rba Revista Brasileira de Alfabetização

ENTRE A FAMÍLIA, A IGREJA E A ESCOLA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO, CAPITAL CULTURAL E ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

BETWEEN FAMILY, CHURCH, AND SCHOOL: LITERACY PRACTICES, CULTURAL CAPITAL, AND EARLY LITERACY IN A CONTEXT OF SOCIAL VULNERABILITY

Adriane Knoblauch
Universidade Federal do Paraná
adrianeknoblauch@gmail.com

Adriana Denise Bento da Rosa
Universidade Federal do Paraná
adri.dbento@gmail.com

RESUMO

O objetivo do artigo é analisar as relações entre capital cultural, letramento religioso e alfabetização, a partir do estudo de caso de Bento, uma criança das camadas populares com bom resultado no processo de alfabetização. Os dados foram produzidos por meio da análise de documentos, questionários, entrevistas e produção escrita de crianças durante e após a pandemia da Covid-19 em uma escola pública de Pinhais-PR. Com base em Bourdieu, Lahire e Bernstein e a perspectiva sociocultural de letramento, os principais resultados indicam que a rotina religiosa e a leitura da Bíblia contribuíram para usos legitimados da linguagem o que, associado à ordem moral doméstica, favoreceu as práticas de letramento e alfabetização, mesmo em contexto de vulnerabilidade e baixo capital cultural institucionalizado.
Palavras-chave: Alfabetização. Capital cultural. Letramento religioso.

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationships between cultural capital, religious literacy, and early literacy through the case study of Bento, a child from a low-income background who achieved good outcomes in the early literacy process. The data were generated through document analysis, questionnaires, interviews, and children's written productions collected during and after the COVID-19 pandemic in a public school in Pinhais, Paraná, Brazil. Based on the works of Bourdieu, Lahire, and Bernstein, as well as the sociocultural perspective on literacy, the main findings indicate that religious routines and Bible reading contributed to legitimized uses of language, which, together with the domestic moral order, fostered literacy practices and the acquisition of reading and writing skills, even in contexts of vulnerability and low institutionalized cultural capital.
Keywords: Early literacy. Cultural capital. Religious literacy.

Introdução

Um dos principais desafios enfrentados pela educação brasileira consiste na persistência ao longo do tempo do alto índice de crianças que, mesmo estando regularmente matriculadas, não alcançam a alfabetização. Segundo Magda Soares (2020), em 1982 mais da metade das crianças brasileiras reprovavam a 1ª série, considerada na época como a responsável pela alfabetização. Ainda segundo a autora, mais de três décadas depois, em 2016, 54,7% das crianças do 3° ano encontravam-se no nível insuficiente de alfabetização, ou seja, não conseguiam ler e interpretar pequenos textos, de acordo com a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Dados mais recentes, divulgados pelo INEP em 2024, mostram que apenas 59,2% das crianças do 2° ano da rede pública estavam alfabetizadas (Brasil, 2024).

Vale ressaltar que durante esse período houve alterações na definição do que seria estar alfabetizado, assim como, na forma de mensurar e avaliar tal condição. De todo modo, são dados que apresentam uma constante preocupação no que se refere à efetiva democratização do ensino, tendo em vista, especialmente o predomínio da leitura e da escrita na cultura escolar. Ou seja, como afirma Charlot (2000, p. 124) "a escola é o mundo da cultura escrita", nesse sentido, ler e escrever bem é essencial para um bom aproveitamento ao longo dos demais anos escolares, ao passo que o contrário está na base do fracasso escolar. Além disso, toda criança tem o direito de estar plenamente alfabetizada, considerando o importante papel que o efetivo domínio da leitura e da escrita desempenha na sociedade atualmente.

No entanto, consideramos que olhar de forma sociológica para essa questão pode trazer novos elementos para o debate. Segundo Nogueira (1998), a influência do meio familiar no desempenho dos filhos vem sendo objeto central da sociologia da educação e teve novo impulso a partir da influência de Pierre Bourdieu nessa área de conhecimento. A título de ilustração, podemos citar a pesquisa de Alves et al (2013). Os autores analisaram o desempenho escrito de crianças do Ensino Fundamental, por meio de questionários respondidos por 299 famílias das classes médias e populares de Belo Horizonte. A racionalização da vida doméstica vivenciada pelas crianças a partir da escrita (agendas, listas de compras, receitas etc.), práticas familiares de leitura e a interação entre pais e filhos (conversas sobre a escola, programas de TV ou leituras, passeios em família etc.) foram as variáveis mais relevantes para maior proficiência em leitura e escrita das crianças.

Estudos sobre letramento e alfabetização também têm evidenciado, de forma crescente, a relevância das análises ancoradas na perspectiva sociocultural, especialmente no que se refere aos usos sociais da leitura e escrita (Freire, 1996; Soares, 2008, por exemplo). A esse respeito, Street (2007) advoga que não haveria um único modelo de letramento universal, mas sim, diferentes práticas de letramento, considerando que não são tecnologias neutras, mas ao contrário, seus diferentes usos e significados dependem de contextos sociais específicos e contribuem para a constituição da identidade dos sujeitos. Dessa forma, práticas de letramento nos posicionam na sociedade, ou seja, contribuem para a compreensão da nossa posição social. Porém, paradoxalmente, são formas de negociação e transformação, considerando o poder de agenciamento que elas proporcionam.

Os apontamentos de Street (2007) ampliam as possibilidades de pesquisa, pois deslocam o foco para a compreensão das práticas de leitura e escrita como fenômenos históricos, sociais e culturalmente situados. Nesse horizonte, o letramento religioso é compreendido como um campo fértil para a análise das formas pelas quais a escrita é apropriada, mediada e ressignificada em contextos específicos.

O presente artigo pretende, portanto, analisar as relações entre capital cultural, letramento religioso e alfabetização por meio de um estudo de caso sobre Bento, uma criança com pais com baixo poder aquisitivo e pouca escolarização que atingiu bons níveis de alfabetização durante a pandemia da Covid-19. Acreditamos que a análise sociológica sobre o sucesso de crianças originárias das classes populares e matriculadas em escolas públicas pode ser um elemento importante para a compreensão do fracasso escolar, pois desloca a explicação da ordem do mérito individual para a identificação de algumas tendências que podem ser úteis para repensarmos a prática pedagógica no interior das salas de aula de modo a favorecer processos mais democráticos, justos e inclusivos.

Inicialmente, apresentaremos brevemente o contexto da pesquisa. A seguir, detalharemos o contexto familiar e de escolarização de Bento, com destaque para o papel da religião e da leitura diária da Bíblia em casa com a família. Os dados serão analisados a partir de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Basil Bernstein e da perspectiva sociocultural de letramento e complementados com estudos da sociologia das religiões.

Situando a pesquisa

Os questionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto remoto surgiram a partir da experiência com a organização pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Pinhais - Paraná e das indagações quanto a efetividade das ações para a escolarização remota durante a pandemia da Covid-19.

A opção do município, depois da constatação de que a maioria das famílias não possuía equipamentos tecnológicos para acompanhamento de aulas on-line, foi por organizar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) por meio de bloco de atividades, os quais eram organizados pelas professoras e entregues às famílias de forma escalonada para evitar aglomeração de pessoas, seguindo as orientações sanitárias. No dia da entrega dos blocos, as famílias com maior fragilidade socioeconômica e que desejassem recebiam em conjunto um Kit alimentação organizado com insumos da merenda escolar. Depois de um período, os blocos deveriam ser devolvidos com a resolução pelas crianças das atividades propostas. Desta forma, a mediação para resolução das atividades ocorria por meio das famílias.

Entre as principais inquietações destacaram-se: como ocorreu a mediação do ensino e da aprendizagem no formato remoto, quais foram os resultados do processo de alfabetização, de que modo as famílias participaram da orientação das atividades escolares e em quais condições de aprendizagem as crianças estiveram inseridas? Tais questões orientaram a pesquisa[1] e contribuíram para a definição do percurso teórico e metodológico apoiado no conceito de capital cultural. Será apresentado aqui um recorte dessa pesquisa, a partir do estudo de caso sobre Bento.

Segundo Sarmento (2011), o estudo de caso é um tipo de investigação que pode se referir a um acontecimento, um estabelecimento, um conjunto de escolas, pessoas, pequenos grupos, uma pessoa etc. O que define, então, o caso a ser analisado é a sua natureza singular. Seguindo as orientações do autor, este trabalho apresenta um estudo de caso etnográfico cuja análise é interpretativa e crítica, ou seja, busca a reflexividade metodológica com vistas a compreender o caso em si e suas especificidades, na relação com o contexto mais amplo.

Em relação ao conceito de capital cultural, Pierre Bourdieu o elaborou para explicar, de forma sociológica, a tendência de estudantes de meios desfavorecidos a encontrarem mais dificuldades em sua escolarização. Para ele, a razão de estudantes de meios mais favorecidos obterem maior suces-

1 Pesquisa aprovada pelo comitê de ética (CAAE nº 23075.042087/2022-38).

so está no fato que a escola valoriza saberes que são transmitidos por seus familiares, ao passo que outras famílias não o fazem, porque não possuem o patrimônio cultural que a escola valoriza. Esse patrimônio herdado por alguns estudantes quando é investido no mercado escolar se converte em vantagens, ou seja, em capital cultural. Suas análises indicam que não se trata de falta de dom ou de mérito, mas de desigualdades sociais que são convertidas, pelo funcionamento do sistema de ensino, em desigualdades escolares (Bourdieu e Passeron, 2014a; 2014b).

Capital cultural é central na obra de Bourdieu e precisa ser compreendido em conjunto com outros dois conceitos: cultura legitimada e arbitrário cultural. O autor explica que historicamente, por meio de disputas econômicas, políticas e simbólicas pela dominação, o grupo dominante definiu como legítimo o seu sistema de valores e saberes, ou seja, a sua cultura. O sistema educativo é uma das instituições responsáveis por veicular essa cultura socialmente legitimada a toda a sociedade, ao que Bourdieu denomina como arbitrário cultural. Ou seja, o currículo escolar é uma escolha arbitrária de conhecimentos a serem transmitidos e são conhecimentos importantes para a manutenção da dominação, que ocorre por meio da violência simbólica, tendo em vista que a sociedade como um todo desconhece essa arbitrariedade e aceita essa cultura como sendo legítima. (Bourdieu e Passeron, 2014b).

Ocorre que o espaço social é um espaço de disputas e a distribuição dessa cultura legitimada não é igual, de modo que famílias de um grupo social têm acesso a ela e outras não. Não estamos afirmando, com base em Bourdieu, que algumas famílias possuem cultura e outras não. Ao contrário, estamos reiterando que algumas famílias possuem um conjunto de saberes valorizado pela escola, enquanto outras possuem outro conjunto de saberes tão importante quanto, mas não valorizado pela sociedade e pela escola. As primeiras transmitem esses saberes aos seus filhos, e segundo Bourdieu, essa transmissão é que está na origem das desigualdades escolares (Bourdieu, 2015a).

Nesse cenário, delinearam-se as hipóteses da investigação, fundamentadas nas dificuldades de promover uma alfabetização eficaz por meio de atividades remotas, sobretudo em uma etapa que demanda mediações pedagógicas específicas para a construção das habilidades iniciais de leitura e escrita. A ausência da presença física da professora ampliou a necessidade de mediação familiar, exigindo das famílias um conjunto de saberes para tal mediação.

Considerando os objetivos propostos na pesquisa, distintas etapas foram delineadas para a construção dos dados que permitissem analisar a consolidação do processo de alfabetização, em relação com indicadores de capital cultural das famílias, tais como análise documental, questionários para os familiares, entrevistas e produção escrita das crianças.

Inicialmente, realizou-se o levantamento de dados documentais referentes às ações desenvolvidas pelo sistema municipal de ensino nos anos de 2020 e 2021. Foi possível observar um grande desenvolvimento de ações locais, grupos de estudos EaD com as professoras, elaboração de normativas próprias em relação ao período pandêmico e ações para o acompanhamento das atividades. Sobre esse último tópico, o município aplicou no final de 2021 a Avaliação Diagnóstica de Escrita (ADE) cujos resultados serviram como parâmetro para as análises e para o direcionamento das etapas seguintes da pesquisa. De acordo com os resultados da ADE, 91% das crianças matriculadas na rede municipal de ensino participaram da avaliação, mostrando que destas, um grupo de 33% das crianças estavam entre as fases pré-silábicas, silábicas e silábicas alfabéticas[2].

2 De acordo com Emília Ferreiro (1985), as fases de alfabetização são classificadas como: pré-silábica – não relaciona as letras com sons da língua falada; silábica – interpreta a letra com base em seu próprio entendimento, atribuindo uma letra para cada sílaba; silábico-alfabética – fase de transição entre a hipótese silábica e a alfabética; alfabética – compreende o princípio alfabético da escrita, atribui uma letra para cada fonema, embora ainda não respeite todas as convenções ortográficas.

De posse dessas informações, definimos a escola para participar da pesquisa, a partir dos seguintes critérios: ser uma instituição de pequeno porte, com apenas uma turma de cada ano; possuir uma turma do 2° ano em 2021 com diferenças entre os níveis de aquisição da escrita entre crianças; com um número pequeno de transferências a fim de ter um grupo estável; com crianças que frequentaram a educação infantil e a professora regente ser concursada e com experiência no processo de alfabetização.

Após a definição da escola e da turma, foram analisados os planejamentos pedagógicos e os chamados blocos de atividades não presenciais encaminhados à turma no ERE. Uma análise em mais de 20 blocos de atividades pedagógicas, mostrou a relação das atividades curriculares sistematizadas globalmente considerando o currículo local e Base Nacional Comum Curricular. Constatamos que em 2020 os blocos foram elaborados com uma quantidade excessiva de atividades, mas em 2021 ocorreu em um formato mais específico e diferenciado (atendendo algumas especificidades e atividades diferentes para crianças da mesma turma) e em quantidade menor de atividades, sendo todas focadas no contexto de alfabetização e letramento, mas perpassando por todos os componentes curriculares.

Num segundo momento, enviamos um formulário eletrônico ***(Google Forms)*** aos familiares das crianças da turma selecionada, com o objetivo de levantar informações sobre indicadores de capital cultural, condições socioeconômicas, trajetória escolar, formação e profissão dos pais e avós. A partir desse questionário pudemos construir o perfil socioeconômico e cultural da turma.

Em linhas gerais, a turma ao final de 2021 contava com 26 crianças matriculadas, as quais apresentaram diferentes níveis de alfabetização (de pré-silábico a ortográfico) e destas, 22 famílias participaram da pesquisa via formulário possibilitando verificar dados significativos para análises, tais como: a maior parte pode ser classificada como de baixo poder aquisitivo, considerando a renda familiar e a quantidade de pessoas que vivem na família; pouco acesso a bens culturais, livros, jogos dentre outros que contribuem para a construção das aprendizagens, ficando grande parte do lazer com atividades livres e de baixo custo, como assistir televisão com canais abertos, visitar familiares, escutar música e ficar em casa; poucas famílias mencionaram o hábito da leitura; a maioria dos pais e mães não completou o Ensino Médio e a maioria dos avós não concluiu o Ensino Fundamental. Em relação às atividades profissionais, a maioria exerce profissões que requerem pouca especialização. Por fim, na maior parte das famílias são as mães as responsáveis pela condução das atividades escolares junto aos filhos.

Não percebemos, portanto, diferenças significativas entre esses dados mais objetivos das famílias. Por isso, escolhemos três crianças com desempenhos diferentes para aprofundar os dados por meio de entrevistas com os familiares. Os desempenhos, nesse primeiro momento, foram definidos a partir da ADE. Porém, no decorrer da pesquisa, solicitamos que as crianças produzissem tentativas de escrita em outros dois momentos, de modo que foi possível acompanhar o avanço das crianças ao longo de 2021, 2022 e 2023.

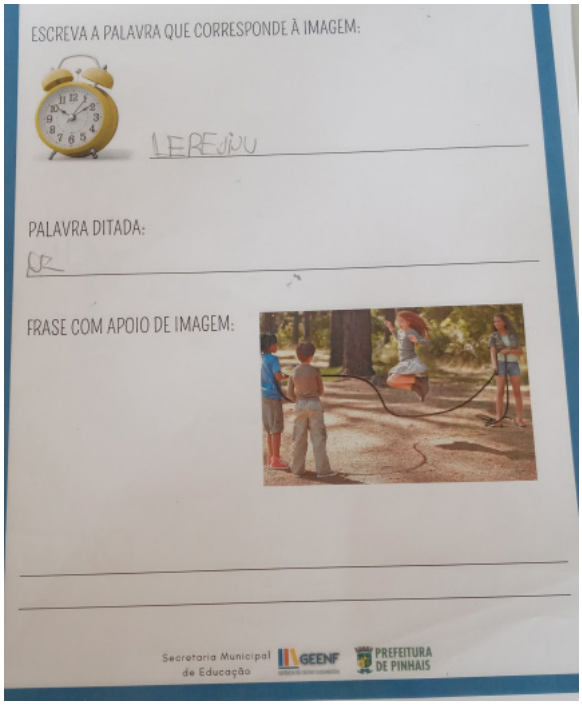
Vamos apresentar neste artigo mais especificamente o caso de Bento, a criança com o melhor desempenho. A título de comparação, mostraremos as produções escritas de José, que foi a criança que apresentou maiores dificuldades no processo. Vale destacar que as condições socioeconômicas de Bento e José são muito próximas, pois ambas as famílias indicaram receber o valor de até dois salários-mínimos mensais (De R$1.212,00 a R$2.424,00) o que pode ser classificado como baixa renda, vivendo em vulnerabilidade econômica.

No que se refere à escolarização das famílias, observa-se certa proximidade entre os casos analisados. A mãe de Bento concluiu o ensino médio, enquanto o pai possui ensino fundamental II incompleto. Os avós maternos cursaram o ensino fundamental I, também de forma incompleta, e não há informações sobre a escolarização dos avós paternos. Em relação a José, tanto a mãe quanto o pai cursaram o ensino médio, sendo que a mãe concluiu seus estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos após o casamento. Os avós apresentam trajetória semelhante à dos avós maternos de Bento, com ensino fundamental I incompleto, enquanto não foram informados dados sobre a escolarização dos avós paternos.

A imagem 1 mostra a Avaliação Diagnóstica de Escrita de Bento, e a imagem 2 mostra a avaliação de José, ambas realizadas no final de 2021, ainda com a frequência escolar não totalmente regularizada devido à pandemia.

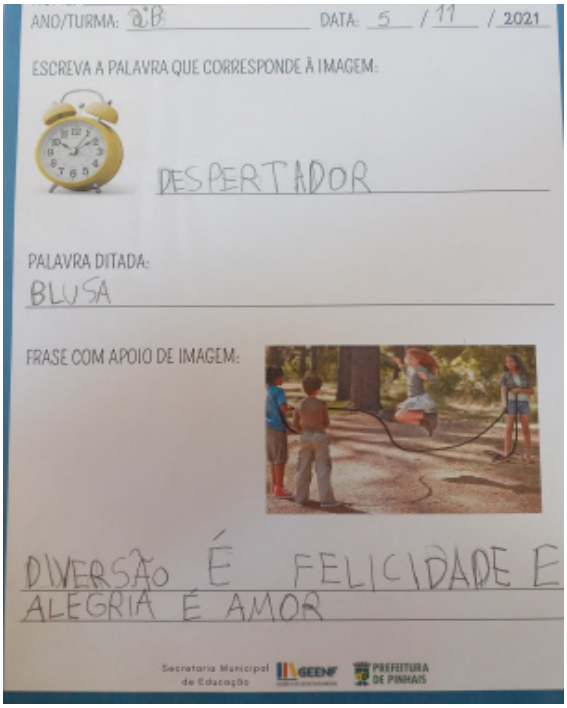
Podemos perceber, então, que Bento, ao final do 2° ano, tendo passado quase que exclusivamente os dois primeiros anos do ensino fundamental com a mediação apenas de seus familiares, escreveu corretamente as palavras DESPERTADOR e BLUSA e escreveu a frase DIVERSÃO É FELICIDADE E ALEGRIA É AMOR, demonstrando, portanto, conhecer o funcionamento do sistema de escrita alfabética. José, usou letras aleatórias para escrever as palavras e não tentou escrever a frase sobre a imagem, apresentando assim, dificuldades em seu processo de alfabetização.

Imagem 1



ADE Bento

Imagem 2



ADE José

FONTE: Documento da Secretaria Municipal de Educação (2021).

As imagens 3 e 4 mostram a atividade realizada pelas pesquisadoras no final de 2022, ano em que a volta à escola foi totalmente normalizada em função do avanço da vacinação para Covid-19. Foi, portanto, um ano em que a mediação das professoras ocorreu de forma constante com as crianças. As imagens permitem a análise sobre a evolução na escrita de Bento e José.

Um ano após o retorno das atividades presenciais, Bento, que já teve uma boa produção em 2021, manteve a evolução no desempenho da escrita. Ele escreveu corretamente as palavras ditadas DIVERSÃO E RELÓGIO e em sua produção escrita descreveu a sua família, usou conectivos (então, mas), letra maiúscula e minúscula, fez tentativas sobre o uso da acentuação e da segmentação de palavras.

José, por outro lado, também apresentou avanços. Ele não usou letras aleatórias para escrever as palavras ditadas, demonstrando que compreendeu o sistema de escrita alfabética, mesmo que ainda faltem letras na escrita de palavras. Mas, seu texto apresenta mais problemas. Ele iniciou com O ME PAI (querendo escrever "o meu pai"), mas o restante ele não conseguiu se lembrar do que havia escrito.

IMAGEM 3

Produção escrita de Bento

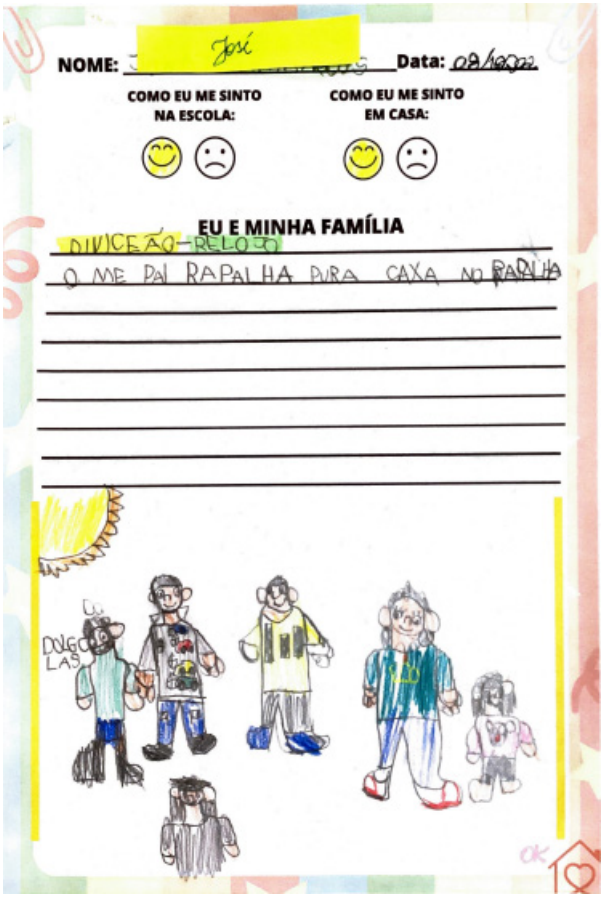
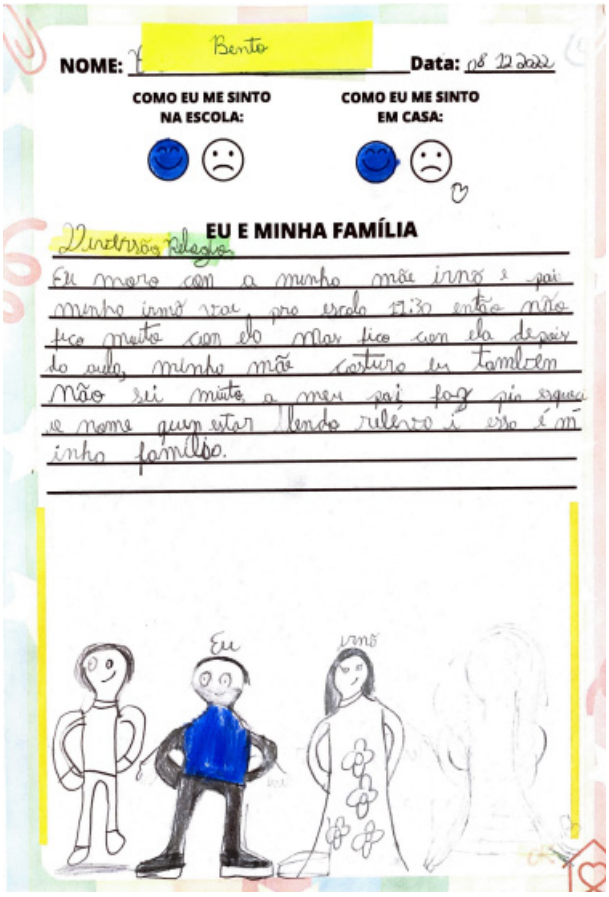


IMAGEM 4

Produção escrita de José



FONTE: Produção para a pesquisa. Data: 08/12/2022.

Magda Soares (2020; 2008) ressalta o processo de alfabetização como social, mas também individual, sendo o conjunto de ações (familiares e escolares) que viabilizam a construção do conhecimento. Emília Ferreiro (1985) destaca que desde o nascimento, os indivíduos convivem com múltiplas linguagens e que "a linguagem escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar)" (Ferreiro, 1985, p.37), ressaltando, assim como Soares (2008), a importância da mediação familiar nesse processo.

Tendo em vista que as duas crianças são de famílias com renda econômica muito parecida e com pais com pouca escolarização, qual a razão do sucesso escolar de Bento? A seguir, conheceremos de forma mais específica sua trajetória familiar, as condições sociais e culturais em que ele e sua família estão inseridos, bem como a forma em que ocorreram as práticas de mediação das atividades escolares, as quais viabilizaram seu processo de alfabetização.

Conhecendo Bento: trajetória familiar, condições socioculturais e práticas de letramento religioso

Para conhecer melhor a trajetória que permitiu a alfabetização de Bento, o foco analítico foi deslocado do contexto escolar, focando nos diferentes espaços de produção do letramento, considerando as práticas sociais que permeiam o cotidiano e a rotina da criança. Durante a entrevista, que ocorreu na residência de Bento, percebemos a importância da socialização nos grupos da igreja e os momentos de leituras da Bíblia conduzidos pela família.

Para destacar a relevância de olhar sociologicamente para a trajetória de Bento, bem como para o conceito central de capital cultural, cabe aqui, antes de apresentar os dados empíricos, retomar o conceito de referência desta produção, considerando que no período da pandemia parte importante da escolarização e do processo de alfabetização foram conduzidos pelas famílias.

Para Bourdieu (2015b), o capital cultural se apresenta em três estados: objetivado (posse de bens materiais, como livros, obras de arte dentre outros que necessitam de capital econômico para aquisição); institucionalizado (relacionado a certificações e títulos que conferem legalmente competências a seu portador) e incorporado (disposições duráveis, hábitos e esquemas de percepção que são incorporadas e se convertem em ***habitus***); Para o autor, o que tem maior peso no mercado escolar é o capital cultural incorporado e ele é transmitido ao longo do processo de socialização da criança durante a convivência familiar. Quanto maior a precocidade dessa convivência, mais efetiva é a sua incorporação. Nesse sentido, segundo Nogueira (2017, p. 104), o estado incorporado do capital cultural abrange "posturas corporais, esquemas mentais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, competências intelectuais, etc".

Nesse contexto, olhar para o capital cultural de forma geral, implica identificar o que se constitui incorporado como herança que faz a diferença no mercado escolar. E, em se tratando do processo de alfabetização e letramento, questões relacionadas ao capital linguístico têm forte peso para as análises.

A sistematização dos dados quantitativos e qualitativos nos permitiu conhecer de forma aprofundada a trajetória de Bento. Ele nasceu em 2013 e vive com os pais e a irmã em uma residência cedida pela avó materna, próxima à escola.

No que se refere à trajetória escolar, Bento frequentou um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) a partir dos três anos de idade, com uma interrupção temporária por decisão da mãe durante o período de adaptação. Retornou ao CMEI no ano seguinte e ingressou no ensino fundamental em 2020, coincidindo com o início da pandemia da Covid-19.

Andréia e seu esposo, ambos com 36 anos no período da pesquisa, são oriundos de famílias de baixa escolarização. Os pais de Andréia cursaram apenas os anos iniciais do ensino fundamental; sua mãe dedicou-se às atividades domésticas e o pai atuou como motorista. Andréia concluiu o ensino médio e relatou dificuldades em sua trajetória escolar, especialmente em Matemática, apontando a necessidade de mediações diferenciadas para a compreensão dos conteúdos.

O pai de Bento interrompeu os estudos no 9.º ano do ensino fundamental, em decorrência de demandas profissionais e de uma trajetória marcada por rupturas familiares e instabilidade social. Sua profissão foi descrita como marmorista autônomo, tendo que complementar a renda familiar com serviços de frete contando, quando necessário, com o apoio da esposa.

Andréia dedica-se integralmente aos cuidados da casa e dos filhos. Embora o domicílio não disponha de livros ou jogos pedagógicos, a família mantém uma rotina estruturada com momentos distintos para a realização das atividades escolares, o uso de dispositivos eletrônicos e o tempo

de lazer, sempre com o acompanhamento da mãe. A irmã mais velha de Bento tinha, na época da entrevista,13 anos e frequentava o 7º ano do ensino fundamental. Ela exerceu papel relevante na mediação das aprendizagens de Bento, apoiando-o nas atividades escolares quando a mãe encontrava dificuldades.

A organização cotidiana da família revelou investimento pedagógico orientado pela valorização da escolarização. A filha mais velha estuda em escola pública localizada fora da região de moradia, escolhida pela família em razão de melhores referências na comunidade, o que evidencia estratégias familiares de busca por qualidade educacional, mesmo diante de limitações socioeconômicas.

Andréia relata que a família participa semanalmente de atividades em uma igreja evangélica pentecostal (Assembleia de Deus), na qual cada membro possui uma rotina específica: os pais integram grupos de casais, a filha participa do grupo de jovens e Bento do grupo de crianças. A participação religiosa estrutura não apenas o tempo semanal da família, mas também seu círculo de sociabilidade, majoritariamente vinculado à igreja.

No contexto doméstico, não há livros de literatura ou histórias infantis, entretanto, cada integrante possui uma Bíblia, e Bento realiza a leitura diária deste texto bíblico com apoio da família. Andréia também mantém o hábito de leitura bíblica em sua rotina. As atividades religiosas constituem a principal atividade extraescolar da família durante a semana, em função das demandas de trabalho e da escolarização das crianças.

Em relação ao letramento religioso, vale destacar que há diferenças na forma como diferentes igrejas cristãs se relacionam com o texto escrito. No caso das igrejas evangélicas, há distintas perspectivas teológicas as quais caracterizam igrejas evangélicas de missão, pentecostais e neopentecostais (Freston, 1993; Mariano, 2005).

Em linhas gerais, o protestantismo histórico de missão se originou diretamente do movimento da Reforma liderada por Martim Lutero. A religião luterana chegou ao Brasil a partir de 1820, com a imigração alemã. Outras denominações também consideradas de missão são a Presbiteriana, Metodista e Batista (Freston, 1993).

Mariano (2005), com base em Freston, explica que o pentecostalismo pode ser analisado em três ondas: a primeira onda tem início no Brasil com a chegada da Congregação Cristã, em 1910 e a Assembleia de Deus em 1911, duas denominações de origem estadunidense. A segunda onda representa uma pulverização maior com a inauguração da Igreja Quadrangular (1951), O Brasil para Cristo (1955) e Deus é Amor (1962). A terceira onda, por sua vez, ganha força no final dos anos de 1970, tendo como principais representantes A Igreja Universal do Reino de Deus (1977) e Igreja Internacional da Graça de Deus (1980). Essas ondas são definidas pelos pesquisadores a partir de diferenças teológicas importantes. O que caracteriza a primeira onda, é a glossolalia (falar em línguas), a segunda onda é a crença na cura por meio das orações. Inicialmente, uma rigidez nos costumes também caracterizava essas duas ondas (com regras rígidas para vestimentas, cortes de cabelo, etc). Por fim, a terceira onda é caracterizada pela teologia da prosperidade, que dada as diferenças em relação às ondas anteriores (afrouxamento dos costumes e forte participação em eleições políticas) é conhecida também por neopentecostalismo.

Atualmente, percebemos que essas três ondas se interseccionam e se hibridizam no cotidiano das diferentes igrejas. Mas, essa caracterização ainda é útil para explicar como o campo religioso brasileiro vem se desenvolvendo ao longo do tempo. Os últimos censos do IBGE têm mostrado que as religiões com maior crescimento em número de membros são as evangélicas pentecostais e neopentecostais (Teixeira, 2014).

Tanto para o protestantismo histórico de missão como para as pentecostais mais tradicionais, uma parte importante das atividades religiosas, seja nos cultos ou em outros grupos, ocorre por meio da leitura e interpretação do texto bíblico, de modo que é comum cada pessoa possuir a sua própria Bíblia. Além disso, as pessoas são motivadas a fazerem uso da fala em diferentes momentos, seja para dar seu testemunho ou para exercer atividades de liderança na comunidade. O mesmo ocorre, mas com menor frequência, em denominações que organizam sua liturgia no formato de grandes shows (mais presente nas igrejas neopentecostais).

Embora a família relate experiências pontuais de acesso a espaços culturais, como museus, parques, cinema e biblioteca, não há frequência regular a esses espaços. Após o período pandêmico, as saídas culturais tornaram-se menos frequentes, em razão de dificuldades econômicas, ainda que tenha sido relatada a existência de intenção de retomá-las.

Esse conjunto de práticas evidencia a centralidade da religião como espaço de socialização, mediação e contato sistemático com a cultura escrita, configurando formas específicas de letramento religioso que se articulam às trajetórias escolares das crianças.

Embora o capital cultural institucionalizado e objetivado da família de Bento seja limitado, é possível perceber ações que facilitam a incorporação das práticas linguísticas e simbólicas, as quais são promovidas pela leitura do livro bíblico e na participação de rotinas religiosas.

Acionando aqui novamente Bourdieu, considerando que o habitus é resultado das relações familiares e sociais, é possível compreender que a relação com a linguagem e com a cultura escrita não se constrói somente na escola, mas sim nos diferentes espaços sociais (Bourdieu 2003a). Desta forma, observar a escolarização dos pais e avós, bem como as práticas culturais presentes no cotidiano do indivíduo, facilita a compreensão sobre as formas que o capital cultural atravessa o processo de aprendizagem e aqui, mais especificamente, o de alfabetização.

Período de Alfabetização: mediações familiares e processos pedagógicos durante a pandemia

A partir da sistematização de dados alcançados via formulário junto às famílias, blocos de perguntas geradoras foram organizados para subsidiar as entrevistas, sendo um deles, questões para aprofundamento das relações familiares frente ao processo de escolarização.

Andreia, mãe de Bento, foi muito receptiva e participativa na entrevista, relatou considerar importante assuntos relacionados à escolarização dos filhos. Contou que na rotina familiar, foi uma decisão tomada conjuntamente entre ela e seu marido, para que ele fosse o provedor financeiro e ela a responsável pelos cuidados familiares, prezando pelo cuidado e rotina das crianças. Ela descreveu os combinados com os filhos sobre os afazeres diários, nos quais as atividades escolares eram prioridades, com horários estabelecidos para cada realização (acordar, alimentação, atividades escolares, responsabilidades domésticas, tempo livre, leitura da bíblia, oração e repouso).

Sobre os filhos, contou que a filha mais velha apresenta bom desempenho escolar e participa de atividades extracurriculares oferecidas pela escola, por meio de projeto social. Bento, por sua vez, participa apenas de atividades escolares, demonstrando interesse pela língua inglesa, mobilizando aprendizagens de forma autônoma por meio de jogos eletrônicos e de aplicativos no celular da mãe. A família manifestou a intenção de matriculá-lo em um curso de inglês quando houver condições financeiras.

As expectativas familiares em relação à escolarização das crianças articulam-se a valores religiosos e ao reconhecimento da autoridade escolar. Andréia relatou orar diariamente pelo percurso escolar dos filhos e afirmou empenhar-se para garantir-lhes as melhores oportunidades possíveis. A mãe enfatizou a distinção entre os papéis da família e da escola, atribuindo aos pais a responsabilidade pela educação moral e à escola a função de ensino, além de demonstrar disponibilidade para colaborar com a instituição escolar sempre que necessário.

Esses elementos evidenciam um investimento pedagógico familiar sustentado por valores religiosos, pela valorização da escolarização e por disposições favoráveis à cooperação entre família e escola, configurando condições simbólicas e práticas que favorecem o percurso escolar de Bento.

No que se refere ao processo de alfabetização de Bento, a mãe relatou dificuldades significativas no acompanhamento das atividades escolares durante o ensino remoto. As tarefas eram retiradas presencialmente na escola e comunicadas via aplicativo de ***whatsapp***, com mediação docente inicialmente limitada, melhorando a comunicação apenas no segundo ano da pandemia. A mediação familiar ocorreu principalmente por meio da mãe, da avó materna e, de forma destacada, da irmã mais velha, que assumiu papel central no apoio às atividades escolares, sobretudo diante das dificuldades maternas em determinados conteúdos.

As condições materiais da família eram limitadas: inicialmente, havia apenas dois aparelhos celulares na casa, posteriormente houve a doação de um terceiro aparelho para as crianças. Os espaços da casa destinados à realização das atividades escolares eram improvisados, evidenciando limitações estruturais. Ainda assim, Bento manteve envolvimento sistemático com as tarefas escolares, atingindo resultados satisfatórios, como demonstrado acima.

Segundo as professoras da turma, a família de Bento buscava periodicamente os blocos de atividades para serem realizados em casa, demonstrando compromisso com a escolarização. Além disso, elas perceberam que as atividades eram, de fato, realizadas por Bento, o que mostra seriedade e compromisso da família com o processo, mesmo diante de tantas dificuldades sociais que o momento pandêmico trouxe. As professoras destacaram, por fim, a dedicação e o envolvimento da família, sobretudo da mãe, que está sempre presente na escola.

A título de ilustração, vale ressaltar que a família de José também foi entrevistada. Brevemente, podemos afirmar que ele também frequentou a Educação Infantil e iniciou o 1° ano em 2020, na mesma turma de Bento. Portanto, os dois vivenciaram as mesmas experiências escolares. Mas, o envolvimento da família com a escola, no caso de José, é bastante diferente. Durante a pandemia, a mãe confessou que as preocupações com a manutenção financeira da família e com a saúde dos familiares foram centrais, de modo que sobrava pouco tempo para orientar o filho nas tarefas escolares. Além disso, ela afirmou que muitas vezes não sabia como explicá-las e que José não queria resolvê-las e ela não forçava. Mesmo após o fim da pandemia, não há na família uma rotina estabelecida, de modo que José não tem horário definido para as refeições e nem para as tarefas. No horário em que ele está em casa, ele passa a maior parte do tempo brincando no celular sem a supervisão da mãe. A família não tem o hábito de leitura e o lazer ocorre por meio de visitas a outros familiares. Diferente de Bento, José não frequenta a igreja, de modo que o contato com a escrita, no caso dele, ocorre fundamentalmente na escola.

Algumas análises: capital cultural e as influências do letramento religioso

A análise do caso de Bento evidencia a centralidade das mediações familiares no processo de alfabetização, mesmo em contextos de vulnerabilidade social. A família demonstra valorização da escolarização, estabelece rotinas e incentiva o engajamento da criança com as atividades escolares, configurando o que Lahire (1997) denomina ordem moral doméstica, ou seja, um conjunto de disposições familiares que influenciam diretamente o percurso escolar e contribui para o sucesso educacional. Nas palavras do autor:

> Moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança, são esses os traços que podem preparar, sem que seja consciente ou intencionalmente visada, no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recurso, uma boa escolaridade. Inúmeras características próprias à forma escolar de relações sociais estão próximas desses traços: apresentação pessoal ou apresentação dos exercícios, trabalho ordenado, cuidado com os cadernos e atitudes corretas. O ofício de aluno no curso primário, o tipo de ethos, de caráter que a escola exige objetivamente, podem ser parecidos com o ethos desenvolvido por essas famílias (Lahire, 1997, p. 26).

A análise evidencia que, embora a família de Bento apresente disposições econômicas limitadas e baixo capital cultural institucionalizado, mantém práticas sistemáticas de contato com a cultura escrita mediadas pela religião. A ausência de acervo literário doméstico é parcialmente compensada pela presença constante da Bíblia, cuja leitura integra a rotina cotidiana da família. Conforme apontam Soares (2020, 2008) e Ferreiro (1985), o contato frequente com textos escritos, independentemente de sua natureza, favorece a aproximação das crianças com a cultura escrita e a formulação de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Nessa perspectiva, a Bíblia emerge, no caso de Bento, como referência textual central, articulando escrita, afetividade e regularidade. Lahire (1997) destaca que as interações familiares mediadas pela leitura e pela escrita contribuem para a construção de disposições favoráveis ao sucesso escolar, especialmente quando associadas a vínculos afetivos. A relação entre o livro e o afeto pode, assim, ser compreendida como um elemento relevante no processo de alfabetização da criança.

Além disso, a intensa participação da família em atividades religiosas como estudos bíblicos e cultos, indica a inserção em práticas de oralidade e escrita socialmente legitimadas. A igreja pode ser compreendida como um mercado linguístico (Bourdieu, 2003b), no qual determinadas formas de expressão são valorizadas e produzem efeitos simbólicos. Essa inserção tende a ampliar o repertório linguístico da família, com possíveis impactos positivos no desempenho escolar, aspecto perceptível na articulação discursiva apresentada por Andréia durante a entrevista. A igreja contribuiu, portanto, para a ampliação do vocabulário de Andréia e ela transmite esse patrimônio cultural a Bento, em uma das manifestações do capital cultural incorporado, ou seja, o capital linguístico.

As contribuições de Bernstein (1986) reforçam essa análise ao evidenciar que a socialização familiar e o acesso a repertórios linguísticos mais próximos dos códigos elaborados favorecem a aproximação das exigências do contexto escolar. Nesse sentido, a linguagem e a escrita bíblica, frequentemente associadas a formas mais elaboradas de expressão, aproximam-se do código dominante no currículo escolar, contribuindo para minimizar desigualdades no processo de alfabetização.

A análise dos códigos relacionados ao currículo envolve múltiplos fatores para além da socialização familiar ou da influência de um meio social específico. Contudo, no caso de Bento, observa-se que a combinação entre a ordem moral doméstica e indicadores de capital cultural, como a leitura bíblica cotidiana, o apoio da irmã mais velha e a socialização religiosa, configurou mediações favoráveis ao processo de alfabetização.

Conforme Lahire (1997), a autoridade familiar desempenha papel central na interiorização de disposições de autocontrole e respeito às normas, com efeitos diretos sobre as práticas escolares. Tal dimensão manifesta-se no relato materno ao evidenciar a valorização do espaço escolar e da autoridade docente, elementos que contribuem para a construção de disposições favoráveis à escolarização.

Nesse contexto, as formas familiares de investimento pedagógico assumem centralidade explicativa. A dedicação da mãe aos cuidados domésticos e à escolarização dos filhos, a escolha criteriosa das instituições educacionais, a disponibilidade para colaborar com a escola e o estabelecimento de rotinas estruturadas, associadas às práticas de letramento religioso, constituíram fatores decisivos para o sucesso escolar de Bento, mesmo diante das limitações da família.

Ainda em relação à ordem moral doméstica, Lahire (1997) explica:

> A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas ***produzem estruturas cognitivas ordenadas***, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos. [...] O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado ***adquire, portanto, sem o perceber métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e pré-dispostas a funcionar como estruturas de ordenação de mundo*** (Lahire, 1997, p. 26-27, grifos nossos).

As contribuições de Lahire dialogam diretamente com as formulações de Emília Ferreiro (1985), ao evidenciar que o processo de alfabetização se apoia em antecedentes oriundos da socialização da criança, os quais possibilitam o contato com a cultura escrita. A linguagem escolar, nesse sentido, não se constitui de forma isolada, mas se articula às práticas sociais previamente vivenciadas pelos sujeitos.

No caso de Bento, a organização familiar, a regularidade das rotinas e o contato sistemático com a leitura e a escrita, ainda que mediadas por práticas religiosas, configuraram condições favoráveis à alfabetização. O tempo dedicado pela mãe aos filhos, aliado às estratégias pedagógicas familiares e à socialização em um campo religioso socialmente legitimado, contribuiu para a incorporação de disposições (***habitus***) favoráveis à escolarização.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar as relações entre capital cultural, letramento religioso e alfabetização mediante a análise do sucesso escolar de uma criança periférica que atingiu níveis satisfatórios de alfabetização durante o ERE e cujos pais possuem pouca escolarização e fragilidade socioeconômica.

Em uma família com baixa aquisição de capital cultural, outras estratégias foram mobilizadas para garantir esse bom desempenho, a saber, a ordem moral doméstica e o envolvimento com as atividades escolares. A ausência do capital cultural dos pais foi parcialmente compensada pela atuação da irmã mais velha e pela leitura da Bíblia, demonstrando que a religião pode assumir um papel importante em diferentes práticas de letramento. Outro aspecto que a religião contribuiu foi proporcionar uma maior aproximação da família, especialmente da mãe, às formas socialmente mais valorizadas da linguagem, que passou a fazer parte do seu repertório e foi transmitido aos seus filhos, como herança cultural. Destacamos, assim, que o contato com a linguagem escrita se dá em diferentes práticas sociais, inclusive no campo religioso. Por fim,

vale destacar ainda que o desenvolvimento de Bento foi impulsionado a partir da mediação escolar. Houve, portanto, uma confluência de valores entre o que a escola e a família valorizam, facilitando o aprendizado.

Embora reconheçamos a importância da organização familiar para o sucesso escolar, não defendemos que o sistema educativo deva ser organizado de modo a compensar as carências culturais das famílias das classes populares. Em linhas gerais, a teoria da educação compensatória ou da privação cultural afirma que o fracasso escolar das crianças das camadas populares ocorre por desvantagens socioculturais advindas de seu meio familiar. Tais desvantagens são compreendidas como patologias que precisam ser curadas. O sistema educativo e as escolas deveriam, segundo essa perspectiva, ser organizados para compensar tais carências. No entanto, não há uma análise mais profunda sobre a origem sócio-histórica dessas defasagens, de modo que as causas que produzem tais desigualdades não seriam efetivamente atacadas (Kramer, 1982; Patto, 1990).

Dessa forma, a teoria da educação compensatória é uma proposta inadequada e preconceituosa, pois se baseia em um padrão familiar elitizado (branco e de classe média). Mais do que compensar supostas carências, é preciso reorganizar o sistema educativo e adotar práticas pedagógicas que partam dos conhecimentos das crianças. Nesse sentido, concordamos com Bernstein (1996) que sugere uma reorganização dos contextos educativos:

> Deveríamos começar por tomar consciência de que a experiência social que a criança já possui é válida e significativa, e que enquanto tal, devemos devolver essa imagem à criança. Só podemos devolver-lhe essa imagem, se ela fizer parte da trama educativa que criamos (Bernstein, 1996, p. 55-56).

As crianças precisam, portanto, reconhecer conexões entre as práticas de letramento desenvolvidas na escola com aquelas com as quais elas convivem no seu ambiente social e familiar. Desta forma, reconhecer que práticas presentes no cotidiano familiar são significativas para o letramento e alfabetização das crianças é imprescindível. Sendo assim, ter compreensão sobre o contexto familiar e as trajetórias dos estudantes é indispensável para o planejamento docente. Desenvolver estratégias pedagógicas que considerem os saberes sociais podem potencializar as ações escolares, favorecendo processos de alfabetização e contribuindo para a minimização das desigualdades escolares.

Referências:

ALVES et al. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. ***Dados – Revista de Ciências Sociais***, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 571-603, setembro, 2013. Disponível em https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000300004, acesso em 27 fev 2026.

BERNSTEIN, Basil. ***A estruturação do discurso pedagógico***: classe, códigos e controle. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996, 307 p.

BERNSTEIN, Basil. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. ***In***: PATTO, Maria Helena Souza (org.). ***Introdução à psicologia escolar***. 1ª ed. São Paulo: Queiroz, 1986. p. 129-151.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. ***In***: BOURDIEU, Pierre. ***Questões de sociologia***. 1ª ed. Lisboa: Fim de Século, 2003a. p. 119-126.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. ***In***: ORTIZ, Renato (org.). ***A sociologia de Pierre Bourdieu***. 1ª ed. São Paulo: Olho d'água, 2003b. p. 144-169.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. ***In***: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). ***Escritos de educação***. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros*: os estudantes e a cultura. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 1 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014ª, 171 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b, 275 p.

CHARLOT, B. Práticas linguageiras e fracasso escolar. *Estilos da Clínica*., São Paulo, v. 5, n. 9, p.124-133, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p124-133. Acesso em: 05 mar 2026.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. Tradução: Horácio Gonzalez. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985, 104 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia***:** saberes necessários para à prática educativa. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 54 p.

FRESTON, Paul. *Protestantes e política no Brasil: Da constituinte ao impeachment*. 1993. 308 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA **(INEP)**. Inep divulga microdados do indicador Criança Alfabetizada. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/inep-divulga-microdados-do-indicador-crianca-alfabetizada. Acesso em: 18 fev. 2026.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 42, pp. 54-62, Agosto, 1982.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*: as razões do improvável. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1997, 184 p.

MARIANO, Ricardo. *Neopentecostais***:** sociologia do novo pentecostalismo no Brasil**.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005, 248 p.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família-escola: Novo Objeto na Sociologia da Educação**.** *Paidéia*, Ribeirão Preto, vol. 8, n. 14/15, pp. 91-103, Fev/Ago, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital Cultural (verbete). In: CATANI, Afrânio et al (orgs.) *Vocabulário Bourdieu*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 103-106.

PATTO, Maria Helena Souza. *A Produção do Fracasso Escolar*: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir et al (orgs.). *Itinerários de pesquisa*: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137-179.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5ª. São Paulo: Contexto, 2008, 123 p.

SOARES, Magda. *Alfaletrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever**.** 1 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020, 337 p.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, vol. 8, p. 465-488, 2007, Disponível em: https://revistas.usp.br/flp/article/view/59767, acesso em 15 fev. 2026.

TEIXEIRA, Faustino**.** Campo religioso em transformação. In: CUNHA, Christina Vital da e MENEZES, Renata de Castro (orgs.). *Religiões em conexão: números, direitos, pessoas - Comunicações do ISER* n. 69, Rio de Janeiro: ISER, 2014, p. 34-45.

Recebido em: 14/03/2026
Aceito em: 27/05/2026