**FETREMIS – FACULDADE DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DA REGIÃO MISSIONEIRA**

**JOSÉ NATALINO PAVÃO DE OLIVEIRA**

**DESIGUALDADES SOCAIS E AS POSSIBILIDADES DO LETRAMENTO**

**Guarapari, ES**

**2016**

**JOSÉ NATALINO PAVÃO DE OLIVEIRA**

**DESIGUALDADES SOCAIS E AS POSSIBILIDADES DO LETRAMENTO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira – FETREMIS como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientadora Prof.ª Heronisa Câmara

**Guarapari, ES**

**2016**

Dedico este trabalho a todos que ouviram o chamado de conduzir seus semelhantes através do túnel obscuro do analfabetismo, para encontrar a luz do conhecimento através das primeiras letras, dos primeiros códigos, da verdadeira interação social cidadã e libertadora, interligada por redes de informação. Espero ter compartilhado minhas releituras e anotações aqui contidas, para que possam servir de centelha ao promover debates e questionamentos sobre a escola que queremos para os novos tempos, quando se faz necessário repensar nossos fazeres pedagógicos. Nós, profissionais da Educação, temos a especial responsabilidade de cuidar e desenvolver as sementes – os pequenos e os adultos – que deverão desabrochar e ajudar a escrever o futuro deste país.

**AGRADECIMENTOS**

Ao Altíssimo, que me agraciou com o sopro da vida, sou imensamente grato. Ele me presenteou com uma família maravilhosa, amigos sinceros e me confiou missões pelas quais irei batalhar e vencer. Por isso, lutar, conquistar, até mesmo recuar, e aprender com as ondas do mar, que cada recuo é o ponto de partida para um novo avanço. Evoluir é o meu modo de agradecer-Lhe sempre.

Agradeço ao meu pai Emídio Pavão de Oliveira (in memoriam) e à minha mãe, Josephina Ferreira de Oliveira, pela pessoa que hoje sou.

Agradeço a meus familiares por compreenderem as ausências necessárias.

Agradecimento ao Prof. Felisberto Vasco Gonçalves, pelas ‘puxadas de orelha’ e pelo empenho em ajudar a qualquer momento. Grande incentivador para que eu não desistisse no meio da caminhada.

À pessoa com quem аmо partilhar а vida e com quem tenho mе sentido mais vivo de verdade. Obrigado pelo carinho, paciência е pоr sua capacidade dе me trazer pаz na correria de cada semestre.

Agradeço à minha Orientadora Profª Ms. Heronisa Câmara pela disposição que sempre mostrou e pelas correções necessárias.

Agradeço a todos os professores que tive na vida, por terem se importado comigo e por todos os ensinamentos compartilhados. Um agradecimento especial aos professores da FETREMIS, polo de Guarapari, por ajudarem a tornar possível o sonho da graduação em Pedagogia.

Agradeço a todo o pessoal de apoio do polo FETREMIS/Guarapari, que sempre me atendeu com cordialidade e solicitude.

Agradeço a Brunella Marques Couto, ex-Secretária Municipal de Educação, atual Gerente da Controladoria Municipal, por acreditar em mim e confiar-me a responsabilidade do trabalho que hoje exerço.

Agradeço aos colegas de curso, pelas horas de alegria, tristeza, correria, discussões e carinho, por estarmos juntos, vencendo mais esta batalha.

“A escola exerce um papel frustrante ao reproduzir a relação de dominação cultural que marca, inclusive, diferenças linguísticas estabelecidas antes da escolarização, necessariamente diferencial, conforme o nível social das famílias. É feita uma apropriação do código linguístico da burguesia, nas salas de aula, como a linguagem da erudição, como elemento da Verdade, onde o particular é rapidamente transformado em universal. O papel da escola, então, é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Ao contrário de ser libertadora, a escola é conservadora e trabalha para manter a hegemonia da classe dominante sobre as classes populares, podendo ser representada como um reforço das desigualdades e como reprodutora cultural, uma vez que existe o acesso desigual às oportunidades de erudição conforme a origem do aluno em função de sua camada social”.

(Nogueira e Catani,1998).

**RESUMO**

O presente trabalho analisa o momento preciso quando um cidadão iletrado e pobre desperta para o mundo alfabetizado e deposita seus sonhos de mudança de classe social através do contínuo letramento. Para compreender melhor essa transição foram realizadas releituras dos conceitos de alfabetização e letramento, bem como a reconsideração dos espaços de aprendizagem em suas múltiplas dimensões tais como: o ambiente familiar situado em uma região agrícola remota, carente de atenção e investimentos por parte das autoridades constituídas, onde o trabalho infantil é uma realidade; as escolas, simples e desprovidas de vários recursos como a biblioteca escolar; o espaço, não apenas físico, mas ideológico, onde a escola como a conhecemos não seria outra coisa senão mera reprodutora de desigualdades sociais. Buscou-se compreender como, no entender de uma pessoa alfabetizada, se articulam as frustrações e desesperanças que se debatem para a consecução dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados. A relevância das questões levantadas por essa pesquisa se situa nas reflexões sobre o processo de alfabetização/letramento e os devidos recursos pedagógicos, lato sensu. A relevância do tema que se está a examinar é o paradoxo ideológico de que a educação liberta, mas que a escola apenas reproduz as desigualdades sociais. A contribuição que esta pesquisa pretende disponibilizar seria exatamente a discussão e compreensão do papel da escola, que precisa evoluir como espaço democrático da aquisição de conhecimentos, e ao mesmo tempo rever suas características meritocráticas, especialmente quando se coloca na posição de avaliadora. Como contrapesos que atestam a caducidade da escola estão os processos avaliativos omissos, irrelevantes, inadequados. Mas a melhor e mais importante contribuição advinda da leitura de uma simples pesquisa como esta seria a sensibilização dos sujeitos de modo a transformar por completo as pífias e vergonhosas metas alcançadas pelas políticas públicas de um país que carece de urgentes reformas de base.

**Palavras-chave**: educação-reformas de base; letramento-alfabetização; escola-desigualdades sociais.

**ABSTRACT**

This paper analyzes the moment when an illiterate and poor citizen awakens to the literate world depositing his dreams of changing social class in continuous literacy. Concepts were discussed for a better understanding of this transition in reinterpretations of literacy. Also brought to the scene was a reconsideration of the learning spaces in their multiple dimensions such as the family atmosphere located in a remote agricultural background, lacking in attention and investment by official authorities, while child labor is also a reality in these farming areas. Schools in those areas are found to be simple and devoid of various features such as the school library. The relevance of the issues raised by this study lies in the reflections on the process of literacy and proper teaching resources in the broad sense. The ideological paradox is that education liberates, although the school only reproduces social inequality. The contribution that this research aims to provide would be exactly the discussion and understanding of the school role, which needs to evolve as a democratic space for the acquisition and production of knowledge, and at the same time review the meritocratic characteristics, especially when placed in the evaluative position. As counterweights that attest to school decadence are the evaluative processes - omitting, irrelevant, inadequate. The best and most important contribution from this simple research paper would be the awareness of the subject in order to transform completely the diminutive and shameful goals achieved by public policies of a country in need of urgent basic reforms.

**Keywords:** education-basic reforms; literacy – readers’ training; school-social differences.

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CBC Conteúdos Básicos Comuns

DOU Diário Oficial da União

DCNEF Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

ES Estado do Espírito Santo

FAO Food and Agriculture Organization

FNLIJ Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRA International Reading Association

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NICHD) National Institute of Child Health and Human Development

ONU Organização das Nações Unidas

OIT Organização Internacional do Trabalho

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios

PROALFA Programa de Avaliação da Alfabetização

PROEB Programa de Avaliação da Educação Básica

PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola

PROLER Programa Nacional de Incentivo à Leitura

WDACL World Day against Child Labor

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 – “*Dê-me um livro, não uma enxada”* .................................................. 25

**Sumário**

[**INTRODUÇÃO** 11](#_Toc467616677)

[**2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO** 16](#_Toc467616678)

[2.1 Como Definir Alfabetização? 17](#_Toc467616679)

[2.2 Os Diferentes Aspectos da Alfabetização 19](#_Toc467616680)

[2.2.1. Trabalho Infantil 20](#_Toc467616681)

[2.2.2 .Quando se Inventou o Letramento 22](#_Toc467616682)

[2.2.3. A Desinvenção da Alfabetização 24](#_Toc467616683)

[2.2.4. Reinventando a Alfabetização 27](#_Toc467616684)

[2.3. Alfabetização, Letramento e o Ensino da Língua Portuguesa 30](#_Toc467616685)

[**3. BIBLIOTECA: ESPAÇO SEM FUNÇÃO/RECURSO PEDAGÓGICO?** 32](#_Toc467616686)

[3.1 Biblioteca: Aspectos Históricos 33](#_Toc467616687)

[3.2 A Presença de Bibliotecas no Brasil 36](#_Toc467616688)

[3.3 Biblioteca Escolar e as Tecnologias da Informação/Comunicação 37](#_Toc467616689)

[**4. ALFABETIZAÇÃO E CAPITAL CULTURAL** 38](#_Toc467616690)

[**5. CONSIDERAÇÕES FINAIS** 45](#_Toc467616691)

[**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** 46](#_Toc467616692)

**INTRODUÇÃO**

Antes de aprender a gostar de ler o protagonista se lembra do limbo cultural em que vivia com sua família, mergulhados na luta árdua pela sobrevivência. As lembranças que guarda do seu processo de alfabetização são estonteantes: quanta coisa ainda não sabia! Como podiam as folhas de papel conter tanta coisa, tanta história, tanta “explicação”, pensava ele! Esse sentimento de “ainda não sei nada, não vou conseguir aprender tudo isso, vou parar e continuar mexendo na roça” paradoxalmente o inquietou e o alavancou. Para conhecer mais sobre os animais, as frutas, as colheitas, era preciso ler. “Não vê o doutor agrônomo, não vê o veterinário?”, dizia o protagonista para sua irmã. “Eles têm muita leitura!”

Faz-se necessário concordar com todos os autores que postulam sobre a importância da família no desenvolvimento do gosto pela leitura, mas o protagonista não tem lembranças do envolvimento dos seus pais com a leitura. Eram agricultores, não alfabetizados, viviam no campo e do campo tiravam o sustento. Moravam em Tia Velha, um grotão na Serra do Caparaó na divisa do Espírito Santo com Minas Gerais. Trabalhavam muito durante a semana com criação e lavoura. Todo domingo, durante a missa, o protagonista e seus irmãos fingiam ler os folhetos de acompanhamento da liturgia, se bem que muitas daquelas orações já sabiam de cor. Tinham uma pequena inveja das senhoras que liam seus missais, bem vestidas, distintas, compenetradas. Elas certamente pertenciam a uma classe social mais elevada. Sabiam ler, tinham mãos delicadas, rezavam com rosários de pérolas ou cristal brilhante. Os irmãos arregalavam os olhos quando homens bem vestidos, sapatos lustrosos, colocavam dinheiro grande nas sacolas das ofertas que circulavam na igreja - uma pequena fortuna! As crianças daquele nível social, com roupinhas último modelo, sempre cheirosas, não tinham arranhões na pele e nem unhas pretas de trabalhar a terra. Nem se comparavam ao protagonista e sua família, um bando de arigós de mãos rústicas, que suplicavam a Deus por chuvas e dias melhores, rezando em terços de sementes, roupas surradas, vindos daqueles grotões distantes na carroça puxada pela égua Vivarda ou pelo Burro Frouxo.

Quando os tempos começaram a melhorar passaram a vir em duas charretes de segunda mão. Também se recorda com saudades dos momentos em que ficava com seus irmãos na varanda, à boca da noite, quando ouviam histórias contadas pela mãe e pelo pai. Dormiam com as galinhas, como se dizia na roça. Tinham muito trabalho pela frente e era preciso estar de pé antes do sol raiar, mesmo com a geada do inverno naquela altitude. Nunca tiveram em casa rádio ou aparelho de som, quanto mais televisão ou videocassete. Aliás, nunca se viu rádio ou tevê que funcionassem a lamparinas. De qualquer maneira as crianças preferiam prestar sentido às histórias que a mãe contava. Em casa não tinham praticamente nada escrito, nem sacola de pão. A padaria mais próxima ficava a muitos quilômetros de distância, e o “pão” para o ‘cumê-da-manhã’ era inhame ou mandioca cozida.

Certo domingo, depois da missa, houve uma quermesse animada, com comidinhas, rifa de um garrote, bingo, músicas típicas e até uma barraquinha de livros como prêmios para quem pescasse peixinhos de papelão enfiados no pó de serra. Nesse dia a Vivarda sentiu o peso extra e deve ter reclamado muito: o protagonista e sua irmã conseguiram vários livros, alguns novos, com aquele cheiro inesquecível! Eram livros de literatura (infantil, juvenil, adulta) e revistas em quadrinhos. Ele e sua irmã não sabem se se encantaram mais pelas gravuras ou pela possibilidade de mudar de vida: usar roupas bonitas, ler missal e rezar em terço de cristal na missa de domingo. Felizmente os pais foram percebendo a necessidade de matricular os filhos na escola, revezando-os no trabalho: “Nóis tamo dano procês a leitura que nóis num tivemo”, dizia a mãe[[1]](#footnote-2).

Um dia, após voltar da escola caminhando por mais de uma hora, morto de fome - não havia a tal da merenda escolar - o protagonista sentou-se num banco perto do fogão de lenha para ‘comer-o-que-tinha’, mas mal conseguia segurar a vontade de anunciar o que já havia aprendido das letras na escola: “Mãe, o nome da senhora se escreve com pê agá, não é com efe de faca, não. É jota-ó-esse-é-pê-agá-i-ene-a”. “Larga de bobage, menino” - disse ela impaciente - “termina logo esse cumê e vai já ajudá seu pai a dibuiá aquele feijão no terreiro”. Lá ia o menino pensando: “Oito feijões por vagem, nove feijões por vagem, essa aqui só cinco? Oito mais nove mais cinco, vinte e dois. ...E aquela história do pé de feijão que alcançava o céu? Que coisa maravilhosa!” O menino era fã das histórias do livro didático do primeiro ano[[2]](#footnote-3).

Os livros começaram a se espalhar pela casa. Também conseguiam livros por empréstimo, além de emprestarem os seus. Quase sempre ele os lia diversas vezes. Mas essas não foram as únicas fontes de materiais de leitura. Vasculhava outras fontes na biblioteca do município. Ele nem sabia se existia biblioteca na escola onde estudou o primário[[3]](#footnote-4). Se existia, não a frequentava. Nas escolas onde estudou da 5a série ao terceiro ano do 2° grau existia bibliotecas, mas raríssimas vezes as visitou[[4]](#footnote-5). Não achava que eram locais que pudessem lhe pertencer. Nessa época ele frequentava Bibliotecas Municipais para realizar trabalhos de escola e para empréstimos de livros.

O corpus deste trabalho foi desenvolvido através da metodologia de pesquisa bibliográfica considerando os seguintes recortes: o significado de letramento, o trabalho infantil como fator complicador, atividades de leitura e frequência a bibliotecas e considerações sobre a sociologia da educação. A pesquisa baseou-se principalmente nas publicações dos autores Soares, Lahir, Nogueira, Catani, Bourdieu e dados de organismos internacionais como a ONU e OIT. Ainda outros autores foram consultados no sentido de reforçarem os vieses que caracterizam o corpus da pesquisa. Longe de buscar autores que concordassem com algum viés ou indagação, foram considerados em certa maneira teóricos que tivessem vozes dissonantes, de modo que fosse possível colocá-los a dialogar para que a leitura do texto final propiciasse a consideração de tendências diversas. Outra importante atitude para a elaboração do corpus foram os fichamentos de leituras das obras evitando ao máximo o contato com ideias e citações de terceira mão.

A Introdução consta de um “quase estudo de caso”, onde o protagonista relata a própria experiência como criança pobre e seus primeiros passos para o letramento, vivendo com sua família de lavradores numa zona montanhosa do Espírito Santo, distante de tudo, tendo desde cedo como obrigação ajudar no sustento da família com seu trabalho infantil. O relato pretende mostrar o aparente desfalque que seria uma criança nessas condições subtrair-se às tarefas do campo e frequentar uma escola para ser alfabetizada, tentar transpor sua classe social e “ser alguém”. Contempla, ainda, o ponto onde os pais não alfabetizados concordam na alfabetização do filho e permitem que haja muitos livros pela casa. De alfabetizado, o aluno, então, se depara com a verdade - ainda não sabe nada e o letramento pressupõe que suas práticas de leitura se ampliem. Além disso, o aparato oficial de aquisição e democratização do conhecimento não passa de um mero reprodutor das desigualdades e miséria social das quais está tentando fugir, conforme Bourdieu. Impasse ou paradoxo? As bibliotecas, espaços calmos e silenciosos, se apresentaram como lugares perfeitos para uma criança tímida e com autoestima muito baixa. Afinal, estaria longe do bullying de outras crianças mais exaltadas e que se achavam as “donas do pedaço”. No entanto, seriam as escolas os aparatos que avaliariam oficialmente seu rendimento, credenciando-lhe a continuação do processo de aprendizado e superação de etapas até que chegasse ao suposto status social de maior prestígio.

As indagações que se assomaram antes e durante a elaboração da pesquisa reaparecem no capítulo dois em reflexões sobre as concepções de letramento/alfabetização, linguagens e práticas de leitura: o que realmente significam alfabetização e letramento? Como acontece a transição da pessoa do limbo cultural para o mundo letrado? Que condições a fazem permanecer no limbo ou cruzar o umbral da sociedade letrada? Leituras e releituras ajudaram a alinhavar os conceitos de alfabetização e letramento, bem como a reconsideração dos espaços de aprendizagem em suas múltiplas dimensões tais como: o ambiente familiar situado em uma região agrícola remota, carente de atenção e investimentos por parte das autoridades constituídas, onde o trabalho infantil é uma realidade; as escolas, simples e desprovidas de vários recursos como a biblioteca escolar; o espaço, não apenas físico, mas ideológico, onde a escola como a conhecemos não seria outra coisa senão mera reprodutora de desigualdades sociais. Identifica ainda conceituações de trabalho infantil no entender da comunidade internacional, como empecilho para a educação e o letramento da criança. Percebeu-se, através de leituras, a tendência de associar à Alfabetização o uso de cartilhas ultrapassadas e desprovidas de contexto social e político. Constatou-se, também, a tendência de creditar ao Letramento ares de pós-modernidade e engajamento a partir de reflexões pontuadas pela dialética pós-marxista.

O capítulo três, quase uma ampliação do capítulo anterior, expõe atividades de letramento em ambientes de grande interação social – as bibliotecas - e suas atividades de apoio para desenvolvimento do aprendizado de Língua Portuguesa.

O capítulo quatro verifica as colocações dos teóricos da sociologia da educação que consideram a escola, onde se promove letramento, como um espaço reprodutor das desigualdades sociais, como se o slogan de que a educação liberta fosse uma falácia. Que garantias teria uma pessoa que, passando pela escola, iria mudar de vida? As práticas de leitura e escrita aportadas pela alfabetização e pelo letramento lhe possibilitariam uma educação que lhe permitisse realmente mudar sua condição social? O referencial teórico foram textos essencialmente críticos de Bourdieu, Nogueira e Catani.

Não se pode realmente acompanhar o pensamento de um autor quando o estudante-pesquisador apenas lê citações de terceira mão, sem ir diretamente à fonte e conhecer a produção acadêmica do autor e seu posicionamento político e social. Assim, a presente pesquisa bibliográfica, através de sua metodologia, analisou a relação do trabalho infantil com o processo de alfabetização/letramento numa comunidade agrícola remota e o sonho de mudança no status social ao frequentar-se um espaço escolar que, afinal de contas, é um organismo reprodutor de desigualdades sociais. Dessa forma tentou-se perceber o tipo de intervenção necessária por parte das equipes gestoras nos espaços educacionais. Por essa razão, o binômio “despertar para o letramento/reconsiderar o papel da escola” despontaram como recortes interessantes para o amadurecimento de reflexões por englobarem conceitos absorvidos das inúmeras disciplinas durante o curso de graduação. O texto final da pesquisa, reforçado por seus significativos recortes, certamente terá o devido aprofundamento em futura pós-graduação.

1. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

A linguagem, para HAMZE (2012, p.38), é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural. Para a autora, uma pessoa alfabetizada não é necessariamente uma pessoa letrada. Alfabetizada é a pessoa que sabe ler e escrever; letrada é aquela que sabe ler, escrever e que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Hamze reforça que alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita. O que se discute acerca do letramento aparece sempre diluído no conceito de alfabetização, o que tem induzido, a uma inadequada e imprópria síntese dos dois procedimentos, prevalecendo o conceito de letramento em detrimento do conceito de alfabetização. No entanto, os dois processos não podem ser colocados em separado porque, a princípio, a inserção do aluno no universo da escrita acontece ao mesmo tempo por esses dois processos – o da alfabetização propriamente dita e pelo desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em práticas sociais que envolvem língua escrita, que é o letramento.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento. De modo a formar cidadãos atuantes e interativos, é necessário que se conheça o significado de letramento e não apenas de alfabetização. Letrar é inserir a criança no mundo letrado, aplicando os usos da escrita e da leitura na sociedade. Tal processo de inclusão se inicia bem antes da alfabetização, quando a criança parte para a interação com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento faz parte do “capital cultural”, como diria Bourdieu[[5]](#footnote-6). Muitas crianças chegam à escola com o certo grau de conhecimento obtido de modo informal, basicamente por senso comum, absorvido no cotidiano. Uma observação interessante é que as crianças dos cinturões de miséria das cidades têm mais facilidade no processo de letramento do que as crianças rurais. Aquelas, podem ver outdoors, assistir televisão, percebem que as pessoas leem, enquanto as crianças rurais vivem num ambiente que não favorece a descoberta da utilidade da escrita. “A língua escrita teria pouca ou nenhuma função para ela, sendo preciso inventar essa função a partir da escola”, FERREIRO (1990, p.51)[[6]](#footnote-7), *apud* CALZADA (1990). Uma corrente de teóricos afirma que, ao perceber a importância do letramento, não exercitamos mais o processo de aprendizado automático e repetitivo, de forma descontextualizada. É necessário que a criança interaja sempre na escola com o caráter social da escrita, lendo e produzindo textos pertinentes. A aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos de indivíduos fica por conta da alfabetização; o aspecto sócio histórico da aquisição de um sistema escrito codificado por uma sociedade fica a cargo do letramento.

“Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo”. HAMZE (2012), *apud* TFOUNI (2010).

Faz-se necessário entender que a alfabetização e o letramento, pressupõem tratamento metodológico diferenciado e dessa maneira haverá bons resultados no ensino-aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada nas escolas. O letramento refere-se à busca de informação através da leitura, a busca de notícias e diversão nos jornais, a interação selecionada com aquilo que desperta interesse, o lazer com as histórias em quadrinhos, o acompanhamento da receita de um bolo, a montagem de uma lista de compras de supermercado, a comunicação através do recado, do bilhete, do e-mail, das mensagens em redes sociais. Letramento é, na realidade, a possibilidade de descobrir-se através da leitura e da escrita, entender quem somos e decidir quem podemos ser.

* 1. Como Definir Alfabetização?

O conceito de alfabetização se identificou historicamente ao conceito de ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, o que significa “sistema alfabético da escrita”, que por sua vez significa leitura ou capacidade de decodificar sinais gráficos, transformando-os em sinais sonoros. Significa também, na parte escrita, codificar sons da fala, transformando esses sons em sinais gráficos. Foi a partir da década de 1980 que ficou ampliada a conceituação de alfabetização com inúmeras contribuições sobre a psicogênese e sobre aquisição da linguagem escrita, ficando particularmente evidente após os trabalhos de Ferreiro e Teberosky. A partir desses estudos o aprendizado do sistema de escrita não estava apenas reduzido ao domínio de correspondência entre grafema e fonema. A decodificação e a quantificação iria se caracterizar como um processo ativo pelo qual o aprendiz, desde os seus contatos iniciais com escritas, iria construir e reconstruir hipóteses sobre a natureza e sobre o funcionamento da linguagem escrita que seria entendido como um sistema de representação.

Surge o novo termo “alfabetização funcional”, criado para incorporar as habilidades do uso da leitura e da escrita nas situações sociais. Posteriormente o sistema evoluiu para “letramento” e aí, depois que surgiram os termos letramento e alfabetização, além do “alfabetismo funcional”, muitos estudiosos preferiram usar a palavra letramento para distinguir alfabetização e letramento. A palavra alfabetização passou, então, a ser usada em sentido restrito, como para justificar o aprendizado inicial de escrita/leitura e como funcionaria o sistema de escrita. Depois passaram a reservar o termo letramento - e em alguns casos também chamando de alfabetismo funcional - para se referir às competências do uso da língua escrita.

O termo letramento aparece na segunda metade da década de 1980 na fala dos especialistas de ciências linguísticas e de educação como tradução da palavra “literacy”, em inglês. O uso desse termo traduzido teria o objetivo de ampliar o conceito de alfabetização, estando implícita a ideia do domínio da língua falada e escrita que segue acarretando consequências sociais, econômicas, políticas, cognitivas e linguísticas no grupo social onde são introduzidas.

Pode-se conceituar como letramento o ato ou estado de ensinar/aprender a ler/escrever, além do resultado da ação de usar as capacidades de poder ler e escrever em práticas sociais. Letramento é, então, a condição de - um grupo social ou indivíduo - adquirir, como consequência da apropriação de uma língua escrita, a capacidade de inserção num mundo organizado de maneira diferente, onde os dispositivos culturais de leitura e escrita são muito variados e as competências associadas são, frequentemente, bastante amplas. É muito comum levar em consideração os níveis do letramento, dos mais simples aos mais intrincados. Para isso são consideradas as diversas funções pelas quais as pessoas acham que devem ter acesso à leitura – para fruição, para informação, para tomar posição e consciência de alguma coisa e também para ter ampla autonomia, com ajuda de um mentor, um treinador, ou até mesmo, por meio de alguém que escreva, por exemplo, carta ditada por analfabetos. A alfabetização se torna muito importante para que o indivíduo possa desenvolver suas capacidades de maneira mais plena. Isso não significa que uma pessoa analfabeta não possa tocar sua vida adiante. Na realidade a pessoa terá muito mais trabalho, muito mais problemas em encontrar um bom trabalho e não será muito fácil comunicar suas ideias a outras pessoas, uma vez que, não sabendo ler, não terá como expressar melhor suas posições, oralmente ou por escrito.

A ideia da alfabetização vista como fenômeno de massa em toda a sociedade aconteceu aproximadamente no início do século XIX, onde as únicas pessoas que sabiam se expressar, oralmente e por escrito, pertenciam aos setores mais altos da sociedade, com poderes econômico e político que lhes permitiram governar e fazer o que quisessem das populações analfabetas e submissas. Mas, a partir do século XIX, vários governos e sociedades diferentes vinham se tornando cada vez mais complexos, iniciando a compreender a alfabetização como uma necessidade. Em alguns momentos a alfabetização também foi usada para a transmissão de ideais políticas e culturais que permitissem a sociedade se desenvolver e crescer.

Para os especialistas a alfabetização deveria começar ainda na infância, por volta dos cinco a seis anos. Considera-se que nessa fase as crianças já passaram por processos de aprendizagem de símbolos, fórmulas e códigos, podendo agora se dedicar a compreender palavras e até mesmo termos mais abstratos. A alfabetização, então, poderia começar em casa, mas, sem dúvida, é a escola a responsável por ensinar os pequenos a ler e escrever nas séries iniciais, o que se tornará um ato cada vez mais complexo, exigindo a presença de especialistas. À medida que a criança vai desenvolvendo suas habilidades ela poderá compreender textos e ideias mais elaborados. Na atualidade a ONU, através dos organismos para assuntos de educação, como a Unesco, conduz pesquisas e produz relatórios e trabalhos, repetidamente, de modo a tornar público o nível mundial de alfabetização, podendo, assim, acompanhar países que apresentem dificuldades em obter resultados considerados satisfatórios, podendo ajudá-los, inclusive, a cumprir metas estimadas.

* 1. Os Diferentes Aspectos da Alfabetização

O trabalho infantil é definido - OIT Convenção nº 138, sobre a Idade mínima (1973) e a Convenção da OIT nº 182 sobre as Piores Formas de Trabalho Infantil (1999) - como o trabalho que prejudica o bem-estar das crianças e *dificulta a sua educação, desenvolvimento e sustento futuro.*

****

Ilustração 1 – “*Dê-me um livro, não uma enxada” [[7]](#footnote-8)*

* + 1. O Trabalho Infantil

É uma violação dos direitos humanos que prejudica a saúde e desenvolvimento pessoal com base na idade da criança, as atividades realizadas e os riscos envolvidos, horários e condições de trabalho. A criança trabalhadora é encontrada principalmente na agricultura, que é um dos setores mais perigosos em termos de fatalidades relacionadas ao trabalho, acidentes não fatais e doenças funcionais que podem perdurar em sua vida adulta. As crianças estão particularmente em risco porque seus corpos e mentes ainda estão em desenvolvimento e são mais vulneráveis ​​aos acidentes. Sessenta por cento de todas as crianças trabalhadoras tem idades entre 5-17 anos e trabalham na agricultura, na pesca, na aquicultura, na mineração, nas olarias, nas carvoarias, em lixões, em silvicultura e na pecuária. A maioria das crianças trabalhadoras, cerca de 67,5%, são membros da família não remunerados. Este percentual é maior na agricultura e é combinado com a entrada muito cedo para o trabalho. Na verdade, a participação das crianças em algumas atividades agrícolas nem sempre é trabalho infantil, sendo importante distinguir entre tarefas leves que não prejudicam a criança, e trabalho infantil. Atividades não perigosas e apropriadas à idade que não interferem com a escolaridade e tempo de lazer podem ser positivas e contribuem para a transferência inter-geracional de habilidades e segurança alimentar das crianças. Essas tarefas também resultam em alguns atributos frequentemente detectados em jovens envolvidos em alguns aspectos do trabalho agrícola, como a melhora da autoconfiança, autoestima e habilidades de trabalho. No entanto, para cerca de 100 milhões de meninas e meninos, o seu trabalho na agricultura ultrapassa esses limites e se torna o trabalho infantil que precisa ser eliminado. A eliminação do trabalho infantil na agricultura está interligada com outras questões de desenvolvimento. A pobreza é uma das principais causas juntamente com o acesso limitado à educação de qualidade e atitudes tradicionais para a participação das crianças em atividades agrícolas. O trabalho infantil é muitas vezes uma escolha entre a vida e a morte para as crianças cujos pais são incapazes de sustentar suas famílias. Perpetua um ciclo de pobreza para as crianças envolvidas, suas famílias e comunidades. Quando as crianças são forçadas a trabalhar por longas horas, tornam-se incapazes de frequentar a escola ou algum centro de formação profissional, ficando impedidos de obter a educação que poderia ajudar a tirá-los da pobreza. Sem educação, esses meninos e meninas tendem a permanecer pobres. A perpetuação da pobreza, mina os esforços para alcançar uma segurança alimentar sustentável e o fim da fome. Assim, a pobreza é considerada como causa e consequência, e o círculo vicioso tem de ser quebrado. O trabalho infantil é um problema agrícola mundial que prejudica a agricultura sustentável e a segurança alimentar. Ele não pode ser eliminado simplesmente proibindo a pobreza. Devem ser tomadas medidas decisivas para garantir que as crianças não tenham de trabalhar para complementar a renda familiar. Essas medidas incluem a proteção das famílias vulneráveis, o acesso aos serviços sociais, bem como a criação de trabalho decente para aqueles em idade de trabalhar. A fim de resolver essa questão, a Organização para a Alimentação e Agricultura (FAO) e da OIT estão cada vez mais empenhadas para o combate ao trabalho infantil na agricultura através do desenvolvimento de diversas iniciativas desde 2007. O Dia Mundial Contra o Trabalho Infantil (WDACL), observado em 12 de junho, para despertar em todo o mundo a consciência sobre as crianças que estejam em situações de trabalho infantil na agricultura, bem como a importância de abordar essa violação de direitos humanos para alcançar a segurança alimentar e reduzir a pobreza. O trabalho infantil é um problema de grande magnitude. É difícil eliminá-lo completamente, mas não impossível. As novas gerações têm o direito de frequentar a escola, serem protegidas e cuidadas, e não enfrentar qualquer tipo de violação, nem serem privadas de sua infância. Elas têm o direito de ser crianças. Se houver mecanismos eficazes, grande força de vontade e se todos contribuem, a eliminação do trabalho infantil estará ao nosso alcance.

* + 1. Quando se Inventou o Letramento

É necessário reconhecer tipos e práticas de leitura e escrita mais complexas do que aqueles que resultaram da aprendizagem do sistema de escrita nas sociedades, bem diferenciados, que apareceram praticamente no mesmo momento histórico. No Brasil, em meados da década de 1980, o *letramento* se deu quase ao mesmo tempo do seu aparecimento na França como *illetrisme[[8]](#footnote-9)*, assim como *literacia*, em Portugal. Embora a palavra *literacy* já fosse usada e registrada em dicionário desde o final do século XIX na Inglaterra e nos Estados Unidos, curiosamente também foi na década de 1980 que o termo em inglês começa a ser utilizado, conhecido também como *reading instruction, beginning literacy*, tornando-se ponto de discussão. Os profissionais de educação e linguística produziram vários artigos sobre o tema e vários programas foram colocados à disposição e desenvolvidos para avaliação do nível de competência de leitura e escrita. SOARES (2006) cita BARTON (1994 p.6) afirmando que “nos anos 1980 passou a existir *the new field of literacy studies”*. Historicamente é curioso que ainda no final dos anos 1970 houve a proposta da Unesco para a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, com a sugestão de que as avaliações internacionais sobre o domínio das competências de leitura e escrita fossem além da medição da capacidade de ler e escrever. Apesar das coincidências no que se refere ao momento histórico, o aparecimento dessas práticas de leitura e escrita foram chamadas de letramento em sociedades cultural, econômica e geograficamente distintas, onde seu contexto tem sido bastante diverso. Percebeu-se em países desenvolvidos como França e Estados Unidos, por exemplo, que a população, embora alfabetizada, não dominava habilidades de escrita e leitura suficientes para poderem interagir de modo competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita, gramaticalmente correta e culturalmente aceita. Estava, então, efetivada a percepção de que alfabetização e letramento apareceram de forma independente do que seria apenas a aprendizagem básica da escrita. No dizer de Soares (2012) essa discussão apareceu pela primeira vez no livro de Bernard Lahire chamado “*L’invention de l’illetrisme*” (1999) e também dos autores Chartier e Hébrard em capítulo da segunda edição do “*Discours sur la lecture*” (2000), onde aparece a palavra *illetrisme.* Para SALLENAVE (2012, p.1)

“Illettrisme” não é analfabetismo. Um iletrado é alguém que frequentou escola durante cinco anos, em média, talvez mais, que sabe ler, no sentido de decifrar, mas que não consegue obter sentido a partir da leitura, onde ler significa atribuir um sentido ao que se lê. É comum constatar-se o iletrismo na vida profissional ou por ocasião de desemprego”[[9]](#footnote-10).

Desde o início dos anos 1980 tem ocorrido o mesmo fenômeno nos Estados Unidos, quando se coloca o foco em *literacy* ou letramento. Com a constatação das avaliações aplicadas no final dos anos 1970 e início dos anos 1990, foi observado que os jovens graduados no Ensino Médio não dominavam bem as atividades de leitura e escrita exigidas para as práticas sociais e profissionais. Os especialistas produziram relatórios e estudos demonstrando que as deficiências não residiam no processo de alfabetização, isto é, do aprendizado de códigos e símbolos para leitura e escrita, mas sim, as deficiências consistiam do que chamavam de letramento/não letramento. Faltava aos jovens o domínio da competência no uso social da leitura/escrita.

Ainda com base em relatórios do Ministério da Educação da França, Danièle Sallenave, da Academia Francesa de Letras, observa:

“Não haveria, então, uma ligação entre o iletrismo nos adultos e os atrasos em leitura constatados em crianças? É provável que a criança ou o adolescente que abandona a escola, e que lê mal, lerá cada vez menos, e acabará por perder completamente a prática, arriscando-se, portanto, a entrar na categoria dos adultos ditos iletrados”. SALLENAVE (2012, p.1).

O conceito de “alfabetizado” tem variado bastante nos censos demográficos desde 1940, quando as pessoas declaravam que sabiam ler e escrever e era na realidade interpretado como a capacidade de escrever o próprio nome. Mais adiante o conceito foi evoluindo, imaginando-se que as pessoas eram capazes de ler bilhetes e cartas simples, e não apenas de ler e escrever, mas que sabiam exercer práticas de leitura e escrita, conceituação já utilizada no censo de 1950. Hoje em dia os resultados dos censos são apresentados especialmente em Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD) como critério de anos de escolarização, o que caracteriza a alfabetização funcional da população, entendendo-se que a pessoa não saiba apenas ler ou escrever, ou seja, não simplesmente conhece os códigos básicos de leitura e escrita, mas também faz uso social deles.

É interessante observar o tratamento dado pela mídia às notícias sobre alfabetização no Brasil. No ano de 1991 o jornal Folha de São Paulo já divulgava que apenas 18% da população eram analfabetos, informando ainda que o número de desqualificados é muito maior. Para a mídia “qualificados” significaria pessoas que embora dizendo que sabiam ler um bilhete simples, uma comunicação simples, tinham menos de 4 anos de escolarização e por isso eram chamadas de “analfabetos funcionais”. Desde então a mídia vem usando termos que diferenciam as competências de leitura/escrita da população, chamando-os de *semianalfabetos,* *iletrados* e *analfabetos funcionais.* Por esse motivo pode-se afirmar, então, que a mídia vem ajudando a aproximar o conceito de alfabetização do conceito de letramento.

* + 1. A Desinvenção da Alfabetização

Nas últimas décadas o processo de alfabetização parece perder força, sendo encarado até como um dos pontos principais do fracasso no aprendizado da língua escrita nas escolas brasileiras, levando até mesmo à evasão. Amplamente denunciado hoje, na realidade esse não é um fato novo. Anteriormente, talvez, não se ouvia falar muito do fracasso da alfabetização porque não havia avaliações internas tão frequentes e específicas como hoje, que mostram os altos índices de reprovação, repetência e evasão que se estendem por todo Ensino Fundamental, chegando até o Ensino Médio onde desemboca no afunilamento de oportunidades de chegar à Universidade, denunciando aí a enorme quantidade de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados após tantos anos de escolarização.

A diminuição da eficácia do processo de alfabetização tem algumas causas de natureza pedagógica: o ciclo escolar pode ter acarretado uma diluição de metas a serem atingidas ao longo do processo de escolarização. Além disso a progressão continuada tende a resultar em afrouxamento do desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos. A principal causa dessa perda de especificidade do processo de alfabetização, segundo Soares, deve ser buscada num fenômeno mais complexo: “*a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980*”.

SOARES cita GAFFNEY e ANDERSON (2000, p. 57), que afirmam ser as “últimas três décadas pontuadas de *mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização* assim resumidas: o paradigma behaviorista, vigente nos anos de 1960 e 1970, substituído, nos anos de 1980, pelo paradigma cognitivista, que segue até os anos de 1990, desembocando no paradigma sociocultural”. Para aqueles autores a transição da teoria behaviorista para a teoria cognitivista significou uma mudança radical de paradigma, e a transição da posição cognitivista para a teoria sociocultural poderia ser diagnosticada como aprimoramento do paradigma cognitivista muito mais que uma mudança de paradigma. Gaffney e Anderson estudaram essas variações de paradigma no contexto estadunidense. Mas as mesmas mudanças de paradigma também aconteceram no Brasil, praticamente no mesmo período. Como ocorreu nos Estados Unidos, no Brasil de 1980 e 1990 contemplamos o domínio hegemônico do paradigma cognitivista na alfabetização, difundido aqui sob a “discutível denominação de *construtivismo”* (posteriormente, *socioconstrutivismo*), que chegou pela via da alfabetização, através dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra de Emilia Ferreiro.[[10]](#footnote-11)

Na perspectiva psicogenética a criança não é considerada dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção até então em uso no método tradicional[[11]](#footnote-12) de alfabetização, e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente construir seu sistema de representação, interagindo com material "para ler", não com material artificialmente produzido para "aprender a ler". Os *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita, que colocariam a criança "pronta" ou "madura" para ser alfabetizada, pressuposto dos métodos "tradicionais" de alfabetização são negados por uma visão interacionista, que rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto "língua escrita". As "deficiências" ou "disfunções" da criança no processo de construção do sistema de representação que é a língua escrita, na perspectiva dos métodos "tradicionais" passam a ser vistas como "erros construtivos", resultado de constantes reestruturações. Constitui-se de suma importância o entendimento de que ao se privilegiar o foco para o *processo de construção do sistema de escrita pelo alfabetizando*, começou-se a subestimar a *natureza do objeto de conhecimento em construção*, que é, segundo SOARES (2002, p.52), “fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas”. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística fonética e fonológica.

Outro ponto digno de entendimento e consideração é que foi derivada da concepção construtivista de alfabetização uma ideia falsa a de que os métodos de alfabetização seriam incompatíveis com o “paradigma conceitual psicogenético”. Os construtivistas, quando falam em "método" de alfabetização, identificam "método" com os tipos "tradicionais" de métodos sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.) reputando-lhes uma conotação negativa. Ainda conforme SOARES (2002, p.93), “a prática da alfabetização, tinha, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método”.

Não se pode negar que a partir de equívocos e falsas inferências dos construtivistas, acreditou-se que unicamente através do convívio intenso com o material escrito circulante nas práticas sociais a pessoa se alfabetiza. O que parece ocorrer atualmente é a percepção de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, o que parece estar forçando uma volta à alfabetização como “processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele”, conforme aponta SOARES (2002) *apud* Lahir, que chama essa reviravolta de *reinvenção* *da alfabetização.* Mas a autora alerta que essa afirmação éapenas aparentemente contraditória, chegando mesmo a ser “*perigosa* se representar um retrocesso a paradigmas anteriores”, com a perspectiva da perda dos avanços e conquistas das últimas décadas, mas *“necessária* se representar a recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita”.

* + 1. Reinventando a Alfabetização

O Observatório Nacional da Leitura, do Ministério da Educação na França, constatou a dificuldade de muitos estudantes em leitura e interpretação de textos e passou a divulgar, no final dos anos de 1990, o relatório *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux* (Aprendendo a ler nas séries do Ensino Fundamental). Apoiado em dados de pesquisas sobre a aprendizagem da leitura, afirma que o “conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem etapa fundamental e indispensável para o acesso à língua escrita”, "*condition nécessaire, bien que non suffisante, de la comprehénsion des textes*"[[12]](#footnote-13), processo que não resulta em resultados satisfatórios

[...] sem uma instrução explícita, considerando, por uma parte, a tomada de consciência do fato que a palavra pode ser descrita como uma sequência linear de fonemas e, de outra parte, que os caracteres (ou grupos de caracteres) alfabéticos representam os fonemas. [...] (SOARES, apud Observatório Nacional da Leitura, p. 93)[[13]](#footnote-14)

Houve, nos Estados Unidos, desde o início dos anos de 1990, intensa discussão sobre o processo alfabetizador da escola, discussão que se concentrou, especialmente, em polêmicas que antagonizam a concepção holística de letramento (*whole language)* à concepção grafofônica (*phonics)*.

Na mesma época ocorria no Brasil o debate em torno da oposição entre métodos sintéticos (fônico, silabação) e métodos analíticos (palavração, sentenciação, global) que foram preteridos pela introdução da concepção "construtivista" na alfabetização, semelhante à *whole language*. O relatório produzido, em 2000, pelo National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), em resposta à solicitação do Congresso americano, veio reforçar o pensamento dos simpatizantes do ensino explícito das relações fonema-grafema no processo de alfabetização. Esse relatório confirmou os baixos níveis de competência em leitura, mostrados por avaliações estaduais e nacionais, de alunos em processo de escolarização. Com o título de *National Reading Panel*: *teaching children to read[[14]](#footnote-15)* o relatório se consagrou como um polo de integração das pesquisas disponíveis no país sobre a alfabetização. O subtítulo do relatório esclarece melhor sua finalidade: *An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.[[15]](#footnote-16)* As pesquisas mostravam evidências que o ensino explícito, direto e sistemático das correspondências fonema-grafema têm implicações verdadeiramente positivas para a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência fonêmica, além de considerados como componentes essenciais do processo de alfabetização a consciência fonêmica, *phonics* (relações fonema-grafema), fluência em leitura (oral e silenciosa), vocabulário e compreensão. Para Soares (2002), pelo menos três considerações mereceriam ser levadas à discussão:

1. o pressuposto de que resultados de pesquisa, sobretudo com alto grau de controle de variáveis, podem ser generalizados para toda e qualquer escola e sala de aula, para todo e qualquer professor, todo e qualquer grupo de alunos; b) o privilégio concedido à pesquisa quantitativa e experimental, em detrimento da pesquisa qualitativa e das abordagens etnográficas; c) a exclusividade atribuída às evidências "científicas" como fundamento para o ensino, ignorando-se a contribuição das evidências decorrentes de práticas bem-sucedidas. SOARES (2002, p. 4).

Para conhecimento mais profundo sobre essas questões, Soares sugere a leitura de Cunningham (2001) e da "declaração de princípios" (*position statement*) da International Reading Association, *What is evidence-based reading instruction?* (IRA, 2002).

O que faz alguém acreditar na possibilidade de se ter acesso à cultura escrita sem a aprendizagem das relações entre o sistema fonológico e o sistema alfabético? As oposições ferrenhas que levam a posturas radicais têm mais inclinação política do que conceitual. Está claro que a *whole language*, nos Estados Unidos, ou o chamado *construtivismo*, no Brasil, aceitam o aprendizado das relações grafofônicas como etapa importante da aprendizagem da língua escrita. A diferença principal entre as duas grandes tendências aqui expostas reside no fato de que:

[...]enquanto nas primeiras considera-se que a relação entre o sistema fonológico e os sistemas alfabético e ortográfico devem ser objeto de instrução direta, explícita e sistemática, com certa autonomia em relação ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, nas segundas considera-se que essas relações não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática, no pressuposto de que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema-grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita [...]; SOARES (2002, p.16).

O inconveniente, no entanto, reside em dissociar-se erroneamente os dois conceitos, como se no letramento realmente “pudesse ocorrer de forma incidental e natural a aprendizagem de objetos de conhecimento” que são convencionais. Insistir na dicotomia alfabetização versus letramento constitui engano. No entendimento atual dos especialistas em concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a passagem do aprendiz analfabeto para o estágio de alfabetizado ocorre simultaneamente por dois processos: a) aquisição do sistema convencional de escrita -  *a alfabetização*; b) desenvolvimento de habilidades no uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, em práticas sociais envolvendo a língua escrita - *o letramento*. Letramento e alfabetização são processos interdependentes e inseparáveis onde o próprio letramento só se desenvolve *no contexto da* e *por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema. Numa entrevista à revista *Nova Escola*,[[16]](#footnote-17) Emilia Ferreiro rejeita o fato de que os dois termos devam coexistir, argumentando que “em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa”.

As falsas interpretações geraram confusão na conceituação de alfabetização e letramento, prevalecendo este último e esmorecendo a especificidade da primeira, o que*,* como pontua Soares (2002) *“se constitui como uma das causas do fracasso em alfabetização que hoje ainda se verifica nas escolas brasileiras.”* [[17]](#footnote-18) Para a autora “a distinção entre os dois processos e consequente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes”. Mantendo essas devidas proporções, a *reinvenção* da alfabetização torna-se necessária. Em face dos resultados até agora obtidos na aprendizagem inicial da língua escrita, é necessário rever os conceitos e processos predominantes nas salas de aula com sérias consequências durante o Ensino Fundamental. Muitas são as possibilidades de imersão dos alfabetizandos na cultura escrita, participando em experiências variadas de leitura, escrita e interação com diferentes gêneros de material escrito.

* 1. Alfabetização, Letramento e o Ensino da Língua Portuguesa

Na realidade todos os conhecimentos referentes ao domínio da língua escrita não podem ser construídos ou adquiridos pelos próprios alunos sem a orientação de adulto ou preceptor com experiência. E essa constitui uma interpretação equivocada do que seria construtivismo. Outra concepção errônea seria defender unilateralmente os interesses e hipóteses da criança ou adulto em processo de alfabetização, e que acabaria por limitar a ação pedagógica justamente ao nível do que seria o conhecimento prévio dos alunos. É sabido que uma limitação dessa magnitude costuma gerar fracassos ao comprometer a avaliação de capacidades e será engolida como justificativa de ação pedagógica que não obteve sucesso. Leituras apressadas ou entendimento errôneo das teorias construtivistas tem desembocado em formas de reducionismo que pode ser percebido na rejeição dos aspectos psicomotores e grafomotores peculiares ao processo inicial de alfabetização. Esse modo de agir dos apressados adeptos de modismos e novidades prejudica especialmente as crianças que vivem em condições sociais desfavorecidas “que têm a chance de contato mais variado com livros, revistas, cadernos, lápis, outros instrumentos e tecnologias quando ingressam na escola”, SOARES (2006, p.12).

1. **BIBLIOTECA: ESPAÇO SEM FUNÇÃO/RECURSO PEDAGÓGICO?**

Durante e logo após seu processo de alfabetização o aprendiz logo descobre que sabe pouco, ou nada sabe, naquele universo emaranhado de letras, frases, textos, verdades e incertezas. Algumas crianças ou adultos iniciantes no processo de alfabetização/letramento têm a sorte de frequentar bibliotecas, espaços calmos e silenciosos, lugar onde se confia a guarda da memória coletiva e que deveria ser perfeito para acolher aprendizes tímidos e com baixa autoestima. Afinal, estariam a salvo da algazarra e do bullying dos mais exaltados. Além do que, o espaço da biblioteca é convidativo para reflexão, meditação e resposta a buscas.

Como instrumento fundamental de apoio às atividades pedagógicas a biblioteca proporciona às pessoas, através da leitura e atividades correlatas, o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do senso crítico, características básicas para o cidadão em seu convívio social. O ideal, para o desempenho do processo educativo, seria que cada escola dispusesse de uma biblioteca que participasse ativamente do calendário cultural da instituição de ensino fomentando a interdisciplinaridade. O diálogo entre escola e biblioteca, está relacionado com o momento histórico, político e social, podendo constituir-se em relações de efervescência ou de total superficialidade. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia em março de 1990, registrou a necessidade de desenvolver o uso de Bibliotecas e Sistemas de informação, considerados instrumentos fundamentais de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental[[18]](#footnote-19) de Língua Portuguesa cita entre outros objetivos, a utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos na aquisição e construção de conhecimentos. A biblioteca é o espaço por excelência para que se alcance esse objetivo (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998).

Formar leitores […] requer […] condições favoráveis para a prática de leitura - que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois […] o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições [é dispor] de uma boa biblioteca [...] (BRASIL, 1997, p. 43).

Um dos valores colocados pelos PCN dos Anos Finais do Ensino Fundamental, decorrentes da prática leitora, é o interesse em frequentar espaços *mediadores de leitura* como a Biblioteca, uma vez que ao leitor seja facilitada a capacidade de orientar-se dentro desse espaço para que seja capaz de localizar o material desejado (BRASIL, 1998). Embora o nível socioeconômico não seja uma consideração determinante no sucesso escolar dos alunos, como aponta o sociólogo francês Bernard Lahire (1997) em seu livro *Sucesso escolar nos meios populares*, por outro lado, esse nível socioeconômico não deixa de ter certa influência no rendimento escolar. Para o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2011), a posse do *capital cultural*, como ele o chama, está diretamente relacionada com o nível socioeconômico das famílias e um maior capital cultural tende a trazer resultados melhores no rendimento escolar.

Conforme o censo do INEP (2009)[[19]](#footnote-20) – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, existem no Brasil 197.468 unidades de ensino, mas 133.321 dessas unidades não dispõem de biblioteca escolar. Interessante observar que a Lei n.º 12.244 de 24 de maio de 2010, dispõe sobre a obrigatoriedade das Bibliotecas nas instituições de ensino especificando em seu artigo segundo que Biblioteca Escolar é “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010a).

* 1. . Biblioteca: Aspectos Históricos

Desde a invenção da escrita e de seus suportes de baixo custo que tivessem durabilidade e fossem portáteis, as principais consequências sociais para os registros escritos foram as formações de coleções desses registros que viriam a ser conhecidas pelo nome de bibliotecas, cuja origem é muito antiga. Adaptando-se às mudanças políticas, sociais e tecnológicas, sua sobrevivência como instituição seria suficiente para mostrar que lhe cabe desempenhar uma importante função, embora nem sempre alcance o reconhecimento devido em todas as sociedades, por motivos de ordem histórica e cultural. A escrita permitiu a fixação, de forma mais ou menos definitiva, a depender de seu suporte, de tudo aquilo que antes se confiava à memória individual. O papel, dos diferentes suportes que se utilizaram e se utilizam para a escrita, empregado na forma de códice ou livro, permitiu que se criasse uma *memória social* duradoura, externa ao corpo do indivíduo.

Da mais antiga coleção de tábulas de barro dos assírios e babilônios até as mais avançadas bibliotecas virtuais, eletrônicas ou digitais, todas giram em torno da mesma ideia de memória exossomática (fora do corpo das pessoas) - o local onde se reúnem dados, informações, conhecimentos, produtos da criação intelectual de nossa civilização, de modo organizado e dinâmico, objetivando sua eventual recuperação e utilização. Voltadas para o fornecimento de informações/conhecimentos fundamentais ao exercício de atividades profissionais, as bibliotecas também propiciam a fruição e prazer da leitura. Recentemente incorporou-se à biblioteca a preocupação em garantir o acesso a informações que contribuam para o exercício pleno da cidadania.

A palavra biblioteca, tem origem na forma latinizada do vocábulo grego bibliotheca (o estojo, compartimento, escaninho onde se guardavam os rolos de papiro ou pergaminho, por extensão a estante e, finalmente, o lugar das estantes com livros) e passou a ser usada na língua portuguesa apenas no começo do séc. XIX. De modo a entender melhor a importância da biblioteca, talvez valha a pena apelar, como muitos autores já fizeram antes, para uma analogia com o ser humano capaz de armazenar conhecimentos, informações, experiências, o arquivo de sua existência. Ao morrer, todas essas informações desaparecem, apagam-se, sem chance de recuperação. Cada indivíduo, em sociedades ágrafas, por meio da transmissão oral da cultura, torna-se depositário da história do grupo, tribo ou clã. Quando morrer, o último indivíduo levará consigo toda a memória do grupo. Nas últimas palavras do androide de Blade Runner, tudo que foi visto e experimentado acaba por se perder como lágrimas na chuva.

Ainda na primeira metade do terceiro milênio a.C. (há cerca de 5 mil anos) existiam comprovadamente coleções de documentos, como a encontrada em um templo de Nipur, na Babilônia. Eram barras de argila, não muito espessas, repletas de escrita cuneiforme. Os arqueólogos modernos encontraram no palácio real de Nínive a biblioteca do rei assírio Assurbanipal (668 a 627 a.C.), que contava com cerca de 25 mil tábulas, contendo transcrições e textos que Assurbanipal tinha ordenado que seus escribas coletassem em templos do reino, uma prática comum também entre soberanos europeus, desde tempos imemoriais até praticamente o séc. XIX.

A civilização nilótica se utilizava de papiro, abundante às margens do rio Nilo, para fabricar uma espécie de papel onde escreviam seus hieróglifos, desenhavam ou registravam representações matemáticas, geométricas, arquitetônicas e contábeis. Utilizavam-se ainda de rolos de pergaminhos curtidos e elaborados a partir de peles de animais como cabras, carneiros e camelos que também usavam como suporte da escrita, e mantinham em suas bibliotecas. Desde o início do séc. IV a.C. a biblioteca que Aristóteles criou em sua escola de filosofia na Grécia obteve enorme fama. Essa biblioteca sobreviveu até a época da Roma Imperial, sendo consultada pelo grande Cícero no séc. I a.C. É sabido que a biblioteca de Aristóteles serviu de modelo a Ptolomeu I Sóter para construir no séc. III a.C a quase lendária e igualmente famosa Biblioteca de Alexandria, que, após sucessivos desastres naturais e saques perpetrados pelo fanatismo de diferentes grupos religiosos e salteadores, acabaria se perdendo totalmente. Em outubro de 2002, o governo do Egito inaugurou a nova biblioteca de Alexandria, ou, em sua denominação oficial, a Bibliotheca Alexandrina, um moderno complexo arquitetônico e cultural, com bibliotecas, museus, teatro, áreas para exposições, praça de alimentação, centros educacionais e um centro para convenções internacionais. Seu acervo tem farto material relativo às antigas civilizações, da Antiguidade até a Idade Média, além de grande variedade de temas sobre as disciplinas contemporâneas.

A Idade Média foi a época das bibliotecas pertencentes a ordens religiosas, não apenas no Ocidente ou Oriente Médio, e nem somente entre monges católicos, mas também em centros árabes de cultura, palácios e mesquitas, inclusive na Espanha (o califado de Córdoba foi a primeira economia urbana e comercial que floresceu na Europa, depois do desaparecimento do império romano). Os mosteiros desde a Irlanda e espalhados pela Europa continental eram lugares onde se estudavam, copiavam e preservavam o legado cultural da Antiguidade greco-romana. O Renascimento resgatou da antiguidade greco-romana os valores antropocêntricos e racionais, que adaptados ao período, entraram em choque com o teocentrismo e dogmatismo medievais. Além das bibliotecas nos mosteiros foram fundadas as bibliotecas das universidades europeias a partir do séc. XIII. Destacaram-se, também, alguns membros da nobreza europeia entre os séculos XIII e XV como colecionadores de livros e manuscritos. Algumas dessas coleções se transformariam mais tarde em núcleos de importantes bibliotecas nacionais. A partir da invenção da imprensa com tipos móveis por Gutenberg (*circa* 1452) inicia-se o rompimento do monopólio exercido pela Igreja enquanto detentora de livros e manuscritos e, portanto, do conhecimento. A produção editorial agora estaria ao alcance de todos. A revolução tecnológica provocada pela imprensa e promovida pela variedade de acessos às fontes de informação nos dois primeiros séculos seguintes teria consequências políticas, econômicas, sociais e religiosas jamais vistas na História.

* 1. . A Presença de Bibliotecas no Brasil

Somente em 1808 é que se passou a ter uma biblioteca fora do comando das ordens religiosas no Brasil. Na Primeira República, não há por parte do poder público políticas para as bibliotecas, sendo mérito de alguns professores idealistas a luta em prol destas. Com o passar dos tempos, a biblioteca foi se tornando mais acessível deixando de ser privilégio dos intelectuais abrindo-se a um público mais amplo e estando presente nas instituições escolares. No início do século XX, houve mudança na percepção da função da biblioteca. Se antes tinha a função de organização do saber, passou a ter a função de sistematização do acesso às informações, e não apenas a função de guarda e conserva. A partir de 1930 os escolanovistas defendem a ideia de que ensino e biblioteca não se excluem e sim, se completam. Com a instauração do Estado Novo todo esse movimento de reconhecimento da importância da biblioteca escolar se esgota e é instalada a censura, que temendo ideologias ‘subversivas’ dirigiu ofensiva contra o livro. Em 1939, o secretário geral de educação baniu 6.000 volumes das bibliotecas escolares, só no Rio de Janeiro, porque os livros foram tachados de “inconvenientes”.

Somente na década de 1960 que se volta a discutir a importância da biblioteca escolar no processo ensino-aprendizagem. Essa discussão nasce nos movimentos populares alicerçado na Pedagogia Libertadora de Freire. Escola e biblioteca tornam-se fundamentais no processo de desalienação popular, embora muitas bibliotecas públicas tiveram seu fim quando se iniciou o regime ditatorial com o golpe militar de 31 de março de 1964.

Em muitas bibliotecas pelo país podem ser encontrados livros didáticos, quase sempre imprestáveis: romances que ficaram conhecidos em diferentes épocas, e uma variedade desconexa e obsoleta de textos de ciências humanas e sociais, muitas vezes doados, cerimoniosamente, por figuras graúdas da sociedade local. Esses espaços, chamados impropriamente de bibliotecas, mais se assemelham a sebos, pela pouca atenção dada à preservação do acervo, formado por brochuras estragadas e cheias de orelhas, relegadas a um canto e sob a custódia de um professor provavelmente afastado da função docente, levando uma existência vegetativa, onde a biblioteca sobrevive às custas de doações de livros muitas vezes inadequados. A lei nº 10.753, em vigor desde 31 de outubro de 2003, conhecida como Lei do Livro, torna obrigatória a alocação de recursos orçamentários, pela União, estados e municípios, para a manutenção de bibliotecas e aquisição de livros.

* 1. . Biblioteca Escolar e as Tecnologias da Informação/Comunicação

A partir do fim da Segunda Guerra Mundial ocorre um aumento sem precedentes da produção científica na forma de artigos e livros científicos. É a era da velocidade da informação. Alguns anos depois começam as primeiras experiências com o que viria a ser o computador, a mais importante invenção do século que processaria a informação como matéria-prima. Passa-se a falar da sociedade da informação, como antes se falava da sociedade da máquina a vapor, da sociedade do carvão ou da sociedade do aço.

As antigas bibliotecas então se transformam em centros culturais, que se multiplicam pelo mundo. Em Paris foi construído o Centre National d’Art et de Culture Georges Pompidou, também conhecido simplesmente como Beaubourg ou Pompidou, uma biblioteca pública altamente informatizada, instituição voltada para objetivos práticos e de diversão. Uma das grandes atrações de Paris, desde sua inauguração, em 1977, essa máquina cultural recebeu, nos 39 anos seguintes à sua fundação, perto de 300 milhões de visitantes.

É de grande importância saber usar as diferentes tecnologias. Todas devem ter a devida adequação à sua hora e lugar. Uma história lida a partir de um simples livro será mais proveitosa do que se fosse lida através de textos virtuais. Haverá ocasiões em que um jogo didático no computador (ou em *realidade virtual*) será mais indicado para a maior concentração do aluno do que um jogo real. Esses suportes de informação não precisam se excluir a fim de nos servir melhor.

# **ALFABETIZAÇÃO E CAPITAL CULTURAL**

Desde os anos 1960 Pierre Bourdieu desenvolveu várias análises no campo da sociologia da educação e da cultura que trouxeram novo entendimento para os pensadores da educação, obtendo reconhecimento de muitos pesquisadores de várias áreas do estudo social. Em “*Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar*”, introdução a *Escritos de educação*, uma coletânea de escritos sobre a obra de Bourdieu, NOGUEIRA e CATANI (1998, p.16) escrevem o seguinte:

“Ao mesmo tempo em que colocava novos questionamentos, sua obra fornecia respostas originais, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber”.

Bourdieu buscou questionar nas sociedades de classes a compreensão do modo como pequenos grupos de indivíduos se apoderam dos meios de dominação, permitindo representar a realidade, construir categorias, classificações e visões de mundo às quais todos são obrigados a se reportar. A cultura se traduz num sistema de significações de forma hierarquizada, verdadeiro “campo de lutas” objetivando manter distanciamentos distintos entre classes sociais. A dominação cultural é expressa de modo que a cada posição na hierarquia social corresponde uma determinada categoria (elitista, média, de massa), definida por gostos e formas estéticas, onde a cultura se torna central no processo de dominação. A imposição da cultura dominante faz com que as classes dominadas associem sua situação subalterna a uma suposta deficiência cultural, e não à simples imposição. A escola exerce um papel importante na reprodução da relação de dominação cultural marcando ainda diferenças linguísticas estabelecidas antes da escolarização, necessariamente diferencial, conforme o nível social das famílias. É feita uma apropriação do código linguístico da burguesia, nas salas de aula, como a linguagem da erudição, como elemento da Verdade, onde o particular é rapidamente transformado em universal. O papel da escola, então, é servir de instrumento de legitimação das desigualdades sociais. Ao contrário de ser libertadora, a escola é conservadora e trabalha para manter a dominação da classe dominante sobre as classes populares, podendo ser representada como um reforço das desigualdades e como reprodutora cultural, uma vez que existe o acesso desigual às oportunidades de erudição conforme a origem do aluno em função de sua camada social.

Bourdieu critica[[20]](#footnote-21) e debate a *relação com o saber*, propondo que os estudantes oriundos de famílias sem capital cultural terão uma relação laboriosa, tensa, esforçada, com as obras da cultura veiculadas pela escola, ao contrário dos alunos originários de meios culturalmente privilegiados, cuja relação com a escola e com o saber será pontuada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância e facilidade verbal “natural”. Na avaliação de desempenho dos alunos, a escola levará em conta, conscientemente ou não, o modo de aquisição de conhecimento da classe dominante. Tratando os educandos como iguais em direitos e deveres, por mais desiguais que sejam, o sistema escolar sanciona as desigualdades diante da cultura.

Bourdieu questiona[[21]](#footnote-22) a maneira como os estudantes se relacionam com a estrutura do sistema escolar e como são nele representados. Investiga a cultura “legítima”, tida como das classes privilegiadas que é validada em exames escolares e em diplomas outorgados. Bourdieu percebe a desigualdade social nua e crua e o modo como ela é simulada no sistema educacional e arraigada nas estruturas cognitivas dos participantes desse sistema – professores, alunos, dirigentes. A discussão desse autor na esfera educacional brasileira ocorre, muitas vezes, desarticulada de suas propostas básicas. Bourdieu faz questão de nos ensinar que toda prática humana se encontra inserida em uma ordem social. A partir dos anos 60 ele formula uma resposta original para o problema das desigualdades escolares. Ainda na metade do século passado, predominava uma visão otimista que atribuía à escolarização um papel central no processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios associados às sociedades tradicionais. Acreditava-se na construção de uma nova sociedade, “justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual)”. Propalava-se que a escola pública gratuita seria a chave de acesso à educação, garantindo igualdade de oportunidades para os cidadãos. Os que tivessem sucesso no ambiente escolar seriam levados a avançar em suas carreiras acadêmicas e ocupariam, mais tarde, lugares de destaque na hierarquia social. Nesse raciocínio, a escola seria uma instituição neutra que iria selecionar os alunos meritocraticamente e por critérios racionais. Mas nos anos 60 essa concepção de escola entra em crise, solicitando uma ressignificação do papel dos sistemas educacionais inseridos na sociedade. O otimismo anterior entra em decadência, cedendo espaço para uma atitude mais pessimista. No final dos anos 1950 houve a divulgação de algumas importantes pesquisas patrocinadas pelos governos inglês, francês e americano, que mostraram o peso da origem social nos destinos escolares, embora tais pesquisas tenham sido imediatamente interpretadas como indicadores de deficiências passageiras que poderiam ser superadas com mais investimentos. A partir daí passou-se a reconhecer que o desempenho escolar não dependia unicamente de dons individuais, mas da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, etc.). Essa reinterpretação do papel dos sistemas escolares, nos anos 60, deveu-se aos efeitos da massificação do ensino e da frustração dos estudantes (franceses) com o autoritarismo e o caráter elitista do sistema escolar e especificamente como o baixo retorno social e econômico proporcionado pelos certificados e diplomas escolares face ao mercado de trabalho. A geração dos anos 60 experimentou a chegada ao ensino secundário e à universidade, beneficiada pela grande expansão do ensino após a Segunda Guerra Mundial. Vinda de vários setores da sociedade, essa geração se decepcionou com a desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino, frustrando suas esperanças de mobilidade social da capacitação educacional. Bourdieu a chamou de “geração enganada”, e sua decepção alimentou movimentos de contestação social em 1968, na França. É então que Bourdieu apresenta um novo modo de interpretação do sistema educacional que inicialmente pareceu despertar a consciência dos pensadores da educação. Onde antes se pensava encontrar igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a contemplar reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

O autor aponta o efeito duplo da legitimação provocada pelo escamoteamento das origens sociais do sucesso escolar: manifesta-se tanto nos filhos das camadas dominantes quanto naqueles das camadas dominadas. Aqueles, pelo fato de terem recebido a herança cultural desde muito cedo e de modo insensível, teriam dificuldade de se perceber como “herdeiros”. Suas aptidões culturais e linguísticas pareceriam fazer parte natural da própria personalidade. Os sujeitos das camadas dominadas, por sua vez, seriam incapazes de sentir o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, atribuindo, costumeiramente, suas dificuldades escolares a uma inferioridade que lhes seria imputada, expressa em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade).

Passados quarenta anos da publicação de Les héritiers[[22]](#footnote-23) – primeira obra de Bourdieu dedicada a discutir a educação –, sua sociologia continua inspirando novos trabalhos abordando os mais diversos aspectos do fenômeno educacional. Um dos pressupostos principais da Sociologia da Educação em Bourdieu preceitua que alunos não são “indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola”. São, na realidade, “atores socialmente constituídos que trazem, uma bagagem social e cultural diferenciada”. O sucesso alcançado pelos alunos na escola não poderia ser explicado por seus dons pessoais (carga genética ou psicológica), mas por sua origem social.

No processo avaliativo (especialmente em arguições ou provas orais) Bourdieu afirma que se exige dos alunos muito mais do que o domínio dos conteúdos ensinados. Nota-se que o sistema exige uma desenvoltura verbal e um brilhantismo na aquisição de conhecimentos e cultura vistos apenas nos alunos familiarizados com a cultura dominante. A escola estaria valorizando um modo de relação com o saber e a cultura que apenas os filhos das classes dominantes poderiam exibir, considerando seu processo de socialização familiar. Para Bourdieu a escola não é uma instituição imparcial; simplesmente, seleciona os mais aptos a partir de critérios objetivos. A escola cumpriria basicamente seu papel de legitimação das desigualdades ao dissimular as bases sociais e convertê-las em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas a méritos e dons individuais. As preferências, aptidões, posturas corporais, entonação de voz, perspectivas quanto ao futuro profissional, tudo seria socialmente constituído. Segundo Bourdieu estão nessa categoria o capital econômico e social, definido como a “quantidade de relacionamentos sociais influentes onde se insere a família”, além do capital cultural, que consiste basicamente em títulos escolares. No entendimento desse pensador, a educação escolar, em se falando de crianças originárias de meios culturalmente favorecidos, seria como uma continuidade do processo de educação familiar, ao contrário do que ocorreria com as crianças oriundas das camadas populares que achariam os conteúdos escolares e o próprio processo educacional estranho e até mesmo ameaçador. Para o autor, então, a posse do capital cultural favoreceria o sucesso escolar onde o processo avaliativo iria muito além de verificação da aprendizagem, estabelecendo-se como um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral. Nesse processo cobra-se que os estudantes tenham um estilo elegante de falar, de escrever e de se comportar. Cobra-se que sejam “intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados” e que saibam se adequar e cumprir as regras da “boa educação”, exigências essas que seriam cumpridas se houvesse na família alguém que tivesse sido socializado com os mesmos valores. Esse capital cultural não teria sua origem unicamente na experiência escolar vivida diretamente pelos pais, mas também no contato pessoal com amigos e outros parentes que possuam familiaridade com o sistema educacional e com certa posição social. O autor, aqui, expressa claramente a importância do capital social como um instrumento de acumulação do capital cultural. E vai além, quando afirma que “o capital econômico e o social funcionam, na maior parte das vezes, como meios auxiliares na acumulação do capital cultural”, o que levantou uma saraivada de críticas.

Bourdieu (1998) observa ainda, que “o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável”, estimado intuitivamente, e que se pode obter com certificações e títulos escolares, não apenas no mercado de trabalho, mas, também, “nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial”. Em se tratando de famílias com recursos econômicos reduzidos a tendência seria obter retorno mínimo, os pais se contentariam que os filhos estudassem apenas o suficiente para sua própria manutenção, o que já significaria alcançar uma escolarização superior à dos pais, um pouco maior em relação ao nível socioeconômico dos pais. Famílias de classes populares teriam a tendência de apoiar frequências escolares mais curtas e que dariam acesso mais rápido à inserção no mercado de trabalho. O investimento familiar numa carreira mais longa só aconteceria quando a criança apresentasse, precocemente, resultados escolares excepcionais, que justificassem o risco no investimento escolar.

Por outro lado, as classes médias tenderiam a investir pesadamente na escolarização dos filhos, o que, segundo Bourdieu, se explicaria por suas chances maiores de alcançarem o sucesso escolar. Em grande parte, com raízes fincadas nas camadas populares, e tendo feito a progressão até as classes médias por meio da escolarização, as famílias de classe média teriam esperanças de continuarem sua ascensão social em direção às elites. Bourdieu atesta esse esforço através do que chamou de “ascetismo, malthusianismo e boa vontade cultural”. O ascetismo significaria a disposição das classes médias para renunciarem aos prazeres imediatos em prol do futuro (postergar a compra de bens materiais, redução de despesas com viagens e passeios etc.). Esse “rigor ascético” ainda se revelaria numa valorização da disciplina, do autocontrole, e na exigência de uma dedicação intensiva aos estudos. O malthusianismo se revelaria na tendência ao controle da fecundidade. As famílias de classe média, por uma questão de concentração dos investimentos, tenderiam a reduzir o número de filhos. Bourdieu comenta que, de fato, as estatísticas comprovam que as possibilidades de uma vida escolar mais longa estão associadas ao tamanho da família. Famílias de vários segmentos das classes médias – especialmente aquelas vindas das camadas populares e que possuem limitado capital cultural – normalmente se empenhariam na compra de livros, frequência em eventos culturais etc. de modo a adquirir ou aumentar seu capital cultural. Cada família, entretanto, bem como os indivíduos considerados em separado, seriam o produto de influências sociais variadas e contraditórias (Lahire, 1999; Charlot, 2000).

Tais análises bourdieusianas, focadas no conceito de classe social, têm sido criticadas por, pelo menos, duas razões principais. A primeira delas aponta, a partir de várias pesquisas, que a classe social não seria suficiente como critério para diferenciação de grupos familiares conforme suas práticas escolares. Percheron (1981), num estudo realizado com famílias pertencentes às várias classes sociais, conclui que certas posições em relação à educação dos filhos – “valorização da submissão, do esforço ou da autonomia; rigorismo ou liberalismo educacional” não variam tanto em função da classe social, mas de outros fatores até certo ponto independentes em relação à divisão em classes. No entender da autora, as famílias em ascensão social, com nível educacional mais elevado, urbanas e menos religiosas (ou menos conservadoras) teriam a tendência a adotar uma posição mais liberal na educação dos filhos, qualquer que fosse a categoria social ou profissional dos pais. Portanto, dentro de uma mesma classe social poderia haver famílias com comportamento bastante diferenciado em matéria de educação. Os críticos, no entanto, concordam: nessa instância, sobressai na obra de Bourdieu a detecção de que o processo de reprodução das estruturas sociais através da escola é praticamente inevitável. Diferenças culturais e escolares entre as classes sociais seriam relativas e dificilmente transpostas.

Em resumo, pode-se dizer que as reflexões de Bourdieu sobre o sistema escolar partem da constatação de uma correspondência entre as desigualdades sociais e escolares. Para ele, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma grande emulação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino. A escola teoricamente trataria todos os alunos com igualdade (assistindo às mesmas aulas, submetidos ao mesmo tipo de processo avaliativo, obedecendo às mesmas normas) e, supostamente, tendo as mesmas chances. Bourdieu, no entanto, afirma que as oportunidades são desiguais. Fazer uma avaliação equilibrada das contribuições e do alcance da obra de Bourdieu para a Sociologia da Educação não constitui tarefa simples. O impacto da obra bourdieusiana leva frequentemente a posições radicais, a rejeições precipitadas ou a avaliações apaixonadas que pouco ou nada contribuem para a compreensão da obra do autor.

1. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho tomou como ponto de partida a dificuldade de famílias rurais em alfabetizarem suas crianças devido ao desfalque que seria a subtração de sua mão-de-obra na faina do campo e consequentemente na economia de subsistência da família, muitas vezes precariamente assistida por investimentos governamentais. As escolas, via de regra, multisseriadas e distantes das propriedades rurais, são em sua grande maioria mal aparelhadas. Muitas crianças alfabetizadas, após algum tempo de escolaridade tenderiam à desistência ou evasão[[23]](#footnote-24), não continuando ou se esquecendo das várias funções da leitura e da escrita, com sérias consequências para sua futura colocação no mercado de trabalho ou para sua ascensão social. As crianças que superam essas dificuldades iniciais do processo de alfabetização, inclusive as que são permitidas ou levadas a continuar seus estudos em outra localidade com mais recursos, têm, quase sempre, que se defrontar com algumas questões como a falta de metodologia adequada, material de qualidade e pessoal capacitado para lhe proporcionar uma aprendizagem significativa. Outra dificuldade inicial é a falta do aporte de capital cultural. Conforme alguns sociólogos da educação essas crianças não teriam uma vivência cultural e familiar que lhe tivesse proporcionado esse capital cultural de modo a facilitar sua aprendizagem. Dentre as atividades de reforço ao convívio social da criança no mundo da aquisição do conhecimento, e como ferramenta do processo de letramento ficou ressaltada a importância da leitura/escrita na vida da pessoa e como escola e biblioteca têm papel fundamental na formação de leitores. A biblioteca é um instrumento de apoio para as atividades pedagógicas da instituição de ensino, principalmente para a promoção da leitura e da pesquisa escolar, devendo ser integrada ao planejamento pedagógico da escola como um instrumento ativo para a atmosfera escolar, apoio decisivo ao processo de alfabetização/letramento.

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

\_\_\_\_. *Uma didática construtivista pós-piagetiana para muito além da alfabetização*. Revista do Geempa, nº5. Porto Alegre, 1997.

\_\_\_\_.Alfabetização.http://queconceito.com.br/alfabetizacao,acessado em 10/06/2016.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>.Acesso em 12 de julho de 2016.

<<http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/p1.htm>>, acessado em 12 de julho de 2016.

<https://oralidadeeinfancia.wordpress.com/2012/06/25/o-desenvolvimento-da-oralidade/>, acessado em 13/06/2016.

[Bíblia](https://www.bibliaonline.com.br/acf/busca?q=o+que+busca.%20Bíblia) (tradução ecumênica). São Paulo:Loyola,1994.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. (Orgs: Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani). 12.ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Casa Civil. Lei N.º 12.244 de 24 de maio de 2010(a). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm>. Acesso em 5 de julho de 2016.

BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/2003/L10.753.htm> Acesso em 5 julho de 2016.

BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 4.084, de 30 de junho de 1962. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Leis/1950-1969/L4084.htm>. Acesso em 5 de julho de 2016. BRASIL. Casa Civil. Lei Nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em Acesso em 5 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010. Aprovado em 7/7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010(b). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=12992>. Acesso em 5 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010(c). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=12992>. Acesso em 5 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1997. 144p.

*Capacidades Linguísticas*: alfabetização e Letramento, *in* Pró Letramento /Alfabetização e Linguagem, MEC/Secretaria de Educação Básica – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental, Brasília, 2007.

FERREIRO, Emília. *Os Filhos do Analfabetismo:*propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GERALDI, J.W. *A perigosa entrada do texto na sala de aula*. *In*: Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

HAMZE, Amélia. *Alfabetização e Letramento*, *in* Brasil Escola online, <<http://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/alfabetizacao.htm>>, acessado em 08/06/2016.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LORENZET, D; GIROTTO, J. *A alfabetização e letramento na prática pedagógica* (Extraída da tese de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS; Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional das Linguagens – URI/Erechim/RS, maio/2010),

MANGUEL, Alberto. *A biblioteca à noite.* (Tradução: Samuel Titan Jr). São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NOGUEIRA, C.M; NOGUEIRA, M.A. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu:* Limites e Contribuições*.* Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, abril/2002.

SALLENAVE, Danièle. *Illettrisme et enseignement du français,* Paris: Academie Française *(Communication en scéance)*, Dez. 2012.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola:*uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da linguagem escrita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler. (Org.) *Contextos da alfabetização inicial.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. (Org.) *Além da alfabetização:*a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 2000.

[www.fao.org](http://www.fao.org) (Food and Agriculture Organization - Organismo da ONU para alimentos e agricultura);

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística);

[www.ilo.org](http://www.ilo.org) (International Labor Organization – Organização Internacional do Trabalho.

1. Evidentemente, aqui não se trata de ridicularizar ou caricaturar a linguagem da gente do protagonista. Trata-se, meramente, de contrastar os falares despretensiosos do povo simples no meio rural com a dita “norma urbana de prestígio”, como querem hoje os linguistas em substituição à denominação de “norma culta”. [↑](#footnote-ref-2)
2. O 1a ano Primário corresponde atualmente ao 1° Ano do Ensino Fundamental. [↑](#footnote-ref-3)
3. A estruturação da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/1996. Anteriormente conhecida como primário a subdivisão da 1a à 5a série e seu atual correspondente são os anos iniciais do Ensino Fundamental. O Ginásio contava da primeira à quarta série. O Clássico ou Científico era composto de três anos, antes da Faculdade. Na mudança seguinte o Primário e o Ginásio passaram a se chamar 1° grau. O Ensino Médio refere-se ao antigo 2° grau. [↑](#footnote-ref-4)
4. Visitar, aqui, foi usado para enfatizar uma entrada rápida, tímida, onde o leitor ou visitante tem receio de ser colocado para fora, tal a seriedade e rigidez imaginada para aqueles espaços. [↑](#footnote-ref-5)
5. *In*, Nogueira & Nogueira, Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002. [↑](#footnote-ref-6)
6. Emília Ferreiro (org.), *Os filhos do analfabetismo*, 1990. [↑](#footnote-ref-7)
7. É o título do desenho de uma criança de 11 anos, que o usou para expressar sua visão do trabalho infantil. O desenho foi publicado juntamente com outras obras de arte por crianças de todo o mundo em um livro “O trabalho infantil visto pelas crianças”, publicado pela Organização Internacional do trabalho (OIT) em Genebra. O livro inclui desenhos e poemas de crianças, enfatizando a necessidade de uma ação urgente para resgatar crianças indefesas do trabalho infantil. (Foto do site da OIT, utilizada com permissão). [↑](#footnote-ref-8)
8. É interessante notar que “*illettrisme*” não significa exatamente “*letramento*”. Em 1977 [Joseph Wresinski](https://fr.wikipedia.org/wiki/Joseph_Wresinski), fundador do ATD Quart Monde, inventou a palavra “*illettrisme*”, que, dizia ele, deve ser preferida a “*analfabetismo*” e, conforme seu entendimento, é considerado termo pejorativo. A palavra “*alfabetização*” é abandonada na organização ATD Quart Monde por ser utilizada para os imigrantes e refugiados, quando Wresinski constata que as pessoas analfabetas encontradas em cidades e favelas da França são frequentemente de origem francesa e escolarizados na França. O termo “*analfabetismo funcional*” é usado (principalmente pela Unesco) no lugar de “*illettrisme*”, para distinguir as pessoas com dificuldades de domínio da língua. Esse conceito não se expandiu para o exterior, mesmo para países francófonos. A invenção do termo resulta da tomada de consciência na França de que a dificuldade de domínio da língua francesa não está reservada a estrangeiros residentes ou a analfabetos, mas acontece também com pessoas que um dia tiveram certo grau de escolarização. (Adaptado de Wikipédia).

   [↑](#footnote-ref-9)
9. Tradução nossa. [↑](#footnote-ref-10)
10. A relação entre a concepção "construtivista" da aprendizagem e a alfabetização foi compreendida de forma tão absoluta no Brasil que se difundiu amplamente o conceito equivocado de que só na fase da aprendizagem da língua escrita poderia um professor ser "construtivista"; Soares (2002).  [↑](#footnote-ref-11)
11. "Tradicional", nessa acepção, não constitui termo pejorativo, aqui utilizado para caracterizar os métodos em vigor “até o momento de introdução da perspectiva "construtivista" na alfabetização. Para Soares (2002) deve-se lembrar que os métodos hoje considerados "tradicionais" um dia foram "novos" ou "inovadores". Segundo a autora, estamos construindo hoje o "tradicional" de amanhã, quando outros "novos" aparecerão.  [↑](#footnote-ref-12)
12. ...“condição necessária, embora não suficiente, para a compreensão de textos”. (Tradução nossa). [↑](#footnote-ref-13)
13. Tradução nossa. [↑](#footnote-ref-14)
14. “Conselho Nacional de Leitura: ensinando as crianças a ler” (tradução nossa). [↑](#footnote-ref-15)
15. “Avaliação, baseada em evidências, da literatura de pesquisa cientifica sobre leitura e suas implicações sobre a alfabetização” (tradução nossa). *No Child Left Behind Act (Nenhuma criança deixada para trás)*, lei de 2001, concedeu recursos a escolas com problemas de alfabetização mas que estivessem fundamentadas em projetos de pesquisa quantitativa ou experimental. [↑](#footnote-ref-16)
16. Ano XVIII, nº 162, p. 30, maio 2003. [↑](#footnote-ref-17)
17. Destaque nosso. [↑](#footnote-ref-18)
18. Tanto dos Anos Iniciais quanto dos Anos Finais. [↑](#footnote-ref-19)
19. Não foram encontrados dados atualizados. [↑](#footnote-ref-20)
20. Artigo publicado em 1966, “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. [↑](#footnote-ref-21)
21. Publicação de 1964, em Les étudiants et leurs études (Os estudantes e seus estudos) e Les héritiers. Les étudiants et la culture (Os herdeiros. Os estudantes e a cultura), em co-autoria com Jean-Claude Passeron. [↑](#footnote-ref-22)
22. Em português, “Os herdeiros”. [↑](#footnote-ref-23)
23. É necessário fazer a diferenciação conceitual entre desistência/evasão e fracasso escolar. [↑](#footnote-ref-24)