

Adelcio Machado dos Santos

Leitura e Capital Cultural

contributo para o magistério



Atena
Editora
Ano 2025

Adelcio Machado dos Santos

Leitura e Capital Cultural

contributo para o magistério



Atena
Editora
Ano 2025

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2025 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2025 O autor

Copyright da edição © 2025 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Os manuscritos nacionais foram previamente submetidos à avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial desta editora, enquanto os manuscritos internacionais foram avaliados por pares externos. Ambos foram aprovados para publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^a Dr^a Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Prof^a Dr^a Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^a Dr^a Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^a Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof^a Dr^a Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
 Prof^a Dr^a Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
 Prof^a Dr^a Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
 Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^a Dr^a Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^a Dr^a Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^a Dr^a Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
 Prof^a Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof^a Dr^a Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof^a Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof^a Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof^a Dr^a Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do

Paraná

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia

Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Leitura e capital cultural - contributo para o magistério

Autor: Adelfio Machado dos Santos
Revisão: O autor
Diagramação: Thamires Camili Gayde
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
S237	<p>Santos, Adelfio Machado dos Leitura e capital cultural - contributo para o magistério / Adelfio Machado dos Santos. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-3222-7 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.227251303</p> <p>1. Educação e cultura. I. Santos, Adelfio Machado dos. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.115</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação da obra publicada, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. A editora pode disponibilizar a obra em seu site ou aplicativo, e o autor também pode fazê-lo por seus próprios meios. Este direito se aplica apenas nos casos em que a obra não estiver sendo comercializada por meio de livrarias, distribuidores ou plataformas parceiras. Quando a obra for comercializada, o repasse dos direitos autorais ao autor será de 30% do valor da capa de cada exemplar vendido; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a editora não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como quaisquer outros dados dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Este estudo investiga a influência do capital cultural dos alunos do ensino médio em suas habilidades de leitura, reconhecendo a importância desse conceito no contexto educacional contemporâneo. A leitura é fundamental para o desenvolvimento educacional, cultural e social dos indivíduos, sendo essencial no ensino médio não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para o crescimento pessoal e participação cívica dos estudantes.

O conceito de capital cultural, desenvolvido por Pierre Bourdieu, refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos adquiridos ao longo da vida, por meio de experiências educacionais formais e informais, família, comunidade e outras instituições sociais.

Ele não se limita ao conhecimento acadêmico, mas inclui competências práticas e sociais, representando um recurso valioso para o sucesso e a integração social. No entanto, o capital cultural não é distribuído igualmente na sociedade, sendo influenciado pela posição social e origem socioeconômica dos indivíduos. Pessoas de classes sociais mais privilegiadas tendem a ter maior acesso a recursos culturais, como livros, museus e educação de qualidade, conferindo-lhes uma vantagem em termos de capital cultural. Isso perpetua as desigualdades sociais e educacionais, tornando-se um mecanismo de reprodução social. A pesquisa se propôs a entender como essas desigualdades se manifestam nas habilidades de leitura dos alunos do ensino médio.

Por meio de uma revisão ampla e sistemática da literatura sobre leitura, capital cultural e ensino médio, identificamos as principais características do capital cultural dos estudantes, como origem socioeconômica, contexto familiar e acesso à cultura. A análise das práticas de leitura dos alunos revelou que aqueles com maior capital cultural tendem a apresentar habilidades de leitura mais desenvolvidas. Isso reforça a importância de promover o acesso equitativo ao capital cultural como forma de reduzir as disparidades educacionais e promover a justiça social.

Para avaliar de forma mais precisa as habilidades de leitura dos alunos, desenvolvemos um questionário específico, considerando o impacto do capital cultural nesse processo. Os resultados obtidos fornecem subsídios importantes para o planejamento de intervenções pedagógicas mais eficazes e políticas educacionais mais inclusivas.

Destarte, infere-se que a promoção da leitura no ensino médio deve ser acompanhada por medidas que visem democratizar o acesso ao capital cultural. Isso implica em reconhecer e valorizar a diversidade de experiências culturais e educacionais dos alunos, garantindo que todos tenham oportunidades iguais de desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e participar ativamente da sociedade.

Em última análise, este estudo contribui para uma compreensão mais abrangente e contextualizada da relação entre capital cultural e habilidades de leitura no ensino médio.

Em epítome, ao reconhecer a importância do capital cultural nesse processo, podemos trabalhar para construir um ambiente educacional mais justo, inclusivo e democrático, onde todos os alunos tenham a chance de alcançar seu pleno potencial.

Prof. Dr. Adécio Machado dos Santos

1 INTRODUÇÃO	1
2 CAPITAL CULTURAL.....	4
2.1 DISPUTAS SIMBÓLICAS	5
2.2 CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL DISSOCIADO DOS BENS CULTURALMENTE LEGÍTIMO	6
3 A SOCIEDADE EM MOVIMENTO	13
3.1 LETRAMENTO OU LETRAMENTOS?.....	19
3.2 LETRAMENTO DIGITAL	23
3.3 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS	25
4 ORALIDADE.....	30
4.1 REPETIÇÃO	31
4.2 GÍRIA	32
4.3 MARCADORES CONVERSACIONAIS.....	32
4.4 PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	33
4.5 A LINGUAGEM	34
4.6 ORALIDADE E ESCRITA DENTRO DA SALA DE AULA.....	35
4.6.1 A Dinâmica da Língua Oral	36
4.6.2 A linguagem em sala de aula	40
5 AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA	47
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES DE LEITURA	53
SOBRE O AUTOR	57

1 INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental na formação educacional e cultural dos indivíduos, exercendo influência direta no desenvolvimento de habilidades cognitivas, na aquisição de conhecimento e na expansão do horizonte de experiências. No contexto do ensino médio, a promoção da leitura é essencial não apenas para o sucesso acadêmico dos alunos, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e social. Compreender o papel do capital cultural dos estudantes nesse processo torna-se, portanto, uma questão de grande relevância. Diante desse contexto, surge a seguinte questão de pesquisa: Como o capital cultural dos alunos do ensino médio influencia suas habilidades de leitura?

O conceito de capital cultural, desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, é fundamental para entender as dinâmicas sociais e educacionais em uma sociedade. O capital cultural refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que uma pessoa adquire ao longo da vida, muitas vezes por meio da educação formal e informal, da família, da comunidade e de outras instituições sociais.

Essa forma de capital não se limita apenas ao conhecimento acadêmico, como a história da arte ou a literatura clássica, mas também inclui competências práticas, como habilidades linguísticas, capacidade de comunicação, etiqueta social e até mesmo o domínio de tecnologias contemporâneas. Em essência, o capital cultural representa um conjunto de recursos que uma pessoa pode mobilizar para alcançar sucesso e status em uma determinada sociedade.

No entanto, o capital cultural não é distribuído igualmente em todas as camadas sociais. Bourdieu argumenta que existe uma relação estreita entre o capital cultural e a posição social de uma pessoa. Por exemplo, pessoas de classes sociais mais privilegiadas geralmente têm maior acesso a recursos culturais, como livros, museus, viagens e educação de qualidade, o que lhes confere uma vantagem em termos de capital cultural em comparação com pessoas de classes sociais menos favorecidas.

Além disso, Bourdieu destaca que o capital cultural não é apenas um recurso individual, mas também funciona como um mecanismo de reprodução social. Isso significa que as instituições sociais, como escolas e universidades, tendem a valorizar e recompensar certas formas de capital cultural, muitas vezes perpetuando desigualdades sociais ao favorecer aqueles que já possuem um capital cultural mais elevado.

Portanto, compreender o capital cultural é essencial para analisar e abordar questões relacionadas à desigualdade educacional, social e de oportunidades. Promover o acesso equitativo ao capital cultural, reconhecer e valorizar diferentes formas de conhecimento e habilidades são passos importantes na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O objetivo geral deste estudo é desenvolver um questionário para avaliar as habilidades de leitura dos alunos do ensino médio, considerando a influência do capital cultural nesse processo. Para atingir o objetivo geral do estudo, elencou-se os seguintes objetivos específicos: Identificar as principais características do capital cultural dos alunos do ensino médio; Analisar como essas características impactam suas práticas de leitura e Fornecer subsídios para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas direcionadas à promoção da leitura nesse contexto educacional.

A promoção da leitura no ensino médio não se limita apenas ao contexto escolar, mas tem repercussões significativas na esfera social mais ampla. Indivíduos com habilidades de leitura desenvolvidas tendem a participar mais ativamente na sociedade, exercendo a cidadania de forma mais consciente e crítica.

É importante destacar que existem várias teorias da linguagem e diferentes abordagens para compreender a língua. Portanto, é essencial deixar claro, para os leitores desta pesquisa, como a língua é entendida e discutida nestas páginas.

João Wanderley Geraldi na sua obra, destinada aos professores, “O Texto na Sala de Aula”, que teve a sua primeira publicação em 1984, apresenta algumas reflexões muito importantes para quem pretendia ou estava em sala de aula de língua portuguesa, uma delas que segue conosco desde a primeira leitura da obra foi que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula.” Geraldo, 2011, p. 34).

A afirmação acima, no texto de Geraldi, nos faz refletir sobre o nosso posicionamento em sala de aula, de como ele é reflexo da nossa compreensão da sociedade que nos rodeia.

Assim como na sociedade, em sala de aula podemos nos portar e buscar diferentes modos de organização, optar por uma sala de aula com espaço de voz e respeito às diferentes opiniões sobre os temas tratados, em que os posicionamentos e conhecimentos dos alunos sejam relevantes para o ensino ou podemos nos portar como senhores da razão que sabem tudo que é necessário e considerarmos o nosso aluno como uma casca vazia para depósito de conhecimento.

Com certeza há mais possibilidades de comportamento do professor em sala de aula, mas vamos concluir o debate apenas com esses dois posicionamentos, já que são tão opostos e já servem de parâmetro para indicar o posicionamento que tomamos em sala de aula. Acreditamos em uma sala de aula viva e complexa, cheia de diferenças e com muitas opiniões, assim como a sociedade.

Ao considerarmos esse posicionamento como o que mais nos representa é necessário também explicar com qual teoria da linguagem temos mais afinidade ou apreço, já que é a partir da escolha de uma teoria e de um posicionamento que as nossas aulas são pautadas.

O professor Luiz Carlos Travaglia, em sua obra “Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática” (2009, p. 21), inspirada nas considerações de Cajal *et al.* (1982: 41-45), Geraldí (1985), Neder (1992), Pagliarini (1991) e Val (1992), destaca que “Normalmente tem-se levantado três possibilidades distintas de conceber a linguagem.” Por isso consideramos importante compreender a que concepção de linguagem o professor está alinhado, uma vez que a partir desse posicionamento ele planeja as suas aulas e busca os seus resultados.

Esta pesquisa pretende contribuir para o avanço do conhecimento acadêmico ao propor uma abordagem inovadora para a avaliação das habilidades de leitura dos alunos do ensino médio. Ao considerar o capital cultural como um elemento influente nesse processo, abre-se espaço para uma compreensão mais abrangente e contextualizada do fenômeno.

Os resultados obtidos neste estudo podem fornecer subsídios para os profissionais da educação, permitindo que desenvolvam intervenções pedagógicas mais eficazes e direcionadas às necessidades específicas dos alunos. Além disso, podem auxiliar na elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para a promoção da leitura no ensino médio.

A abordagem metodológica adotada neste estudo, compreende diversas etapas essenciais para investigar a relação entre o capital cultural dos alunos do ensino médio e suas habilidades de leitura.

Inicia-se este estudo com uma revisão ampla e sistemática da literatura existente sobre a leitura, o capital cultural e o ensino médio. A partir da revisão da literatura, serão identificadas e analisadas as principais características do capital cultural dos alunos do ensino médio, incluindo origem socioeconômica, contexto familiar, acesso à cultura e experiências educacionais prévias.

Utilizando as informações obtidas na revisão da literatura e na identificação das características do capital cultural, será realizada uma análise detalhada do impacto desses fatores nas práticas de leitura dos alunos do ensino médio e, por fim, será apresentado um questionário para averiguar habilidades de leituras de alunos do ensino médio.

2 CAPITAL CULTURAL

O entendimento da realidade social como objetiva e construída é um dos princípios fundamentais do “construtivismo estruturalista” de Bourdieu, o qual possibilitou o desenvolvimento de uma sociologia da ação que analisa a lógica das práticas sociais. Nessa abordagem, a dimensão simbólica da ordem social, a influência das estruturas objetivas nas disposições dos agentes e o papel da reflexividade no trabalho sociológico são considerados horizontes de investigação (Corcuff, 2001).

A obra de Bourdieu abarca uma diversidade de objetos e métodos, articulando conceitos como *habitus*, campos e capitais, o que demanda do pesquisador um conhecimento rigoroso sobre suas possibilidades e limitações de aplicação. Nesse sentido, a noção de vigilância epistemológica é essencial, orientando o pesquisador a uma prática de investigação reflexiva que questiona os limites e condições de utilização dos referenciais teóricos, visando evitar erros científicos (Bourdieu *et al.*, 2010).

A prática da vigilância epistemológica, associada à pesquisa sobre o capital cultural no campo educacional brasileiro, requer uma abordagem crítica para examinar como o conceito é utilizado em relação à sua formulação original. Isso implica em um movimento de clarificação conceitual do modelo teórico de Bourdieu, a fim de analisar as instrumentalizações do capital cultural.

Na sociologia de Bourdieu, o conceito de *habitus* é central, sendo compreendido como um conjunto de disposições interiorizadas que orientam as práticas dos agentes sociais. O *habitus* permite explicar as práticas sociais, relacionando suas condições de produção com seu contexto de operacionalização (Bourdieu, 2013). Assim, ele possibilita uma compreensão inteligível das ações dos indivíduos em função de suas categorias de percepção e avaliação (Bourdieu, 2017).

Em decorrência de uma relação de homologia, o *ethos* individual pode ser entendido como uma variante do *habitus* de classe. Essa concepção reflete a diversidade dentro da homogeneidade característica das condições sociais de produção, unindo os *habitus* singulares dos membros de uma mesma classe (Bourdieu, 2013). O *habitus*, por sua vez, é um princípio organizador das práticas sociais, que se desenvolve a partir da incorporação da divisão em classes sociais (Bourdieu, 2017).

A classe social é uma categoria teórica construída a partir do espaço social, que se caracteriza pelas diferenças reais que separam as estruturas e as disposições dos agentes sociais (Bourdieu, 2011). O espaço social é composto por diferentes tipos de capitais, que atuam como princípios de diferenciação e são transformados em signos de distinção por meio do *habitus* (Bourdieu, 2011).

O campo social é um espaço de disputas simbólicas pela imposição da visão legítima das divisões sociais (Bourdieu, 2020). Cada campo produz e reproduz uma série de capitais, que são determinados pela lógica específica do campo e influenciam as práticas dos agentes sociais (Bourdieu, 2017).

2.1 DISPUTAS SIMBÓLICAS

As disputas simbólicas travadas no campo social são disputas pelo controle do arbítrio cultural de uma classe social sobre as outras. As relações de poder estabelecem como dominante o arbítrio cultural é capaz de atender aos interesses dos grupos dominantes (Bourdieu, 2020). A instituição escolar contribui para a estruturação do mundo social ao impor o arbítrio cultural dos dominantes de forma dissimulada, por meio da imposição de significados e significações considerados legítimos (Bourdieu e Passeron, 2014).

O currículo escolar, os conhecimentos transmitidos e os saberes valorizados pertencem ao arbítrio cultural das classes dominantes. A instituição escolar oculta seu caráter arbitrário por meio de uma aparência de independência e neutralidade. O dialeto escolar é um código que demanda um certo nível de capital cultural para ser decifrado. O domínio desse código é parte da herança cultural das classes dominantes (Bourdieu e Passeron, 2014).

O capital cultural compõe o mercado de bens simbólicos e é garantido por uma economia das práticas, que determina a lógica de investimento e retorno das ações dos agentes sociais dentro do espaço social (Bourdieu, 2015a).

[...] o êxito escolar é função do capital cultural e da propensão a investir no mercado escolar (tal propensão dependendo das chances objetivas de êxito escolar) e, em consequência, as frações mais ricas em capital cultural e mais dispostas a investir em trabalho e aplicação escolar são aquelas que recebem a consagração e o reconhecimento da escola. [...] a adesão de uma categoria às sanções e às hierarquias da escola depende não somente da posição que está lhe concede em suas hierarquias, mas também do grau em que seus interesses estão vinculados à escola, ou seja, do grau em que seu valor mercantil e sua posição social dependem (tanto no passado como no futuro) da garantia escolar (Bourdieu, 2015a, p. 331).

A sociologia da prática de Bourdieu oferece uma perspectiva analítica que permite compreender os determinantes da ação social, considerando a posição social do agente e seu patrimônio de capitais. Isso torna visível os efeitos das diferenças entre as classes sociais e o arbítrio cultural dominante. Nesse sentido, o conceito de capital cultural se revela crucial para a pesquisa em Educação, pois auxilia a entender as desigualdades escolares, que se manifestam como desigualdades no acesso à cultura considerada legítima em um determinado contexto.

Uma análise dos níveis de interação entre o *habitus* e o campo, como proposto por algumas pesquisadoras, envolve a observação da relação hierárquica com outros campos, a compreensão da estrutura organizacional das posições sociais e a análise da trajetória biográfica dos agentes (Grenfell, 2018). No entanto, algumas abordagens recentes negligenciam aspectos importantes do conceito de capital cultural, como sua associação com bens culturais legítimos e o entendimento do arbítrio cultural dos dominantes.

Destaca-se, como exemplo, em estudos como o de Bertolin *et al.* (2019), o conceito de capital cultural é utilizado de forma dissociada dos bens culturalmente legítimos, o que fragiliza as conclusões apresentadas. Ao operacionalizar o capital cultural apenas pela escolaridade dos pais, esses estudos adotam uma definição minimalista do conceito, deixando de lado sua complexidade e nuances. Além disso, a suposição de homogeneidade nos perfis culturais dos estudantes, baseada em indicadores simplificados como a escolaridade dos pais, pode ser questionável.

Outro ponto de fragilidade está na análise das instituições de ensino superior e sua capacidade de compensar a falta de capital cultural. No estudo de Orlando e Caiado (2014), os autores adotam uma abordagem simplista ao considerar apenas indicadores como a escolaridade familiar, sem explorar o conteúdo específico desse capital cultural. Isso limita a compreensão das dinâmicas culturais e educacionais que influenciam o sucesso escolar.

Portanto, é essencial uma abordagem mais aprofundada e contextualizada do conceito de capital cultural, levando em conta sua relação com os bens culturais legítimos, as dinâmicas de poder e as nuances das práticas educacionais. Isso permite uma análise mais precisa das desigualdades escolares e uma compreensão mais completa dos processos sociais e culturais envolvidos na educação.

2.2 CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL DISSOCIADO DOS BENS CULTURALMENTE LEGÍTIMO

Uma análise detalhada dos vínculos entre o *habitus* e o campo, como proposto por algumas pesquisadores, implica em examinar como a hierarquia do espaço se relaciona com outros campos, realizar uma análise estrutural para compreender a organização das posições sociais e investigar a trajetória biográfica dos agentes (Grenfell, 2018).

No entanto, Freire e Fernandez (2015) não explicam o que é o acúmulo teórico e prático, nem especificam o que é considerado arbitrário dos dominantes ou legítimo dentro da fração do campo. Em vez de utilizar conceitos mais pertinentes aos dados disponíveis, como o capital informacional, ou até mesmo, elaborar um tipo de capital relacionado à dimensão da didática para examinar como os agentes disputam formas legítimas de autoridade, as autoras acabam por simplificar o conceito de capital cultural, deixando de considerar os bens culturais relevantes para explicar as posições ocupadas pelos agentes no espaço social e suas relações de poder, negligenciando os fenômenos da legitimidade cultural.

O conceito de capital cultural empregado por Bertolin *et al.* (2019), dissocia os bens culturalmente legítimos em sua pesquisa quantitativa baseada na coleta de dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. O estudo busca avaliar se os cursos de Direito e Administração são capazes de compensar a falta de capital cultural e background dos estudantes das classes populares. Para tanto, os autores utilizam o capital como parte do conceito de *background* formulado pelo *Coleman Study*. No entanto, há inconsistências associadas a esse uso do conceito, o que fragiliza as conclusões.

A suposição de homogeneidade no perfil cultural dos estudantes pode ser questionada devido à falta de dados adequados para capturar o capital cultural, já que apenas o indicador de escolaridade das mães foi operacionalizado. O estudo de Bourdieu (2017) utiliza múltiplos indicadores, como o consumo de diferentes tipos de mídia, preferências culturais e padrões de consumo, para apreender a relação entre as classes e a prática cultural. Dessa forma, o capital cultural não se limita apenas à escolaridade, pois o diploma é considerado crucial para medir as sanções sociais associadas à carreira escolar e à conversão do capital cultural institucionalizado em capital econômico (Bourdieu, 2015a; 2020).

Em sociedades onde o valor do diploma está diretamente ligado ao mercado de trabalho e onde os títulos escolares são distribuídos de forma desigual, direcionando aos indivíduos de melhores posições na sociedade, as desigualdades sociais tendem a refletir as desigualdades educacionais (Dubet *et al.*, 2012).

No Brasil, a expansão do ensino superior, acompanhada por uma diversificação, resulta em uma estratificação horizontal entre os cursos e os tipos de instituições, considerando classe social, gênero e raça (Carvalhaes e Ribeiro, 2019). Nesse contexto, os diplomas de diferentes cursos e instituições possuem valores distintos, tornando necessário considerar não apenas o nível de escolaridade, mas também o tipo de diploma e a instituição obtido. A abordagem do capital cultural baseada apenas na escolaridade dos pais é uma definição simplista do conceito, tornando sua aplicação menos clara (Draelants e Ballatore, 2021).

Devido à falta de evidências para sustentar a ideia de que o bom desempenho dos estudantes se deve à capacidade das melhores instituições em compensar a falta de capital cultural, é mais plausível sugerir que os estudantes das classes populares que ingressaram em instituições de maior prestígio são altamente selecionados e possuem as disposições necessárias para enfrentar o processo seletivo e obter resultados comparáveis aos filhos das classes superiores. Essa perspectiva está mais alinhada com os achados de Bourdieu e Passeron (2014) publicados em “A Reprodução”.

Essa abordagem, que desconsidera o conteúdo teórico do conceito, também pode ser observado na pesquisa de Perosa e Dantas (2017) sobre a instalação de escolas privadas na cidade de São Paulo. As pesquisadoras identificaram que parte das classes populares busca o ensino privado para oferecer aos seus filhos um projeto educacional e profissional mais amplo, embora essa conclusão se baseie apenas no indicador de escolaridade da família, sem considerar a esfera cultural mais ampla.

Em um contexto semelhante, o estudo de Orlando e Caiado (2014) investiga a trajetória de três professores universitários com deficiência para compreender as disposições associadas ao sucesso escolar. Embora o alto nível de escolaridade formal desses docentes os diferencie dos estudantes com deficiência, as autoras não exploram profundamente o conteúdo dessa herança cultural ou a familiaridade dos participantes com aspectos culturais como a literatura.

Demonstrar que as famílias reconheciam a importância da instituição escolar e que auxiliavam os alunos em suas atividades escolares devido à necessidade não é suficiente para definir um conjunto abrangente de práticas culturais. Além disso, a compreensão do capital cultural objetivado está equivocada, pois essa condição se refere à dimensão material e requer uma análise do estado incorporado para ser adequadamente compreendida.

Para que a pesquisa de Orlando e Caiado (2014) fosse mais consistente, seria necessário evidenciar a inculcação de atitudes em relação à cultura por meio do compartilhamento de práticas culturais familiares comuns. Além disso, a compreensão da prática de escrita e leitura no ambiente familiar como capital cultural está mais alinhada com a operacionalização do conceito realizada por Lahire (1997) do que com a abordagem estabelecida por Bourdieu.

Dado que as pesquisadoras não mencionam uma adaptação do conceito nem indicam sua reapropriação atualizada, não é razoável supor que elas estavam se referindo ao capital cultural nos termos de Lahire (1997). Assim, a falta de consideração dos bens culturais e dos fenômenos da cultura legítima prejudica a operacionalização do conceito.

Outro exemplo de instrumentalização inadequada do conceito de capital cultural pode ser observado na pesquisa qualitativa de Miranda e Villardi (2020), que trata de um projeto social desenvolvido em uma comunidade na cidade do Rio de Janeiro, com catorze estudantes do ensino médio público que apresentavam baixo desempenho escolar e/ou defasagem idade-série. O projeto parte do pressuposto de que a condição escolar dos estudantes tenha relação com o baixo capital cultural. O objetivo do projeto busca mudar essa situação, através de uma intervenção com a realização de atividades culturais que supostamente valorizem a instituição escolar.

Essa intervenção incluía visitas a espaços culturais (museus, exposições, entre outros) e o desenvolvimento de atividades pedagógicas semanais com os alunos, como estudo de literatura e matemática. Nos encontros semanais, o grupo debatia os conhecimentos adquiridos nos espaços culturais (considerados como capital cultural), ampliando os saberes por meio de atividades de escrita e leitura, além de estudos relacionados às disciplinas escolares que os alunos apresentam dificuldades. O projeto teve duração de dois anos e foi concluído por dez jovens.

Um dos principais argumentos do estudo foi demonstrar como o projeto social consegue suprir a necessidade de capital cultural necessário para que os alunos valorizem a carreira escolar, o que não estava sendo alcançado pela instituição de ensino. No entanto, há uma falta de dados suficientes para sustentar essa afirmação. Embora sejam apresentados relatos sobre o reconhecimento dos alunos da importância da escola e seu interesse por conteúdos relacionados à história brasileira, isso não é o bastante para confirmar o aumento do capital cultural dos jovens.

Para sustentar adequadamente a afirmação sobre o aumento do capital cultural seria necessário apresentar dados, tais como: melhora no desempenho escolar, ingresso em instituições de ensino renomadas, desenvolvimento da capacidade de distinguir e apreciar um estilo artístico.

Os relatos apresentados se assemelham mais a uma percepção sobre o reconhecimento da legitimidade cultural das classes superiores, do que a uma comprovação do sucesso da inculcação exercida pela relação pedagógica. A falta de dados suficientes evidencia uma utilização imprecisa da perspectiva de análise do capital cultural.

Além disso, outro problema está associado à falta de referências bibliográficas que permitam concluir que o capital cultural valorizado no sistema de ensino brasileiro é o mesmo que o francês. Miranda e Villardi (2020), entendem que o sucesso escolar no Brasil está relacionado à posse de um alto capital cultural, o que justifica o impedimento de estudantes do sistema público de acessar o ensino superior. Essa avaliação se baseia na consideração de que:

[...] a cultura escolar dominante brasileira é de matriz ocidental, branca, masculina e judaico-cristã. Na escola, há um processo de valorização dessa cultura em si, tanto quanto do seu consumo. E, na prática, aqueles que têm acesso a essa cultura terão, em consequência, mais capital cultural e acesso a outros recursos escassos (Miranda e Villardi, 2020, p. 17).

O estudo de Almeida (2007), detalha como a comissão avaliadora dos vestibulares da Universidade Estadual de Campinas realizou a correção da redação. A comissão exige que os candidatos dominem as normas ortográficas e apresentem um amplo repertório literário e vocabular. O principal objetivo é estimular o debate sobre a necessidade de pesquisas sobre o capital cultural no Brasil dentro da Sociologia da Educação. No entanto, não se trata de uma análise abrangente do sistema educacional como um todo ou das formas de legitimidade cultural.

A qualidade da escola pode mitigar, conforme apresenta o estudo de Barbosa (2009), que discute como, em certa medida, os efeitos da posição social e os diferentes níveis de capital cultural dos alunos no desempenho escolar. Entretanto, esse estudo não investiga as formas de avaliação da instituição escolar ou sua relação com o arcabouço cultural das diferentes classes sociais, tampouco explora a relação entre a cultura considerada legítima e a escola.

No estudo de Miranda e Villardi (2020), os autores não citam nenhum resultado que estabeleça relação entre a estrutura do capital cultural no Brasil ao cenário pesquisado por Bourdieu. Portanto, o argumento das autoras de que a cultura escolar brasileira possui matrizes ocidentais é insuficiente para afirmar que os bens simbólicos e a legitimidade cultural no Brasil se estruturam da mesma maneira que na França. A falta de referências torna difícil justificar que um estilo artístico introduzido em uma visita ao museu representa a cultura legítima das classes superiores brasileiras. Segundo Draelants e Ballatore (2021), entender o capital cultural unicamente como cultura erudita é uma definição restrita e reducionista do conceito.

As proposições analíticas desenvolvidas no contexto de Bourdieu, conforme argumenta Weininger (2015), devem ser aplicadas em outra realidade social sem distorcer seu contexto de origem. Para isso, é necessário separar essas proposições das peculiaridades do contexto em que foram formuladas. O sistema educacional francês dá uma importância quase exclusiva à transmissão oral e à manipulação das palavras, valorizando a aptidão literária e a habilidade de transformar toda experiência em discurso literário, o que é crucial para seu funcionamento (Bourdieu e Passeron, 2014).

A aplicação mecânica do conceito de capital cultural, sem considerar as particularidades do contexto social investigado e sem verificar regularmente os fatos de legitimidade cultural, compromete o rigor teórico e metodológico da pesquisa. Tal abordagem simplista não permite uma classificação precisa da realidade social, que é essencial na sociologia de Bourdieu. A correta operacionalização de seu referencial exige uma compreensão do tempo e do lugar específico de um estudo, pois a renúncia à classificação enfraquece a robustez da investigação.

No estudo quantitativo de Gonçalves e Ramos (2019), que visa mapear as condições para o acesso ao ensino superior no Brasil usando dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009, observa-se uma tendência à instrumentalização mecânica do conceito de capital cultural. O estudo considera o capital cultural a partir da escolaridade familiar, sem distinguir os tipos de diplomas e o contexto de socialização dos agentes, a análise torna-se limitada e as conclusões podem ser questionáveis. Ademais disso, a categorização das leituras como legítimas ou não legítimas não se alinha completamente ao modelo de Bourdieu, já que a valorização simbólica de diferentes tipos de leitura pode variar de acordo com o contexto cultural.

Posto que os pesquisadores reconhecem as limitações de sua análise, destacando a necessidade de dados mais abrangentes, as conclusões ainda são apresentadas como contribuições significativas para o entendimento da realidade brasileira. No entanto, devido às inconsistências na aplicação do conceito de capital cultural, seria mais prudente enfatizar a importância de dados mais detalhados para compreender adequadamente o impacto desse conceito. Isso pode implicar em uma revisão do questionário socioeconômico do ENEM para incluir uma dimensão mais ampla da cultura dos alunos.

O estudo quantitativo realizado por Caprara (2020), que visa compreender o impacto da condição de classe dos estudantes da educação básica no desempenho em Matemática e Língua Portuguesa, com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2013, exemplifica outro tipo de abordagem na instrumentalização do conceito de capital cultural.

Nesse estudo, o indicador de condição de classe é construído considerando tanto o capital econômico quanto o cultural, sendo este último representado pela escolaridade da mãe e pelo hábito de leitura dos alunos. O autor fundamenta essa abordagem na ideia de que, no contexto brasileiro, a mobilização das dimensões culturais está intimamente ligada aos meios de aquisição dos saberes escolares.

Apesar de Caprara (2020), reconhecer as limitações dos dados disponíveis para a construção do indicador de capital cultural, especialmente devido à falta de informações sobre a dimensão cultural dos alunos nos questionários coletados pelo poder público, o autor tenta adaptar o conceito de capital cultural à realidade brasileira. Essa abordagem, embora apresente algumas fragilidades metodológicas, pode ser classificada como relacional, pois busca entender as relações entre as diferentes formas de capital e o desempenho escolar dos alunos. A tentativa de adaptação do conceito também está alinhada com uma definição ampla de capital cultural, que considera as práticas educacionais, como leitura e escrita, como elementos que conferem vantagem escolar entre os alunos.

Apesar das inconsistências metodológicas do estudo de Caprara (2020) é importante destacar sua virtude na tentativa de se aproximar de uma prática sociológica relacional, conforme preconizado pela abordagem de Bourdieu. No entanto, para aumentar o rigor teórico-metodológico da pesquisa, seria necessário incluir mais indicadores para operacionalização do capital cultural e ampliar o referencial bibliográfico para embasar a adaptação do conceito à realidade brasileira. O estudo de Caprara (2020) contribui para o campo educacional ao fornecer “*insights*” sobre as relações entre capital cultural, condição de classe e desempenho escolar.

É importante ressaltar que todos os artigos analisados neste contexto enfrentam desafios semelhantes devido à falta de referências adequadas e de dados específicos para operacionalizar o conceito de capital cultural, especialmente em pesquisas quantitativas que dependem de informações secundárias. Esses desafios destacam a necessidade de uma vigilância epistemológica constante para garantir a qualidade das análises e contribuir para o avanço do conhecimento na área educacional. Assim, os diferentes tipos de instrumentalização do conceito de capital cultural não buscam invalidar as contribuições dos estudos, mas sim fornecer uma visão crítica que promova o aprimoramento das práticas de pesquisa.

De acordo com Travaglia (2009, p. 21);

A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Para essa concepção as pessoas não se expressão bem porque não pensam... Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem.

Dessa maneira, a língua é vista como algo próprio do indivíduo que não sofre influência dos outros sujeitos e do contexto social. Para esse olhar a língua e as interações verbais são dependentes apenas do sujeito que fala ou escreve e como ele interage está diretamente ligado com a capacidade de raciocínio.

No processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa podemos exemplificar esse posicionamento quando os manuais de gramática utilizam os grandes escritores como Machado de Assis, por exemplo, como padrão linguístico a ser utilizado na sociedade e ensinado nas aulas de Língua Portuguesa

Na segunda concepção, Travaglia (2009, p. 22):

Vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.

O entendimento da língua, como um código, indica um posicionamento em que o indivíduo precisa aprender e dominar o conjunto de signos para se comunicar. Ademais disso, a comunicação realmente efetivada é necessário que o receptor também conheça e domine o código. Os signos da língua precisam estar previamente convencionados e com regras preestabelecidas para que todos os seus falantes consigam se comunicar de forma efetiva.

Dessa maneira, “o sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se aos indivíduos enquanto norma... que o indivíduo só pode aceitar como tal” (Neder, 1992, p. 38).

Esse entendimento de língua é refletido nos estudos que consideram a língua como algo estritamente social, ignorando o falante e o usuário nas suas análises. É a concepção dos estudos estruturalistas propostos por Saussure (1929), assim como os estudos gerativistas, ambas abordagens linguísticas consideram a língua/competência em detrimento a fala/desempenho.

Na terceira concepção,

Vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir ou exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de locutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico (Travaglia, 2009, p. 23).

Nessa concepção, a língua é entendida como algo próprio da interação humana possibilitando interlocuções dialógicas, com os discursos anteriores e os posteriores, é algo que posiciona os sujeitos em uma sociedade e na história, através dos seus discursos. A linguagem é reflexo da sociedade, mas também reflete nela os processos de interação entre os sujeitos e os discursos. É através dos discursos que os sujeitos se posicionam criticamente sobre algo ou deixam transparecer os seus posicionamentos e ideais.

As discussões aqui propostas são concebidas a partir dessa terceira concepção de linguagem, onde os falantes tornam-se sujeitos de seus discursos e a linguagem ocupa papel central na construção das relações sociais.

3 A SOCIEDADE EM MOVIMENTO

As transformações sociais e as inúmeras mudanças pelas quais a sociedade passou e passa, porque é uma relação humana e essas são instáveis por natureza, marcam as diferentes maneiras de como os indivíduos se relacionam. O quarto de século, citado por Citelli (2014), serve como introdução a este texto, pois transformou as relações de uma maneira que talvez não tenhamos visto antes.

O desenvolvimento tecnológico mudou drasticamente as relações sociais e os modos de interação entre os indivíduos. No campo da mobilidade urbana, o tempo entre as viagens e os deslocamentos tornam-se cada vez menores, devido ao desenvolvimento de transportes cada vez mais rápidos. No campo da medicina, os transplantes de órgãos são executados com a maior facilidade e alta taxa de aproveitamento devido a modernização dos equipamentos e tecnologias envolvidas. Na área da comunicação, observamos que os dispositivos, velocidade e capacidade de transmissão da informação é cada vez mais acelerado, um aparelho celular de 20 anos atrás é tido como um “dinossauro” na época atual.

Além disso, ainda observando a afirmação que serve de introdução para o nosso texto, as relações entre as pessoas e o modo como enxergamos as questões éticas também mudaram bastante. Algumas questões que sequer imaginávamos que possamos debater algum dia como a clonagem de humanos e o uso de células troncos, para ficar apenas nesses dois pontos, já trazem muitas discussões éticas que não tínhamos há poucas décadas.

O modo como entendemos o mundo mudou devido a grande quantidade de informações que temos acesso. A *internet* nos possibilita ter acesso a muitas informações em tempo real e a muitos conteúdos que se fazem necessários em um determinado instante. No entanto, não precisamos guardá-los em casa ou na nossa estante para serem acessados em outro momento, podemos apenas usar a informação e descartar, porque depois podemos ter acesso a mesma informação com um ou dois *clicks* na tela de um celular.

Com o acesso às informações em tempo real e de forma instantânea as formas de produção e de trabalho também mudam. Um sujeito pode perder bilhões de dólares de um dia para outro apenas por causa de um *twitter* de algum investidor, ou alguma piada de um presidente de uma grande empresa ou uma fala sem pensar de um chefe de estado, coisa que há pouco tempo seria improvável.

Atualmente, os jornais noticiam denúncias de disseminação de notícias falsas nas redes sociais que podem interferir, inclusive em um processo eleitoral. A calúnia e a mentira não ocorreram na sociedade, mas a disseminação em massa nos aparelhos celulares e nas várias comunidades sociais digitais é uma prática do mundo contemporâneo. Talvez a sociedade demore um pouco de tempo para superar.

As literaturas que discutem as influências das tecnologias na sociedade dão alguns nomes para esse momento que estamos vivenciando. Adam Schaff (1990), chama esse período de “Sociedade Informática”, devido às mudanças de relacionamento e de convívio social. O intelectual Milton Santos, em uma entrevista concedida ao programa Roda Viva da TV Cultura em 1997, disse que essa é a Era da Informação, esclarecendo que as relações da época e que podemos assimilar com as atuais, já não são tão comunicativas e sim informativas. O autor Walter Longo (2014), para referência a realidade vivenciada atualmente com a onipresença das tecnologias digitais e seus impactos nas relações humanas e comunicativas utilizando o termo era pós-digital.

Diante dessas primeiras considerações cabe aqui um questionamento: Como a educação tem lidado com essas mudanças drásticas pelas quais a sociedade passou? Quando utilizamos o termo educação estamos nos referindo a educação formal, aquela oferecida às crianças e jovens de todo Brasil. Acredito que não que não cabe aqui diferenciar rede pública e particular neste questionamento, dado que em apenas alguns casos esporádicos nós podemos observar grandes diferenças pedagógicas entre essas redes de ensino.

É claro que este questionamento serve para refletirmos, imaginando que esta produção se destina a professores e pesquisadores da área educacional, questiona-se: Será que conseguimos perceber alguma mudança tão grande assim no processo educacional que ofertou-se a algumas décadas para o que é ofertado atualmente às crianças e jovens do nosso país?

Como tentativa de resposta ao primeiro questionamento utilizamos o termo “descompasso” citado por Citelli, (2014, p.21), “Talvez o termo descompasso seja o mais adequado para designar a situação presente vivida pelas escolas dos ciclos fundamental e médio diante dos meios de comunicação e das novas tecnologias.” Talvez a escola não tenha conseguido adaptar-se e acompanhado a velocidade em que ocorreram essas mudanças. Um discurso comum entre professores é que “a escola é de um tempo passado” referindo-se aqui não a instituição, mas as estratégias e modelos pedagógicos adotados.

Podemos observar que exista alguma tentativa da instituição escolar em adaptar-se às tecnologias digitais, quando da aquisição de muitos computadores e as montagens de laboratórios de informática no decorrer das décadas de 1990 e 2000. Infelizmente as instituições encontram-se carentes de profissionais de informática e de estruturas físicas para adaptar esses equipamentos à educação. É impossível dispor 20 ou 30 alunos em uma sala com 10 computadores, sem um profissional devidamente capacitado para ensinar, não somente a operar o computador mas também a interagir com as inúmeras possibilidades de criação e edição que a máquina possui, ao nosso ver não é adaptação e sim manipulação.

A escola foi institucionalizada com base em um ensino que encaminha normas e conteúdos em manuais de instruções, na voz de Citelli (2004, p. 84),

Os modelos educacionais com os quais convivemos – frequentemente chamados, à falta de melhor termo, de tradicionais – estão construídos em torno de três eixos básicos: hierarquia, coerção e exclusão. A tendência nesse tipo de escola, foi a de elaborar programas educativos fechados em que não se ajustam comportamentos que possam levar a quebra de sequências hierárquicas justificadas pela lógica da melhor escolha dos conteúdos e pela autoridade de quem os selecionou. Há que se ensinar, pois, um conjunto de itens cuja pertinência se afirma como a única possível, sendo as vozes da fratura objetos de possíveis punições.

Esses modelos entendem o professor como sabedor de todas as coisas, detentor do conhecimento em sala de aula. Os modelos reproduzidos em aulas são extremamente expositivos e cansativos, com conteúdo há muito fora da realidade. Assim, acreditamos que as práticas pedagógicas e os conteúdos abordados nas salas de aula devem ser direcionados para o futuro dos alunos, não encontrando-se presos ao passado. Concordamos com a fala de Moran (2000, p.11) quando ele diz que;

Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, desmotivamo-nos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas.

No presente, esse sentimento aparece em muitas discussões e reuniões de professores, principalmente quando relembramos a forma como as aulas tradicionais são ministradas e organizadas. O professor como o centro do conhecimento e detentor da verdade, postura que não se sustenta mais em sala de aula devido ao acesso rápido à informação.

Precisamos considerar um ponto importante quando falamos sobre o posicionamento dos professores, pois historicamente a escola foi organizada dessa forma. Os professores de hoje foram formados com a utilização de uma matriz linear de conteúdos e têm esse método de ensino como norteador em sala de aula.

Atualmente, não podemos mais criar e pensar um currículo com tantos encadeamentos e seguindo a lógica convencional, as escolas devem proporcionar uma aprendizagem que esteja conectada e ligada à sociedade, inserindo as tecnologias digitais e as formas de interação presentes na nossa sociedade. As inúmeras variações e possibilidades de transformação a todo instante, dificulta um currículo engessado em sequência lógica dos conteúdos.

Além disso, uma das principais necessidades dos alunos e da escola é ampliar o trabalho em sala de aula com as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). No entanto, os professores que estavam em sala de aula durante as transformações sociais ligadas à tecnologia tiveram que aprender a manusear as ferramentas ao mesmo tempo que seus alunos, causando talvez um certo desconforto e insegurança na utilização das TICs em seus planejamentos pedagógicos.

Com este pensamento, lembra-nos Martín-Barbero (1996, p. 19);

Os meios de comunicação e as tecnologias da informação significam para a escola em primeiro lugar isto: um *desafio cultural*, que torna visível a distância cada dia maior entre a cultura ensinada pelos professores e aquela outra aprendida pelos alunos. Pois os meios não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber como também constituem um decisivo âmbito de socialização através dos mecanismos de identificação/projeção de estilos de vida, comportamentos e padrões de gosto.

Neste ponto, citamos uma discussão emergente no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a incorporação no uso das TICs em sala de aula, por muitas vezes, acredita-se que elas possam substituir os professores. O maior das TICs é que elas tenham vida própria, a crença assusta alguns professores. É necessário entender que as TICs vêm auxiliar e criar novas possibilidades metodológicas para o ensino, o novo espaço de ensino promove campos de visão que antes não tínhamos.

A crença que as TICs substituam os professores não procede. Para Moran (2000, p. 12) “se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo”.

Talvez por esse receio ainda exista um desalinhamento entre escola e as TICs, citada anteriormente como desafio cultural. É notório esse desalinhamento, quando apreciamos algumas metodologias que ainda hoje são empregadas pelas salas de aula por todo país. Copiar textos de livros, aulas exclusivamente expositivas tendo apenas o professor como centro da aula e exercícios de memorização de regras gramaticais, são apenas alguns exemplos de atividades que são realizadas diariamente nas salas de aula por todo o Brasil.

Talvez a escola ainda não esteja preparada ou ainda não compreenda que os conteúdos agora estão a um *click* de distância, em celulares, *smartphones*, *tablets*, entre outros. Não existe necessidade dos alunos decorarem um conjunto de regras e nomenclaturas que talvez não necessitem ou poucas vezes utilizem no seu cotidiano.

Neste estudo, não pretendemos dizer que não seja importante conhecer a gramática da língua portuguesa, por exemplo, estamos nos referindo aqui às práticas pedagógicas que ensinam a língua pela língua, não fazem contextualização e não inserem essas informações em situações da realidade dos alunos. Em todo caso, essas questões merecem um aprofundamento maior, através de discussões mais embasadas e contextualizadas e aqui não nos propomos a fazer essa discussão. O espaço utilizado serviu apenas para ilustrar o desentendimento entre a escola, as novas tecnologias e os parâmetros curriculares.

Cabe ressaltar, que buscamos compreender que a educação e os conteúdos não estão presos aos muros da escola, necessitamos sincronizar a realidade social com o espaço escolar. A educação não está presa aos conteúdos que estão previstos no plano pedagógico e principalmente não constitui um conjunto de regras de uma gramática conceituada.

Na visão de Ferreira (2014), quando apresenta o texto intitulado “Sociedade e Informática”, “A educação”, o mesmo refere que não é compreensível ficarmos restritos ao espaço da escola. As discussões necessitam avançar sobre as formas práticas como os agentes interagem, entre si e com os objetos sociais herdados (a língua, os instrumentos, a ciência, a cultura, entre outros) e em construção.

Ressaltamos ainda a fala de Moran (2000, p. 12) sobre a diferença entre Educação e Ensino,

Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciências, história, matemática). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos.

Nesse sentido, as escolas necessitam de um olhar para fora de seus muros, para a realidade dos estudantes, da comunidade do seu entorno, do contexto de todos os que fazem a escola. A maioria dos professores e do grupo escolar (administração, funcionários, coordenadores, pais, entre outros) possuem redes sociais e interagem por meio delas. O questionamento que fazemos é: O que falta para dar mais espaço das TICs nos conteúdos em sala de aula, em especial os assuntos da língua portuguesa?

Talvez uma comoção social seja necessária, não do tipo revolucionário, mas um entendimento e pensamento comum dos envolvidos nos processos educacionais de que algo precisa mudar.

Assim como no passado reivindicou-se que a escola deveria formar para a produção social, na “sociedade informática” é cada vez mais necessário pensar como a produção social em geral, incluindo a educação, devem ser pedagógicas (Ferreira, 2014, p. 213).

Pedagógica não no sentido de ensinar conteúdos, mas instruir para as formas de interação e possibilidades que está sociedade nos proporciona. Talvez já tenhamos exemplos de escolas onde essa compreensão conhece e esteja inserida em seus currículos, com alguns objetivos que dialogam diretamente com a sociedade informatizada que estamos inseridos.

Na BNCC (Brasil, 2018), conseguimos observar a inserção de gêneros digitais em algumas práticas de leitura, isso mostra que existe a preocupação das instituições nacionais. No entanto, necessitamos de mais políticas públicas e aperfeiçoamento dos professores, além de investimento e melhoria na estrutura física das escolas.

Pensando nesse movimento de mudança e transformação da educação brasileira, trazemos para o debate a afirmação de Coscarelli (2009):

O impacto da tecnologia da informação e comunicação está provocando mudanças graduais, porém, muitas vezes, radicais no trabalho, na educação e, de um modo mais geral, em nosso estilo de vida. A sociedade tem que utilizar, da melhor maneira, as tecnologias disponíveis.

A mudança radical, expressa na afirmação do autor, acredita estar relacionada ao plano pedagógico e as metodologias de ensino adotadas por professores no ensino dos às novas gerações. Já podemos observar, por exemplo na BNCC (Brasil, 2018), que as orientações giram em torno de aprendizagens e competências que os alunos devem desenvolver, os conteúdos ficam em segundo plano.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 8).

Os conteúdos são essenciais para o desenvolvimento completo dos indivíduos, o que muda a partir da BNCC (Brasil, 2018), é o centro do ensino. A mobilização é que os conteúdos abordados em sala de aula contempla situações reais de uso no tecido social de origem dos alunos, o foco deixa de ser a norma ou regra e passa a ser a situação de interação social.

Para Barroso (2008), “tudo se passa nos mesmos lugares, ao mesmo tempo e da mesma maneira. Uma escola é uma coleção de salas de aula e o ensino é uma repetição de atividades pré-formatadas, iguais todos os anos”. A linguista Irandé Antunes em seu livro “Aula de português”, sugere justamente privilegiar as ideias e análises dos textos, em detrimento dos aspectos relativos ao excessivo estudo das normas gramaticais:

O grande tempo destinado à procura dos dígrafos, dos encontros consonantais, à classificação das funções do QUE e outras questões (pobres questões) poderia ser muito mais bem aproveitado com a leitura e análise (diária!) de textos interessantes, ricos em ideias ou imagens, sejam eles literários ou não (Antunes, 2003, p. 71).

As discussões que se desenvolvem sobre as prioridades em sala de aula, em especial de língua portuguesa, em que as regras e normas trocam de lugar para o desenvolvimento de habilidades e competências no modo de usos da língua em sociedade, nos leva ao termo letramento.

No entendimento de Marcuschi (2008); Soares (2012); Rojo e Moura (2012), entre outros autores, o desenvolvimento da capacidade do indivíduo conseguir interagir socialmente, através dos seus conhecimentos linguísticos, não apenas um conhecimento referente apenas a termos e as composições da língua portuguesa, mas um conhecimento ligado às várias maneiras e possibilidades de utilizar a língua para se comunicar e satisfazer seus anseios durante a interação verbal.

3.1 LETRAMENTO OU LETRAMENTOS?

A palavra letramento em países como França, Portugal e Estados Unidos (EUA), assim como no Brasil, guardada as nomenclaturas individuais de cada país, para designar práticas sociais que envolvam leitura e escrita. A prática social da leitura e da escrita são entendidas, no letramento, como ações muito mais complexas do que as que eram ensinadas na escola (Soares, 2003; Kleiman, 2005).

As práticas de leitura e escrita envolvidas pelo termo letramento abrangem aspectos sociais e culturais das sociedades. Segundo Soares (2003),

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita.

Essa peculiaridade, também percebida no Brasil, que muitos indivíduos conhecedores do código linguístico não conseguiam realizar atividades mais complexas envolvendo a escrita. O termo mais complexo se refere aos processos cognitivos que envolvem a utilização e compreensão dos sentidos, durante o processo de interação verbal e escrito. Um exemplo, esta na dificuldade desses indivíduos em escrever um simples bilhete. Assim, surge o termo Analfabeto Funcional, utilizado na definição de indivíduos que não conseguem escrever, tanto na mídia como na crítica especializada.

A utilização do termo Analfabeto Funcional destaca um posicionamento que foi tomado no Brasil, que diferenciou a forma como o letramento foi tratado aqui em comparação com os demais países em que o termo surgiu simultaneamente. S

Segundo Soares (2003, p. 8), no Brasil, o termo manteve uma relação muito próxima com o termo alfabetização, “o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem.”

A confusão entre os termos Alfabetização e Letramento, talvez tenha causado problemas estruturais quando imaginamos os dois processos. É necessário a diferenciação dos termos por professores.

A alfabetização está na apropriação pelo sujeito do código linguístico, fundamental para a interação por meio da escrita. Já o letramento ainda é motivo de debate e discussões, não se chegou a uma definição para o termo que seja unanimidade entre os estudiosos. O correto é que encontramos algumas posições que se assemelham em torno dos dois campos semânticos, como diz Terra (2013, p. 31) e citando vários autores,

Controvérsias sobre a definição de letramento podem ser observadas, por exemplo, a partir de certas posições teóricas de pesquisadores e estudiosos que consideram o letramento como uma questão social e política e, portanto, ideológica para Gee (1990; 1996; 2000; 2001), Graff (1979; 1991), Green (2001), Kleiman (1995; 2001), Luke (1996), Marcuschi (2001), McKay (1993; 1996; 2001), Pahl e Rowsell (2005), Rojo (2000; 2001b), Scribner e Cole (1981); Street, (1984; 1995; 2001; 2003), Soares (1998; 2002; 2003), para citar alguns), enquanto outros, como Hasan (1996) e Halliday (1996), mesmo admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos envolvidos no letramento, veem esse fenômeno como linguístico.

Sabedores dessa diferença, situamos o leitor que o nosso posicionamento quanto ao termo letramento é entendê-lo com uma prática social e ideológica, uma vez que entendemos a língua como reflexo de uma sociedade. Costanzo (1994, p. 11, *apud* Marcuschi, 2001, p. 24) refere que o “letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão”.

Consideramos importante tratar desse tema, pois imaginamos que a nossa pesquisa possa funcionar como ferramenta de apoio aos professores de língua portuguesa do fundamental II, para o desenvolvimento do letramento de seus alunos.

No Brasil, conforme Soares (2003), as discussões acerca do letramento sempre surgem como sinônimo de alfabetização, sendo necessário que essa ideia seja desfeita e as discussões sobre o letramento possam seguir em outras direções.

É importante esclarecer esses conceitos, para que o professor de língua portuguesa consiga se situar na sua prática em sala de aula, a partir de aspectos ligados à realidade dos alunos. Assim, as de língua portuguesa ultrapassam a apreciação do código linguístico, que serve apenas para meios de comunicação.

Entendemos o conceito de língua como ferramenta que serve aos indivíduos em suas realizações na sociedade, e apesar de já possuir uma literatura vasta sobre esse termo, achamos importante dedicar um espaço para aprofundarmos um pouco nas considerações que são feitas sobre o letramento. Encontramo-nos em consonância com as afirmações de Magda Soares, nas quais a autora infere que o letramento caracteriza-se pelo pleno desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, para que os alunos possam interagir com sabedoria e senso crítico na sociedade.

Para Soares (2012, p. 47), “[...] letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Ainda, conforme a autora, “Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2012, p. 72)”.

Percebemos que em algumas práticas escolares, principalmente nas aulas de língua portuguesa, ocorre uma descontextualização dos textos e escritas, as produções são retiradas dos seus contextos de produção e utilizadas em sala de aula como material de apoio na abordagem das regras linguísticas.

Kleiman (2005), nas suas argumentações considera o insucesso escolar dos indivíduos que não provém de famílias letradas. Estamos no divisor de águas para inserirmos esses indivíduos dentro dos fazeres analíticos das práticas sociais de outras instituições que provem o *corpus* de análise.

O que se diz em tom de brincadeira, a esse respeito, é que muito provável que às 16 horas de uma terça-feira do mês de abril, uma criança no semiárido nordestino e uma outra numa favela da cidade do Rio de Janeiro estejam, ambas, copiando a palavra “gato” do quadro-de-giz na sala de aula de 1ª série de uma escola da região onde moram (Kleiman, 2005, p. 27).

O exemplo, conquanto já ter se processado mais de uma década da sua publicação, ainda é bastante atual, percebemos uma descontextualização nas aulas de língua portuguesa em relação a situar o texto e o aluno em espaços equivalentes de produção. Possibilitar o encontro do aluno com o sentido da produção e os motivos da interação é na nossa compreensão um papel essencial ao professor de língua portuguesa. Quanto a isso, se o intuito da escola for desenvolver os letramentos, precisamos compreender que o termo abrange muito mais do que as habilidades de ler e escrever, está ligado também às práticas sociais que envolvem o homem em sociedade.

Segundo Street (2014, p.17), em estudos mais recentes sobre, letramento “A tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural.” Sendo assim o termo estaria ligado a várias práticas e ao desenvolvimento de múltiplas habilidades. Estando assim o termo letramento, entendido como prática única e ligada apenas a uma área de conhecimento, um pouco ultrapassado, uma vez que damos conta em inúmeras literaturas da presença do termo letramento em diferentes situações que envolvem não apenas a leitura e a escrita, mas sim a língua como parte essencial do processo de compreensão e apreensão de determinadas habilidades. Quanto a isso Terra (2013, p. 32) fez um apanhado de autores que esclarecem as muitas utilizações deste termo,

À luz dessa ideia, torna-se fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que não há apenas um ‘letramento’ e sim ‘letramentos’ para Street (1994; 1995; 2001; 2003), McKay (1993; 1996; 2001), Gee (1990; 1996; 2000), Hamilton *et al.*, (1993), Rojo (2001b), Soares (2004), Marcuschi (2000; 2001).

O letramento, como é entendido hoje, é um conjunto de práticas sociais e não apenas o fato do indivíduo ser letrado ou não o letrado. Já observamos nas literaturas a existência dos termos: “letramento literário”, “letramento visual”, “letramento político”, “letramento digital” entre outros.

Essa nova nomenclatura direciona o ensino de língua materna muito mais ligado às práticas do cotidiano, valorizando as grandes mudanças nas relações entre os componentes semióticos encontradas em um texto. Kleiman (2005, p. 5), faz uma constatação clara da realidade dos discursos que são disponibilizados nas mídias, quando diz que “O texto comum na mídia hoje é um texto multisemiótico ou multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral”. A constatação foi realizada por Kleiman, em 2005, um período no qual ainda não tínhamos vivenciado o ápice das redes sociais.

Quando pensamos nessa afirmação nos tempos atuais ela se torna cada vez mais assertiva, os dispositivos tecnológicos possibilitam inúmeras maneiras de comunicação e interação. As redes sociais estão repletas de ferramentas e ícones que representam emoções e opiniões. Os ambientes virtuais estão ocupados cada vez mais por instituições que desejam chegar rapidamente aos indivíduos. As próprias organizações governamentais estão presentes nesses ambientes, utilizando plataformas e disponibilizando ferramentas aos usuários. Um exemplo, é o Ministério da Educação e Cultura (MEC), eu possuo uma página oficial na rede social *Instagram*.

Podemos perceber uma mistura de linguagens que envolve as publicações, com a utilização de textos e imagens que dialogam para construir o sentido da informação. Na rede social *Instagram* o indivíduo lê a notícia e interage inserindo comentários e/ou apertando um botão de aprovação representado por um coração. O comentário serve apenas para exemplificar a riqueza de linguagens que compõe as relações nas mídias e redes sociais. A análise do processo de construção de sentido nesse tipo de discurso vamos discutir mais adiante.

O exemplo sobre redes sociais ratifica o que tratamos até aqui, da importância do trabalho com outras linguagens na escola e com linguagens do cotidiano. Se a instituição governamental MEC se comunica através das TICs, então porquê as escolas tendem a negar e colocar esse tipo de comunicação como sendo de segundo plano.

Embora a escola privilegie o letramento com foco na linguagem verbal, não faz sentido relegar a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais, que a maioria dos alunos já tem, assim como faz todo sentido ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética, para ler também nas entrelinhas de algumas imagens que só tentam vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer (Kleiman 2005, p. 50).

Dentro dessa afirmação, encontramos outro problema que cabe também a escola tentar resolver, como podemos ensinar os nossos alunos a interpretar inúmeras produções que são construídas nessa nova linguagem de rápido acesso e compartilhamento, que buscam manipular e constranger às pessoas. É um problema sério que infelizmente está presente na nossa sociedade e em outras mais.

Diante dessa nova peculiaridade que rodeia a sociedade, e das inúmeras possibilidades de letramento, achamos necessário dizer e discorrer um pouco sobre o que pensamos ser uma emergência na educação brasileira.

As nossas discussões estão intimamente ligadas ao “Letramento digital” e aos “Multiletramentos”. O primeiro compreende as relações que constituímos com as TICs e como a escola pode orientar o aluno para essa nova ordem social ligada às informações e às tecnologias digitais. O segundo trata das múltiplas linguagens que percorrem os discursos nas mídias digitais, esclarecendo ou tentando esclarecer como são construídas as relações de sentido nessas produções.

3.2 LETRAMENTO DIGITAL

Ao entendermos que é necessária uma mudança na abordagem dos conteúdos em sala de aula e um maior diálogo entre escola e sociedade, tentaremos agora sintetizar o porquê de o letramento digital merecer destaque na nossa discussão.

Iniciamos com a afirmação de Dudeney *et al.* (2016, p. 17) que advertem:

Estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas.

Nesse sentido, já entendemos que a sociedade mudou as formas de interação e de produção. Como relatam esses autores, os estudantes precisam ser orientados para conviver em uma sociedade totalmente diferente da que vivenciamos, muito mais ligada às tecnologias digitais.

Atualmente, conseguimos realizar, por exemplo, quase todos os serviços bancários pelo celular, criamos uma comunidade de amigos e discutimos sobre temas complexos por meio de uma chamada de vídeo. Atualmente, podemos conseguir diversos empregos ligados à área digital e construir relações significativas.

Quanto a isso, Coscarelli (2019, p. 65) afirma:

O cidadão precisa ser e estar preparado para lidar com os ambientes digitais, seja para lazer, seja para trabalho, em instâncias públicas e privadas. Incorporando a ideia de desenvolver o letramento digital dos alunos, as escolas contribuirão para lidar com uma noção de letramento mais contemporânea e que vai estimular a formação de cidadãos críticos e participativos.

Para desenvolver um senso crítico e participativo na sociedade o aluno necessita ter a oportunidade de conhecer e desenvolver o letramento digital, afinal ele está inserido, rodeado e convive diariamente com as TICs. Alguém pode argumentar que alguns alunos não tenham acesso à *internet* ou a aparelhos celulares. O que estamos enfatizando e voltamos mais uma vez a frisar é que a sociedade atual é “informatizada”, um grande número de relações e de interações sociais são realizados exclusivamente por via digital

A esse respeito, Dudeney *et al.* (2016, p. 17) afirmam,

Em vista de se envolver plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição.

Para uma melhor compreensão, Dudeney *et al.* (2016, p. 17), esclarecem que “Letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente nos canais de comunicação digital.” Assim, também entendemos, essas habilidades são cada vez mais necessárias ao pleno desenvolvimento da cidadania na sociedade atual. A escola, entretanto, carece de um protagonismo na sala de aula sobre a temática.

Conforme Fernandes e Cruz (2017, p. 81),

No atual contexto da cibercultura os processos de comunicação requerem dos sujeitos conhecimentos específicos para operar com diferentes meios, tecnologias, dispositivos e suportes e com diversos modos de interação, gêneros e linguagens, transitando entre diferentes contextos, práticas culturais e eventos em que os letramentos digitais se desenvolvem.

Apesar de ser visível o impacto das redes sociais e das TICs na vida das pessoas, como por exemplo podemos mencionar a velocidade que uma notícia circula entre os usuários de uma determinada rede e que impacta diretamente entre um grupo de pessoas rapidamente. Essa situação é capaz de mudar opiniões ou influenciar decisões, a escola ainda está ao nosso ver alheia a essa capacidade de orientação que as TICs possuem.

Percebemos o tamanho dessa capacidade quando observamos o problema do compartilhamento das notícias falsas em todo o mundo, é algo que se tornou uma questão mundial por influenciar as pessoas a tomar decisões baseadas em calúnias e mentiras, inclusive em pleitos eleitorais.

O que percebemos nos textos que circulam nos meios digitais é que eles fogem ao padrão normal da escrita, talvez por esse motivo a escola ainda não lhe conceda a devida importância a essas produções.

De acordo com Gomes (2016, p. 82) “[...] no meio digital, os alunos acabam produzindo gêneros textuais não privilegiados na escola, utilizando, em algumas situações, formas de escrita não convencionais e linguagens não escolarizadas, como a audiovisual ou multimídia, por exemplo.”

É importante que percebamos que apesar de fugir ao convencional e das regras impostas para “um melhor falar”, os textos que se encontram principalmente nas redes sociais e construídos fora dos padrões convencionais, também norteiam a linguagem que nossos alunos utilizam para interagir em suas vidas.

Precisamos inovar, levar esses textos para sala de aula e junto com os alunos debater e procurar compreender os discursos que ali estão presentes. Relativo a essa busca pela inovação no trabalho com linguagens em sala de aula, Ribeiro (2016, p. 119) reflete:

Não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é criar, planejar, selecionar recursos que vão do lápis ao computador de último tipo. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados.

Na perspectiva de Bakhtin (2016), todas as relações humanas são intermediadas pela interação verbal, então é necessário e direito dos alunos que eles tenham acesso à inúmeras possibilidades de gêneros discursivos para mediar as suas interações com os outros indivíduos. Sejam esses gêneros formais, consagrados ou não, ainda mais quando os gêneros menos consagrados fazem parte do cotidiano dos estudantes, influenciam suas opiniões e visões de mundo por meio dos discursos que ali estão presentes.

Este novo espaço de interação que se construiu através das tecnologias digitais proporciona muitas possibilidades de construção de sentido, sobre essas possibilidades e como trabalhar esses discursos em sala, abordaremos o conceito de multiletramentos de Rojo (2012).

3.3 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Antes de iniciarmos as discussões sobre os multiletramentos é preciso esclarecer o conceito, já que anteriormente falamos sobre os muitos letramentos e as suas relações com as práticas sociais. Ao falarmos em multiletramentos, talvez o leitor menos conhecedor da temática e com pouca bagagem acabem por confundir alguns conceitos. A diferença mais importante, que é necessária para o entendimento das discussões e propostas nessa área, encontramos em Rojo (2012, p. 13).

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

É importante compreendermos que o conceito de multiletramentos possui uma relação muito próxima com as possibilidades de comunicação e interação da sociedade. Ao diferenciarmos o conceito de letramentos múltiplos, caracterizamos a riqueza com que o termo letramento está sendo empregado em diversas áreas. Para caracterizar uma espécie de domínio em relação a uma prática específica, como observamos em termos já citados antes, tais como: letramento digital, letramento literário, entre outras.

Quanto aos multiletramento, Rojo (2012), aponta para uma duplicidade que envolve práticas culturais e de como essas culturas se comunicam ou informam. Por multiplicidade de práticas culturais, podemos perceber como diz a autora que “Vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de **híbridos impuros, fronteiriços**”.

Quer dizer que estamos envoltos a uma diversidade cultural muito grande, são muitas línguas, muitas histórias, muitos posicionamentos e por muito tempo a escola e a sociedade valorizam umas em detrimento de outras. Não existe uma justificativa para isso, ou melhor, existe a justificativa das classes e de quem está dominando querer implantar a sua cultura. Esse debate envolve muitos aspectos e também muito tempo, talvez podemos deixar para outro momento. O caso é que por muito tempo se negou a inúmeras culturas e a práticas sociais no espaço escolar, estando este preenchido com a cultura dita erudita.

A exclusão das múltiplas culturas negou as formas de comunicação e informação das culturas ditas de subclasses, a uma informalidade que deve estar longe dos muros da escola. No entanto, como dito antes, somos seres “híbridos impuros ou fronteiriços” quer dizer que não pertencemos apenas a uma determinada cultura, estamos em uma sociedade que proporciona aos indivíduos vivenciar inúmeras práticas sociais de inúmeros grupos sociais.

Apesar da escola, não só a escola, mas a nossa sociedade ainda persiste na incômoda tarefa de elencar determinadas práticas a outras, a sociedade passa por uma transformação gerada pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que faz necessário repensar a utilização de adjetivos na classificação de culturas e de linguagens.

O fato é que desde muito tempo certos modos de comunicar e informar foram privilegiados na escola, como os cânones literários que foram utilizados para o ensinamento de uma língua “cultura”. Na atualidade, conseguimos observar o valor que o texto dissertativo argumentativo possui nas escolas, muito por causa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que possui como um dos seus métodos avaliativos uma produção a esses moldes.

Observamos nas escolas públicas e privadas a disposição de placas com a nota dos alunos obtidas no ENEM, muitos *posts* nas redes sociais das escolas e de órgãos ligados às Secretarias de Educação. Uma tentativa de apresentar a valorização dada a esse tipo de produção, mas será que a sociedade exige apenas esse gênero discursivo dos alunos?

O dinamismo social, a multiplicidade cultural e as TICs, nos mostram que a escola deve preocupar-se com um número maior de gêneros, além de acolher e oportunizar aos alunos o trabalho com os gêneros que foram deixados de lado à muito tempo por serem “populares”.

Os discursos atualmente estão carregados de informações, principalmente no ambiente digital, mas também fora dele encontramos essas características.

A respeito dos textos na contemporaneidade, Rojo (2012, p. 19) esclarece,

[...] o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

É preciso compreender que a língua e as formas de interagir não são estáticas esclarece Bakhtin (2012), modificam-se como a própria sociedade muda. As possibilidades de moldar um texto com inúmeros elementos é algo comum na contemporaneidade, é preciso que os indivíduos desenvolvam a capacidade de compreender essas multisssemioses que estão envolvidas nas suas postagens nas redes sociais, nos cartazes espalhados nas ruas e principalmente nos discursos, que são distribuídos e compartilhados em massa.

Rojo (2012, p. 22, 23), elenca algumas características que nos auxiliam ainda mais na compreensão dos novos discursos e da necessidade dos multiletramentos,

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” — no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem —, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Percebemos que esses discursos possuem uma interação maior entre o leitor e o texto, mais que isso, podemos observar que ele é tido como colaborador nas produções, tendo capacidade de modificá-los e adaptá-los e voltar a compartilhá-los. Observamos também a mistura de linguagens e a perda de propriedade, hoje é quase impossível, por exemplo, dizer quem produziu um determinado meme que circula nas redes sociais. As imagens e as ideias perdem o valor da propriedade e passam a ser de todos, que estão envolvidos e participam daquela comunidade.

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado, não necessariamente, conquistado por aquele que apenas domina o código (Bagno, 2003).

Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar o conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Tradicionalmente, as posições linguísticas, psicológicas ou psico linguísticas sobre as relações entre oralidade, escrita e escritura no letramento emergente, no desenvolvimento da escrita e no discurso oral *versus* o escrito, se atém muito mais às diferenças entre a linguagem oral e a escrita, do que às suas semelhanças processuais.

Isto é, não se atentam para seus pontos comuns ou interfaciais, praticamente não levando em conta, no processo de letramento, as interferências e projeções de características várias de uma modalidade sobre a outra e a sóciohistória (condições) da emergência e da produção do discurso na construção/constituição da linguagem e do sujeito.

Se as levam em conta, se atentam muito mais, quanto a definições gramaticais, psicológicas e/ou linguísticas, a caracterizar estratégias formais e/ou comunicativas/funcionais usadas na linguagem oral e na escrita e a descrever os fenômenos linguísticos apenas como domínio da língua (Bagno, 2003b).

Centrando-se, portanto, mais no objeto que no processo, as concepções das relações discursivas linguísticas e/ou psicolinguísticas entre oralidade/escrita (alto grau de interação da oral ou interação direta *versus* ausência de interação ou tendência ao monólogo; caráter privado *versus* caráter mais público; etc.) se apresentam como uma visão que reduz as diferenças (e/ou semelhanças) a aspectos quase que exclusivamente de estratégias usadas em uma ou em outra.

Além disso, a relação entre oralidade/escrita tem sido proposta, no modelo autônomo de letramento. É como se existisse dois pólos extremos de diferenciação formal ou processual entre linguagem oral e escrita, cujas características (concepções X mitos/crenças) podem estar assim resumidas:

- a) polaridade/dicotomização entre oralidade e escrita;
- b) precedência da primeira sobre a segunda;
- c) escrita como transcrição da fala;
- d) caráter natural e primitivo de uma e caráter formal e escolar (“artefato”) da outra;
- e) (uni)linearidade e imediatismo do processo;
- f) escrita como objeto dependente da fala;
- g) exigência de certo nível de desenvolvimento audio-articulatório da fala e cognitivo na ontogênese da criança para acesso à escrita, como se a construção da escrita/escritura só pudesse ter início ou iniciasse na idade chamada escolar, mediante o uso de técnicas/métodos planejados artificialmente;
- h) escrita como retrato (isomorfia parcial formal) da fala-padrão;
- i) valor intrínseco e autônomo da escrita, separando os iletrados (sujeitos incapazes de pensar logicamente) dos letrados (capazes de pensar logicamente) (Bagno, 2003b).

Essa visão institucionalizou-se e tornou-se parâmetro para práticas pedagógicas convencionais. Chega até a determinar o bom desempenho em linguagem oral como um dos fatores necessários à alfabetização, acreditando que a pronúncia correta das palavras pode possibilitar a alfabetização e se apresentar como parâmetro para um bom desempenho social.

Como uma professora, certa feita, nos disse, que dava aula articulando bem as palavras e sílabas porque ajuda as crianças a desenvolver a escrita, como se ocorre-se a “identidade alfabética” absoluta entre o oral e o escrito. Uma alternativa de valorização dos aspectos cenêmicos da escrita da língua portuguesa e de uma estratégia de aprendizagem segmentada, como se os enunciados fossem apreendidos por partes (fonemas e morfemas) e não no seu conjunto total.

Na verdade, essa prática reflete uma posição hierarquizante, que coloca a escrita como uma modalidade superior à oral, já cristalizada na instituição escolar e refletida na fala da professora.

Segundo as características acima, no modelo autônomo do letramento, a construção do letramento encontra-se entendida como um processo neutro, independente das condições sociais e dos contextos interacionais. O modelo abstrato que está valorizando o estado permanente da escrita *versus* a fugacidade da oral, cuja produção do objeto pré-definido, em função de suas diferenças formais com a modalidade oral ou de seus traços estruturais de um maior planejamento prévio (Ilari e Basso, 2006).

Cada vez fica mais evidente que o desenvolvimento das habilidades linguísticas e de algumas capacidades cognitivas é favorecido pelo letramento, que acontece por meio da observação e manipulação de objetos, processos e eventos, e de textos verbais e não-verbais diversos, endereçados a e por diferentes interlocutores. Em todas essas situações, a linguagem desempenha papel essencial, já que possibilita ao falante constituir-se como um sujeito diante do outro, expressando suas opiniões, tomando consciência de si mesmo e do real.

A distância entre o discurso do aluno e o discurso da escola se alarga quando constatamos que os padrões linguísticos postulados para a variante culta são determinados pela gramática normativa, que prescreve as regras do bom uso da língua, a partir de sua modalidade escrita, literária e não contemporânea. Os problemas que daí advêm são significativos, pois a modalidade linguística escrita é muito menos usada que a falada, em qualquer momento histórico-cultural. A manifestação literária da língua é produzida apenas por um grupo limitado de falantes, geralmente letrados e sua não contemporaneidade ignora o caráter dinâmico da língua, representando por algo que ela já não é (Ilari e Basso, 2006).

A compreensão desse distanciamento é aprofundada quando verificamos que a literatura, como as artes em geral, caracteriza-se como espaço para subversão à norma estabelecida. E assim a gramática normativa se vê obrigada a formular listagens de exceções, colocadas lado a lado com regras gerais, de modo a dar conta dos usos peculiares da modalidade linguística que elegeu como padrão a escrita, literária e não-contemporânea (Ilari e Basso, 2006).

Tanto a fala quanto a escrita se refinam com o uso e o letramento, com o passar do tempo tende a intensificar o refinamento. Assim, por exemplo, ao entrar para a escola, a escrita da criança reproduz a sua fala. Com a continuidade da escolarização, e com a pressão da gramática normativa, a escrita tende, estruturalmente, a apresentar marcas próprias, afastando-se, paulatinamente, do discurso falado.

Os limites, cada vez mais densos - limites impostos à escrita pela gramática normativa e pela formalidade de algumas situações - fazem com que a modalidade oral se aproxime, formalmente, daquela escrita, filtrando marcas que irão modelá-la. Novamente, fala e escrita se influenciam, porém agora é a escrita que irá determinar a fala (Ilari e Basso, 2006).

A consequência dessa visão necessita considerar a construção do letramento como desenvolvimento de habilidades cognitivas cada vez mais abstratas, superiores, lógicas (*consciousness*) (ONG, 1982). A interação social é a forma de ajudar o desenvolvimento da cognição e do raciocínio lógico e não a origem.

Em síntese, essas posições, que fragmentam e dicotomizam a linguagem oral e a escrita, provocam uma verdadeira “ruptura” entre teoria, uso e prática (pedagógica), pois veem a linguagem como sistema abstrato de formas/funções, de um lado, e as condições do sujeito falante isoladas, de outro. Também reafirmam a materialidade objetiva da linguagem, como objeto constituído e transparente e não levam em consideração a mobilidade sóciohistórica dos sujeitos e da própria linguagem ou os modos de participação dos sujeitos nas práticas discursivas orais relacionadas à escrita, enquanto prática discursiva e enquanto objeto.

4 ORALIDADE

No sentido mais amplo a escrita pode ser conceituada como um sistema semiótico visual e espacial e em um sentido restrito como um sistema gráfico de notação da linguagem. Porém, pelo meio da escrita podemos também evocar vozes, pensamentos e mensagens ao tomarmos contato com a escrita prolongamos a memória do nosso tempo, preservamos um pensamento muito tempo depois que o pensador parou de pensar e nos tornamos participante de um ato de criação aberto enquanto as imagens entalhadas forem vistas, decifradas, lidas.

A linguagem é fundamental para todo e qualquer desenvolvimento humano, e é condição para o domínio de conceitos que permitem ao sujeito compreender o mundo e nele agir. Desde que nascemos estamos inseridos num mundo simbólico, em que a fala do outro interpreta e imprime significados às nossas ações e demais manifestações vocais. Com respeito à aquisição da linguagem oral.

Tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis na sociedade atual. Não podemos confundir seus papéis e contextos de uso, bem como a discriminação de seus usuários. Por exemplo, há quem equipare a alfabetização (domínio ativo da escrita e da leitura) com o desenvolvimento. Outros sugerem que a entrada da escrita representa a entrada do raciocínio lógico e abstrato. Ambas as teses estão cheias de equívocos e não passam de mitos. Mas é evidente que a alfabetização continua fundamental.

Foi a necessidade humana de perpetuar-se nas produções culturais que levou à expressão gráfica. Assim, a escrita mantém relações estreitas tanto com a imagem (desenho) quanto com a fala, sem ser, contudo, uma simples derivação do desenho ou uma mera transcrição da fala.

Marcos Bagno (2003b) aborda as assimetrias existentes entre a escrita e a oralidade. Reconhecendo o autor, também, que se faz necessária a criação de regras básicas para que a escrita seja compreendida por diferentes pessoas, em diferentes momentos. Considera o estudioso, que as duas formas de expressão da linguagem – fala e escrita – têm características próprias, não deixando, entretanto, de manter relações.

A primeira das tendências é a que se dedica à análise das relações entre as duas modalidades de uso da língua (fala *versus* escrita) e percebe sobretudo as diferenças na perspectiva da dicotomia.

Parece claro que a linguagem oral é marcada por qualidades rítmicas, denotacionais, expressivas e para linguísticas, advindas das situações interacionais, nas quais papéis sociais e atos de significação são negociados pelos interlocutores. Na linguagem escrita isso não acontece, pois a distância entre os interlocutores faz que a interação seja mediada pela própria escrita.

Por sua vez, Ilari e Basso (2006) em seus estudos, faz um levantamento de diferentes teorias linguísticas sobre a relação da escrita com a oralidade e traça as similaridades entre elas. Além disso, explicitam-se diferenças como:

- A alta dependência contextual da linguagem oral, visto que esta utiliza-se de recursos supra linguísticos, ao passo que a escrita pode ser descontextualizada por fazer uso de estruturas lexicais e sintáticas mais complexas que trazem para o leitor a contextualização;
- A fala, apesar de possuir nível formal, encontra-se abaixo do nível formal da escrita. A escrita tem seu nível causal, o qual, entretanto, está acima do nível causal da fala, falta que se justifica pelo grau de seu planejamento. Explicando melhor: a escrita, por mais causal que venha a ser, não deixa de respeitar regras sintáticas e gramaticais que não lhe permitem ser tão casual quanto um discurso oral, que por sua vez, também obedece a regras gramaticais próprias.
- A escrita é, funcionalmente, um produto permanente, ao passo que a fala pode ser efêmera e passageira. Na fala, temos uma situação real entre dois ou mais interlocutores, em que o discurso pode ser estruturado e alterado de acordo com o fluxo do diálogo estabelecido. Na escrita, todavia, ocorre um ato solitário que é fixado, mas esse poderá ser recuperado com fidedignidade mesmo após um determinado tempo;
- A fala é comandada pelas regras comunicacionais, já a escrita, além dessas imposições, sofre as regras de ordem normativa e convencional.

Portanto, a fala e a escrita são modalidades distintas, mas estão ligadas por serem partes de um todo que constitui a linguagem humana. As diferenças entre elas encontram-se, como pudemos observar, no maior ou menor grau de planejamento e de monitoramento, em razão de o interlocutor estar ausente, no caso da escrita.

Em se tratando das oralidades várias características podem estar presentes como veremos a seguir:

4.1 REPETIÇÃO

Uma das principais características da oralidade é a repetição, seja de itens lexicais, sintagmas, orações ou mesmo estruturas, gerando construções paralelas em grande quantidade. Nas produções escritas, a repetição pode ser vista como um recurso expressivo para aproximar a língua falada da língua escrita, ou em decorrência da restrição vocabular por parte do produtor do enunciado.

A repetição é uma das estratégias básicas de construção de discurso, que facilita acima de tudo a interação, sendo os efeitos semânticos ocorrendo através da repetição dos itens lexicais e pelos morfemas, tais elementos que produzem intensidade, reiteração e continuidade no discurso.

Como se observa, a repetição auxilia a coesão e também a realização de seguimentos mais acessíveis, além de causar a continuidade da coordenação tópica e beneficiar o envolvimento entre os participantes da comunicação textual. Constata-se, portanto, que a repetição não é apenas uma simples característica da língua falada. Ela assume diversas funções, tornando-se, por conseguinte, essencial em uma gramática da textualização nessa modalidade de língua.

A reutilização de duas ou mais vezes dos efeitos semânticos na cadeia discursiva colabora para a leveza textual, desenvolvendo classes facilitadoras que consentem ao ouvinte ter tempo de assimilar melhor as informações e propiciam ao falante às ocasiões precisas não só para (re) organizar o seu discurso, mas, além disso, para seguir e avaliar a coerência textual.

4.2 GÍRIA

O meio social, conseqüentemente, administra o uso da linguagem e institui norma linguística. Portanto, compreende-se que a gíria é um elemento que é arquitetado por um determinado grupo social, que a emprega como um signo de grupo.

A criação de uma linguagem específica pode atender à aspiração de originalidade, contudo ao mesmo tempo pode ter outros intuitos como servir de código a ser percebido apenas por sujeitos de um grupo ou como elemento auto afirmativo.

A gíria, na sociedade, é uma variante de baixo prestígio porque está atrelada à linguagem dos jovens, do povo às vezes sem cultura; ou no fato da gíria de grupo, que é a mais atraente, está ligada às atividades marginais como, por exemplo, às prisões etc.

As gírias apresentam determinadas características, tais como:

Forma linguística conflituosa com a sociedade, pois rompe à norma;

Efemeridade, pois a gíria de grupo ao perder caráter criptológico é substituída;

Linguagem agressiva e algumas vezes irônica; linguagem afetiva;

Forma de identidade e de autoafirmação e linguagem inacessível aos não iniciados no grupo (Bagno, 2003).

A gíria contém palavras que atendem a norma culta, pode ser uma característica de uma determinada região ou de um povo.

4.3 MARCADORES CONVERSACIONAIS

De acordo com Marcuschi (2001) existem dentro dos marcadores conversacionais a funções específicas, cada qual pode ter funções sintáticas (responsáveis tanto pela sintaxe da interação quanto pela segmentação e pelo encadeamento das estruturas linguísticas) e funções conversacionais.

Os marcadores conversacionais executam funções textuais quando atuam na organização do conteúdo informacional do discurso. Nesse caso, integram-se aos componentes ideacionais e textuais da linguagem, operando num nível hierarquicamente superior ao da sentença (Marcuschi, 2001).

Trabalham como mecanismos de coesão textual, constituindo determinado tipo de relação semântica, e, às vezes, quase meramente estrutural, entre diversas unidades discursivas. Propiciam, por exemplo, abertura, desenvolvimento, retomada e encerramento de tópicos e distinção de estruturas de figura e fundo. Algumas formas peculiares que desempenham essa função são: já, então, e, mas, aí, ou seja, por fim, em resumo, quer dizer etc.

Os marcadores conversacionais desempenham funções interacionais quando agem no processamento da interação conversacional, quando desempenham alguma função advinda espontaneamente da relação face-a-face entre os interlocutores, integrando, conseqüentemente, o componente interpessoal da linguagem.

Como os marcadores conversacionais textuais, os marcadores interacionais não são constituintes sentenciais, são exteriores aos conteúdos proposicionais e sintaticamente independentes de suas unidades adjacentes.

4.4 PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

O processo de produção/ leitura de textos implica o domínio de um conjunto interligado de habilidades que envolve não só o conhecimento linguístico e textual como também um conhecimento extralinguístico ou “visão de mundo” partilhada pelos interlocutores desse ato comunicativo que é o texto.

Essas ideias confirmam que é preciso ver esta prática textual como um fato verdadeiro do processo ensino - aprendizagem. O professor deve intervir ajudando o educando a se aproximar mais do texto, a se apropriar de habilidades a transitar de uma forma textual da narração para a dissertação. É esse trajeto entre uma e outra que irá propiciar ao aluno, o treino e o aprendizado sobre os textos como forma de comunicação.

Bagno (2003), comparando a linguagem falada e escrita, estabelece alguns critérios distintos: o discurso oral apresenta um caráter fragmentário, enquanto o discurso escrito caracteriza-se pelo alto grau de integração; o discurso oral é marcado por maior envolvimento do falante com a situação de comunicação com seu interlocutor, já o discurso escrito reflete um distanciamento maior do falante em relação à situação e ao evento comunicativo. Assim, quando o aluno está praticando a escrita, pode acontecer uma defasagem de tempo entre o seu pensamento e a sua expressão escrita. Por isso é importante que o professor acentue o envolvimento com a situação para fixar na memória o discurso pensado.

O professor deve observar com muito cuidado as características dos textos orais em relação às produções escritas, verificando se há interação das estratégias orais no escrito e verificar se a criança está incorporando recursos e procedimentos próprios.

A estrutura narrativa é sempre o primeiro passo para que a criança passe da modalidade oral para a escrita. Através da narrativa oral e depois escrita, é que o professor poderá trabalhar as articulações de várias sequências, tais como a orientação, complicação, avaliação, a resolução e a coda.

É compreendendo a narrativa de experiência pessoal que se pode compreender as produções narrativas espontâneas da criança sem fazê-las perder a sua natural expressividade. Deve-se reconstruí-las, com mais riqueza de expressão, criando na sala de aula uma situação real de vida.

Como forma de comunicação social, a língua é um sistema gramatical criado pela sociedade, com a finalidade de expressar-se coletivamente. Ilare e Basso (2006) definem a língua como “expressão da consciência de uma coletividade, o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age”.

Tendo em vista que a sociedade está em constantes mudanças, transformando-se, caminhando rumo ao “novo”, a língua também não é estática, torna-se mutável à medida que vão se criando novas palavras, novos modos de expressão. Buscam-se termos modernos e adequados aos novos tempos, abandonam-se lexias consideradas ultrapassadas para o momento e ainda dá-se a termos já existentes novos significados.

Ao contrário do que declaram algumas pessoas desavisadas, os linguistas não consideram o processo de constituição de uma norma-padrão como uma coisa intrinsecamente negativa. Eles sabem que a vida social é regulada por normas, entre as quais estão as normas de comportamento linguístico. Os linguistas simplesmente chamam a atenção para o fato da normalização da língua não ser um processo ‘natural’, mas sim o resultado de ações humanas conscientes, ditadas por necessidades políticas e culturais, e nas quais impera frequentemente uma ideologia obscurantista, dogmática e autoritária. Alguns linguistas (mas nem todos!) acreditam que uma norma-padrão poderia até ser elemento cultural desejável, desde que construída com o auxílio da pesquisa científica e com base em projetos sociais democráticos e não excludentes. (Bago, 2007, p. 37).

4.5 A LINGUAGEM

Sabe-se que o processo de aprendizado está estritamente relacionado com o desenvolvimento, e ambos estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. São, no entanto, processos distintos.

Conforme aponta Bago (2003b) a aprendizagem vai promover, suscitar e impulsionar o desenvolvimento, e constitui condição imprescindível para que este ocorra. O sujeito apropria-se daquilo que lhe é ensinado, incorporando novos elementos a seu modo de agir e pensar. O aprendizado humano, conseqüentemente, necessita das relações sociais e perpassa o conhecimento do outro.

Na leitura da mesma obra citada acima percebe-se que para o autor é de suma importância a concepção da linguagem. A linguagem não tem um caráter somente comunicativo, mas possui também uma função organizadora do pensamento e planejadora de ação; por conseguinte, suas funções básicas seriam a de possibilitar o intercâmbio e a de estruturar o pensamento.

A primeira função é a de intercâmbio social, uma vez que o ser humano cria a linguagem para se comunicar e se relacionar no mundo. Já a função da linguagem como estruturadora do pensamento tem por objetivo ordenar o real, possibilitando a formação de categorias conceituais.

Em decorrência desse encontro, Bagno (2003b) aponta que o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. Esta ligação justifica-se pela necessidade de intercâmbio e de troca entre os sujeitos, além de planejamento e ação coletiva para haver transformação da natureza. Pode-se, pois, afirmar que dessa forma, torna-se possível a criação da cultura, visto que, este é o momento crucial em que o biológico se transforma no sócio-histórico.

A fala representa ideias e tudo o que pode ser conceituado na cultura, ao passo que a escrita representa a fala, e não é simplesmente uma reduplicação automática dos sons produzidos. Isto significa que, nesta abordagem, a escrita não se configura como transcrição da fala, mas como um código utilizado para representá-la simbolicamente em seu início de desenvolvimento, para depois tornar-se independente da oralidade (Bagno, 2003b).

4.6 ORALIDADE E ESCRITA DENTRO DA SALA DE AULA

Pode-se dizer que os PCNs atuais, sobretudo os que referenciam o segmento de terceiros e quartos ciclos, representam avanços concretos no tratamento do ensino de língua oral, já que a partir de sua organização estrutural, é possível vislumbrar possibilidades de bons currículos no campo da oralidade.

Uma das vantagens evidenciadas é que o tratamento teórico permite estabelecer certa isomorfia entre escrita e oralidade, ou seja, o par reflexão e uso e os agrupamentos de gêneros permitem dar ao oral uma estrutura planejável com o mesmo estatuto e importância da linguagem escrita.

Não obstante essa estrutura permite vislumbrar, em paralelo, dois campos bem articulados (linguagem oral/linguagem escrita) pelas práticas de escuta/leitura e produção de textos orais/escritos, o dinamismo entre linguagem oral e escrita pode ser interpretado pelos leitores do documento de modo estanque, como se, num currículo, tais práticas pertencessem a momentos distintos e sem conexões metodológicas e procedimentais. É preciso, portanto, articular esses dois campos de uma forma dinâmica tal que o tratamento da linguagem oral e da escrita não fique tão distante da profunda impregnação mútua que as práticas cotidianas de linguagem requerem de qualquer cidadão – falar, escutar, escrever ler, nas práticas sociais contemporâneas, é atividades profundamente complementares e imbricadas (Ilari; Basso, 2006).

Fazendo essa correlação, o professor tem a oportunidade de constatar que o campo do ensino do oral possui diversas lacunas. Os dois últimos PNLDs (Programas Nacionais de Avaliação do Livro Didático) se fossem aplicar rigidamente os critérios de avaliação sobre o tratamento dado ao oral, possivelmente, nenhum livro didático entraria na categoria do “recomendado com distinção”. Marcuschi chega a conclusões semelhantes:

Mais penosa afigura-se, no entanto, a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada. Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas. Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita (Marcuschi, 2001, p. 41).

Essa lacuna, evidenciada no campo didático-pedagógico é um reflexo do próprio campo das pesquisas linguísticas, que sempre deu mais importância a uma concepção estruturalista de língua, cujo eixo teórico relegado a um plano secundário a complexidade da fala, privilegiando, a partir da dicotomia saussuriana, a língua como um sistema.

Mesmo considerando-se a hipótese que nos últimos decênios tenha ocorrido um avanço significativo nas pesquisas da língua oral, como evidência Bagno (2003b), mesmo assim, no campo pedagógico, o que se tem são sugestões esparsas ainda bastante insuficientes para ganhar fôlego de modelos eficientes no campo do ensino.

Ao refletirmos sobre essa lacuna existente no ensino do oral, chegamos à conclusão de que seu ensino somente ganhará alguma relevância a partir da emergência de um paradigma diferente desse economicamente assimilado e manipulado pela indústria do livro didático, numa visão mais contemporânea de ensino que aposte na autoria do educador e insira-o nesse contexto de “faça-você-mesmo” que as novas tecnologias e as novas práticas de linguagem estão possibilitando.

Dentro desse contexto, é importante encontrar modelos que permitam assegurar, na abordagem do oral, a preservação de sua essência performática, como também permitir uma integração entre suas manifestações atuais e sua tradição já registrada em coletâneas.

Em outras palavras, trata-se de encontrar métodos e modelos que permitam oportunidades de colocar o aluno em contato com a oralidade de seu tempo, como também levá-lo a refletir e a encontrar as matrizes e percursos sócio-históricos de sua tradição oral (Bagno, 2003b).

4.6.1 A Dinâmica da Língua Oral

A dinâmica da língua oral, a fim de que seja possível preservar sua essência performática, não pode ser reduzida ao espaço restrito das páginas dos manuais didáticos, talvez esse também seja um dos motivos da falta de propostas interessantes no tratamento da oralidade: sabe-se de antemão que o volume de páginas e/ou a diferenciação de meios e suportes exigidos inviabilizam os custos.

A língua oral exige suportes e meios dinâmicos, de preferência aqueles que registram e fazem circular sons, imagens e textos escritos: gravadores, vídeos, multimídias, redes etc. Nesse sentido, podemos considerá-la entre os temas privilegiados das novas tecnologias.

Faz-se relevante distinguir dois eixos básicos para que o ensino do oral possa funcionar como complementar ao campo da linguagem escrita, para que possamos refletir sobre as possibilidades de fluxo e de influências mútuas entre linguagem oral e escrita. Os PCNs já sugerem essa isomorfia de tratamento entre o escrito e o oral (par: escuta/produção; leitura/produção), no entanto, de uma forma concisa, ainda não muito explícita. O que se pretende discutir aqui é como tornar esses dois campos complementares e dinâmicos na organização curricular (Ilari e Basso, 2006).

Levando-se em consideração a existência de uma oralidade artística, literária, lúdica e outra de uso pragmático – do mesmo modo que a linguagem escrita sempre contou com uma literatura escrita (texto literário) e um campo de uso pragmático da escrita (texto não-literário). Pragmático aqui tem o sentido do uso cotidiano da linguagem (formal e informal), de instrumentalização do político e do social pela (e na) língua.

No eixo da oralidade artístico-literária e lúdica registra-se a produção oral advinda da tradição, a literatura oral popular (contos folclóricos, contos acumulativos, causos, desafios etc.), os ludismos orais, as brincadeiras, *nonsenses*, linguagens criptológicas, fórmulas de escolha etc. que são objetos de coletâneas, já registradas por pesquisadores.

Fazendo-se um paralelo desse eixo com a linguagem escrita, podemos justificar que o ensino do oral deve encontrar seu eixo cronológico, do mesmo modo que a literatura oficial tem seus autores consagrados (uma tradição, uma história) devidamente registrados nos compêndios e coletâneas e, ao mesmo tempo, também conta com um campo de autoria contemporânea, novos autores, novas obras que nascem e morrem e nem sempre ganham os estatutos da consagração literária (Ilari; Basso, 2006).

Face ao exposto, acredita-se na necessidade da assimilação de produções orais contemporâneas, que sejam capazes de vislumbrar suas raízes, suas histórias, preservando assim uma visão de língua e linguagem que considera qualquer produção textual como um processo sempre interdiscursivo e polifônico que se enreda no tempo e no espaço. Uma outra intenção bem-marcada dessa preocupação é reunir elementos para um modelo de trabalho que não dicotomiza cultura popular e erudita.

A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores.

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (Ilari e Basso, 2006).

Segundo Bagno (2003, p. 58-59), “quando dizemos que uma pessoa é muito ‘cult’, que tem muita ‘cultura’” estamos dizendo que essa pessoa “acumulou conhecimentos de uma determinada modalidade de cultura [a da classe dominante], uma entre muitas”.

Do ponto de vista sociológico e antropológico, simplesmente não existe nenhum ser humano que não esteja vinculado a uma cultura, que não tenha nascido dentro de um grupo social com seus valores, suas crenças, seus hábitos, seus preconceitos, seus costumes, sua arte, suas técnicas, sua língua (Bagno, 2003b, p. 58).

Sabe-se que as melhores produções literárias nascem desses momentos de efervescência em que a cultura popular é tematizada em uma perspectiva de busca de identidades, de afirmação cultural e linguística.

A literatura e as manifestações oriundas da tradição oral possuem afinidades atávicas, umbilicais. Esse percurso imbricado, esses eixos em paralelo, que aqui estamos propondo pode criar uma verdadeira matriz desejante e incitar pesquisas, leituras e autorias autênticas no sentido de buscas identificatórias, desde que realmente sejam dados espaços e ênfases para que, no tratamento dos gêneros do oral, explorem também suas dimensões de acontecimentos, de espetáculo, de “performance”, bem como seus textos não sejam assimilados apenas como literatura escrita.

Para Bagno (2007), o sentido, o contexto e a situação histórica de toda enunciação são definidos como seu tema. Entretanto, não é somente o tema que promove transformações ao nível das significações, pois as apreciações determinadas pela situação sociocultural – as entonações expressivas – também as promovem.

Essas entonações se caracterizam pelo colorido expressivo conferido aos enunciados, permitindo o contato da língua com a realidade. Elas são frutos das interações sociais entre os falantes e dos contextos nos quais os diálogos se constituem. São as fronteiras entre o verbal e o extra verbal.

Identificar-se com o outro; ver o mundo pelos olhos do outro e segundo seus valores; colocar-se no lugar do outro, sem deixar de retornar ao eu com o intuito de dar ao outro seu acabamento, de completar lhe o horizonte; tudo isso nos remete à alteridade como condição indispensável para a constituição da subjetividade.

Bagno (2003b) entende que esse processo contínuo de escolhas e de assimilação dos discursos alheios constitui o próprio processo de transformações e evoluções ideológicas da consciência humana, pois é nele que delineamos nossa postura ideológica perante o mundo e, por conseguinte, nossas práticas sociais.

Esse processo fundamenta-se nas constantes lutas, tensões e confrontações entre a palavra alheia propriamente dita e a nossa palavra, que brota da relação dialógica com o outro, para se tornar paulatinamente autônoma com relação à palavra do outro; ou seja, é, nesse processo, que cada palavra do outro, ao penetrar em nossa consciência, é contestada por uma contra palavra que a transforma, marcando-a com seus acentos e intenções.

É importante observar que, para o estudo das literaturas, tanto as de origem oral como as essencialmente tributárias da escrita, a produção contemporânea deve ocupar um lugar de destaque, de ponto de partida e de chegada.

O currículo deve manter sempre um jogo dinâmico entre presente e passado, como forma de evidenciar a produtividade contemporânea do campo e seu compromisso histórico com as produções oriundas da tradição.

A oralidade pragmática constitui um campo discursivo que organiza o uso pragmático-cotidiano da língua, o uso fora do campo da ficção e das artes. Há o campo da oralidade presencial, no qual se incluem gêneros tais como: debate, colóquios, mesas-redondas, reuniões de trabalho, conversa cotidiana, rituais etc. e o campo da oralidade marcada por mediações eletrônicas: oralidade na televisão, no rádio, quase sempre apoiada na escrita etc.

Do mesmo modo, a linguagem escrita também agrupa muitos gêneros que organizam o campo da técnica, do saber-fazer: ensaios, projetos, relatórios, artigos assinados, notícias, textos burocráticos etc.; que são coextensivos e complementares aos do oral pragmático.

Note que, na maioria dos casos, é sempre possível pensar nessa diversidade de gêneros imbricando escrita e oralidade: se de um lado podemos explorar um relato oral, um debate com regras, uma entrevista presencial, de outro, podemos pensar no relatório escrito, no artigo de opinião e na entrevista escrita.

Aqui, oralidade e escrita se associam para organizar o campo da técnica, da informação e do trabalho. São as interações pragmáticas que exigem habilidades tais como: informar, argumentar, persuadir, relatar etc. (Ilari e Basso, 2006).

Essa bipartição, além de permitir uma isomorfia dinâmica entre escrita e oralidade e, a partir dela, ajudar a dar ordem a essa profusão caótica da diversidade de gêneros, pode também favorecer novas redistribuições de responsabilidades na abordagem e preservação dessa diversidade, sobretudo a partir da organização deste item, a abordagem do oral pragmático.

A partir dessa organização, não é difícil demonstrar que a responsabilidade pelo ensino da expressão oral e escrita não deve ser privilégio exclusivo da disciplina de Língua Portuguesa. Algumas perguntas emergem destas reflexões:

- Por que não sugerir, por exemplo, que disciplinas como História, Geografia, Ciências e outras definam seus gêneros preferenciais, tanto para o oral como para o escrito por que não explorar o debate organizado (com preparação, com exposição a modelos interessantes, com mediação, com a escrita sendo usada como apoio, com seleção de argumentos etc.)?
- Por que não explorar o relato de experiência (oral) e sua versão escrita, o relatório?
- Porque ainda existem alguns gêneros escritos e orais próximos aos exercidos por suas ciências de origem (no campo do oral: colóquios, exposições, debates; no campo do escrito: artigos de opinião, resenhas temáticas e críticas, verbetes de enciclopédias etc.)?

Enfim, divulgar a ideia de que ensinar a ler, analisar e produzir textos orais e escritos não é um tipo de atividade de competência exclusiva da disciplina Língua Portuguesa, que o aluno, depois de dominar, estará apto a generalizar tais capacidades para sustentar os conteúdos das diversas disciplinas. É, sobretudo, um campo transdisciplinar de trabalho, no qual cada disciplina tem suas cotas e responsabilidades em relação a linguagens, discurso, textos e meios que põe em circulação.

As evidências que encontramos no cotidiano escolar nos desvelam a prevalência de um ensino de Língua Portuguesa, tanto nos livros didáticos como na sala de aula, desprovido de conteúdos (formas vazias, frases estereotipadas, exercícios de preenchimentos de lacunas etc.) e um “ensino” de conteúdos, nas demais disciplinas, esvaziado de textos, estes, via de regra, são fragmentos registrados aos farrapos no quadro negro, nas respostas às questões avaliativas e nos trabalhos, quase sempre copiados de enciclopédias.

Enfim, conteúdos atrofiados porque muito distante da funcionalidade e organicidade dos gêneros que sustentam o campo discursivo dessas ciências, dessas disciplinas, ainda que pensemos apenas em textos e veículos de divulgação científica.

4.6.2 A linguagem em sala de aula

A linguagem utilizada em sala de aula apresenta um perfil específico, pois, por ser de um sujeito letrado (professor) a fala abandona as marcas da oralidade e se deixa impregnar pelas marcas do texto escrito. Assim, nas séries iniciais do curso fundamental, o aluno oriundo das classes populares, que está iniciando sua apropriação da escrita - escreve como fala - tem de interagir com um professor cuja fala é modelada pelas marcas do discurso escrito letrado - fala como escreve/escreve sob pressão das normas gramaticais (Ilari e Basso, 2006).

Consequentemente, a falta de sintonia entre o discurso do professor e o do aluno não se dá apenas pelo fato de terem origem e viver em grupos sociais distintos - mesmo porque nem sempre é assim - mas pelo fato de que o discurso do professor, diferentemente do aluno, corresponde à fala de sujeitos já letrados, fala impregnada pela escrita.

Uma abordagem complexa dos gêneros orais pode ajudar a diminuir as distâncias que o ensino elitista impõe entre a vida social e a produção escolar, fornecendo bons modelos para que sejam trabalhadas as variações, conceitos de desvios e de erros e, ao mesmo tempo, valorizar e pôr em circulação uma produção textual que permita um largo espectro identificatório. Portanto, é a partir do qual o sujeito possa assumir, sem sentimento de inferioridade, que suas performances orais e escritas sempre sofrerão variações.

Nesse sentido, não cabe falar em bidialetalismo, uma vez que não propomos polarizações como paradigma de análise, mas sim uma ambiência de linguagem que cultue uma diversidade sistêmica, complexa e que não justifique suas inclusões por meio do velho truísmo do “respeito à cultura do aluno” ou coisa que o valha. Ao contrário, que tenha predisposição a uma escuta autêntica e que reconheça o valor da cultura do outro.

Nosso modelo, ainda que precário, quer apenas sinalizar para a complexidade da língua oral em sua dimensão de uso, em seu enredamento com a escrita tanto no tempo como no espaço. Assim, queremos rejeitar qualquer modelo polarizante: de um lado uma norma culta, de outro uma popular; de um lado uma literatura oral, de outro uma erudita.

Se pensarmos num modelo mais complexo de interação entre diversidades linguísticas e literárias, um modelo mais para a metáfora da rede do que para a configuração polar. Podemos sustentar que os sujeitos interagem não apenas dicotomizando palavras e expressões de forma a cotejá-las com uma norma elitizante. O importante, sendo pugnando e repugnando, a partir de um contínuo jogo desejante entre assimilar (assujeitar-se) e transformar (autonomizar-se) os envolvidos por uma ambiência linguística estruturada e estruturante de/por uma profusão de gêneros e textos.

Qualquer falante sabe intuitivamente que existe uma diversidade de “modos de falar e de escrever”, de gêneros, de tipos textuais, de formatações discursivas que coíbe e interpõe restrições a seu potencial de fala (Ilari e Basso, 2006).

Do mesmo modo, na pragmática da fala, existem usuários da língua que ousam experimentar determinados gêneros “perigosos”. Destaca-se por exemplo, o discurso político num contexto de confronto político quando, um “sem-terra” assume o polo discursivo à revelia do normativismo sustentado por aqueles que defendem, com seus discursos, a lei que protege o absurdo contemporâneo do grande latifúndio.

Esses “passos de coragem”, essas ações políticas, que fazem um falante assumir uma nova atuação discursiva em sua vida ou mesmo sustentar um confronto no interior da linguagem, colocam nossa pesquisa, como nosso saber pedagógico, diante das fronteiras móveis e esmaecidas dos discursos e dos gêneros. Também diante de mecanismos ideológicos de interdições e de autorizações, enfim, diante de temas que nos levam a pensar de uma forma mais concreta no par da autonomia-heteronomia, já não mais como uma estrutura polar, mas como um mecanismo complexo que passa por esses mosaicos de linguagens e de cenários sociais por cujos meandros os sujeitos se esgueirar e a duras penas, se constituem.

Quando pensamos em “ser autônomo” se pressupõe, no mínimo, esses momentos de negociação dialética entre auto e heteronomia, esse contato com estranhas formas de linguagem e de performances e, ao mesmo tempo, de inserções de novos sujeitos em novas ações sociais.

Nessas células de luta, as linguagens se mesclam, os gêneros rangem, seus formatos e as impregnações da fala na escrita e vice-versa marcam os avanços e recuos dos sujeitos e interlocutores em jogo. As normatizações assumidas são resultantes das reconfigurações políticas e sociais, representando nada mais do que estruturas de demarcação da ação política e cultural no jogo vivo das alteridades e dos conflitos de classe.

Nesse sentido, é preciso levar em conta que, em determinadas arenas, as formas linguísticas da escrita também podem ficar submetidas às exigências do gênero. Na textualização escrita, por exemplo, em alguns gêneros literários elaborados para voz alta e declamação (poesia popular, desafios), a própria forma da escrita e da sintaxe (a ortografia, a concordância, as flexões) fica a serviço de uma entonação regional. Por fim, esse campo da poesia oral pugna no campo da escrita para registrar sua melopeia regional (Ilari e Basso, 2006; Bagno, 2003b).

Pelo que até agora se apresenta exposto, a linguagem produzida na escola assume um caráter condicionante, que adentra o aluno a um padrão linguístico absolutamente desvinculado de sua realidade e em relação ao qual ele não é capaz de estabelecer em sentidos pragmáticos, a não ser dentro do ambiente escolar (Ilari e Basso, 2006).

Quando se considera que o discurso escolar se propõe a investir na aprendizagem daqueles a quem se dirige, tal discurso somente pode ser avaliado de acordo com sua eficiência, ou seja, pelo grau de mudança - aprendizagem - que proporciona. Se o discurso escolar não afeta o interlocutor, não produz mudanças, sendo, portanto, ineficiente.

Finalizando, acredita-se importante ressaltar que esse nosso tempo de redes e de novos paradigmas em todos os campos da pesquisa e da educação exige de nós, pesquisadores e educadores, uma visão e uma escuta mais generosas, mais sensíveis às diferenças. É preciso lembrar que o paradigma das dicotomias redutoras vem desabando em todos os campos do conhecimento. O início pode ser situado lá nos primórdios da Psicanálise, quando Freud questiona as evidências segregadoras que estruturam os conceitos e as subjetividades, tais como: normalidade *versus* anormalidade, heterossexualismo *versus* homossexualismo, infância *versus* maturidade etc. (Ilari e Basso, 2006).

Na linguística, o par língua e fala, norma culta e norma popular, escrita e oralidade, formal e informal, entre outras, não se dicotomiza mais nos moldes da lógica cartesiana. O que se têm são espectros complexos, em que cada elemento suporta conceituações paradoxais (como na Física: a luz pode ser onda ou pode ser partículas, de acordo com a necessidade do ponto de vista).

Nosso tempo propõe sempre desafios dialéticos, rupturas com a avareza de certas visões teóricas. Em educação, o movimento deve surgir sempre no sentido de buscar a inclusão polemizante, trazendo o sujeito - linguagem, cultura e voz, para fazer do sistema uma ambiência aberta às contradições necessárias e às mudanças.

O ensino da língua portuguesa nas escolas está direcionado mais especificamente, para a escrita. Tal postura nos parece totalmente errada e fora de propósito. Faz-se necessário mostrar que a língua escrita é mais uma modalidade da língua a ser aprendida.

Não se pode, de forma nenhuma, desprestigiar e desconsiderar as modalidades orais que estão em uso nos diversos segmentos da sociedade e em todos os seus níveis. Nesse contexto, deve se considerar a questão da adequação - cada situação exige de quem nela está envolvido comportamento, vestimenta e linguagem adequados (Bagno, 2007).

Há que se considerar, ainda, a questão do preconceito linguístico. Na maior parte das vezes, o ensino de nossa língua é feito de forma bastante rígida, como se tudo que fosse diferente do que está registrado ou codificado nas gramáticas tradicionais fosse inteiramente errado. É nesse aspecto que deparamos com os conceitos de “certo” e “errado” no uso da língua.

Explicitamente, o ensino da gramática normativa tem o objetivo de banir de nossa língua, formas consideradas “empobrecedoras”, “desviantes”, “indignas” de uma língua bem falada, não adequada ao uso das pessoas “de bem”. Essa é uma prática que deve ser eliminada de vez em nossas escolas.

Trata-se de uma postura preconceituosa, pois em nome da “boa língua”. pratica-se a injustiça social, humilhando o ser humano por meio da não-aceitação do seu mais importante meio de expressão cultural, isto é, o sistema de comunicação próprio da comunidade ao seu redor (Bagno, 2003b).

A existência de diferentes modalidades no uso da língua e o domínio da norma culta são questões que preocupam todos os envolvidos com o ensino do idioma. Claro que, apesar da aceitação dos diferentes níveis do uso da língua, o domínio do padrão culto escrito é condição indispensável para o aprimoramento cultural, moral e intelectual do indivíduo e o crescimento do nosso povo e de nosso país.

Cabe à escola, portanto, ensinar a norma culta escrita sem menosprezar as demais modalidades da língua consideradas “erradas”, por alguns segmentos tradicionalistas do sistema educacional (Ilari e Basso, 2006).

O texto falado, de forma geral, é criado no momento da conversação, não possuindo rascunho, como geralmente ocorre no texto escrito. A língua oral apresenta uma tendência para o planejamento ou não planejamento. Podemos afirmar, que é planejada localmente, isto é, esquematizada passo a passo, à medida que se desenvolve a conversação.

O texto escrito pode ser planejado, revisto, rascunhado. O texto conversacional apresenta pouco elaborado em comparação com a elaboração presente no texto escrito. Quando falamos, vamos construindo nosso texto. De acordo, com a reação de nosso interlocutor, repetimos a informação, mudamos o tom, reformulamos nossa explicação. Em decorrência disso, as ideias são menos complexas.

Além disso, do ponto de vista sintático, o texto conversacional é bastante fragmentado, uma vez que as frases são cortadas, havendo, assim, por vezes, rupturas na construção à medida que a frase se desvia de sua trajetória, tomando outra direção sintática. Essa forma fragmentada da modalidade oral - presença de anacoluto, frases truncadas, entre outras - é um aspecto que diferencia em muito as duas modalidades.

Por seu lado, o texto escrito, embora possa ser refeito, não deixa perceber, ao ser dado como pronto, as marcas de sua elaboração. O texto escrito se apresenta acabado, coeso e com sequência temporal. Existe, ainda, a questão do planejamento, que na escrita vai desde a escolha do tema a ser desenvolvido, e o planejamento linguístico. A modalidade escrita da língua pressupõe a articulação de ideias e de aspectos linguísticos.

Estamos acostumados a ler e a escrever em nosso cotidiano, que não percebemos que nem todos escrevem e leem como nós. Em muitas famílias de classe social baixa, escrever pode se restringir a assinar o próprio nome ou, no máximo, a redigir lista de palavras ou recados curtos (Ilari e Basso, 2006). Para as pessoas que vivem nesse mundo restrito, escrever como a escola propõe pode ser algo estranho, fora da sua realidade, inútil.

As pessoas que vivem num meio social onde leem (jornais, revistas, entre outros) e que escrevem frequentemente, num ambiente em que as crianças, desde cedo, tomam contato com o texto escrito, acham muito natural o que a escola ensina. Isso representa uma continuação do que essas pessoas fazem e esperam que a escola reproduza

Não basta saber escrever, é necessária motivação. A maioria da população de uma cidade trabalha em atividades que não exigem diretamente o uso da escrita. Por essa razão os programas de alfabetização, principalmente aqueles voltados para adultos, encontram-se elaborados de acordo com as reais necessidades específicas para atender esse público (Ilari e Basso, 2006). Não existe um julgamento de uma cultura ideal.

A escrita tem por objetivo primeiro a leitura, que é uma interpretação da escrita, que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala. Alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outros simplesmente com a transmissão de significados específicos, que devem ser decifrados por quem é habilitado (Basso, 2007).

Nesse caso, os aspectos fonológico, lexical e sintático que marcam a linearidade do discurso linguístico, não têm indicação específica, ficando a cargo do leitor encontrar a forma mais adequada de realizá-lo. Muitas vezes, esse tipo de escrita serve de palavras-chave para a sua decifração. Um exemplo dos mais comuns são os sinais de trânsito.

Um desenho não participa necessariamente de um tipo de escrita. A escrita, para ser qualificada como tal, precisa de um objetivo bem definido, que é fornecer subsídios para que alguém que leia. O desenho não precisa ser feito para que alguém o leia, mas para entender o valor dos temas. Nesse sentido, qualquer desenho ou fotografia pode ser decifrado, comentado linguisticamente, sem que seja, necessariamente, um sistema de escrita sem que ocorra uma leitura propriamente dita.

Historicamente, muitos sistemas de escrita se desenvolvem a partir de desenhos. A escrita começa a existir no momento em que o objetivo do ato de representar pictoricamente tem como endereço a fala, como motivação para fazer com que, por meio da fala, o leitor se informe a respeito de alguma coisa. É claro que as informações da escrita não se restringem, somente à informação do leitor. A função informativa é a primeira cronologicamente, mas não é a única e nem sempre a principal.

A modalidade falada de nossa língua é vista, muitas vezes, de uma forma errônea. Anteriormente, afirmamos que a escola direciona o ensino da língua à língua escrita. Consequentemente, a gramática normativa está voltada para a língua escrita, mesmo quando tenta abordar assuntos específicos da língua falada.

Faz-se necessário separar o que pertence à língua escrita e o que pertence à língua falada. Não vamos, aqui, nos alongar com considerações teóricas sobre fonologia. Esse não é o objetivo de nosso trabalho. Além disso, existem diversas formas de utilizar a língua falada. Em suma, existem diferentes modos de se falar uma língua (Basso, 2007).

Um aspecto aqui considerado é o fato de se criar valores de certo e errado, tais disparidades no uso da língua, de acordo com uma gramática normativa pré-estabelecida por estudiosos. Depreende-se disso um comportamento preconceituoso da sociedade com relação a essas diferenças.

Na verdade, as línguas evoluem com o tempo, se transformam e adquirem peculiaridades próprias em função de seu uso por comunidades específicas. Todas as variedades, do ponto de vista estrutural-linguístico, são consideradas perfeitas e completas em si. O que as diferencia são os valores sociais que seus membros têm na sociedade. Dessa forma, um baiano fala como um baiano e não como um gaúcho; uma pessoa de classe social alta não fala como uma pessoa de classe social baixa, e assim por diante.

As formas diferentes de falar ocorrem porque as línguas, ao longo do tempo, transformam-se, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes. Os indivíduos aprendem a língua ou o dialeto da comunidade em que vivem. O latim vulgar, por exemplo, foi, em certa época, considerado um dialeto das classes pobres, e, por isso, desprestigia quem o falava. Paulatinamente, a sociedade da época foi substituindo o latim clássico pelo latim vulgar, que, aos poucos, transformou-se na língua românica.

As considerações acima, apresentam o intuito de demonstrar que, ao contrário do que muita gente comenta, as línguas, quando se transformam com o passar do tempo, não se degeneram, não se tornam imperfeitas, estragadas, mas adquirem novos valores sociolinguísticos, ligados às novas perspectivas da sociedade, que também muda.

Nessas transformações, não aparece existir o “certo” e o “errado” linguístico, mas o diferente. Certo e errado são conceitos pouco honestos, que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pela maneira de falar e assim rotulá-los. Essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, pois apresenta as diferenças linguísticas com marca de prestígio ou estigma.

No português, língua de tantas invasões em cinco continentes, invadida e invasora, o que seria puro? No português brasileiro, língua de tantas gentes como termos tão triviais, tais como: cupim e caipira, camundongo e bunda, alguns até emblemáticos da identidade nacional brasileira, que não apresentam pedigree latino ou lusitano, mas sim indígena e africano, respectivamente. E se alguém se propõe a apontar que são contribuições legítimas, de fato, em função da sua origem em outras duas etnias fundadoras da nação brasileira, o que se comentar dos termos Futebol e Gol? Você se imagina falando ludopédio ao invés de futebol?

Empréstimos do português, além de evidentes em quantidade e em frequência, são essencialmente suscetíveis à suspeita de ilegitimidade, já que o português não é língua usada na vida diária por nenhuma comunidade brasileira (ao menos, no Brasil). O português é claramente língua estrangeira, remete-nos ao estrangeiro, a tal língua franca do contato internacional.

Se pensarmos que a questão da língua no Brasil, não é uma questão apenas linguística, mas, antes de tudo, uma questão política, uma questão que interessa a polis como um todo na medida que a língua em nosso país atravessa diretamente e afeta profundamente inúmeras situações sociais, fica evidente que está mais do que na hora de se instaurar, no espaço público, um indispensável embate entre os múltiplos discursos que dizem a língua no Brasil. Um momento de colocar a voz da linguística no campo das batalhas culturais como uma voz pelo menos equivalente com as demais (Ilari e Basso, 2006).

A incorporação ortográfica da unidade lexical estrangeira ao sistema português não constitui uma regra. Para a sociedade brasileira, não há propriamente uma questão linguística. Pode-se concluir mais, que o modo científico de dizer a realidade linguística nacional não consegue, ainda, se fazer ouvir a ponto de colocá-la como uma questão concreta sobre a mesa.

Apesar de todos os problemas linguísticos que nos afetam, os discursos tradicionais e apenas eles parecem bastar à sociedade. Nossa intelectualidade, aquela que circula na mídia, desconhece o discurso científico sobre a linguagem verbal.

5 AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA

A leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos indivíduos, sendo essencial para a compreensão de textos, aquisição de conhecimento e aprimoramento da capacidade de expressão escrita e oral. O questionário, elaborado neste estudo, tem como objetivo avaliar as habilidades de leitura dos alunos do ensino médio, visando compreender melhor o nível de proficiência dos estudantes nesta importante competência.

A avaliação das habilidades de leitura dos alunos é de extrema relevância para identificar pontos fortes e áreas de melhoria, tanto a nível individual quanto institucional. Ao compreender o perfil de leitura dos estudantes, os educadores podem adaptar suas práticas de ensino e oferecer suporte personalizado para promover o desenvolvimento da competência leitora.

Além disso, a realização do questionário permite uma análise abrangente dos fatores que influenciam a leitura dos alunos, como seus hábitos de leitura, preferências literárias, motivações e desafios enfrentados. Essas informações serão valiosas para orientar a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes, que incentivem o gosto pela leitura e aprimorem as habilidades de compreensão e interpretação de textos.

Explicação das questões:

1. Compreensão de Texto - A questão visa avaliar a capacidade dos alunos de compreender e extrair informações de textos escritos, identificando o tema principal e os pontos de destaque do texto;
2. Interpretação de Texto - Os alunos são desafiados a interpretar um trecho específico do texto, demonstrando sua habilidade de compreensão e análise textual;
3. Vocabulário - A escolha da palavra que melhor completa o sentido do texto permite avaliar o domínio do vocabulário pelos alunos e sua capacidade de inferir o significado com base no contexto;
4. Análise de Argumentação - A questão propõe uma reflexão sobre um argumento relacionado à importância da leitura, incentivando os alunos a expressar suas opiniões e argumentos de forma fundamentada;
5. Experiência de Leitura - Busca-se entender a frequência com que os alunos se dedicam à leitura fora do ambiente escolar, fornecendo *insights* sobre seus hábitos de leitura;
6. Preferências de Leitura - Ao questionar sobre o gênero literário favorito, pretende-se identificar as preferências dos alunos em relação aos tipos de texto que mais os interessam;
7. Autoavaliação - Permite aos alunos refletir sobre suas próprias habilidades de leitura, oferecendo uma visão autocrítica do seu desempenho;

8. Fatores Incentivadores - A questão investiga os motivos que estimulam os alunos a ler, oferecendo informações importantes sobre os estímulos externos e internos que influenciam sua prática de leitura;
9. Desafios na Leitura – Busca-se uma compreensão dos principais obstáculos enfrentados pelos alunos ao ler, ajudando a identificar áreas de dificuldade que precisam ser abordadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da leitura no ensino médio é um desafio crucial para a formação educacional e cultural dos alunos, bem como para o desenvolvimento de uma sociedade mais crítica e participativa. Neste estudo, buscamos compreender como o capital cultural dos alunos influencia suas habilidades de leitura, reconhecendo a importância desse conceito no contexto educacional.

Ao longo da pesquisa, identificamos que o capital cultural dos alunos do ensino médio está intimamente relacionado com sua origem socioeconômica, contexto familiar, acesso à cultura e experiências educacionais prévias. Observamos também que as desigualdades sociais impactam significativamente na distribuição do capital cultural entre os estudantes, evidenciando a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas.

A análise das práticas de leitura dos alunos do ensino médio revelou que aqueles com maior capital cultural tendem a apresentar habilidades de leitura mais desenvolvidas, o que reforça a importância de promover o acesso equitativo ao capital cultural como forma de reduzir as disparidades educacionais.

Por meio do questionário desenvolvido neste estudo, foi possível avaliar de forma mais precisa as habilidades de leitura dos alunos do ensino médio, levando em consideração o impacto do capital cultural nesse processo. Os resultados obtidos fornecem subsídios importantes para o planejamento de intervenções pedagógicas mais eficazes e direcionadas às necessidades específicas dos alunos, bem como para a formulação de políticas educacionais que valorizem e reconheçam a diversidade de experiências culturais e educacionais.

Concluimos, portanto, que a promoção da leitura no ensino médio deve ser acompanhada por medidas que visem democratizar o acesso ao capital cultural, garantindo que todos os alunos possam desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e participar ativamente da sociedade. Somente assim poderemos construir um ambiente educacional mais justo, inclusivo e democrático, onde o potencial de cada aluno seja reconhecido e valorizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? *In*: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (org.). **Sociologia da educação**: pesquisa e realidade. São Paulo: Vozes, 2007. p. 44-59.

BAGNO, M. A. **A norma oculta**: língua, poder e sociedade. São Paulo: Parábola, 2003a.

BAGNO, M. A. **A língua de Eulália**. São Paulo: Contexto, 2003b.

BAGNO, M. A. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOSA, M. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2009.

BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417203.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

BERTOLIN, J.; AMARAL, A.; ALMEIDA, L. Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes? **Educ. Pesqui.**, v. 45, e18453, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VZjLXzNVLgnfkPC4dXqJDqh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2025.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. **Ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. São Paulo: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. São Paulo: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015a.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: CATANI, A. E.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **Escritos de educação**. São Paulo: Vozes, 2015b. p. 79-88.

BOURDIEU, P. **Sociologia geral**. Vol. 1: lutas de classificação. Curso no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Vozes, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofial_site.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

CAPRARA, B. M. Condição de Classe e Desempenho Educacional no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, e93008, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/c4qm9jSDfC4CVZXqHBG8Fbg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2025.

- CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdade de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019.
- CITELLI, A. Educação e mudanças: novos modos de conhecer. In: CITELLI, A. (coord.). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e tv, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2014.
- CORCUFF, P. **As novas sociologias**: construções da realidade social. Caxias do Sul: EDUSC, 2001.
- COSCARRELLI, C. V. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.
- COSCARRELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (dis)curso**, v. 9, n. 3, p. 549-564, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/ld/a/BQKxvxpBQPTDpynwmRnZkH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- DRAELANTS, H.; BALLATORE, M. Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. **Edu. Pesqui.**, v. 47, e470100302, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v47/1517-9702-ep-47-e470100302trad.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOU, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologia**, ano 14, n. 19, p. 22-70, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/soc/a/LZnTXB7qmqm8q5jKyNSnJkw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.
- FERNANDES, T.; CRUZ, D. M.; AMANTE, L. Práticas e eventos de letramentos digitais na formação de estudantes online na universidade. **Interfaces Científicas**, v. 6, n. 1, p. 81-92, 2017.
- FERREIRA, J. “Sociedade Informática” e Educação. In: CITELLI, A. (coord). **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e tv, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2014.
- GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016.
- GONÇALVES, F. G.; RAMOS, M. P. Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 40, e0188393, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DztcFCzKmZ3PnXnbB8xrTfv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- GRENFELL, M. Uma reflexão sobre a teoria do campo (e dentro dela) na prática. **Tempo Social**, v. 30, n. 2, p. 195-217, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/132281/142058>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.
- LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

- KLEIMAN, A. **Leitura e interdisciplinariedade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado das Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre Linguagem).
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50. 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTÍN-BARBERO, J. Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas**, n. 5, p. 1-13, 1996. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- MIRANDA, M. G.; VILLARD, R. M. Projeto horizontes: relação entre capital cultural, na acepção de Bourdieu e o fracasso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250025, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/s3VJkpDnfsVY4f7dwVK7Gjm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
- NEDER, M. L. C. **Ensino de linguagem**: a configuração de um drama. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1992.
- ONG, W. J. **Orality and literacy**: the technologizing of the world. Londres: Meuthen, 1982.
- ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 811-810, 2014.
- PEROSA, G. S; DANTAS, A. S. A escolha da escola privada em famílias dos grupos. **Educação e pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 987-1004, 2017.
- RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas, 5 a 8 out. 2003. **Anais [...]**. Poços de Caldas, 2003.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/9865/14335>. Acesso em: 3 fev. 2025.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- WEININGER, E. B. Fundamentos de uma análise de classe de Pierre Bourdieu. *In*: WRIGHT, E. O. (org.). **Análise de classe**: abordagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES DE LEITURA

Instruções: Este questionário tem como objetivo avaliar suas habilidades de leitura. Por favor, responda às perguntas com atenção e com base em suas experiências de leitura.

1. Compreensão de Texto

Leia o texto a seguir e responda às perguntas:

Arte dos bonecos

Museu em Olinda reúne coleção de fantoches tipicamente brasileiros, os mamulengos

Você sabe o que é um mamulengo? Se você for do Nordeste do país deve saber; se for de outras regiões, deve conhecê-lo como fantoche. Mamulengo é um boneco, feito geralmente de pano e madeira, que pode ser vestido na mão para fazer teatrinhos. Em Pernambuco, é muito tradicional e faz parte da cultura popular – tanto que ganhou um museu especial!

O Espaço Tiridá – Museu do Mamulengo, em Olinda, reúne uma coleção enorme de fantoches tipicamente nordestinos de várias épocas. Lá, você vai encontrar um monte de personagens curiosos dos teatros populares. Tem, é claro, Lampião e Maria Bonita; o padre; as carpideiras (que são pagas para chorar nos enterros dos outros) e o Tiridá, um rapaz engraçado, que sempre fala em rima, e dá nome ao museu. São tantos bonecos interessantes e coloridos que você sai de lá com vontade de brincar!

- Qual é o tema principal do texto? [Espaço para resposta aberta]
- Quais são os principais pontos discutidos no texto? [Espaço para resposta aberta]

2. Interpretação de Texto

Leia o trecho a seguir e responda à pergunta:

É verdade que o açaí é uma das frutas mais calóricas que existem?

Não é, não. Só para comparar, 100 gramas da fruta têm em média 65 calorias. É o mesmo que 100 gramas de manga ou de maçã, e bem menos que 100 gramas de banana (105 calorias), de abacate (162 calorias) ou do super calórico tamarindo (230 calorias). Mas de onde vem a má fama do açaí? “O que torna o açaí consumido nas lanchonetes bastante calórico é a adição de outros ingredientes no preparo da polpa, como açúcar e xarope de guaraná”, explica o químico Hervé Rogez, da Universidade Federal do Pará (UFPA) e autor do livro Sabor Açaí. O famoso açaí “na tigela”, popular na Região Sudeste, é preparado justamente com essa polpa turbinada. E com uma agravante: muitas vezes, o açaí vem acompanhado de outras delícias, como banana e granola, que aumentam muito o total de

calorias [...]. Mas não entre na neura de ficar contando calorias que nem louco. Vale a pena comer açaí de vez em quando, porque ele é super nutritivo. “Primeiro, o açaí tem ação antioxidante – ele é tão bom quanto o vinho para retardar o envelhecimento. Segundo, sua gordura é saudável, semelhante à do azeite de oliva, e faz bem ao sistema cardiovascular”, afirma a nutricionista Cynthia Antonaccio [...]. Sem contar que a fruta é rica em fibras, manganês, cobre, cálcio, magnésio, proteínas e potássio. Uma última curiosidade sobre a fruta é que seu modo de consumo no Norte e Nordeste do país é bem diferente. Nessas regiões, o suco de açaí é misturado à farinha de mandioca ou tapioca. O produto final é um mingau meio doce, que os nortistas adoram comer com peixe frito.

a) Pergunta: O que o autor quis dizer com Vale a pena comer açaí de vez em quando, porque ele é super nutritivo

[Espaço para resposta aberta]

3. Vocabulário

Leia a frase a seguir e escolha a palavra que melhor completa o sentido do texto:
“O autor utilizou uma linguagem muito _____ em seu livro.”

Opções:

- a. Complexa
- b. Simples
- c. Confusa
- d. Difícil

4. Análise de Argumentação

Leia o argumento a seguir e responda se concorda ou discorda:

“A leitura é fundamental para o desenvolvimento intelectual e emocional dos indivíduos.”

Opções:

- a. Concordo totalmente
- b. Concordo parcialmente
- c. Discordo parcialmente
- d. Discordo totalmente

5. Experiência de Leitura

Com que frequência você lê fora da escola (por exemplo, livros, revistas, jornais etc.)?

Opções:

- a. Todos os dias
- b. Algumas vezes por semana
- c. Uma vez por semana
- d. Menos de uma vez por semana
- e. Nunca

6. Preferências de Leitura

Qual é o seu gênero literário favorito? Opções:

- a. Romance
- b. Ficção científica
- c. Mistério/suspense
- d. Fantasia
- e. Não tenho preferência

7. Auto avaliação

Como você se considera em relação às suas habilidades de leitura? Opções:

- a. Excelente
- b. Bom
- c. Regular
- d. Precisa melhorar

8. Fatores Incentivadores

O que mais motiva você a ler? (Escolha até duas opções)

Opções:

- a. Interesse pelo tema
- b. Recomendação de amigos ou familiares
- c. Influência de professores ou mentores
- d. Curiosidade para explorar novas ideias

e. Necessidade para estudos ou trabalho

f. Outro (especificar):

[Espaço para resposta aberta]

9. Desafios na Leitura

Quais são os principais desafios que você enfrenta ao ler? (Escolha até duas opções)

Opções:

a. a) Dificuldade em compreender o texto

b. b) Falta de tempo para dedicar à leitura

c. c) Pouco interesse pelos temas abordados

d. d) Dificuldade em encontrar materiais de leitura interessantes

e. e) Outro (especificar): [Espaço para resposta aberta]

10. Comentários Adicionais

Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre suas experiências ou desafios relacionados à leitura?

[Espaço para resposta aberta]

ADÉLCIO MACHADO DOS SANTOS: advogado e jornalista (MT/SC 4155), com militância em Jornalismo Cultural e Crítica de Arte. Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento pela UFSC. O núcleo temático de estudo envolve as linhas de pesquisa: Desenvolvimento e Sociedade, Estudos Culturais e Interdisciplinaridade.

Ex-Reitor, coordenador, vogal da Comissão Própria de Avaliação (CPA), Núcleos Docentes Estruturante (NDE) e colegiado da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), na cidade de Concórdia, em Santa Catarina. Integrou os Conselhos Estaduais de Educação e, Cultura e Desportos em Santa Catarina. Atuou como assessor na Assembleia Constituinte de Santa Catarina, Assembleia Legislativa de Santa Catarina, Tribunal de Contas de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado da Fazenda.


É avaliador científico de projetos, eventos, editoras e periódicos. Consultor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação (BASIs), Banco Nacional de Itens (BNI), Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) e Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).


É membro das organizações de pesquisa: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ANCIB), Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e Associação Brasileira de Apoio Cannabis Esperança (ABRACE).

Deu a lume a 47 livros, 165 capítulos de livros e 370 artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos.


Leitura e Capital Cultural

contributo para o magistério

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br


 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2025


Leitura e Capital Cultural

contributo para o magistério

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2025