

Literacias:

Contextos e práticas

Fernando Azevedo

Este capítulo aborda o conceito de literacia, enumera os aspectos que já foram consensualizados acerca da sua aprendizagem e propõe algumas sugestões para que o seu sucesso possa ser alcançado.

LITERACIA: UM CONCEITO COMPLEXO E ABRANGENTE

O termo literacia designa não apenas a capacidade para ler e escrever, utilizando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer. A literacia, potenciando a interacção social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstracta, é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efectiva e integral da pessoa. Na acepção em que será trabalhada ao longo desta obra, a literacia incluirá também a capacidade para ler o mundo de uma forma não ingénua, a capacidade de reconhecimento de sinais matemáticos e de signos e símbolos num texto, possibilitando uma integração efectiva e eficaz entre as componentes do falar, do ouvir e do raciocínio crítico com a leitura e com a escrita. Como pertinentemente sublinham Ana Benavente, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila (1996: 22), a literacia designa as capacidades de processamento da informação escrita na vida quotidiana, sendo concebida como uma chave para o sucesso escolar e para uma efectiva participação no mercado de trabalho, na comunidade e no exercício da cidadania. Concordamos com Chris Searle (1993: 169-170) quando refere que o termo inclui, no seu espectro semântico, processos de transformação social e política, muito para além da mera aprendizagem e domínio das técnicas de leitura e de escrita.

O QUE JÁ FOI CONSENSUALIZADO ACERCA DA APRENDIZAGEM DA LITERACIA

Ainda que não exista uma forma única de garantir o sucesso em literacia, até porque é hoje tacitamente reconhecido que as literacias são múltiplas e que devem ser exercitadas tendo em conta as diversas práticas sociais (Lankshear, Gee, Knobel & Searle, 1997; Barratt-Pugh & Rohl, 2000; Landis, 2003), é unanime-

mente aceite que os diferentes modos de exercício da linguagem e a literacia se desenvolvem em conjunto e interactivamente (Braunger & Lewis, 2006:1-2).

Igualmente consensual é a concepção segundo a qual este conceito mantém relações potenciais com determinadas agendas políticas e económicas. Os baixos índices de literacia são frequentemente correlacionados com elevadas disfuncionalidades existentes no mercado de trabalho e com outras formas de *deficits* sociais.

Igualmente consensual é o princípio de que a leitura constitui um processo activo, cognitivo e afectivo, de construção de significados a partir de um texto e que envolve o exercício de raciocínios complexos. Segundo esta concepção, a sua aprendizagem e concretização serão tanto mais facilitadas quanto sejam tidos em conta uma série de princípios que, de seguida, se enumeram (Braunger & Lewis, 2006: 8):

- Os horizontes de expectativas e os pré-conceitos são decisivos no processo da leitura;
- As interacções sociais são essenciais em todos os estádios de desenvolvimento da leitura;
- A relevância social concedida aos materiais escritos é, em conjunto com as interacções sociais, determinante nos processos de literacia emergente;
- A leitura e a escrita são processos que se desenvolvem reciprocamente;
- Os contextos ricos em experiências literárias facilitam a aquisição e o desenvolvimento da leitura;
- O compromisso com a leitura é uma chave importante para a aprendizagem e a formação de leitores;
- As concepções das crianças e dos adultos acerca dos materiais escritos não são idênticas;
- A consciência fonológica desenvolve-se através de uma variedade de oportunidades de contacto com a literacia;
- Os leitores adquirem e desenvolvem estratégias produtivas de leitura em contextos de leitura efectiva;
- Os alunos aprendem melhor quando os professores empregam uma variedade de estratégias para desenvolver o conhecimento leitor;
- Os alunos necessitam de oportunidades para ler;
- A literacia adquire-se nos usos sociais da língua;
- A monitorização dos processos de desenvolvimento da leitura é vital para o sucesso dos alunos.

ALGUMAS IDEIAS PARA O SUCESSO EM LITERACIA

Se é verdade que educar para a literacia implica reconhecer relevância aos materiais escritos e ao processamento dessa informação, e tal pode ser feito desde a infância da criança, aproveitando todas as situações de ficcionalização lúdica (Pessanha, 2001; Azevedo & Rosa, 2003; Fernandes, 2007), importa ter presente

que, sendo uma prática social e cultural, a literacia não se adquire de forma espontânea, mas requer um trabalho de planificação consciente, de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação.

Jane Braunger & Jan Patrícia Lewis (2006: 140) assinalam que a chave para o sucesso em literacia reside na criação de oportunidades plurais de interacção com os materiais literários, assegurando que estes, para além de significativos e relevantes para os alunos, deverão ser-lhes *acessíveis* na multiplicidade dos contextos em que eles interagem e se movimentam. Tal significa, *grosso modo*, a necessidade de um envolvimento colectivo e de um comprometimento com os princípios de uma educação para a literacia. Se a escola e os seus profissionais, bem como as práticas que nela ocorrem, dentro e fora das salas de aula, são importantes, não são igualmente de descurar os gestos e as atitudes das comunidades envolventes. A este propósito, Donna Ogle (2002: xi) assinala a importância do fomento de uma cultura de leitura que, congregando todos, potencie hábitos de interacção com os textos ao longo da vida.

O Ponto de Vista das Comunidades Envolventes

A investigação neste domínio demonstrou que a aceitação colectiva de um projecto educativo baseado na literacia, com uma efectiva participação de todos os actores envolvidos (pais, bibliotecários, empresários, responsáveis pelos *mass media*, decisores e agentes políticos), constitui uma mais-valia quando se trata de promover e de garantir a consecução de práticas efectivas e significativas.

Para reflectir

- Qual é, no seu entender, o ponto de vista da sua comunidade (escolar ou outra) relativamente à literacia?
- Que factores positivos e negativos podem influenciar a adesão colectiva a um princípio de educação para a literacia.
- Em grupo, partilhe com os seus colegas o tipo de iniciativas que podem ser levadas a cabo para a concretização deste desiderato. Identifique prioridades.

O papel dos pais

Os pais têm que ser vistos como parceiros activos no desenvolvimento da literacia. Neste sentido, é importante que, em casa, os materiais escritos e as práticas ligadas à leitura e à escrita sejam valorizadas. Referimo-nos à valorização de práticas peritentes, entre outros, aos seguintes domínios:

- Vida diária;
- Lazer;

- Actividades escolares;
- Trabalho;
- Actividades sociais e comunitárias, incluindo as actividades religiosas;
- Comunicação interpessoal;
- Leitura de histórias.

As investigações neste domínio têm mostrado que as experiências familiares e comunitárias da literacia possuem um impacto significativo nos desempenhos escolares das crianças que vivem em contextos ricos de literacia (Mata, 2006).

Mas, todos sabemos que essa valorização depende não só dos hábitos culturais como também de uma série de condicionantes (económicas, sociais, etc.) em relação às quais, muitas vezes, é difícil intervir.

Todavia, a pertinência dessa intervenção, pelos contributos qualitativos que pode aportar ao sucesso do projecto educativo, sugere que haja, da parte do educador/ /professor, um especial cuidado na planificação das actividades a desenvolver em contexto de sala de aula, entendendo-as como complementáveis por uma série de actuações cuja responsabilidade residirá nas famílias. Naturalmente, e porque as famílias não possuem o saber-fazer específico do profissional que trabalha com as crianças, a este competirá fornecer-lhes as instruções adequadas à consecução, com sucesso, dessas actividades de literacia.

Para reflectir

- Que tipo de acções ou de iniciativas é que desenvolveu para que os pais se sintam bem-vindos e co-autores do desempenho em literacia dos seus filhos?
- O que pensa que pode ser feito?

Algumas ideias para promover o envolvimento dos pais num programa de literacia familiar

- Comunicar objectivos;
- Publicar uma *newsletter* antes do início de cada nova unidade, com sugestões de acompanhamento para os pais;
- Convidar os pais para programas/encontros sobre literacia;
- Encorajar as famílias a participar em actividades na sala de aula;
- Entender a casa como uma extensão das actividades que se fazem na sala de aula, providenciando sugestões para que os pais acompanhem e monitorizem o comportamento de literacia dos filhos;
- Enviar informações positivas acerca do desempenho das crianças em literacia;
- Promover encontros regulares com os pais, em horários em que os mesmos estejam livres;
- Providenciar listas de livros/sugestões de leitura para os pais partilharem com as crianças.

No fundo, trata-se de constituir uma comunidade de práticas, efectiva e actuante, envolvendo aqueles que, em contexto extra-escolar, mais directamente lidam com as crianças, de modo a que as actividades familiares permitam apoiar as crianças a desenvolverem o seu potencial comunicativo, utilizando a linguagem como instrumento real e de interacção intersubjectiva.

Na prática

Elabore, em conjunto com os seus colegas, uma série de recursos informativos, em formato de panfleto, a distribuir aos pais, que incluam sugestões práticas para que eles possam acompanhar e estimular o desempenho em literacia dos seus filhos. Estes panfletos deverão conter o essencial da informação e serem redigidos de um modo claro, objectivo e sintético.

Pode consultar exemplos destes panfletos nos seguintes locais:

- *International Reading Association* – Recursos para os pais: <http://www.reading.org/InformationFor/Parents.aspx>;
- Associação de Profissionais de Educação de Infância – Projecto *O Meu Brinquedo É Um Livro*: <http://omb.no.sapo.pt/>.

Um outro aspecto, de particular relevância, e que pode ajudar a constituir estas comunidades, consiste em incentivar e em desenvolver processos de comunicação eficazes entre os educadores/professores e os pais. Se é verdade que os educadores/professores raramente pensam em si próprios como entrevistadores – aliás, esta dimensão da mediação professor-comunidade raramente é trabalhada nos programas de formação inicial –, essa acção, quando cuidadosamente planeada e exercitada, pode auxiliar decisivamente pais e professores na promoção de uma efectiva educação para a literacia.

Althier M. Lazar (2004: 84) sugere que nesta acção os entrevistadores proponham questões abertas e reflexivas, que estimulem a descrição e a explicação das situações, escutando atentamente aquilo que os pais têm a dizer (Figura 1.1). No fundo, trata-se de evitar respostas do tipo sim ou não.

Figura 1.1 - Guião para as conversas entre o professor e os pais.

- Leia, com atenção, este guião e formule as questões, naturalmente, ao seu interlocutor. Comece por colocar uma questão abrangente e oiça atentamente a resposta do seu interlocutor, baseando-se nela para formular a questão seguinte. Deverá utilizar o lado direito da folha para ir registando o essencial da informação partilhada pelo seu interlocutor.

Questões	Notas
<p>1. Fale-me do seu filho.</p> <p><i>Questões específicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Quais são os seus interesses? ■ O que é que mais o motiva? ■ Qual a reacção dele face à leitura? (E à escrita? E à escola?) ■ Quais acha que são as suas necessidades de aprendizagem específicas? ■ O que acha que ele mais aprecia/menos gosta no domínio da leitura e da escrita? <p>2. Como acha que eu, como professor, o posso ajudar?</p> <p><i>Questões específicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Pode sugerir-me meios para me ajudar a comunicar com ele? ■ Pode dar-me sugestões específicas que me ajudem a interessá-lo na leitura e na escrita? <p>(...)</p>	

Adaptado de Lazar, 2004: 89.

É nestes processos de diálogo que é possível obter muita informação que auxiliará o professor na selecção de materiais e actividades que possam ser entendidos como relevantes e significativos pelos alunos, que se aproximem dos seus interesses (dentro e fora da escola) e que possam constituir elementos desencadeadores de processos empáticos de abertura ao outro, não esquecendo circunstâncias que influenciam o desempenho em literacia fora da escola. Estes momentos são também profundamente importantes porque possibilitam aos pais acompanhar, de perto, o desenvolvimento escolar dos seus filhos e receber instruções para poderem ser, eles também, co-autores dos processos de aprendizagem dos seus filhos.

Donna Ogle (2002: 110) alerta-nos, porém, para a necessidade de o profissional ter sempre presente o princípio de que estes processos comunicativos podem, eventualmente, levar algum tempo a construírem-se e a solidificarem-se, principalmente quando os interlocutores são famílias cuja participação e/ou sucesso na cul-

tura da escola nem sempre foi muito positiva. Daqui decorre a necessidade de criar e de fomentar relações de confiança mútua, respeitando e valorizando, em contexto escolar, os saberes e as experiências familiares. Igualmente importante pode ser também a partilha, com os pais, das estratégias levadas a cabo, em contexto de sala de aula, para fomentar o desempenho em literacia dos alunos. Os pais necessitam de ser informados e de compreender aquilo que está a ser feito, na escola, para se poderem configurar como co-participantes nas condições de sucesso em literacia dos seus filhos.

A este respeito, diversos autores sublinham a mais-valia que resulta do envolvimento dos pais nos momentos de comemoração do sucesso dos filhos. Estas actividades podem ser realizadas sempre que se finaliza uma unidade curricular ou numa outra data considerada oportuna. A ideia subjacente é, por um lado, a da criação de laços de partilha escola-pais, e, por outro, a da celebração do sucesso dos alunos, aspectos que se acredita serem motivadores para um melhor desempenho escolar. De facto, a investigação demonstrou (Risko & Walker-Dalhouse, 2009) que as famílias, que se sentem confortáveis na sua relação com a escola e com os esforços que esta concretiza para a formação académica dos seus filhos, tendem a manifestar expectativas elevadas acerca do sucesso destes, aspecto que, por sua vez, pode ter um impacto positivo nas aspirações e aprendizagens das crianças (Fan & Chen, 2001) e na auto-confiança dos professores (Henderson & Mapp, 2002).

Ainda no capítulo da optimização da comunicação entre os profissionais e os pais, há autores que referem a relevância de um jornal escolar, de um blogue ou de *portfolios*, a construir conjuntamente, como meios de envolvimento da comunidade em práticas de literacia familiar.

O papel dos equipamentos culturais

Promover uma educação para a literacia implica assegurar o acesso do sujeito a uma pluralidade de materiais escritos de qualidade, em suportes diversificados, que possam oferecer-lhe informação e fruição. Para este efeito, é importante que quer nas escolas, quer nas bibliotecas, exista um espólio suficientemente alargado e actualizado, que seja objecto de renovação periódica. Esta é uma dimensão fundamental para a criação de oportunidades de leitura, as quais, como a investigação demonstrou, geram uma maior apetência dos sujeitos por uma leitura de fruição, estimulando-os a desenvolver as suas técnicas e as suas competências, bem como os seus hábitos de leitura.

Sistematizando

As crianças que lêem voluntariamente em quantidade manifestam atitudes positivas face à leitura e tendem a ser melhores leitores (Rasinski *et al.*, 2000: 181). O desejo de ler estimula-se através da existência de materiais escritos relevantes e significativos.

Atendendo a que as crianças se encontram na escola durante cerca de seis meses (180 dias), cada uma delas deverá poder escolher um livro para ler cada dia. Assim, se apontarmos uma média de 10-12 livros diferentes por criança leitora poderemos encontrar o número ideal de livros que uma biblioteca deve possuir. Embora este número possa parecer elevado, importa ter em conta que, para muitas das nossas crianças leitoras, o acesso à biblioteca constitui a única oportunidade para, beneficiando de uma mediação especializada, poderem contactar com materiais escritos, experimentando-os como significativos, relevantes e frutivos.

A página do Plano Nacional de Leitura, acessível *online*, bem como os materiais aí disponíveis apontam algumas experiências muito interessantes de partilha de livros, nomeadamente através do recurso a estratégias como os baús literários, as maletas pedagógicas ou os empréstimos inter-bibliotecários, as quais podem ser realizadas de forma a assegurar a renovação regular dos espólios das bibliotecas. Naturalmente, este acesso a materiais de leitura deve ser complementado por uma formação especializada dos seus mediadores e pelo reconhecimento, noutras contextos, da sua importância. Pensamos, em concreto, em duas situações:

- A inscrição, em termos curriculares, de tempos e de oportunidades para que os alunos possam efectuar leituras independentes;
- A partilha de informação com os pais e com a comunidade da importância da leitura e das novidades disponíveis.

Na prática

Aproveite todas as oportunidades proporcionadas pelo calendário para celebrar a literacia:

- 21 de Fevereiro: Dia Internacional da Língua Materna;
- 21 de Março: Dia Mundial da Poesia;
- 2 de Abril: Dia Internacional do Livro Infantil;
- 23 de Abril: Dia Mundial do Livro;
- 21 de Maio: Dia Mundial para o Desenvolvimento Cultural;
- 12 de Agosto: Dia Internacional da Juventude;
- 8 de Setembro: Dia Internacional da Literacia.

Fonte: UNESCO

O Ponto de Vista dos Professores e Educadores

Um dos princípios comumente aceites na consecução de uma eficaz educação para a literacia é o de que as experiências de literacia, a desenvolver em contexto de sala de aula, devem ser percebidas como significativas para os alunos. Esta concepção implica, por um lado, que os materiais a utilizar sejam relevantes e adaptados aos alunos e às competências que se deseja desenvolver e que, por outro lado,

haja da parte do docente uma preocupação em garantir sempre uma compreensão adequada pelos alunos das tarefas a realizar, objetivos/competências a atingir.

No fundo, trata-se de garantir o envolvimento de todos os alunos nas aprendizagens a realizar, seja por meio de uma partilha dos valores culturais das respectivas comunidades, seja pela definição colectiva e auto-responsabilizante das tarefas a realizar, de forma a desenvolver determinado tipo de competências.

Neste domínio, por exemplo, a abertura da sala de aula a outros actores (outros alunos, professores, funcionários, familiares, etc.) e a interacção activa com as suas experiências de literacia pode revelar-se fortemente motivante.

Criar ambientes de aprendizagem eficazes supõe igualmente não apenas atribuir a visibilidade necessária às práticas de literacia realizadas, como também familiarizar o aluno com certos modos de interrogar os textos e os seus usos. Como pertinentemente sublinha David Landis (2003: 304), não basta assegurar ao aluno um ambiente rico em produtos literários, mas é fundamental que, conhecendo os usos sociais da leitura e da escrita, na pluralidade dos seus contextos, os alunos tomem consciência das práticas e das oportunidades para a aprendizagem que a sociedade define e valoriza, acedendo ao conhecimento das estruturas ideológicas subjacentes a essas práticas. Tal implica, num primeiro momento, observar as práticas de literacia e perceber aquelas que são valorizadas em casa, na escola, no local de trabalho, no quotidiano, etc.; quem são os actores dessas práticas, que tipo de textos são predominantes e porquê; e, num segundo momento, reflectir acerca dessas escolhas.

Na prática

- Atribua aos alunos a responsabilidade periódica de elaborarem pequenas resenhas ou comentários críticos acerca de tópicos diversos, divulgando esses textos, posteriormente à comunidade;
- Promova um jornal escolar e atribua aos alunos a responsabilidade de seleccionarem e de editarem as notícias.

A importância das pré-expectativas

Não é demais frisar a necessidade de os profissionais envolvidos, assim como os pais e a escola, no seu todo, manterem e alimentarem expectativas elevadas face ao desempenho dos seus alunos, acreditando nas suas capacidades e estimulando-os a ter sucesso.

A investigação demonstrou que quanto mais elevadas forem as expectativas dos profissionais (e da escola, no seu todo) face aos seus alunos, maior será o seu empenho na consecução do sucesso destes. Inversamente, quanto mais baixas forem essas expectativas, maiores as dificuldades, já que, confrontado com turmas eventualmente consideradas *problemáticas*, o professor poderá adoptar estilos de ensino que privilegiem o respeito por normas comportamentais ou estilos de ensi-

no que, de algum modo, permitam *compensar* as reduzidas expectativas dos alunos face à aprendizagem. Neste caso, o procedimento mais comum é o da redução das expectativas e dos níveis de desempenho, gerando uma desmotivação e desinteresse por parte dos alunos relativamente às situações de aprendizagem propostas pela escola.

Ora um princípio fundamental para essas expectativas elevadas é que tanto professores como educadores sejam pessoas culturalmente sensíveis, além de adequadamente qualificadas com uma formação científica e pedagógica actualizada. Este aspecto é tanto mais relevante quando se trabalha com alunos provenientes de meios social, cultural ou etnicamente diversos, como ocorre nos dias de hoje com a chamada *escola de massas*. Como pertinentemente observa Althier Lazar (2004: 39), "(...) teachers cannot serve children well if they fail to see children's fullest potential, or if they believe something is inherently wrong with a child's culture."

A um profissional culturalmente sensível colocar-se-á as seguintes questões:

- O que é que eu sei acerca do dia-a-dia dos meus alunos?
- O que é que eu sei acerca da cultura, das tradições e das comunidades dos meus alunos?
- Que tipo de expectativas é que eu possuo acerca destas crianças?
- Como é que eu posso estimular estas crianças a ler, a escrever e a falar acerca das suas experiências fora da sala de aula de modo a valorizá-las?
- Como posso validar as culturas que estas crianças trazem de casa e as culturas da escola?
- Como posso aprender mais acerca da história e da cultura da comunidade em que estou a trabalhar?

Jane Braunger & Jan Patricia Lewis (2006: 7) enfatizam a impossibilidade de existência de um figurino curricular único no âmbito de uma educação para a literacia quando as escolas são, cada vez mais, habitadas por alunos com experiências de literacia, culturas e línguas diversas. No entender destes investigadores, os professores devem poder adaptar e flexibilizar os *curricula* em função das experiências e necessidades dos alunos concretos. Considera-se, com efeito, que os *curricula*, a partir dos quais se promoverão as aprendizagens, devem ser relevantes para o aluno, desafiadores e fundamentados naquilo que ele já conhece (Boomer *et al.*, 2002; Fuhler *et al.*, 2006; Moll, 1992; Stevens, 2006; Boyd & Kneller, 2009), aspecto que supõe interacções de aprendizagem baseadas em processos de negociação, avaliação e transformação do conhecimento. Construído conjuntamente, o conhecimento é negociado e partilhado na sala de aula, sendo o raciocínio crítico e as contribuições dos alunos fortemente valorizadas e estimuladas (Bloome & Egan-Robertson, 1993). A aprendizagem assume, então, uma dimensão autêntica de partilha comunitária (Bloome, 1986) e as actividades de literacia são percebidas como poderosas práticas sociais que emanam desses contextos.

Este princípio radica na concepção segundo a qual o papel do professor é o de um sujeito interveniente, activo e decisivo na realização de inovações curriculares, as

quais, focalizadas numa linha educativa de tipo humanista, que percepção a relação pedagógica num ensino centrado no aluno e, progressivamente, procura responsabilizá-lo pela sua aprendizagem, autonomizá-lo e motivá-lo, fazem dele um profissional em constante processo de adaptação e de (re)construção curricular. Ora tal acção, como sublinham Maria Assunção Flores e Manuel Flores (1998: 87), implica um sujeito com capacidade investigativa, analítica, reflexiva e deliberativa, além de uma capacidade também importante de flexibilidade e de adaptação.

As funções do professor

- *A mediação do saber*: o professor apresenta-se como o intermediário entre o saber e o aluno, facilitando, pela escolha criteriosa das estratégias, dos materiais e das actividades, a sua aprendizagem;
- *A observação*: o professor já não observa para avaliar as produções do aluno, mas para conhecer e melhorar as suas práticas de interacção, devendo esta tarefa da observação estender-se a tudo o que diz respeito à comunicação no grupo-aula;
- *A organização*: o professor tem a liberdade de organizar a aula de modo a promover, com eficácia, a aprendizagem dos alunos. Incluem-se nesta função a capacidade de decidir as tarefas a realizar, os materiais a introduzir e a construção, com os alunos, do trabalho em sala de aula;
- *A avaliação*: é entendida numa óptica de autonomização do aluno na sua aprendizagem. A preocupação será, pois, a de proporcionar ao aluno uma resposta positiva ou os aspectos a melhorar em todas as actividades individuais ou colectivas em que ele esteja envolvido.

Para reflectir

- Pense no seu percurso escolar. Considera que o mesmo foi modificado (positiva ou negativamente) pelas expectativas dos seus professores?
- Como caracteriza o potencial literário dos seus alunos?
- Que tipo de acções é que considera deverem ser tomadas para melhorar os seus desempenhos em literacia?

A necessidade do trabalho colaborativo

A investigação demonstrou igualmente que as práticas de qualidade no domínio da consecução da literacia supõem um acompanhamento próximo por parte de todos os envolvidos, com particular destaque para os professores: o trabalho colaborativo interpares é fundamental neste domínio. De facto, planificar colectivamente, partilhar e reflectir acerca dos aspectos de sucesso e dos aspectos a melhorar, assim como o envolvimento activo de todos nas situações de ensino-aprendizagem constituem elementos decisivos na consecução do sucesso em literacia. É imperioso

que, no seu agrupamento escolar, se desenvolva uma cultura à luz da qual as práticas de todos os educadores e professores sejam respeitadas e valorizadas e onde os problemas possam ser, com confiança, abertamente colocados e partilhados, de forma a uma aprendizagem comunitária mais profícua e abrangente.

Naturalmente, o papel das lideranças nos órgãos de gestão das escolas (conselhos executivos, conselhos pedagógicos, etc.) não pode ser esquecido. É a estes que, muitas vezes, compete a responsabilidade de criar as condições para que o projecto de uma educação para a literacia possa ter lugar e, adequadamente apoiado, possa ser assumido colectivamente por todos.

O professor como tutor

A promoção de práticas de sucesso em literacia implica também um conhecimento próximo e interactuante do profissional relativamente ao seu aluno. Se é verdade que o professor passa grande parte do tempo em contacto com os seus alunos, experiências desenvolvidas noutros países mostram que um acompanhamento individual, e em interrelação com os familiares, pode contribuir para melhorar o desempenho do aluno em contexto de sala de aula.

Enquanto tutor, o profissional preocupar-se-á em acompanhar o percurso escolar e pessoal do aluno, desenvolvendo e implementando estratégias de diálogo e de comunicação fácil e abundante que, valorizando o sujeito, potenciem o seu desenvolvimento integral (formação pessoal e social, em complemento à formação académica). De facto, na escola, o aluno encontra-se não só numa situação académica, mas também de formação, daí a necessidade de ser acompanhado e orientado nas aprendizagens e nos modos como as mesmas têm lugar. As actividades de interconexão entre os tópicos das diversas unidades curriculares, bem como a orientação em matérias de estudo e de recolha de informação para as actividades escolares e extra-escolares, podem ser relevantemente desenvolvidas pelo professor tutor.

Althier M. Lazar (2004:104-109) sugere que a actividade do professor como tutor seja desenvolvida no sentido de criar experiências de literacia que não apenas interessem aos alunos, mas, igualmente, os valorizem. Aponta como exemplos possíveis a construção de livros, a partir de tópicos de escrita escolhidos pelos próprios alunos e relacionados com as suas vivências, que seriam objecto de partilha, no final do ano, numa festa aberta a toda a comunidade.

Na prática

Ser tutor requer uma preparação específica e corresponde a desenvolver tarefas de diagnóstico, informação, formação e acompanhamento, visando os seguintes objectivos:

- Facilitar a integração dos alunos na turma e na dinâmica da escola;
- Contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais personalizado;

- Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, detectando, precocemente, necessidades educativas e/ou de apoio, de modo a articular uma resposta global à situação;
- Coordenar a informação acerca de alunos que tenham vários professores;
- Fomentar o desenvolvimento de atitudes participativas;
- Potenciar o desenvolvimento pessoal do aluno (a relação do eu com o grupo, a aquisição da ideia objectiva de si, a noção de responsabilidade, etc.), bem como as suas atitudes e destrezas sociais (autonomia emocional, segurança perante os outros, tolerância, respeito, capacidade de argumentação e de resposta, etc.);
- Coordenar, juntamente com outros professores, respostas educativas globais face a necessidades educativas ou de apoio sentidas pelos alunos;
- Promover uma relação de diálogo e de comunicação com os pais, mantendo-os informados acerca dos aspectos que afectam a educação dos seus filhos e envolvendo-os nas actividades de aprendizagem e de orientação familiar;
- Mediar, com conhecimento de causa, possíveis situações de conflito entre alunos e professores, informando devidamente as famílias;
- Promover uma educação inclusiva para todos, envolvendo as entidades que colaborem nos processos de educação e de escolarização.

Estas tarefas podem ter lugar em actividades como:

- Entrevistas individuais com alunos e com pais;
- Reuniões regulares com alunos e com pais;
- Visitas extra-escolares, festas, etc.;
- Reuniões com outros professores, na escola e no agrupamento.

Tarefas do tutor com os alunos (considerados como grupo)

- Informar o grupo sobre a finalidade e possibilidades das actividades tutórias, incorporando os seus contributos;
- Proporcionar oportunidades para que o grupo se conheça, partilhe e se organize.
- Conhecer a dinâmica interna do grupo, a sua coesão e relação com outros grupos;
- Conhecer o rendimento escolar do grupo e as suas atitudes perante o trabalho escolar, procurando, caso tal se revele necessário, modificar positivamente essas atitudes;
- Recolher as sugestões e propostas do grupo e mediar relações com outros professores e direcção da escola;
- Apoiar e assessorar o grupo de alunos em matérias de estudo e de trabalho intelectual;
- Proporcionar informação relevante: planos de desenvolvimento profissional, bolsas, etc.;
- Estimular um clima de confiança.

Tarefas do tutor com os alunos (considerados individualmente)

- Conhecer o percurso académico do aluno;
- Conhecer as suas capacidades e dificuldades de aprendizagem, orientando o aluno nas suas escolhas;
- Conhecer o rendimento escolar do aluno e as suas atitudes perante o trabalho escolar, procurando, caso tal se revele necessário, modificar positivamente essas atitudes;
- Conhecer o nível de integração do aluno no grupo e, se necessário, ajudá-lo nessa integração;
- Conhecer as suas actividades fora da escola, incluindo a sua vida familiar;
- Orientar e ajudar o aluno em matérias de estudo e de trabalho intelectual;
- Proporcionar informação relevante: continuação de estudos, planos de desenvolvimento profissional, bolsas, etc.

Tarefas do tutor com os outros professores

- Obter e partilhar informação relevante acerca das características dos alunos, de modo a otimizar as suas aprendizagens;
- Tratar, com os outros professores, problemas que surjam (tais como, problemas académicos, problemas de indisciplina, etc.) a nível individual e de grupo;
- Programar, com os outros professores, actividades de acompanhamento e de recuperação;
- Coordenar e apoiar as actividades extra-escolares e de ócio, a realizar pelos alunos;
- Proporcionar um ambiente cordial e de equipa entre os professores e os alunos.

Tarefas do tutor com a direcção da escola

- Fazer sugestões aos órgãos de direcção da escola/agrupamento acerca de necessidades dos alunos;
- Transmitir aos órgãos de direcção da escola/agrupamento sugestões dos pais, dos outros professores e dos alunos, nas reuniões tidas com o tutor.

Tarefas do tutor com os pais dos alunos

- Informar os pais sobre aspectos da vida da escola e do próprio serviço de tutoria;
- Recolher informação que os pais possam proporcionar para um melhor conhecimento do aluno;
- Informar periodicamente os pais sobre o aluno, o seu rendimento escolar, dificuldades e sucessos obtidos;
- Aconselhar os pais no sentido de os tornar co-protagonistas dos processos de desenvolvimento da literacia dos seus filhos;
- Mediar a relação dos pais com a escola, favorecendo uma atitude positiva destes em relação àquela.

Fonte: Adaptado a partir de Serafín Sánchez (1993) *La Tutoría En Los Centros Docentes. Manual Del Profesor Tutor*. Madrid: Editorial Escuela Española, pp. 140-143.

Para reflectir

- Já alguma vez desenvolveu a sua actividade como tutor?
- Que outros aspectos considera que poderiam ser incluídos de forma a otimizar esta dimensão?

NOTAS FINAIS

A literacia não se adquire espontaneamente, mas requer um esforço concertado e sistemático de todos. Em síntese, tal significa que a criação de condições de sucesso em literacia implica atender, com particular cuidado, aos seguintes aspectos:

- *Priorizar a aprendizagem dos alunos*: mais do que focalizar a atenção nas estratégias de ensino, os professores e os educadores devem preocupar-se em garantir aprendizagens efectivas;
- *Entender a família como núcleo de importantes actores co-participantes* nos esforços de desenvolvimento da literacia dos filhos;
- *Garantir uma liderança forte* e capaz de galvanizar toda a comunidade e os recursos necessários para a consecução do projecto educativo;
- *Promover um trabalho colaborativo interpares forte e sustentado*, onde, por meio da partilha e da reflexão conjunta, seja possível progredir para práticas cada vez mais optimizadas;
- *Proporcionar formação inicial e contínua especializada*, de modo a que os profissionais possam, sempre que necessitem ou tal se revele útil, aceder a um corpo de saber teórico e prático da mais elevada qualidade e excelência.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, F. & ROSA, M. (2003) Para A Emergência Da Literacia Em Contexto De Jardim De Infância. In F. Azevedo (org.) *A Criança, A Língua E O Texto Literário: Da Investigação Às Práticas. Actas do I Encontro Internacional*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. pp. 14-16.
- BARRATT-PUGH, C. & ROHL, M. (Ed.) (2000) *Literacy Learning In The Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- BENAVENTE, A. (coord.); ROSA, A.; COSTA, A. F. & ÁVILA, P. (1996) *A Literacia Em Portugal. Resultados De Uma Pesquisa Extensiva E Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- BOYD, M. & KNELLER, S. (2009) The 42nd Crochet: Getting Students Hooked Into a Literacy Community. *The Reading Teacher*, 62 (5), pp. 434-441.
- BLOOME, D. (1986) *Literacy And Schooling*. Norwood, NJ: Ablex.
- BLOOME, D., & EGAN-ROBERTSON, A. (1993) The Social Construction Of Intertextuality In Classroom Reading And Writing Lessons. *Reading Research Quarterly*, 28 (4), pp. 304-333.
- BOOMER, G., LESTER, N., ONORE, C., & COOK, J. (1992) *Negotiating The Curriculum: Educating For The 21st Century*. London: Falmer.
- BRAUNGER, J. & LEWIS, J. P. (2006) *Building A Knowledge Base In Reading*. Newark, DE – Urbana, IL: International Reading Association / The National Council of Teachers of English.
- FAN, X., & CHEN, M. (2001) Parental Involvement And Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), pp. 1-22.
- FERNANDES, P. (2007) Livros, Leitura E Literacia Emergente. Algumas Pistas Acerca Do Espaço E Do Tempo Dos

- Livros Na Promoção Da Linguagem E Literacia Emergente Em Contexto De Jardim-De-Infância. In F. Azevedo (coord.) *Formar Leitores. Das Teorias Às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 19-33.
- FLORES, M. A. & FLORES, M. (1998) O Professor – Agente De Inovação Curricular. In J. A. Pacheco; J. M. Paraskeva & A. M. Silva (org.) *Reflexão E Inovação Curricular: Actas Do Colóquio Sobre Questões Curriculares*, 3. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp.79-99.
- FUHLER, C., FARRIS, P., & NELSON, P. (2006) Reaching Across The Curriculum: Opening The Doorway To The Past Through Artifacts. *The Reading Teacher*, 59 (7), pp. 646-659.
- HENDERSON, A.T., & MAPP, K.L. (2002) *A New Wave Of Evidence: The Impact Of School, Family, And Community Connections On Student Achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- LANKSHEAR, C.; GEE, J. P.; KNOBEL, M. & SEARLE, C. (1997) *Changing Literacies*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- LANDIS, D. (2003) Reading And Writing As Social, Cultural Practices: Implications For Literacy Education. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (3), 281-307.
- LAZAR, A. (2004) *Learning To Be Literacy Teachers In Urban Schools. Stories Of Growth And Change*. Newark, DE: International Reading Association.
- MATA, L. (2006) *Literacia Familiar. Ambiente Familiar E Descoberta Da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- MOLL, L.C. (1992) Funds Of Knowledge For Teaching: Using A Qualitative Approach To Connect Homes And Classrooms. *Theory Into Practice*, 31 (1), pp. 132-141.
- OGLE, D. (2002) *Coming Together As Readers*. Arlington Heights, Illinois: SkyLight Professional Development.
- PESSANHA, A. M. A. (2001) *Actividade Lúdica Associada À Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- RASINSKI, T. V. et al. (eds.) (2000) *Developing Reading-Writing Connections. Strategies From The Reading Teacher*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- RISKO, V. & WALKER-DALHOUSE, D. (2009) Reading Research Into The Classroom Parents And Teachers: Talking With Or Past One Another – Or Not Talking At All? *The Reading Teacher*, 62 (5), pp. 442-444.
- SÁNCHEZ, SERAFÍN (1993) *La Tutoría En Los Centros Docentes. Manual Del Profesor Tutor*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- SEARLE, C. (1993) Words To A Life-Land: Literacy, The Imagination And Palestine. In C. Lankshear, M. Greene & P. McLaren (Ed.) *Critical Literacy: Politics, Praxis And The Postmodern*. Albany, NY: State University of New York Press, 167-192.
- STEVENS, R. (2006) Integrated Middle School Literacy Instruction. *Middle School Journal*, 38 (1), pp. 13-19.

Para aprofundar...

- OGLE, D. (2002) *Coming Together As Readers*. Arlington Heights, Illinois: SkyLight Professional Development. Obra profundamente interessante pela pertinência de sugestões que dá para a formação de leitores numa pluralidade de contextos: familiar, escolar, profissional, social, etc.
- RAMÍREZ, J. & GAGO, L. (1995) *Guía Práctica Del Profesor-Tutor En Educación Primaria Y Secundaria*. Madrid: Narcea. Obra fundamental, graças à clarificação de objectivos, tarefas, actividades e funções do professor tutor na multiplicidade de situações em que deve exercer o seu papel. Inclui sugestões para as entrevistas, programas de intervenção para alunos com necessidades de apoio educativo, exemplos de incidentes críticos, modelos de avaliação contínua e uma série de conselhos de orientação tutorial.
- RASINSKI, T. V. et al. (eds.) (2000) *Developing Reading-Writing Connections. Strategies From The Reading Teacher*. Newark, Delaware: International Reading Association. Obra muito relevante, elaborada a partir de uma selecção de artigos da revista norte-americana *The Reading Teacher*, que apresenta 44 sugestões para trabalhar articuladamente a leitura e a escrita a partir de obras de literatura infantil e juvenil, além de dois apêndices acerca de alguma metodologia e recomendações para a selecção desses textos.
- TUDOR, I. (1996) *Learner-Centredness As Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press. Trata-se de uma obra cientificamente bem fundamentada que aborda, com detalhe, o papel das metodologias activas, em particular a aprendizagem centrada no aluno. Contém igualmente sugestões relevantes para desenvolver em contexto de sala de aula.