

## Vamos escrever o livro da nossa infância... e construir uma interação educativa

Teresa Sarmento<sup>1</sup>

O envolvimento das crianças na promoção das relações escola-família tem sido referido por alguns autores (Edwards, 2000; Perrenoud, 1987; Sarmento, T. e Marques, 2007; Silva, 2007), identificando estratégias que as mesmas utilizam para promoverem ou impedirem esse relacionamento.

O objetivo deste trabalho é analisar as dinâmicas entre crianças-pais-professores, através do desenvolvimento do projeto "*Aproximação de gerações através do património linguístico, urbano e cultural*", cujo principal objectivo consistiu em promover a literacia a partir da interação entre filhos e pais. O projecto integrou seis educadoras de infância de um jardim-de-infância de ambiente urbano (seis classes), bem como professores de duas escolas diferentes - uma de ambiente urbano e outra inserida em ambiente rural.

O projeto foi organizado em três fases fundamentais: 1) entrevistas e pré-teste, 2) desenvolvimento de iniciativas de promoção da relação entre pais e filhos, incluindo a produção de um livro de memórias de infância, 3) aplicação das entrevistas finais e pós-testes.

Ao mesmo tempo, ao longo do ano lectivo, a equipa que integrou a investigação participou de reuniões periódicas a fim de discutir a dinâmica de cada grupo, fazendo desses momentos espaços de formação contínua.

Neste texto apresenta-se o referencial teórico bem como a descrição do desenvolvimento do projecto, salientando as práticas em contexto educativo. Destaca-se das conclusões as dinâmicas que o projecto conseguiu implementar nas diferentes escolas, com professores e crianças que, à partida, não estavam envolvidas no projecto, as diferentes formas de participação e a expansão de práticas educacionais a partir da reflexão sobre o projeto central.

### Introdução

A colaboração entre as escolas e as famílias, mais especificamente entre as crianças, os pais/encarregados de educação e os professores, é uma realidade já bastante implementada em Portugal, particularmente nos dois primeiros níveis educativos, ou seja, na educação pré-escolar e no 1º ciclo. São já bastantes os estudos nacionais e internacionais sobre esta temática (Perrenoud, 1987; Edwards, 2000; Silva, P. 2007; Sarmento, T. e Marques, 2007; Sá, V. 2004; Zenhas, 2006; entre outros), com principal incidência nas representações dos pais e/ou dos professores sobre essa relação, sobre a organização da escola para a promoção da mesma, sobre o papel das lideranças (directores das instituições) de topo e lideranças intermédias (directores de turma,

---

<sup>1</sup> Professora Auxiliar, Instituto de Educação-Universidade do Minho, TSarmento@ie.uminho.pt

professores titulares de turma) na promoção ou afastamento entre famílias e escolas, sobre o associativismo parental, sobre a colaboração como práticas de cidadania, residualmente sobre o papel das crianças na mediação dessa relação, entre outros aspectos igualmente investigados. É menos comum encontrarmos investigações sobre os reflexos da colaboração escolas-famílias numa área de conteúdo específica como, no caso presente, na promoção da literacia, razão que nos levou a investir num projecto de estudo focalizado nessa temática.

À partida identificamos como principais objectivos do projecto: a) avaliar a influência da colaboração escolas-famílias na promoção da literacia; b) analisar práticas de colaboração entre escolas-famílias; c) interpretar a participação em projectos como modalidade de formação contínua em contexto.

De forma a viabilizar a concretização destes objectivos, investimos numa metodologia colaborativa com os elementos participantes na investigação – professores, educadoras, assistentes de investigação – realizando reuniões periódicas para levantamento e reflexão sobre o faseamento do projecto, bem como para sistematização dos dados relevantes que foram surgindo. Numa breve apresentação do processo seguido, podemos dizer que este incluiu várias fases: 1) preparação da equipa de investigação, lançamento de propostas aos pais; 2) realização das entrevistas aos pais aderentes e preenchimento do teste pelas crianças; 3) realização das tarefas pelas crianças e pais, com a colaboração dos profissionais no lançamento e socialização das mesmas; 4) interpretação de resultados.

### **As bases teóricas que sustentam o projecto de investigação**

Este projecto de investigação parte da utilização do *Test of Early Reading Ability* (Reid et al., 1981), adaptado para a população portuguesa por M<sup>a</sup> Adelina Villas-Boas, agora com o nome *Teste de Desenvolvimento da Literacia* (TDL), teste este que, segundo a autora, possui “as condições requeridas para avaliar a natureza e os suportes do desenvolvimento da literacia” (2002, 13).

Os autores do teste de base defendem que o mesmo permite avaliar os esforços que as crianças, a partir dos 3 anos, fazem para descobrir o significado do texto escrito, as convenções arbitrárias da leitura e da escrita e para aprender o alfabeto e o seu uso. A leitura e a escrita são entendidas como centrais na sociedade actual, pelo que significam em termos de instrumentos potencializadores da inteligência e da comunicação, ao serviço do desenvolvimento da literacia, ou seja, da “capacidade de processamento da

informação da leitura e da leitura na vida quotidiana” (Villas-Boas, 2002, 15). Continuando com o referencial de Adelina Villas-Boas, existem três premissas principais para se definir a natureza do processo de leitura: 1) a criança constrói o conhecimento da leitura a partir da interação que estabelece com a palavra escrita; 2) o conhecimento da leitura é um processo evolutivo de expansão, elaboração e diferenciação de base linguística; 3) a utilização da linguagem gráfica para a comunicação de algo é a primeira e mais importante evidência da compreensão do significado da escrita (Borus, 1984, in Villas-Boas, 2002). A primeira premissa focaliza-se na relação do axioma da construção do conhecimento através da interação com o meio, o que vai permitir à criança apropriar-se do significado das letras e das palavras, e do processo de aquisição das mesmas. Ou seja, progressivamente a criança vai sendo capaz de estabelecer relações entre um som e uma representação gráfica do mesmo, quer na sua composição global (a palavra), quer na sua divisão unitária (a letra). Ainda que o processo de aquisição seja diferenciado entre as crianças, é comum a relevância que tem para todas as oportunidades de estabelecerem relações de correspondência entre palavras oralizadas e palavras representadas graficamente, e, para as crianças pequenas, a representação pictórica das mesmas. A segunda premissa avança para a reconstrução, com base nos símbolos escritos, das ideias e conhecimentos que se quer transmitir. Esta fase exige que se exercitem processos selectivos em que cada um escolhe as palavras e a sequência das mesmas que melhor traduzem o seu pensamento. Entram aqui componentes individuais a partir da mobilização de palavras que melhor retratem a interpretação que cada um faz das situações, conjugando-as com as suas referências cognitivas. Numa primeira fase, a leitura corresponde a um conhecimento inconsciente ou mecânico, no entanto, à medida que o seu desenvolvimento avança, essa leitura torna-se mais deliberada (Trumbull, 1984, in Villas-Boas, 2002). Sendo este processo evolutivo, quanto mais intencionalizado estiver nas práticas educativas, mais oportunidades haverá de as crianças se tornarem ‘boas leitoras’, ou seja, capazes de utilizarem da melhor forma a escrita e a leitura para a sua satisfação pessoal e para a resolução das questões do seu quotidiano, bem como para a comunicação que desenvolvam com os outros. Segundo Goelman et al. “os primeiros encontros da criança com a literacia ocorrem em contextos sociais com significado” (1984, in Villas-Boas, 2002), o que viabiliza uma melhor compreensão do valor instrumental e simbólico da leitura e da escrita. Segundo Vygotsky (1984) estas aquisições decorrem da interiorização das interacções sociais, pelo que a riqueza literária dos contextos

habitados pelas crianças será altamente influente da aquisição e desenvolvimento que as mesmas possam fazer nesta área. Uma família que leia histórias às crianças, onde estas contactem com leitores assíduos (pais ou irmãos), que tenham à sua disposição livros ou outros materiais escritos com que lhes dê satisfação contactar, é promotora da literacia das crianças. Estas estratégias inserem-se já na terceira premissa, segundo a qual a finalidade principal da leitura e da escrita é a comunicação; quanto mais rico de experiências for o contexto de vida das crianças, mais oportunidades estas possuem no sentido de se tornarem boas comunicadoras, ou seja, capazes de transmitir e de receber informação adequada e significativa no seu quotidiano.

### **Apresentação do *Teste de Desenvolvimento da Literacia* e da sua utilização neste projecto**

Numa breve apresentação do *Teste de Desenvolvimento da Literacia* – instrumento de base neste projecto de investigação, apoiando-nos na sua adaptação para a realidade portuguesa, poderemos dizer que o mesmo incide em três dimensões do desenvolvimento da literacia: a consciência grafofonética, a consciência das convenções da escrita e a consciência da informação semântica. Entre os 50 cartões existentes, são dezasseis os ítems com os quais se pretende realizar a avaliação da primeira dimensão, com situações referentes ao a) conhecimento do nome das letras e de outros símbolos; b) leitura oral; c) correcção de provas/descoberta de erros. Para a segunda dimensão, existem quatro ítems, dois que avaliam a relação física com o texto/livro, e outros dois sobre convenções arbitrárias do próprio texto. A consciência da informação semântica, a terceira dimensão, é focada em trinta ítems, que se organizam em três categorias: contextos situacionais; relação entre vocábulos e compreensão do discurso. Para o preenchimento deste teste são pedidas três tipos de resposta: a) a identificação de símbolos e convenções referentes à linguagem escrita, b) leitura silenciosa e c) leitura em voz alta. Em termos práticos, o teste é preenchido individualmente, num local do agrado da crianças e respeitando o ritmo de resposta das mesmas. A resposta ao teste termina quando a criança errar cinco cartões seguidos ou quando o completar.

O projecto de investigação integra também uma entrevista aos pais/encarregados de educação (EE), quer no início do projecto, antes de se iniciar a passagem do teste, como no fim, depois da realização de todas as tarefas para a construção do livro sobre as experiências de infância dos pais, tarefas essas a serem realizadas pelas crianças com os pais, no seu espaço familiar. As tarefas em que se desenvolve o livro referem-se a locais

onde os pais passeavam em criança, os brinquedos e as brincadeiras, as comidas preferidas, as actividades dos domingos, as cantigas do seu tempo, as férias, as adivinhas e provérbios, os monumentos visitados, os brinquedos recebidos, as festas, as roupas e cores preferidas, as histórias que ouviam, as prendas recebidas e as actividades de tempo livre<sup>2</sup>.

**O desenvolvimento do projecto *Aproximação de gerações através do património linguístico, urbano e cultural***

A participação no projecto decorreu da adesão voluntária de seis educadoras de infância e de dois professores do 1ºciclo que se manifestaram desde o início muito motivadas em integrar o estudo. Em cada grupo, os professores/educadoras de infância apresentaram a proposta de realização aos pais, verificando-se a aceitação de todos os pais das crianças integradas no 1ºciclo, enquanto que nas salas dos jardins-de-infância houve pais que aderiram e outros pais que não se mostraram disponíveis para o fazer. Nalguns casos, como desenvolveremos noutra parte, ao longo do projecto, houve crianças que conseguiram mobilizar os pais inicialmente não aderentes para a participação em algumas actividades. Para além das turmas integradas na investigação, o teste foi também realizado com outras turmas ou crianças (no caso das salas do jardim-de-infância), de forma a comparar os dados em função da participação ou não no projecto. No quadro seguinte sistematizamos a informação sumária considerada relevante para o conhecimento dos elementos participantes no estudo.

**Quadro de caracterização**

Contexto	Nível educativo		Nº crianças/ /famílias		Condições sociais, económicas, e culturais das famílias	Profissionais	Anos de experiência profissional	
			Tot al	Partici pantes			Ttl	Na escola actual
Urbano	1ºciclo	2º classe	22	22	Média	Prof 1ºCiclo	20	3
Rural	1ºciclo	3º + 4º classes	22	22	Média -Baixa	Prof 1ºCiclo	30	2
	Jardim Infância	Classe de 3-5 anos	15	15	Média -Baixa	Educadora de Infância	24	16
Urbano		Classe de 5 anos	25	8	Média -Alta	Educadora de Infância	7	5
		Classe de 4 anos	24	6	Média	Educadora de Infância	24	24

<sup>2</sup> Como explicaremos ao longo do texto, dada a dinâmica criada com o projecto, numa das salas, houve a decisão de introduzir outras tarefas para dar continuidade ao interesse manifesto pelas crianças e pelas famílias.

Jardim Infância	Classe de 3 anos	25	1	Média -Baixa	Educadora de Infância	13	6
	Classe de 4 anos	25	8	Média -Baixa	Educadora de Infância	7	4
	Classe de 3 anos	26	16	Média -Baixa	Educadora de Infância	4	3
	Classe de 5 anos	23	5	Média	Educadora de Infância	4	0

Enquanto que nas escolas do 1º ciclo, foram as assistentes de investigação e a coordenadora do projecto que realizaram os testes, nos jardins-de-infância, atendendo à idade das crianças e à oportunidade de as educadoras contarem com auxiliares de acção educativa durante o período lectivo, optou-se por serem as próprias a realizar o mesmo. Como já dissemos, o desenvolvimento do projecto de investigação com as crianças foi acompanhado por um processo de reflexão entre professores e educadoras, no sentido de se avaliar a implementação do mesmo e, progressivamente, de irmos ampliando a reflexão sobre práticas pedagógicas colaborativas entre pais e profissionais, decorrentes do germen lançado pela dinâmica criada pelo projecto. A primeira finalidade destes encontros foi conhecermos o corpus teórico que sustenta o projecto, bem como para nos apropriarmos da utilização do questionário e preparar as entrevistas com os pais. Depois, para socializarmos o avanço do projecto, nos seus aspectos instrumentais e nas questões que entretanto foram surgindo. Por exemplo, o facto de em algumas salas de um jardim-de-infância só participarem no projecto algumas crianças, cedo nos levantou o problema de como se sentiriam as outras crianças por não estarem integradas no mesmo. Esta problemática foi analisada nas suas vertentes ética e pedagógica. A nível ético, reflectimos se será aceitável partilhar resultados de uma parte do grupo com a totalidade do mesmo, quando se sabe que as crianças não participantes estão sob a decisão dos seus pais e não por vontade própria; não se sentirão estas crianças excluídas e discriminadas neste processo? A vertente pedagógica obrigou-nos a delinear estratégias que viabilizassem a participação de todas as crianças na concretização de algumas tarefas; por exemplo, mesmo as crianças cujos pais decidiram não participar, tiveram oportunidade de desenhar ou registar de alguma forma passeios e visitas que tenham realizado em família.

As reuniões da equipa serviram também para o reconhecimento mútuo do trabalho realizado em cada um dos ciclos envolvidos – pré-escolar e 1ºciclo, alertando para a

importância da adequação do projecto a cada um dos ciclos e mesmo, dentro de cada ciclo, ao projecto curricular de cada sala. Por fim, estes momentos de encontro permitem também uma avaliação contínua e avaliação final dos resultados, de que se realçam as duas componentes: a promoção da literacia e a promoção das práticas colaborativas das escolas com as famílias.

### **Um projecto gerador de práticas colaborativas e promotor da literacia – análise de dados**

Em termos gerais, poderemos dizer que a participação dos membros da equipa de investigação se pautou por uma dinâmica acentuada, manifestando um forte envolvimento no projecto. A apropriação do mesmo foi feito de forma progressiva, procurando cada profissional adaptar a proposta apresentada à realidade do seu grupo e do nível educativo em que trabalha.

As educadoras de infância afirmaram não ter qualquer dificuldade de adaptação uma vez que não estão sujeitas a um plano de estudos ou programa que constanja a acção das mesmas. Em Portugal, a acção pedagógica da educação pré-escolar é norteadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar<sup>3</sup>, pelo que a autonomia das educadoras lhes permite avançar sem problemas em propostas que lhes mereçam atenção. Ao mesmo tempo, as práticas de colaboração com as famílias é uma realidade muito comum neste nível educativo (Davies, 1989; Homem, L. 2002; Sarmiento, T e Marques, J. 2002), pelo que a adesão dos mesmos rapidamente se estabeleceu. De qualquer forma, como podemos ler no quadro de caracterização, encontramos diferenças no número de participantes por sala. Alguns pais justificaram-se junto das educadoras dizendo disporem de pouco tempo e não quererem, por essa razão, entravar o desenvolvimento das tarefas; outros pais revelaram algum receio pelo facto de saberem que o projecto está ligado à Universidade e temerem a sua ‘não adequação’ ao mesmo.

Os professores do 1º ciclo articularam o projecto de investigação ao projecto curricular de turma, adequando a realização de cada tarefa ao conteúdo programático em desenvolvimento em cada fase lectiva. Em termos organizacionais, atendendo a que este nível educativo funciona num modelo mais uniforme, orientado por um programa

---

<sup>3</sup> ME (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME. Este documento baseia-se nos objectivos previstos para este nível educativo, está organizado por áreas de conteúdo, identificando conteúdos relevantes em cada área e propondo estratégias e actividades para concretização dos mesmos. As OCEPE não têm carácter prescritivo, pretendendo-se que sirva de orientação para a acção pedagógica na educação pré-escolar.

nacional, e atendendo ainda ao facto de a escola portuguesa estar a passar por uma fase de grande e atribulada reestruturação, os professores da equipa de investigação tiveram que enfrentar algumas contrariedades para prosseguir no seu propósito de implementar o projecto. Num dos casos, geraram-se algumas reacções negativas de outros professores da escola que entenderam o desenvolvimento do projecto como uma estratégia da colega se evidenciar positivamente o que lhe poderá ser favorável em termos da avaliação docente<sup>4</sup>. Estes conflitos acabaram por ser subvertidos pelos pais das crianças, que se apropriaram da importância do projecto para a promoção da comunicação com os filhos e com a professora, e passaram a tomar iniciativas que obrigaram ao alargamento do mesmo. Por exemplo, quando as crianças levaram para casa a tarefa do levantamento dos gostos gastronómicos dos pais, houve uma mãe que enviou uma receita de um prato típico da sua terra, tendo isso iniciado a elaboração de um livro de receitas com a colaboração dos outros pais. Para além desta, outras iniciativas foram tomadas pelos pais como a organização de uma festa com a presença de todas as crianças, pais e professora, em que puderam relembrar os jogos tradicionais que faziam na sua infância. Face à evidência do entusiasmo e reflexos positivos no sucesso escolar derivados do envolvimento parental, outros professores foram-se interessando por este processo colaborativo. Terminadas as tarefas propostas pelo instrumento de base, a professora foi obrigada a criar outras que permitissem dar continuidade ao interesse e empenhamento das crianças e dos pais.

Numa análise qualitativa sobre os dados que se prendem estritamente com a promoção da literacia, podemos referir que encontramos elementos que nos permitem comprovar que as crianças, a partir dos 3 anos, fazem esforços no sentido de descobrirem o significado do texto escrito, das convenções arbitrárias da leitura e da escrita e da aprendizagem do alfabeto e do seu uso (Villas-Boas, 2002). Em muitos dos registos que as crianças mais pequenas (até aos 6 anos) trouxeram de casa, verifica-se que há uma parte escrita pelos pais e outra parte em que as crianças procuram utilizar também elementos gráficos (garatujas, desenhos ou palavras) para darem continuidade ou para melhor explicitação das memórias recolhidas. No tempo de socialização dos registos trazidos de casa, algumas crianças conseguem relatar oralmente o que os pais escreveram e lhes leram, evidenciando que a execução da tarefa se constituiu

---

<sup>4</sup> Durante este ano lectivo implementou-se a nível nacional um novo modelo de avaliação docente, com uma regulamentação genericamente não aceite pelos professores, o que tem gerado muitas situações de insatisfação e de conflito entre professores.

efectivamente como um momento de encontro; no entanto, verificaram-se também situações em que as crianças não conseguiram reproduzir o que os pais escreveram, demonstrando que houve a preocupação destes em darem uma resposta às solicitações da educadora mas sem que isso se efectivasse como tempo de encontro pais-filhos. As educadoras referem, e evidenciam com trabalhos realizados na sala pelas crianças, que a partir da integração destas actividades as crianças manifestam muito mais interesse pela escrita e pela leitura, revelando avanços na concretização da mesma: umas crianças solicitam que lhes leiam notícias, histórias ou qualquer registo que sabem que podem transportar aspectos curiosos e do seu interesse, e outras crianças propõem que se escreva coisas que aprendem, observações que fazem, recados a transmitir e produzem textos livres. Nas crianças mais velhas nota-se já um uso diferenciado da escrita; os relatos das memórias dos seus pais são registados, em todos os casos, pelos filhos: uns fazem-no de uma forma esquemática; outros redigem em discurso indirecto e outros transcrevem directamente o que os pais lhes contaram. Ainda que a prática do registo estivesse já incrementada nalguns grupos, com o envolvimento no projecto o interesse manifesto em colocar por escrito os novos conhecimentos tornou-se muito mais efectivo. Ao mesmo tempo, a dinâmica gerada obrigou muitas mães e pais a retomarem o contacto com a escrita, aspecto que para muitos estava já muito distante. A elaboração do livro de receitas, por exemplo, levou muitas mães a perderem o medo de escrever, dado que a motivação por conhecer e revelar novas receitas e, sobretudo, por entrar numa dinâmica colaborativa, foram um mote muito significativo para as levar a vencer a dificuldade inicial. Este dado, semelhante a muitos outros indicadores relatados, é revelador de que as crianças influenciam os pais, ou seja, e tal como dizem Edwards et al (2000), as crianças são actores sociais activos, promotoras do envolvimento parental. Ainda sobre o uso das palavras, a forma como os pais participaram na tarefa de recolha de trava-línguas, lengas-lengas, adivinhas, com um número elevado de ocorrências, demonstra haver uma grande utilização de jogos com palavras para a transmissão do património linguístico-cultural que cada geração possui para transmitir à geração seguinte. Cruzando estes dados com a caracterização académica e social dos pais, verificamos que este é um aspecto transversal; ou seja, quer os pais com habilitações elevadas como os pais de baixas habilitações conhecem e transmitem jogos de palavras que fazem parte do património oral e que, quando há uma intervenção pedagógica adequada por parte dos profissionais, são geradores de novas formas de utilização da língua para a comunicação entre as pessoas.

Outra tarefa muito do agrado dos pais e das crianças foi a das músicas infantis, ou seja, outra área em que as palavras são usadas, agora transmitidas com o apoio melódico. A maior parte das canções identificadas fazem parte do cancionero tradicional infantil, e as avós são identificadas como as principais transmissoras das mesmas. Esta ligação intergeracional evidencia o papel das gerações mais velhas na difusão do património cultural comum, numa fase em que as crianças estão muito receptivas a esses contactos e a essas aprendizagens. Este aspecto mostra como os afectos são significativos na construção das memórias: os pais destas crianças lembram-se das canções e de histórias que aprenderam na sua infância porque a elas está ligada a memória do carinho dos avós. A apropriação das palavras, da linguagem, é feita em contexto, não se promovem num vazio afectivo e social.

São as palavras também que permitem às crianças aceder ao conhecimento de como a sua situação de criança é diversa da que os seus pais tiveram quando estavam nessa fase da vida. Os relatos de muitos pais, sobretudo os das crianças que frequentam as escolas públicas integradas neste estudo, permitem que os seus filhos tomem consciência das diferenças entre as condições da infância no passado e as condições da infância na actualidade. As escolas públicas integradas nesta investigação estão inseridas em meios sócio-económicos médios-baixos, sendo frequentadas por crianças cujos pais tiveram infâncias muito marcadas por alguma precariedade, pelo que não podiam usufruir de muitos brinquedos e de outros materiais lúdicos comprados. Ao mesmo tempo, como os mesmos relatam, esta situação levava-os a brincar com jogos tradicionais infantis que não necessitavam de materiais muito elaborados: uma roda metálica e um arame era um óptimo brinquedo para os rapazes fazerem corridas; os jogos de roda, a macaca ou o saltar à corda eram actividades do total agrado das raparigas. O ter brinquedos e o poder usá-los estava muito dependente dos orçamentos familiares. Conta a mãe do Joel que: "O brinquedo de que gostei mais foi de uma boneca bebé que a minha madrinha me deu, mas não podia brincar com ela porque tinha sido cara. Só havia brinquedos no Natal". Ao mesmo tempo reconhecem as oportunidades que os pais possuíam para desenvolver a sua imaginação "Ele brincava muito num quintal a inventar coisas para brincar feitas em papel, com madeira, papel...", conta o Marco sobre o seu pai.

Nas entrevistas analisadas verificamos que as possibilidades de conhecimento da realidade social bem como das diferentes representações sobre as crianças, em épocas diferentes, se torna efectiva e consciente para estas crianças. Em primeiro lugar, podemos frisar a representação que os pais revelam ter sobre as suas crianças. Os pais

das crianças do grupo da Educadora Ana, estando integrados maioritariamente num grupo sócio-económico elevado, com altas habilitações académicas, transmitem o reconhecimento dos direitos das crianças em participarem das decisões que fazem parte da sua vida; frases como “A minha filha escolhe roupa, dá opiniões, indica sítios para passear”, “O meu filho escolhe a roupa para vestir, dá opiniões para as refeições”, são recorrentes nas entrevistas, transmitindo uma relação de colaboração entre pais e filhos, construída na base da noção de competência da criança e do reconhecimento da mesma como ser activo e participante. Na análise às entrevistas dos pais das crianças da escola urbana pública, com condições sócio-económicas e culturais mais baixas do que as do grupo anterior, cujos progenitores têm já idades mais avançadas do que as dos pais do grupo anterior, o discurso é também de reconhecimento da criança como sujeito individual, com direitos reconhecidos, no entanto, é mais evidente a afirmação do papel dos pais como definidores de limites, ajuizadores de oportunidades de participação e orientadores nos trajectos de vida dos seus filhos: “Depende das decisões, há coisas que não são para a idade dela.”; “Tento prepará-la no sentido de ela perceber que não se pode ter tudo o que se quer; viver na realidade...”; “Nas decisões, por vezes perguntamos-lhe e nem sempre se faz o que ela quer, mas tenta-se, dentro das possibilidades, fazer o que é melhor para ela”. Importa referir que a média de idades dos pais do grupo da educadora Ana é inferior à média da idade dos pais do grupo da professora Teresa; estes elementos são importantes na medida em que traduzem diferentes vivências de infância e de concepções sobre a mesma. Na geração dos mais velhos o número de filhos por família era mais elevado, as práticas de recreação eram desenvolvidas muito em espaços públicos, em relações intergeracionais. Os pais mais novos cresceram já em ambientes educacionais mais institucionalizados (creches e jardins-de-infância), pertencem a famílias mais pequenas, onde tiveram menos oportunidades de partilha e de reconhecimento de outros iguais. Numa análise global, salienta-se em especial que há uma grande preocupação e prática comunicacional entre pais e filhos, assumida pelos mesmos, ainda que não de forma explícita, como uma forma de promoção de desenvolvimento e aprendizagem mútua. Ou seja, em práticas educativas em que o diálogo existe, as oportunidades de crescimento pessoal ocorrem quer nas crianças como nos adultos.

### **Uma tentativa de síntese**

De forma a sistematizar os principais elementos do projecto *Aproximação de gerações através do património linguístico, urbano e cultural*, procuraremos atender aos três aspectos inicialmente enunciados, ou seja, a) avaliar a influência da colaboração escolas-famílias na promoção da literacia; b) analisar práticas de colaboração entre escolas-famílias; c) interpretar a participação em projectos como modalidade de formação contínua em contexto.

A literacia, nas suas diferentes componentes, está a ser promovida entre estas crianças, pais e professoras, com evidenciação de que as crianças, progressivamente, vão compreendendo o valor da escrita e da leitura como forma de enriquecer os laços comunicacionais e afectivos entre todos os intervenientes. As possibilidades de acesso ao passado, a relevância que esse passado tem para quem deles se recorda e o torna vivo para as crianças, bem como as oportunidades que as crianças usufruem por se situarem racional e emotivamente face às infâncias dos seus pais, apresenta-se como uma motivação muito forte para o seu envolvimento com a escrita e com a leitura. As palavras deixam de ser grafismos que se têm que aprender e tornam-se recursos que enlaçam tempos e pessoas e que as faz partilhar de momentos comuns. A satisfação de que cada um usufrui a partir das palavras, motiva-os para avançarem em novas formas de expressão.

Como nos diz Leite et al. "O Projecto é projectil", está em movimento... mexe no estabelecido, acorda o adormecido, provoca rupturas...» (1989, p. 6)<sup>5</sup>. Ora, o que nos tem sido dado a ver a partir da implementação deste projecto é que, de facto, lançada a ideia ela corre e ultrapassa-se a si mesma, ou seja, dos objectivos iniciais centrados na promoção da literacia, o projecto ganha uma dimensão crescente, inesperada para alguns.

As crianças, a partir do que ouvem os pais contar, vão tomando consciência e referindo como reconhecem diferenças entre a infância dos seus pais e a sua. Se, por um lado, sentem que têm mais fácil acesso a recursos como brinquedos, livros e outros materiais, por outro lado, apresentam o seu sentido crítico ao compararem o pouco tempo livre do controlo adulto. Os seus pais tinham mais oportunidades de tempo para brincar, sem estarem sujeitos aos desígnios adultos e sem estarem constrangidos em espaços

---

<sup>5</sup> Leite, Elvira; Malpique, Manuela; Santos, Milice Ribeiro (1989). *Trabalho de Projecto*. Col. Ser Professor

fechados. Por sua vez, hoje as crianças passam o seu tempo diário nas escolas<sup>6</sup>, sempre no mesmo espaço e com os horários organizados pelos adultos. Comparando o espaço que é reconhecido na actualidade às crianças nas suas famílias com o que estes pais dizem ter sido as suas infâncias, nota-se que há uma diferença significativa, sobretudo no protagonismo e nos direitos de participação que lhes são reconhecidos. Verifica-se também que a interacção entre adultos-crianças se realiza hoje de formas diversas do que se passava tempos atrás, com maior evidência de diálogo entre uns e outros.

Por sua vez, os pais, ao serem reconhecidos nos seus papéis de participantes no processo educativo, avançam com novas iniciativas, enviando fotografias, postais, receitas, ideias para novas actividades. O pai de uma criança do grupo da educadora Cristina, por exemplo, reconheceu o seu espaço de intervenção a nível da promoção directa da linguagem, tendo a preocupação de integrar um vocábulo novo e mais complexo em cada uma das narrativas para que o filho fosse enriquecendo o seu vocabulário. Antes disto, experienciam novas formas de relação com o seu filho ao terem que contar e escrever memórias dos seus tempos de meninos; as tarefas permitem, assim, ampliar os conteúdos das conversas entre pais e filhos para lá do que existe na rotina do dia-a-dia. Ao escreverem e/ou mostrarem interesse pelo que os seus filhos levam escrito, manifestam-se interessados por uma tarefa escolar o que é, em si mesmo, um incentivo à escolarização dos mesmos. A estratégia seguida por um dos professores em tornar a realização das tarefas como o ‘trabalho em casa’, promove um interesse novo pela pesquisa feita em grupo, com implicações positivas para as crianças e para os pais. Para muitos pais, este processo serve de certa forma como terapia, permitindo-lhes reconstruir memórias negativas de infância, agora já de uma forma racionalizada e com outra base de distância e explicação sobre más experiências por que passaram. Entre muitos casais, a participação no projecto colaborou até no aprofundamento do conhecimento mútuo, na medida em que partilharam experiências concretas de aspectos de que nunca tinham falado e que se constituíram como pólos de interesse a partilhar. Entretanto, as redes que se criam entre os pais constituem-se como fóruns de reflexão conjunta sobre educação, num processo natural de formação.

A maior parte das educadoras e professores que integram a investigação tinham já experiência de práticas colaborativas com pais, no entanto, a integração neste processo

---

<sup>6</sup> O horário de funcionamento diário dos jardins-de-infância, em Portugal, vai das 8hrs até às 19 hrs; a escola básica inicial, presentemente, está aberta 12 hrs diárias, o que permite que esse seja o tempo que as crianças passam diariamente institucionalizadas.

permitiu-lhes dar um ‘salto em frente’, no sentido em que aliam a acção à investigação. Como já dissemos, o desenvolvimento do projecto não foi de aceitação imediata em todas as escolas; o entendimento do uso da mesma como promoção curricular numa altura em que está instalado o mal-estar docente pelo receio que os efeitos da avaliação possam ter na diferenciação de carreira dos professores, criou algumas resistências iniciais entre profissionais nas duas escolas públicas. Se numa das escolas a dinâmica evidenciada pelos pais e pelas crianças participantes do projecto acabou por, progressivamente, alterar as representações dos professores resistentes, levando-os, inclusivamente, a projectarem estratégias colaborativas para as suas turmas, na outra, os conflitos levaram à desistência das turmas de controlo.

A participação das educadoras e professores neste projecto tem constituído um processo de formação em contexto, a que cada um aderiu e permanece voluntariamente. Desde o trabalho de adaptação de toda a proposta do projecto ao contexto concreto em que leccionam, até à construção de dinâmicas colaborativas com os pais e à reconstrução curricular dos programas, os professores foram promovendo novas formas de pensar e organizar a sua acção docente. As reuniões da equipa de investigação constituíram-se também como momentos formativos, a partir da reflexão sobre situações concretas. As experiências prévias diversas e o facto de pertencerem a ciclos educativos diferentes, ajudou a aprofundar a análise sobre práticas paternas actuais, bem como a transição entre ciclos e a profissionalidade docente.

## **Bibliografia**

- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal – realidades e perspectivas*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Edwards, Rosalind et al (2000). “A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation”, in *British Journal of Education* 21, nº3, pp. 435-455
- Homem, Maria Luísa (2002). *O Jardim de Infância e a família – as Fronteiras da Cooperação*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, Elvira; Malpique, Manuela; Santos, Milice Ribeiro (1989). *Trabalho de Projecto*. Col. Ser Professor

- Perrenoud (1987). “Le ‘Go-Between: entre la famille et l’école, l’enfant messenger et message”, in Perrenoud, P. et Montandon, C. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne: Peter Lang.
- Sá, Virginio (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa – uma abordagem sociológica e organizacional*, Braga: IEP – UM.
- Sarmiento, T. e Marques, 2007
- Sarmiento, T. e Marques, J. (Coords) et al. (2002). *A escola e os pais*, IEC-UM: CESC.
- Silva, P. (Org.)(2007). *Escolas, Famílias e Lares – um caleidoscópio de olhares*, Porto: Profedições.
- Villas-Boas, M.A. (2001). *Escola e Família – Uma Relação Produtiva de Aprendizagem em Sociedades Multiculturais*, Lisboa: ESE João de Deus
- Vygotsky. *A formação social da mente*. Martins Fontes, 1984.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*, Porto: Porto Editora