

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A ALFABETIZAÇÃO, O LETRAMENTO E A
INCLUSÃO DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE EXCLUSÃO SOCIAL**

***PERSPECTIVES D'ALPHABÉTISATION ET D'INCLUSION SCOLAIRE : LES
DÉFIS AUXQUELS SONT CONFRONTÉS LES ÉLÈVES EN SITUATION
D'EXCLUSION SOCIALE***

***CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR LITERACY AND INCLUSION OF
SOCIALY EXCLUDED STUDENTS***

Silvia Roberta da Mota Rocha
silviarobertadamotarocha@gmail.com
Doutora em Educação
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Rita Vieira de Figueiredo
aee.rita@gmail.com
Ph.D. em Educação
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Professora aposentada

REESUMO

Investigamos desafios e perspectivas para a educação inclusiva de alunos jovens/pré-adolescentes, leitores iniciantes e em situação de exclusão social. Nesta pesquisa sócio-histórica os dados foram produzidos através de questionários, entrevistas psicossociais e observações participantes. Estas observações focalizaram a prática letrada de leitura compartilhada de histórias, ocasião em que os alunos eram avaliados quanto à apropriação da leitura e da escrita. Foi utilizada a análise microgenética fundamentada nas concepções de exclusão social/escolar como construção social, sócio-histórica de aprendizagem e dialógica de alfabetização/letramento. A análise considerou os processos de subjetivação, alfabetização e letramento dos jovens, com

foco no olhar discente sobre a escola, seus sujeitos e saberes. Os resultados elucidam os desafios das condições escolares para alfabetização e letramento e as perspectivas educacionais para a educação inclusiva. No que tange aos desafios, a despeito de os sujeitos estarem em estágios relativamente avançados de aquisição da leitura e da escrita, não obstante, eles não se reconhecem como leitores alfabetizados, aspecto possivelmente decorrente da violência simbólica operada a partir das condições sociais de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola pública. Contribuem para tal resultado a precarização das condições do trabalho docente e as concepções de alfabetização como sistema de códigos, de letramento autônomo e de exclusão social/escolar como privação cultural. Quanto às perspectivas educacionais para a educação inclusiva, é possível sugerir ações visando à melhoria da: subjetivação; da metacognição e do letramento escolar; e do pertencimento e afirmação social nas relações extra e intra-escolares destes jovens. O estudo conclui que estes sujeitos experimentam violentos e excludentes processos escolares, em termos de desafiliação às interações sociais, negação dos bens simbólicos e hostilidade social, justamente numa instituição, que supostamente seria defensora do direito subjetivo à democratização de saberes, o que contraria os preceitos do estado democrático de direito em nossas políticas educacionais.

Palavras-chaves: Educação inclusiva. Subjetivação. Alfabetização. Letramento. Exclusão social.

ABSTRACT

we researched the challenges and identify perspectives for inclusive education for young/pre-adolescents students, beginning readers and in situation of social exclusion. In this socio-historical research, data were produced through questionnaires, psychosocial interviews and participant observations. These observations focused on the literate practice of shared reading of stories, when students were evaluated regarding their appropriation of reading and writing. Microgenetic analysis was used based on the conceptions of social/school exclusion as a social, socio-historical construction of learning and dialogic literate/literacy. The analysis considered the processes of subjectivation, and literacy of young people, focusing on the student's opinion of the school, its subjects, and knowledge. The results elucidate the challenges of school conditions for literacy and the educational perspectives for inclusive education. Regarding the challenges, they indicate that, despite the fact that the subjects are relatively in advanced stages of acquisition of reading and writing, they do not recognize themselves as literate readers, which possibly resulted from the symbolic violence which was operated by the social conditions of teaching and learning

the reading and writing in public schools. The precarious conditions of the teaching work and the conceptions of literacy as a system of codes, autonomous literacy and social/school exclusion as cultural deprivation contribute to this result. As for the educational perspectives for inclusive education, from the challenges observed in the research, it is possible to suggest some actions that aim to the improvement of subjectivation; of metacognition and school literacy and the belonging and social affirmation in extra and intra-school relations of these young people. The study concludes that these subjects experience violent and exclusionary school processes, in terms of disaffiliation with social interactions, denial of symbolic goods and social hostility, precisely in an institution that is supposed to be the defender of the subjective right to the construction and appropriation of knowledge. Such processes go against the principles of the democratic rule of law that is presented in Brazil's educational policies.

Keywords: Inclusive education. Subjectivation. Literacy. Social Exclusion.

RÉSUMÉ

Cette recherche socio-historique s'est penchée sur les défis et les perspectives d'inclusion scolaire de préadolescents et d'adolescents, lecteurs débutants, et en situation d'exclusion sociale. Les données ont été recueillies à l'aide de questionnaires, d'entrevues psychosociales et d'observations des participants. Les observations ont été réalisées au moment où les sujets étaient impliqués dans la lecture partagée d'histoires. Ces observations ont permis l'évaluation de leur appropriation de la lecture et de l'écriture. Pour sa part, l'analyse microgénétiq ue reposait sur une conception socio-historique de l'apprentissage et de l'alphabétisation. Cette analyse prenait en considération le processus de subjectivation et d'alphabétisation des jeunes et ce, à partir de leur conception du savoir, de l'école et de ses différents acteurs. Les résultats mettent en évidence les défis rencontrés par le milieu scolaire quant aux conditions d'alphabétisation et les perspectives d'une éducation inclusive. Malgré le fait que plusieurs des sujets étaient à un stade relativement avancé d'acquisition de la lecture et de l'écriture, ils ne se considéraient pas comme des lecteurs alphabétisés ce qui peut résulter de la violence symbolique découlant des conditions sociales de l'enseignement de la lecture et l'écriture dans les écoles publiques. La précarité de la condition de travail des enseignants et les conceptions de l'alphabétisation en tant que système de codes, contribuent à un tel résultat. En ce qui concerne les perspectives de l'inclusion scolaire, les résultats

invitent à la mise en place d'actions visant à améliorer la subjectivation, la métacognition, l'alphabétisation, l'appartenance au milieu scolaire ainsi que l'affirmation sociale dans les relations extra-scolaires et intra-scolaires de ces jeunes. L'étude conclut que ces individus sont soumis à des processus scolaires violents et d'exclusion en termes de désaffiliation des interactions sociales, de déni des biens symboliques, de l'hostilité sociale, précisément dans une institution qui est censée être le défenseur du droit subjectif à la construction et à l'appropriation du savoir. De tels processus vont à l'encontre des principes de l'état de droit démocratique présenté dans les politiques éducatives du Brésil.

Mots-clés : Éducation inclusive. Subjectivation. L'alphabétisation. Exclusion sociale.

O OBJETO DA PESQUISA E SUA RELEVÂNCIA SOCIAL

A histórica contradição entre a centralidade da língua escrita na constituição intersubjetiva em sociedades grafocêntricas, desiguais e em processo de democratização e a sua não apropriação por sujeitos em situação de exclusão social, alvo da barbárie em éticas fascistas, motivou a realização desta pesquisa ora apresentada. Abordamos, pois, a educação linguística de alunos em situação de remanescente ou de intensos processos sociais de exclusão escolar.

A remanescente traz severas consequências ao sujeito “[...] dentre as quais mencionamos a desqualificação social e a exclusão escolar, como indícios da exclusão social dos sujeitos em sociedades grafocêntricas e desiguais.” (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p.9). A remanescente expressa uma grave contradição da nossa sociedade desigual: a despeito da importância da língua escrita como ferramenta central de inclusão social, lamentavelmente, muitos sujeitos de diversos coletivos feitos desiguais encontram-se aliados da apropriação da linguagem escrita como instância de afirmação pessoal e de participação social.

Nos índices sociais da remanescente no Brasil, por meio do Censo escolar de 2018, na região Nordeste, no estado da Paraíba, especialmente nas duas cidades do Cariri paraibano onde a pesquisa foi desenvolvida temos, respectivamente, 26,7%, 29%, 28,37% e 26,6% de distorção idade-ano escolar. Tais dados sobre a remanescente são expressão da desigualdade social e da exclusão social, em termos de desafiliação às interações sociais qualificadas e negação dos bens simbólicos (POULIN, 2010).

Os processos de alfabetização e de letramento, como indicam algumas pesquisas, estão implicados nesta produção da desigualdade social (MORAIS, 2013; ROJO, 2009). Ainda, é sabido que “[...] a linguagem, e sua apropriação ou não, posiciona o sujeito e as culturas nas relações de poder.” (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 22). O rechaço social e a solidão são experiências sociais destes alunos. Por outro lado, o que aprenderam das práticas educacionais familiares pouco têm contribuído para “[...] enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos próprios à escola), as formas escolares de relações sociais.” (LAHIRE *apud* ROJO, 2009, p. 22).

Nesta direção, “[...] quando o saber é poder, a língua escrita assume o estatuto de arbitrário cultural, sendo objeto de reprodução social nas sociedades modernas ocidentais via escolarização formal” (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018, p. 22), especificamente, pela violência simbólica operada na e pela escola: toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 20). Trata-se de uma “[...] violência oculta que opera na e pela linguagem, e, mais especificamente na e pela representação pressupondo o reconhecimento da violência que a engendra e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida.” (TERRAY *apud* WACQUANT, 2013, p. 360). Ademais, os que dela são alvo “[...] são

discretamente excluídos, relegados à vergonha e ao silêncio.” (BRINHOSA, 2001, p. 39).

Em contraposição, a escola atuaria politicamente como agência cosmopolita de letramento, numa perspectiva de letramento crítico (ROJO, 2009), tendo como função social “[...] evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação.” (LAHIRE, 1997, p.116). Assim, a análise da subjetivação/subjetividades via produção discursiva em pesquisas educacionais é central. Nesta pesquisa apostamos que muitas das dificuldades expressas pelos alunos remanescentes decorrem das condições sociais familiares e escolares, dentre estas, das pedagogias excludentes inspiradas no empirismo e na perspectiva de alfabetização como sistema de códigos em consonância com o letramento autônomo.

Assim, a mediação pedagógica na alfabetização e no letramento em pedagogias crítico-dialéticas poderia provavelmente minimizar tais fragilidades. Isso porque o letramento “[...] põe o foco na inserção da criança no mundo da escrita, promove o convívio com diferentes portadores de textos, diferentes gêneros de escrita, no contexto de diferentes eventos de letramento.” (SOARES, 2010, p.59). Enquanto estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, o letramento propicia empoderamento ou a estigmatização/desvalidamento como consequências, respectivamente, da apropriação ou da negação da leitura e da escrita em sociedades excludentes como a nossa.

Diante do exposto, o estudo apresentado no presente texto pretendeu compreender os processos de subjetivação, alfabetização e de letramento de alunos remanescentes, em situação de exclusão social de dez escolas públicas municipais de duas pequenas cidades do Nordeste do Brasil. A pesquisa objetivou ainda investigar os desafios e identificar perspectivas para uma educação inclusiva. O referencial teórico da pesquisa se apoia na concepção de exclusão social/escolar

como construção social, no paradigma sócio-histórico de aprendizagem, bem como na perspectiva dialógica de alfabetização e de letramento.

O valor social da pesquisa proposta reside na produção de conhecimentos sobre as manifestações da produção social/escolar da exclusão social/escolar ou da remanescente na constituição dos sujeitos – alunos remanescentes/em situação de exclusão social, sob o olhar/a voz discente. Tais conhecimentos são imprescindíveis à definição de políticas e de propostas educacionais enquanto ações políticas de enfrentamento desta exclusão visando à educação inclusiva contra a barbárie, condição central à construção de escolas e sociedades acolhedoras e democráticas.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa sócio-histórica que tem na subjetividade uma categoria central e focaliza a ação humana. Pela lei geral do desenvolvimento humano, a constituição do sujeito é realizada pela mediação com a cultura, em processos intersubjetivos e que envolvem as funções psíquicas superiores (VIGOTSKY, 2005, 2000). Nesta investigação, a subjetivação e a subjetividade foram compreendidas enquanto processos sociais que ocorrem na dinâmica das enunciações, nas práticas sociais letradas e em seus eventos de letramento, nas relações de poder e nas posições subjetivas dos participantes da relação pedagógica, enfim, na produção discursiva em processos de alfabetização e de letramento. Priorizamos “[...] o estabelecimento de relações do funcionamento dos sujeitos em eventos interativos e práticas sociais ou condições macroprocessos sociais.” (GÓES, 2000, p.17).

Na referida investigação foi utilizada a análise microgenética que considerou os processos de subjetivação, alfabetização e letramento dos jovens participantes do estudo, com foco no olhar discente sobre a escola, suas práticas discursivas, seus

sujeitos e saberes, o que implica a reflexão sobre a intersubjetividade e o funcionamento enunciativo-discursivo dos sujeitos (PADILHA, 2000).

Os sujeitos da pesquisa foram 14 jovens em situação de exclusão social em idade entre nove a 15 anos (apenas dois, do sexo feminino). Eram alunos remanescentes e leitores iniciantes cursando terceiro ou o sexto ano de dez escolas municipais, das quais quatro estavam no meio rural. Dentro os sujeitos, quatro eram negros e quatro eram medicalizados por questões comportamentais. Os dados foram produzidos através dos seguintes procedimentos:

- Questionários: aplicados com os alunos remanescentes e um de seus responsáveis. Tais questionários, com questões fechadas e abertas, buscavam a produção de dados sócio-demográficos e sobre a relação desses alunos com a escola, seus saberes e seus sujeitos e saberes;
- Entrevista psicossocial: realizada (gravada em vídeo) com cada discente e seu responsável, a entrevista “[...] se constitui uma relação entre sujeitos, com os quais se pesquisa as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com outras pessoas de seu ambiente.” (FREITAS, 2010, p. 22);
- Observação participante: na abordagem sócio-histórica esta ferramenta se caracteriza “[...] pelo caráter dialético buscando uma mediação entre o individual e o social. O que se busca nessa observação é a compreensão construída nos diferentes encontros dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado.” (*Ibidem*, p. 22). Tais observações, gravadas em vídeo, focalizaram a prática de *Leitura Compartilhada de Histórias*, nas esferas escolar e literária de linguagem escrita, ocasião em que os alunos eram avaliados quanto à aquisição da leitura e da escrita. Cada aluno foi avaliado pela pesquisadora em uma perspectiva diagnóstica, multidimensional e colaborativa (SAINT-LAURENT et al., 1995). A análise da apropriação da leitura e da escrita dos sujeitos considerou a participação e a avaliação deles na atividade mencionada, de acordo com as seguintes etapas: 1) conversa informal para construção das estratégias antes de ler e do contexto emocional qualificado para a leitura; 2) leitura do livro sem apontar o texto escrito; 3) relato e/ou sinopse oral do enredo lido assim como respostas à

questão inferencial, sobre a ideia principal e a temática ou o referente; 4) posicionamento oral, com argumentação, do lido; 5) releitura apontando o texto escrito, no painel do texto escrito, focalizando a decodificação do signo linguístico; e 6) escrita provisória manuscrita ou por meio de uma caixa de letras.

RESULTADOS

Os processos de apropriação da leitura e da escrita

A análise aqui apresentada considerou os processos de subjetivação, alfabetização e letramento dos jovens em situação de vulnerabilidade social, com foco no olhar discente sobre a escola, seus sujeitos e saberes. Os resultados elucidam dois aspectos importantes: os desafios das condições escolares para alfabetização e letramento e as perspectivas educacionais para a educação inclusiva. Analisa ainda o processo de apropriação da leitura e da escrita por meio da prática de *Leitura Compartilhada de Histórias*. Esta análise focaliza a construção de sentido (em seus planos: reconto ou resumo, inferência, ideia principal e temática), o posicionamento leitor e a decodificação. A construção de sentido pelos sujeitos é analisada por meio do reconto ou resumo oral da história (autobiografias com uma complicação no enredo) sobre a macroestrutura da narrativa em seu começo, meio e fim. Na aquisição da escrita discutimos sobre os níveis psicogenéticos.

As respostas dos sujeitos no que se refere à construção de sentido, nos seus diferentes planos, foram categorizadas em três níveis evolutivos, a saber:

Resposta não convencional (RN): respondeu sobre reconto, inferência, ideia principal e assunto/temática com hesitação e extrema dificuldade de compreensão;

Resposta parcialmente convencional (RP): respondeu sobre reconto, inferência, ideia principal e assunto/temática sem hesitação e com relativa facilidade, mas com incompletude ou contradição;

Resposta convencional (RC): respondeu sobre reconto, inferência, ideia principal e assunto/temática sem hesitação, com facilidade e expressando compreensão;

Resposta prejudicada (RE): fez grave contradição, respondendo com dificuldade na elaboração da resposta.

Os resultados referentes a construção do sentido revelaram que a maioria dos sujeitos conseguiu fazer reconto da história manifestando compreensão do enredo, fazendo inferências e extraíndo as ideias principais com importante frequência de respostas convencionais (34) e parcialmente convencionais (21), o que totaliza 52 respostas reveladoras de entendimento do texto. As respostas não convencionais que indicam fragilidades ou baixo êxito na construção do sentido tiveram 24 frequências evidenciando-nos a complexidade desta habilidade metacognitiva de construção de sentido do enredo lido por parte dos sujeitos investigados. Este dado revela o quão exigente tem sido para tais sujeitos realizarem a compreensão leitora: o fizeram em nível de reconto (compreensão linear), e não de resumo (compreensão global). No que refere à compreensão das partes da história, os dados mostraram que houve melhor compreensão do meio da narrativa, e em menor proporção do início e do final. As maiores dificuldades foram relativas à compreensão da ideia principal e, em menor proporção, das inferências e da temática.

O posicionamento leitor considerou a opinião oral do sujeito sobre o lido, sendo importante aspecto da formação leitora uma vez que implica uma atitude responsiva do sujeito na interação com o autor mediado pelo discurso. Contempla as avaliações e as extrapolações afetivas, estéticas, éticas e ideológicas com o lido, inclusive, retroalimentando o leitor e sua visão de mundo. Os dados foram categorizados como não argumentação ou argumentação parcial. Dos 14 sujeitos, oito fizeram argumentação parcial, ou seja, opinaram sobre o enredo lido e o argumentaram

parcialmente sem relacionar o enredo com seu contexto social e sua percepção do mundo. Seis sujeitos não argumentaram tendo apresentado respostas circulares ou pouco justificadas. Nenhum dos sujeitos fizeram uma completa argumentação.

Tais dificuldades podem ser resultantes não apenas de dificuldades cognitivas notadamente referentes a questão de interpretação e inferência, mas dos efeitos da desqualificação social dos sujeitos na vida social, com atenção as condições sociais familiares e escolares. A condição de alunos remanescentes, o silenciamento, a invisibilidade ou a desqualificação social dos sujeitos, por meio de práticas autoritárias em ambos os contextos, podem ter contribuído com tal desempenho.

Dois sujeitos da pesquisa (doravante mencionados com pseudônimos) (André e Dante) relataram que ficavam sentados no fundo da sala à espera de mediação, que nem sempre conseguiam porque a professora atendia aos pequenos (alunos menores). A presença de estratégias classificatórias no grupo-classe pela distinção do trabalho pedagógico com os alunos remanescentes, tendo como critério a situação de atraso escolar, contribui para intensificar a desqualificação social destes alunos. Este dado ilustra ainda a violência escolar simbólica expressa na ociosidade e no constrangimento dos alunos junto ao grupo classe inclusive pela idade avançada desses sujeitos, estudando com alunos bem mais jovens do que eles e já exitosos na alfabetização.

Ainda no que diz respeito aos processos de alfabetização, os dados da presente pesquisa permitiram identificar quatro níveis evolutivos de decodificação. A decodificação se refere ao processamento ascendente de leitura, é uma importante estratégia metacognitiva, de alto valor na escola, que implica a relação entre os índices figurativos e fonológicos na identificação do signo linguístico e na análise e síntese do mesmo. Dos 14 sujeitos deste estudo quatro identificaram o signo linguístico pelos índices figurativos (tamanho, formato da palavra ou por reconhecimento instantâneo /processo descendente de leitura) (nível 1); três

começaram a fazer análise do signo linguístico com os índices fonológicos (nível 2); quatro fizeram análise e síntese, mas não recuperaram o sentido da palavra decodificada (nível 3); e dois usaram, concomitantemente, os índices figurativos e fonológicos tendo indicado leitura fonética (nível 4). Um sujeito apresentou resposta prejudicada. Assim, os dados revelam que sete sujeitos já iniciaram a *quebra do código*, enquanto quatro procederam a identificação do signo linguístico pelos índices figurativos com desempenho compatível com os níveis iniciais de decodificação.

A análise da aquisição da escrita considerou os níveis psicogenéticos a partir da escrita provisória dos sujeitos no teste das quatro palavras e uma frase. Os dados foram categorizados conforme os níveis psicogenéticos de escrita. Dos 14 sujeitos, 10 se encontravam na fonetização da escrita tendo apresentado níveis silábicos (três sujeitos), silábico-alfabético (cinco sujeitos) e alfabético (dois), com atenção à dimensão conceitual da escrita como sistema de representação em suas propriedades notacionais. Apenas um sujeito apresentou escrita pré-silábica. Isso significa que os sujeitos, em sua larga maioria, já compreenderam o que a escrita representa (fonetização da escrita), estando em processo de construção mediada sobre o como se escreve. Um sujeito (André) apresentou resposta prejudicada tendo se recusado à escrita provisória, em razão da internalização da posição subjetiva de reprodutor do conhecimento.

Este jovem com 16 anos (no 5º ano) teve um posicionamento muito forte e se mostrou hostil ao tratar da professora, com quem a interação parece ter sido desastrosa. Quando convidado a ler e escrever na atividade letrada ficou bastante tenso, segurando-se na carteira, como que expressasse impossibilidade de aprender. André vivenciava uma situação familiar muito difícil. Órfão de mãe, assassinada em decorrência de furtos, residia na casa de familiares e vivia da renda informal do pai. O constrangimento e o riso irônico sinalizaram intensa descrença no próprio potencial de aprendizagem. Pode-se inferir que o jovem estava reproduzindo a condição de

exclusão já vivenciada pela sua genitora, revelando a complexidade da exclusão/desigualdade social. Ademais, para André, a possibilidade de se autorregular na produção da escrita provisória lhe pareceu impossível dada à sua subjetividade de dominação, especificamente, a posição subjetiva de reprodutor de conhecimentos. Tal subjetividade provavelmente é produzida pela cópia recorrente na alfabetização como sistema de códigos e do letramento autônomo, em relações pedagógicas autoritárias que subjagam e objetificam aluno e a língua escrita. É sabido que, ao lado da disponibilidade de material de leitura, a escolarização real e efetiva da população é uma importante condição para o letramento.

Os dados da presente pesquisa indicam que a escola não tem conseguido responder, com êxito, às demandas educacionais e aos processos de aprendizagem desses sujeitos (todos com pelo menos cinco anos de escolarização). No entanto, apesar da precária escolarização, eles apresentaram estágios relativamente avançados de aquisição da leitura e da escrita, nos aspectos da construção de sentido, posicionamento leitor e de compreensão da escrita.

Condições sociais escolares, violência simbólica e perspectivas para a educação inclusiva contra a barbárie

A perspectiva da educação inclusiva contra a barbárie fundamentou a realização desta investigação. Na concepção de construção social, a exclusão social/escolar resulta de processos sociais intersubjetivos ocorridos em sociedades desiguais, produtoras de barbárie, produzida pela inter-relação entre as causas extra e intraescolares.

Meirelles (2019), analisando os 30 anos dos direitos das crianças para meninos e meninas no Brasil afirma que os sujeitos em situação de exclusão social constituem os grupos de pessoas em situação de deficiência e com transtorno global do

desenvolvimento; homo e transexuais; negros/quilombolas e indígenas; povos ribeirinhos; pobres; moradores de rua e sujeitos vítimas de violência. Aponta como importantes avanços na efetivação dos direitos, a consciência da sociedade civil sobre a criança como sujeito de direito e objeto de medidas judiciais à titulares de direitos; a diminuição da mortalidade, de pobreza extrema; e a presença de instituições em rede de proteção da criança. Segundo a autora vivemos a intensificação da cultura da intolerância e da banalização da violência, dentre as quais se verifica: 1) 2,6 milhões de crianças e adolescentes em superposição de violência; 2) Quase 2 milhões de jovens fora da escola, em risco de serem vítima de homicídio, em comparação aos que encerraram o ensino médio; 3) elevado homicídio juvenil: se em 2007 tínhamos 5000 casos, em 2019 tivemos 11804, (com elevação de violência para negros entre 10 e 19 anos). Para a autora, o trabalho infantil, a obesidade, o abuso sexual e doenças mentais recorrentes são desafios a serem enfrentados, a despeito da diminuição drástica dos investimentos em políticas sociais.

Os dados discursivos de Jairo e Mielle, sujeitos da nossa pesquisa, ilustram a barbárie da qual têm sido alvo. Jairo, um adolescente em situação de deficiência intelectual, com 14 anos de idade e cursando o 6º ano, trabalhava ajudando o pai nos afazeres de agricultor: limpava pasto, alimentava animais etc. Trabalhava sob pressão paterna extrema. Segundo Jairo, o pai reclama porque ele realiza os serviços de modo lento. Jairo nos afirmou que gostaria de poder brincar, mas o pai não permite porque atrapalha o serviço. No tempo livre escapa do controle paterno e brinca com a irmã, que sabe manipular celular, Whatsapp e Google, com quem assistia filmes e jogos. Jairo se mostrou um jovem bastante mobilizado para aprender a ler: “[...] Gostaria de aprender a ler para ficar sabido! Para arrumar um trabalho (com os olhos brilhando e rindo)!”

Na mesma direção da violência e do trabalho infantil, a irmã de Jairo, Mielle, com 13 anos e cursando o 6º ano, assumia boa parte das tarefas domésticas.

Orgulhava-se de saber “[...] varrer a casa, lavar pratos, arrumar as camas.” Não se reconhecia leitora alfabetizada embora estivesse no nível silábico alfabético de escrita e iniciando a *quebra do código*. Não brincava, repetia o dizer do seu pai, “[...] já sou uma mocinha!” Revelava uma corporeidade tensa em seus modos de sentar e de falar, uma dureza bastante forte, expressando muito medo, assim como intensa tristeza na expressão. O tempo livre era gasto com o celular, compartilhado com seu irmão, ocasião em que também assumia a condição de mediadora relativamente exitosa em seu uso. Por ser irmã de Jairo, sujeito em situação de deficiência intelectual, sofria de modo bastante intenso, na cidade e na escola, o estigma de também ser uma “aluna problema”, no sentido de apresentar comprometimento nas funções intelectuais. Tal aspecto foi refutado sua avaliação psiquiátrica. Miele expressa autocontrole na busca para atender à expectativa do outro. Muito provavelmente, tal postura revela forte efeito da violência simbólica, escolar e doméstica, neste caso, paterna, que ela, Jairo e sua mãe, vivem em casa por parte do pai, um agricultor presente, porém com comportamentos agressivos frente aos membros da família. Talvez, por isso mesmo, os três apresentam forte vinculação e cumplicidade como estratégia de resistência à violência patriarcal (conforme diário de campo, 04/03/20).

Os exemplos citados e outros diálogos com os sujeitos da pesquisa permitiram identificar barbárie em suas condições sociais de extrema pobreza; controle e pressão paterna; adultização, a proibição do brincar e o trabalho infantil; ostracismo, tristeza ou doença mental do responsável e do próprio sujeito; violência doméstica patriarcal com risco de feminicídios e de abuso sexual; atitudes de agir na dependência extrema do outro; estigma e posições subjetivas de pequenos trabalhadores rurais ou domésticos, ou em intenso processo de marginalização social, com alto risco de exclusão escolar. Tais condições identificadas na pesquisa se aproximam daquelas apontadas por Adorno (1986), que levaram ao genocídio humano no Nazismo, quais sejam: sociedade que incuba tendências desagregadoras; vínculos oportunistas ou

rancores hostis; traços sádicos reprimidos; indivíduos manipuladores; o mundo tecnológico e a decorrente coisificação dos indivíduos, com frieza e amor artificial; governos totalitários ou norteados por éticas fascistas; e pedagogias da dureza em que se é exaltado por suportar a dor.

O não reconhecimento dos sujeitos da pesquisa como leitores-alfabetizados ou em vias de se tornarem, decorre da subjetividade de dominação produzida pela violência simbólica na escola de uma sociedade classificatórias. Como efeitos dessa violência eles sentem vergonha de si e dos seus; manifestam autoexclusão; dependência extrema da aprovação e do afeto alheio; e pouca consciência de suas habilidades e possibilidades, realçando as suas dificuldades pela internalização da representação inferiorizada de si. Aqueles jovens se auto responsabilizavam pela condição de *fracasso* em que se encontravam eximindo os condicionantes sociais deste processo, violento por excelência, ainda que intensamente sutil. A interação entre Miele e a pesquisadora revela essa realidade, quando a menina não reconhece sua condição de leitora tendo afirmado: “[...] Eu não sei ler, não!”. Quando a pesquisadora a questionou: “[...] como é que você não sabe ler, se você já leu comigo quatro palavras?” Miele responde que leu palavras. Diante da questão da pesquisadora: “[...] palavra não é leitura?”, ela reconheceu que sim e que só sabia ler mais ou menos e que na escola as pessoas estavam dizendo que ela não sabia ler”.

Apesar da problematização da pesquisadora no sentido de reconhecer Miele como leitora, a menina insiste em não se reconhecer em processo final de alfabetização, mesmo já tendo decodificado e atribuindo sentido a palavras. Isso certamente decorre da representação inferiorizada resultante da violência simbólica expressa pela comunidade escolar. Esta violência produz uma subjetividade conformista em que o próprio sujeito autoriza tal violência e se culpabiliza por esses processos (naturalizações) como uma forma incorporada da estrutura das relações de dominação, com o consentimento do dominado (NOGUEIRA; CATANI, 2007): “[...]”

suas vítimas se privam da possibilidade de uma liberdade baseada na tomada de consciência.” (TERRAY *apud* WACQUANT, 2013, p. 360). Tal violência resulta das condições sociais de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas 10 escolas públicas, explicitadas a seguir:

1. a presença recorrente de quadro giz e carteiras em filas, cadernos para cópia das tarefas do quadro, com letra cursiva, com a análise linguística descontextualizada e intensa pressão emocional, fortes indícios dos métodos de alfabetização, a exemplo do fônico. Havia livros de literatura e jogos linguísticos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e jogos matemáticos, aqueles, usados esporadicamente;
2. a presença de uma professora que dividia tarefas e o tempo para a mediação, no grande-grupo. Em uma das cidade havia turmas multietapas e não apenas multisseriadas com 20 a 30 crianças, em escolas sobretudo zonas urbanas;
3. a presença da avaliação classificatória, com realce na falta/dificuldade em detrimento das habilidades e possibilidades de aprendizagens dos sujeitos; e de atitudes classificatórias como o agrupamento exclusivo dos sujeitos no fundo da sala, com a divisão de tarefas pelo critério de êxito ou de atraso, o que intensifica o estigma na escola; e
4. a predominante hostilidade pela violência física/verbal em relações pedagógicas autoritárias ou ainda, pela invisibilidade dos sujeitos por seus pares, professores e funcionários da escola.

O pouco acolhimento dos professores em relação aos jovens em condição de remanescente foi evidenciado nos nossos dados. O relato abaixo da professora de

Almir (12 anos, no 5º ano) ilustra como o olhar docente sobre tais sujeitos contribui para a desqualificação e a precária escolarização dos mesmos:

Almir na sala de aula é bem complicado, não se comporta bem. Ele só realiza as atividades quando quer, mas ele escuta eu explicando sobre o assunto, participa e sempre dá sua opinião. Diz que não quer escrever. Não gosta de escrever. Em relação aos colegas ele não gosta de fazer atividades junto dos colegas, nem de brincar com eles, só brinca com o sobrinho dele. Ele gosta de tá sozinho sabe. Ele sempre participa do dia das mães e confraternização pelo Natal. Desde que aprendeu a ler ele faz leituras todos os dias. (Relato escrito docente, 25/05/2020).

O discurso da professora, com raras exceções, revela uma perspectiva de exclusão que transita entre a privação cultural e a construção social de exclusão social. Ainda que haja o início de uma análise dialética, prevalece o olhar para as dificuldades discentes, sem problematização das práticas pedagógicas da escola e da sociedade. O desempenho discente seria, neste olhar, resultante da condição particular e inferiorizada do aluno. Contrariando esta concepção, Charlot ressalta o saber como relação com o mundo com foco na educação intelectual, processo que “[...] não é puramente cognitivo e didático. Trata-se de levar uma criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros. Nesse sentido, a questão do saber sempre é uma questão identitária, também.” (CHARLOT, 2000, p.64).

As condições sociais escolares identificadas nesta pesquisa intensificam a exclusão social/escolar. Elas contradizem as relações pedagógicas democráticas que contemplam os direitos à ação sobre língua escrita, socialmente relevante e significativa em práticas letradas, assim como, divergem da necessária mediação face-a-face com um professor que apresente expectativas positivas sobre seu potencial de aprendizagem e que ajude tais sujeitos a terem voz pela autoria da escrita

(MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018). Tal mediação poderia ser afiliada aos aspectos relativos ao ensino sócio-histórica, em interface com o paradigma da relação com o saber. Este paradigma é, assim, uma importante exigência epistemológica, porque se contrapõe à análise do desempenho escolar pela causalidade da falta (CHARLOT, 2000), em que se penaliza o aluno e seu entorno familiar como causas do insucesso escolar. A noção de relação com o saber seria, portanto, “[...] uma relação de sentido, e, portanto, de valor entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 1996, p. 49) em que estão implicadas “[...] as condições de existência desses jovens, mas também suas expectativas em face do futuro e da escola [...]” (CHARLOT, 1996, p. 62). Ademais, a mobilização com o saber contempla as dimensões social, identitária e intelectual pela compreensão do “[...] por que (motivo) o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta esta atividade? Por que ela não se produz com a mesma frequência, nem sobre os mesmos objetos, nas diferentes classes sociais? Que postura (relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo) assume o sujeito que aprende: a(s) do Eu empírico ou a do Eu epistêmico?” (CHARLOT, 2001, p. 19).

Em nosso estudo identificamos nas escolas pesquisadas a predominância da alfabetização como sistema de códigos, a exemplo do método fônico, atendendo a uma recente orientação do Ministério da Educação fortemente refutada pela Academia e os sistemas de ensino. Em consonância com o letramento autônomo, este paradigma de alfabetização *objetifica* linguagem escrita e sujeitos transformando-os, respectivamente, em técnica e em reprodutores de conhecimentos alheios, em detrimento da formação discente para se autoregular na produção e análise discursiva. Esse paradigma expressa a precarização da educação linguística dos sujeitos e provavelmente têm contribuído para uma *Relação de indiferença ou hesitação* por parte dos estudantes das classes populares com a escola, seus sujeitos e seus saberes. Constatamos que dos 14 sujeitos do nosso estudo, sete

apresentaram este tipo de relação, indicadora da assiduidade do sujeito (presença física), mas com dificuldade ou hesitação e com pouca mobilização para entrar na ordem simbólica da escola, sobretudo na relação epistêmica com o saber. Nesta pesquisa, os sujeitos forneceram respostas genéricas ou reprodutoras de discursos alheios, por necessidade de aceitação incondicional do outro ou por temor de repreensão/violência. Provavelmente pela oposição entre a escola e a vida, a participação na escola soa, ao aluno, como ação sem repercussão direta em sua vida social ou como perda de tempo.

O discurso de Vanda (10 anos, no 3º ano) ilustra este tipo de relação. Quando questionada sobre de que mais gosta na escola nos respondeu “[...] Brincar. Na escola tem pula corda, quebra-cabeça, vaivém e jogos”. Sobre o que não gostava da escola, disse: “[...] Aqui eu gosto de fazer tudo!” e que realizava as tarefas da escola com a mãe. Quando interpelada a expressar a opinião sobre para que serve a Escola, respondeu: “[...] serve para estudar!”. O discurso se caracteriza por respostas genéricas que expressam uma relação evasiva do sujeito com a leitura e a escrita na escola, muito provavelmente, em decorrência do ensino da língua escrita imerso em práticas alfabetizadoras fundamentadas no sistema de códigos e de letramento autônomo. A escola parece ter um fim em si mesma, porque seus saberes pouco se vinculam às práticas letradas significativas nas várias esferas de linguagem. De outro modo, o sentido da escola parece emergir para o sujeito quando se trata das interações com os pares no brincar, inclusive com os artefatos culturais aí presentes, diferentemente de casa, pela condição de extrema pobreza em que vive.

Nesse sentido, a dificuldade de construção da relação epistêmica com o saber ler/escrever na escola e de outros elementos da ordem simbólica da escola pelos sujeitos, a exemplo da hierarquia, no campo do letramento escolar, se referem à dimensão institucionalizada da escola como organização social “[...] centrada em aspectos como o tempo, o espaço e a linguagem que através de seus modos de

interação ajudam a compreender as práticas de letramento locais e quase invisíveis.” (BUNZEN, 2010, p.102). Em última instância é preciso interditar as dimensões precarizada e violenta assumindo a escola “[...] como uma esfera de criação ideológica que tem caráter material, histórico e sociossemiótico.” (Ibidem, p. 104). A dificuldade maior parece ser no trato não apenas com a leitura e a escrita em si, mas com “[...] o ambiente físico e social, estrutura organizacional e econômica, regras, rotinas, horários e sujeitos com diferentes papéis sociais.” (Idem). Nesta direção, o letramento escolar, como expressão da ordem simbólica da escola, implica “[...] um conjunto heterogêneo de práticas sociais que ocorrem num dado tempo/espaço, com objetivos específicos, por sujeitos que ocupam papéis sociais particulares.” (Idem). Assim, podemos interpretar a relação de indiferença ou hesitação com o saber, manifestada pelos sujeitos estudados, como resistência às posições subalternas vivenciadas nas relações escolares. Tal aspecto questiona o discurso da indisciplina ou do *pouco desejo* destes sujeitos para a aquisição da leitura e da escrita.

Sobre as perspectivas da educação inclusiva contra a barbárie, propomos, juntamente com Adorno (1986), a educação como ação ético-política, fundada numa racionalidade crítico-emancipatória, contra a racionalidade técnico-instrumental, com vistas à efetivação dos direitos subjetivos, por meio de políticas educacionais que acolham as diferenças na escola, na construção das culturas leitora, democrática e de respeito às diferenças (MOTA ROCHA; FIGUEIREDO, 2018). Assim, “[...] a educação estaria centrada na primeira infância focalizando a formação da autonomia e envolveria a determinação dos indivíduos em contraposição ao constante estado de crise de comando e à insensatez do horror.” (ADORNO, 1986, p.36). Se a barbárie é produzida quando não reconhecemos “[...] o ser humano como aventura singular e coletiva [...]” (CHARLOT, 2013, p.178), a construção da solidariedade e da dignidade seriam seu enfrentamento.

A partir dos desafios observados na pesquisa, elencamos os seguintes propósitos para tais sujeitos:

- 1) Intensificar a construção do sentido da leitura de gêneros narrativos, desde o reconto ao resumo, para a melhoria da compreensão do início e do final do enredo, da ideia principal, do assunto/temática e para desenvolver inferências; construir a boa argumentação pela articulação das ideologias do autor e do leitor; e aprofundar a análise e a síntese do signo linguístico na decodificação;
- 3) Intensificar a compreensão do como se escreve e, para os leitores com nível alfabético não convencional, fazer a passagem da dimensão conceitual para a convencional da aquisição da escrita;
- 4) Ampliar a subjetivação dos sujeitos pela interdição da violência simbólica e ressignificação da subjetividade de dominação para a construção do amor próprio, do pertencimento social e da afirmação nas relações sociais na condição de leitor-alfabetizado.

Dentre as ações pedagógicas elencamos aquelas pertinentes: 1) à subjetivação para os sujeitos e seus familiares de modo a estreitar os vínculos e a reconstruírem as estruturas sócio afetivas e a ressignificarem os sentidos da existência social, da escola e do ler/escrever; 2) à mediação pedagógica para fazer uso da metacognição e do letramento escolar, especificamente, das estratégias metacognitivas diante da leitura e da escrita de gêneros escolares; 3) ao favorecimento do sentimento de pertença e a afirmação social considerando-se a autoria escrita, a participação em eventos artístico-culturais-esportivos do entorno extrafamiliar e a consciência dos sujeitos em relação à condição de violência a que

são expostos; e 4) à articulação com as redes de proteção da juventude evitando a mortalidade infanto-juvenil precoce.

Dos 14 sujeitos da pesquisa, dois evidenciaram consciência política da dominação social a que estão expostos em casa e na escola. Gael (15 anos, no 5º ano) era assistido pelo Conselho Tutelar, dada sua condição de exclusão social (praticou furtos para comprar comida). Exitoso no letramento matemático (xadrez), tinha forte desejo de estar perto do pai, separado de sua genitora. Na avaliação, quando interpelado a reler o enredo da história disse irritado: “[...] Eu sei, tá tudo aqui! Mas ela (referindo-se à docente) e os meninos ficam rindo de mim!” Reclamou ainda que na escola havia muitas tarefas com cópias enfadonhas. Depois de avaliado pediu para sair da escola onde estudava, tendo sido transferido. Daniel (15 anos, no 6º ano) relatou que sofria hostilidade na escola. Ele disse à responsável pela matrícula que como todos da escola não gostavam dele, iria procurar outra escola para estudar: transferiu-se para outra escola em 2020. A resistência destes sujeitos à violência simbólica é notória porque eles não tomaram para si a responsabilidade de sua condição escolar, além da presença de atitudes de resiliência e de mobilização para o distanciamento da violência e para a reconstrução da relação com a escola e o letramento escolar.

CONHECIMENTO SIM, ESCOLA VIOLENTA NÃO!

Os resultados desta pesquisa elucidam dois aspectos importantes: os desafios das condições escolares para alfabetização e letramento e as perspectivas educacionais para a educação inclusiva. No que tange aos desafios, indicam uma importante contradição: a despeito de os sujeitos estarem em estágios relativamente

avançados na aquisição da leitura e da escrita, não obstante, eles não se reconhecem como leitores alfabetizados, o que, possivelmente, resulta da violência simbólica operada a partir das condições sociais de ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na escola pública. As condições sociais escolares, incluindo-se ações de violência simbólica junto aos alunos remanescentes evidenciam uma precária escolarização destes sujeitos, o que dificulta a ressignificação da relação de indiferença/hesitação com a escola pelos sujeitos participantes do nosso estudo. Ademais, intensificam o risco extremo desses jovens saírem da escola e engrossarem as estatísticas de jovens em situação prisional ou mortos precocemente. É nas interações com os diversos coletivos com espaços e mediadores qualificados por meio de políticas públicas que as concepções e ações dos sujeitos se transformam evitando a construção de um regime de exceção, a começar pelo alijamento desses sujeitos da escola pública.

O presente estudo permite concluir que os sujeitos em situação de exclusão social experimentam na escola violentos processos sociais excludentes, em termos de desafiliação às interações sociais, de negação dos bens simbólicos e de hostilidade social. Tais processos contradizem a função social da escola enquanto instituição, que supostamente seria defensora do direito subjetivo à construção e à apropriação de saberes. Isto contraria os preceitos do estado democrático de direito presentes nas políticas educacionais do Brasil. Apesar deste contexto, os jovens em situação de exclusão social participantes do presente estudo manifestaram intenso desejo e implicação com a aprendizagem da leitura e da escrita em práticas letradas significativas. Evidenciaram uma posição subjetiva em que eles se autorizam ao conhecimento, mas não à violência escolar. Esse dado revela um indício de resistência ao autoritarismo da escola por parte destes jovens. Assim, a pesquisa indica que não há negação por parte desses jovens ao conhecimento, mas à violência

e à situação de exclusão que vivenciam no meio social e na escola, o que poderia ser modificado em um contexto educativo mais acolhedor e incluyente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. (Org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo, Ática, 1986, p. 33-45.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2018**: Indicadores Educacionais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas-SP, 2001.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2013.

CHARLOT, Bernard.(Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudante de periferia**. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITA, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010.

GOES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES** [online], v. 20, n. 50, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as raízes do improvável**. São paulo: Ática, 1997.

MEIRELLES, E. R. et al. (Orgs.). **30 Anos da convenção sobre os direitos da criança: avanços e desafios para meninas e meninos no Brasil**. Fundo das Nações Unidas para a Infância -UNICEF. Brasília, 2019.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

MOTA ROCHA, Silvia Roberta da. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Comunidade e crianças lêem histórias na escola: promovendo a alfabetização e o letramento na escola pública**. Natal-RN: Terceirize Editora, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio; Pierre Bourdieu. **Os escritos da Educação**. Petrópolis :RJ: Vozes, 2007.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas Educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2019.

POULIN, Jean-Robert . **Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler.; POULIN, J. R. (Orgs.). **Novas luzes sobre a inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ROJO, Roxane. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. **Práticas de letramentos e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento**. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.

T.(Orgs.) Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 54-67.

SAINT-LAURENT, L. et al. **Programme d'intervention auprès des élèves à risque: unenouvelle option éducative**. Montréal, Canadá: Gaetan Morin, 1995.

WACQUANT, L. Pierre Bourdieu 1993; um estudo de caso em consagração científica. Revista Brasileira de Ciências Sociais - RBCS. Vol. 28, nº.83, Outubro, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. O manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, julho 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.