

Letramento em meios populares: as marcas da escola

Reading and writing for the masses: the mark of the school

Ana Lucia Espíndola*

Neusa Maria Marques de Souza**

* Doutora em Educação pela USP – SP. Professora do Departamento de Educação da UFMS/CPTL e do Programa de Pós-Graduação em Educação – CEPAN. Endereço: Rua Luiz Correa da Silveira, 1790, Três Lagoas MS – 79610060.

** Doutora em Educação pela PUC – SP – Professora do Departamento de Educação da UFMS/CPTL e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Matemática (EDUMAT) da UFMS em Campo Grande-MS. Endereço: Rua Eurídice Chagas Cruz, 1093, Três Lagoas-MS – 79602-130.

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir a forma como a escola e a escolarização marcam a relação de sujeitos oriundos das camadas populares com as práticas letradas. As questões que nos orientam neste texto centram-se em buscar compreender, primeiramente, de que maneira o tempo de escolarização interfere nas estratégias utilizadas pelas mães de camadas populares para letrar seus filhos pequenos. Em segundo lugar, buscamos compreender se há na presença e usos de materiais escritos nas famílias estudadas indícios da presença da escola. Utiliza-se para fonte de coletas de dados entrevistas semiestruturadas e observações. Os dados analisados nos levam a apontar o papel fulcral desempenhado pela escola nas práticas letradas em meios populares.

Palavras-chaves

Letramento. Escola. Crianças.

Abstract

The present work has as objective to discuss the way how the school and the schooling Mark the relation of people coming from popular layers with the literacy practices. The questions which guide us in this text focus in searching to understand, first the way the time of schooling interferes in the strategies used by mothers to letter their little kids. In a second place we look for figuring if there's in the presence or use of materials written in the studied families, marks of the school. It was used as source of collecting data interviews semi-structured and observation. The data analysed up to now take us to point to the questioning role done by school in the literacy practices in the lower classes.

Key words

Literacy. School. Children.

Introdução

O acesso das camadas populares aos bens culturais, de forma geral, e à tecnologia do ler e escrever, em particular, tem sido uma reivindicação histórica de diversos setores sociais comprometidos com as transformações e a superação de desigualdades ainda tão presentes na sociedade brasileira e em todas as sociedades regidas pelo modo capitalista de produção.

Entretanto e apesar disso, temos dados bastante assustadores em relação ao domínio da leitura e escrita. Segundo o IBGE, 13,9 milhões de brasileiros eram, em 2004, não-alfabetizados (GALVÃO e DI PIERRO, 2007). Daqueles que figuram entre os alfabetizados encontramos ainda um número significativo de pessoas com um domínio bastante elementar da leitura e da escrita. Não podemos nos esquecer também que os dados estão em intrínseca relação com os indicadores utilizados para aferi-los:

Atualmente, o indicador de alfabetização mais utilizado para comparações históricas e internacionais é construído por meio da informação dos recenseamentos nacionais periódicos da população a respeito da capacidade declarada pelos informantes de ler e escrever um bilhete simples. Como esse é um nível muito elementar de conhecimento da língua escrita e a sociedade atual tem exigências mais complexas em relação à capacidade de ler, escrever e calcular, vem sendo considerado também o grau de instrução dos indivíduos. A escolaridade é tomada como indicador de alfabetização com base na hipótese de que as pessoas adquirem, elevam e consolidam as habilidades de leitura e escrita ao longo de sua trajetória escolar. (ibid, p. 56)

Assim, pode-se tomar como um dos indicadores da alfabetização o grau de instrução dos sujeitos sendo que quatro anos de escolaridade vem sendo sugerido como o mínimo para uma pessoa tornar-se plenamente alfabetizada. Ao fazer uso desse indicador, é possível constatar que cerca de 30 milhões de brasileiros podem ser classificados como analfabetos funcionais (ibid).

Por outro lado, a diversidade das condições de ensino no Brasil leva os pesquisadores brasileiros a considerar o indicador de tempo de escolarização como insuficiente para compreender a questão. A tentativa de organização de um Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – pelo instituto Paulo Montenegro em parceria com a Ong Ação Educativa, 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. Há a constatação de que muito ainda precisa ser feito no sentido de compreendê-las melhor e sem preconceitos. Vale lembrar que nas pesquisas realizadas para a construção do INAF a escolaridade foi o fator de maior destaque para o desempenho em leitura e escrita (GALVÃO, 2007).

Assim, neste trabalho, temos por objetivo discutir a forma como a escola e a escolarização marcam a relação de sujeitos oriundos das camadas populares com as práticas letradas. As questões que nos orientam neste texto centram-se em buscar compreender primeiramente de que maneira o tempo de escolarização interfere nas estratégias utilizadas pelas mães de

camadas populares para letrar seus filhos pequenos. Em segundo lugar, buscamos compreender se há na presença e usos de materiais escritos nas famílias estudadas indícios da presença da escola.

Para apresentar os dados obtidos organizamos este trabalho em três partes: na primeira, iremos apontar algumas discussões teóricas acerca da questão da relação das famílias de camadas populares com a escola; na segunda, discutiremos os mitos e estigmas que envolvem a questão do letramento em meios populares e, finalmente, na terceira parte, apresentaremos e discutiremos os dados obtidos e as questões que eles têm nos suscitado. Em seguida, encaminharemos para nossas considerações finais.

1 Relação das famílias populares com a escola

O discurso da omissão parental se faz 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. 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, se guia por regras diferentes.

A centralidade da escrita na vida dos homens surgiu de forma gradual e concomitante ao surgimento dos Estados Nacionais Modernos que cada vez mais procurou se apoiar em formas escritas, tanto no que diz respeito ao gerenciamento

do Estado propriamente dito como em relação à difusão da cultura escrita de forma cada vez mais abrangente. Segundo Lahire (1993, p.33, tradução nossa), “pouco a pouco, o conjunto das práticas sociais se organiza através de práticas de escrita”, levando todos, de uma forma ou de outra, a serem tocados por ela.

Enquanto nas sociedades orais a socialização do saber era feita de forma a não estar separada da prática, nas sociedades de cultura escrita a aprendizagem começa a ser, cada vez mais, imputada a uma instituição determinada: a instituição escolar. Mais que isso:

A escola e a “pedagogização” das relações sociais de aprendizagem são ligadas a constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, às práticas dos alunos assim como a dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula sobre um modelo explícito objetivado e fixado de saber a transmitir. Os saberes objetivados, explícitos, fixados que se pretende transmitir necessitam de um modo inédito de transmissão do saber. Trata-se de se fazer interiorizar pelos alunos saberes que conquistaram sua coerência na/pela escrita. [...] O modo de socialização escolar é então indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir (ibid., p. 37, tradução nossa).

Dessa forma, o acesso ao mundo da cultura escrita passa a ser cada vez mais de responsabilidade da instituição escolar.

Entretanto, essa tarefa não se revelou tão fácil de ser cumprida. De um lado, pelo fato de nem todos terem acesso à escola e, de outro, pela constatação de que mesmo entre aqueles que adentravam a escola,

muitos fracassavam na tentativa de aprendizagem da língua escrita. Lahire (ibid.) chama a atenção para o fato de que, para algumas crianças, obter sucesso no aprendizado da língua escrita significa precisar realizar uma verdadeira 'conversão' de sua relação com o mundo desenvolvida até o momento de sua entrada na escola. Entretanto, algumas crianças não conseguem realizar tal conversão o que as leva ao fracasso escolar.

Algumas vezes, o fracasso de tais crianças é imputado às próprias famílias pelo discurso escolar tendo em vista que as relações estabelecidas entre as famílias de camadas populares e a escola ainda são marcadas por algumas tensões e mitos.

Segundo Thin (2006), 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 déficit 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'" (ibid., p.213) e 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 (GALVÃO, 2003). Entretanto, isso não impede que se observem também os casos de famílias constituídas por pais analfabetos cujos filhos chegam ao nível superior (SILVA, 2007). Tais questões apontam para a necessidade

de de melhor compreensão das idiossincrasias que marcam essa relação.

Galvão (2003), ao analisar os dados do INAF, questiona se práticas de leitura podem ser transmitidas entre as gerações. Responde a esta indagação mostrando que quanto mais cedo as crianças são expostas aos materiais de leitura maiores chances terão de ser um adulto com maiores condições de usar a leitura e a escrita em seu cotidiano. Assim, quando pensamos a relação família e escola, especialmente nos anos iniciais, quando a aprendizagem da leitura e da escrita 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 através do discurso da omissão parental. De tal maneira, faz-se urgente, conforme aponta Vianna (2005 p.03):

[...] 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.

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 esco-

lar. 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 às famílias – pelo papel que podem desempenhar no processo de letramento de suas crianças – podem vir a ter para a universalização do acesso à tecnologia do ler e escrever bem como dos usos sociais de tal tecnologia.

2 Família, escola e letramento: mitos e preconceitos

Uma questão que se faz bastante presente quando discutimos o letramento em meios populares diz respeito ao fato de que há um discurso generalizado na sociedade brasileira apontando para um mau relacionamento do brasileiro com a leitura. O discurso de que o brasileiro não lê encontra uma ampla ressonância na mídia. Os dados trazidos pelo INAF nos ajudam a questionar essa afirmativa:

Os resultados dessa pesquisa trouxeram algumas novidades: contrariando um discurso corrente sobre o desinteresse dos brasileiros pela leitura e sobre sua baixa familiaridade com os livros, 67% dos entrevistados dizem gostar de ler. 32% 'gostam muito e 35% 'gostam um pouco [...]. A pergunta feita era bastante específica- 'O (a) senhor (a) gosta ou não gosta de ler para se distrair ou passar o tempo?' É preciso lembrar que a distração e o passatempo não são, necessariamente, os motivos mais fortes que levam alguém à leitura. [...] Por isso é ainda mais significativo que tantos tenham respondido positivamente a uma pergunta que aborda uma finalidade muito particular da leitura. (ABREU, 2003, p. 33-4)

Se por um lado é falso o tão propagado desinteresse do brasileiro pela leitura, por outro, constata-se, na mesma pesquisa, a dificuldade de acesso das camadas populares, especialmente, aos livros e escritos de forma geral. Portanto, o leitor brasileiro, apesar do gosto, parece ter dificuldade de acesso.

Por outro lado, tem havido nos últimos anos discussões que apontam para uma escolarização da leitura e a indicação desse fator como um entrave para a formação de leitores. O termo escolarização tem sido usado, por outro lado, muito frequentemente, com sentido pejorativo e depreciativo em relação ao conhecimento. Entretanto, não podemos nos esquecer que um dos papéis da escola é justamente escolarizar os conhecimentos presentes no mundo social e adequá-los a um determinado tempo e espaço, o escolar. É, portanto, da essência da escola, escolarizar.

Assim, o aprendizado da leitura e da escrita – que são práticas sociais – precisa ser moldado dentro do espaço e tempo escolar para transformar-se em objeto de ensino. Portanto, tais práticas não acontecerão dentro da escola da mesma forma que acontecem fora dela. Terão características próprias especialmente pela necessidade de controle características da ação escolar. Soares (2003) afirma que é impossível para a escola não escolarizar, mas que, entretanto, pode estar havendo uma escolarização não desejável da leitura.

A mesma autora, já desde a década de 1980, apontava para a necessidade previamente de se diferenciar o que ela chamava, à época, de processos de aquisição da

língua escrita e processo de desenvolvimento da língua escrita (SOARES, 1985). Assim, a autora insiste na necessidade de diferenciar o processo de aquisição da língua – alfabetização – do processo de desenvolvimento da língua – letramento. Isso se faz importante para que não se perca a especificidade da alfabetização nas práticas de letramento. Ou seja, a escola precisa alfabetizar – levar a criança a dominar a tecnologia da escrita – mas precisa, também, letrá-las. Este é o grande desafio que se apresenta hoje para os anos iniciais do ensino: alfabetizar letrando.

Embora a palavra letramento tenha sido usada pela primeira vez em língua portuguesa na segunda metade da década de oitenta, é a partir da década de 1990 que ela vem cada vez mais se firmando para caracterizar os usos da língua escrita em contextos escolar e não escolar.

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 ser letrados, tal como já apontado por Goulart (2002).

Dessa maneira, as práticas de letramento estão presentes, sem sombra de dúvida, nas camadas populares. Vianna (2005), ao analisar as formas de presença das famílias de camadas populares na escolarização de suas crianças, alerta para o fato de que precisamos identificar as práticas de cada família tendo em vista que não há um estilo familiar único (SILVA, 2007). Da mesma forma, acreditamos que

precisamos fazer o mesmo em relação às práticas letradas desenvolvidas pelas famílias de meios populares tendo em vista que nem sempre essas práticas corresponderão a alguns protótipos já estabelecidos.

Dados recentes apresentados pelo INAF 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.

Entretanto, é possível afirmar que um maior grau de escolarização leva a maior participação em eventos e práticas letradas, conforme Soares (2003, p.111):

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

Porém, conforme apontado pela mesma autora, isso precisa ser melhor investigado, pois as relações entre escolarização e letramento são ainda “imprecisas e obscuras” e se fazem necessários maiores estudos sobre elas para melhor compreendê-las.

Assim, nos perguntamos de que forma a escola marca a relação dos sujeitos oriundos das camadas populares com as práticas letradas. É a esta questão que nos remeteremos na análise dos dados.

3 Marcas da escola: discutindo os dados da pesquisa

Vimos desenvolvendo, desde o ano de 2007, uma pesquisa do tipo etnográfico e temos como sujeito um grupo constituído por mulheres e crianças moradoras de um bairro de periferia da cidade de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. Quinzenalmente o grupo se reúne com a equipe da pesquisa e são lidas/contadas histórias de literatura infantil que servem de mote para a observação e discussão das práticas letradas no grupo. Os encontros têm favorecido a criação de laços de proximidade com os sujeitos, o que possibilita a melhor compreensão de tais práticas. Os dados aqui apresentados referem-se à primeira parte da pesquisa já concluída.

Utilizamos como fonte de coletas de dados entrevistas semiestruturadas, questionários e observações. Nos limites deste trabalho apresentaremos os dados que nos respondem às indagações sobre a maneira como a escola e o tempo de escolarização marcam as relações dos sujeitos observados com as práticas letradas.

Os sujeitos da pesquisa são moradores do bairro São João, um dos mais antigos da periferia da cidade de Três Lagoas. A princípio, determinamos que os sujeitos deveriam ter filhos com idade entre cinco e sete anos e que pelo menos uma criança deveria ser aluna da escola do bairro. Após algumas discussões no grupo de pesquisa, concluímos que o melhor seria ampliarmos a idade limite das crianças para dez anos, de forma que poderíamos pegar todas as crianças do primeiro segmento do ensino

fundamental. Este foi apenas um critério de escolha dos sujeitos, o que não impediria a participação no grupo de crianças menores e que não fossem alunos da escola.

Nossa opção pelo trabalho com mães se pauta 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. Isso nos foi possível constatar pelas observações já realizadas na escola e pelas informações fornecidas pela supervisora escolar.

O primeiro passo do trabalho foi convidar as mães que tinham filhos nos cinco primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil a participar do grupo. Não delimitamos a idade das crianças, nem o número de crianças que cada mãe poderia trazer para as sessões de contagem de história.

Na primeira reunião, discutimos a periodicidade dos encontros que se dariam quinzenalmente. Apresentamos o projeto com os objetivos que tínhamos. Combinamos a metodologia do trabalho que seria sempre a leitura e/ou projeção de um dos livros escolhidos pelo grupo, uma discussão sobre a temática tratada e uma atividade desenvolvida pelas mães, juntamente com seus filhos.

Ainda neste encontro, colhemos diversas informações sobre o grupo através de um questionário respondido pelas mães.

Durante o ano de 2007, foram realizados seis encontros e, no primeiro semestre de 2008, também seis encontros. Além disso, aplicamos 17 questionários, seis en-

trevistas e observações em cinco residências. Temos um grupo de mães cuja frequência oscila entre seis e 23 presentes nas sessões de contagem de história e discussão. Há um grupo de nove mães que participam de uma forma mais intensa e efetiva das atividades, tendo faltado pouco aos encontros.

O questionário respondido pelas mães e as entrevistas realizadas nos oferecem diversas informações sobre os sujeitos investigados. Iremos trabalhar aqui, conforme já anunciado na introdução deste texto, com as questões relativas às marcas da escola nas práticas letradas.

A idade das mães que frequentam o grupo varia entre 17 e 48 anos, sendo que a maior parte delas (11) encontra-se na faixa etária de 20 a 30 anos. Cinco mães trabalham fora e desempenham funções de diarista, doméstica, auxiliar de escritório, auxiliar de produção em curtume e ajudante de cozinha.

A idade das crianças varia de menos de um ano a 12 anos de idade. A maior incidência está entre aquelas de seis, sete e oito anos de idade.

Quanto ao grau de instrução, o menor corresponde à antiga quarta série primária, informado como grau de escolarização de três mães. Oito mães frequentaram os anos finais do ensino fundamental, duas têm o ensino médio incompleto e três o ensino médio completo. Os motivos relatados pelas mães para terem interrompido os estudos são de duas ordens distintas: ou por que precisaram trabalhar (quatro respostas) ou por terem se casado e/ou engravidado (sete respostas).

Para tentarmos compreender as marcas da escola no processo de letramento dessas famílias, procuramos responder às seguintes questões: a) O tempo de escolarização das mães marca, de forma diferenciada, a maneira de letrar suas crianças? b) É possível identificar marcas da escola quando se trata da presença e valorização do escrito nessas famílias? c) Como essas marcas se manifestam?

Trabalhamos para a obtenção dessa resposta com seis entrevistas aprofundadas. Todas as entrevistadas estudaram em escolas públicas e pertencem a famílias sem tradição de longevidade escolar. Quanto ao nível de instrução das mães entrevistadas, temos dois grupos de sujeitos: o primeiro, composto por aqueles que não têm o ensino fundamental completo – EFI – e o segundo, por aqueles com o ensino médio completo ou incompleto – EM. No primeiro grupo, temos um sujeito com a antiga 4ª série primária e outro com a 6ª série. No segundo grupo, temos duas com o primeiro ano do ensino médio; uma no último ano do ensino médio e outra com o ensino médio completo. Iremos agora apresentar as estratégias utilizadas pelas mães sujeitos da pesquisa para letrar suas crianças, buscando mostrar as nuances que há entre os dois grupos: EFI e EM. As falas dos sujeitos sofreram pequenas alterações na forma para adequá-las, minimamente, à norma padrão culta. Os nomes dos sujeitos serão identificados pelas três primeiras letras, bem como os dos filhos, quando fazem referência a eles.

3.1 Estratégias de letramento

Estamos chamando aqui de estratégias de letramento aquelas ações desenvolvidas pelas mães, intencionalmente ou não, e que possam, de alguma forma, colocar as crianças em contato com o universo da cultura escrita. Quanto às estratégias de letramento podemos perceber que as mães entrevistadas até o momento fazem usos de formas variadas como o intuito de letrar seus filhos pequenos. Nossas entrevistas nos levam a refletir que o tempo de escolarização das mães marca - mesmo que de forma branda - as estratégias usadas por elas. Identificamos as seguintes estratégias no grupo entrevistado:

a) Leitura para o filho e com o filho:

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:

Ah é esses livrinhos aí, Cinderela... é uma coleçãozinha de 12 livros, Branca de neve, Chapeuzinho vermelho...e outros aí (Rob EM).

[...] livrinhos que eu comprei pra ela das histórias da bíblia, é sempre eu que leio pra ela (Hel, EM).

As duas mães pertencentes ao grupo EFI, entretanto, não relatam momentos de leitura com o filho ou para o filho. Fazem, porém, a opção por contar histórias:

Sempre quando ele chega do colégio, depois do almoço, e nós deitamos na cama aí nós ficamos... nós brincamo, depois bagunça depois manda contar história... Manda cantar a música da "baratinha"... (rindo) Ah... ixi... tem muitas histórias! (Dam EFI)

Bem difícil! Não é assim que eu... eu não... eu... é falta de tempo mesmo! (Cla EFI)

Aqui percebemos uma primeira nuance entre as mães do grupo EFI e do grupo EM. O que podemos perceber 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 a atenção o fato de serem justamente as mães com menor tempo na escola que apontam esta prática em lugar da leitura de textos.

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

As mães não apresentam, muitas vezes, independente do grau de instrução, a preocupação de fornecer algumas informações para as crianças sobre como funciona a língua escrita e sua presença no mundo social. Entretanto, as próprias crianças encarregam-se de obter informações que as ajudam certamente a melhor compreendê-la:

[...] mas é ele que me pergunta né, **ele briga assim**, faz tempo que a gente saiu e achou aqueles papelzinho, é oração que fala né, eu falo pra ele... filho aqui ta escrito isso e isso, aí fala quando ele não sabe: 'mãe o que é, lê isso aqui

pra mim que eu não to sabendo.’ aí eu leio. (Elis EM).

Ah... ele pergunta nome de (pausa) de loja por exemplo. (Dam EFI).

Às vezes ele fala: ‘Mãe o que tá escrito aqui?’, aí eu falo está escrito vende-se, e aí ele fala ‘Por que tá escrito vende-se?’, aí eu falo que porque o homem colocou a placa pra vender a casa e para as pessoas passarem e saber que essa casa tá vendendo, pra ele ta vendo, pra saber... (Ros EM).

Nesta questão específica, não podemos dizer que haja diferenças entre os dois grupos de mães por nós analisados. Parece-nos que há por parte das crianças grande curiosidade pelo universo da cultura escrita, o que acaba favorecendo momentos de informações fornecidas pelas mães. Embora elas não tenham a preocupação de oferecer informações para os filhos, as próprias crianças se encarregam de tentar descobrir sentidos e funções para a língua escrita.

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

Os sujeitos relatam muita preocupação com os destinos escolares de seus filhos. Algumas, inclusive, por já viverem 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. As mães apontam para a presença sempre de um adulto acompanhando as atividades escolares dos filhos, na maior parte das vezes ela própria, se não um irmão ou irmã mais velha. Outra forma de demonstrar essa preocupação e que, a nossa ver, também se revela como uma estratégia de letramento é quando as mães antecipam alguns aprendi-

dizados para os filhos, especialmente em relação à leitura e escrita:

[...] eu entrei na escola sabendo já, no pré eu já sabia ler, sabia escrever e fazia continhas, porque ela me ensinava em casa, eu já entrei com sete anos, mas já sabendo tudo. 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 EM).

A fala de Rob revela, ao mesmo tempo, a preocupação em contribuir no processo de aprendizagem da língua escrita e o grande esforço empreendido no sentido de garantir tal aprendizado. O empenho dos pais busca suprir as dificuldades financeiras para obter materiais variados que poderão auxiliar no processo de alfabetização da filha.

d) Participação no processo de aprendizagem da leitura e escrita

Uma coisa que nos chamou particularmente a atenção foi como as mães acreditam ajudar o filho a aprender a ler e a escrever. Parece haver, por parte delas, muitas dúvidas sobre qual o papel que devem desempenhar neste processo. Aqui novamente podemos perceber pequenas diferenças entre os dois grupos de sujeitos. Em nossa avaliação, as mães que permaneceram um maior tempo na escola apontam de forma mais segura qual sua contribuição:

Eu sempre incentivei bastante ela antes dela entrar na escola mesmo depois a ta ensinando as letrinhas. A Éri aprendeu

com a minha mãe que eu morava com ela e tanto ela como a Ang entraram na escola conhecendo bastante coisa né, quase o alfabeto todo, então, eu acho que isso é bom ajudar a ela desenvolver a leitura né, porque às vezes eu via [...] a dificuldade que tem de quando a criança não conhece ainda as letrinhas, fica mais difícil aprender e o serviço dela (professora) fica mais trabalhoso na sala de aula enquanto uns sabem e os outros não, então, eu acho isso importante. (Hel EM)

Eu acho que o meu menino primeiro ele aprendeu o alfabeto inteiro e agora eu soleiro, fico ditando às vezes pra ele fazer, Lui como se escreve a palavra casa, aí eu falo C A e ele, só assim que ele consegue entender, em casa quando ele tá em casa fazendo as tarefas é só assim. (Ros EM)

Por outro lado, as mães com um tempo menor de escolarização parecem não ter muita certeza sobre o papel que devem desempenhar, sobre o que a escola espera delas, embora seja inegável a preocupação em ajudar seus filhos. Isso se reflete muito claramente na fala de Dam:

Ah eu acho que... que nem nós estamos conversando agora né!! Eu acho que tudo que eu ensino é bom pra ele né! Eu faço... eu pego a caneta, um caderno, vou escrevendo, vou desenhando... (Dam, EFI)

Parece-nos que a grande questão é a própria familiaridade de tais mães com a língua escrita. Talvez pelo fato de terem elas próprias ficado um menor tempo na escola, não sabem ao certo como podem contribuir nesse processo, dando informações muito vagas acerca de sua contribuição.

Assim, podemos afirmar que é possível perceber leves nuances quanto às estratégias utilizadas pelas mães para letrar suas crianças quando se trata do nível de

instrução de cada uma. Aquelas mães que ficaram um maior tempo na escola, que concluíram o Ensino Fundamental e ingressaram ou concluíram o Ensino Médio apresentam uma maior familiaridade com a leitura e são, elas próprias, leitoras de determinados materiais escritos. Isso não quer dizer que as mães com um menor nível de escolarização não façam uso de estratégias, mas apenas que há diferenças nas formas. Parece-nos que essa nuance está melhor destacada, especialmente na contribuição que as mães pensam dar para o processo de alfabetização de seus filhos.

3.2 *Livro é uma coisa boa:* presença de materiais escritos nas famílias investigadas

Como procedimento para coleta de dados sobre a presença de materiais escritos das famílias foram utilizadas entrevistas e observações. As observações foram previamente agendadas com os sujeitos e tiveram como principal objetivo observar os materiais escritos presentes na residência. 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.

Embora o discurso corrente aponte para a ausência de materiais escritos nas famílias de camadas populares, nossos dados indicam que esta é uma questão que precisa ser repensada. O escrito está pre-

sente, em maior ou menor escala, em todas as famílias que observamos. Há algumas diferenças quanto ao suporte, aos gêneros encontrados, mas a presença é constatada em todas as residências.

Encontramos os mais diversificados materiais escritos nas residências observadas. Apresentamos aqui uma lista dos materiais encontrados e a quantidade de residências onde foi possível observá-los: bíblia e/ou livros religiosos (seis), contos diversas (seis) livros didáticos (seis), revistas (seis), livros de literatura infantil (seis) calendários (seis), recortes de embalagens de alimentos com receitas (três), listas telefônicas (três), agendas telefônicas (três) folhetos de supermercado e de propagandas (três), dicionários de língua portuguesa (três) enciclopédias (três), bulas de remédios (três), manuais de eletro domésticos (três), livros de receitas impressos (três), dicionários inglês/português (dois), recados na geladeira como forma de lembrar datas e compromissos (dois), livros literários (um) cadernos de receita manuscritos (um), jornais (um).

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

Quanto à origem do material, percebemos uma diversidade grande que nos mostra o empenho das famílias em obtê-los para que os filhos possam usufruir deles. Uma prática corrente que podemos

observar é a doação de materiais escritos 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 né quando eles estudavam (Hel EM)

Esses livros de historinha foram a escola que deu né, e tem um que eu comprei esse aqui, essas apostilas foram os coleguinhas aqui da rua que dão o livro de receita eu ganhei quando fiz um curso do SESC e eu tenho um tio que trabalha no lixão e sempre que ele acha livros ele vem e traz pros meninos e eu gosto e mando ele trazer sempre que ele achar porque livro é uma coisa boa (Ros, EFC)

Os materiais escritos presentes cumprem um importante papel no processo de formação das crianças e até mesmo para as próprias mães fazerem uso deles:

Às vezes quando eu... estou assim mais... termino o serviço de casa, eu gosto de pegar cartilha mesmo dele e fica lendo, olhando... (Dam EFI)

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:

Eu precisei pra que a Ang pudesse estar trabalhando com recortes de palavras e figuras né, ela trabalhava bastante mais o ano passado (Hel, EM)

Quando tem uma pesquisa por que tem dia que tem que recortar algumas letras pra tarefa do Art, por que tem muitas letras que ele tira pra recortar e colar. (Dam EFI)

Podemos observar aqui a presença

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

Então as revistas é de conhecido sabe, eu vou nas casas das pessoas que eu já trabalhei de babá, daí eu pergunto a senhora tem revista pra eu levar pra minha filha pra fazer trabalho de escola, daí eu trago (Rob, EM).

Ao mesmo tempo, a escola também contribui para a existência do escrito, quando oferece livros de literatura infantil e mesmo livros didáticos tal como o relatado por Cla:

A enciclopédia foi comprada, eu comprei, agora o resto os meninos ganharam da escola. (Cla, EFI)

Assim, a escola se faz presente quando se trata do material escrito especialmente por criar necessidades para o uso do escrito e, ao mesmo tempo, por disponibilizá-lo, em alguns casos.

Considerações finais

Tivemos como objetivo neste texto discutir de que forma a escola marca as relações das camadas populares com as práticas letradas. Buscamos responder duas questões. A primeira foi a de refletir se o nível de instrução das mães sujeitos da pesquisa aparece como um indicador importante no momento de letrar seus filhos bem como nas estratégias de letramento escolhidas por elas para realizar tal tarefa. A segunda foi a de tentar compreender se é possível identificar indícios da instituição

escolar quando se trata da presença e valorização do escrito nas famílias estudadas.

Os dados recolhidos e analisados nos remetem a algumas questões importantes.

Primeiramente, é o indicativo, que precisa ainda ser melhor estudado e analisado, 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, a nosso ver, nos leva a pensar e discutir que um maior tempo de escola imprime nos sujeitos uma maior intimidade com o texto escrito que permite usar a língua escrita de forma mais frequente.

Em segundo lugar, nos chama atenção o fato de a escola produzir a necessidade da presença do escrito, especialmente do impresso, nas famílias observadas. Através 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, etc.

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. 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. É a esta questão que nos remeteremos em uma próxima etapa da pesquisa.

Referências

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 33-46.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. 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

GALVÃO, Ana Maria; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. A noção de letramento como horizonte ético político para o trabalho pedagógico: explorando diferentes modos de ser letrado. *Projeto de pesquisa desenvolvido na Faculdade de Educação – UFF, Rio de Janeiro, 2002*.

RIBEIRO, Vera Magasão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires, 1993.

SILVA, Fabiana. Práticas de leitura e escrita em famílias negras de meios populares (Pernambuco, 1950 -1970). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et AL. (orgs.). *Historia da cultura escrita séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 215-234.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SZYMANSKI, Heloisa. *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 José Braga. 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.

Recebido em junho de 2009.

Aprovado para publicação em setembro de 2009.