização deles; a falta de incentivo tanto da escola, quanto da família; a não atribuição da função social e pessoal da leitura; a desvalorização da

escola e da aprendizagem tanto em relação aos alunos, quanto em relação aos professores. Os professores colocam a leitura como se fosse um castigo. Para os alunos, aprender não é algo prazeroso. A escola pública não cumpre sua função social, muito menos intelectual. E outro fator muito importante são as carências econômicas e intelectuais das famílias. A família não sabe o que o aluno tem que aprender, por isso está satisfeita só em ver seu filho indo à escola (Fonte: informação verbal, depoimento da CP2, 2022).

Nesta segunda resposta, vê-se dois pontos essenciais para a discussão: 1) a má alfabetização acompanhada de não incentivo da família e da escola; e 2) a leitura como forma de castigo. É preciso lembrar que as escolas públicas de educação infantil, etapa em que a aquisição da lecto-escrita deve ser desenvolvida e consolidada, bem como os professores que nessas escolas atuam, de longe, não são o problema. É verdadeiro que há uma tentativa de precarização do espaço público de educação formal, mas a democratização da escola pública ainda é a materialização de uma resistência social e ideológica da expansão do ensino formal.

Dessa forma, é importante que não se esqueça que muitos dos percalços de ensino e aprendizagem enfrentadas no contexto de educação popular advém de uma estrutura social, econômica e cultural bastante desigual e que o problema, na maioria dos casos, possui raízes mais profundas que a simples responsabilização do aluno, do professor ou da família. Esse foi outro ponto de confluência com a resposta da G2, que disse:

G2: Ler é hábito. E creio que este não foi desenvolvido com os alunos. Quando chegam aqui temos uma grande dificuldade de extrair qualquer tipo de leitura dos mesmos (sic). Fazem ‘meias’ leituras, não tendo paciência para tanto (sic). O celular/redes sociais também atrapalha muito (sic) (Fonte: informação verbal, depoimento da G2, 2022).

A resposta da G2 apresenta uma sensibilidade voltada ao aluno. Isso porque, leia-se, “creio que este não foi desenvolvido com os alunos” indica uma percepção que, diferente do que comumente se vê, não sobrepõe a responsabilidade de uma prática leitora autônoma sob os ombros dos discentes. Ao contrário, ao utilizar a expressão *não foi desenvolvido* na voz passiva, como uma ação que deveria ter sido executada por uma terceira pessoa (aquela que desenvolve, ou ajuda a desenvolver o *hábito*). Percebe-se, na fala da gestora, que a leitura, seus usos e apropriações são desenvolvidos e consolidados conjuntamente.

De sorte que é preciso considerar o que Kleiman (2004a; 2004b; 2009; 2012) e Soares M. (2004; 2007; 2009; 2017) discutem a respeito dos fatores socioeconômicos que repercutem nas condições de permanência escolar e de consolidação das práticas de letramento. Isso porque, ao aluno da escola pública, submetido a um contexto socioeconômico vulnerável, oferece-se a habilidade de decodificar e codificar palavras, mas não lhe é oferecida a

possibilidade de imersão na cultura prestigiada e participação em experiências variadas com a leitura. Além do mais, quando a leitura é tratada no espaço escolar como castigo, toda a prática de leitura será estruturada, no esquema mental desses discentes, como algo a ser evitado. E essas são, sem dúvidas, medidas infalíveis para o *não-aprimoramento* da prática leitora escolarmente expectada pela escola.

A terceira pergunta investigou, na visão do profissional pedagógico, se o órgão mantenedor da escola fornece materiais e equipamentos em geral necessários para um bom desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Segundo a CP2,

CP2: Não fornece. O material pedagógico é insuficiente. O espaço físico não atende às necessidades para que o aluno se desenvolva. Não temos laboratórios, sala de vídeo e funcionários suficientes para atender à demanda estudantil. Para resgatar pelo menos um pouco do que os alunos perderam na pandemia, a escola tinha que ser de período integral. Nossas salas só contam com quadro branco e pincel e nesse momento de crise o Estado não está fornecendo caderno, nem uniforme ou transporte para essas crianças. Muitos alunos são do Bom Jesus e eles não vêm para a escola porque não tem dinheiro para pagar transporte. Não temos refeitório e cozinha adequada, muito menos banheiros adequados. Embora o Estado não forneça o que nós precisamos, o que tem, ninguém usa, fica jogado lá na biblioteca (Fonte: informação verbal, depoimento da CP2, 2022).

Se o amplo direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, observa-se que em contextos de periferia e empobrecimento esse mesmo direito social fundamental não é amplamente preservado. Segundo relato da CP2, além da insuficiência de materiais para o trabalho pedagógico, os laboratórios e salas de vídeo são inexistentes nesse prédio escolar, inviabilizando, com isso, as recomendações existentes nos documentos que dão as diretrizes da educação básica, que propõem utilização de textos multimodais para ensino de leitura em aulas de Língua Portuguesa.

A precária estrutura física também é relatada pela G2, que diz: “O Estado oferece pouco, mas temos uma sala com alguns livros onde até já chamamos de biblioteca. No presente momento está desativada por falta de uma central de ar” (Fonte: Dados gerados pela Pesquisa). Assim, a estrutura física parece ser um problema recorrente em instituições de ensino públicas periféricas, por conta da enfática tentativa de precarização e submissão dos serviços públicos (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

Contudo, isso não deve ser utilizado como argumento de demérito da escola popular. Ademais, há outro aspecto do amplo direito à educação que precisa ser observado com maior atenção, se as famílias de crianças periféricas e empobrecidas mal conseguem prover o alimento, é dever do Estado fornecer materiais básicos para que essas crianças desenvolvam

suas atividades de aprendizagem como, por exemplo, cadernos, canetas e uniforme escolar – sem os quais o aluno é impedido, inclusive, de entrar na escola.

A quarta pergunta da entrevista questionou se o profissional pedagógico respondente dispunha de tempo e de recursos suficientes para desenvolver metodologias e/ou projetos de incentivo à leitura junto à comunidade escolar. De acordo com a CP2,

CP2: Não tenho tempo e nem recursos para isso. Neste momento estou trabalhando em um local com precariedade de funcionários, em que eu tenho de assumir várias funções, tenho que ter outro emprego e não tenho horário disponível para os alunos. E nem os alunos têm horário para isso, porque passam todo o tempo ocupados com os professores em sala de aula (sic) (Fonte: informação verbal, depoimento da CP2, 2022).

Essa é uma questão delicada, visto que falar a respeito de remuneração do profissional pedagógico tem se tornado um tabu Floriano e Codorva (2020). Ao que parece, foi construído, no imaginário social, que a luta por remuneração digna, por parte do professor, parece ser algo que escapa à ética profissional. É preciso elucidar, todavia, que a remuneração é um tema que precisa ser tratado com mais frequência e com muita seriedade, dado que um profissional mal pago terá, impreterivelmente, de se dedicar a pelo menos duas ou mais atividades trabalhistas para conseguir arcar com suas despesas mais básicas.

A CP2, por exemplo, explica a respeito de sua necessidade de ter dois empregos e, por isso, não lhe sobra horário disponível para os alunos das duas escolas, além de ter de desenvolver várias funções em um único local de trabalho, em decorrência da falta de funcionários. Trata-se de um profissional com uma carga horária de trabalho extensa e exaustiva. Isso porque, na melhor das hipóteses, como é o caso das escolas estaduais do Estado do Maranhão, o piso salarial do professor 40h é de R\$ 6.867,68, o que corresponde a R\$ 38,02 por hora/aula trabalhada (MARANHÃO, 2022).

Ora, para se preparar uma aula que terá uma duração de 50min, o professor requer pelo menos 1 ou 2 horas de preparação. Sendo otimista, quando o professor consegue destinar 1 hora/aula para o planejamento de 1 hora/aula em atividades dentro da sala de aula, cada hora sua trabalhada corresponderá a exatos R\$ 38,02 de remuneração por cada uma das 40 horas/aulas semanais trabalhadas. Este recurso por hora/aula é menos que o valor social²⁵ de uma consulta, também realizada em um intervalo de tempo de 50min, em outros segmentos

²⁵ Para Lumertz e Castro (2021), o valor social na área da saúde parece como uma forma de intervenção, escuta e ajuda do profissional em respeito àqueles que não dispõem de recursos financeiros, mas que igualmente almejam o cuidado da saúde.

profissionais. Argumenta-se que, de tantas formas de precarizar a educação pública, essa é uma das mais cruéis, porque produz profissionais estafados de tanto trabalhar para conseguirem sobreviver com o mínimo de dignidade, refletindo, assim, na qualidade do trabalho que oferece ao seu público estudantil.

Observa-se algo parecido na resposta da G2, que faz o seguinte relato: “Não. Infelizmente na minha função não sobra tempo para desenvolver projetos de leitura. Procuro incentivar os professores a fazer. Não tem sido fácil, alguns professores fazem esse trabalho individualmente e a gestão oferece o apoio na medida do possível” (Fonte: Dados gerados pela Pesquisa). Evidente que um cargo de gestão absorve todo o tempo que deveria ser destinado às atividades trabalhistas. Na fala da G2, contudo, é possível perceber como uma certa dificuldade de ensino de leitura ecoa no trabalho pedagógico. Isso porque fazer o trabalho individualmente pode produzir resultados a curto prazo e não mais que isso.

O ensino de leitura, seu desenvolvimento e sua consolidação, sustenta-se, são práticas que devem ser executadas conjuntamente ao longo da formação escolar do aluno. Tal porque não basta a aquisição técnica das habilidades da lecto-escrita, é preciso contínua imersão na cultura letrada que só é possível por meio de uma prática conjunta, comprometida e engajada (SOARES, 2009; 2017); que, por sua vez, só é possível quando os profissionais pedagógicos dispõem de tempo, recursos, incentivos e fomento. Em todo o caso, o professor parece estar desmotivado e sobrecarregado.

A quinta pergunta da entrevista investigou se havia algum projeto de leitura específico sendo desenvolvido atualmente por algum profissional pedagógico na escola e como esse projeto funciona. A resposta da CP2 foi a seguinte: “A professora (P9) está desenvolvendo um projeto nos 3º anos do Ensino Médio. Pelo que ela me falou, em cada 3º ano terá uma obra literária diferente e ao final das leituras, todos os alunos vão fazer um debate sobre os textos lidos” (*sic*).

Percebe-se que, ao contrário do que se pôde constatar no próprio depoimento da CP2 para a pergunta *três*, no qual afirma que *ninguém usa* os espaços destinados à leitura, porque tudo *fica jogado lá na biblioteca*, nota-se que é apresentada uma percepção equivocada dos fatos. Ao que tudo indica, apesar de os espaços geralmente não serem utilizados pela falta de funcionários e estrutura física (estantes, mesas, cadeiras, entre outros), ainda assim alguns professores em exercício conseguem utilizar, para fins pedagógicos, um espaço que a princípio parece ser inacessível. Salienta-se, também, que a G2 informou sobre um projeto de leitura coordenado pela Unidade Regional de Educação (URE):

G2: Esse mês a gestão foi chamada para aderir a um projeto da URE, coordenado pela professora (P10). O G estará revitalizando (sic) a sala/biblioteca para que o mesmo aconteça (sic). A coordenadora do projeto fará uma reunião essa semana com os professores de Língua Portuguesa para apresentar o projeto (Fonte: informação verbal, depoimento da G2, 2022).

O projeto de leitura parece vir acompanhado de otimismo por parte da G2, que compreende a grande demanda de trabalho escolar dos professores e da gestão, como um todo, como um obstáculo para que atividades de leitura mais abrangentes sejam desenvolvidas no ambiente escolar. Um profissional pedagógico destinado exclusivamente para implementar esse tipo de atividade na escola parece vir em boa hora, como uma alternativa produtiva para o desenvolvimento e consolidação de atividades leitoras desses alunos.

Na sexta pergunta da entrevista, procurou-se saber se os profissionais pedagógicos dispunham de tempo diário ou semanal para suas próprias práticas de leitura diversas, para além das atividades específicas voltadas à preparação das aulas. A resposta da CP2 foi a seguinte:

CP2: Tenho tempo sim, mas não uso esse tempo para ler. O tempo que eu tenho vou assistir Netflix e tomar minha Skol, que isso é sagrado. Mas eu leio desde que o conteúdo me interesse. Eu fui ensinada a ler por obrigação. Gosto mais de conversar e de conviver com pessoas (sic) (Fonte: informação verbal, depoimento da CP2, 2022).

Traz-se para análise desta última questão o profissional pedagógico não reduzido à sua função social trabalhista. Defende-se que é inadiável e indispensável lançar um olhar humano ao professorado, que não é professor em tempo integral. É sabido que, para cada 1 hora/aula dentro da classe, são pelo menos 2 ou 3 horas/aulas de preparação e trabalho pedagógico. Este, muitas vezes se estende ao ambiente doméstico, tirando-lhe o tempo do descanso, do lazer e do convívio com familiares e amigos.

No relato, G2 que diz: “Infelizmente não tenho tempo. Porém, procuro fazer leituras no final de semana e feriados. Leio o que gosto e de alguma forma sempre é aplicado ao trabalho” (Fonte: Dados gerados pela Pesquisa). Este é um exemplo de como o trabalho escolar consome o tempo que deveria ser destinado a outras atividades do docente que, antes de ser docente, é *pessoa-humana*. O professor, esteja em exercício, dentro da sala de aula, ou em algum cargo de gestão, precisa de tempo para seu próprio descanso, lazer, entretenimento, tempo com família, atividades domésticas e de cuidados com terceiros etc. O seu tempo, como o de todos os outros profissionais, precisa contemplar outros papéis sociais.

Além disso, práticas de leitura que não estejam na rota das atividades pedagógicas devem entrar na divisão do tempo do professor. A formação continuada não se restringe apenas aos cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação, mas, também, pelo investimento em conhecimentos outros que interessam, de maneira particular, à *pessoa-humana* que exerce a docência. Um professor sobrecarregado dificilmente se sentirá motivado e criativo em relação às atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Investir na qualidade de vida do professor é, sobretudo, investir na qualidade educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante ao intrincado tema de práticas de leitura em contextos escolares, e distintamente das investigações que buscam estratégias de leitura para determinado público estudantil, investigou-se a respeito do processo de aquisição, desenvolvimento e consolidação de uma prática leitora escolarmente rentável em contextos periféricos e multidimensionalmente empobrecidos. Levou-se em consideração a factibilidade das nuances sociais, que aparentam configurar com interferências no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e as quais, neste trabalho, são denominadas de aspectos sociais das práticas de leitura.

A hipótese inicial era de que esses mesmos contextos de periferia e vulnerabilidades multidimensionais poderiam interferir no processo de construção da autonomia leitora, configurando a consolidação da prática leitora de um discente empobrecido e marginalizado não apenas como uma responsabilidade individual sua e de seu núcleo familiar, mas enquanto incumbência e compromisso coletivos. E que, portanto, demanda condições de natureza sociocultural e socioeconômica específicas para a sua continuação e potencialização.

Compreendeu-se que o campo de estudos a respeito de leitura é vasto e relevante ao que se propõe, passando por questões de estratégias de leitura, práticas de leitura de grupos sociais específicos, práticas de leitura e condições sócio-históricas da produção e do acesso ao impresso, fatores que influenciam a formação leitora de um indivíduo, processamento e aprendizagem da leitura, o outro como mediador da leitura, a importância dos espaços próprios para leitura e, no caso desta investigação, as análises sociolinguísticas de práticas de leitura em contextos de periferia e empobrecimento.

Em relação às práticas de leitura de alunos do 1º ano do Ensino Médio, de escola pública e periférica na cidade de Imperatriz/MA, com foco em seu interesse pela leitura, suas preferências de leitura, bem como suas práticas de leitura inculcadas pela escola, notou-se que tanto a gestão da escola, quanto os professores estão preocupados com a implementação do Novo Ensino Médio e a tecnização desse ensino. Alguns professores acreditam que a escola vai apenas sistematizar o que a família deixa de fazer, o que parece ser um desconhecimento parcial dos múltiplos fatores que levam ao fracasso escolar, entre os quais está a pobreza multidimensional.

Percebeu-se, também, que parte significativa do público de alunos da escola em que a investigação ocorreu mora a mais de 5,4km de distância do local onde estudam, muitos deles em territórios clandestinos. Isso porque estão à espera do benefício da moradia própria, direito que lhes foi conferido pela lei de programas habitacionais. No entanto, como essas residências

ainda não foram entregues pela prefeitura, suas famílias estão sujeitas a ocuparem territórios clandestinos, motivo pelo qual não têm, também, direito à linha de transporte público que atenta à sua demanda.

A respeito do ponto de vista do professor de Língua Portuguesa, da Coordenação e da Direção da escola sobre o comportamento leitor de seus alunos, sublinhando uma avaliação social das práticas de leitura de seu público discente, bem com disposição de tempo e recursos para suas próprias práticas de leitura e para desenvolvimento de leitura no ambiente escolar, foi possível observar que há certa dificuldade em estimular os alunos a estudarem e veem seu público estudantil como difícil de lidar, sendo que alguns parecem não querer “nada com nada”.

Mas, também, reconhecem que questões de privações diversas afetam sua trajetória escolar e de aprendizagem, quando dizem que o ano de 2021 foi bastante difícil, dado que muitos alunos evadiram das escolas, porque precisaram trabalhar fora para conseguir comprar o que comer. Ainda assim, alguns professores se mostraram resistentes ao dizerem que o ano de 2022 poderia ser melhor e que poderiam escrever a história educacional de maneira mais poética que no ano de 2021.

Constatou-se, também, que muitos alunos, durante o período de isolamento social, ficaram sem ter o que comer e não tinham dispositivos eletrônicos digitais para acompanharem as aulas pelo modelo de Ensino Remoto o que já havia sido constatado em pesquisas anteriores como a de Nunes (2021) e Senhoras (2020). Por esse motivo, a equipe escolar fez vaquinhas para ajudar os alunos a comprarem alimentos, remédios, uniformes e até sapatos.

Mesmo após o período crítico da pandemia e o retorno das aulas presenciais, ainda é comum que os alunos cheguem à escola famintos. Alguns, inclusive, se alimentam com o que encontram na escola, seja no lanche oferecido em horário determinado, seja na horta que a escola mantém. Já depois do retorno presencial parte significativa dos alunos continuam faltando, porque também precisam trabalhar fora.

A respeito da ocorrência de leitura em contextos familiares, salientando aspectos socioeconômicos de suas respectivas famílias, bem como suas relações parentais e influências de leitura que delas advêm, constatou-se que, diferente do que comumente se acredita, mais da metade dos pais dos alunos sempre comparecem à escola, quando são chamados, a maioria sempre incentiva os filhos às atividades relacionadas à aprendizagem e escolarização, mais da metade dos pais sempre conversam com seus filhos sobre assuntos escolares. Isso demonstra que as famílias não são negligentes e que a escola lhes interessa e é supervalorizada por elas.

Todavia, por questões multifatoriais e de pobreza multidimensional, seus filhos acabam sendo prejudicados no jogo escolar.

A maioria dos alunos está inserida em 2 ou mais dimensões de pobreza. A maioria dos alunos diz não ter tempo para ler e reside em uma casa com 5 ou mais pessoas, dispondo de apenas 1 salário mínimo para todos os membros da casa. Um ponto positivo a ser ressaltado é que o Sistema Único de Saúde (SUS) cumpre sua função, haja vista que a maioria dos alunos diz ter acesso aos serviços públicos de saúde de maneira satisfatória. A maioria se alimenta bem e, a respeito da escolarização de seus pais, a maioria é semianalfabeta. Apenas 2 estudantes priorizam de fato a leitura enquanto atividade para o tempo livre. A biblioteca da escola está sempre fechada e o motivo é falta de estrutura, tanto de pessoal, quanto de equipamentos (mesas, cadeiras, estantes etc.).

Sobre as atividades de leitura realizadas na escola local de pesquisa, bem como projetos de leitura, comportamento dos alunos durante atividades que envolvam a leitura, espaço físico para leitura, entre outros aspectos, percebeu-se que os professores de língua portuguesa reclamam da biblioteca fechada e dizem que os alunos até mostram interesse em ler, mas a falta de espaço e acesso prejudica o desenvolvimento do interesse. Percebeu-se, também, que a maioria dos alunos fica dispersa quando precisa ler por 20 minutos ou mais; se o texto tiver imagens, no entanto, o interesse pela atividade de leitura aumenta significativamente, bem como a participação dos estudantes em aula.

Durante observação em atividades de leitura, constatou-se que parte expressiva dos alunos não consegue acessar a rota lexical de leitura, apresentando conexões inibitórias ainda na rota fonológica. Os docentes e coordenadores creditam a situação de defasagem leitora à falta de incentivo na família e na escola, ou na má alfabetização dos alunos. Isso demonstra que as relações de interdependência são construídas ao longo dos anos e, quando há laços frágeis na construção dessas relações, o desenvolvimento leitor das crianças pode ser comprometido. Ademais, uma informação não pode ser olvidada nestas considerações: questões multifatoriais que envolvem pobreza multidimensional não foram mencionadas.

Além disso, a equipe de gestão informou que o Estado não fornece material suficiente, a escola conta apenas com um quadro branco. Não há transporte escolar, não há laboratórios, não há salas de vídeo, nem mesmo funcionários suficientes. Segundo a G2 e a CP2, muitas vezes precisam exercer várias funções para que a escola não pare, entre elas a função de porteiro. São profissionais que se sentem sobrecarregados de trabalho, por precisarem lecionar em 2 ou mais escolas.

Constatou-se que, na escola em que esta pesquisa foi desenvolvida, o Projeto Político Pedagógico escolar, na medida do que as estruturas maiores possibilitam, consegue nortear o trabalho pedagógico, atendendo, mesmo com algumas ressalvas, às necessidades mais urgentes da comunidade escolar. Por exemplo, pôde-se perceber que, conforme os dados disponibilizados no site do IDEB, a maioria dos alunos apresentaram um aprendizado básico e proficiente em língua portuguesa, respectivamente. Assim, em uma escala de 1 a 9 de nível de aprendizagem, os alunos desta instituição escolar se encontram no nível 5 de proficiência.

Em relação ao interesse contido nesta pesquisa, a respeito dos contextos empobrecidos e periféricos serem desfavoráveis para a promoção e consolidação de práticas de leitura autônomas e escolarmente rentáveis, constatou-se que a pobreza multidimensional pode atuar na privação de direitos sociais fundamentais, basilares para o desenvolvimento integral da pessoa humana. Entre esses direitos sociais fundamentais, encontra-se o amplo direito à educação. Amplo porque se compreende que o acesso à educação não se restringe ao que ocorre apenas dentro dos muros escolares, mas se apoia em toda uma estrutura sociocultural e socioeconômica que possibilita, ou não, a abrangente inserção do indivíduo na sociedade e nas práticas sociais mais diversas; ampliando, com isso, suas experiências e possibilitando a formação de esquemas mentais mais consistentes e matizados.

Além disso, pôde-se compreender que a autonomia leitora tanto expectada pela escola não é tão autônoma quanto difunde o senso comum, visto que ela só é possível por meio de um encadeamento interdependente ao longo do desenvolvimento da criança. Esse encadeamento de interdependência, muitas vezes, é forjado no próprio seio familiar ou, quando não, deve ficar sob a responsabilidade da instituição educadora por excelência: a escola. Assim, quando o aluno socialmente marginalizado e multidimensionalmente empobrecido não apresenta um perfil leitor escolarmente produtivo, porque deveria atender às expectativas da escola que espera do aluno um *arbitrário cultural* forjado na cultura dominante, a escola deve se encarregar de promover as repetições pedagógicas leitoras para alcançar o resultado que deseja.

De igual maneira, que há outras questões sociais interferindo no decurso educacional. O cenário de desestabilização política e consequente desestabilização de investimentos em ciência e educação durante governos populares, como também a fragilização de programas de transferência de renda promoveram impacto negativo na educação, consequentemente nas condições para o desenvolvimento e consolidação de práticas de leitura profícuas. Isso porque, para pessoas muito pobres, a aquisição de livros continua sendo considerada algo que pertence

apenas a uma seleta classe e o acesso aos espaços públicos de leitura, como bibliotecas públicas ou comunitárias, ainda está aquém do mínimo aceitável.

Inferiu-se, de modo semelhante, que a recessão econômica durante a pandemia por COVID-19, para as famílias das classes mais populares, foi um elemento decisivo para o lado negativo e de forte impacto em relação à evasão escolar. Faz-se essa afirmação pelo motivo de ter havido uma má gestão federal dos recursos públicos para as medidas de contenção de danos durante a pandemia, agravando agudamente as desigualdades já existentes.

Assim, crianças de famílias mais privilegiadas conseguiram se adaptar razoavelmente bem Ensino Remoto (ER), pois dispunham uma infraestrutura de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) adequadas, enquanto crianças de famílias menos favorecidas ficaram comedido prejudicadas ante à medida emergencial de ER, por se tratar de um grupo que está à margem do amplo acesso às TICs, dispondo, muitas vezes, de apenas um aparelho digital (comumente celular) com precário serviço de internet.

Ademais, o agravamento da pobreza multidimensional, devido às ineficientes medidas de contenção federais dos efeitos da pandemia por COVID-19, aprofundou a desigualdade de renda e ampliou o número de famílias que voltaram à linha da extrema pobreza e miséria. Este fato não pode ser ignorado, dado que uma família que não consegue sequer alimentar seus filhos, não poderá dispor de recursos para aquisição de livros. Ora, se o valor médio de um livro infantil equivale a R\$25,00, uma família muito pobre precisa ficar pelo menos dois dias sem comer para aquisição desse mesmo livro.

Também, foi possível depreender que *apenas* a escola não poderá ser a salvadora de problemas cujas raízes estão cravadas em uma estrutura social mais amplamente desigual e excludente. Isto porque a instituição escolar, na condição de representante e multiplicadora de uma cultura de letramento dominante, espera que o aluno marginalizado e empobrecido leve ao ambiente escolar um arbitrário cultural que nem mesmo a escola consegue oferecer. E não o faz porque não reconhece que a autonomia para práticas escolares e leitoras escolarmente rentáveis não é uma característica pessoal de algumas crianças ou de algumas famílias, mas algo construído por meio de relações de interdependência e condições socioculturais e socioeconômicas de consolidação.

Ao dispor de um currículo escolar que distribui diferentemente os diversos tipos de conhecimento, destinando uma formação mercadológica e voltada ao mundo do trabalho aos filhos das famílias de baixa renda, a instituição escolar perpetua desigualdades de acesso à informação, de aquisição de capital cultural escolasticamente lucrativo, formando pessoas para

continuarem na subalternidade de serem apenas mais mão de obra para o mercado. A implementação do Novo Ensino Médio passa a ser, desse modo, a volta de uma velha política educacional de exclusão, empobrecimento e precarização das classes mais populares. A partir dessas considerações é possível afirmar, portanto, que os objetos do estudo foram alcançados.

Após a minuciosa análise dos resultados obtidos, pode-se afirmar que os objetivos da pesquisa foram atingidos com sucesso. No entanto, é imprescindível destacar que o tema em questão é complexo e possui diversas facetas, o que aponta para a necessidade de se explorar mais profundamente o assunto em futuras pesquisas. Por isso, recomenda-se a realização de estudos adicionais para aprofundar nossa compreensão sobre a pobreza multidimensional e a construção da autonomia leitora em contextos escolares.

Apesar desta pesquisa ter contribuído para o avanço do conhecimento sobre o tema, existem diversas áreas que ainda carecem de investigação detalhada. Uma delas é a influência de fatores socioeconômicos específicos na formação da autonomia leitora, que pode ser um tópico bastante frutífero para estudos futuros. Ademais, é fundamental considerar como diferentes abordagens pedagógicas podem afetar a capacidade dos alunos de desenvolver habilidades de leitura autônoma em contextos de pobreza multidimensional.

Para que futuras pesquisas possam ampliar e enriquecer nossa compreensão sobre a pobreza multidimensional e a construção da autonomia leitora em contextos escolares, é importante identificar áreas específicas que merecem mais atenção. Uma das possibilidades é investigar de forma mais aprofundada como a pobreza multidimensional afeta o desenvolvimento da leitura e da escrita em diferentes faixas etárias, considerando fatores como o acesso a materiais de leitura, a qualidade do ensino e o nível socioeconômico dos pais ou responsáveis.

Outra área que pode ser explorada em futuras pesquisas é a identificação de práticas pedagógicas eficazes para a construção da autonomia leitora em contextos de pobreza multidimensional. Isso inclui a análise de metodologias que promovam o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e reflexiva, bem como o estímulo ao hábito da leitura como forma de ampliar a visão de mundo e proporcionar novas oportunidades aos estudantes.

Ademais, é importante investigar como a construção da autonomia leitora pode ser integrada ao currículo escolar de forma transversal, ou seja, não apenas em aulas específicas de Língua Portuguesa ou Literatura, mas em todas as disciplinas. Dessa forma, é possível fortalecer a relação entre as diferentes áreas do conhecimento, estimulando a busca pelo conhecimento e a formação crítica dos estudantes.

Por fim, uma última área que pode ser explorada em futuras pesquisas é a relação entre a construção da autonomia leitora e a melhoria dos índices de desempenho escolar em geral, especialmente em escolas com estudantes em situação de pobreza multidimensional. É possível investigar, por exemplo, como o estímulo à leitura e à reflexão crítica pode contribuir para a melhoria do desempenho em outras disciplinas, como Matemática e Ciências. Portanto, ao se concentrar nessas áreas específicas, é possível ampliar e enriquecer nossa compreensão sobre a pobreza multidimensional e a construção da autonomia leitora em contextos escolares, gerando novos conhecimentos que possam contribuir para a formulação de políticas públicas e a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

6 PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA

Diversos estudiosos têm escrito a respeito da chamada sociedade da informação, termo que surgiu no século XX com o advento das tecnologias digitais. Daniel Bell, sociólogo estadunidense, foi um dos principais responsáveis pela definição do referido termo, especialmente ao categorizar o fator tecnológico para o advento de uma nova organização social (FERREIRA, 2003). Nesse sentido, Ferreira (2003) argumenta ser substancial citar a teoria do “pós-industrialismo”, criado por Daniel Bell, visto que o advento da sociedade pós-industrial vinha a se encaixar às impactantes mudanças tecnológicas no final dos anos 70. Assim, para Bell (1973 *apud* FERREIRA, 2003), naquele momento se iniciava um novo sistema de organização social com a marcante presença da informação, tanto quantitativa, quanto qualitativamente.

Esses conceitos, no entanto, apresentavam mudanças emergentes tão somente nas estruturas sociais econômicas e ocupacionais, excluindo a política e a cultura (FERREIRA, 2003). Nesse entendimento, Bell defendia que o tipo de ocupação predominante no pós-industrialismo era a prestação de serviço, que, graças ao aumento do poder de compra e às novas tecnologias, novas oportunidades de emprego e prestação de serviços também foram criadas. Desse modo, Ferreira (2003) explica que a sociedade pós-industrial é uma sociedade da informação e, por isso, é baseada em serviços,

(...) um jogo entre pessoas, onde o que vale não é a força muscular ou a energia, mas a informação. Prestação de serviço resume-se certamente em trabalhar com informação. Então, a predominância de empregos ligados à prestação de serviço leva a grandes quantidades de informação (FERREIRA, 2003, 6).

Assim, Ferreira (2003) enfatiza que o computador teve um impacto significativo na vida humana, colocando na centralidade da questão a geração de conhecimento e processamento de informações. Nessa perspectiva, Souza (1999) traz à luz da discussão o advento do computador e da internet na engrenagem de atividades profissionais, destacando, em seu estudo, atividades educacionais. Ainda no final do século XX, Souza (1999, p. 152) destaca um aspecto pertinente a este estudo: as listas de discussão. Segundo o pesquisador, estas “são serviços que permitem trocar informações na Internet [...] sem precisar saber de antemão a quem perguntar”.

É possível perceber que as tecnologias digitais já começavam a adentrar o campo da cultura, dado que as trocas de informação se concentravam em áreas diversas como acesso a notícias, temas diversos, discussão de ideias e experiências (SOUZA, 1999). Logo em seguida,

surgiram os *newsgroups* (grupos de discussão), cuja diferença básica entre as listas de discussão residia no armazenamento de mensagens (SOUZA, 1999). O autor já constatava a potencialidade das tecnologias digitais não apenas para a prestação de serviços, mas também para o próprio processo de aquisição de conhecimento, discussão política, interesses em música, atualidades, humor etc. e, também, para o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Em vista disso, é evidente que houve uma crescente inclusão das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Essa tendência se deve ao fato de que esses recursos oferecem inúmeras possibilidades para aprimorar a educação e torná-la mais acessível, interativa e eficiente. Uma das principais vantagens das tecnologias digitais para o contexto educacional é a possibilidade de acessar uma grande quantidade de informações e recursos educacionais de forma rápida e fácil, o que enriquece o processo de aprendizagem e amplia as oportunidades de estudo.

No entanto, é importante destacar que a utilização dessas tecnologias na educação exige um planejamento cuidadoso e uma abordagem pedagógica que considere as especificidades das tecnologias e as necessidades tanto dos alunos, em se tratando de aprendizagem, quanto dos professores, em se tratando de ensino. A simples inserção de tecnologias digitais no ambiente escolar não garante, por si só, uma melhoria no processo de aprendizagem. A proposta de Produção Técnico-Tecnológica (PTT) desta pesquisa é apresentar um *Podcast* educacional direcionado a docentes da educação básica, da rede pública de ensino.

A definição de *Podcast*, segundo Jesus (2014, p. 23),

Podcast é um arquivo de mídia transmitido via *Feed RSS (Real Symple Syndication* – forma de distribuição de conteúdo online). Essa transmissão recebe o nome de *Podcasting*. O formato mais comum de *Podcast* é o áudio, mas isso não exclui outros formatos de mídia. [...] Assim, *Podcast* é toda mídia transmitida via *Podcasting*, mesmo sendo áudio o seu formato mais conhecido e utilizado.

Nesse segmento, Jesus (2014) argumenta que o uso de podcasts na educação pode ser uma importante ferramenta para ampliar a construção do conhecimento tanto para os alunos quanto para os educadores. Ao utilizar essa tecnologia em atividades acadêmicas, é possível proporcionar uma experiência enriquecedora e diferenciada, já que permite o uso de diversos recursos multimídia, como áudios, imagens e vídeos.

No caso de educadores, é possível utilizar esse recurso para disponibilizar conteúdos complementares ou aulas gravadas, o que pode ser especialmente útil em situações em que o aluno não pode estar presente na aula presencial. Além disso, os podcasts também podem ser utilizados como forma de divulgação de pesquisas e trabalhos realizados pelos professores,

contribuindo para a disseminação do conhecimento. Isso porque essa tecnologia permite a produção de conteúdos mais dinâmicos e atraentes, que podem ser acessados pelos alunos de forma mais prática e interessante.

Outra vantagem dos *Podcasts* para a divulgação de pesquisas e trabalhos é que eles podem ser compartilhados facilmente em diversas plataformas, como redes sociais, sites de compartilhamento de áudio e até mesmo através de aplicativos de mensagens instantâneas. Isso significa que o alcance dos resultados de uma pesquisa pode ser muito maior do que se eles fossem divulgados apenas em um evento acadêmico, por exemplo.

Estudos recentes têm demonstrado que o uso de *Podcasts* no contexto educacional pode trazer resultados positivos significativos. Coradini (2020), por exemplo, afirma que a utilização de *Podcast* como auxiliador em assuntos educacionais foi positiva a pelo menos 72,6% dos estudantes, no quesito atividades avaliativas relacionadas ao conteúdo escolar. O pesquisador constatou, também, haver uma opinião favorável a respeito de aprendizagem com o uso dessa tecnologia.

Diferente de outras investigações que propõem estratégias de leitura para alunos da educação básica, a PTT resultado desta pesquisa não propõe uma sequência didática ou um material do qual os alunos podem fazer uso para o aprimoramento de suas aprendizagens escolares. Mas sim, a elaboração de um *Podcast* enquanto PTT pode ser uma estratégia eficaz para a divulgação do conceito de pobreza multidimensional na formação de professores, contribuindo para a aproximação entre escola e aluno e para a criação de condições de aprendizado mais adequadas para a construção da autonomia leitora.

Além disso, a produção de um *Podcast* pode promover a reflexão e o debate sobre o conceito de pobreza multidimensional, o que pode contribuir para o aprimoramento da prática educacional. Os professores podem utilizar esse recurso para compartilhar experiências e discutir estratégias para lidar com essa questão em sala de aula, promovendo uma maior interação entre os profissionais e uma abordagem mais abrangente do tema.

A importância de se discutir questões socioestruturais na formação de professores e agentes educacionais se dá pelo fato de que muitos alunos enfrentam dificuldades relacionadas à falta de acesso a recursos e oportunidades que são comuns em outras realidades socioeconômicas. O *Podcast* pode ser uma ferramenta útil para conscientizar os profissionais da educação sobre essas questões, contribuindo para uma prática mais inclusiva e democrática.

No caso específico da construção do perfil leitor do aluno marginalizado, é importante que se discuta não apenas a falta de acesso a livros e materiais didáticos, mas também as

condições socioeconômicas e culturais que podem afetar a relação do aluno com a leitura. O *Podcast* pode ser um espaço para se discutir essas questões, além de apresentar estratégias e práticas que possam ajudar a desenvolver a autonomia leitora desses alunos.

Por fim, é importante ressaltar que a criação de um *Podcast* enquanto PTT requer uma abordagem cuidadosa e comprometida com a qualidade do conteúdo apresentado. É necessário ter em mente o público-alvo, o formato do conteúdo e os recursos necessários para a produção e distribuição do material. Além disso, é fundamental que sejam apresentadas informações precisas e atualizadas, a fim de garantir a credibilidade do conteúdo e a eficácia da iniciativa.

6.1 Objetivo da PTT

Esta PTT, em formato de *Podcast*, tem como objetivo problematizar o senso comum que envolve as práticas de leitura autônomas, bem como fomentar uma compreensão sociolinguística a partir da análise dos contextos socioeconômicos em que os alunos estão inseridos. Espera-se que, por se tratar de um recurso multimídia de divulgação de conhecimento, possa alcançar um grande número de docentes interessados na temática.

6.2 Dinâmica de produção da PTT

Elaborou-se, a produção de 11 episódios de *Podcasts*, com duração de até 15 minutos cada, abordando toda a reflexão teórica, os dados obtidos e resultados das análises desta pesquisa. A produção dos episódios é em formato audiovisual e conta com a participação desta pesquisadora e de professores convidados. Aborda-se, respectivamente, as seguintes temáticas:

6.2.1 Contextualização do tema, problema de pesquisa e objetivo do estudo

Neste episódio, a discussão se refere à etapa inicial deste estudo, na qual é feita a contextualização do tema a ser estudado, do problema de pesquisa e dos objetivos do estudo. Apresenta-se as principais informações que envolvem o assunto a ser estudado, tais como sua relevância, evolução histórica e perspectivas futuras. Em seguida, apresenta-se o problema de pesquisa, que consiste em uma pergunta ou questão que norteia todo o estudo e que se busca responder ou solucionar por meio da pesquisa.

Explicita-se, também, o objetivo geral do estudo, que indica qual é o propósito geral da pesquisa, bem como os objetivos específicos, que são os resultados a serem alcançados para

se atingir o objetivo geral. Dessa forma, o ouvinte compreenderá com clareza o que se pretendeu alcançar com a pesquisa e qual a relevância do estudo para a área de conhecimento em questão.

6.2.2 Pressupostos teóricos: diferentes investigações relacionadas à leitura

Neste episódio, aborda-se a temática relacionada aos pressupostos teóricos envolvidos em diferentes investigações sobre leitura. Para isso, é apresentada uma revisão bibliográfica que examina os principais conceitos teóricos utilizados em estudos sobre leitura, bem como suas implicações para a compreensão do processo de leitura. Dentre os temas discutidos, destacam-se as teorias cognitivas, que enfatizam a importância dos processos mentais envolvidos na leitura, e as teorias socioculturais, que consideram a influência dos fatores sociais e culturais na construção do sentido do texto. Ao final, são discutidas as implicações dessas perspectivas teóricas para a prática de ensino de leitura, destacando a importância de uma abordagem que considere tanto os aspectos cognitivos quanto os socioculturais da leitura.

6.2.3 A sociolinguística da leitura

Para isso, apresentamos uma revisão bibliográfica que examina a relação entre as práticas sociais e culturais e o processo de leitura. Discutimos a influência dos aspectos sociolinguísticos na leitura, como o papel da variação linguística e do contexto sociocultural na compreensão do texto. Destacamos também a importância do Modelo de Dupla Rota (MDR) para a aquisição da leitura. Ao final, discutimos as implicações dessa abordagem sociolinguística para a prática de ensino de leitura, enfatizando a importância de considerar as diferenças linguísticas e culturais dos alunos em sala de aula.

6.2.4 Práticas de leitura sob a ótica do letramento

Este episódio tem como objetivo discutir as práticas de leitura sob a ótica do letramento. Inicialmente, apresentamos uma revisão bibliográfica que examina o conceito de letramento e sua relação com as práticas de leitura. Discutimos como o letramento vai além da habilidade de decifrar as letras e palavras, abrangendo também a compreensão e produção de textos em diferentes contextos sociais e culturais. Em seguida, apresentamos alguns estudos que aplicam essa perspectiva do letramento em diferentes contextos de leitura. Discutimos a

importância de desenvolver habilidades de letramento crítico, que envolvem a análise e interpretação reflexiva de diferentes tipos de texto, bem como a produção de textos que possam contribuir para a transformação social. Ao final, destacamos a importância de uma abordagem de ensino de leitura que promova o desenvolvimento do letramento em seus diferentes aspectos, levando em conta as práticas de leitura dos alunos e sua relação com a cultura e a sociedade em que estão inseridos.

6.2.5 Pobreza multidimensional e educação

O tema deste episódio é a relação entre pobreza multidimensional e educação. Inicialmente, apresentamos uma revisão bibliográfica que examina o conceito de pobreza multidimensional, que vai além da falta de renda e inclui outras dimensões, como a falta de acesso a serviços básicos de saúde e educação, moradia inadequada e baixo nível de participação social. Em seguida, discutimos como essa pobreza multidimensional pode afetar o acesso à educação e a qualidade do ensino, levando em consideração fatores como a falta de recursos materiais e culturais, a baixa autoestima e a desmotivação dos alunos. Apresentamos alguns estudos que exploram essa relação em diferentes contextos nacionais e internacionais, bem como políticas e programas que têm como objetivo combater a pobreza multidimensional e promover a equidade educacional. Ao final, destacamos a importância de uma abordagem de ensino que leve em conta as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, bem como a necessidade de políticas públicas que promovam a justiça social e a equidade educacional, reduzindo as barreiras que impedem o acesso e a permanência dos alunos na escola.

6.2.6 Efeitos da pandemia por COVID-19 na renda e na educação de pessoas empobrecidas

Neste episódio, são abordados os efeitos da pandemia por COVID-19 na renda e na educação de pessoas empobrecidas. É necessário destacar que a crise sanitária gerou um impacto significativo na vida dessas pessoas, uma vez que muitas delas já viviam em condições precárias antes mesmo da pandemia. No que se refere à renda, as medidas de isolamento social e o fechamento de comércios afetaram diretamente a renda das pessoas empobrecidas. Muitas perderam seus empregos ou tiveram redução salarial, tornando ainda mais difícil a sobrevivência em um cenário de crise econômica. Como resultado, muitas pessoas

empobrecidas têm enfrentado dificuldades para arcar com as despesas básicas, como alimentação e moradia.

Em relação à educação, a suspensão das aulas presenciais e a necessidade de continuar os estudos a distância tiveram um impacto significativo nos estudantes de famílias empobrecidas. A falta de acesso à tecnologia e recursos educacionais, como livros e materiais didáticos, dificultou ainda mais o processo de aprendizagem desses alunos. Além disso, muitos deles tiveram que lidar com a necessidade de trabalhar e ajudar nas tarefas domésticas, o que tornou ainda mais desafiadora a conciliação entre trabalho e estudos.

6.2.7 Capital cultural: vulnerabilidade, família e jogo escolar

Neste episódio, aborda-se o conceito de capital cultural, explorando as interações entre vulnerabilidade, família e jogo escolar. O capital cultural refere-se ao conjunto de recursos culturais, como habilidades, conhecimentos e competências, que as pessoas possuem e que podem ser utilizados para alcançar sucesso e prestígio na sociedade. No entanto, nem todas as pessoas têm acesso ao mesmo nível de capital cultural, e as condições socioeconômicas e educacionais em que crescem podem afetar sua capacidade de acumular capital cultural. Isso cria vulnerabilidades em certas populações que podem afetar seu desempenho escolar e suas oportunidades futuras.

A família desempenha um papel fundamental na formação do capital cultural de uma criança, sendo um dos principais agentes de socialização. A maneira como a família estimula e incentiva a aprendizagem pode afetar a capacidade da criança de acumular capital cultural. Ainda, a forma como a família se envolve com a escola e com o processo educacional pode ser um fator crucial para o sucesso acadêmico da criança.

O jogo escolar é outro aspecto importante no desenvolvimento do capital cultural. Através das interações sociais na escola, as crianças aprendem a lidar com regras, competição e cooperação. Essas habilidades são importantes para a construção do capital cultural, que pode ser usado como recurso em diversos contextos da vida. No entanto, é importante destacar que o capital cultural não é igualmente valorizado em todas as esferas da sociedade. Em alguns contextos, como no mercado de trabalho, o capital cultural pode ser um fator decisivo para o sucesso e o reconhecimento social. Em outros contextos, no entanto, outros fatores, como a riqueza ou a posição social, podem ter mais peso.

6.2.8 Ideologia e currículo e o novo Ensino Médio

Neste episódio, será discutida a relação entre ideologia e currículo no contexto do novo Ensino Médio. O currículo escolar é uma ferramenta fundamental para a formação dos estudantes e reflete as ideologias que estão presentes na sociedade. A ideologia pode ser entendida como um conjunto de crenças e valores que moldam as perspectivas e ações de um grupo ou sociedade. No contexto educacional, as ideologias presentes na sociedade são refletidas nos objetivos, conteúdos e métodos de ensino presentes no currículo escolar.

Com o lançamento do novo Ensino Médio, houve mudanças significativas no currículo, visando uma formação mais flexível e adaptável às demandas da sociedade contemporânea. No entanto, essas mudanças também podem refletir ideologias específicas, como o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação mais crítica e reflexiva.

É importante, portanto, discutir como as ideologias presentes no novo currículo do Ensino Médio afetam a formação dos estudantes e quais são as implicações dessas mudanças para a sociedade como um todo. Serão exploradas alternativas para a construção de um currículo mais inclusivo e equitativo, que leve em conta as diferentes perspectivas e realidades dos estudantes.

Além disso, será discutido como a educação pode ser utilizada como uma ferramenta para a transformação social, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades críticas e reflexivas para questionar as ideologias dominantes na sociedade e promover mudanças positivas. Será explorado como o novo currículo pode ser adaptado para incluir temas como a diversidade cultural, a sustentabilidade e a justiça social, permitindo que os estudantes desenvolvam uma visão mais ampla e crítica da sociedade e do mundo em que vivem.

6.2.9 Perfis sociológicos de alunos empobrecidos de uma escola pública e periférica

Neste episódio, será discutido os perfis sociológicos dos alunos empobrecidos de uma escola pública e periférica. A sociologia da educação busca compreender as relações entre a sociedade e a educação, investigando os fatores sociais, culturais e econômicos que afetam o processo de ensino e aprendizagem. Na escola pública e periférica, os alunos empobrecidos frequentemente enfrentam desafios que podem afetar seu desempenho escolar, como a falta de recursos financeiros, dificuldades de acesso à educação de qualidade, desigualdade social,

violência e discriminação. Esses fatores podem afetar sua motivação, seu engajamento com a escola e seu desempenho acadêmico.

Através da análise dos perfis sociológicos desses alunos, será possível compreender melhor suas realidades, necessidades e perspectivas, permitindo que a escola desenvolva estratégias mais eficazes para promover seu sucesso acadêmico e sua inclusão social. Serão explorados temas como a importância da educação como ferramenta de transformação social, as desigualdades educacionais no contexto brasileiro e os desafios enfrentados pelos alunos empobrecidos para alcançar a igualdade de oportunidades na educação.

6.2.10 Profissionais docentes em contexto escolar periférico e empobrecido

Neste episódio, será discutido o papel dos profissionais docentes em contexto escolar periférico e empobrecido. A educação é um processo complexo que envolve diversos atores, e os professores desempenham um papel fundamental nesse processo. Eles são responsáveis por planejar e conduzir as atividades pedagógicas, promover a aprendizagem dos alunos, avaliar seu desempenho e ajudá-los a superar desafios.

No entanto, em contextos escolares periféricos e empobrecidos, os professores podem enfrentar desafios adicionais. Eles podem trabalhar com recursos limitados, em salas de aula superlotadas, com alunos que têm dificuldades socioeconômicas e enfrentam desafios emocionais e psicológicos. Nesse sentido, é fundamental discutir estratégias e práticas pedagógicas que possam ajudar os professores a lidar com esses desafios. Serão explorados temas como a formação e capacitação dos professores, a importância da valorização desses profissionais, a implementação de metodologias de ensino mais inclusivas e adaptadas às necessidades dos alunos, e a criação de condições adequadas de trabalho para que os professores possam desempenhar seu papel de forma eficaz.

6.2.11 Considerações finais do estudo realizado

Neste episódio, será apresentada uma reflexão sobre as considerações finais do estudo realizado. Serão apresentados os principais resultados da pesquisa e a discussão sobre como eles se relacionam com o objetivo inicial do estudo. Além disso, serão discutidas as limitações do estudo, destacando as possíveis fontes de viés e as dificuldades encontradas durante a coleta e análise de dados. Serão apresentadas, também, as implicações práticas e teóricas dos

resultados obtidos, indicando como eles podem contribuir para a compreensão de fenômenos específicos ou para o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes. Por fim, serão apontadas possíveis direções para futuras pesquisas, a fim de aprofundar a análise dos resultados obtidos e explorar novas questões e hipóteses.

As temáticas mencionadas são abordadas a partir de análises e interpretações dos dados coletados durante a investigação. Os três episódios do podcast foram gravados no Laboratório de Mídias Digitais (LABOMIDIA) do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLe) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). É importante ressaltar que a PTT estará disponível na página do PPGLe para acesso livre, possibilitando que os interessados tenham fácil acesso ao conteúdo. Isso demonstra a importância da disseminação de informações e conhecimentos em uma sociedade cada vez mais conectada e digital.

REFERÊNCIAS

- ADJUTO, G. (ed.). **IBGE: inflação oficial fecha 2021 com alta de 10,06%**. inflação oficial fecha 2021 com alta de 10,06%. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-01/ibge-inflacao-medida-pelo-ipca-fecha-2021-com-alta-de-1006>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, [1979] 2008.
- AVILA, A. C. P. F. **Práticas de leitura e formação de jovens leitores no contexto escolar: reflexões sobre o programa sala de leitura**. 2019. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-06012020-193251/pt-br.php>. Acesso em: 04 mar. 2022.
- BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 47, n. 3, p. p. 58-102, 2014. DOI: 10.21874/rsp.v47i3.396. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/396>. Acesso em: 13 set. 2022.
- BARBOSA, L. Meritocracia e sociedade brasileira. **Revista de Administração de Empresas** [online]. 2014, v. 54, n. 1. pp. 80-85. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-759020140108>. Acesso em: 13 set. 2022.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 35-46, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dHtgqQDMHzxRjd35qfbkDHB/abstract/?lang=pt> Acesso em: 30 ago. 2021.
- BORGES NETO, J. (2013). **Ensinar gramática na escola?** *ReVEL*, esp. (7), 68-83.
- BORTONE, Marcia Elizabeth. O processo inferencial de construção da leitura. **Revista de Psicologia Educacional da Aprapae**, [s. l.], v. /, n. /, p. 1-13, nov. 2009. Texto original fornecido pela autora.
- BORTONI-RICARDO. S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. Trad. Sergio Miceli *et al.* São Paulo: Perspectiva, [1982] 2015.
- BOURDIEU, P. The thinkable and the unthinkable, In. **The Times Literary Supplement**, 15 out., 1971. p. 1255-1256.
- BOURDIEU, P. What Makes a Social Class? On The Theoretical and Practical. Existence Of Groups. **Berkeley Journal 01 Sociology**, [s. l.], v. 0, n. 32, p. 1-17, 10 abr. 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2290040/mod_resource/content/1/Bourdieu%20-%20What%20makes%20a%20social%20class.pdf. Acesso em: 06 de maio de 2022.

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

BRASIL. Ministério da Cidadania. MDS. **Brasil sai do Mapa da Fome das Nações Unidas, segundo FAO**. 2014. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2014/setembro/brasil-sai-do-mapa-da-fome-das-nacoes-unidas-segundo-fao>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (2012). **Lei Nº 12.761, de 27 de dezembro de 2012**. Distrito Federal, DF: Planalto, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112761.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.

CAMPOS, E. F. E. BNCC e a Carta da Terra: análise dos discursos dissonantes a partir do pensamento de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], p. 148–169, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-62350. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62350>. Acesso em: 29 abr. 2022.

CANEGAL, A. C.; LIMA, M. L. M. de. Entre a escola, a família e o Conselho Tutelar: estudo do vazio institucional a partir do trágico caso do menino Alan. In: BURGOS, Marcelo Baumann. **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

CARA, D. T. **Daniel Cara**: Educação e Ciência. São Paulo, 24 jan. 2022a. Twitter: @DanielCara. Disponível em: <https://twitter.com/DanielCara/status/1485606366400204807>. Acesso em: 06 fev. 2022a.

CARA, D. T. **Daniel Cara**: Educação e Ciência. São Paulo, 24 jan. 2022b. Twitter: @DanielCara. Disponível em: <https://twitter.com/DanielCara/status/1485627373345296388>. Acesso em: 15 fev. 2022b.

CARSPECKEN, P. F. Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20698>. Acesso em: 17 mar. de 2022.

COBO, B.; ATHIAS, L.; MATTOS, G. G. de. A Multidimensionalidade da Pobreza a partir da Efetivação de Direitos Sociais Fundamentais: uma proposta de análise. **Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação**, [S.L.], v. 8, p. 4-31, 2014. Disponível em: <https://www.rbaval.org.br/article/doi/10.4322/rbma201408002#nav3> Acesso em: 17 mar. 2022.

COLTHEART, M. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margareth; HULME, Charles (org.). **A ciência da leitura**. Disponível em: <https://statics-submarino.b2w.io/sherlock/books/firstChapter/116717661.pdf>. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24-41. Acesso em: 03 mar. 2022.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (org.); **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CORADINI, N. H. K. **Podcasts na Educação Profissional e Tecnológica**. 2020. 75 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – PROFEPT. Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2020. Disponível em: [https://portal.ifro.edu.br/component/phocadownload/category/3248-dissertacoes-aprovadas?download=11899:coradinineirimar2020podcastsnaeptdisserta caoprofept](https://portal.ifro.edu.br/component/phocadownload/category/3248-dissertacoes-aprovadas?download=11899:coradinineirimar2020podcastsnaeptdisserta%20caoprofept). Acesso em: 06 maio 2022.

COSTA, A. A. O. da; SOBREIRA, A. C. S.; ARAÚJO, A. P. A. de; SILVA, A. M. A. da; SOUZA, C. L. F. de; PENHA, I. T. S.; TAVARES, A. C. M. Dificuldades de aprendizagem durante o período de isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19. **Mit: Mostra de Inovação e Tecnologia** São Lucas, Porto Velho, v. 1, n. 2, p. 1-2, 24 mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos.saolucas.edu.br/index.php/mit/article/view/810>. Acesso em: 06 abr. 2022.

COSTA, P. H. H. da; ZANON, M. R.; RIOS, G. V.; BAZZO, A. C.; SANTOS, C.; MAGALHÃES, I. Linguagem, letramento e ideologia na comunidade: análise de discurso crítica e mudança social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 66, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/4051> Acesso em: 2 mar. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EISENSTEIN, E.; PFEIFFER, L.; GAMA, M. C.; ESTEFENON, U.; CAVALCANTI, S. S. **Manual de Orientação: #menos telas #mais saúde**. Brasil: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019. 11p. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital - 2019-2021. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelas__MaisSaude.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

EXAME. **Vale Cultura não é para todos**: Eduardo Franca critica regulamentação. 2013. Disponível em: <https://exame.com/colunistas/instituto-millennium/vale-cultura-nao-8220-vale-8221-para-todos-eduardo-franca-critica-regulamentacao/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FERREIRA, D. A. A. Tecnologia: fator determinante no advento da sociedade de informação? **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/23455>. Acesso em: 25 fev. 2023.

FERREIRA, M.; ROSA, P. A. L. R.; COSTA, B. S. R. da C. Relato de experiência na educação básica em tempos de pandemia: as dificuldades de aprendizagem observadas no estágio supervisionado do nível fundamental. **Contraponto: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação**, [S.L.], v. 2, n. 2, p. 131-145, 24 jun. 2021. Instituto Federal Catarinense. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/contraponto/article/view/2088>. Acesso em: 06 abr. 2022.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FLORIANO, J. dos S.; CORDOVA, M. J. W. Representações de professores(as) no jornal Diário dos Campos (1932-1950): condições de trabalho e remuneração. **Práxis Educativa**. v. 15, e2015467, Ponta Grossa, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sc_arttext&pid=S1809-43092020000100142&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2022.

FONSECA, E. R.; BORGES DOS SANTOS, L.; CRISCUOLO, M.; ALUÍSIO, S. M. Visão Geral da Avaliação de Similaridade Semântica e Inferência Textual. **Linguamática**, v. 8, n. 2, p. 3-13, 31 Dez. 2016. Disponível em: <https://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/view/v8n2-1> Acesso em: 24 out. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, R. M. K. A sociolinguística da leitura. **Letrônica**, v. 13, n. 4, p. e37508, 8 out. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/37508>. Acesso em: 06 fev. de 2022.

GAZETA DO POVO (ed.). **O Vale Cultura vale uma conversa**. 2013. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opinioao/editoriais/o-vale-cultura-vale-uma-conversa-5b01tnr6d1wecejw4apuak766/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da base nacional comum curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420–434, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 9 maio. 2022.

GUIMARÃES, J. **Com Bolsonaro, o Brasil voltou ao mapa da fome**. 2021. Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/frente-ampla/com-bolsonaro-o-brasil-voltou-ao-mapa-da-fome/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**: 2018. n. 39. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2021**. n. 44. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/21093660-centro-de-ensino-delahe-fiquene>. Acesso em: 25 abr. 2022.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato dos rendimentos e horas trabalhadas durante a pandemia**: resultados da PNAD contínua do quarto trimestre de 2021. Brasil: IPEA, 2022. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=39029&catid=3&Itemid=3. Acesso em: 21 mar. 2022.

IPL. Instituto Pró-Livro. **Retratos da leitura no Brasil**: perfil do leitor de literatura. O livro e outras plataformas. 5. ed. Brasil: Itaú Cultural, 2019. 153 p. IBOPE Inteligência - abrangência nacional. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

JAMILK FLORES, P. Inferências Falseadoras Como Base Para A Pós-Verdade. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 18, n. 41, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20170023>, 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/18494>. Acesso em: 24 out. 2022.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

KENEDY, E.; SOUZA, J. A. DE. Repensando as habilidades de leitura no ensino superior sob a ótica da Psicolinguística Experimental. **Revista da ABRALIN**, v. 17, n. 1, p. 334-359, 1 abr. 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1320>. Acesso em 28 out. 2021.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 13-22, 18 mar. 2004b. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em: 16 fev. 2022.

KLEIMAN, A. B. **Aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004a.

KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009. v. 1. 82p.

KLEIMAN, A. B. Modelos teóricos: Fundamentos para o exame de relação teoria e prática na área de leitura. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8638958>. Acesso em: 22 fev. 2022.

KOCH, I. G. V. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 9, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45487>. Acesso em: 24 out. 2022.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, [1997] 2004.

LIMA CHAGAS, C.; MAGALHÃES FELÍCIO, Z. Práticas sociais de leitura e escrita: a contribuição do pibid para a formação de alunos leitores-autores. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 10, n. 23, p. 299-314, 2020. Disponível em: <https://periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1230>. Acesso em: 27 jan. 2022.

LOUREIRO, J. **Como é calculado o preço médio de um livro no Brasil?** 2021. Disponível em: <https://www.livrobingo.com.br/preco-medio-de-um-livro-no-brasil>. Acesso em: 27 abr. 2022.

LUMERTZ, I. C.; CASTRO, A. O Valor Social No Atendimento Psicológico Clínico / The Social Value in Clinical Psychological Care. **ID on line. Revista de psicologia**, [S.l.], v. 15, n. 57, p. 628-646, out. 2021. ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2911>. Acesso em: 17 maio 2022.

MARANHÃO. **Piso salarial do professor com jornada de 40 horas no Maranhão é R\$ 3 mil a mais que o nacional.** 2022. Agência de Notícias. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/noticias/piso-salarial-do-professor-no-maranhao-e-r-3-mil-a-mais-que-o-nacional>. Acesso em: 17 maio 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MEDEIROS, M. **O que significa ser pobre?** O Brasil gasta muito pouco com os programas de redução da pobreza, que funcionam bem e precisam de expansão. 2022. Disponível em: <https://www.quatrocinco.com.br/br/artigos/desigualdades/o-que-significa-ser-pobre>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MICELI, S. Introdução: a força do sentido, *In*. BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. 8. ed. Trad. Sergio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva, [1982] 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística:** o tratamento da variação. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, S. C. **Efeito do território periférico no trabalho escolar:** análise de duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2017. 210 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172459/001059336.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 17 set. 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NERI, M. OSORIO, M. C. Evasão escolar e jornada remota na pandemia. **NECAT Núcleo de Estudos de Economia Catarinense**, Santa Catarina, v. 10, n. 19, p. 27-54, 19 jan. 2021. Disponível em: <https://revistanecat.ufsc.br/index.php/revistanecat/article/download/4848/3607>. Acesso em: 21 mar. 2022.

NUNES, R. C. An overview of the evasion of university students during remote studies caused by COVID-19 pandemic. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e1410313022, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022>. Acesso em: 21 mar. 2022.

OLINDO, G. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **Informare - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 24-36, 01 dez. 1995. Disponível em: <https://ridi.ibict.br/handle/123456789/215>. Acesso em: 06 maio 2022.

OLIVEIRA, E. M. **Variação Linguística Rural e Alfabetização de Crianças**: avaliação de intervenções linguísticas e metalinguísticas. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3080>. Acesso em: 07 mar. 2022.

OLIVEIRA, L. A. **Manual de semântica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, L. A., SILVA, A. P. P. de F., SOARES, A. F., CABRAL, A. L. T., SELLA, A. F., MAGALHÃES, B. MARIANI, B. SILVA, J. O. da., CARVALHO, M. A. B., FISCHER, R. M. B., SANTOS, S. S. B. dos., COSTA-HÜBES, T. da C. **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013.

OTTONELLI, J. e MARIANO, J. L. Pobreza multidimensional nos municípios da Região Nordeste. **Revista de Administração Pública** [online]. 2014, v. 48, n. 5. Set 2014. pp. 1253-1279. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-76121724>. Acesso em: 15 mar 2022.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In. MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PEREIRA, I. E. **Entre o clássico e a literatura cor-de-rosa**: formação de leitores literários em escola da educação básica. Araguaína, UFTO, 2019.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 35-56, janeiro de 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100035&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 22 de mar de 2022.

PINHEIRO-MACHADO, R.; SCALCO, L. M. The right to shine: poverty, consumption and (de) politicization in neoliberal brazil. **Journal Of Consumer Culture**, Bath, v. 0, n. 0, p. 1-19, 22 abr. 2022. SAGE Publications. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14695405221086066>. Acesso em: 26 abr. 2022.

RODRIGUES, S. **Vereadores visitam Conjunto Habitacional Canto da Serra que está abandonado há 8 anos**: 3 mil famílias sorteadas aguardam a entrega de suas casas. Câmara Municipal. Imperatriz/MA. 2021. Disponível em: <http://camaraimperatriz.ma.gov.br/portal2021/projeto/public/index.php/noticia/vereadores-visitam-conjunto-habitacional-canto-da-serra-que-esta-abandonado-ha-8-anos>. Acesso em: 05 maio 2022.

ROSSI, L. BURGOS, M. B. O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. In: BURGOS, Marcelo Baumann. **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RUSCIOLELLI BARBOSA, C.; MIDLEJ DO ESPÍRITO SANTO, M.; DA SILVA GOMES, A.; DE MOURA PIRES, M.; CALASANS COSTA LACERDA PESSOTI, F. Pobreza sob a ótica multidimensional no estado da Bahia, Brasil: uma análise do rural e urbano. **Caminhos de Geografia**, [S. l.], v. 21, n. 74, p. 194–212, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/50104>. Acesso em: 13 maio de 2022.

SANTOS, A. A. A. dos., PRIMI, R., TAXA, F. de O. S., VENDRAMINI, C. M. M. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. 2002, v. 15, n. 3, pp. 549-560. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000300009>. Acesso em: 28 out 2021.

SAWAYA, S. M. Desnutrição e práticas pré-escolares de leitura e escrita. **Estudos Avançados** [online]. 2013, v. 27, n. 78, pp. 89-102. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000200007>, 2013. Acesso em: 28 out 2021.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento *bottom-up* na leitura. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 24-33, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25168>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SEDUC-MA. **Projeto Político Pedagógico**. Imperatriz: Secretaria de Estado da Educação Seduc - Maranhão, 2021. 49 p. 49.

SENA, A. K. C.; ALBINO, A. C. A.; RODRIGUES, A. C. da S. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o ensino médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SENADO, Agência (ed.). **Senado aprova Auxílio Brasil, programa social que substitui o Bolsa Família**. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/12/02/senado-aprova-auxilio-brasil-programa-social-que-substitui-o-bolsa-familia>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SENHORAS, E. M. Impactos da pandemia da covid-19 na educação. **VII Conedu Congresso Nacional de Educação** Maceió: 17 out. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID2775_01102020143743.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

SILVA, F. C. da. **Família e leitura**: a construção de práticas leitoras em meios populares. 2017. 375 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34215>. Acesso em: 23 dez. 2021.

SILVA, J. J. da, BRUNO, M. A. P., SILVA, D. B. do N. Pobreza multidimensional no Brasil: uma análise do período 2004-2015. **Brazilian Journal of Political Economy** [online]. 2020, v. 40, n. 1, pp. 138-160. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-31572020-2924>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SILVA, M. O. da S. e. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Revista Katálisis** [online]. 2010, v. 13, n. 2, pp. 155-163. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802010000200002>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SILVA, P. Escolas, meios populares e mediação sociocultural. In: BURGOS, Marcelo Baumann. **A escola e o mundo do aluno**: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Abr, número 25. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, pp. 5-17, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, S. S. D. **Metodologias para Estabelecer a Linha de Pobreza**: Objetivas, Subjetivas, Relativas, Multidimensionais', p. 53. Brasília: IPEA, 2009. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4933. Acesso em 15 mar. de 2022.

SOBRINHO JUNIOR, J. F.; MORAES, C. de C. P. A COVID-19 e os reflexos sociais do fechamento das escolas. **Dialogia**, Goiás, v. 36, n. 41, p. 128-148, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18249/8708>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, S. A. F. de. A internet e o ensino de línguas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**. [s.l.], v. 2, n. 1, 1999. pp. 193-162. Disponível em: <file:///C:/Users/dayan/Downloads/15489-53194-1-PB.PDF>. Acesso em: 25 fev. 2023.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

ULLMANN, S. **Semântica**: uma introdução à ciência do significado. Tradução de J. A. Osório Mateus. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VELOSO, J. **Calmaria**. [S.l.], 2010. 1 música, 3min30seg. CMA Digital Music. Álbum: Santo Antônio e Outros Cantos. Disponível em: <https://www.jveloso.com/calmaria>. Acesso em: 13 out. 2022.

VELOSO, S. **Quem e Ninguém**. [S.l.], 2015. 1 música, 5min39seg. Estúdio Medusa. Álbum: De baile solto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TjEZcRu4gU8>. Acesso em: 13 out. 2022.

APÊNDICE A

Questionário sobre as questões de natureza exclusivamente social econômica dos alunos de 1º ano do ensino médio, do centro de ensino campo da pesquisa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS – CCHSL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLe
MESTRADO EM LETRAS, MODALIDADE PROFISSIONAL

QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES – 02

Prezado(a) aluno(a), é um prazer ter você contribuindo com esta pesquisa. O ideal é que ao responder este questionário você seja o mais sincero(a) possível. Não se preocupe com suas respostas, porque você não será identificado(a).

- 1) Série: _____
- 2) Quantas pessoas moram na sua casa? _____
- 3) Qual a **renda mensal** de sua família (de pessoas que moram na mesma casa que você)?
☐ até **1 (um) salário mínimo** para toda a família
☐ até **2 (dois) salários mínimos** para toda a família
☐ até **3 (três) salários mínimos** para toda a família
☐ até **4 (quatro) salários mínimos** para toda a família
☐ até **5 (cinco) salários mínimos** para toda a família
☐ **mais de 5** (cinco) salários mínimos para toda a família
- 4) Você e/ou seus familiares possuem **acesso pleno** aos serviços de saúde (públicos ou privados)?
☐ Sim. Possuímos **pleno acesso** aos serviços privados de saúde, por meio de aquisição de **serviços de plano de saúde da rede privada**.
☐ Sim. Possuímos **pleno acesso** aos serviços públicos de saúde, por meio do fácil acesso aos **serviços de saúde da rede pública**.
☐ **Em parte**, possuímos acesso aos serviços públicos de saúde, ainda que precariamente.
☐ **Não**. Os serviços públicos de saúde são basicamente inacessíveis, devido à localidade da minha residência (bairro não possui posto de saúde).
- 5) Como você considera o **padrão de alimentação** de sua família?

- () Nosso padrão de alimentação é **excelente**, pois podemos comprar tudo o que precisamos e queremos inserir, para nossa nutrição, na alimentação diária.
- () Nosso padrão de alimentação é **bom**, porque podemos comprar tudo o que precisamos inserir, para a nossa nutrição, na alimentação diária.
- () Nosso padrão de alimentação é **básico**, porque conseguimos comprar apenas o necessário, para nossa nutrição, na alimentação diária.
- () Nosso padrão de alimentação é **carente**, porque nem sempre conseguimos comprar o mínimo necessário, para nossa nutrição, na alimentação diária.
- 6) Qual a **escolaridade dos seus responsáveis** imediatos (do seu responsável legal)?
- () Analfabeto
- () Ensino Fundamental completo ou incompleto.
- () Ensino Médio completo ou incompleto.
- () Ensino Superior completo ou incompleto.
- 7) Você possui um lugar específico **em sua casa**, no qual você consiga se concentrar e se dedicar aos seus estudos?
- () Sim.
- () Não.
- 8) Você exerce **alguma atividade remunerada** para contribuir com as despesas de sua família?
- () Sim.
- () Não.

Muito obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE B

Questionário sobre leitura e sua prática, para os discentes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS – CCHSL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLe
MESTRADO EM LETRAS, MODALIDADE PROFISSIONAL

Prezado(a) aluno(a), é um prazer ter você contribuindo com esta pesquisa. O ideal é que ao responder este questionário você seja o mais sincero(a) possível. Não se preocupe com suas respostas, porque você não será identificado(a).

- 1) Série: _____
- 2) Na escala de numerais ordinais, onde o 1º **significa prioridade máxima** e o 5º **indica menor prioridade**, enumere nos espaços reservados abaixo aquilo que melhor indica o que você gosta de fazer quando tem tempo livre:

Figura 1

a) **Dormir**²⁶ _____



Figura 2

b) **Ver televisão**²⁷ _____



Figura 3

d) **Ler**²⁸ _____



Figura 4

d) **Ler**²⁹ _____



Figura 5

d) **Ler**³⁰ _____



²⁶ Cf. em: <https://www.laguiadelvaron.com/hombres/secretos-que-hombres-no-dicen-a-esposas/>

²⁷ Cf. em: <https://beduka.com/blog/dicas/filmes-para-o-enem/>

²⁸ Cf. em: <https://br.pinterest.com/pin/693554411355221184/>

²⁹ Cf. em: <https://www.guialocalizar.com.br/blog/os-7-aplicativos-que-voce-deve-ter-no-seu-celular-android-e-ios/>

³⁰ Cf. em: <https://br.pinterest.com/pin/47498971043317870/>

- 3) Marque um X na opção que melhor indica a **frequência com que** você costuma fazer leituras.

Figura 6

a) Leio quando me obrigam³¹



Figura 7

b) Leio para fazer tarefa da escola³²



Figura 8

c) Não leio nunca³³



Figura 9

d) Leio com frequência durante a semana³⁴



Figura 10

e) Costumo ler todos os dias³⁵



- 4) Das opções abaixo, marque um X na imagem que melhor indica a idade em que você **começou** suas práticas de leitura contínuas.

Figura 11

a) No Ensino Médio, porque preciso me preparar para o ENEM³⁶



Figura 12

b) Desde muito pequeno(a), por influência de pessoas próximas (pais/parentes/amigos)³⁷



³¹ Cf. em: <https://br.depositphotos.com/333100450/stock-photo-mother-and-son-learn-lessons.html>

³² Cf. em: <https://renatoalves.com.br/blog/o-que-eu-acabei-de-ler-2/>

³³ Cf. em: <https://www.youtube.com/watch?v=sG82eSzois0>

³⁴ Cf. em: <http://outroporfora.com/incentivar-adolescentes-a-ler/>

³⁵ Cf. em: <https://www.youtube.com/watch?v=sG82eSzois0>

³⁶ Cf. em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/listas/novo>

³⁷ Cf. em: <https://4daddy.com.br/dicas-livros-para-familia-toda-part-1/>

Figura 13

c) Desde o Ensino Fundamental, por causa da escola³⁸



Figura 14

e) Não tenho prática de leitura³⁹



- 5) Imagine que você precise escolher um tipo de texto para ler no seu próximo tempo livre. Na escala de 1 a 5, onde 1 indica maior prioridade e 5 indica menor prioridade, elenque, nos espaços reservados, a ordem das imagens que mais chamam a sua atenção para a leitura.

Figura 15

a) Romances e fantasia⁴⁰

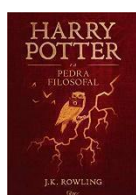


Figura 16

b) Histórias em Quadrinho⁴¹



Figura 17

c) Livros de Poesia⁴²

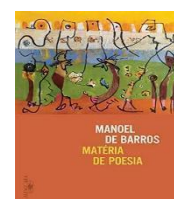


Figura 18

d) Clássicos da Literatura⁴³



Figura 19

e) Livros de Autoajuda⁴⁴



Figura 20

f) Não escolheria nenhum desses, pois não gosto de ler⁴⁵



³⁸ Cf. em: <https://instituto.cancaonova.com/projeto-leitura-em-familia/>

³⁹ Cf. em: <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-adolescente-triste-com-o-livro-image54261265>

⁴⁰ Cf. em: <https://lojasemear.com.br/item/harry-potter-1-pedra-filosofal-capa-dura>

⁴¹ Cf. em: <https://www.omelete.com.br/quadrinhos/8-homenagens-a-capas-classicas-das-hqs#1>

⁴² Cf. em: <https://www.amazon.com.br/Mat%C3%A9ria-poesia-Manoel-Barros/dp/8556520928>

⁴³ Cf. em: <http://desaramago.blogspot.com/2015/07/o-ano-de-1993-de-jose-saramago-de.html>

⁴⁴ Cf. em: <https://www.amazon.com.br/Seja-amor-vida-Guilherme-Pinto/dp/8542212991>

⁴⁵ Cf. em: <https://pt.dreamstime.com/uma-estudante-asi%C3%A1tica-sentada-frustrada-no-ch%C3%A3o-e-rejeitando-ler-livros-de-sua-professora-na-escola-menina-n%C3%A3o-pode-ser-se-image168777983>

- 6) Entre as obrigações do dia a dia, você se considera uma pessoa **com tempo disponível** para se dedicar à leitura fora do ambiente escolar? Explique sua resposta.

- 7) Sobre as **práticas de leitura no ambiente escolar**, marque um X na imagem que **mais representa a sua atual escola** no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de leitura.

Figura 21

a) Sala apropriada para leitura⁴⁶



Figura 22

b) Não há sala apropriada para leitura, mas lemos em locais improvisados⁴⁷



Figura 23

c) Desconheço espaço próprios para leitura na minha escola⁴⁸



⁴⁶ Cf. em: <https://sampi.net.br/bauru/noticias/2316961/geral/2014/06/bibliotecas-dao-lugar-a-salas-de-leitura>

⁴⁷ Cf. em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17691-escola-desenvolve-projeto-de-estimulo-a-leitura-em-minas>

⁴⁸ Cf. em: https://www.123rf.com/clipart-vector/school_ban.html

- 8) Escreva, no espaço abaixo, o que você considera **importante** como **medida pedagógica escolar** (isto é, o que a escola poderia fazer), para que os alunos se tornem leitores assíduos.

Muito obrigada, por sua colaboração!

APÊNDICE C

Questionário de natureza social e econômica para o acesso aos diversos meios de leitura

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS – CCHSL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLe
MESTRADO EM LETRAS, MODALIDADE PROFISSIONAL

Prezado(a) aluno(a), é um prazer ter você contribuindo com esta pesquisa. O ideal é que ao responder este questionário você seja o mais sincero(a) possível. Não se preocupe com suas respostas, porque você não será identificado(a).

1) Série: _____

2) Das imagens abaixo, marque um X na opção que mais representa os seus **responsáveis imediatos** (pais, tios, irmãos mais velhos) no dia-a-dia da rotina familiar.

Figura 24

a) Adulto cansado porque trabalha muito⁴⁹



Figura 27

d) Adulto que gosta de ler⁵²



Figura 25

b) Adulto vendo televisão por longos períodos durante o dia⁵⁰



Figura 28

e) Adulto ao celular por um longo período durante o dia⁵³



Figura 26

c) Adulto ausente⁵¹



⁴⁹ Cf. em: <https://tribunapr.uol.com.br/mais-pop/empregadas-domesticas-e-a-dura-rotina-quase-invisivel/>

⁵⁰ Cf. em: <https://pt.vecteezy.com/foto/2846906-homem-asiatico-assistindo-televisao>

⁵¹ Cf. em: <https://gamarevista.uol.com.br/semana/o-que-e-ser-pai/por-que-os-pais-somem/>

⁵² Cf. em: <https://imagens.usp.br/editorias/pessoas-categorias/terceira-idade-2/attachment/maria-de-lourdes-ribeiro-bastos/>

⁵³ Cf. em: <http://www.interacaosistemica.com.br/dicas-e-ideias/102/30-pais-presentes-x-pais-ausentes>

3) No espaço abaixo, explique a sua resposta na **questão número 2**.

4) Sobre a aquisição (obtenção) de livros físicos ou digitais, marque a opção que mais representa a sua condição **financeira** na hora de adquirir novos livros.

Figura 29 a) Sempre reservo dinheiro para comprar novos livros⁵⁴ 	Figura 30 b) Até gosto de adquirir novos livros, mas nem sempre tenho dinheiro⁵⁵ 	Figura 31 c) Comprar livros não é minha prioridade, prefiro gastar com outras coisas⁵⁶ 
Figura 32 d) Livros são caros para minha renda mensal⁵⁷ 	Figura 33 e) Não sei responder, porque nunca me interessei em adquirir livros⁵⁸ 	

5) Você considera fácil o acesso às **bibliotecas públicas** da sua escola, do seu bairro ou da sua cidade? Explique a sua resposta.

⁵⁴ Cf. em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/fotos/2014/05/fotos-feira-do-livro-de-ribeirao-preto-tem-mais-de-600-atracoes.html>

⁵⁵ Cf. em: <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2022/06/5016066-36-feira-do-livro-comeca-nesta-sexta-na-esplanada-dos-ministerios.html>

⁵⁶ Cf. em: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/cultura/2020/7/748749-feira-do-livro-de-porto-alegre-sera-realizada-totalmente-em-formato-digital.html

⁵⁷ Cf. em: <https://www.solutudo.com.br/sp/cerquilha/noticias/solutudo-cerquilha/460329/detalhes/esta-entediado-a-na-quarentena-saiba-como-fazer-sua-propria-balada-no-seu-quarto-e-se-divirta/24587>

⁵⁸ Cf. em: <https://noomis.febraban.org.br/especialista/chris-skinner/comprar-sem-dinheiro-ja-pode-ser-uma-realidade-mas-uma-sociedade-sem-dinheiro-nao>

6) Você, ou alguém da sua família, é ou foi beneficiário de algum **programa social de distribuição de renda** (Bolsa Família, PETI e outros)?

• Sim () Não ()

• Se é beneficiário, ou foi beneficiário, informe o nome do programa no espaço a seguir:

7) Você pode descrever como é o **espaço físico da sua rua e do bairro que você mora?** (se possui praças, se a rua possui asfalto, se tem saneamento básico, se tem infraestrutura adequada, se tem transporte público adequado)

8) Sobre os **meios tecnológicos** para o acesso à leitura, quais **dispositivos digitais** você dispõe para seus estudos e práticas de leitura **com pleno acesso à internet?**

() celular () computador () tablet () kindle () nenhum

Muito obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE D

Roteiro da entrevista a ser realizada com professores de língua portuguesa, coordenação e direção da escola

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E LETRAS – CCHSL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGLe
MESTRADO EM LETRAS, MODALIDADE PROFISSIONAL

Prezado(a) professor(a)/coordenador(a)/diretor(a), é um prazer ter você contribuindo com esta pesquisa. O ideal é que ao responder este questionário você seja o mais sincero(a) possível. Não se preocupe com suas respostas, porque você não será identificado(a).

- 1) Como você descreve o **comportamento leitor** de seus alunos do primeiro ano do Ensino Médio?

- 2) A partir dessa descrição que você nos forneceu na pergunta acima, quais fatores você acredita que devem **influenciar** nesse comportamento leitor desses alunos?

- 3) Você considera que a **entidade responsável pela escola em que você trabalha**, também mantenedora da mesma escola, fornece materiais e equipamentos em geral, necessários para um bom desenvolvimento do seu trabalho pedagógico escolar no Centro de Ensino Delahê Fiquene? Justifique sua resposta.

- 4) Você considera que você, enquanto profissional da educação, dispõe de **tempo e recursos suficientes** para desenvolver metodologias e projetos de incentivo à leitura, junto à comunidade escolar? Comente sobre sua resposta.

- 5) Há algum **projeto de incentivo à leitura específico** sendo desenvolvido atualmente por você ou pelos seus pares, voltado ao público de alunos desta escola? Como ele funciona?

- 6) Em caso de haver projeto de incentivo à leitura na escola, você considera que há alguma **transformação concreta positiva** no comportamento leitor dos seus alunos, a partir da aplicação desse projeto?

- 7) Você, professor/coordenador/diretor, se considera uma pessoa que dispõe de **tempo** diário ou semanal **para suas próprias práticas de leituras diversas**, além da leitura específica para a preparação das aulas? Poderia comentar a respeito?

Muito obrigada por sua colaboração!

ANEXO

Parecer do Conselho de Ética em Pesquisa**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Análise sociológica das práticas de leitura de alunos de escola pública da cidade de Imperatriz/MA

Pesquisador: DAYANE PEREIRA BARROSO DE CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56529422.9.0000.5554

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.396.622

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título Análise sociológica das práticas de leitura de alunos de escola pública da cidade de Imperatriz/MA, nº de CAAE 56529422.9.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável DAYANE PEREIRA BARROSO DE CARVALHO. Trata-se de um estudo de caso abordagem qualitativa dos dados. O cenário da realização desse estudo será composto por uma escola pública, localizada na periferia da cidade de Imperatriz/MA

Os participantes desta pesquisa serão gestores, professores de Língua Portuguesa e uma amostra de 06 alunos do 1º ano do Ensino Médio (serão analisadas três turmas do 1º ano de Ensino Médio).

Os critérios de inclusão seguirão esta ordem: ALUNOS: seguirão a seguinte ordem: mais pobres, melhor e pior desempenho leitor. Os critérios de exclusão não estão claros. Para tanto, as informações desta pesquisa serão coletadas através de entrevista com os professores, aplicação de questionário para os alunos e observação de campo.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Investigar se o uso e a apropriação da leitura são meramente fruto de responsabilidade e iniciativa individuais, ou se consistem em responsabilidade e práticas coletivas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Examinar as práticas sociais de leitura de alunos do 1º ano do Ensino Médio, de escola pública periférica na cidade de Imperatriz/MA, com foco em seu interesse pela leitura, suas preferências de leitura, bem como as práticas de leitura inculcadas pela escola ao longo de sua trajetória escolar;
2. Averiguar as práticas sociais de leitura no contexto familiar de alunos do 1º ano do Ensino Médio, de escola pública periférica na cidade de Imperatriz/MA, salientando o contexto socioeconômico do qual suas configurações familiares estão inseridas, suas relações parentais e influências de leitura que delas advêm;
3. Conhecer, do ponto de vista do professor de língua portuguesa, da supervisão e da direção da escola, sobre o comportamento leitor de seus alunos, sublinhando uma avaliação social das práticas de leitura de seu público discente; também disposição de tempo e recursos próprios que o professor/supervisor/diretor investe em suas próprias práticas de leitura e recursos públicos para projetos de leitura na escola em que trabalha;
4. Identificar, as atividades de leitura realizadas no local de pesquisa, bem como projetos de leitura, comportamento dos alunos no momento das atividades de leitura – ou recomendação destas –, espaço físico da escola, salas de leitura, bibliotecas, documentos oficiais da instituição educacional – como o Projeto Político Pedagógico da escola – e demais ser observados para o fim.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto. São eles: incômodos emocionais ao comentar, descrever e relatar sobre situação social e econômica, no que diz respeito às próprias práticas de leitura e acesso aos meios de leitura dos colaboradores.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, como: assegurar o anonimato do nome e dados dos participantes. Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, como: compreensão sobre o contexto socioeconômico ante as práticas de leitura de alunos empobrecidos e, por meio dessa compreensão, refletir criticamente sobre as melhores de alunos empobrecidos e, por meio dessa

compreensão, refletir criticamente sobre as melhores condições para elaboração de projetos pedagógicos que visam ao ensino e à aprendizagem de leitura, que sejam socialmente engajados e comprometidos, voltados para o público de alunos que compõem o mesmo perfil socioeconômico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e apresenta interesse público. Além disso, o protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os riscos e benefícios da pesquisa foram expostos.

Recomendações:

O (A) parecerista solicita que as seguintes modificações sejam realizadas no projeto de pesquisa:

- Deixar claro os critérios de exclusão dos participantes, justificando o número de participantes.
- Deixar claro os critérios de exclusão (ALUNOS);

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

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_P ROJETO_1892308.pdf	20/04/2022 13:38:30		Aceito
Outros	Apendice_D.pdf	04/04/2022 09:54:31	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
Outros	Apendice_C.pdf	04/04/2022 09:54:06	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
Outros	Apendice_B.pdf	04/04/2022 09:53:46	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito

Outros	APENDICE_A.pdf	04/04/2022 09:53:28	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Declinio_TCLE.pdf	04/04/2022 09:52:34	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/04/2022 09:52:22	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	04/04/2022 09:52:12	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCUD.pdf	04/04/2022 09:52:01	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Oficio_encaminhamento_pesquisa.pdf	04/04/2022 09:51:48	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDayane.pdf	04/04/2022 09:51:28	Dayane Pereira Barroso de Carvalho CARVALHO	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANC IADO_ CEP_5313554.pdf	04/04/2022 09:50:58	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
Declaração de concordância	Conflito_interesse.pdf	04/04/2022 09:50:40	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOdosPesquisadores. pdf	04/04/2022 09:50:27	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoInstituicao.pdf	04/04/2022 09:50:12	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
Cronograma	Cronograma_OK.pdf	04/04/2022 09:49:58	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoOK.pdf	04/04/2022 09:49:23	Dayane Pereira Barroso de Carvalho	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

CAXIAS, 09 de Maio de 2022

Assinado por:
FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA
(Coordenador(a))