

JOGO ESCOLAR E AUTONOMIA LEITORA: uma análise crítico-reflexiva

Dayane Pereira Barroso de CARVALHO

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Maria da Guia Taveiro SILVA

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Resumo: Neste estudo, fez-se uma investigação interdisciplinar a respeito da cultura escolar e da autonomia leitora em contextos escolares de periferia e pobreza multidimensional. O objetivo principal foi discutir a respeito das expectativas escolares relativas às atividades autônomas de leitura, levando em consideração as próprias contradições do jogo escolar em contextos de empobrecimento multidimensional. A relevância do estudo consiste em compreender a construção da autonomia leitora a partir de contextos socioeconômicos específicos. Apresenta-se, no estudo, resultados parciais da pesquisa intitulada *Análise sociológica das práticas de leitura de alunos de escola pública periférica da cidade de Imperatriz/MA*, desenvolvida ao longo do Mestrado em Letras, pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). O estudo se fundamenta nos pressupostos de Apple (2008), Canegal e Lima (2014), Cobo, Athias e Matos (2014), Freitag (2020), Kleiman (2009), Lahire ([1997], 2004), Nunes (2021), entre outros. Utilizou-se uma metodologia de pesquisa qualitativa, etnográfica e de caráter exploratório, por meio de observações em campo e aplicação de questionário ao público-alvo. Como resultado da investigação, percebeu-se que a escola, fundada em um trabalho pedagógico voltado às práticas de aprendizagem dos grupos dominantes, espera do aluno socialmente menos privilegiado um modelo de autonomia leitora que nem sempre a própria instituição pode oferecer. Sugere-se que sejam realizadas investigações mais amplas em outros contextos educacionais de periferia e empobrecimento multidimensional.

Palavras-chave: Cultura escolar; Jogo escolar; Autonomia; Educação em periferias urbanas; Pobreza multidimensional.

SCHOOL GAME AND READING AUTONOMY: a critical-reflexive analysis

Abstract: *This study conducted an interdisciplinary investigation regarding school culture and reader autonomy in school contexts located in peripheral and multidimensional poverty areas. The main objective was to discuss school expectations regarding autonomous reading activities, taking into consideration the contradictions inherent to the school game in multidimensional impoverishment contexts. The relevance of this study lies in understanding the construction of reader autonomy in*

specific socioeconomic contexts. The study presents partial results of the research entitled "Sociological Analysis of Reading Practices of Students from a Public School in the Periphery of Imperatriz/MA," developed during the Master's program in Literature at the State University of the Tocantina Region of Maranhão (UEMASUL). The study is based on the assumptions of Apple (2008), Canegal and Lima (2014), Cobo, Athias, and Matos (2014), Freitag (2020), Kleiman (2009), Lahire ([1997], 2004), Nunes (2021), among others. A qualitative, ethnographic, and exploratory research methodology was used, with field observations and questionnaire application to the target audience. As a result of the investigation, it was observed that the school, founded on pedagogical work focused on learning practices of dominant groups, expects socially less privileged students to have a model of reader autonomy that the institution may not always be able to provide. It is suggested that broader investigations be carried out in other educational contexts in peripheral and multidimensional poverty areas.

Keywords: School culture; School game; Autonomy; Education in urban peripheries; Multidimensional poverty.

JUEGO ESCOLAR Y AUTONOMÍA LECTORA: un análisis crítico-reflexivo

Resumen: En este estudio se llevó a cabo una investigación interdisciplinaria sobre la cultura escolar y la autonomía lectora en contextos escolares de periferia y pobreza multidimensional. El objetivo principal fue discutir las expectativas escolares en relación a las actividades autónomas de lectura, teniendo en cuenta las propias contradicciones del juego escolar en contextos de empobrecimiento multidimensional. La relevancia del estudio consiste en comprender la construcción de la autonomía lectora a partir de contextos socioeconómicos específicos. En el estudio se presentan resultados parciales de la investigación titulada Análisis sociológico de las prácticas de lectura de estudiantes de escuelas públicas periféricas de la ciudad de Imperatriz/MA, desarrollada durante la maestría en Letras por la Universidad Estatal de la Región Tocantina de Maranhão (UEMASUL). El estudio se fundamenta en los presupuestos de Apple (2008), Canegal y Lima (2014), Cobo, Athias y Matos (2014), Freitag (2020), Kleiman (2009), Lahire ([1997], 2004), Nunes (2021), entre otros. Se utilizó una metodología de investigación cualitativa, etnográfica y de carácter exploratorio, mediante observaciones en el campo y aplicación de cuestionarios al público objetivo. Como resultado de la investigación, se percibió que la escuela, fundada en un trabajo pedagógico dirigido a las prácticas de aprendizaje de los grupos dominantes, espera del alumno socialmente menos privilegiado un modelo de autonomía lectora que no siempre la propia institución puede ofrecer. Se sugiere realizar investigaciones más amplias en otros contextos educativos de periferia y empobrecimiento multidimensional.

Palabras clave: Cultura escolar; Juego escolar; Autonomía; Educación en periferias urbanas; Pobreza multidimensional.

1. INTRODUÇÃO

Tomou-se a interdisciplinaridade como oportunidade de investigação e, assim, desenvolveu-se este trabalho segundo o fazer científico da Linguística Aplicada, pois se sai de campos teóricos específicos e se visita outros quintais teóricos, visando resolver o problema de pesquisa, como sugere Kleiman (2009). Neste texto são apresentados resultados parciais de uma investigação que está inserida na pesquisa intitulada *Análise sociológica das práticas de leitura de alunos de escola pública periférica da cidade de Imperatriz/MA*, desenvolvida ao longo de dois anos de Mestrado em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL).

O objetivo principal foi discutir a respeito das expectativas escolares relativas às atividades autônomas de leitura, levando em consideração as próprias contradições do jogo escolar em contextos de empobrecimento multidimensional. A relevância do estudo consiste em compreender a construção da autonomia leitora a partir de contextos socioeconômicos específicos. O estudo se fundamenta nos pressupostos teóricos de Canegal e Lima (2014), Cobo, Athias e Matos (2014), Freitag (2020), Kleiman (2009), Lahire ([1997], 2004), Nunes (2021), entre outros autores.

Utilizou-se uma metodologia de pesquisa qualitativa, etnográfica e de caráter exploratório, por meio de observações em campo e aplicação de questionário ao público-alvo. Esse modelo de coleta/construção de dados viabilizou a uma análise e interpretação mais assertiva, voltada ao modelo crítico-reflexivo de Carspecken (2011). Como resultado da investigação, percebeu-se que a escola, fundada em um trabalho pedagógico voltado às práticas de aprendizagem dos grupos dominantes, espera do aluno socialmente menos privilegiado um modelo de autonomia leitora que nem sempre a própria instituição consegue oferecer.

O estudo está dividido em quatro seções. A primeira inclui este conteúdo introdutório, no qual se apresenta a contextualização do problema de pesquisa, o objetivo geral, os percursos metodológicos e o quadro de referência desta pesquisa. A segunda seção lista aspectos teóricos sobre a pobreza multidimensional e suas repercussões no contexto escolar. A terceira seção contempla a análise de duas

entrevistas estruturadas com dois estudantes da educação básica, mais especificamente do 1º ano do Ensino Médio, incluindo alguns aspectos principais de seus perfis sociológicos e educacionais. Por fim, a quarta seção apresenta as considerações finais referentes à pesquisa e às entrevistas analisadas, bem como as conclusões sobre o problema de pesquisa.

2. UMA BREVE DISCUSSÃO A RESPEITO DE POBREZA MULTIDIMENSIONAL

Estudos que abordam educação em contextos de periferia e empobrecimento apresentam o tema pobreza como basilar para a discussão, como é o caso de Moreira (2017). É preciso, nesse caso, conceituar que tipo de pobreza se está a abordar. Assim, estudos contemporâneos começaram a considerar diversas dimensões sociais para medir os níveis de vulnerabilidade e pobreza de um indivíduo, os quais podem afetá-lo em variadas esferas da vida, entre elas a educacional (COBO; ATHIAS; MATTOS, 2014; RUSCIOLELLI BARBOSA *et al.*, 2020; SILVA; BRUNO; SILVA, 2020).

Se as relações de interdependência e as condições materiais de existência são fundamentais para o desenvolvimento de autonomias escolarmente rentáveis, como sugere Lahire ([1997] 2004), entende-se que, para haver desenvolvimento e consolidação de uma autonomia que atenda às expectativas escolares, é preciso, também, haver mais que um mero esforço individual. Sustentar o contrário disso, defende-se, seria estar a poucos passos de cair na armadilha do discurso da meritocracia, gestado, desenvolvido e difundido em pressupostos neoconservadores a respeito da educação popular.

Realça-se, com isso, que “desde a qualidade de alimentação e moradia dos indivíduos, às *condições socioeconômicas e culturais que limitam suas escolhas*”, o desenvolvimento e a consolidação de uma autonomia leitora escolarmente rentável, depende de estruturas que se estendem para além dos muros escolares e do mero esforço individual de uma criança (Carvalho; Mesquita; Taveiro-Silva, 2020, p. 1897, grifos nossos). Nessa equação, considera-se que “felicidade e bem-estar são conceitos éticos e essenciais para a aprendizagem do aluno e desenvolvimento saudável dos sujeitos” (*idem*).

Rusciolelli Barbosa *et al.* (2020, p. 197) fazem uma contribuição a respeito da pobreza sob a perspectiva multidimensional, que se caracteriza por “inserir a multidimensionalidade no contexto de análise da pobreza, visando identificar as causas e formas de dirimir as múltiplas carências existentes, além de prezar pela objetividade com o propósito de evitar resultados tendenciosos e conclusões subjetivas”. Os pesquisadores argumentam, no entanto, que esse entendimento não desconsidera a associação entre renda e pobreza, na verdade apresenta elementos complementares e fundamentais para a sobrevivência humana e que não podem ser excluídos na análise.

Voltando aos estudos recentes sobre pobreza multidimensional realizados no Brasil, os pesquisadores Cobo, Athias e Mattos (2014, p. 13) enfatizam os pressupostos de Amartya Sen¹, o qual argumenta que “não basta o indivíduo ter renda, precisa também ser capaz de traduzi-la em bem-estar”, que só é possível acontecer se ele estiver “bem-nutrido, saudável, escolarizado, ser livre”, entre outros aspectos do “*ter*” e do “*ser*” (grifos nossos). Para haver, portanto, desenvolvimento integral de uma pessoa é necessário dispor da efetivação de direitos sociais fundamentais, garantidos pela constituição federal de 1988.

Defende-se, com isso, que discutir a respeito da cultura escolar e de uma autonomia leitora escolarmente rentável de grupos de alunos que vivem à margem do capitalismo, nada tem a ver com desvelar o desinteresse pessoal pela própria aprendizagem, como apregoa o senso comum. Entende-se que, à primeira vista, até mesmo pelos relatos de muitos trabalhadores pedagógicos a respeito do aluno que *não quer estudar, não quer ler, não sabe fazer sua atividade sozinho, não consegue ter rotinas de estudos*, etc., o entendimento mais usual é de desinteresse do discente e falta de autonomia derivada de seu próprio desinteresse.

Todavia, argumenta-se ser esse um senso comum que reforça a falsa crença de incapacidade e descomprometimento desses mesmos alunos e de suas famílias com os próprios sucessos e aprendizagem pessoal. Nesse seguimento, Canegal e Lima (2014, p. 256) fazem uma reflexão referente ao problema levantado, ao relatarem o caso do menino Alan. Sua reflexão é resultado de um projeto intitulado *Gestão Escolar e*

¹ Economista indiano responsável por elaborar os conceitos de pobreza multidimensional.

*Territórios Populares*². Segundo as pesquisadoras, há um senso comum que correlaciona pobreza e criminalidade/transgressão e faz desaparecer a criança – consequentemente o estudante.

Segundo relato de Canegal e Lima (2014), do menino Alan, de doze anos, conhecido como “Lourinho” pelos colegas e familiares, estava oficialmente matriculado na escola, mas pouco a frequentava, e foi brutalmente assassinado enquanto matava aula. No referido estudo, relatou-se que Alan advinha de um contexto social empobrecido, sua mãe e única responsável pelo lar, era beneficiária do programa assistencial temporário Aluguel Social, por ter perdido seu barraco de madeira em decorrência de um temporal no ano de 2010.

Ante a comentários de leitores de jornal *on-line*, que serviu como uma base de dados para a pesquisa, Canegal e Lima (2014) constataram que

(...) prevalece uma opinião que tem como ideia de fundo a premissa de que uma criança pobre, nascida em uma família numerosa e frágil, e criada na favela, seria *menos criança que as demais, e menos portadora de direitos*. Por isso o determinismo social, percebido na fala de muitos leitores, de que o futuro do menino já estaria traçado, inexoravelmente, à criminalidade, o que justificaria falas cínicas e reacionárias, que chegam ao ponto de comemorar: “mais uma semente do mal que foi pra vala”; pois Alan, se crescido, poderia “matar mais que dengue”. A naturalização da correlação entre pobreza e criminalidade *faz desaparecer, assim, a criança e também o estudante*. Pobreza e cidadania surgem como categorias antinômicas. (p. 256, grifos nossos).

Em decorrência disso, as pesquisadoras defendem que a tragédia relatada em sua investigação traz elementos dos dramas cotidianos experimentados, em maior ou menor escala, por um expressivo número de crianças e adolescentes das camadas mais populares da sociedade. Crianças essas que estão continuamente expostas a desigualdades extremas no contexto social mais amplo. Essas desigualdades se materializam, também, em privação do amplo direito à educação e à escolarização (CANEGAL; LIMA, 2014).

² O projeto foi realizado por pelo menos 10 pesquisadores estudantes da graduação e da Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Abrange escolas próximas à PUC, contempla majoritariamente moradores de favelas, contendo um público maior na favela da Rocinha e investiga a relação das escolas públicas com os contextos sociais dos alunos.

O argumento do mérito parece distorcer a real problemática do baixo acesso às práticas de letramento escolarmente rentáveis, bem como à formação de uma autonomia escolar conveniente aos interesses da escola, resultando, assim, em desigualdades de letramento e de consolidação de práticas de leitura autônomas. A criança, que não pôde desenvolver uma autonomia acordada às expectativas escolares, acaba por ficar cada vez mais isolada e excluída da cultura e do jogo escolares.

A expressão “jogo escolar”, neste estudo, é entendida a partir dos pressupostos de Michael Apple a respeito das tradições de desempenho e de socialização no contexto escolar, bem como das regras básicas e pressuposições tácitas de organização e legitimação das atividades dos indivíduos que constituem a ordem social. Apple (2008, p. 65) entende que a linguagem da aprendizagem tem a tendência de ser compreendida como “apolítica” ou “anistórica”, escondendo, dessa forma, “as complexas relações de poder político e econômico e de recursos subjacentes à boa parte da organização e da seleção curriculares”.

No entanto, o estudioso argumenta que há uma relação direta entre ideologia e conhecimento escolar, entre “significados e controle”. Assim, o teórico entende que existe um “currículo oculto” predefinido pelas conexões entre a vida escolar e as estruturas de ideologias, poder e recursos econômicos dos quais as escolas são parte integrante. Apple (2008, p. 89) argumenta que há uma distribuição social de conhecimentos na sala de aula, afirmando, com isso, que “tipos” diferentes de alunos obtêm “tipos” diferentes de conhecimentos e essa dinâmica esconde uma “estrutura profunda” que dita as normas sociais e as regras ideológicas nas instituições, continuamente mediadas pelas interações diárias de agentes do senso comum, quando realizam suas práticas normais. Assim, neste estudo, entende-se o “jogo escolar” como algo constituído por regras ocultas que compõem um currículo oculto, estruturado pelas conexões de ideologia, poder e recursos econômicos da classe dominante.

Assim, estima-se não ignorar 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 nossos)

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), nesse sentido, 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, não se pode negar que a construção e a condensação de esquemas mentais³, 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). Essas práticas requerem que haja o mínimo de igualdade de condições para existir, desenvolver-se e se consolidar, sem a qual o argumento do esforço individual se rarefaz.

Essas são nuances de como a questão do capital econômico e vulnerabilidades multidimensionais devem compor a base das discussões a respeito de educação em contextos populares. 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).

Compreende-se ser apropriado, neste momento, discutir sobre o contexto de Ensino Remoto, em decorrência da disseminação de COVID-19. Pôde-se constatar,

³ Para Kleiman (2009) e Oliveira (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*).

durante as medidas emergenciais, que nem todas as crianças puderam se desenvolver de igual maneira pelas aulas remotas por questões de natureza socioeconômica. Isso porque grande parte das crianças que não puderam acompanhar o modelo de Ensino Remoto (ER) pertencem às camadas mais populares (Senhoras, 2020; Nunes, 2021).

Nunes (2021), por exemplo, identificou que 92% das crianças das famílias de classe média estão conectadas, enquanto apenas 48% da população de baixa renda têm algum tipo de acesso à Internet, *quase dividindo um único celular para toda a família e com conexão lenta e instável*. De acordo com o pesquisador, esta é a razão por que a maioria dos estudantes mais pobres pouco ou nada conseguiram estudar no modelo de ensino remoto, ampliando a desigualdade educacional entre os grupos mais empobrecidos durante a pandemia (Nunes, 2021).

Essas crianças periféricas e empobrecidas, que ficaram para trás no jogo escolar durante o isolamento social em decorrência da pandemia por COVID-19, são as mesmas crianças que há tempos vivem na periferia do capitalismo. À margem não apenas com precário acesso aos aparelhos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's) e com acesso à internet instável, como constatou Nunes (2021), mas também com precárias condições de locomoção até à escola, com escolas cujas infraestruturas físicas nem sempre atendem às necessidades educacionais, entre outros aspectos (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019). Assim, continuar no argumento do mérito equivale a servir ao propósito de objetificação da pessoa humana empobrecida.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A sala de professores foi um campo fértil para observações desta pesquisa, por meio do qual se presenciou um debate entre o corpo docente do turno vespertino a respeito das contradições no mundo escolar. Para alguns professores, a “culpa” de não querer aprender é dos alunos que são displicentes e não querem nada com a vida; para outros professores, a “culpa” é dos pais que não estão “nem aí” para seus filhos desde que estejam frequentando a escola; outros dizem ser culpa do Estado que não dá as condições necessárias; há quem diga, também, que a “culpa” é de “certos” professores que não fazem seu trabalho direito. E, finalmente, há quem defenda que o problema é estrutural, pois está na forma como tudo está estruturado e organizado.

Um dos trabalhadores pedagógicos de escola pública e periférica, *locus* desta investigação, em momento de conversa na sala dos professores, afirmou que os alunos que já tinham uma autonomia de aprendizagem, porque foi construída ao longo dos anos na própria conjunção familiar desse discente, foi quem conseguiu aprender alguma coisa. Já as crianças que não tinham autonomia nenhuma apenas *empurraram com a barriga* dois anos de escolarização.

Além desses relatos, vale ressaltar que uma das perguntas da entrevista, direcionada aos agentes pedagógicos, solicitou que uma descrição, em poucas palavras, a respeito do comportamento leitor dos alunos público-alvo desta investigação. A Coordenadora Pedagógica do turno vespertino (CP1) deu a seguinte resposta:

CP1: 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 incentive 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 (sic) (Fonte: Pesquisa).

Segundo a resposta da CP1, as medidas emergenciais, por meio do ER, impactaram expressivamente a formação básica dos alunos. Informação que converge com as pesquisas de (Neri; Osório, 2021; Senhoras, 2020; Nunes, 2021), que constataram serem os alunos da rede pública a maior parte dos discentes digitalmente excluídos.

Essa resposta da CP1 se ajusta ao que disse a Vice-Gestora, a qual prestou a seguinte informação: *Os nossos estudantes chegam à 1ª série do Ensino Médio sem hábito de leitura* (Fonte: Pesquisa). A Vice-Gestora, diferente da CP1, não mencionou, neste primeiro momento, problemas decorrentes do ER. Além disso, a percepção da CP1 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 pelo *não-incentivo* à leitura no espaço escolar. Isso porque,

na perspectiva da CP1, *o professor não tem interesse em encaminhar os alunos para o mundo da leitura* (Fonte: Pesquisa).

A segunda versou a respeito de quais fatores esses profissionais pedagógicos acreditam que devem influenciar nesse comportamento leitor de seus alunos. A resposta da CP1 foi a seguinte:

CP1: 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 (sic) (Fonte: Pesquisa).

É possível perceber, nessa resposta, dois pontos essenciais para a discussão: 1) má alfabetização acompanhada de não incentivo da família e da escola; e 2) leitura como forma de castigo. É preciso lembrar que as escolas públicas de educação infantil, etapa em que a aquisição da lecto-escrita é 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.

Contudo, a resposta da CP1 formou outro ponto de confluência com a resposta da Vice-Gestora, que fez a seguinte afirmação:

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: Pesquisa).

A Vice-Gestora apresenta uma sensibilidade voltada ao aluno. Isso porque, diferente do que comumente se vê, a Vice-Gestora 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 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.

A terceira pergunta investigou se, na visão do profissional pedagógico, o órgão mantenedor da escola fornece materiais e equipamentos em geral, necessários para um bom desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Segundo a CP1,

CP1: 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 Jesus⁴ 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 (sic) (Fonte: Pesquisa).

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 CP1, 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 Vice-Gestora, 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: Pesquisa). Assim, a estrutura física parece ser um problema recorrente em

⁴ Bairro periférico cuja distância da escola é cerca de 4,5km.

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 pública.

Além dos dados apresentados, coletados/construídos com parte da equipe pedagógica, serão apresentados, a seguir, dois perfis sociais de dois alunos da escola *locus* de investigação, para se compreender como os aspectos de pobreza/privação multidimensional podem afetar o contexto educacional mais amplo:

- ❖ 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 neste 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, a herança 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, que é 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 porque dispõe apenas do período noturno para estudar as matérias escolares, bem como se dedicar às práticas de leitura diversificadas.

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. 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, que desconsidera as longas e extenuantes jornadas de trabalho de pessoas pertencentes às camadas mais populares.

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 exemplares são limitadas 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 (Fonte: Pesquisa). Isso porque a biblioteca da escola sempre se encontra trancada. Segundo a Vice-gestora e a CP1, a escola não tem funcionários suficientes para atender à demanda e essas profissionais 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 obrigatórias. De sorte que, segundo a aluna-colaboradora, é seu costume ler todos os dias, mas que, agora no Ensino Médio (EM), 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. Com isso, 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 a justificativa para a resposta, porém a discente não justificou, o que impossibilita fazer uma análise sociológica mais assertiva a pouca disponibilidade de tempo, em se tratando de uma discente que deveria ter os estudos como sua única atividade obrigatória.

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 CP1, bem como pela Vice-Gestora, 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.

Segundo a **A1**, 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: 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 (três) 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 habita em uma casa com mais 4 (quatro) pessoas, dependendo de apenas 1 (um) salário mínimo para sobrevivência, o que condiz com R\$ 8,08 por dia para cada pessoa, menos da 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 direito pleno 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. Mas, de modo particular, esses direitos devem ser assegurados aos mais vulneráveis.

O direito social fundamental ao saneamento básico, no entanto, é negado ao **A2** e à sua família. Leia 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: 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 em que não há coleta de lixo frequente, facilitando proliferação de sujeira e doenças diversas.

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 diária. 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), 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 pré-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 **A2** 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 pertinente nesta investigação. Entende-se que não é possível contemplar o amplo direito à educação sem considerar fatores para além dos muros escolares e que, inclusive, estão inseridos na questão da pobreza multidimensional.

Bem como a reflexão de Cara (2022), 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. Implica dizer que não basta que a

escola tenha estrutura física adequada para atividades educativas, o espaço familiar, extensão dos espaços de aprendizagem, precisam também dispor de tais condições e infraestruturas. Assim, as desigualdades de distribuição material entre os grupos sociais, geradoras de pobreza multidimensional, revelam-se um problema 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 causa de atividades escolares. No entanto, a frequência de suas atividades de leitura se restringe à essa obrigação escolar; mas, ao escolher gêneros textuais que 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. Evidente que é na escola que a cultura prestigiada deve ser inculcada, especialmente quando se trata de um público estudantil que não dispõe do capital cultural escolarmente rentável.

Compreende-se, contudo, que para essa atividade de inculcação pedagógica socialmente prestigiada, é preciso, antes, despertar o prazer pela leitura. E, esse despertar precisa considerar as tendências de preferências de leitura do público-alvo. De modo que, 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, utiliza 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: 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 materna.

Assim, essa mesma figura materna (mulher e mãe) exerce uma função social na divisão dos trabalhos, 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). O repertório linguístico e de práticas linguísticas dessa figura 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.

Assim, o discente **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 com sua mãe, responsável imediata pelo adolescente, 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 pelo aprendizado do filho e não o

acompanha por negligência, sem considerar fatores sociolinguísticos que estão envolvidos em suas práticas de linguagem? Ignorar esses aspectos é ignorar que todas as crianças não dispõem nem das mesmas condições de educação e 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, revelando 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 a família de **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.

Assim, **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.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ora, não é difícil perceber que a esses alunos, marginalizados e multidimensionalmente empobrecidos, 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.

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? De sorte que é preciso considerar os fatores socioeconômicos que repercutem nas condições de permanência escolar e de consolidação das práticas de letramento.

Compreendeu-se, portanto, que a pobreza multidimensional não determina a vida de uma pessoa, mas pode afetar os quadros materiais e, conseqüentemente, as conjunturas simbólicas de execução de atividades diversas, estas que são fundamentais para a formação e consolidação de esquemas mentais de percepção e autonomia. Pôde-se depreender que em contextos de periferia e empobrecimento, crianças e adolescentes têm condições desiguais para desenvolver e consolidar autonomia de aprendizagem escolarmente rentável, em relação às crianças e adolescentes que dispõem de tais condições.

Além disso, no campo em que esta investigação ocorreu, foi possível perceber que, conforme o jogo escolar tradicional, a escola acaba por esperar de todos os alunos o mesmo tipo de comportamento, como se o público escolar fosse homogêneo. Semelhantemente, há de se considerar a existência de relações interdependentes, muitas delas antecipadas no seio familiar. No entanto, quando há fragilidade nessas relações para o desenvolvimento específico de uma autonomia escolarmente rentável, ao contrário de excluir e constranger o aluno não-autônomo, a escola, educadora por excelência, deveria exercer a função de desenvolver a atitude que espera, o que nem sempre ocorre.

Defende-se que não há viabilidade em um argumento que julga, sob a mesma medida, os esforços pessoais para as práticas de aprendizagem 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 escassez dos direitos fundamentais para sobrevivência e desenvolvimento humanos que sua família venha a sofrer. Afirma-se que, ainda que a escola seja educadora por excelência, ela, sozinha, não é capaz de consertar problemas sociais cravados em desigualdades sociais e econômicas extremas, geradoras de marginalização, violências diversas e exclusão.

Estima-se que os objetivos do estudo foram alcançados. Além do mais, não se pretendeu fornecer uma análise exaustiva do tema em questão. É importante ressaltar que ainda há necessidade de estudos adicionais para aprofundar a compreensão do problema apresentado. Recomenda-se que essas pesquisas se concentrem em áreas ainda não exploradas ou aprofundem ainda mais as questões abordadas neste estudo. Ao fazer isso, pode-se obter uma compreensão mais abrangente e precisa do assunto e, portanto, ser possível tomar decisões mais informadas e eficazes no futuro.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, [1979] 2008.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

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. 2022b. Twitter: @DanielCara. Disponível em: <https://twitter.com/DanielCara/status/1485627373345296388>. Acesso em: 15 fev. 2022.

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.

CARVALHO, D. P. B. de; MESQUITA, Z. P. S; TAVEIRO-SILVA, M. da G. Leitura como instrumento de emancipação. **Philólogo**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 78, p. 1889-1899, dez. 2020. Anual. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/COMPLETO>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

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.

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. 2022.

KLEIMAN, A. B. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009. v. 1. 82p.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, [1997] 2004.

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 abr. 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.

OLIVEIRA, L. A. **Manual de semântica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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.

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 mai. 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, 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.

Dayane Pereira Barroso de CARVALHO

Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA). E-mail: dayanepereirabr@gmail.com.

Maria da Guia Taveiro SILVA

Professora e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), na linha de pesquisa Linguagem, Memória e Ensino. É Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB). E-mail: maria.silva@uemasul.edu.br.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo incentivo a esta pesquisa.

REVISORAS DE LINGUAGEM

Nome: Dayane Pereira Barroso de Carvalho e Maria da Guia Taveiro Silva

e-mail: dayanepereirabr@gmail.com e maria.silva@uemasul.edu.br

Recebido em 25/fevereiro/2023.

Aceito em 08/janeiro/2024.