

Escola, família, comunidade: uma resposta para um desafio!

LUCÍLIA SALGADO

luciliasalgado@gmail.com

Professora jubilada do Instituto Politécnico de Coimbra

Resumo

Pretende-se, neste artigo debater um problema escolar – o insucesso de crianças originárias de meios de baixas qualificações escolares – articulando estudos realizados sobre a criança, a família e a comunidade. Serão abordados os estudos de psicogénese da leitura e da escrita em famílias de meios letrados procurando criar estratégias para prevenir o insucesso dos nossos destinatários: o que sabemos sobre literacia emergente e literacia familiar e as mudanças conseguidas nestas famílias quando envolvidas em processo educativos apropriados (RVCC). Surge então o conceito de literacia comunitária quando concluímos que “para educar uma criança é necessária uma aldeia.”

Palavras-chave:

insucesso escolar, literacia emergente, literacia familiar, envolvimento parental, intervenção comunitária

Abstract

The aim of this article is to articulate a school problem – the failure of children from low-skilled backgrounds – articulating studies carried out on the child, the family and the community. Studies on the psychogenesis of reading and writing in families of literate circles will be addressed, seeking to create strategies to prevent the failure of our recipients. What do we know about emerging literacy and family literacy and the changes achieved in these families when involved in an appropriate educational process (RVCC). The concept of community literacy then emerges when we conclude that “a village is needed to educate a child”.

Key concepts:

school success, emerging literacy, family literacy, parental involvement, community intervention

Introdução

Enunciaremos, neste texto, dois problemas: 1) o das dificuldades das crianças aprenderem a ler, à entrada para a escola; e 2) o problema do insucesso escolar. Falamos de crianças originárias de meios desfavorecidos, ou, mais precisamente, de contextos de baixas qualificações escolares.

Tentaremos demonstrar que, de facto, os dois são o mesmo problema, com causas e consequências diversas, sendo difícil identificar a sua génese conhecendo apenas a que dificuldades conduzem. Seguiremos uma perspetiva sociológica com implicações noutros campos epistemológicos.

Procuraremos encontrar, através dos vários conhecimentos - decorrentes do cruzamento de investigação e de práticas - novas vias a prosseguir para obviar àqueles problemas. Estarão presentes os vários atores e entidades, desde a família, a escola, a comunidade, para procurar a resolução de problemas que afetam a criança desde tenra idade e ao longo da sua vida como adulto.

Contributos da sociologia

Nos anos 70, Ana Benavente (1980) identifica as características sociológicas do insucesso escolar em Portugal, enquanto fenómeno massivo – atinge números significativos de crianças –, seletivo – recai sobretudo sobre crianças de meios populares - precoce – revela-se cedo, deste a entrada para a escola no 1º CEB -, e é cumulativo – quem repete um ano tem tendência a repetir mais. A investigação continuou a desenvolver-se - foi possível avançar na compreensão do fenómeno - mas o problema permanece com o mesmo quadro de características, tendo-se tornado quase tão natural que foi sendo ocultado, não se referindo como tal.

A garantia de presença de todas as crianças na escola desde os 6 anos de idade é identificada como evidência de sucesso das políticas educativas, sobretudo para as autoridades que conseguiram este feito. Parece daí advir a consciência de missão cumprida e passar-se à indiferença do problema. O meio social é apontado como “culpado” pelo facto de as crianças terem insucesso, sendo corrente justificações do tipo “já viram de que meio ele/ela vem?”. Como se o meio fosse fatal, tornando as crianças “vítimas do seu próprio destino”.

A investigação referida (Benavente, 1980) permite, no entanto, revelar que não se trata de uma fatalidade e como se pode tornar possível levar estas crianças a terem sucesso nas aprendizagens.

O fenómeno chamado de “insucesso escolar” diz-nos qual é o contexto em que as crianças são “vítimas” do não sucesso – o contexto escolar.

Percebemos (Salgado, 2004) que os meios a que chamamos de populares são, de facto, meios de baixas qualificações escolares. Muitos dos pais e famílias destas crianças foram já marcados pelo insucesso escolar, ou porque não tiveram oportunidade de frequentar a escola ou porque a tiveram de abandonar, ou porque não encontrando significado no que se passava na escola e foram, por isto, já eles, “vítimas”¹. Assim, foi possível perceber que uma das características do insucesso se centra no facto dos familiares destas crianças não saberem lidar com a escola, tendo, por vezes, até, dificuldade em apoiar os seus filhos na participação na vida escolar. Casos há em que, por verem os seus filhos a sofrer com a vivência escolar, acabam, muitas vezes, por

aceitar retirá-los da escola.²

Literacia Emergente

O que se passa com as crianças originárias de meios letrados antes de entrarem para a escola (aquelas que não têm insucesso escolar precoce)?

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), trabalhando com Piaget (1970), trouxeram novos conhecimentos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças pequenas, passando a centrá-la mais no campo psicológico do que a restringindo ao domínio pedagógico. Chamaram-lhe *Psicogénese da língua escrita*. Nas famílias e contextos escolarizados com sucesso, as crianças vivem numa comunidade alfabetizadora onde a leitura e a escrita fazem parte do seu quotidiano, processando-se em contextos funcionais.³ A criança convive, deste modo, com a escrita, desenvolvendo concetualizações sobre este universo, aprendendo como, para quê, onde se utiliza e, sobretudo para que ela serve. Tal conhecimento cria-lhe a necessidade e a vontade de

¹ Alunos que encontramos a frequentar, com sucesso, os Cursos pós-laborais do Ensino Superior, tiveram oportunidade de contar toda a agressividade psicológica e mesmo física que viveram na escola primária e os obrigou a abandonar. Tiveram coragem de procurar mais tarde e revelaram, por vezes, ótimo sucesso nas aprendizagens académicas.

² Fernanda Leopoldina Viana, da Universidade do Minho revela que algumas destas crianças,

quando se começam a sentir perdidas na escola, passam a desenhar a figura humana sem pernas. Sofrem.

³ Contributos para o Desenvolvimento da Literacia.

https://www.fpce.up.pt/desenvolvimento_literacia/conceitos.htm

aprender a ler, criando o seu projeto pessoal de leitor (Martins, 1996).⁴ A partir do conhecimento desta fase de relação com a linguagem escrita, aliado aos trabalhos desenvolvidos no campo psicológico, chegou-se ao conceito de *Literacia emergente* (Hannon, 1995). Trabalhos posteriores permitiram compreender como se podem desenvolver essas competências através de atividades lúdicas, antes da entrada para a escola (Martins, & Niza 2014), (Martins & Neves 1994), (Bento, 2014).

Não é o que se passa com as crianças, que no seu meio familiar e social não convivem com o código escrito. Essas não têm oportunidade de desenvolver estes requisitos, fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Na grande maioria das escolas, em Portugal (e infelizmente não só!) as crianças são todas ensinadas de igual modo e não existe interação com o saber de cada uma. As crianças a que nos referimos⁵ **não** terão beneficiado de **uma pedagogia** adequada, e parte dos professores e até dos educadores de infância não terão recebido a formação necessária para trabalhar com estes meninos.

A Literacia Familiar

Apesar da escolaridade primária se ter tornado obrigatória já nos primeiros anos do sec. XX, com a implantação da República e das reformas educativas daí decorrentes, muitas famílias ainda hoje não têm uma cultura de escolarização, não sabendo lidar com os processos escolares. A maioria dessas famílias também não possui competências de literacia (*literacia familiar*) que proporcione aos filhos a criação de relação com a leitura e a escrita - como acontece nas famílias letradas - sobretudo o desenvolvimento da literacia emergente. O envolvimento parental, significativo neste contexto, na formação das crianças em idade pré-escolar, tem estado na origem de estudos, inicialmente conduzidos, em Portugal, por Lurdes Mata (2006).

Para além das atividades realizadas com as crianças, a família pode ser apoiada para desenvolver a literacia familiar. Ter-se-ão de mobilizar as pessoas que contactam com estas famílias para apoiarem os seus filhos nestas atividades. A intervenção comunitária poderá surgir como aliada fundamental.

⁴ O grupo de professores e investigadores do ISPA, liderados por Margarida Alves Martins, desenvolveram, em Portugal, trabalhos significativos neste domínio. Do mesmo grupo, faz ainda parte Lurdes Mata que iniciou em Portugal o conceito de Literacia familiar

⁵ Não nos referimos a crianças portadoras de qualquer deficiência mental em que o problema se coloca de modo diferente. Felizmente, na maior parte dos casos, têm professores e técnicos formados

pedagogicamente e, em muitos casos conseguem mesmo aprender a ler com um esforço, por vezes quase que individual. Por um lado, as crianças referidas neste artigo não fazem parte deste grupo e também não têm professores formados para interagir com os requisitos que colocam: a ausência de relação com código escrito.

Os contextos de Educação de Adultos (RVCC) facilitam o desenvolvimento da literacia familiar e dão aos pais novas competências de aprendizagem, que irão desenvolver os seus filhos, até pelo exemplo, criando condições de literacia e apoiando a escolarização das crianças.

Educação de Adultos e envolvimento dos familiares

Partindo do conhecimento de que os contextos de Educação de Adultos facilitam o desenvolvimento da literacia familiar e dão aos pais novas competências de aprendizagem, que envolvem também os seus filhos, em 2007, perante a grande procura dos processos RVCC nos *Centros Novas Oportunidades*⁶ (mais de um milhão de adultos em processos de qualificação) procurámos compreender o que, por este facto, se passaria nas respetivas famílias com crianças em idade escolar. Centrámos-nos em adultos que tivessem completado um RVCC que deu a certificação de 9º ano, com filhos a estudar no 1º ciclo do Ensino Básico, em Portugal.

Este processo de investigação decorreu em duas fases (Salgado, 2011a, 2011b). Numa primeira fase – estudo exploratório - fizemos

40 entrevistas em profundidade a adultos nestas condições para percebermos algo sobre o que se passava no universo das famílias, recolhendo dados para a construção dos indicadores relevantes e construção dos instrumentos de recolha e análise.

Recorremos a Centros Novas Oportunidades em todo o país. A amostra foi constituída por 65% pessoas do sexo feminino e 35% do sexo masculino. 50% eram da região Centro, 25% do Norte e os outros 25% da região de Lisboa e Vale do Tejo. Ainda nesta fase foram entrevistados 120 professores do 1º ciclo do Ensino Básico com alunos cujos pais frequentavam o processo de RVCC.

Recolhemos respostas que podemos integrar nos seguintes temas: autoeficácia; gestão de papéis; representações e práticas de envolvimento no processo de escolarização; e representações e práticas da leitura e da escrita.

Numa segunda fase, lançámo-nos no estudo alargado. Construámos um questionário que enviámos para 400 adultos em todo o país, dos quais recolhemos 356 preenchidos. Também nesta fase, enviámos

⁶ Em 2005 e nos anos seguintes, foram criados 448 Centros Novas Oportunidades em que as pessoas obtinham a certificação através de um processo pessoal de Reconhecimento das suas competências, de Validação de acordo com referenciais estabelecidos que eram certificados de acordo com determi-

nado nível de escolaridade (4º, 6º ou 9º ano). Este processo não só se revelou pedagogicamente adequado à população adulta não escolarizada, como lhes permitiu adquirir não só conhecimentos como competência úteis para vários campos das suas vidas. Ao contrário do que se dizia não eram processos fáceis. De 1,2 milhões de candidatos apenas conseguiram ser certificados 372 455 (cerca de 34%).

questionários para os professores do 1º ciclo do Ensino Básico tendo recolhido 338 respondidos.

A segunda parte do questionário adultos integrou diferentes questões. As escalas integradas referiam-se a: i) perceção de autoeficácia após processo de RVCC; ii) gestão de papéis; iii) mudanças após conclusão dos processos de RVCC; iv) mudanças face à leitura e escrita após conclusão do RVCC e práticas de literacia familiar partilhadas com o filho. Para além destas escalas, introduziram-se alguns itens que visavam caracterizar outros aspetos associados não só à literacia familiar (satisfação dos filhos face à leitura e escrita; frequência de rotinas de leitura e escrita), como também ao envolvimento na escolaridade do filho por parte dos pais e aos hábitos pessoais de leitura e escrita.

Resultados

O estudo realizado, permitiu constatar⁷, que a grande maioria dos entrevistados tinha passado a ter, para si próprio, um projeto de escolarização e de continuação de aprendizagens, declarava interesse pelos estudos dos seus filhos desejando “que fossem o mais longe possível”; tinha passado a envolver-se nas suas aprendizagens ou a fazê-lo com

mais qualidade; e passara a ter uma relação mais adequada com a sua escola e os seus professores. Tornaram-se leitores mais assíduos e passaram a ter práticas de leitura com os filhos, de participação no treino escolar e em tarefas do quotidiano ou até em atividades lúdicas e de lazer.

“...a maior parte do tempo com o meu filho, partilhar e fazer coisas novas com ele, daí a gente ir frequentemente ao parque, fazer brincadeiras, estar mais participativa nas atividades dele, agora passo mais tempo com ele.” E34

“Comecei a andar de bicicleta com o meu filho naquela volta que vamos dar de bicicleta acaba por nos unir mais nas nossas conversas, já há uma confiança no pai e isso é muito importante.” E19

Também a sua autoeficácia (“eu não era capaz e agora já sou”) se desenvolveu, possibilitando-lhe o envolvimento em novas tarefas e relações. Mesmo a gestão do quotidiano familiar se alterou tornando-o um contexto educativo mais enriquecido.

“Sem dúvida que se alteraram, tanto nas brincadeiras educativas, como nas brincadeiras, “brincadeiras” porque há uma aproximação muito maior dos meus filhos.” E19

⁷ Salgado (Coord.), 2011a.

A autoeficácia desenvolvida revelou-se igualmente importante no acompanhamento escolar dos filhos.

Estes adultos revelaram que adquiriram conhecimentos e atitudes que facilitaram a aproximação aos filhos, nomeadamente: maior capacidade de raciocínio e expressão oral; maior facilidade no uso de tecnologias e de utilização de ferramentas de pesquisa; enfim, maior possibilidade de incorporar códigos escolares na interação com os filhos:

“Obviamente que o processo de RVCC me fez abrir novos horizontes e aí ter uma perspetiva diferente a trabalhar com o meu filho” (E2)

Facilitou igualmente o contato com o professor dos seus filhos porque passou a compreender o código escolar e assim a acompanhar, de forma mais eficaz, as suas tarefas escolares, compreendendo qual o objetivo dessas tarefas:

“A professora tem uma maneira de falar específica e então já me ajuda... aquelas tais palavras caras, como eu costumava dizer, eu entendo-as. Normalmente nas reuniões a gente ouve... e vou estar a perguntar o que é que ela quer dizer? O que é que aquela palavra quer dizer? E não sei o quê. Já me sinto à vontade, e já percebo! (E4)”

Muitos pais conseguiram criar para os filhos um projeto de escolarização bem alicerçado:

“Bom, vejo o futuro das minhas filhas como algo de sagrado!

Quero que elas tenham a melhor vida do mundo! E isso passa, obviamente, pela escola, pela aprendizagem e por uma formação. Estou-lhes constantemente a incutir esses valores e dou o meu exemplo daquilo que não devem fazer.” E6

“Quero que o meu filho continue a estudar (...) hoje em dia quem não tiver formação e não tiver um ponto de vista grande não chegará a lado nenhum. E é isso que vou transmitir ao meu filho, as duas coisas são muito importantes, tirar uma formação, mas aprendê-la no estudo e na prática.” (E17)

Este processo não só tocou os filhos e a família no processo de escolarização, mas terá sido formativo em toda a vida do adulto. Apesar de não ser o objeto deste estudo, podemos verificar como este sistema RVCC foi igualmente importante, por exemplo, para a vida profissional dos entrevistados. O aumento da “autoeficácia” ter-lhes-á permitido empreender novos desafios profissionais, construir planos para um futuro profissional melhor, progredir na carreira, encarar a perspetiva de mobilidade profissional:

“Sinto-me capaz de me fazer notar por outras pessoas, sinto-me com qualidades diferentes, que não tinha. Mesmo no trabalho sou mais valorizada, tenho novas oportunidades, novas portas a abrir, e isso é muito importante. (E17)”

Alguns adultos revelaram (Salgado, 2011a):

“Ter sentido mudanças positivas, após o processo de RVCC,

na sua perceção de Autoeficácia face a situações do dia-a-dia sendo potenciado:

- *O aumento da resiliência do adulto face à frustração e às experiências de insucesso;*
- *A maior capacidade de aprendizagem com os erros;*
- *A promoção da capacidade de partilhar e discutir ideias em público;*
- *O desenvolvimento da capacidade de comunicação;*
- *A capacidade de assumir a responsabilidade por atos e decisões tomadas;*
- *Uma maior autonomia para definir objetivos;*
- *Uma maior capacidade para pensar mais eficazmente antes de agir;*
- *Uma melhor gestão de compromissos e tarefas profissionais de forma mais autónoma;*
- *Uma maior confiança e motivação para a aprendizagem;*
- *O desenvolvimento de motivações intrínsecas de superação pessoal;*
- *Uma maior abertura a novos desafios na sociedade.”*

Conclusões

Para educar uma criança é precisa uma aldeia - diz um povo africano. Quando se trata de comunidades com pouca relação com o mundo escrito, torna-se necessário o envolvimento de toda a comunidade. Colocar cartazes a informar, dizendo que estão abertos cursos são processos decorrentes dos universos e das práticas escolares, que não funcionam. Terão de se seguir os processos de transmissão, apreensão e partilhas culturais próprios da antropologia (White, 1975). Ter-se-ão que percorrer os atores locais que normalmente desenvolvem conversas ditas informais com pais e filhos, vizinhos e familiares destas comunidades. Sabemos que os avós que se envolvem em atividades de educação de adultos têm grande importância no interior das famílias e, sobretudo as crianças e jovens, irmãos ou primos, e os adultos tios ou padrinhos, pessoas significativas, que se podem tornar importantes modelos para ajudar a seguir.

Relativamente às crianças, antes da entrada para a escola do 1º ciclo, há nessas comunidades, um amplo trabalho a desenvolver, sensibilizando e informando todos, desde as amas aos seniores, os que se ocupam delas desde o nascimento. Trata-se, sobretudo, de lhes dizer que

não façam a “economia do texto escrito” e ajudem as crianças a brincar com livros e a interagir com os que lhes são dedicados, histórias ou álbuns. Os familiares em processos de alfabetização podem ser ajudados a ler alguns destes livros, normalmente com pouco texto, para os preparar para a leitura aos seus filhos ou netos pequenos, não infantilizando deste modo, com vantagem, a aprendizagem da leitura adulta.

Do mesmo modo, muitos professores e educadores de infância não terão recebido formação nestes domínios, assim como animadores de tempos livres e técnicos de bibliotecas deveriam ter acesso a esta informação. O mesmo quanto ao pessoal auxiliar de todas estas instituições são transmissores colocados em lugares chave uma vez que os pais destas crianças falam com eles mais facilmente, e são também bons aconselhadores das próprias crianças.

Serão também, privilegiadamente público-alvo, os jovens destas comunidades no sentido de virem a desenvolver atividades com as crianças ou os adultos e, também eles quando forem pais poderão ter comportamentos mais facilitadores da educação dos seus filhos.

Teremos também de contactar instituições que poderão ter com estes adultos ou com os seus filhos relações privilegiadas. Referimo-nos às

Câmara Municipais e Juntas de Freguesia, aos serviços locais da Segurança Social, aos Centros Qualifica, às Associações Locais, às Associações de Pais e Encarregados de Educação, aos responsáveis das Instituições educativas existentes localmente. Também os centros religiosos frequentados por estes destinatários. Igualmente, os órgãos de Comunicação Social locais poderão participar de forma privilegiada.

Referências Bibliográficas

- Benavente, A & Correia A.P. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: IED.
- Bento, Sali (2014) *Desenvolvimento de Literacia Emergente em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação e Lazer na ESE de Coimbra
http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/SALI_BENTO.pdf
- Ferreiro, E & Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Vintiuno.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A (1985). *Psicogénese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School - Research and Practise in Teaching Literacy with Parents*. Bristol: The Falmer Press.
- Martins, M & Niza, I. (2014). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta
- Martins, M. A. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura: Conhecimentos Precoces sobre a Funcionalidade da linguagem*

escrita, Desenvolvimento Metalinguístico e Resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade. Lisboa: ISPA.

Martins, M.A. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de Idade Pré-Escolar. *Análise Psicológica* 7 (1,2,3): 415-422).

Martins, M. A & Neves, M. C. (1994). Descobrimo a linguagem escrita. Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária. Lisboa: Escolar Editora.

Mata, L. (2008). A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de infância.

Infância. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (1999). Literacia - O papel da família na sua apreensão. *Análise Psicológica*, 65-77.

Mata, L. (2006). Literacia Familiar - Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita. Porto: Porto Editora.

Salgado, L. (2004), A Inadequação da Educação aos Destinatários à Entrada na escola Básica. Respostas formais e não formais. Dissertação de Doutoramento na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Salgado, L. (Coord.) (2010) A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família. Lisboa: ANQ. IP <https://pt.slideshare.net/Maria7y/educacao-de-adultos>

Salgado, L. (Coord.) (2011a) Necessidades e Potencialidades de Educação de adultos; O envolvimento parental para o sucesso escolar – Material de formação; coleção de fichas) Lisboa: ANQ, IP http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Necessida_Potenc_educ_Adultos.pdf

Salgado, L. (Coord.) (2011b) O aumento das competências educativas das

famílias: um efeito das novas oportunidades. Lisboa: ANQ, IP <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2015/1/O%20Aumento%20das%20compet%C3%A2ncias%20educativas%20das%20fam%C3%ADlias.%20ANQ.%202011..pdf>

Viana, FL., Barrera, S., Ribeiro, I. (1983) Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente. Ed. Penso

White, L. A. (1975). The concept of cultural systems. New York: Columbia Univ. Press

Nota biográfica

Lucília Salgado

Com formação de base em Economia faz uma pós-graduação na Universidade de Genève (FPSE) em Educação de Adultos e Psicopedagogia da Língua Materna. Em 2004 completa o Doutoramento na Universidade Nova de Lisboa em Ciências da Educação – A inadequação da Educação aos Destinatários. Inclusão e Exclusão à Entrada na Escola Básica: Respostas Formais e Não Formais a partir de um estudo longitudinal realizado no Concelho da Lousã (1993/2003).

Foi professora na Escola Superior da Educação de Coimbra entre 1989 e 2016, tendo sido Presidente do Conselho Pedagógico, Coordenadora da Licenciatura em Animação Socioeducativa, do Mestrado em Educação e Lazer, do Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local e da Pós-graduação em Bibliotecas e Animação da Leitura.

Coordenou o Projeto, financiado pela ANQ, CNO Uma Oportunidade Dupla: da promoção da Literacia Familiar ao Sucesso Escolar das Crianças. É sócia fundadora da SPCE, da Adiber, da Associação de Pais do 1º CEB da Lousã e da APCEP (Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente) sendo Vice-Presidente do seu Conselho Diretivo.

Participou em várias Comissões com responsabilidade ministerial em domínios da Educação. Investiga e intervém privilegiadamente nas áreas de Educação em contextos de lazer, Animação Socioeducativa, Prevenção do Insucesso e da Iliteracia e Educação e Formação ao Longo da Vida.