

Contextos e práticas socioculturais de letramento e letramento matemático inerentes às relações família-escola.

*Ana Lucia Espíndola**

*Neusa Maria Marques de Souza***

Resumo: Investigar práticas de letramento e letramento matemático de mães, bem como estratégias utilizadas nas relações entre contextos socioculturais família/escola para orientar os filhos na leitura, na escrita e na matemática foi o objetivo da pesquisa¹- objeto do conteúdo deste artigo. Questionamentos sobre mitos e crenças das origens e dos fundamentos dos conhecimentos escolares e socioculturais permearam as discussões. Das práticas de mães e filhos observadas em sessões de contação de histórias no ambiente da escola constataram-se como necessários mecanismos de aproximação das práticas de letramento das mães e dos filhos com práticas escolares e sociais para concretização dos conhecimentos sobre escritas numéricas e aprimoramento do letramento matemático. Práticas e condições de letramento, mobilização de conceitos, procedimentos e princípios compreendidos como produção sociocultural estabeleceram campo comum entre ações que as mães realizam na vida cotidiana com características das práticas escolarizadas, de cuja compreensão elas buscaram se aproximar.

Palavras-chave: Letramento; letramento matemático; relações família-escola; contextos; práticas socioculturais

* Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Três Lagoas, (MS) – Brasil. - E-mail: anaespindola@uol.com.br

** Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Três Lagoas, (MS) – Brasil. - E-mail: neusamms@uol.com.br

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq

Contexts and socio-cultural practices of literacy and mathematical literacy inherent to the family-school relationship.

Abstract: The aim of this research was to investigate the literacy and mathematical literacy of mothers and the strategies that they used in the relationship between the socio-cultural and family-school contexts to supervise their children in reading, writing and mathematics. Questioning about myths and beliefs about the origins and fundamentals of scholar knowledge was frequent in the discussions. The practices of mothers and their children observed in story-telling sections in the school environment were verified as required mechanisms to approximate the literacy practices of mothers and children to scholar and social practices for solidifying numerical writing knowledge and improving mathematical literacy. Practices and literacy conditions, mobilization of concepts, comprehension of procedures and principles as socio-cultural products have established a common ground between mothers' everyday actions and characteristic scholar practices, whose comprehension they are trying to reach.

Key words: literacy and mathematical literacy; family-school relationship; context and socio-cultural practices.

Introdução

As práticas de letramento desenvolvidas em meios populares, historicamente têm sido envoltas em muitos preconceitos e estigmas. É crença comum que o escrito, especialmente em sua forma impressa, tenha circulação bastante restrita nesses meios. Assim, os professores que atendem às crianças oriundas de meios populares reiteram queixas acerca da falta de contato das crianças com o mundo da escrita e apontam mesmo ser essa a geratriz das dificuldades de apropriação e compreensão pelas crianças do sistema alfabético de escrita, bem como de percebê-la como uma prática social que desempenha um papel fora do espaço escolar. A partir disso, acabam por concluir que o fracasso

das crianças no aprendizado da leitura e da escrita seria uma consequência da falta de contato delas com tal objeto de conhecimento.

De forma análoga, e apesar da vasta discussão sobre o papel da cultura na estruturação e na construção do conhecimento empreendida por educadores como Snyders (1988), Bruner (1997) e Freire (1979, 1992, 1998, 2000), por teóricos do campo do currículo como Sacristán (1991), Pérez Gómez (2001) e por matemáticos tais como D'Ambrosio (2006) e seus seguidores, as causas das dificuldades com a matemática são discutidas no âmbito da escola dissociadas de qualquer ligação com o contexto cultural dos alunos, ou seja, à margem das condições e dos saberes culturalmente construídos pelas famílias nas relações com seu contexto social.

Quando vista dessa forma, a responsabilidade pela aprendizagem, ou pelo menos, para uma aprendizagem mais satisfatória da leitura, da escrita e da matemática, acaba ficando, grande parte das vezes, a cargo das famílias e do próprio aprendiz. Se não há na agência de socialização primária das crianças o contato com o escrito e com a matemática formal, isso geraria, na visão de alguns professores, o fracasso e, ao mesmo tempo, eximiria a escola e eles próprios de qualquer responsabilidade.

Primeiramente, precisamos questionar se tal afirmativa – a de que o escrito, as práticas letradas e os contatos com a matemática institucionalizada seriam tão limitados em meios populares – pode ser considerada verdadeira. Em segundo lugar, é preciso que tenhamos como proposta pensar o que a escola e as agências de formação podem fazer e vêm fazendo, efetivamente, para a superação dos preconceitos e dos estigmas relacionados à temática.

A prática de ler com o filho e para o filho é algo relativamente comum entre as camadas sociais médias e altas e, sabidamente, é uma das formas mais eficazes de letrar crianças pequenas. Na diversidade dessas leituras, os mais variados saberes consolidam-se junto com a relação família-conhecimento e propiciam a aproximação entre saberes extra e intraescolar. Entretanto, como aconteceria tal fato nas camadas

populares? Leriam para os filhos pais que, muitas vezes, têm eles próprios domínio rudimentar da leitura?

Caso não leiam, que outras formas encontrariam eles de letrar suas crianças e colocá-las em contato com o mundo da escrita, das letras, e dos números, tendo em vista que em uma sociedade grafocêntrica como a nossa todos são, de uma forma ou de outra, tocados pela escrita? Conforme já apontado por Sawaya:

Há práticas de leitura e de escrita entre os grupos populares não alfabetizados, há a circulação de uma diversidade de textos, folhetos documentos, pois não só os meios de comunicação se encarregam de buscar esses “leitores” como as várias formas de existência social da escrita têm atingido a todos quando os papéis começaram a fazer parte da vida da sociedade. (SAWAYA, 2002, p. 31)

Ao tratarmos das práticas de letramento de mães de meios populares, estamos, certamente, tocando em um território imbricado no das práticas educativas escolares, num duplo sentido. Primeiro, pela influência direta que essas mães exercem como figuras de destaque na educação e na orientação escolar de seus filhos e, segundo, pela história que construíram nas suas próprias relações com as práticas escolares e particularmente com o conhecimento matemático².

As marcas da exclusão impressas pelos estigmas ou desconsiderações aos quais são submetidos os sujeitos dessas camadas sociais, ou seja, as marcas de sua trajetória escolar ou não escolar estão presentes tanto para aqueles que sofreram “a interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar”, quanto para os que nela permaneceram como parte de um amplo contexto “de exclusão social e cultural”. (Fonseca, 2005, p.14).

² O letramento matemático está vinculado à relação entre matemática e práticas sociais, incluindo as diversas práticas, saberes e formas de representação presentes na sociedade. (Mendes; Grando, 2007. p. 23-24). As autoras assinalam que se referir às práticas de letramento em um determinado evento significa levantar os valores morais e sociais amarrados à escrita no contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido.

Quanto aos que interromperam, as marcas da exclusão pelo direito negado são explícitas; e quanto aos que permaneceram dentro do sistema escolar restam marcas de não serem “compreendidos enquanto sujeitos culturais por aquele sistema, estruturado, destinado e capacitado para a educação dos filhos da classe média, segundo preceitos e hierarquia de valores da cultura dominante”. (ibidem, p. 27).

Guiados por essas circunstâncias, desenvolvemos de março de 2007 a dezembro de 2009 uma pesquisa do tipo etnográfico, que teve como sujeitos um grupo constituído por mulheres (mães) e crianças (seus filhos) moradores da periferia urbana de uma cidade do interior do Brasil. Com certa periodicidade (semanalmente, nos primeiros meses; quinzenalmente, a partir do terceiro mês; e mensalmente a partir de 2009), o grupo de mulheres e crianças reunia-se com a equipe da pesquisa para ouvir/ler histórias de literatura infantil que serviram de mote para a observação e a discussão das práticas letradas no grupo, tanto em língua escrita como em matemática. Os encontros aconteceram na escola do bairro e favoreceram a criação de laços de proximidade com os sujeitos, o que possibilitou a melhor compreensão de tais práticas.

Utilizamos como fonte de coletas de dados entrevistas semi-estruturadas, questionários e observações. Nossa opção pelo trabalho com mães reside no fato de que são elas, em sua maioria, e independente do grau de instrução, que se responsabilizam pela vida escolar dos filhos, participando das reuniões de pais e acompanhando a vida escolar das crianças. No caso específico desta pesquisa, foi possível constatar tal fato pelas observações realizadas na escola e pelas informações anteriormente fornecidas pela supervisora escolar.

Do ano de 2007 ao final de 2009 foram realizados 18 encontros para a contação de histórias, aplicados dezessete 17 questionários, realizadas mais de 20 entrevistas gravadas em áudio (algumas aprofundadas com o mesmo sujeito) e observadas seis residências.

Constituímos, no período, um grupo de mães cuja frequência aos encontros oscilava entre seis e 23, presentes nas sessões de contação de história e discussão. Destas, um grupo de nove mães participou de forma mais intensiva e efetiva das atividades, tendo poucas faltas aos

encontros. Nossas entrevistas centraram-se, especialmente, nessas mães.

Os dados aqui apresentados referem-se aos 17 questionários aplicados aos sujeitos e às entrevistas realizadas com seis deles. As entrevistas foram aprofundadas e realizadas por mais de um pesquisador, sempre voltadas para identificar as estratégias de letramento utilizadas pelas mães para letrar os filhos pequenos.

Para apresentar os resultados da investigação, organizamos este texto em três momentos, que contemplam os diferentes aspectos abordados no trabalho investigativo e que buscam responder as seguintes indagações: a) há relação entre o grau de instrução dos sujeitos observados e as estratégias de letramento utilizadas por eles, para letrar crianças pequenas? b) É possível afirmar de forma tão categórica que há ausência de materiais escritos em meios populares e que isso interfere negativamente no processo de letramento das crianças? c) É possível dizer que as relações família e escola são mediadas por práticas letradas? Isso explicaria algumas ausências e desencontros entre essas duas instituições?

Grau de instrução e estratégias utilizadas por mães para letrar seus filhos pequenos: possíveis relações

Dados recentes apresentados pelo INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) ³ apontam que a relação entre níveis de letramento e níveis de escolarização é bastante paradoxal, pois embora haja uma correlação positiva entre as duas variáveis, também há diferenças significativas entre o letramento escolar e o letramento social.

³ O Instituto Paulo Montenegro juntamente com a Ong Ação Educativa realiza, desde 2003, uma pesquisa por amostragem sobre as práticas de leitura, escrita e conhecimento matemático desenvolvidos por pessoas de diferentes níveis sociais, com diferentes graus de escolaridade e em diferentes situações do mundo social. Isso vem trazendo anualmente dados bastante interessantes sobre as práticas de letramento desenvolvidas no Brasil por pessoas pertencentes a todas as camadas sociais e com diversificados graus de instrução. (Ribeiro, V. M., 2003).

Entretanto, é inegável que em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, todos - de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau - estão expostos à língua escrita e, portanto, desenvolvem maneiras diferentes de letramento. Em decorrência disso, acreditamos, desenvolvem também modos diferentes de letrar seus filhos pequenos.

É possível afirmar que um maior grau de escolarização leva a maior participação em eventos e práticas letradas, pois conforme Soares:

[...] Os dados mostram que, de maneira significativa, embora não absoluta, quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas⁴ escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (SOARES, 2003, p.111).

Conforme apontado pela mesma autora, porém, isso precisa ser investigado melhor, pois as relações entre escolarização e letramento são ainda “imprecisas e obscuras” (ibidem, p. 112) e se fazem necessários maiores estudos para melhor compreendê-las.

Acreditamos que a própria relação entre graus de letramento e escolarização precisa ser mais bem aclarada, pois a relação entre níveis de escolarização e estratégias para letrar as crianças pequenas são ainda mais envoltas em preconceitos, imprecisões e obscurantismo. Crenças como a de que pais com baixa escolarização não poderiam propiciar a seus filhos ambientes letrados e que isso interferiria negativamente no processo de alfabetização das crianças é um exemplo desse preconceito.

Assim, uma das questões sobre as quais nos debruçamos em nossa investigação foi buscar compreender como se daria essa relação. Por meio da análise dos questionários, pudemos perceber a existência de

⁴ Segundo Soares, “Por evento de letramento designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação”; e por práticas, “tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação” (SOARES, 2003, p. 105).

ampla diversidade em relação ao grau de instrução das mães participantes do grupo: três delas cursaram até a antiga quarta série primária (denominação usada por elas como informantes); oito frequentaram os anos finais do Ensino Fundamental; duas o Ensino Médio incompleto e três o Ensino Médio completo, sendo que uma delas não informou seu grau de escolaridade.

Nas entrevistas realizadas com seis dos dezessete sujeitos observamos que todas as entrevistadas estudaram em escolas públicas e pertencem a famílias sem tradição de longevidade escolar. Quanto ao nível de instrução das mães entrevistadas, dividimos em dois grupos de sujeitos: o primeiro, composto por aqueles que não têm o Ensino Fundamental completo – EFI –, que compreende dois sujeitos; e o segundo, por aqueles com o Ensino Médio completo ou incompleto – EM, com quatro sujeitos.

Apresentaremos agora as estratégias utilizadas por essas mães para letrar suas crianças, buscando mostrar nuances de proximidades e distanciamentos entre esses dois grupos: EFI e EM. As falas dos sujeitos, quando citadas, sofreram pequenas alterações na forma para adequá-las, minimamente, à norma padrão culta. Os nomes dos sujeitos foram identificados pelas três primeiras letras, bem como os de seus filhos, quando fazem referência a eles.

Estamos chamando aqui de estratégias de letramento aquelas ações desenvolvidas pelas mães, intencionalmente ou não, que possam, de alguma forma, colocar as crianças em contato com o universo da cultura escrita e/ou da matemática.

Quanto às estratégias de letramento, podemos perceber que as mães entrevistadas fazem usos de formas variadas com o intuito de letrar seus filhos pequenos e que, de uma forma geral, todas buscam propiciar a seus filhos ambientes letrados. Nossas entrevistas levaram-nos a perceber que o tempo de escolarização das mães marca - mesmo que de forma branda - as estratégias por elas utilizadas para o letramento. Identificamos, nesse sentido, as seguintes estratégias no grupo entrevistado:

a) leitura para o filho e com o filho:

Duas mães não relatam momentos de leitura com o filho ou para o filho fazendo, porém, a opção por contar histórias. Tanto contar histórias como ler para os filhos constituem-se em importantes estratégias de letramento. Mesmo nos relatos orais há uma estrutura narrativa, e isso é importante para o processo de letramento das crianças.

Observamos, entretanto, que as mães que fazem uso da leitura são aquelas com maior grau de escolaridade, já aquelas com baixa escolaridade preferem fazer uso das estratégias orais. Isso, a nosso ver, já demonstra um importante papel da escola, que, como instrumentalizadora dos sujeitos, dota-os de maiores capacidades de leitura, escrita e interpretação, favorecendo o contato deles com textos escritos. Por outro lado, a ideia da ausência total da prática de leitura entre pais e filhos de meios populares não se sustenta em nosso grupo.

Galvão (2003), ao analisar os dados do INAF, questiona se práticas de leitura podem ser transmitidas entre as gerações. Responde a essa indagação mostrando que quanto mais cedo as crianças são expostas aos materiais de leitura, maiores chances terão de ser um adulto com mais condições de usar a leitura e a escrita em seu cotidiano.

Nesse sentido, o fato de os pais lerem para os filhos será um fator importante para a constituição de adultos leitores. Embora, talvez, tal prática não aconteça da mesma forma como acontece nas camadas médias e altas (os pais podem não ter a mesma desenvoltura em leitura, os livros utilizados podem não ser os melhores diante daqueles considerados legítimos), esta é uma prática presente.

b) informações sobre o universo letrado e função social da língua escrita:

Nossos sujeitos não apresentaram, muitas vezes, independente do grau de instrução, preocupação em fornecer algumas informações para as crianças sobre como funciona a língua escrita e sua presença no mundo social. Entretanto, as próprias crianças se encarregam de obter

informações que as ajudam, certamente, a melhor compreendê-la, como declara uma das mães:

[...] mas é ele que me pergunta né, ele briga assim, faz tempo que a gente saiu e achou aqueles papelzinhos[sic], é oração que fala né?, eu falo pra ele... filho aqui tá escrito isso e isso, aí fala quando ele não sabe: “mãe o que é, lê isso aqui pra mim que eu não tô sabendo...” aí eu leio. (*Eli*).

Os pais, muitas vezes, não se dão conta de que as informações sobre o mundo escrito precisam ser socializadas com as crianças. Aqui nos parece ser um terreno fértil para a intervenção escolar. Discutir com os pais a importância de fornecer essas informações aos filhos parece-nos uma tarefa importante para a escola discutir com a comunidade.

c) auxílio nas tarefas escolares e antecipação do ensino da leitura e da escrita:

Os sujeitos relatam ter muita preocupação com os destinos escolares de seus filhos. Algumas mães, por já terem vivenciado com os filhos maiores as experiências do abandono da escola, preocupam-se em fazer com que os menores não tenham o mesmo destino dos irmãos. Essas mães apontam sempre a presença de um adulto acompanhando as atividades escolares dos filhos e, na maior parte das vezes, ela própria, se não um irmão ou irmã mais velha. Quando a tarefa é de matemática, duas mães não se consideram em condições para o acompanhamento e declaram que delegam o papel para o pai ou para um irmão ou irmã mais velha.

Outra forma de demonstrar essa preocupação — e que, a nosso ver, também se revela como uma estratégia de letramento — é quando as mães antecipam alguns aprendizados para os filhos, especialmente em relação à leitura e à escrita.

Então eu ensino ela (filha) por causa disso. [...] Esses tempos eu não tinha dinheiro pra comprar um alfabeto, nós cortamos papelão aqui, fizemos um alfabeto pra ela, uns quatro alfabeto pra ela montar, e isso foi bom pra ela na escola porque ela tava bem

fraca, aí depois desse alfabeto ela melhorou e muito
(*Rob*).

d) participação na aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática:

Uma coisa que nos chamou atenção foi como as mães acreditam ajudar o filho a aprender a ler, a escrever e a lidar com as questões de matemática. Parece haver por parte delas muitas dúvidas sobre qual papel devem desempenhar nesse processo.

Em nossa avaliação, as mães que permaneceram maior tempo na escola apontam de forma mais segura qual sua contribuição no apoio às tarefas de matemática, ao contrário das mães com tempo menor de escolarização, que parecem não ter muita certeza sobre o papel que devem desempenhar, e o que a escola espera delas, embora seja inegável a preocupação em ajudar seus filhos.

Inferimos que a grande questão está na pouca familiaridade de tais mães com a língua escrita e com a estruturação formal da matemática. Pelas vagas informações mencionadas acerca de sua contribuição, percebe-se, nessas mães, que não há uma validação de seus próprios saberes, o que as fazem considerar, talvez por terem permanecido menor tempo na escola, que não sabem ou não podem contribuir muito nesse processo.

Quatro das mães entrevistadas relatam momentos em que leem histórias para os filhos. Não fazem isso com o propósito definido de letrá-los, mas sim, como um momento de convívio com as crianças. As duas mães pertencentes ao grupo EFI, entretanto, não relatam momentos de leitura com o filho ou para o filho, fazendo, porém, menção sobre a opção por contar histórias.

Aqui percebemos uma primeira nuance entre as mães do grupo EFI e do grupo EM. O que podemos notar é que as quatro mães do grupo EM relatam a leitura de histórias para os filhos com apoio de algum suporte: livros de literatura infantil, revistas, leituras bíblicas, etc. Por outro lado, as mães do grupo EFI optam pelos relatos orais. A

nosso ver, isso é um indicativo de como a escola marca positivamente as práticas de letramento.

Contar histórias oralmente é uma importante estratégia de letramento, tendo em vista que coloca a criança em contato com a estrutura narrativa de determinados gêneros — não estamos, em nenhum momento, desqualificando esta prática. Apenas nos chama atenção o fato de serem justamente as mães com menor tempo na escola que apontam essa prática, e não a leitura de textos.

Foi possível perceber diferenças quanto às estratégias utilizadas pelas mães para letrar suas crianças quando se trata do nível de instrução de cada uma. Aquelas mães que ficaram maior tempo na escola concluindo o Ensino Fundamental e ingressando ou concluindo o Ensino Médio apresentam uma maior familiaridade com a leitura e são elas próprias leitoras de determinados materiais escritos.

Do mesmo modo, foi possível observar, nos encontros interativos desenvolvidos com seus filhos, maior participação das mães do grupo EFI nas questões voltadas ao uso da oralidade, tal como solução de charadas com o uso do raciocínio lógico e do cálculo mental com impressionantes acertos e agilidade de raciocínio, desde questões mais simples às mais complexas. Nesse sentido, elas se destacavam das demais.

No tratamento das representações escritas e que demandavam organizações específicas da cultura escolar, elas não ousavam assumir a dianteira para auxiliar seus filhos. Ao contrário, eram as mães do grupo EM que assumiam esse papel com maior desenvoltura. Entretanto, independente do grau de instrução, as mães buscavam propiciar momentos em que os eventos de letramento se faziam presentes na vida das crianças. Possibilitar o aprendizado pleno das capacidades de leitura e escrita é uma das ações mais eficazes da escola como contribuição para a existência de sujeitos letrados.

Presença e uso de materiais escritos nas famílias investigadas

A presença e o uso dado pelas famílias aos materiais escritos são, em nossa avaliação, uma das principais estratégias de letramento.

Embora o discurso corrente aponte para a ausência de materiais escritos nas famílias de camadas populares, nossos dados indicam que essa é uma questão que precisa ser repensada. O escrito esteve presente, em maior ou menor escala, em todas as famílias que observamos.

Há algumas diferenças quanto ao suporte, aos gêneros encontrados, mas a presença desses materiais é constatada em todas as residências. O que acontece é que a ausência que ocorre é, especialmente, dos materiais escritos de prestígio, estes sim, bastante restritos nas residências observadas e que precisam, sem dúvida, ser ainda democratizados em nosso país.

Como procedimentos para coleta de dados sobre a presença de materiais escritos nas famílias utilizamos entrevistas e observações nas residências. As observações foram previamente agendadas com os sujeitos e tiveram como principal objetivo detectar os materiais escritos existentes. Consideramos como materiais escritos não apenas os impressos como livros, folhetos, bíblias, bulas de remédio, etc., mas todos aqueles que envolvem a língua escrita, tais como cartas, bilhetes, blocos de anotações, etc. As entrevistas, por outro lado, buscaram compreender como tais materiais foram adquiridos e o uso dado a eles pelos sujeitos.

Apresentamos aqui uma lista dos materiais encontrados e a quantidade de residências onde foi possível observá-los (em um total de seis residências pesquisadas): bíblia e/ou livros religiosos, (06); diversos boletos de contas, (06); livros didáticos, (06); revistas, (06); livros de literatura infantil, (05); calendários, (04); recortes de embalagens de alimentos com receitas, (03); listas telefônicas, (03); agendas telefônicas, (03); folhetos de supermercado e de propagandas, (03); dicionários da língua portuguesa, (03); enciclopédias, (03); livros de receitas impressos, (02); dicionários inglês/português, (02); recados na geladeira como forma de lembrar datas e compromissos, (02); livros literários, (01); cadernos de receita manuscritos, (01); jornais, (01). Encontramos também alguns materiais que, embora não sejam adquiridos com o fim precípua da leitura e nem sempre sejam utilizados para tal, fazem parte

da categoria de impressos disponíveis na família. Fazem parte desse grupo manuais de eletrodomésticos, (03) ; e as bulas de remédios, (03).

Como é possível perceber, a presença de bíblias e materiais religiosos, assim como livros didáticos, contas impressas e revistas são os materiais escritos mais encontrados, sendo possível detectá-los em todas as famílias investigadas. Livros literários, cadernos de receitas manuscritos e jornais são raros, estando presentes em apenas uma das famílias observadas.

Como elo com o uso social dos signos e dos significados dos entes numéricos, dos relacionados com grandezas e medidas e noções de tempo e espaço: os materiais escritos tais como calendários e seu uso; recortes de embalagem com receitas e folhetos de supermercado e propaganda, cuja explicação de uso sugere sua utilização para comparar preços; livros e cadernos de receitas que são utilizados pelas mães no preparo de bolos e salgados, com práticas em que unidades de medida variam em formatos inteiros e fracionados; uso de listas telefônicas nas quais os números são utilizados não como quantidades, mas como códigos de endereçamento de chamada, dão indícios da presença diversificada de fontes de contato de variadas feições de entes matemáticos utilizados pelas mães em sua rotina doméstica.

Quanto à origem do material, percebemos uma diversidade grande, que nos mostra o empenho das famílias em obtê-los para que os filhos possam deles usufruir. Uma prática corrente que pudemos observar na aquisição dos materiais foi a doação de materiais escritos recebidos por essas famílias e, ao mesmo tempo, o empenho da família em guardar os suportes impressos como forma de ajudar os filhos na escola: *Os livros que eu tenho vêm assim de família alguns foram comprados outros foram dos meus irmãos que foi comprando [...] quando eles estudavam* (Eli).

Os materiais escritos presentes nas famílias cumprem um importante papel no processo de formação das crianças e até mesmo das próprias mães.

Alguns dos materiais escritos encontrados revelam uma necessidade engendrada pela escola. As revistas, material presente em

todas as residências, são buscadas pelas mães para serem utilizadas pelos filhos nas tarefas escolares, como fonte de recorte de letras, palavras, etc. Essa finalidade, entretanto, abre a possibilidade de acesso aos familiares a informações contidas nesses suportes referentes às mais variadas características, como as notícias semanais que falam de economia, descobertas, eventos sociais e políticos de âmbito nacional, etc.; as de direcionamento ao público feminino que falam de moda, tendências, relacionamento, entre outras.

Podemos observar aqui a presença da escola criando a necessidade de materiais escritos especialmente para usos escolares. A exigência de determinados impressos como revistas, dicionários e enciclopédias para a execução das tarefas escolares faz com que as famílias busquem tais materiais de diferentes formas.

Ao mesmo tempo, a escola também contribui para a existência do escrito, quando oferece às crianças livros de literatura infantil (em determinados programas específicos do MEC), livros didáticos, etc., tornando-se presente ao criar necessidades para o uso do impresso.

Relação família-escola e práticas letradas

Os altos índices de analfabetismo encontrados no Brasil — 13, 63% na população acima de 15 anos —, que recaem inegavelmente nas camadas menos favorecidas da população (Goulart, 2002), aliado ao preconceito historicamente construído contra os analfabetos, fazem com que as práticas de letramento desenvolvidas em meios populares sejam também envoltas por preconceitos e obscurantismos.

Assim, as questões colocadas por este trabalho levaram-nos a investigar como as práticas letradas se fazem presentes nos meios populares e de que forma as relações entre família e escola são tocadas por tais práticas. Será possível afirmar que há relações entre o fato de a família ter maior vivência de práticas e eventos de letramento com a presença desta família na escola, no acompanhamento da vida escolar dos filhos, na participação dos encontros com professores? Esta é uma das principais problemáticas que emergem nas nossas reflexões a partir dos dados da nossa investigação.

O discurso da omissão parental faz-se bastante presente quando se trata da dificuldade encontrada por algumas crianças em alcançar sucesso escolar, especialmente nos anos iniciais de ensino, quando acontece o aprendizado da leitura e da escrita e dos conceitos fundamentais da matemática. A escola cumpre um papel importante no processo de introdução das crianças das camadas populares na cultura escrita que, embora não possa ser visto de forma dicotomizada das culturas orais, guia-se por regras diferentes. Para Lahire, o discurso da omissão parental constitui-se em um mito:

Se, através desta obra um fato pode ser estabelecido é o seguinte: o tema da omissão parental é um mito. Este mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. (LAHIRE, 1997, p. 334).

Thin (2006), por outro lado, mostra que o discurso escolar sobre a participação de tais famílias no processo de escolarização dos seus filhos tem sido marcado preponderantemente pelo discurso normativo que insiste no *deficit* da ação dos pais em relação à escola. Para o autor, a compreensão das relações idiossincráticas de tais famílias com a instituição escolar exige o abandono da visão dominante, que “caracteriza essas famílias pela incoerência, pela negligência, pela ‘anormalidade’” (ibidem. p. 213), e a busca da compreensão da lógica própria pelas quais elas são regidas.

Pesquisas têm apontado para uma reprodução de escolaridade entre famílias com alto grau de escolarização, conforme aponta Galvão (2003). Entretanto, isso não impede, segundo Silva (2007), que se observem também os casos de famílias constituídas por pais analfabetos cujos filhos chegam ao nível superior. Tais questões apontam para a necessidade de melhor compreensão das idiossincrasias que marcam essa relação.

Assim, quando pensamos a relação família e escola, especialmente nos anos iniciais, quando a aprendizagem da leitura, da

escrita e da matemática acontece, não podemos negligenciar o papel importante desempenhado pelas famílias nesse processo.

Reconhecer a importância da família não quer dizer responsabilizá-la pelo fracasso ou mesmo pelas dificuldades encontradas pelas crianças, especialmente por meio do discurso da omissão parental. De tal maneira, faz-se urgente,

[...] melhor qualificar e caracterizar as relações das famílias de camadas populares com a escola, sinalizando para alguns deslocamentos de foco, um dos quais seria o reconhecimento da existência de um tipo particular de presença familiar na escolarização dos filhos nesses meios. (VIANNA, 2005, p. 3).

Faz-se necessário descartar, por outro lado, a visão naturalizada de família, entendendo-a como uma construção histórica e social. Assim, conforme apontado por Szymanski (2007), trata-se de uma questão ética construir juntamente com as famílias das camadas populares práticas educativas que garantam às suas crianças a permanência na escola e o sucesso escolar. Quando se trata do aprendizado da leitura e da escrita, isso se faz ainda mais urgente, tendo em vista a importância que tanto a escola, por ser a instituição responsável pela introdução da criança ao mundo da escrita, quanto as famílias, pelo papel que podem desempenhar no processo de letramento de suas crianças, podem vir a ter para a universalização do acesso da tecnologia do ler e do escrever, bem como dos usos sociais de tal tecnologia.

Ao buscarmos compreender de que forma se configura essa relação, o que percebemos é que há, por parte das famílias, especialmente das mães — por serem elas, conforme já afirmamos, que se responsabilizam pelas atividades escolares dos filhos —, certa dificuldade em identificar o papel que podem desempenhar no auxílio das tarefas escolares. As mães, sujeitos desta pesquisa, são, todas, apontadas pela escola como altamente participativas no processo educativo dos filhos. Independente do grau de instrução, elas se fazem presentes. Por outro lado, é possível perceber que ter um bom domínio dos saberes elementares faz com que tais mães se sintam mais à

vontade para participar do processo de escolarização dos filhos. Essa questão está ainda inconclusa em nossos dados e remete-nos a mais reflexões.

Considerações finais

Tivemos como objetivo, neste texto, discutir a presença de práticas letradas em meios populares e de que forma a escola marca as relações das camadas populares com tais práticas. Buscamos responder três questões. A primeira foi a de refletir sobre o nível de instrução das mães sujeitos da pesquisa quando aparece como um indicador importante no momento de letrar os filhos, bem como nas estratégias de letramento escolhidas por elas para realizar essa tarefa. A segunda levou-nos a indagar se a tão proclamada ausência de materiais escritos em meios populares realmente se sustenta; e a terceira, como ocorrem as relações entre família e escola. Os dados recolhidos e analisados conduzem-nos a algumas reflexões importantes.

Primeiramente, o indicativo que precisa ainda ser mais bem estudado e analisado é o de que as mães com maior tempo de escolarização fazem uso de estratégias diferentes e com maior apoio de textos escritos e impressos para letrar seus filhos. Isso nos leva a pensar e a discutir sobre o fato de que um maior tempo de escola imprime nos sujeitos uma maior intimidade com o texto escrito, o que permite usar a língua escrita de forma mais frequente. A experiência de contação de histórias utilizada nos encontros interativos, em que se desenvolveu parte da coleta de dados dessa investigação, proporcionou momentos de aprofundamento do contato das mães com o conteúdo formal da matemática e da língua escrita e um envolvimento maior destas com seus filhos no ambiente escolar.

Nessa experiência, a evolução do compromisso dessas mães com a escola, da qual passaram a se sentir integrantes, permite-nos afirmar a necessidade de serem criados mecanismos que estabeleçam aproximações entre as práticas de letramento das mães e dos filhos com as práticas escolares e sociais nos meios populares, tanto para concretização dos conhecimentos sobre escritas numéricas, como do aprimoramento do letramento matemático de mães e filhos.

As relações entre práticas e condições de letramento e a mobilização de conceitos, procedimentos ou princípios associados ao conhecimento matemático, compreendido como produção sociocultural, estabeleceram um campo comum entre ações que as mães realizam na vida cotidiana e aquelas com características das práticas escolarizadas, de cuja compreensão elas buscaram se aproximar. Nesse sentido, foi possível confirmar, tanto no grupo EM como no EFI — guardados os distanciamentos e as especificidades de mecanismos e formas de abordagens —, a utilização de estratégias de leitura, escrita e conhecimento matemático que as mães utilizam como forma de letrar seus filhos pequenos.

Em segundo lugar, chama-nos atenção o fato de a escola produzir a necessidade da presença do escrito, especialmente do impresso, nas famílias observadas. Por meio da demanda das tarefas escolares, a escola acaba por contribuir para a existência e o uso do material escrito, mesmo que apenas para atividades ditas *escolarizadas*, como recorte de letras, palavras. Por outro lado, é inegável a presença de materiais escritos, e não é possível justificar a dificuldade de apropriação da língua escrita das crianças das camadas populares como originária desta ausência.

De qualquer forma, podemos concluir que a escola, bem como o tempo de escolarização, leva a uma relação diferente dos sujeitos com a cultura escrita e, possivelmente, com a própria instituição escolar. Primeiro, por propiciar, talvez, uma maior competência para ler e escrever e isso funcionar como um fator de encorajamento para a realização de leituras. Segundo, por criar demandas para o uso dos materiais escritos. Pensar a escola como instituição estruturada sobre práticas escriturais, a nosso ver, pode explicar essas questões.

Referências bibliográficas

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de. (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul - SC : Edunisc, 2006.

- FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GALVÃO, Ana M. de O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 125-154.
- GOULART, Cecília M. A. *A noção de letramento como horizonte ético político para o trabalho pedagógico: explorando diferentes modos de ser letrado*. Rio de Janeiro: UFF, 2002. Projeto de Pesquisa desenvolvido na Faculdade de Educação.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefer. São Paulo: Ática, 1997.
- MENDES, Jackeline R.; GRANDO, Regina C. (Org.). *Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento*. São Paulo: Musa, 2007.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RIBEIRO, Vera M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e a ação sobre a prática da libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SAWAYA, Sandra M. Práticas de leitura e escrita entre as crianças na pobreza urbana. *Videtur (USP)*, Porto, Portugal, v. 18, p. 29-40, 2002.
- SILVA, Fabiana. Práticas de leitura e escrita em famílias negras de meios populares (Pernambuco, 1950 -1970). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira [et. al] (Org.). *Historia da cultura escrita séculos: XIX e XX*. Belo Horizonte: Autêntica 2007. p. 215-234.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. Tradução de Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo : Manole, 1988.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SZYMANSKI, Heloísa. *A relação família escola: desafios e perspectivas*. 2. ed. Brasília: Líber Livro. 2007.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 32, p. 211-226 maio/ago. 2006.

VIANNA, Maria J. B. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e sociedade*, Campinas, n. 90, p. 1-17. jan./abr. 2005.

