

Ulrike Hanemann, Juliet McCaffery, Katy Newell-Jones e Cassandra Scarpino

APRENDENDO JUNTOS ENTRE GERAÇÕES

Orientações para programas de alfabetização e de aprendizagem em família



Ulrike Hanemann, Juliet McCaffery, Katy Newell-Jones e Cassandra Scarpino

APRENDENDO JUNTOS ENTRE GERAÇÕES

Orientações para programas de alfabetização
e de aprendizagem em família

Publicado em 2017 pelo
Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida
Feldbrunnenstraße 58
20148 Hamburgo
Alemanha

© Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida

O instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida realiza pesquisa, capacitação, trabalho em rede e publicações sobre aprendizagem ao longo da vida com o foco em educação de adultos e continuada, literacia e educação básica não formal.

As publicações do instituto são recursos valiosos para pesquisadores educacionais, planejadores, decisores políticos e profissionais. Enquanto os programas do UIL são criados nas linhas estabelecidas pela Conferencia Geral da UNESCO, as publicações do Instituto são publicadas sob a sua exclusiva responsabilidade. A UNESCO não é responsável pelos conteúdos. Os pontos de vista, seleção de fatos e opiniões neles expressados são as dos autores e não coincidem necessariamente com as posições oficiais da UNESCO ou do UIL. As designações empregadas e a apresentação do material nesta publicação não implicam a expressão de qualquer opinião seja por parte da UNESCO ou do UIL referente ao status jurídico de qualquer país ou território, ou suas autoridades, ou referente às delimitações das fronteiras de qualquer país ou território.

Autores: Ulrike Hanemann, Juliet McCaffery, Katy Newell-Jones e Cassandra Scarpino
Edição: Jennifer Kearns-Willrich, Paul Stanistreet e Kathleen Parker

Design: Satz · Zeichen · Buch, Hamburg

Fotos da capa: Literacy and Adult Education (LAFE), Uganda

As autoras gostariam de agradecer a Ai Tam Pham Le, Marina Pasquali e Jan Kairies pelo seu apoio no desenvolvimento desta publicação.

ISBN 978-92-820-7000-0



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

ÍNDICE

Preâmbulo	7
Prefácio	8
Agradecimentos	9

INTRODUÇÃO 11

Porquê esta publicação?	11
Porquê para a África Subsaariana?	12
O que significa «alfabetização em família» e «aprendizagem em família»?	12
Alfabetização em família ou aprendizagem em família?	13
Porquê implementar abordagens intergeracionais à aprendizagem?	14
Que evidências apoiam a alfabetização e aprendizagem em família?	15
Como são estruturados e implementados os programas de aprendizagem em família?	16
Quais são os fatores de sucesso nos programas de alfabetização em família?	17
Quais são os problemas, desafios e barreiras com os quais os programas de alfabetização e aprendizagem em família se deparam?	18
Para fazer os programas funcionar	18
Referências	20

PARTE 1 – ORIENTAÇÕES 23

1. ANÁLISE DO CONTEXTO, DA SITUAÇÃO E DAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM	25
1.1 Que questões devem ser consideradas na aprendizagem intergeracional e em família?	25
1.2 Quais são os ambientes políticos, socioeconómicos e de aprendizagem nos quais é possível desenvolver um programa?	26
1.3 Que necessidades de aprendizagem devem ser consideradas?	30
1.4 De que modo será recolhida a informação?	32
2. PRINCÍPIOS TRANSVERSAIS	34
2.1 Respeitar e promover o respeito pelos direitos humanos	34
2.2 Reconhecer a importância da cultura	34
2.3 Fomentar a igualdade de género	35
2.4 Facilitar e incentivar a participação de pessoas com deficiência	36
2.5 Respeitar e empoderar as famílias aprendentes	36
2.6 Apoiar o desenvolvimento de competências de literacia e numeracia	37
2.7 Valorizar a diversidade linguística e promover o multilinguismo	37

3.	PARTICIPANTES	38	
3.1	Quem são os principais atores na aprendizagem em família?	38	
3.2	Quem são os participantes na aprendizagem em família?	39	
3.3	Como podemos chegar aos participantes de difícil acesso?	40	
3.4	Como podemos envolver a comunidade na aprendizagem intergeracional e em família?	42	
3.5	Como podemos manter o envolvimento dos participantes na aprendizagem em família?	43	
3.6	Superar barreiras	44	
4.	PARCEIROS E PARCERIAS	45	
4.1	Quem são os principais parceiros dos programas de aprendizagem em família?	45	
4.2	O que esperam os parceiros do programa?	48	
4.3	Como podem as parcerias fortalecer um programa de aprendizagem em família?	48	
4.4	Como podem formar-se e manter-se parcerias efectivas?	49	
5.	FINANCIAMENTO	50	
5.1	De que modo os programas intergeracionais de alfabetização e aprendizagem em família garantem financiamento?	50	
5.2.	Que possíveis fontes de financiamento podem ser identificadas para um novo programa?	51	
5.3	Como pode tornar-se o financiamento sustentável?	52	
6.	OBJETIVOS, RESULTADOS E INDICADORES DO PROGRAMA	53	
6.1	Quais são os resultados genéricos previstos de um programa de aprendizagem em família?	53	
6.2	Como se definem os objetivos, os resultados e os indicadores de um programa?	56	
7.	ESTRUTURA DO PROGRAMA	59	
7.1	Como são estruturados os programas de aprendizagem em família?	59	
7.2	De que forma se enquadram a literacia, a numeracia e a língua na estrutura dos programas de aprendizagem em família?	64	
7.3	Como podem ser incorporadas as questões locais na aprendizagem em família?	66	
8.	GESTÃO DO PROGRAMA	68	
8.1	Que fatores estratégicos devem ser tidos em conta na gestão de um programa de aprendizagem em família?	68	
8.2	Que tarefas de gestão estratégica são necessárias para articular um programa de aprendizagem em família com o contexto nacional?	69	
8.3	Que tarefas de gestão locais são necessárias para implementar um programa de aprendizagem em família?	70	
8.4	Exemplo de estrutura de gestão	73	

9.	FORMADORES E FACILITADORES	74
9.1	Que competências devem os facilitadores e educadores possuir?	74
9.2	Como serão recrutados os facilitadores?	74
9.3	De que tipo de formação precisam os facilitadores e quem a prestará?	75
9.4	Como serão apoiados os facilitadores, por quem e com que frequência?	78
10.	CONTEÚDO DO PROGRAMA	80
10.1	Que tópicos devem ser incluídos num programa de aprendizagem em família?	80
10.2	Que tipos de atividades de aprendizagem são mais efectivos?	83
10.3	Como podem a literacia, a numeracia e a língua ser incorporadas nos programas de aprendizagem em família?	84
11.	MONITORIA, AVALIAÇÃO E INVESTIGAÇÃO	89
11.1	Como podem ser monitorados efectivamente os programas de aprendizagem em família?	90
11.2	Como se pode obter feedback sobre a eficácia das atividades?	92
11.3	Como se pode utilizar a informação da monitoria e da avaliação?	93
11.4	Como pode ser avaliado o impacto de um programa de aprendizagem em família?	94
12.	LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA ORGANIZADORES QUE INICIAM UM PROGRAMA-PILOTO DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA	97

PARTE 2. MATERIAIS E ATIVIDADES 103

13.	QUE TIPOS DE MATERIAIS SÃO ADEQUADOS PARA PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?	105
13.1	Critérios de qualidade relativos a bons materiais de aprendizagem	106
13.2	Criar materiais e atividades de baixo custo	107
13.3	Utilizar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC)	107
13.4	Criar materiais com os participantes	110
13.5	Que tipos de atividades de aprendizagem efectivas se centram na produção e utilização de materiais?	110
14.	QUE TIPOS DE ATIVIDADES E MATERIAIS DE APRENDIZAGEM SÃO MAIS EFECTIVOS?	113
	Referências	158

ANEXOS 161

Anexo 1.	Vídeos	162
Anexo 2.	Exemplos adicionais de materiais úteis	164
Anexo 3.	Gráficos e documentos para ações de advocacia	178
Anexo 4.	Leituras complementares	184

PREÂMBULO

A família constitui a principal fonte de apoio e motivação para aprender, tanto para as crianças como para os adultos. Os programas de alfabetização em família e de aprendizagem em família baseiam-se na premissa de que a família desempenha um papel crucial na educação e na aprendizagem dos seus membros. A UNESCO vem defendendo há décadas a alfabetização em família e a aprendizagem em família como componentes da abordagem holística à aprendizagem ao longo da vida. Esta abordagem associa três grandes objetivos: (1) o bem-estar das crianças e das suas famílias; (2) a educação básica universal; e (3) a promoção da literacia e da numeracia para todos os jovens e adultos. A pertinência das abordagens intergeracionais à aprendizagem evidencia-se no papel crucial que a aprendizagem em família deve desempenhar na consecução do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, tal como definido no Marco de Ação da Educação 2030, que sublinha a necessidade de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Sempre existiram e estão presentes em todos os países abordagens intergeracionais à aprendizagem. Tratando-se de uma abordagem setorial, a aprendizagem em família reúne as diferentes componentes do sistema educativo: o ensino pré-primário e primário, a aprendizagem de jovens e adultos e a educação comunitária. Por meio do incentivo, da valorização e da ligação de todas as formas de aprendizagem – formal, não formal e informal – os programas de aprendizagem em família podem apoiar o desenvolvimento da literacia e de outras competências para todos os grupos etários, superando barreiras artificiais entre a casa, a escola e a comunidade e entre diferentes gerações. A aprendizagem em família tem o potencial de desenvolver e fortalecer uma cultura de aprendizagem no seio das famílias e das comunidades. Muitas vezes, o seu alcance não se limita ao ensino da literacia e da numeracia, dotando os aprendentes das competências de vida e das ferramentas que lhes permitam participar positivamente na sua comunidade através de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

As famílias – entendidas no sentido de famílias alargadas – ligam o passado ao presente e constituem uma rampa de lançamento para o futuro. Enquanto núcleo das comunidades e das sociedades, as famílias são protagonistas da agenda do desenvolvimento sustentável. Embora a necessidade de envolver as famílias seja evidente no tocante ao ODS 4, o seu papel crucial na consecução de outros ODS poderá, à primeira vista, ser menos óbvio. No entanto, o empoderamento das famílias, em particular das raparigas e das mulheres e das pessoas que vivem em condições de vulnerabilidade, constitui um fator determinante para «assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades» (ODS 3), «alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas» (ODS 5) e «promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável» (ODS 16).

Esta publicação é o resultado das atividades mais recentes do Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida em matéria de aprendizagem em família. Além de refletir o compromisso de longa data do Instituto para com o apoio às partes interessadas nos Estados-Membros, prestando-lhes informações sobre abordagens inovadoras e efectivas à aprendizagem, estas orientações visam contribuir para o fortalecimento dos recursos mais importantes existentes nos países: as suas pessoas, as suas famílias e as suas culturas.

Arne Carlsen,

Diretor, Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida

PREFÁCIO

A presente publicação foi conjuntamente desenvolvida por dois elementos da equipa do Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) e por duas consultoras da British Association for Literacy in Development (Associação Britânica para a Literacia no Desenvolvimento) (BALID). Trata-se do resultado de um seminário internacional para o desenvolvimento de um pacote de recursos para chegar a famílias vulneráveis através de abordagens intergeracionais à literacia, organizado pelo UIL em Hamburgo, na Alemanha, entre 23 e 25 de novembro de 2016. O seminário reuniu 21 especialistas, em representação de organizações e instituições de diferentes regiões do mundo, com vista à partilha e análise de exemplos de programas de aprendizagem em família promissores. Os objetivos do evento consistiram em:

- discutir a proposta de desenvolvimento, divulgação e pilotagem de um pacote de recursos de aprendizagem em família;
- apresentar opiniões sobre a estrutura, tópicos e conteúdos a incluir no pacote de recursos;
- partilhar e analisar boas práticas, estratégias e recomendações referentes ao planeamento, implementação, monitoria e avaliação de programas de aprendizagem em família;
- partilhar e analisar exemplos de atividades que tenham sido implementadas com sucesso no âmbito de programas de aprendizagem em família para a secção prática do pacote de recursos previsto;
- trocar ideias sobre as próximas etapas do projeto.

Os programas analisados fazem parte da ampla diversidade de escopos e metodologias que as iniciativas de alfabetização e aprendizagem em família podem adotar de acordo com os objetivos e dos contextos, os ambientes institucionais e os tipos e dimensões dos grupos-alvo. Embora não esgotem a variedade de programas de alfabetização e aprendizagem em família existentes, apresentam bons exemplos do amplo espetro de abordagens e dimensões das intervenções.

Informações suplementares sobre os programas e as organizações representadas no seminário estão disponíveis na Base de Dados da UNESCO de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia (LitBase: uil.unesco.org/litbase): uma plataforma online que reúne estudos de casos relativos a programas que oferecem oportunidades de alfabetização e aprendizagem a jovens e adultos de todas as regiões do mundo.

AGRADECIMENTOS


Esta publicação não teria sido possível sem o inestimável contributo de inúmeras pessoas que participaram no processo de partilha, análise, debate e registo das suas experiências e conhecimentos sobre aprendizagem em família.

Dirigimos um agradecimento especial aos participantes do seminário internacional para o desenvolvimento de um pacote de recursos para chegar a famílias vulneráveis através de abordagens intergeracionais à literacia e às organizações que representam:



Participantes do seminário no UIL, novembro de 2016

- Chhatra Bahadur Khatri do **READ Nepal**, Nepal
- Dulce Maria Domingos Chale João Mungoi do **Escritório da UNESCO em Maputo**, Moçambique
- Diane Gillespie da **Tostan**, Senegal
- Flavia Kamar de **The Trust of Programs for Early Childhood, Family and Community Education**, Palestina
- Gabriele Rabkin, em representação do projeto **FLY**, do Instituto Público de Formação de Professores e Desenvolvimento Escolar do Ministério da Educação de Hamburgo, Alemanha
- Gerhard Pierre Horn do **Family Literacy Project**, África do Sul
- Gonul Hilal Kuscul da **Mother Child Education Foundation**, Turquia
- Hwa-hyun Min, estagiária do UIL, Coreia do Sul
- Lorie Preheim da **Briya Public Charter School**, Estados Unidos da América
- Foufou Savitzky da **Learning Unlimited**, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte
- Marina Pasquali (observadora), Argentina
- Mary Flanagan do **Clare Adult Basic Education Service**, Limerick, e do Clare Education and Training Board Further Education and Training Centre, Irlanda

- 
- Mónica Haydee Ramos, investigadora do programa 2016 CONFINTEA do UIL, México e Estados Unidos da América
 - Safira Stefane Mahanjane da **Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DINAEA)** do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Moçambique
 - Sentumbwe Godfrey da **Literacy and Adult Basic Education (LABE)**, Uganda
 - Willy Ngaka da Universidade de Makerere, em representação da **Uganda Rural Literacy and Community Development Association (URLCDA)**, Uganda

INTRODUÇÃO

A alfabetização em família e a aprendizagem em família constituem abordagens à aprendizagem centradas em interações intergeracionais no seio das famílias e das comunidades. Estas, por sua vez, promovem o desenvolvimento da literacia, da numeracia, da língua e de competências de vida. A aprendizagem em família reconhece o papel crucial que os pais, avós e outros cuidadores desempenham na educação das crianças. Além disso, valoriza e apoia todas as formas de aprendizagem no contexto doméstico e comunitário. Procura quebrar barreiras artificiais entre aprendizagens em diferentes contextos: em ambientes formais ou não formais nas escolas ou em cursos de alfabetização de adultos, por um lado, e em contextos informais domésticos e comunitários, por outro. Muitas vezes, o desejo de ajudar as crianças a fazer os trabalhos de casa motiva os pais ou cuidadores a envolverem-se de novo na aprendizagem e a melhorar a sua própria literacia, numeracia, competências linguísticas e outras competências básicas. Por esta razão, as iniciativas de alfabetização em família e de aprendizagem em família apoiam os adultos, cuja educação é limitada por várias razões, a ajudar seus filhos e filhas na aprendizagem. Deste modo, a alfabetização em família e a aprendizagem em família estão voltadas para a aprendizagem tanto das crianças como a dos adultos.

⋮ PORQUÊ ESTA PUBLICAÇÃO?

Este pacote de recursos apresenta uma introdução aos conceitos de «alfabetização em família», «aprendizagem em família» e «abordagens intergeracionais à aprendizagem», assim como orientações pertinentes para criar e pilotar um programa de alfabetização e aprendizagem em família e exemplos de materiais e ferramentas. É desenvolvido para partes interessadas – em particular na África Subsaariana – empenhadas em implementar um programa-piloto de aprendizagem em família. Estas partes interessadas incluem, entre outros, formuladores de políticas e decisores, departamentos e instituições governamentais, organizações não governamentais e da sociedade civil, dirigentes comunitários, professores, educadores, facilitadores e estudantes. O pacote é o resultado de um processo de identificação e análise de práticas promissoras e da consulta de pessoas-recurso de programas de alfabetização em família e de aprendizagem em família selecionados em todas as regiões do mundo.

O pacote de recursos não pretende, de modo algum, oferecer instruções limitadas sobre como um programa de aprendizagem familiar deve ser preparado para ser pilotado: não existe nenhum modelo universal para a aprendizagem em família. Pelo contrário, ele apresenta exemplos de como os diferentes passos e elementos podem ser abordados, seguindo uma sequência de perguntas essenciais que devem ser consideradas quando se estabelece um programa desse tipo. Não existe, naturalmente, uma só resposta que se aplique a todos os casos e contextos específicos. No entanto, esperamos sinceramente que os exemplos selecionados contribuam para inspirar o debate e para desenvolver soluções adaptadas a fins, objetivos, grupos-alvo, oportunidades e contextos específicos e que essas soluções venham a orientar a preparação de um programa-piloto de aprendizagem em família.

⋮ PORQUÊ PARA A ÁFRICA SUBSAARIANA?

Em linha com o foco prioritário do trabalho da UNESCO na África, essas orientações foram desenvolvidas para partes interessadas na aprendizagem em família, tendo em mente um contexto subsaariano. As abordagens integradas ao ensino e aprendizagem parecem ser um caminho efectivo no processo da aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas, em particular na África Subsaariana. Estas abordagens respondem aos enormes desafios colocados por condições de desfavorecimento, vulnerabilidade, desigualdade e exclusão. Uma das lições que podem ser retiradas da longa experiência de trabalho do UIL em diferentes países africanos é que a elaboração de programas de alfabetização e educação de adultos de boa qualidade se beneficia principalmente do acesso a exemplos concretos e práticos de como os programas inovadores e efectivos podem ser desenvolvidos e pilotados em diferentes contextos. Esta publicação procura apoiar estes processos de desenvolvimento de capacidades, disponibilizando orientações e exemplos que podem ser adaptados a necessidades específicas.

Se bem que a seleção de exemplos tenha sido sobretudo norteadada pelo foco geográfico na África, foram igualmente incluídas experiências de outras regiões por oferecerem soluções inspiradoras para os desafios comuns a muitos programas de aprendizagem em família por todo o mundo. Estes compreendem «ambientes letrados» limitados, particularmente em zonas multilíngues e rurais; baixos níveis de qualificação de professores; apoio reduzido à formação e monitoria; e múltiplas barreiras às abordagens orientadas para o género e o empoderamento.

Os autores esperam que a experiência de pilotagem das abordagens intergeracionais perante ao processo de aprendizagem no contexto africano possa contribuir para o enriquecimento da aprendizagem em família em outras regiões. As abordagens baseadas nas comunidades referentes ao processo de aprendizagem estão profundamente enraizadas no contexto africano, à semelhança do valor dos conhecimentos e tradições autóctones.

⋮ O QUE SIGNIFICA «ALFABETIZAÇÃO EM FAMÍLIA» ⋮ E «APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA»?

A «alfabetização em família» e a «aprendizagem em família» constituem abordagens relativamente recentes para promover a literacia e uma cultura de aprendizagem, principalmente no seio de famílias desfavorecidas e vulneráveis. O princípio subjacente baseia-se numa das mais ancestrais tradições educacionais:

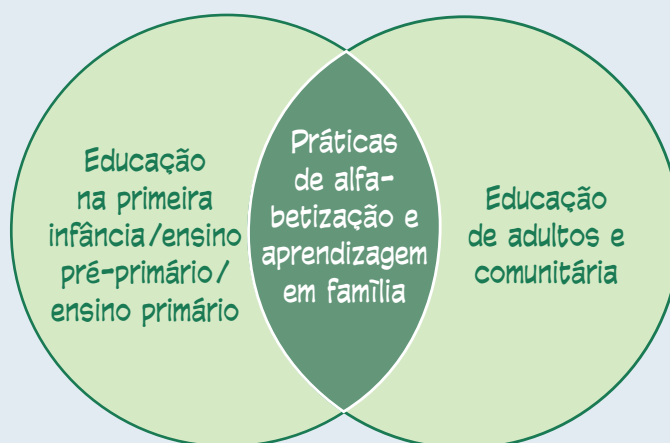


Figura 1. Práticas de alfabetização e aprendizagem em família

a aprendizagem entre gerações. As práticas de aprendizagem baseadas na família e na comunidade têm raízes em todas as culturas. Embora existam programas educativos com componentes de literacia, numeracia e linguísticas que envolvem as famílias em todas as regiões do mundo, é possível que nem sempre sejam designados por «alfabetização em família» e «aprendizagem em família».

A alfabetização em família e a aprendizagem em família oferecem aos adultos e às crianças oportunidades de se tornarem aprendentes independentes e pró-ativos ao longo da vida. Além disso, apresentam oportunidades para os estabelecimentos de ensino e os organizadores de programas de alfabetização e aprendizagem aproximarem mais a aprendizagem e a vida, superando as fronteiras artificiais entre escolaridade formal, programas educativos não formais e aprendizagem informal em contextos domésticos e comunitários. As práticas de alfabetização e aprendizagem em família combinam geralmente elementos do ensino pré-primário ou primário com a educação de adultos e comunitária a fim de reforçar as competências de literacia, numeracia e linguísticas tanto das crianças como dos adultos. Auxiliam assim os professores e os pais a reforçar a preparação para a escola e a prevenir o insucesso e o abandono escolares.

⋮ ALFABETIZAÇÃO EM FAMÍLIA OU APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Os programas que adotam abordagens intergeracionais à aprendizagem utilizam uma diversidade de nomes, incluindo, entre outros, alfabetização em família, aprendizagem em família, alfabetização e aprendizagem em família, aprendizagem intergeracional, aprendizagem comunitária ou educação de duas gerações. A designação «alfabetização em família» indica geralmente uma forte ênfase no desenvolvimento de competências de literacia, numeracia e linguísticas. O termo «alfabetização» não se refere apenas à aquisição de competências de leitura e de escrita (muitas vezes abarcando também competências de numeracia), mas igualmente à língua, à cultura e à oralidade. É considerada como uma interação social desenvolvida entre as pessoas em diferentes contextos como um processo contínuo. O termo «família» descreve uma relação de cuidado e apoio entre gerações diferentes. Compreende diversas noções de família, desde a família nuclear à família alargada, à vizinhança ou à comunidade, de acordo com o contexto cultural em que se inserem. As famílias incluem crianças, adolescentes e as pessoas que cuidam deles, como os pais e mães, os pais e mães adotivos,

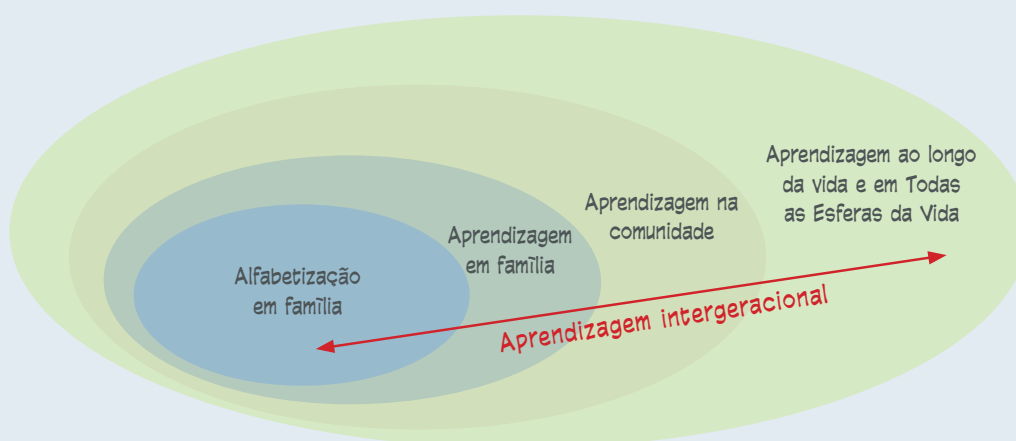


Figura 2. Aprendizagem intergeracional transversa à alfabetização em família, à aprendizagem em família, à aprendizagem na comunidade e à aprendizagem ao longo da vida

os padrastos e madrastas, os tutores e tutoras, os avós, os tios e tias, os irmãos e irmãs, os primos e primas e os membros da comunidade.

O termo «aprendizagem em família» implica atividades de aprendizagem mais amplas, para além da alfabetização, mas incluindo esta. Refere-se a toda e qualquer atividade de aprendizagem que contribua para uma cultura de aprendizagem no seio da família, que envolva tanto as crianças como os adultos da família e em que os resultados da aprendizagem se destinem a ambos (NIACE, 2013). O termo «alfabetização e aprendizagem em família» pode ser utilizado para se referir a práticas de alfabetização e aprendizagem no seio das famílias (alargadas) que promovem o desenvolvimento de competências de literacia, numeracia, linguísticas e outras competências de vida conexas. Abordam igualmente conteúdos que são pertinentes para os participantes. Estes programas são também frequentemente descritos como programas educativos intergeracionais com uma ênfase na alfabetização e na aprendizagem. A alfabetização em família deve ser considerada como um elemento central de toda a aprendizagem intergeracional. A alfabetização e a aprendizagem em família ocorrem habitualmente no âmbito de um contexto de aprendizagem e desenvolvimento comunitários mais amplos. As atividades de aprendizagem relacionadas visam a mudança social tanto nas famílias como nas

comunidades ou bairros. O desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem é muitas vezes o objetivo global das políticas nacionais. Assim, a alfabetização e a aprendizagem em família devem ser abordadas de uma perspetiva de aprendizagem ao longo e em todas as esferas da vida.

Contribuição da alfabetização e aprendizagem em família para as metas do ODS 4

Os programas de alfabetização em família contribuem diretamente para a consecução de várias metas do ODS 4 do Marco de Ação para a Educação 2030:

- Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes (**Meta 4.1**).
- Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, bem como cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam preparados para o ensino primário (**Meta 4.2**).
- Até 2030, eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade (**Meta 4.5**).
- Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, sejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática (**Meta 4.6**).

Os programas de alfabetização e aprendizagem em família podem também contribuir para a consecução de outras metas do ODS 4, assim como para um conjunto de ODS que abordam, entre outras, questões de pobreza, nutrição, saúde e bem-estar, igualdade de género, água e saneamento, trabalho condigno e comunidades sustentáveis.

PORQUÊ IMPLEMENTAR ABORDAGENS INTERGERACIONAIS À APRENDIZAGEM?

As abordagens intergeracionais à alfabetização e à aprendizagem refletem o espírito da aprendizagem ao longo da vida, que é um princípio-chave do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 do Marco de Ação para a Educação 2030 (UNESCO, 2015). Com base na integração da aprendizagem e da vida, estas abordam atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades, em todos os contextos de vida e através de modalidades formais, não formais e informais, que em conjunto abrangem um amplo conjunto de necessidades e demandas de aprendizagem (UNESCO, 2014). A discussão sobre o valor acrescentado dos programas de alfabetização e aprendizagem

4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE



em família entre os participantes de um seminário internacional de intercâmbio norte-sul sobre alfabetização em família (UIL, 2008), organizado pelo UIL, sublinhou que os mesmos:

- despertam o potencial dos pais;
- questionam tabus;
- fomentam o respeito pelas famílias: «não para as famílias, mas com as famílias»;
- tem o potencial para promover mudanças sociais.

Os pais que participam destes programas tornam-se frequentemente embaixadores da alfabetização e da educação nas suas comunidades. Os programas de aprendizagem em família articulam a aprendizagem formal, não formal e informal e aproveitam sinergias entre os diferentes subsistemas e instituições educativas. Tal permite constatar que os métodos educacionais de adultos e no ensino pré-primário e primário podem complementar-se e enriquecer-se mutuamente. As diferentes gerações aprendem umas com as outras e, dado que a aprendizagem está associada à experiência doméstica, existem oportunidades para praticar a aprendizagem escolar no mundo real, no contexto da família e da comunidade. A experiência do mundo real é ao mesmo tempo levada para a escola ao abrir a sala de aula aos adultos.

A abordagem intergeracional à alfabetização é apoiada pela perspectiva de que a aquisição e desenvolvimento da literacia constituem atividades independentes da idade. Nunca é cedo ou tarde demais para iniciar o processo de alfabetização. O desenvolvimento de competências de literacia começa idealmente antes da escola, prossegue durante e após o ensino primário e continua no ensino secundário e superior. Muitos estudos conduzidos na última década revelaram que os primeiros anos entre o nascimento e os 2 anos de idade são essenciais para lançar bases sólidas para a aprendizagem. Em suma, as abordagens intergeracionais à alfabetização e à aprendizagem abrem oportunidades a adultos e crianças para se envolverem na aprendizagem ao longo da vida.

⋮ QUE EVIDÊNCIAS APOIAM A ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

São abundantes os resultados de investigação que apontam para uma forte associação entre os níveis de educação dos pais e a aquisição de literacia pelos filhos. Vários estudos sublinham a importância de envolver as famílias em programas de alfabetização, adotando abordagens intergeracionais à aprendizagem (Brooks et al., 2008; Carpentieri et al., 2011). Estas abordagens devem incidir sobre todos os aspetos da infância e centrar-se na educação em «múltiplos ciclos de vida», nos quais seja garantido às crianças o direito a pais e avós instruídos e alfabetizados (Hanemann, 2014). A investigação sobre os resultados dos programas de alfabetização orientados para a família revela que existem benefícios imediatos, como também um impacto a longo prazo, tanto para as crianças como para os adultos (consultar Brooks et al., 2008; Carpentieri et al., 2011; Hayes, 2006; NIACE, 2013; Ofsted, 2009; Tuckett, 2004).

O impacto dos programas analisados (consultar a LitBase da UNESCO), sejam estes praticados em casa, em bibliotecas locais, em centros de aprendizagem comunitários ou nas escolas, ilustra o facto de que a alfabetização e aprendizagem em família, enquanto abordagem intergeracional à aprendizagem orientada para a família e de base comunitária, oferece mais do que apenas benefícios educativos. Os programas de alfabetização e de aprendizagem em família de qualidade elevada

- preparam os adultos para o sucesso enquanto pais e membros da comunidade;
- reforçam os laços e melhoram as relações entre as crianças, os jovens e os adultos;
- fortalecem as ligações entre as famílias, as escolas e as instituições comunitárias;
- vitalizam as redes locais, resultando em última análise em coesão social e desenvolvimento comunitário.

COMO SÃO ESTRUTURADOS E IMPLEMENTADOS OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Têm sido desenvolvidos ao longo dos anos programas de aprendizagem em família de muitos tipos diferentes a nível internacional (UIL, 2015). A extensão desta diversidade é evidenciada pelos diferentes objetivos e finalidades desses programas, assim como os seus diferentes contextos, grupos-alvo e ambientes e capacidades institucionais. Muitos programas procuram criar uma cultura de leitura na vida quotidiana das famílias, incentivar as famílias a utilizar as bibliotecas e desenvolver ambientes letrados. Outros programas têm incluído a aprendizagem de uma segunda língua no seu currículo porque os seus grupos-alvo necessitam de dominar a língua nacional. Alguns programas são extremamente estruturados e de «caráter académico», enquanto outros têm calendários e currículos muito flexíveis. Em África, encontramos exemplos de programas que visam empoderar as famílias rurais para que pratiquem atividades de subsistência sustentáveis, integrando a alfabetização na formação em competências de vida e subsistência. Outros programas de alfabetização em família dão prioridade à aprendizagem *através das* famílias, enquanto outros colocam a sabedoria das gerações mais velhas no centro dos conteúdos de aprendizagem.

Muitas vezes os programas de alfabetização em família visam crianças do ensino pré-primário e primário e os seus pais, familiares ou cuidadores e baseiam-se em escolas (pré-) primárias ou centros comunitários. O modelo mais comum destes programas compreende três componentes: **sessões para adultos**, **sessões para crianças** e **sessões conjuntas** que reúnem adultos e crianças.

Podem identificar-se quatro abordagens fundamentais nos programas e atividades de alfabetização e aprendizagem em família:

1. Programas que prestam serviços gerais **aos pais e aos filhos**, quer em conjunto quer separadamente.
2. Programas que prestam serviços aos **pais** com a finalidade de desenvolver diretamente as suas competências de leitura e escrita, assim como indiretamente as competências dos filhos.
3. Programas centrados no desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos **filhos** recorrendo aos pais (mães e/ou pais) como «instrumentos» e receptores indiretos de mudança.
4. Atividades desenvolvidas na comunidade ou em outros espaços sem envolver diretamente as crianças e os adultos, mas com um **impacto indireto em ambos** (por exemplo, uma campanha mediática de sensibilização sobre a violência doméstica). (Hanemann, 2015)

Este pacote de recursos centra-se no primeiro tipo de abordagem programática que dá ênfase à importância de abordar as necessidades de aprendizagem tanto das crianças como dos adultos. Trata-se da forma mais «natural» de facilitar um processo de mudança no seio das famílias porque envolve todos os seus membros.

Incluindo tempo entre pais e filhos num programa de aprendizagem em família aumenta a probabilidade de serem igualmente implementadas em casa atividades de aprendizagem relacionadas e de estas se tornarem um hábito, desde que estas sejam praticadas sob a orientação do facilitador numa situação semelhante à doméstica. Contribui-se, deste modo, para o alcance de resultados de aprendizagem e para o aumento do impacto do programa.

⋮ **QUAIS SÃO OS FATORES DE SUCESSO NOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO EM FAMÍLIA?**

Existe um corpo sólido de evidências que sugere que os programas de alfabetização em família de sucesso respondem às necessidades e preocupações dos aprendentes, dispõem de financiamento a longo prazo adequado e estão comprometidos com parcerias fortes (National Adult Literacy Agency, 2004). De acordo com as conclusões de um estudo recente elaborado para a Comissão Europeia (Carpentieri et al., 2011), são quatro os principais fatores que determinam o sucesso a longo prazo dos programas de alfabetização em família:

1. Qualidade do programa
2. Parcerias
3. Provas de êxito baseadas em pesquisas
4. Financiamento

Alguns programas referem o apoio da comunicação social como um quinto fator. O estudo argumenta que a leitura e a escrita devem ser naturais e divertidas. Isto exige uma transformação cultural. Os programas nacionais devem ser suficientemente flexíveis para satisfazer as necessidades familiares locais e individuais. Os pais e os cuidadores têm um papel ativo a desempenhar no apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, sendo crucial a existência de um ambiente familiar favorável.

Um seminário internacional sobre a alfabetização em família, realizado pelo UIL e pela Universidade de Hamburgo em 2009, identificou os seguintes elementos de uma boa prática:

- Promover a colaboração entre diferentes instituições e partes interessadas.
- Basear-se em práticas e capacidades de alfabetização já presentes nas famílias e nas comunidades.
- Responder às necessidades e interesses das famílias participantes.
- Demonstrar sensibilidade cultural e linguística na utilização de recursos e estratégias de aprendizagem.
- Celebrar e dar ênfase à alegria de aprender.
- Aplicar práticas educativas sólidas adequadas ao desenvolvimento da literacia das crianças e dos adultos.
- Empregar pessoal altamente dedicado, qualificado e formado.
- Disponibilizar locais acessíveis e acolhedores.

- Ajudar aos aprendentes a superar as barreiras de participação.
- Estabelecer processos contínuos e controláveis de monitoria e avaliação que produzam informação útil para a melhoria e responsabilização dos programas.

⋮ **QUAIS SÃO OS PROBLEMAS, DESAFIOS E BARREIRAS COM OS QUAIS OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA SE DEPARAM?**


As barreiras relacionadas com a língua, a distância, as relações de género, as tradições culturais e as relações de poder rígidas podem impedir as famílias de se inscreverem em programas e de os frequentarem com assiduidade. Tais barreiras são particularmente preponderantes em zonas rurais com elevados níveis de jovens e adultos não alfabetizados e ambientes letrados pouco desenvolvidos. Neste caso, podem ser aplicados métodos de investigação-ação para analisar e pilotar soluções possíveis.

Alguns dos desafios com que os programas de alfabetização e aprendizagem em família se deparam incluem:

- motivar as famílias desfavorecidas para que participem e continuem em programas de alfabetização em família;
- abordar os ambientes letrados limitados ou fracos, sobretudo em zonas rurais;
- conduzir programas em e para contextos multilíngues;
- lidar com o acesso limitado aos recursos;
- contextos de cooperação e financiamento complicados devido a diferentes responsabilidades entre departamentos governamentais, ministérios ou organizadores de programas;
- superar a predominância de abordagens pedagógicas («deficitárias») tradicionais;
- melhorar as atitudes e o desenvolvimento profissional do pessoal;
- desenvolver um sentido de apropriação entre as comunidades e os grupos-alvo;
- assegurar a sustentabilidade das intervenções, particularmente no contexto de um programa-piloto conduzido por uma organização não governamental (ONG);
- lidar com oportunidades perdidas para reforçar as competências de literacia dos adultos, porquanto muitos programas apenas se centram nas competências de leitura das crianças (a escrita criativa, por exemplo, recebe muito menos atenção).

⋮ **PARA FAZER OS PROGRAMAS FUNCIONAR**

Existem muitos exemplos de programas inovadores e promissores, incluindo na África Subsaariana, que aplicam abordagens intergeracionais ao ensino e aprendizagem da literacia e da numeracia (UIL, 2009). Estes programas tratam cada membro da família como um aprendente ao longo da vida. Entre as famílias e as comunidades desfavorecidas, em particular, uma abordagem à alfabetização e aprendizagem em família é mais suscetível de quebrar o ciclo intergeracional de baixos níveis de educação e das competências de literacia. É também mais suscetível alimentar uma cultura de aprendizagem do que medidas fragmentadas e isoladas que demonstram baixos níveis de resultados de aprendizagem e a falta de competências de leitura, escrita e



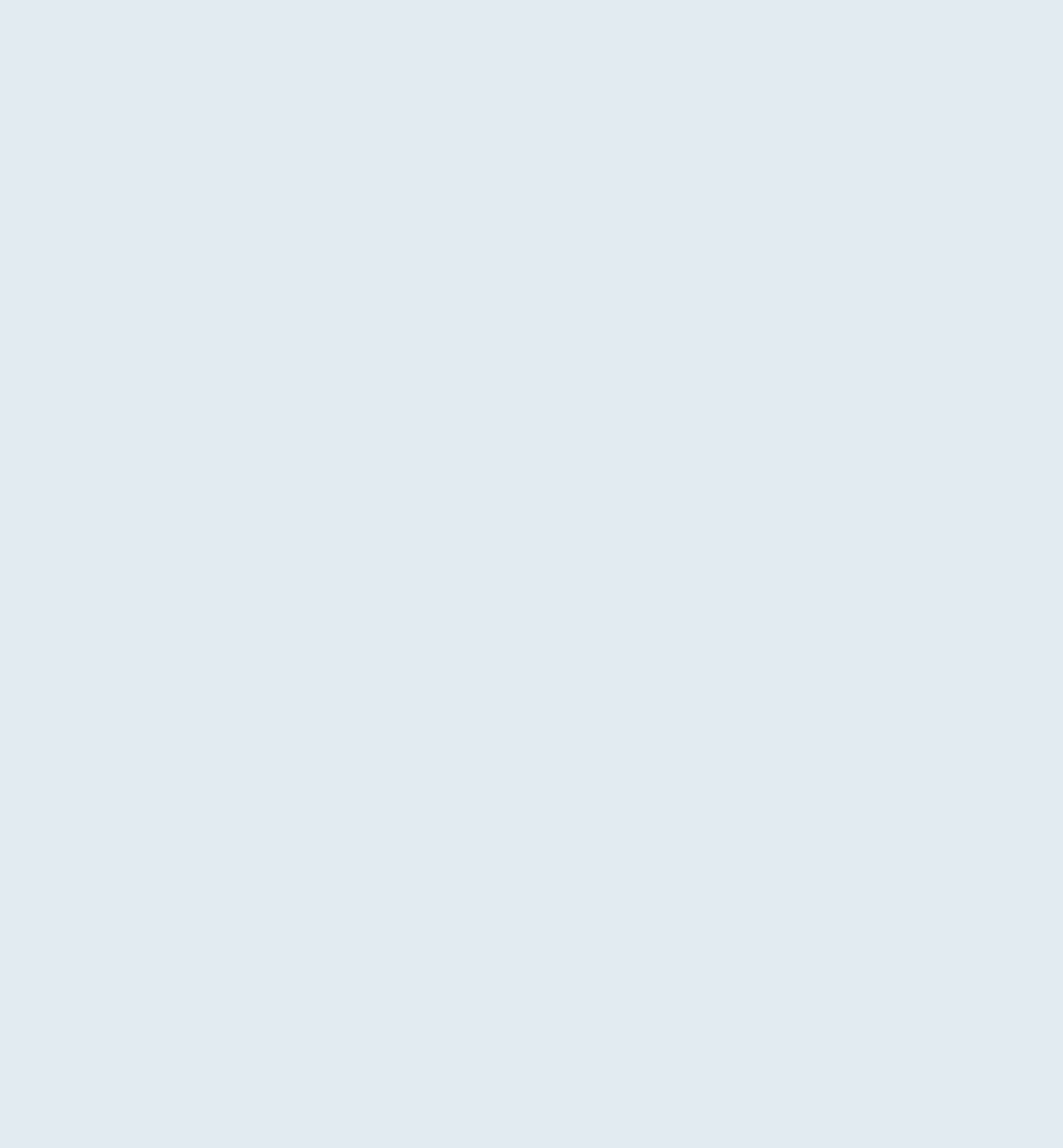
conhecimentos linguísticos (Elfert e Hanemann, 2014). No entanto, para que uma abordagem deste tipo tenha sucesso, é necessário realizar ações de formação contínua de formadores, desenvolver uma cultura de colaboração entre instituições, professores e pais e garantir financiamento sustentável através de apoio político de mais longo prazo.

Esperamos que este pacote de recursos possa inspirar as partes interessadas a desenvolver e iniciar os seus próprios programas-piloto de alfabetização e aprendizagem em família, adaptando o conteúdo deste documento às suas necessidades, aspirações e contextos. Gostaríamos de receber opiniões e comentários sobre a utilidade e o conteúdo do presente documento para que a sua segunda edição possa ser enriquecida com novas ideias e informações complementares.

Em caso de dúvidas ou desejar comunicar as suas opiniões sobre esta publicação, favor contactar o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida em uil-lbs@unesco.org.


REFERÊNCIAS

- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. and Rees, F. 2008. *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: A review of programmes and practice in the UK and internationally*. Universidade de Sheffield, Centro Nacional de Investigação e Desenvolvimento para a Literacia e Numeracia de Adultos (NRDC). Reading, CfBT Education Trust.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster J. and Vorhaus, J. 2011. *Family literacy in Europe: Using parental support initiatives to enhance early literacy development*. Londres, NRDC, Institute of Education.
- Elfert, M. 2008. *Family literacy: A global approach to lifelong learning. Effective practices in family literacy and intergenerational learning around the world*. Hamburgo, UIL.
- Elfert, M. and Hanemann, U. 2014. The collaboration between FLY and the UNESCO Institute for Lifelong Learning: The international dimension. Em: G. Rabkin e S. Roche. eds. *Learning to FLY: Family-oriented literacy education in schools. Celebrating the tenth anniversary of Hamburg's Family Literacy Project 2004–2014*. Hamburgo, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung e Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida, pp. 66–75.
- Hanemann, U. 2014. Early literacy: A stepping stone for lifelong learning. Em: J. Maas, S. Ehmgig e C. Seelmann. eds. *Prepare for life! Raising awareness for early literacy education*. Mainz, Stiftung Lesen, pp. 254–271
- Hanemann, U. 2015. *Learning families: Intergenerational approaches to literacy teaching and learning*. Hamburgo, Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida
- Hayes, A. 2006. *High-quality family literacy programs: Adult outcomes and impacts. Family literacy research and statistics*. Louisville, Centro Nacional para a Alfabetização em Família.
- National Adult Literacy Agency. 2004. *Working together: Approaches to family literacy*. Dublin, Agência Nacional da Alfabetização de Adultos.
- NIACE. 2013. *Family learning works: The inquiry into family learning in England and Wales*. Leicester, NIACE. Disponível em: http://shop.niace.org.uk/media/catalog/product/n/i/niace_family_learning_report_reprint_final.pdf [Acesso em 5 de fevereiro de 2017].
- Ofsted. 2009. *Family learning: An evaluation of the benefits of family learning for participants, their families and the wider community*. Disponível em: <http://dera.ioe.ac.uk/343/1/Family%20learning.pdf> [Acesso em 7 de fevereiro de 2017].
- Tuckett, A. 2004. Moving family learning forward. *Adult Learning and Skills: family learning edition*. Vol. 4, pp. 4–6.
- UIL (Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida). 2015. *Learning families: Intergenerational Approaches to Literacy Teaching and Learning*. Hamburgo, Alemanha, UIL. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002342/234252e.pdf> [Acesso em 7 de fevereiro de Hamburgo, Germany, UIL 2017].
- UNESCO. 2014. Education Sector Technical Notes. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/technical-notes/> [Acesso em 7 de fevereiro de 2017].
- UNESCO. 2015. *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris, UNESCO.



ORIENTAÇÕES

PARTE 1



ANÁLISE DO CONTEXTO, DA SITUAÇÃO E DAS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM

1

Esta secção explora quatro questões essenciais:

- 1.1 QUE QUESTÕES DEVEM SER CONSIDERADAS NA APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL E EM FAMÍLIA?
- 1.2. QUAIS SÃO OS AMBIENTES POLÍTICOS, SOCIOECONÓMICOS E DE APRENDIZAGEM NOS QUAIS É POSSÍVEL DESENVOLVER UM PROGRAMA?
- 1.3. QUE NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DEVEM SER CONSIDERADAS?
- 1.4. DE QUE MODO SERÁ RECOLHIDA A INFORMAÇÃO?

1.1

QUE QUESTÕES DEVEM SER CONSIDERADAS NA APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL E EM FAMÍLIA?

Os conceitos e a razão de ser da alfabetização e aprendizagem em família foram apresentados na introdução. É importante, no desenvolvimento de um programa, analisar e atender ao contexto a fim de assegurar que os objetivos e métodos de funcionamento do programa sejam adequados ao cenário e venham a ter sucesso.

Existem muitos contextos diferentes em que um programa de alfabetização e aprendizagem intergeracional e em família pode ser desenvolvido e pilotado. A questão crucial ao estabelecer parcerias e mecanismos de apoio é discutida na Secção 4. Seja qual for o cenário, é fundamental identificar possíveis «pontos de acesso» e selecionar o melhor para apoiar o lançamento do programa e torná-lo sustentável ao longo do tempo. As perguntas básicas incluem:

- ▶ Por que razão é necessário um programa de aprendizagem intergeracional de literacia, numeracia e línguas?
- ▶ Quem tem necessidade do mesmo e porquê? Destina-se às mães, aos pais e aos filhos, à família alargada ou à comunidade?
- ▶ Que interesse ou motivação educativa levaria potenciais beneficiários a inscreverem-se num programa deste tipo?
- ▶ Em que comunidades, distritos e províncias será pilotado o programa e com base em que critérios serão aqueles selecionados?
- ▶ De que financiamento necessita o programa e qual será a origem do mesmo?

- Como pode tornar-se o programa sustentável e é possível ampliá-lo a fim de abranger tantos beneficiários quantos os necessários no futuro?
- Que legislação, políticas ou programas de financiamento existentes podem ser utilizados para mobilizar fundos e garantir a estabilidade do programa?
- Que instituição ou organização existente se encontra bem posicionada para dirigir o programa de acordo com suas atribuições, experiência e disponibilidade de recursos?
- Que docentes e formadores existentes podem ser envolvidos, e existe alguma necessidade de recrutar pessoal suplementar para a aplicação experimental do programa? Que materiais existentes disponíveis nas comunidades podem ser utilizados? Que materiais precisam ser desenvolvidos?
- Que língua ou línguas são faladas nas comunidades selecionadas e serão utilizadas no programa? Que outras necessidades linguísticas precisam ser atendidas por meio do programa?
- Como será organizado o programa a nível local e por quem?
- Que espaços existentes podem ser preparados e utilizados a nível local?
- Quem na comunidade pode prestar assistência na iniciação e implementação do programa?

Para assegurar o sucesso, as pessoas que planeiam um programa devem considerar aprofundadamente as perguntas anteriores e adquirir uma compreensão geral do contexto social, cultural, religioso, político e linguístico. As análises da situação e das necessidades são importantes e devem ser realizadas como parte do processo de planificação do programa. Uma análise da situação proporciona um quadro geral do contexto, das questões relevantes, dos recursos existentes e dos parceiros potenciais. Por outro lado, efetua-se uma análise das necessidades de aprendizagem (descritas na *Secção 1.3*) para obter uma percepção das necessidades dos potenciais beneficiários e criar, por conseguinte, as condições para o campo de ação do programa. A identificação de partes interessadas relevantes e a análise das necessidades de aprendizagem são componentes intrínsecas de qualquer análise situacional. Para fins de clareza, são descritas separadamente nas secções seguintes.

1.2 QUAIS SÃO OS AMBIENTES POLÍTICOS, SOCIOECONÓMICOS E DE APRENDIZAGEM NOS QUAIS É POSSÍVEL DESENVOLVER UM PROGRAMA?

Independentemente destas orientações serem aplicadas por organizações civis ou por instâncias públicas interessadas, ter uma ideia clara sobre as necessidades e os recursos existentes de um contexto é crucial para o sucesso de um programa. Por conseguinte, é extremamente importante analisar o contexto político, socioeconómico e linguístico, assim como o ambiente de aprendizagem, e planificar em conformidade. As culturas e identidades locais são também altamente pertinentes e devem ser levadas em consideração, reconhecendo especificamente a possível coexistência de múltiplas culturas no mesmo contexto e como se relacionam entre si. Por último, não se pode esquecer que a mesma cultura, seja ela maioritária ou minoritária, é vivida e experienciada de forma diferente por cada pessoa individual.

Os programas de sucesso compreendem este aspeto e apresentam uma certa flexibilidade para se adaptarem à situação específica em que irão funcionar.

Contexto político

Para a criação e implementação de um programa de aprendizagem em família, é necessário investigar e analisar políticas existentes e identificar potenciais lacunas que podem precisar ser colmatadas no futuro. Se não existirem políticas de apoio, os decisores nas instituições educativas e no governo local terão de ser convencidos a apoiar um programa deste tipo. Contam-se entre os exemplos de falta de apoio os políticos que consideram que o programa planeado não constitui para eles uma prioridade, partes interessadas na educação que não estão abertos à mudança e à inovação e dirigentes comunitários que temem que uma influência cultural "externa" seja imposta. Nestas circunstâncias, o caminho a seguir poderá ser a procura de aliados estratégicos a fim de obter o apoio dos decisores para, no mínimo, demonstrar sucesso através de um programa-piloto. É importante compreender estas preocupações, estes argumentos e prioridades e discutir a finalidade e os objetivos do programa com as diferentes partes interessadas. Algumas perguntas orientadoras para explorar o contexto político incluem:

- ▶ Existem políticas governamentais relativas à educação, em particular à educação de adultos e na primeira infância, que sejam compatíveis com os objetivos de um programa de aprendizagem em família?
- ▶ Qual linguagem nacional na política educacional está em vigor para o ensino pré-escolar e primário formal? É este também o caso para os programas de alfabetização e educação de adultos?
- ▶ Existe uma política nacional de educação na primeira infância?

Situação socioeconómica

Existem diversos aspetos a considerar quando se realiza o mapeamento da situação na comunidade. Devem ser feitas perguntas para adquirir um entendimento das vidas dos membros da comunidade no tocante a áreas relacionadas com o desenvolvimento, tais como:

Saúde e saneamento

- Quais são os principais desafios em matéria de saúde afetam a comunidade?
- Qual é a situação no tocante a fontes de água?

Por que razão é importante considerar a nutrição?

É muito importante, no planeamento de um programa culturalmente sensível, analisar os hábitos, rotinas e acontecimentos quotidianos associados à comunidade na qual o programa será implementado. É igualmente importante analisar as informações disponíveis sobre nutrição, segurança alimentar e situação de subsistência na região ou país a fim de identificar possíveis problemas de desnutrição, bem como as suas causas e possíveis soluções. Os profissionais de saúde são muitas vezes conhecedores dos problemas de nutrição a nível local.

Comida e nutrição são aspetos cruciais a considerar, sobretudo em programas que pretendem alcançar impactos positivos nas vidas dos pais e dos seus filhos. Comida e a alimentação da família estão entre as principais prioridades em todas as comunidades do mundo. A familiaridade com as fontes alimentares e dos alimentos básicos numa região é muito importante, como é a consciência dos desafios que os potenciais participantes possam enfrentar para prover alimentos para suas famílias.

Como resultado, a maioria dos programas de aprendizagem em família aborda questões de nutrição, integrando muitas vezes informações sobre como proporcionar um regime alimentar saudável e equilibrado a crianças e adultos com oportunidades para praticar competências de literacia e numeracia. Podem ser encontradas na Parte 2 ideias sobre a forma de promover competências de literacia e numeracia ao tratar de questões de nutrição nas aulas.

- ⊙ Qual é a situação ambiental que a comunidade enfrenta?
- ⊙ Quais são as taxas de mortalidade neonatal e infantil?
- ⊙ Quais são as taxas de morbidade e mortalidade maternas?

► **Nutrição**

- ⊙ Qual é a principal fonte de nutrição na dieta tradicional da comunidade?
- ⊙ Qual é a taxa de desnutrição infantil na comunidade?

► **Coesão social e estabilidade política**

- ⊙ Existem conflitos entre os grupos da comunidade?
- ⊙ Existem conflitos com comunidades ou grupos vizinhos?
- ⊙ Existem conflitos atuais que afetem a área?
- ⊙ Existem preocupações ou problemas de instabilidade relativamente à situação política na área?

► **Género**

- ⊙ Que preocupações de segurança sentem as mulheres na sua vida quotidiana?
- ⊙ Existem problemas de violência doméstica?
- ⊙ Existem grupos de mulheres na comunidade?
- ⊙ Existem práticas tradicionais e culturais que restrinjam e afetem negativamente as vidas das raparigas e das mulheres? E em relação aos rapazes e aos homens?

Por que razão é importante considerar a situação socioeconómica de uma comunidade?

É importante, na elaboração de um programa de aprendizagem em família, considerar a situação socioeconómica das famílias que serão participantes-alvo no programa. Esta consideração é necessária para:

- prestar informações que sejam pertinentes e estejam harmonizadas com as condições e necessidades dos participantes;
- gerir aspetos logísticos de modo eficiente, como, por exemplo, ajustar o calendário de um programa ao horário de trabalho dos participantes adultos propostos.

O entendimento da situação socioeconómica auxiliará também a selecionar os materiais do programa. É importante considerar se os participantes podem comprar alguns dos materiais necessários ou se eles receberão tudo do programa. Por último, um programa no qual as prioridades e desafios quotidianos dos participantes tenham sido tomadas em conta constitui, em si mesmo, um incentivo à participação da comunidade. A necessidade de contextualizar os benefícios imediatos e de longo prazo da participação em programas de aprendizagem em família é evidente.

► **Situação socioeconómica**

- ⊙ Quais são as principais fontes de rendimento na comunidade?
- ⊙ Quais são as opções de emprego mais frequentes para mulheres e para homens?
- ⊙ Os adultos da comunidade são obrigados a deslocar-se até comunidades, aldeias ou cidades próximas para encontrar emprego?

Os exemplos anteriores de perguntas não pretendem ser exaustivos, mas tão-só sugerir algumas ideias sobre o tipo de planeamento necessário para criar um programa que seja simultaneamente importante e pertinente para as vidas dos beneficiários finais, assim como sustentável e realizável no respetivo contexto.

Ambientes e recursos de aprendizagem

Na África Subsaariana, a aprendizagem tem tido tradicionalmente lugar no seio da família e da comunidade. Continua a ser assim. Os filhos aprendem com os pais e com outros familiares as competências de que necessitam para sobreviver. A aprendizagem em família e na comunidade continua a ser um elemento importante da educação, em particular, mas não exclusivamente, em áreas em que as oportunidades educativas são escassas, em que a qualidade do ensino é irregular e em que os currículos não parecem atender às circunstâncias e necessidades locais. Além disso, os conhecimentos e competências necessários à sobrevivência e ao aproveitamento de oportunidades adicionais diferem entre meios urbanos e rurais. O aumento da mobilidade no interior dos países e entre estes, assim como a reivindicação de um nível mínimo de educação básica para todos, devem ser reconhecidos. No contexto da África Subsaariana, o domínio de diferentes línguas é também necessário.

Além disso, verificam-se diferenças significativas na gestão e organização de programas de alfabetização e aprendizagem que têm lugar em escolas, centros comunitários, espaços pertencentes a ONGs, no local de trabalho, em bibliotecas, prisões, centros de saúde e casas de família. Nas áreas rurais, em particular, faltam geralmente os materiais de leitura. Muitos poucos livros - se houver algum sequer - podem ser encontrados nas casas das famílias. O desenvolvimento de «ambientes letrados», incluindo a disponibilização de livros de fácil leitura e atraentes nas línguas locais e nacionais, deve, por conseguinte, fazer parte de qualquer programa educativo na África Subsaariana.

Espaços físicos

A organização ou instituição que prevê a implementação de um programa de aprendizagem em família poderá considerar as seguintes perguntas ao proceder à sua análise da situação dos ambientes físicos de aprendizagem:

- ▶ **Onde se reúne a comunidade?**
- ▶ **Existem escolas, pré-escolas, centros de aprendizagem comunitários, bibliotecas, centros de saúde ou espaços religiosos que possam ser usados para as sessões do programa de aprendizagem em família?**
- ▶ **Estes espaços são de acesso fácil, seguros e estão abertos à população que a organização pretende servir? Estas pessoas incluem mulheres e pessoas com deficiência?**
- ▶ **Estes locais oferecem as condições mínimas necessárias (por exemplo, água, instalações sanitárias, armazenamento seguro para materiais)? É necessário qualquer equipamento adicional?**

Estes exemplos de perguntas estão fortemente relacionados com a dimensão e os objetivos do programa. Dependem da estrutura do programa e, em parte, têm influência sobre esta.

Recursos culturais

A análise situacional deve incluir um mapeamento dos recursos existentes, incluindo a história local, canções, poemas, contos populares, lendas, histórias, danças, jogos e outras expressões da cultura local, que possam ser utilizados no contexto de um programa de aprendizagem em família planeado. Se houver disponibilidade de tempo e recursos, estes conhecimentos «indígenas» (dos habitantes locais) devem ser recolhidos nas comunidades-alvo, podendo ser incluídos nos materiais de aprendizagem e publicados. Idealmente, a análise situacional estará em condições de identificar membros (mais velhos) da comunidade que sejam capazes e estejam dispostos a envolver-se em sessões de aprendizagem em família planeadas, partilhando, por exemplo, a história da comunidade, relatando contos populares locais e narrando histórias sobre si mesmos. Estas

contribuições podem ser escritas e feitas circular. Podem ser igualmente ilustrados pelas pessoas locais e publicados, se houver disponibilidade de fundos para tal. Poderão ser assim disponibilizados materiais de leitura úteis para diferentes comunidades. As perguntas seguintes podem determinar que recursos estão disponíveis e que materiais poderiam ser adaptados para o programa:

- **Existem materiais que possam ser usados para o ensino e a aprendizagem (por exemplo, letreiros, cartazes, revistas)?**
- **Existe capacidade e experiência no desenvolvimento e produção de materiais a nível comunitário, subnacional ou nacional?**

Apoio comunitário e ativistas comunitários

É imperativo assegurar o envolvimento das partes interessadas para a implementação de qualquer programa de aprendizagem em família. Uma análise situacional abre a oportunidade para estabelecer contactos e colaborações potenciais. Estes serão essenciais em termos dos aspetos logísticos do programa, bem como da sua realização e sucesso. As perguntas orientadoras poderão incluir:

- **Existem pessoas influentes na comunidade que apoiem o programa?**
- **Os chefes de clãs/tribos e os dirigentes políticos locais apoiarão o programa e incentivarão as famílias a participar?**
- **Os dirigentes religiosos apoiarão o programa?**



1.3

QUE NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DEVEM SER CONSIDERADAS?

As perguntas desta secção oferecem um ponto de partida. A Secção 1.2 destacou a importância de analisar o contexto ambiental e de aprendizagem. Durante o planeamento e antes da configuração do programa, deve ser realizada uma análise exaustiva e detalhada das necessidades de aprendizagem. Isso é importante para garantir que o projeto responda às necessidades reais de aprendizagem da comunidade e não às necessidades imaginadas por «pessoas de fora». As necessidades devem ser debatidas com as organizações relevantes e os potenciais beneficiários na comunidade. Se as necessidades de aprendizagem não forem corretamente identificadas, o programa poderá fracassar.

Necessidades de literacia e numeracia

A identificação das necessidades de literacia e numeracia contribuirá para encontrar o potencial grupo-alvo e fornecer informações sobre as quais basear o programa e desenvolver as finalidades e objetivos descritos na Secção 6. Os dados estatísticos sobre o nível de literacia e numeracia entre as crianças e os adultos das famílias-alvo identificadas na comunidade funcionam como linha de base para medir o progresso ao longo do programa. Se esses dados estatísticos não se encontrarem disponíveis a nível nacional, os planificadores do programa podem estimar as potenciais famílias-alvo e as respetivas necessidades em matéria de literacia e numeracia com base nas informações prestadas pelas partes interessadas baseadas na comunidade (por exemplo, professores de escola, facilitadores de alfabetização, ou dirigentes comunitários). Os planificadores podem igualmente recorrer a uma averiguação perguntando aos potenciais beneficiários, sobre as suas competências de leitura, escrita, comunicação e cálculo, como alternativa ou complemento dos dados estatísticos. Os planificadores do programa devem procurar informações para responder às seguintes perguntas:

- ▶ Quantos adultos com filhos em idade pré-escolar ou escolar primária não concluíram o ensino primário?
- ▶ Quantos destes adultos concluíram ou estão inscritos num programa de alfabetização de adultos e a que nível?
- ▶ Quantas crianças em idade pré-escolar não frequentam o ensino pré-escolar?
- ▶ Quantas crianças em idade correspondente ao ensino primário não frequentam a escola (nunca se matricularam ou abandonaram a escola)?
- ▶ Quantas crianças estão matriculadas no ensino pré-primário/primário, mas têm dificuldades de aprendizagem e correm o risco de não alcançar os resultados de aprendizagem esperados ou de abandonar a escola?
- ▶ Quantos pais de crianças fora da escola ou de crianças em risco de reprovar e abandonar o ensino têm necessidades próprias em matéria de literacia, numeracia e língua?
- ▶ Quantos adultos gostariam de melhorar suas competências de literacia para apoiar a aprendizagem dos filhos?

Outras necessidades de aprendizagem

Comunidades diferentes requerem alfabetização para fins diferentes, dependendo do contexto. Por conseguinte, é importante perguntar:

- ▶ Quais são os desejos e necessidades das pessoas em matéria de leitura e de escrita para a vida quotidiana?
- ▶ Quais são os desejos e necessidades das pessoas em matéria de operações matemáticas para a vida quotidiana?
- ▶ Que oportunidades estão disponíveis para prosseguir a aprendizagem a níveis superiores?
- ▶ O programa destina-se sobretudo aos filhos e aos pais, ou à família alargada ou até à comunidade?
- ▶ A finalidade principal do programa é desenvolver a preparação das crianças para a escola?
- ▶ O programa incluirá outros tópicos, tais como a saúde e o bem-estar da família?

Além disso, é necessário identificar as necessidades linguísticas:

- ▶ Que língua(s) falam os potenciais beneficiários e a que nível de proficiência?
- ▶ Que língua(s) precisam aprender porque é necessário como meio de instrução na escola/na educação de adultos ou por ser(em) necessária(s) para poderem participar na sociedade?

Na decisão sobre o uso de uma ou mais línguas nos programas de aprendizagem em família, os planificadores devem também pensar em determinar:

- ▶ a língua utilizada como meio geral de comunicação em casa, entre comunidades, na região e no país em diferentes esferas da vida;
- ▶ se a(s) língua(s) usada(s) nas comunidades tem/têm uma forma escrita padronizada;
- ▶ a natureza das diferentes línguas, as suas escritas e a disponibilidade de materiais escritos nas comunidades;

- a(s) língua(s) necessária(s) para trabalhar nos setores formais ou semiformais, para comunicações oficiais ou através de telemóveis e computadores;
- a(s) língua(s) que os membros das comunidades consideram que precisam dominar por motivos económicos, educativos ou religiosos.

1.4 DE QUE MODO SERÁ RECOLHIDA A INFORMAÇÃO?

Nas pequenas comunidades, as informações necessárias podem ser recolhidas informalmente. Nas comunidades maiores, um questionário mais formal será o processo indicado.

Um levantamento das questões descritas na *Secção 1.2* contribuiria para uma análise dos problemas que o projeto tem de resolver e forneceria dados sobre o número de adultos e crianças que poderão participar. Constituiria igualmente uma base de avaliação do progresso uma vez iniciado o programa.

O governo central e os governos locais podem constituir importantes fontes de informação estatística necessárias para analisar as necessidades comunitárias. Estas instâncias deverão dispor de estatísticas sobre a assiduidade escolar, os níveis de desempenho e as taxas de abandono escolar. Estas estatísticas deverão fornecer uma indicação sobre o nível de assiduidade e desempenho no ensino pré-escolar e escolar na área.

No âmbito de alguns programas, foram estabelecidas parcerias com universidades com vista à realização de sondagens circunstanciadas antes e depois dos programas. Em muitas instâncias, este processo poderá ser complexo. Se a organização ou instituição governamental estiver bem estabelecida e dispuser de fundos suficientes, os seus membros podem, eles próprios, conduzir entrevistas com os pais.

Há várias formas de o fazer. Por exemplo:

- Uma forma rápida é formar facilitadores e destacá-los para a recolha de informações pertinentes na comunidade. No entanto, este processo não permite obter dados de base. A coleta de dados de base é explicada em pormenor na *Secção 11*.
- A metodologia do diagnóstico rural participativo (DRP) começa com a discussão dos problemas da comunidade pelos membros da comunidade que muitas vezes desenham um mapa no solo. Identificam vocabulário pertinente e é desenvolvido um programa de alfabetização baseado nas necessidades da comunidade. Esta abordagem é aplicada, por exemplo, pelo Projeto de Alfabetização em Família na África do Sul, no Uganda e pela rede África Ocidental Pamoja.
- A investigação etnográfica constitui uma abordagem mais recente pela qual facilitadores treinados entrevistam membros da comunidade a fim de identificar necessidades. Em seguida, estes comunicam as suas constatações aos organizadores, decidindo então, junto a estes, de que modo desenvolver um programa.
- Devem ser igualmente previstas reuniões com comissões de gestão de bibliotecas sobre as necessidades de potenciais beneficiários. A organização READ Nepal, por exemplo, está a realizar com sucesso reuniões deste tipo em zonas rurais do país.
- As autoridades educativas a nível local podem prestar informações sobre as escolas, os professores, os níveis de aproveitamento das crianças, os problemas com que as escolas se deparam e a existência e eficácia dos programas para adultos. Podem igualmente aconselhar acerca da possibilidade de algumas escolas disponibilizarem um espaço de aprendizagem a uma ONG que conduza um programa, trabalhando em estreita colaboração com esta.
- Os planificadores de programas podem reunir-se e discutir com grupos comunitários a fim de avaliar as competências de aprendizagem de literacia, numeracia e linguísti-

ca de que os mesmos necessitam, por exemplo mostrando ou lendo livros a crianças pequenas ou avaliando a capacidade para ler e compreender atas, agendas e relatórios de progresso. Estas reuniões poderão ser conduzidas pela organização ou instituição que pretende estabelecer um programa piloto de aprendizagem em família ou por investigadores contratados. A *Secção 11* analisa esta questão em maior profundidade no contexto da monitoria e avaliação. É descrito no *Anexo 2* um exemplo da organização não governamental ugandesa *Literacy and Adult Basic Education (LABE)* sobre o modo de recolher e partilhar informações com as comunidades. O exemplo é extraído de um livro de recursos para pais-educadores.

- Os planificadores podem conduzir discussões a nível de grupos de reflexão com pais, membros da família e professores para avaliar as barreiras que estes enfrentam quando ensinam crianças e com membros da comunidade para determinar como um maior nível de literacia poderá apoiar a comunidade como um todo.

Estas abordagens podem ser adaptadas ao contexto. A participação e a apropriação local são reforçadas quando os grupos-alvo e os facilitadores contribuem concertadamente para a recolha e análise das informações.

Os organizadores dos programas decidirão qual a forma mais adequada de analisar as necessidades de aprendizagem e literacia das famílias no respetivo contexto. Podem então selecionar os melhores processos de coleta dos dados que constituirão a base para avaliar se o programa está progredindo com sucesso.

As finalidades e objetivos do programa, tal como discutidos na *Secção 6*, serão determinados pelos resultados das análises da situação e das necessidades de aprendizagem.

2

PRINCÍPIOS TRANSVERSAIS

Esta seção apresenta sete princípios essenciais para orientar programas bem-sucedidos de aprendizagem em família:

- 2.1. RESPEITAR E PROMOVER O RESPEITO PELOS DIREITOS HUMANOS
- 2.2. RECONHECER A IMPORTÂNCIA DA CULTURA
- 2.3. FOMENTAR A IGUALDADE DE GÊNERO
- 2.4. FACILITAR E INCENTIVAR A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
- 2.5. RESPEITAR E EMPODERAR AS FAMÍLIAS APRENDENTES
- 2.6. APOIAR O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA E NUMERACIA
- 2.7. VALORIZAR A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E PROMOVER O MULTILINGUISMO

2.1 RESPEITAR E PROMOVER O RESPEITO PELOS DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (Nações Unidas, 1948) estabelece um quadro de proteção e empoderamento das pessoas, incluindo pessoas marginalizadas ou vulneráveis.

A discussão dos direitos humanos, sobretudo os direitos das crianças, das mulheres e das pessoas com deficiência, constitui uma boa base para considerar um amplo conjunto de questões comunitárias, incluindo o aumento da frequência escolar, a redução da violência doméstica, maior segurança alimentar e melhor saúde familiar.

Os organizadores de programas deverão, sempre que possível, procurar proteger as crianças, os adultos e as famílias vulneráveis daqueles que pretendem explorá-los ou prejudicá-los.

2.2. RECONHECER A IMPORTÂNCIA DA CULTURA

Os programas de aprendizagem em família devem promover ativamente a sensibilidade cultural e o diálogo intercultural.



As culturas e as identidades das famílias e das comunidades são fundamentais para providenciar estrutura e valores. Todas as famílias e comunidades possuem diferentes normas e práticas sociais que definem a coesão social e tendem a estar profundamente enraizadas na história da comunidade.

Por vezes, as práticas tradicionais locais, como o trabalho infantil, a exclusão de pessoas com deficiência, o casamento precoce ou forçado ou a excisão genital feminina, são contrárias à compreensão geral dos direitos humanos. Este aspeto resulta em tensões entre aqueles que desejam manter as tradições locais e aqueles que pretendem questionar o que encaram como práticas nocivas.

A função dos programas de aprendizagem em família não é a de obrigar as famílias e as comunidades a transformar as suas culturas. É antes a de facultar um fórum em que os participantes ficam a conhecer os direitos de todos e, em particular, das mulheres, das crianças e das pessoas com deficiência, discutindo-os então à luz das suas próprias comunidades.

Os organizadores devem esforçar-se por assegurar que os dirigentes comunitários compreendam que o programa não visa comprometer as culturas das comunidades, mas será, pelo contrário, contextual e respeitará as tradições.

2.3 FOMENTAR A IGUALDADE DE GÉNERO

No desenvolvimento de programas de aprendizagem em família para famílias vulneráveis, o papel dos membros da família de ambos os sexos deve ser respeitado e valorizado. Deve ser dada uma consideração especial ao apoio das raparigas e das mulheres.

- ▶ **As mulheres devem ser consultadas em matéria de política e de conceção do programa.**
- ▶ **As raparigas devem receber o mesmo nível de apoio e incentivo que os rapazes e ambos devem ter igual acesso a oportunidades de aprendizagem.**
- ▶ **As mulheres devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem de literacia e numeracia na medida das suas necessidades e desejos.**
- ▶ **Os materiais de aprendizagem devem ser sensíveis ao género e incluir imagens e exemplos com mulheres e raparigas. Devem adotar uma linguagem sensível ao género.**
- ▶ **Os direitos das mulheres e das raparigas devem ser respeitados. Em caso de violação dos seus direitos, devem ser apoiadas para explorar as opções que lhes são oferecidas.**

Os homens também devem ser encorajados, apoiados e esperados a participar no programa. A sua participação tem benefícios imediatos para suas esposas, filhas e filhos, além de si próprios.

- ▶ **A influência dos pais e dos avós sobre as crianças muito pequenas é extremamente importante e é muitas vezes ignorada. Os pais, os avós e outros familiares do sexo masculino devem ser incluídos nos programas intergeracionais de alfabetização e aprendizagem em família. Os pais e outros parentes do sexo masculino devem ser esperados e encorajados a participar em sessões de aprendizagem e alfabetização e ajudar suas crianças.**
- ▶ **Tanto os homens como as mulheres devem ser empregues como gestores e facilitadores de programas de aprendizagem em família.**

2.4 FACILITAR E INCENTIVAR A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão deve constituir um princípio essencial de todos os programas de aprendizagem em família. Existe na maioria das comunidades um conjunto de deficiências, sejam elas congênitas ou adquiridas na sequência de um acidente, lesão ou doença. É importante incluir no programa os adultos e as crianças com dificuldades físicas ou de aprendizagem.

A aprendizagem intergeracional e em família disponibiliza espaços para que estas deficiências sejam discutidas e compreendidas, de modo que os organizadores de programas possam encontrar formas de ajudar a pessoa a superar o melhor possível os desafios atinentes. Contam-se entre as muitas vantagens da aprendizagem intergeracional e em família a sua flexibilidade e adaptabilidade a diferentes situações.

É igualmente importante reconhecer que as pessoas aprendem a velocidades diferentes e de formas diferentes. Enquanto para alguns poderá ser fácil desenvolver competências de literacia ou lidar com números, outros poderão sentir enormes dificuldades. Se estas dificuldades forem reconhecidas, as atividades de aprendizagem podem ser planeadas e adaptadas para satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos.

Algumas pessoas poderão estar sofrendo com dificuldades de saúde mental. Paciência e compreensão são necessárias para apoiar a elas e suas famílias. Um programa de alfabetização intergeracional e em família pode munir as pessoas com os instrumentos que lhes permitam obter assistência e procurar aconselhamento.

2.5 RESPEITAR E EMPODERAR AS FAMÍLIAS APRENDENTES

Um programa intergeracional de alfabetização e aprendizagem em família pode introduzir uma nova abordagem à aprendizagem. Esta abordagem é concebida para empoderar as pessoas, bem como para incentivá-las a assumir o controlo da sua própria aprendizagem e da aprendizagem de suas crianças e a aceitar e compreender o importante papel que desempenham na aprendizagem destas.

- Em muitas comunidades da África Subsaariana, a educação é entendida como um processo pelo qual professores qualificados transmitem informações importantes e ensinam aos alunos as competências e os conhecimentos de que eles necessitam. Não se espera que os aprendentes questionem o que é ensinado, mas sim que se concentrem na aquisição de novos conhecimentos e competências. A aprendizagem em família baseia-se num tipo diferente de aprendizagem que muitas vezes resulta no empoderamento das pessoas para que tomem decisões e operem verdadeiras mudanças nas suas vidas.
- Nos programas de aprendizagem em família, a família é o centro do processo de aprendizagem. As atividades de aprendizagem são concebidas não apenas para permitir que os pais e os filhos adquiram novas competências e conhecimentos, mas também para que aprendam juntos e uns com os outros, desenvolvendo assim laços mais estreitos e fortalecendo as suas relações.
- O estreitamento dos laços é um processo crucial para as crianças. Estas precisam de se sentir seguras e de desenvolver ligações fortes com as pessoas que são responsáveis por elas. Em muitas culturas a mãe e o elo materno são os elementos mais importantes da vida da criança. Nem sempre é este o caso e os laços com o pai são igualmente muito importantes. Infelizmente, algumas crianças perdem os pais em virtude de morte, rutura do casamento ou distância forçada por motivos

económicos. Há mães, pais, avós e avós que têm de criar e prover ao sustento das crianças sozinhos, muitas vezes com pouco apoio. Algumas crianças são criadas por tios, tias ou parentes distantes. Qualquer programa de aprendizagem em família deve estar ciente destas diversas circunstâncias e encontrar respostas para as mesmas.

2.6 APOIAR O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA E NUMERACIA

É cada vez mais importante na vida quotidiana ler, escrever e lidar com números, mesmo em comunidades remotas em que a disponibilidade de livros e informação escrita é extremamente reduzida. Um denominador comum é que a maioria das comunidades, senão todas, deseja que as crianças concluam a escola com sucesso e tenham acesso a um conjunto de oportunidades mais vasto do que as gerações precedentes.

As famílias vulneráveis tendem a possuir níveis de educação mais baixos. Muitos pais dispõem de tempo limitado pela necessidade de trabalhar. Mesmo quando o tempo é escasso, é importante incentivar os pais e os membros da família mais velhos a aperfeiçoarem as suas próprias competências de literacia e numeracia e a compreenderem de que forma podem estimular o desenvolvimento e as capacidades cognitivas dos filhos porquanto são aqueles que constituem a base para a aprendizagem futura. A disponibilização de oportunidades práticas para desenvolver as competências de literacia e numeracia tanto das crianças como dos adultos é considerada como um aspeto fundamental dos programas de aprendizagem em família efectivos.

As atividades de aprendizagem intergeracional e em família incluirão sempre componentes de literacia e numeracia. As atividades de aprendizagem devem respeitar as diferenças entre as várias formas de desenvolvimento da literacia e da numeracia e da sua aplicação em contextos domésticos, escolares e comunitários.

2.7 VALORIZAR A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E PROMOVER O MULTILINGUISMO

Uma das questões mais complexas é a língua, quer se trate da aquisição de linguagem, da língua de instrução ou da aprendizagem de uma segunda língua ou língua adicional. Tal é particularmente válido se forem faladas várias línguas na mesma comunidade e país. É essencial uma abordagem que respeite a diversidade linguística e promova o multilinguismo. O multilinguismo e a diversidade cultural do continente africano constituem vantagens que devem ser aproveitadas.

Hoje reconhece-se que a diversidade linguística deve ser encarada como um recurso ao invés de um desafio. O multilinguismo é proveitoso para o desenvolvimento de capacidades linguísticas. A política relativa à língua na educação em muitos países, é de que no ensino inicial seja usada a língua falada em casa e a(s) língua(s) oficial(ais) de uma comunicação mais ampla, deve(m) ser introduzida(s) no processo de aprendizagem como disciplina, antes de se tornar a língua de instrução. Embora isto pareça relativamente simples, existe um conjunto de questões a serem consideradas, sobretudo em contextos multilíngues.

3

PARTICIPANTES

Esta secção explora cinco perguntas essenciais:

- 3.1. QUEM SÃO OS PRINCIPAIS ATORES NA APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?
- 3.2. QUEM SÃO OS PARTICIPANTES NA APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?
- 3.3. COMO PODEMOS CHEGAR AOS PARTICIPANTES DE DIFÍCIL ACESSO?
- 3.4. COMO PODEMOS ENVOLVER A COMUNIDADE NA APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL E EM FAMÍLIA?
- 3.5. COMO PODEMOS MANTER O ENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES NA APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?



3.1 QUEM SÃO OS PRINCIPAIS ATORES NA APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

- **Famílias participantes:** pais, avós, cuidadores, crianças e membros da família mais alargada que beneficiam diretamente da participação no programa.
- **A comunidade mais ampla:** as pessoas que beneficiam indiretamente das mudanças na comunidade trazidas pelo programa de aprendizagem intergeracional e em família.
- **Organizadores:** organismos governamentais, ministérios da educação, dos assuntos das mulheres e da saúde, organizações civis, pequenas ONGs.
- **Parceiros:** organizações, instituições e associações ligadas à comunidade que têm interesse no êxito do programa. Estas incluem escolas, autoridades locais, organizações situadas na comunidade e grupos religiosos.
- **Financiadores:** organizações bilaterais e multilaterais, ONGs internacionais, governos, organizações religiosas e o setor privado.

É importante, em relação a cada um destes grupos de partes interessadas: (1) identificar o seu potencial contributo; e (2) considerar de que modo podem envolver-se no programa e contribuir para a sua efectividade e sustentabilidade.

3.2

QUEM SÃO OS PARTICIPANTES NA APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Os participantes incluem as mães, os pais, os cuidadores, avós e outros membros da família: em suma, todos aqueles que se envolvem com crianças e se beneficiariam de um melhor entendimento de como as crianças podem ser incentivadas a aprender, e aqueles que se sentem motivados a se re-engajar em aprendizagem. A aprendizagem em família geralmente se refere ao conceito lato de família no contexto da África Subsaariana. Os programas incluirão igualmente oportunidades de aprendizagem que permitam às crianças e aos adultos melhorar a sua literacia e numeracia. Alguns programas são especificamente orientados para a geração dos avós, tirando partido dos fortes laços familiares e da tradição da história oral de muitas comunidades.

É importante que os benefícios dos programas intergeracionais e de aprendizagem em família sejam claros e explícitos (consultar a *Introdução*).

Muitos pais consideram que a educação dos filhos compete à escola. Poderá ser este o caso específico das famílias vulneráveis em que os pais e os cuidadores podem não ter tido a oportunidade de frequentar a escola ou possuem uma capacidade muito limitada para ler, escrever ou lidar com números escritos. Podem não se sentir capazes de apoiar os filhos nos trabalhos de casa, interagir com os professores dos filhos ou participar numa associação de pais-professores ou numa comissão escolar, se eles próprios não tiverem tido sucesso na escola ou a tiverem considerado como uma experiência negativa. Um programa intergeracional de alfabetização e aprendizagem deve procurar modificar esta atitude e assegurar que a aprendizagem se torne uma experiência positiva.

Que famílias podem se beneficiar?

Todas as famílias podem se beneficiar da aprendizagem intergeracional. No entanto, os programas de aprendizagem em família encontram-se, na sua maioria, especificamente orientados para as famílias marginalizadas ou vulneráveis. A finalidade poderá ser a redução da desigualdade, o aumento do acesso à educação, a melhoria da saúde ou o apoio à integração social.

Perguntas para os planificadores de programas:

- ▶ Quais são as famílias marginalizadas e vulneráveis na comunidade-alvo?
- ▶ Como pode tornar-se o programa inclusivo?
- ▶ Quem são os decisores entre estas famílias?
- ▶ Como podemos consultá-los e envolvê-los na planificação do programa de aprendizagem em família?

Em princípio, as abordagens intergeracionais e de aprendizagem em família podem ser adaptadas a todos os grupos etários e a todas as gerações. Contudo, verifica-se uma tendência para envolver as crianças mais novas em idade pré-escolar.

Embora diferentes programas de aprendizagem em família se destinem a crianças de diferentes idades, a maioria tem incluído:

Como uma ONG envolveu dirigentes religiosos a nível local

O Programa de Empoderamento da Comunidade (PEC) da ONG senegalesa Tostan prestou formação a dirigentes religiosos em boas práticas de desenvolvimento na primeira infância. Muitos imãs estão agora a incluir estes conhecimentos nos seus sermões semanais na mesquita, explicando a importância de interagir com bebés. Este envolvimento apoiou a participação e a inclusão de tópicos que, de outro modo, teriam sido encarados como «estranhos» pela comunidade. (Tostan, 2014)





Os avós partilham histórias tradicionais com as crianças num programa «As histórias dos meus avós, os meus desenhos» coordenado pelo READ Nepal.



Dois gerações leem juntas (do Projeto de Alfabetização em Família, África do Sul)

- ▶ famílias com bebés e crianças pequenas (0 aos 3 anos);
- ▶ famílias com crianças em idade pré-escolar (3 aos 6 anos);
- ▶ famílias com crianças no ensino primário inicial (6 aos 9 anos);

Muitos programas estão orientados para crianças em idade pré-escolar e escolar porquanto é mais fácil trabalhar por intermédio das escolas do que identificar as crianças e as suas famílias na comunidade. As escolas disponibilizam uma estrutura, um local de encontro e uma rede na comunidade. Todavia, uma atenção exclusiva às famílias cujos filhos andam na escola pode excluir aquelas cujos filhos não andam. Se um programa intergeracional e de aprendizagem em família ignorar as famílias com filhos que não frequentam a escola, perde uma oportunidade para envolver algumas das famílias mais vulneráveis.

3.3 COMO PODEMOS CHEGAR AOS PARTICIPANTES DE DIFÍCIL ACESSO?

É muitas vezes bastante difícil chegar às famílias marginalizadas ou vulneráveis porquanto poderão não fazer parte das redes comunitárias habituais e poderão falar uma língua minoritária.

- ▶ Os organizadores terão de considerar a melhor forma de alcançar especificamente famílias-alvo a fim de incentivá-las a participar dos programas de aprendizagem em família. Por exemplo, a forma mais importante de atrair participantes aos programas de aprendizagem em família é através da divulgação oral ou com base na força da reputação do programa. As pessoas são particularmente recetivas a recomendações de:
 - dirigentes locais e formadores de opinião (diretores escolares, chefes de aldeias, presidentes de comissões de mulheres, dirigentes religiosos);
 - testemunhos pessoais de aprendentes ou participantes que tiveram sucesso em programas anteriores;
 - ativistas da comunidade local;
 - pessoas com quem podem se identificar (modelos).

- ▶ **Imagens claras e positivas e textos simples são mais efectivos quando transmitidos através de cartazes, folhetos ou outros materiais escritos. É importante lembrar que muitos daqueles que desejamos envolver não sabem ler ou têm um nível de literacia muito limitado.**
- ▶ **Os organizadores podem incentivar os alunos das escolas para que recrutem os pais.**
- ▶ **As oportunidades de participação de uma sessão «experimental» em que as pessoas podem aprender mais sobre a aprendizagem em família, discutir os benefícios e apresentar sugestões de tópicos a incluir podem dar aos potenciais participantes um sentido de apropriação do programa.**

O Anexo 2 sugere formas de incentivar a participação dos adultos em atividades e sessões de aprendizagem em família.

Desenvolvimento na primeira infância no Uganda

Os programas de aprendizagem em família, tais como o programa da *Literacy and Adult Basic Education* (LAFE) no Uganda, são cada vez mais direccionados para crianças em idade pré-escolar, geralmente numa tentativa para prepará-las para a escola e assegurar uma boa transição entre a casa e a escola. No entanto, os programas de alfabetização e aprendizagem em família e intergeracionais podem exercer um impacto mais amplo nas famílias e na comunidade, bem como no progresso das crianças na escola. A LAFE, uma ONG sediada no Uganda, criou centros de aprendizagem domiciliária com comissões de gestão que são cruciais para a seleção, recrutamento e retenção de famílias vulneráveis. Estas famílias participam então no programa de aprendizagem em família da LAFE destinado a crianças dos 3 aos 5 anos de idade.

Como podem ser envolvidos os membros da família do sexo masculino?

O envolvimento dos pais e outros membros da família do sexo masculino em programas de aprendizagem em família é geralmente mais difícil por uma variedade de razões. Quando os programas de aprendizagem em família são abertos a ambos, mães e pais, só alguns pais se tornam participantes regulares. Para resolver este problema, alguns programas começaram a oferecer atividades específicas para os pais e para os seus filhos (do sexo masculino). É o caso, por exemplo, em Malta, onde os pais são chamados a participar com os filhos de projetos comunitários sobre temas como o futebol; na Turquia, onde o Programa de Apoio a Pais, implementado pela *Mother-Child Education Foundation* (AÇEV) ajuda os pais a fortalecer as suas competências parentais; e no Projeto de Alfabetização em Família (FLY) na Alemanha, que deu início um projeto-piloto com grupos dirigidos por funcionários do sexo masculino exclusivamente para pais. Os pais podem igualmente envolver-se construindo, por exemplo, salas de aprendizagem e apoiando suas esposas e seus filhos, além de participarem na companhia dos filhos.

3.4 COMO PODEMOS ENVOLVER A COMUNIDADE NA APRENDIZAGEM INTERGERACIONAL E EM FAMÍLIA?

Os organizadores têm de desenvolver uma estratégia para envolver a comunidade na aprendizagem intergeracional e em família no início do processo de planificação e de continuar a aplicá-la ao longo do programa.

Mapeamento da comunidade

A obtenção de informações circunstanciadas sobre a comunidade beneficiária, tal como indicado na *Secção 1.2*, constitui uma componente essencial do processo de planificação. Isto também ajuda a engajar a comunidade a ter um papel na tomada de decisões.

Dirigentes comunitários e formadores de opinião

Não pode ser enfatizada demais a importância de conquistar a confiança dos dirigentes comunitários e dos formadores de opinião nos programas de aprendizagem em família. Os programas de aprendizagem em família introduzem novas formas de aprender e incentivam os participantes a questionar algumas das normas sociais nas comunidades, como por exemplo a expectativa de que as filhas mais velhas fiquem em casa em lugar de frequentarem a escola ou a aceitação da violência doméstica como parte de um casamento «normal».

Se os dirigentes comunitários se opuserem a programas de aprendizagem em família, o processo de inscrição será complicado. As pessoas marginalizadas e vulneráveis são muitas vezes fortemente influenciadas pelos formadores de opinião e pelos líderes comunitários. Muitas vezes, elas não têm o status na comunidade para se opor à orientação do líder, pelo que é importante que os dirigentes comunitários apoiem e compreendam o programa.

Os dirigentes comunitários e os formadores de opinião podem ser incentivados a apoiar programas de aprendizagem em família, se eles são:

- ▶ **abordados pessoalmente a explicar à comunidade os benefícios do programa de aprendizagem em família;**
- ▶ **envolvidos na análise das necessidades para a comunidade;**
- ▶ **engajados na mobilização da comunidade;**
- ▶ **convidados a ser um membro do grupo de consulta comunitário ou do comité diretor do programa;**
- ▶ **convidados a inaugurar ou a discursar em um evento de sensibilização.**

São apresentados no *Anexo 2* exemplos de abordagem aos representantes das comunidades. Os exemplos foram preparados pela ONG ugandesa LABE.

Diálogo comunitário

Um programa de aprendizagem em família deve envolver toda a comunidade num diálogo que prepare o terreno para programas efectivos e sustentáveis. Ao falarem com outras pessoas, os membros da comunidade podem discutir as vantagens da participação e da entreeajuda na superação de barreiras. Os membros da comunidade identificam muitas vezes recursos suscetíveis de apoiar um programa de aprendizagem em família, como um centro comunitário, por exemplo, para a realização das sessões, ou crianças mais velhas que poderiam atuar como voluntárias nas sessões.

O diálogo comunitário pode ser estimulado através de reuniões com a comunidade e de «sessões experimentais» na comunidade que poderiam introduzir aspetos essenciais do programa, incluindo os direitos humanos ou os direitos da criança.

Rádio/redes sociais

A rádio e as redes sociais são meios importantes de partilha de informações, sobretudo entre os jovens. As estações de rádio locais são utilizadas para partilhar localmente informação.

A rádio e as redes sociais são boas formas de chegar a comunidades mais remotas e de sensibilizar para novos programas. No entanto, devem ser preferencialmente encaradas como parte de uma estratégia de comunicação global a ser combinada com métodos mais diretos e pessoais.

3.5 COMO PODEMOS MANTER O ENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES NA APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Como refere a *Secção 1.3*, os aprendentes adultos, sobretudo os oriundos de comunidades pobres e vulneráveis, têm muitas vezes vidas complicadas e múltiplos compromissos que dificultam a sua participação regular em programas de aprendizagem em família. Poderão ser responsáveis pelos cuidados a familiares ou estar envolvidos em trabalho sazonal ou noutras atividades geradoras de rendimentos. Poderão ainda enfrentar insegurança alimentar, problemas de saúde, conflitos na comunidade, violência doméstica ou uma série de outros desafios. O atendimento das crianças em programas de aprendizagem pode também ser esporádico por motivos que escapam ao seu controlo. Podem ser obrigadas a ajudar em casa quando nasce um novo bebé ou em momentos cruciais do calendário agrícola.

Para que os participantes continuem a investir tempo no programa, **os benefícios da participação têm de superar os custos de fazê-lo**, tanto no imediato como a longo prazo. Isto passa por tornar a experiência da participação no programa agradável e gratificante tanto para as crianças como para os adultos.

Deve dar-se uma atenção cuidadosa à manutenção da assiduidade regular dos participantes e ao seu envolvimento ativo nos programas de aprendizagem em família, assegurando que o programa cumpra as seguintes orientações:

Motivação

- ▶ As atividades devem ser cativantes, agradáveis e não enfadonhas.
- ▶ O programa deve ter um pendor prático, mais do que teórico, incorporando atividades que desenvolvam competências de vida quotidianas.
- ▶ Uma ênfase numa aprendizagem que melhore o bem-estar da família como um todo é suscetível de manter o interesse e o envolvimento dos participantes.
- ▶ O programa deve personalizar a aprendizagem, tendo em conta as necessidades, experiências e aspirações das pessoas individuais do grupo, e não apenas do grupo no seu todo (por exemplo, estabelecendo a ligação com histórias e acontecimentos familiares pessoais).

Flexibilidade

- O programa deve implementar um calendário e horários cuidadosos e flexíveis, e uma estrutura modular para que as pessoas que têm dificuldade em participar o tempo inteiro possam entrar e sair com mais facilidade.

Estratégias participativas

- Os organizadores do programa devem utilizar atividades participativas e materiais atraentes para manter o interesse e o envolvimento dos participantes na aprendizagem em família.
- Os organizadores devem discutir os conteúdos com os participantes e perguntar-lhes o que pretendem aprender.
- Devem incentivar os participantes a trazer suas experiências às sessões e aprender uns com os outros.
- Devem recorrer à música, à arte, ao teatro, a jogos e a outras atividades lúdicas, artísticas e cativantes que agradem aos participantes para criar um ambiente de aprendizagem agradável.

Celebração do sucesso

- O programa deve reconhecer os progressos feitos e celebrar o sucesso. Isto pode ser extremamente motivante para os participantes e elevar o perfil do programa de aprendizagem em família na comunidade.
- A celebração do sucesso pode incluir: simples elogios e canções numa sessão de aprendizagem em família, compartilhando uma história de sucesso num fórum comunitário ou a planificação de uma cerimónia de formatura no final de um curso ou programa.

3.6 SUPERAR BARREIRAS

Existem várias barreiras que podem dificultar o recrutamento e a participação de potenciais beneficiários. Estas barreiras devem ser consideradas e devem ser planeadas e aplicadas estratégias para abordá-las desde o início do programa. Estas considerações incluem:

- Prever as barreiras com que os participantes se deparam e eliminá-las ou atenuá-las por meio de uma conceção e estratégia de implementação do programa sensíveis.
- Adotar uma abordagem flexível e sem julgamentos para superar barreiras.
- Prestar um acompanhamento sensível. Se os participantes não comparecerem às sessões, os organizadores devem escutar atentamente os motivos pelos quais não participam e, se possível, fornecer conselhos práticos ou soluções.
- Incentivar os participantes a apoiarem-se mutuamente para fortalecer o grupo de aprendizagem.
- Pôr os participantes em contacto com sistemas de apoio para ajudá-los a superar as barreiras que enfrentam (prestando, por exemplo, cuidados infantis e facilitando o apoio dos homens, dos sogros e da família alargada).



PARCEIROS E PARCERIAS

4

Esta secção explora quatro perguntas essenciais:

- 4.1. QUEM SÃO OS PRINCIPAIS PARCEIROS DOS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?
- 4.2. O QUE ESPERAM OS PARCEIROS DO PROGRAMA?
- 4.3. COMO PODEM AS PARCERIAS FORTALECER UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?
- 4.4. COMO PODEM FORMAR-SE E MANTER-SE PARCERIAS EFECTIVAS?

4.1

QUEM SÃO OS PRINCIPAIS PARCEIROS DOS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

São várias as organizações que podem ajudar a estabelecer e a apoiar programas intergeracionais e de aprendizagem em família. O tipo de parceiros e de parcerias que um organizador poderá identificar e estabelecer depende da natureza deste último. O organizador de um programa de aprendizagem em família pode ser uma agência ou instituição governamental ou uma organização da sociedade civil.

Dependendo da natureza, da estrutura de trabalho e dos meios financeiros do organizador, o programa poderia ser oferecido através de parcerias de várias maneiras, incluindo, entre outras:

- ▶ Uma parceria multilateral em que cada agência disponibiliza ou cobre parte dos custos, fornecendo a logística, os materiais ou o pessoal, consoante a sua área de atuação e especialização.
- ▶ Externalização para outras agências governamentais e não governamentais subnacionais ou especializadas (por exemplo, a estratégia faire-faire na África ocidental passa pela contratação pelos governos de organizações parceiras que ficam subsequentemente responsáveis pela oferta através de um modelo descentralizado).

Apresentam-se em seguida descrições dos diferentes tipos de parceiros potenciais.

Governo central e local

Se o organizador for uma organização civil, o programa pode ser planeado e desenvolvido em conjunto com o governo nacional e o respetivo departamento de educação e possivelmente financiado por este. Neste caso,

o governo apoiaria plenamente o programa e poderia dar-lhe continuidade após o termo do período piloto. Embora o departamento de educação se afigure como o parceiro mais provável, poderá também verificar-se interesse por parte de outros departamentos, como o da saúde e o dos assuntos sociais e das mulheres. Se o organizador for uma agência governamental, é fundamental identificar parceiros governamentais nacionais e locais que possam apoiar a implementação.

Escolas locais

Existem muitos contextos e ambientes institucionais diferentes para programas intergeracionais de alfabetização e aprendizagem em família. Estes incluem centros comunitários, bibliotecas e casas particulares. Muitos programas dispõem de um acordo de parceria com a escola primária local. A natureza desta parceria pode determinar o formato do programa.

A escola pode incentivar os pais e os cuidadores a vir para a sala de aula para trabalhar com as crianças. Pode ainda disponibilizar um espaço para um grupo de aprendizagem de pais. Os professores das escolas podem assumir a tarefa de oferecer sessões de aprendizagem em família.

Se uma escola tiver menos capacidade ou disponibilidade para participar como parceira, continua a ser importante que preste apoio e incentive os pais e as crianças a frequentarem o programa.

Parceria entre uma ONG e as comunidades no Nepal

O READ Nepal criou 48 centros bibliotecários e de recursos comunitários auto-sustentáveis e administrados pelas comunidades (CLRC) e 13 projetos de proximidade em 37 distritos do país. Alguns destes estão equipados com mais de 9.000 livros e outros materiais e recursos de aprendizagem. Os CLRC funcionam igualmente como pontos focais para atividades de educação e formação dirigidas a membros das comunidades de todas as idades. Este trabalho contribuiu para que os CLRC se constituíssem como importantes parceiros das comunidades locais. Esta parceria entre a organização e a comunidade é crucial. Através da formação em gestão bibliotecária prestada a membros das comunidades locais pelo READ Nepal, são criados comités de gestão bibliotecária (LMC) que se tornam então exclusivamente responsáveis pela coordenação da implementação de atividades de educação e desenvolvimento baseadas nos centros. O READ Nepal presta igualmente assistência aos LMC e aos membros da comunidade no estabelecimento e na gestão de projetos geradores de rendimentos que angariam dinheiro para cobrir as necessidades das famílias e para a sustentação dos CLRC. (READ Global, 2016)

Infantários, creches e grupos de atividades infantis pré-escolares

Os primeiros anos de idade são os mais cruciais e as creches para crianças muito pequenas, assim como os infantários e os grupos de atividades infantis para crianças um pouco mais velhas que ainda não estão em idade escolar, desempenham um importante papel no desenvolvimento da criança. Estão, por conseguinte, numa boa posição para participar como parceiros num programa de aprendizagem em família com o fim de ajudarem os pais a aprender como ajudar os filhos. Como no caso das escolas, podem disponibilizar um espaço de aprendizagem e prestar apoio essencial de diferentes maneiras.

Bibliotecas comunitárias

As bibliotecas podem constituir um local confortável para todos relaxarem e lerem para fins de informação e prazer. As bibliotecas ajudam a criar um «ambiente letrado» e encorajam o hábito de aprender ao longo da vida. Se existir uma biblioteca na área proposta para o programa, seria útil realizar uma reunião com o pessoal da mesma para aferir o seu nível de interesse e disponibilidade para se envolver.

O READ Nepal é um exemplo de um programa de aprendizagem em família que estabeleceu parcerias comunitárias de grande sucesso através de bibliotecas locais.

Organizações não governamentais

Muitos programas intergeracionais de alfabetização e aprendizagem em família são dirigidos por ONGs e financiados por doadores externos. As ONGs em atividade na área local poderão estar interessadas em lançar um programa-piloto de aprendizagem em família. As ONGs que já estão a trabalhar na área do desenvolvimento na primeira infância ou na alfabetização de adultos poderão ter interesse em formar parcerias, quer estas envolvam trabalho conjunto ou uma concentração em elementos distintos do programa. Por exemplo, poderá ser criada uma parceria com uma ONG local ou com um programa existente de prestação de cuidados e de educação na primeira infância para participantes mais jovens, enquanto os aprendentes adultos têm aulas em simultâneo. Outra abordagem poderá consistir na identificação de organizações locais interessadas que já estejam a organizar aulas de alfabetização para jovens e adultos.

Dirigentes religiosos e grupos religiosos

Os dirigentes religiosos podem desempenhar papéis importantes no incentivo e apoio aos pais e aos cuidadores para que se inscrevam em programas de aprendizagem em família. Muitas instituições religiosas se envolvem através do ensino de textos religiosos às crianças. Algumas apoiam a aprendizagem em geral e disponibilizam espaço nas suas instalações. Nas discussões com dirigentes religiosos, poderá explorar-se a possibilidade de ser disponibilizado um espaço de aprendizagem para o programa intergeracional de alfabetização e aprendizagem em família.

Organizações e grupos de base comunitária

Muitas comunidades têm um conjunto de diferentes comités locais (por exemplo, comité da aldeia, comité de educação, comité da água, comité de segurança da aldeia) e grupos ou organizações de base comunitária (por exemplo, grupos de mulheres, grupos de homens, organizações de comerciantes, grupos de pessoas com deficiência). Estes grupos conhecem muitas vezes as necessidades locais, podem facultar acesso às famílias vulneráveis e são ainda influentes em termos de divulgação de iniciativas comunitárias.

Centros de saúde

O trabalho em parceria com uma unidade de saúde local pode ser mutuamente benéfico. Pode fornecer informações úteis aos participantes dos programas de aprendizagem em família, reforçando ao mesmo tempo o conhecimento sobre os serviços disponíveis na comunidade e, conseqüentemente, a aceitação da oferta de saúde. A articulação com centros de saúde pode também representar uma forma de promover a participação e aumentar as taxas de assiduidade. Ao apoiar os participantes numa das suas prioridades mais imediatas – a saúde – e ao incluir conhecimentos sobre saúde no currículo de qualquer programa, os centros de saúde e os profissionais de saúde podem tornar-se parceiros cruciais dos programas educativos.

Universidades

Os departamentos das universidades e os académicos individuais podem dar valiosos contributos aos programas através do levantamento e análise iniciais das necessidades de literacia e numeracia de uma comunidade local. Os professores universitários ou os estudantes de investigação podem prestar assistência inestimável realizando a monitoria contínua do programa, assim como pesquisa de avaliação intercalar e de impacto.

4.2 O QUE ESPERAM OS PARCEIROS DO PROGRAMA?

É útil identificar o que as partes interessadas, que não estão diretamente envolvidas no programa, poderão esperar do mesmo. Algumas possibilidades incluem:

- Os departamentos nacionais da educação esperam níveis mais elevados de assiduidade e resultados escolares em áreas onde funcione um programa de desenvolvimento para a primeira infância.
- As escolas e as autoridades educativas locais desejam ver um aumento da frequência regular das crianças e melhorias dos resultados escolares das crianças.
- Os departamentos de educação de adultos procurarão formas de motivar os adultos a que se envolvam em programas de alfabetização e educação de adultos.
- As organizações comunitárias terão um interesse geral nos resultados do programa e na possibilidade de que um aumento das competências de literacia lhes venha beneficiar e apoiar o seu trabalho.
- Grupos religiosos procurarão uma habilidade maior para ler e compreender textos religiosos.
- Os empregadores esperam competências de literacia reforçadas dos seus colaboradores para melhorar os negócios.

4.3 COMO PODEM AS PARCERIAS FORTALECER UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Os programas de aprendizagem em família efectivos possuem geralmente fortes parcerias com autoridades, comités, organizações e associações locais. Tratar-se-á de uma variedade de parcerias formais e informais que ocorrem em diferentes alturas ao longo do programa e servem finalidades diferentes.

Algumas parcerias servirão para divulgar uma mensagem ou para envolver a comunidade no diálogo e na consulta. Outras disponibilizarão recursos específicos que são indispensáveis para o sucesso do programa. Os exemplos incluem uma biblioteca escolar ou comunitária que disponibilize espaço para sessões de aprendizagem ou um centro de saúde que forneça conhecimentos especializados sobre doenças infantis ou cuidados durante a gravidez, na eventualidade de estes tópicos serem seleccionados para as sessões.

As parcerias robustas podem apoiar o programa:

- mostrando apoio público ao programa;
- incentivando os organizadores a nível comunitário a que entrem em diálogo com o programa e estabeleçam pontes, sobretudo com as famílias vulneráveis da comunidade;
- disponibilizando recursos práticos;
- identificando facilitadores e voluntários;
- ajudando a identificar e recrutar participantes;
- sugerindo ou apresentando soluções para desafios e barreiras;
- facultando vias de progressão aos participantes, como a continuação de estudos, emprego ou formação profissional.

: 4.4

: COMO PODEM FORMAR-SE E MANTER-SE PARCERIAS EFECTIVAS?

Criar e manter parcerias exige tempo e empenhamento. As parcerias podem ser desenvolvidas:

- ▶ abordando ativamente um conjunto tão amplo quanto possível de potenciais parceiros na fase inicial de desenvolvimento;
- ▶ adotando uma abordagem inclusiva à criação de parcerias convidando todas as organizações locais para se tornarem «parceiras» quer exista ou não um benefício direto para o programa nessa fase;
- ▶ realizando reuniões do fórum de parceiros em que todos os parceiros trocam ideias sobre o programa de aprendizagem em família e apresentam sugestões para o seu desenvolvimento;
- ▶ celebrando acordos de parceria ou memorandos de entendimento com parceiros fundamentais que definam as responsabilidades de ambas as partes;
- ▶ estando preparadas para investir algum tempo no apoio de iniciativas dos parceiros para fortalecer a relação.

5

FINANCIAMENTO

Esta secção explora três perguntas essenciais:

- 5.1. DE QUE MODO OS PROGRAMAS INTERGERACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA GARANTEM FINANCIAMENTO?
- 5.2. QUE POSSÍVEIS FONTES DE FINANCIAMENTO PODEM SER IDENTIFICADAS PARA UM NOVO PROGRAMA?
- 5.3. COMO PODE TORNAR-SE O FINANCIAMENTO SUSTENTÁVEL?

5.1 DE QUE MODO OS PROGRAMAS INTERGERACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA GARANTEM FINANCIAMENTO?

O financiamento dos programas de alfabetização e aprendizagem em família pode ser complicado porque ultrapassa os limites tradicionais do financiamento à educação. É muitas vezes necessário buscar financiamentos em várias fontes, frequentemente dedicadas a aspetos específicos da educação ou do desenvolvimento comunitário. Diferentes departamentos governamentais, como os que se dedicam à pré-escola, escola primária e à alfabetização de adultos, poderão combinar recursos para cofinanciar um programa de aprendizagem em família. Alternativamente, outros programas governamentais de desenvolvimento ou ONGs poderão chegar a acordos sobre esquemas de cofinanciamento com acordos de parceria.

Uma outra forma de pilotar um subprograma de aprendizagem em família poderia ser baseando-se nos programas existentes, como programas de primeira infância, alfabetização de adultos ou desenvolvimento da comunidade. A vantagem desta abordagem seria o aproveitamento de recursos de gestão e ensino existentes, utilizando infraestruturas existentes e partilhando materiais já disponíveis. Deste modo, poderá reduzir-se os custos da fase piloto antes de o programa ser implementado ou integrado no portefólio de programas oferecidos por instituições governamentais, ONGs ou outros organizadores.

Na fase de planificação de um programa-piloto, os planificadores devem desenvolver um plano financeiro pormenorizado que identifique claramente o custo previsto de cada elemento. Este plano é essencial para a angariação de fundos, bem como para um controlo financeiro eficaz.

Existem várias organizações nacionais e internacionais que podem ser abordadas a fim de garantir financiamento, e essas organizações precisam ser pesquisadas. Em qualquer caso, devem ser desenvolvidas parcerias com uma visão estratégica do aumento da segurança de financiamento para além da fase piloto de um programa de alfabetização e aprendizagem em família.

Os autores recomendam que o programa de aprendizagem em família arranque com financiamento já garantido para os salários de pessoal formado e qualificado. No entanto, alguns projetos são iniciados por voluntários, como o programa de *Literacy and Adult Basic Education* (LABE) no Uganda, ou por indivíduos

que identificam uma necessidade na comunidade e se sentem aptos a ajudar, como no caso da *Uganda Rural Literacy and Community Development Association*.

5.2. QUE POSSÍVEIS FONTES DE FINANCIAMENTO PODEM SER IDENTIFICADAS PARA UM NOVO PROGRAMA?

Os financiadores podem ser nacionais ou internacionais.

As agências internacionais de desenvolvimento, que têm atribuído financiamentos a programas de alfabetização e aprendizagem em família, incluem o Departamento para o Desenvolvimento Internacional do Reino Unido, a Agência Internacional de Desenvolvimento sueca, a Agência Internacional de Desenvolvimento dinamarquesa, a USAID e a UNICEF. A União Europeia também concede financiamentos a programas de alfabetização e aprendizagem em família.

Diversas ONGs internacionais prestam igualmente apoio à alfabetização e aprendizagem em família, a Fundação Bill e Melinda Gates, a Fundação Clinton e a Fundação Elton John de Luta contra a SIDA contando-se entre as maiores organizações financiadoras. Todos os financiadores têm interesses específicos que mudam com frequência ao longo do tempo. A pesquisa das organizações (cujos dados, na maioria dos casos, podem ser encontrados na Internet) e a identificação das melhores possibilidades constituem um processo moroso.

Exigências dos financiadores

Uma vez que um potencial financiador tenha sido identificado, o pedido de apoio deve atender direta e especificamente às suas exigências. É importante identificar de que modo a organização financiadora irá avaliar as realizações do programa e de que informações irá necessitar para esse efeito. É também importante que a proposta de programa inclua tempo suficiente para a monitoria, avaliação e produção de relatórios. Os financiadores nacionais e locais seguem muitos objetivos. Pode ser vantajoso associá-los ao programa de alfabetização e aprendizagem em família. Este aspeto é de particular utilidade quando se trata de adultos. O programa poderá estabelecer uma ligação a atividades de desenvolvimento da comunidade, como por exemplo, treinamento agrícola ou de saúde.

Melhoria e redução de custos para garantir financiamento

O Projeto de Alfabetização em Família de Clare começou com a participação conjunta de pais e filhos nas sessões. No entanto, esta opção revelou-se complexa e dispendiosa em termos de recrutamento de pessoal e de disponibilidade de espaços para replicar o projeto no resto do país. Assim, os organizadores realizaram pesquisas adicionais, incluindo uma visita ao Reino Unido para observar programas de alfabetização em família. Como resultado, o Projeto de Alfabetização em Família de Clare implementou programas de nível primário e, mais tarde, secundário, o que lhe permitiu desenvolver parcerias com outras organizações.

A experiência do Projeto de Alfabetização em Família de Clare permite ter uma ideia aprofundada sobre como reduzir os custos de implementação. O programa utiliza materiais encontrados na comunidade e em casa para que os participantes possam praticar as atividades das aulas consoante a sua conveniência. A organização desenvolveu igualmente recursos digitais para utilização em casa. (Projeto de Alfabetização em Família de Clare, 2000)

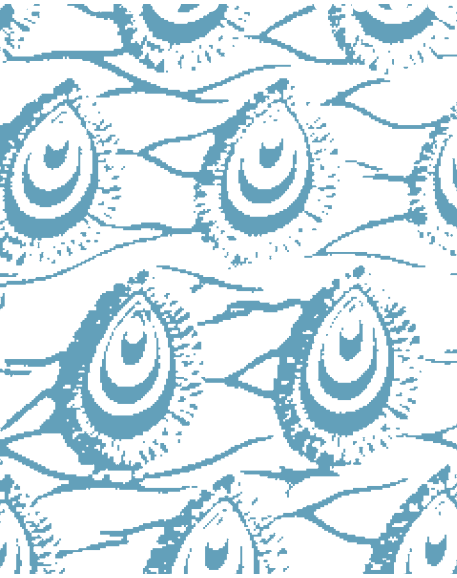
5.3 COMO PODE TORNAR-SE O FINANCIAMENTO SUSTENTÁVEL?

Muitos projetos financiados comunicam grandes dificuldades em continuar após o termo do período de financiamento (UIL, 2015). Mesmo projetos em grande escala com um bom nível de financiamento descobrem às vezes que o financiador alterou as suas prioridades e está orientado para uma área de apoio diferente. Alguns projetos passam por uma fase de estagnação. Isto ocorre quando um projeto está tecnicamente instalado, mas a dependência de voluntários para coordená-lo, na ausência de pessoal remunerado, causa dificuldades substanciais e um declínio das atividades.

É importante considerar a sustentabilidade na planificação inicial do programa e discutir porventura esta questão com o financiador. As organizações financiadoras de grande dimensão poderão ter prioridades diferentes e o programa pode efetuar ajustamentos para ir ao encontro destas. O Projeto de Alfabetização em Família de Clare na Irlanda constitui um exemplo de projeto que concretizou este objetivo com sucesso.

Sugestões em matéria de financiamento e sustentabilidade:

- ▶ **Associar os programas de aprendizagem em família a programas de longo prazo em curso com objetivos e missões similares por forma a obter maior estabilidade financeira.**
- ▶ **Adotar estratégias de partilha de recursos uma vez que parcerias fortes estiverem estabelecidas.**
- ▶ **Um programa deve ter, se possível, várias fontes de financiamento a fim de evitar estar dependente de um único doador, porquanto uma mudança das prioridades desse doador poderá pôr em risco a situação financeira do programa.**



OBJETIVOS, RESULTADOS E INDICADORES DO PROGRAMA

6

Esta secção explora duas perguntas essenciais:

- 6.1. QUAIS SÃO OS RESULTADOS GENÉRICOS PREVISTOS DE UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?
- 6.2. COMO SE DEFINEM OS OBJETIVOS, OS RESULTADOS E OS INDICADORES DE UM PROGRAMA?

Um programa de aprendizagem em família deve definir os seus objetivos, resultados e indicadores com base em análises da situação e das necessidades. Trata-se de uma etapa importante do desenvolvimento de um programa uma vez que facilita a discussão com os principais membros da comunidade e ajuda a criar um foco ao programa. Algumas iniciativas de alfabetização em família definem objetivos muito amplos; outras optam por objetivos mais centrados na educação.

6.1 QUAIS SÃO OS RESULTADOS GENÉRICOS PREVISTOS DE UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Todos os programas devem definir os resultados que pretendem alcançar. No caso de programas familiares individuais, estes resultados devem relacionar-se com o contexto, a análise das necessidades e as aspirações das famílias e das comunidades beneficiárias. A ligação do programa a prioridades nacionais ou a marcos de referência adotados internacionalmente, como os ODS, será igualmente benéfica (UNESCO, 2015).

- ▶ O seu programa de aprendizagem em família está associado a políticas ou prioridades nacionais?
- ▶ O seu programa contribui para a realização dos ODS?

A análise de programas de aprendizagem em família na Base de Dados da UNESCO de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia (LitBase) identificou tópicos comuns no sentido dos quais muitos programas de aprendizagem em família estão a trabalhar (UIL, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2013, 2014, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d).

Todos os programas de aprendizagem em família da LitBase incluíam resultados relacionados com os dois primeiros tópicos seguintes, assim como os objetivos complementares adiante enumerados. Os ODS relevantes foram indicados sempre que pertinente.

Progressão na educação formal (ODS 4)

Esta pode incluir:

- maior sucesso das crianças na escola (em termos de preparação, inscrição, resultado, taxas de retenção, progressão do ensino primário para o secundário, etc.);
- maior sucesso dos adultos na educação (em termos da sua progressão para a educação básica, complementar ou superior e cursos de formação profissional).

Reforço das competências e práticas de literacia, numeracia e linguísticas para a vida quotidiana (ODS 4)

Este pode incluir:

- o desenvolvimento das competências de leitura e escrita nas línguas locais a nível do ensino pré-escolar;
- o desenvolvimento das competências de numeracia das crianças do ensino pré-escolar e escolar;
- a melhoria da leitura, escrita e numeracia entre os adultos;
- o desenvolvimento da proficiência numa segunda língua entre crianças e adultos.

Maior consciência dos direitos e responsabilidades dos indivíduos enquanto cidadãos (ODS 4)

Esta pode incluir:

- a consciencialização das crianças e dos adultos perante seus direitos e de que modo estes se relacionam com as suas vidas;
- consciencialização dos adultos das suas responsabilidades enquanto cidadãos na sua comunidade e país;
- a tomada de ação por grupos de aprendizagem em família para garantir um acesso mais fácil dos grupos vulneráveis aos seus direitos.

Promoção da igualdade de género através da melhoria das vidas das raparigas e das mulheres (ODS 5)

Esta pode incluir:

- a sensibilização para o facto de os direitos das raparigas, rapazes, mulheres e homens serem direitos humanos;
- o reconhecimento dos desafios com que as raparigas e as mulheres se deparam e o modo como afetam o bem-estar de toda a comunidade;
- o empoderamento das comunidades para que introduzam mudanças nas suas aldeias e cidades a fim de apoiar as melhorias nas vidas das raparigas e das mulheres.

Aumento de meios de subsistência sustentáveis (ODS 8)

Este pode incluir:

- ▶ a aquisição de novas competências pelos adultos para aumentar os rendimentos;
- ▶ o desenvolvimento de competências empresariais pelos adultos e crianças mais velhas como forma de gerir mais efectivamente atividades correntes de geração de rendimentos;
- ▶ melhoria das competências de adultos e crianças em matéria de agropecuária.

Reforço dos resultados de saúde e nutrição (ODS 2 e 3)

Este pode incluir:

- ▶ aprendizagem dos adultos e das crianças sobre saúde e nutrição;
- ▶ aprendizagem dos adultos sobre gestão de riscos de saúde, como o VIH e a SIDA, a anemia durante a gravidez ou a diabetes;
- ▶ descoberta dos adultos de como ter acesso a serviços de saúde;
- ▶ educação para crianças e adultos relativa a primeiros socorros.

Melhorias no ambiente comunitário (ODS 6, 11 e 13)

Estas podem incluir:

- ▶ conhecimento das crianças e adultos da importância de cuidar do seu ambiente local;
- ▶ a tomada de ação por grupos de aprendizagem em família para melhorar o seu ambiente local;
- ▶ aprendizagem dos adultos e das crianças sobre práticas agrícolas que sejam menos nocivas para o seu ambiente.

Competências empresariais no Sudão do Sul: Meios de subsistência sustentáveis e mudanças na comunidade

No Estado de Equatória Ocidental do Sudão do Sul, os pais mostraram um grande interesse em incluir competências empresariais no seu projeto-piloto de aprendizagem em família com vista ao reforço dos rendimentos, da nutrição e do bem-estar dos agregados familiares. As sessões conjuntas incluíram, deste modo, professores, pais e alunos dos últimos anos do ensino primário. Os participantes empenharam-se positivamente nas atividades, sendo que os alunos ajudavam os pais a fazer cálculos básicos e os pais prestavam informações sobre preços de mercado e custos de materiais. Mais tarde, os pais comunicaram que se sentiam mais confortáveis ao consultar os professores a respeito do progresso dos filhos. Os alunos referiram que compreendiam melhor as pressões financeiras sobre as famílias e que procuravam formas de apoiar os seus agregados familiares. (Newell-Jones, 2012)

Redução de tensões e conflitos (ODS 16)

Esta pode incluir:

- melhores relações no seio das famílias e diminuição da violência doméstica;
- aprendizagem pelos adultos de competências de gestão de conflitos na comunidade, conducentes a melhores relações no seio desta.

Maior capacidade para identificar problemas na comunidade e introduzir mudanças (ODS 1, 5, 8, 10 e 16)

Esta pode incluir:

- o desenvolvimento por adultos e crianças de competências e recursos a nível local, disponibilizando-os à comunidade no seu conjunto;
- a aquisição por adultos e crianças de competências em matéria de advocacia, liderança e mobilização da comunidade com vista à resolução dos problemas da comunidade.

6.2 COMO SE DEFINEM OS OBJETIVOS, OS RESULTADOS E OS INDICADORES DE UM PROGRAMA?

A finalidade ou objetivo global consiste numa exposição sucinta da intenção geral do programa. Os resultados e indicadores constituem a base das atividades do programa: os resultados delinham o que o programa pretende alcançar; os indicadores definem o que será medido.

Os objetivos de um programa de alfabetização e aprendizagem em família poderão incluir:

- ajudar as famílias a compreender e a apoiar o desenvolvimento da literacia, da língua e da numeracia em casa;
- desenvolver uma melhor colaboração entre a casa, as escolas e as comunidades a fim de promover o desenvolvimento educativo de todos os grupos etários;
- fortalecer a confiança dos cuidadores na sua função de primeiros educadores de uma criança;
- promover o prazer dos adultos na leitura e na aprendizagem com crianças;
- ajudar os pais a melhorar as suas próprias competências de literacia e numeracia;
- apoiar a literacia, domínio da língua e numeracia das crianças num contexto de família;
- prevenir o insucesso e o abandono escolares das crianças em risco;
- reforçar o envolvimento das mães e dos pais na aprendizagem dos filhos;
- fomentar a aprendizagem ao longo da vida.

Ao definirem os resultados e os indicadores da aprendizagem em família, as equipas dos programas devem considerar os pontos seguintes:

- ▶ Quais são os tópicos na *Secção 6.1* com relevância para o programa? Quais são importantes para a comunidade? Que tópicos são prioritários para os patrocinadores e doadores? Existem outros tópicos que devam ser incluídos?
- ▶ Que grupos (crianças, mães, pais, outros cuidadores ou membros da família) se beneficiarão do programa com base nos tópicos seleccionados?
- ▶ Que resultados específicos estão previstos para cada grupo abrangido por este tópico?
- ▶ Quais são os indicadores de sucesso específicos para cada grupo abrangido por cada tópico?

A monitoria efectiva de qualquer programa exige um conjunto de indicadores definidos por comum acordo que estejam claramente associados a um resultado. Os indicadores tanto podem ser quantitativos (envolvendo números ou percentagens) como qualitativos (envolvendo exemplos ou descrições de mudanças observadas). Os indicadores quantitativos devem ser medidos em diferentes momentos por forma a refletir as mudanças; os indicadores qualitativos registam exemplos individuais de mudança e podem ser utilizados para facultar informações mais aprofundadas. Os critérios «SMART» amplamente aplicados sublinham as seguintes orientações para concordar com os indicadores:

- S** *specific* (específicos)
- M** *measurable* (mensuráveis)
- A** *achievable* (alcançáveis)
- R** *relevant and realistic* (relevantes e realistas)
- T** *time-bound* (tempo limite)

Conselho de Diane Gillespie do programa Tostan no Senegal sobre o desenvolvimento de resultados

«Tendo um número tão grande de doadores com interesses diferentes a financiar o nosso programa holístico, consideramos útil dispor de resultados de base que atravessem as nossas diversas iniciativas. Podemos, assim, utilizar as mesmas ferramentas de recolha de dados para diferentes projetos, obter dados comparáveis e economizar recursos valiosos.» Diane Gillespie da Tostan, Senegal

Objetivos, resultados e indicadores para um programa de aprendizagem em família

Objetivo do programa

Desenvolver relações e colaborações mais próximas entre as famílias, as escolas e as comunidades a fim de promover o desenvolvimento educativo de todos os grupos etários.

Resultados	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Maior envolvimento dos pais na escola dos filhos 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Percentagem de adultos envolvidos no programa de aprendizagem em família que visitaram a escola para falar sobre o progresso dos filhos ▶ Exemplos de adultos que participam em reuniões de pais na escola ou executam atividades de voluntariado na escola
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Maior aproveitamento das crianças na escola (a discriminar por idade e sexo) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Percentagem de crianças no programa que avançam pelo menos dois níveis/anos escolares no decurso do programa ▶ Exemplos de crianças que demonstraram melhorias significativas em suas competências de literacia e numeracia
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Confiança e competências reforçadas dos adultos em literacia e numeracia 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Percentagem de adultos capazes de escrever o seu nome e de ler letreiros e avisos na comunidade ▶ Exemplos de adultos que usam a literacia e a numeracia de novas formas na sua vida quotidiana (por exemplo, para manter registos comerciais, escrever histórias, tomar notas em reuniões comunitárias)
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Maior envolvimento dos adultos e crianças em atividades de aprendizagem em casa 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Percentagem de adultos que examinam regularmente os trabalhos de casa dos filhos ou leem com os filhos na sua língua local ▶ Exemplos de diários de aprendizagem dos adultos sobre atividades de aprendizagem que executaram em casa com os filhos



7

ESTRUTURA DO PROGRAMA

Esta secção explora três perguntas-chave:

- 7.1. COMO SÃO ESTRUTURADOS OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?
- 7.2. DE QUE FORMA SE ENQUADRAM A LITERACIA, A NUMERACIA E A LÍNGUA NA ESTRUTURA DOS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?
- 7.3. COMO PODEM SER INCORPORADAS AS QUESTÕES LOCAIS NA APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

7.1

COMO SÃO ESTRUTURADOS OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Os programas de aprendizagem em família são concebidos para incentivar os membros da família de diferentes gerações a que aprendam juntos. Existe um amplo leque de modelos diferentes a partir do qual os organizadores podem escolher, consoante o respetivo contexto.

O modelo mais comum de programa, que envolve diretamente adultos e crianças, é por vezes apelidado de «abordagem de três pilares» e incorpora três tipos de sessões de aprendizagem:

- a) sessões para adultos
- b) sessões para crianças
- c) sessões conjuntas para adultos e crianças

a) Sessões para adultos

Nestas sessões, os pais, os avós e outros cuidadores adultos envolvem-se em atividades de aprendizagem que combinam:

- ▶ tópicos com relevância para eles enquanto adultos (ver exemplos na *Secção 10*);
- ▶ o desenvolvimento de práticas de literacia, numeracia e linguísticas;
- ▶ informação sobre o modo de apoiar a aprendizagem dos filhos.

As sessões de aprendizagem devem ter lugar num espaço familiar e conveniente, de preferência no centro da comunidade. As sessões variam de programa para programa em termos de duração e frequência. No caso de programas de aprendizagem mais longos, poderá ser útil dividir as sessões em blocos ou módulos

Uma sessão para explorar de que modo os pais podem apoiar os filhos na escola e nos trabalhos de casa poderá incluir:

- ▶ uma discussão da importância de estabelecer rotinas, inclusive em matéria de trabalhos de casa;
- ▶ uma discussão de dias/eventos importantes no calendário escolar (por exemplo, o dia da matrícula). Os pais podem anotar estas datas em grupos e apresentá-las ao resto da turma;
- ▶ uma discussão sobre reuniões entre pais e professores e a preparação de um conjunto de perguntas a fazer sobre o progresso dos filhos na escola;
- ▶ trabalho de grupo, como a leitura pelos pais de documentos e comunicações recebidos das escolas a outros pais que precisam de apoio com suas competências de literacia.

Uma sessão com crianças sobre números, que incorpore o papel dos membros da família e as relações no seio da família, poderá incluir:

- ▶ a contagem pelas crianças do número de pessoas da sua família (quantos rapazes, quantas raparigas, quem é o mais alto, o mais baixo, etc.);
- ▶ a aprendizagem pelas crianças mais pequenas de como fazer corresponder números a símbolos e dos sons das letras iniciais dos seus próprios nomes;
- ▶ o desenho das crianças mais velhas de suas famílias e conversa sobre os papéis das diferentes pessoas e como elas se tratam umas às outras.

que se concentrem em um tópico ou projeto específico. Poder-se-á, deste modo, prevenir o abandono do programa ao permitir que os participantes conciliem a sua participação com outras responsabilidades. Estas sessões podem igualmente fazer parte de ações de alfabetização de adultos em curso.

É importante equilibrar o desejo dos adultos de apoiar a aprendizagem dos filhos com a sua necessidade de melhorar as suas próprias competências básicas.

b) Sessões para crianças

Nestas sessões, as crianças reúnem-se com um facilitador para aprender competências através de atividades lúdicas e estruturadas. As atividades incidem muitas vezes sobre a preparação para a escola, mas também podem explorar outras questões no âmbito da família e da comunidade em geral.

As sessões para crianças são frequentemente realizadas nas escolas para que elas possam se familiarizar com os ambientes e as rotinas escolares. Nas comunidades rurais, no entanto, poderá ser mais prático realizar as sessões em casa no contexto de uma visita do facilitador.

c) Sessões em que os adultos e as crianças passam tempo a aprender em conjunto através de uma atividade comum

Nestas sessões, os adultos passam tempo com os filhos ou netos dando continuidade a atividades que decorreram em grupos separados. Estas sessões são normalmente muito informais, tendo por finalidade passarem a ser uma componente habitual da vida em família. São realizadas com o apoio de um facilitador.



O Projeto de Alfabetização em Família (África do Sul)

Exemplo de uma sessão com adultos em que estes aprendem a subtrair com os filhos e lhes é dado a conhecer o livro de exercícios destes

- ▶ O facilitador e os participantes elaboram uma lista de diferentes palavras usadas na subtração, como tirar, menos, menos que etc.
- ▶ Os adultos e as crianças pensam em instâncias em que a subtração é aplicada na sua vida quotidiana.
- ▶ As crianças explicam aos adultos o tipo de subtração que têm estado a efetuar e escrevem alguns exemplos no quadro.
- ▶ Os adultos e as crianças trabalham em conjunto para completar uma ficha de problemas de subtração simples, utilizando imagens e números.
- ▶ O facilitador explica o livro de exercícios e de que modo é utilizado pelos alunos e professores. Os termos principais são anotados no quadro.
- ▶ Cada criança mostra o seu livro de exercícios ao pai/à mãe e discute em que momento os adultos irão lê-lo.



Pais e filhos numa sessão conjunta no programa LABE, Uganda

Ao invés de conduzir as atividades, o facilitador apoia a interação entre as gerações e modela atividades de aprendizagem positivas. A ênfase é colocada na aprendizagem conjunta e no tempo passado em conjunto. As atividades podem variar de acordo com a idade das crianças.

Em alguns programas, as sessões de aprendizagem conjunta com adultos e crianças decorrem em grupos. Noutros programas, estas sessões decorrem em casa com visitas de apoio dos membros da equipa do programa. As sessões conjuntas no centro de aprendizagem também podem ser apoiadas por atividades conexas no seio da família através de visitas domiciliárias.

Atividades informais para realização conjunta por adultos e crianças

Um aspeto essencial da aprendizagem em família é o envolvimento dos adultos e das crianças em atividades de aprendizagem informais fora das sessões facilitadas de aprendizagem em família. Estas tornam-se então parte da vida quotidiana da família. Estas sessões não precisam de ser longas. Por exemplo, os pais e os filhos podem sentar-se e ler em conjunto durante 5 a 20 minutos, dependendo da idade da criança e da experiência dos participantes em matéria de livros. Links para dois vídeos podem ser

As atividades informais para um adulto e uma criança como parte das compras da família poderão incluir:

- ▶ preparar em conjunto uma lista de compras com artigos e quantidades antes de sair de casa;
- ▶ identificar os nomes dos frutos, legumes e outros produtos no mercado nas línguas locais e nacionais;
- ▶ contar as pilhas de hortaliças no mercado ou as pessoas numa fila ou outros itens no mercado;
- ▶ apontar o nome da cidade, da rua ou outras informações em sinais e ver que letras, formas e cores a criança é capaz de identificar.

encontrados no *Anexo 1* com exemplos de pais e mães lendo com os filhos e dicas sobre como alcançar uma leitura positiva e bem-sucedida e outras atividades de aprendizagem com crianças pequenas.

É de enorme valia quando crianças se juntam aos adultos enquanto estes realizam suas tarefas domésticas. Isto pode ganhar formatos de conversas, que ajudam as crianças mais novas a construir seu vocabulário e lhes ensinam novas competências. Muitas atividades de contagem e leitura podem ser conciliadas com tarefas domésticas, como, por exemplo, de fazer as compras da família.

Por vezes a abordagem de três pilares é alargada a uma abordagem em quatro ou mais pilares. Este aspeto realça a necessidade de construir um ciclo de atividades de processo que decorram dentro e fora da escola, não formalmente e informalmente, com a orientação dos facilitadores e integradas nas atividades da família em casa. O projeto-piloto de aprendizagem em família em Moçambique é um exemplo de programa que destaca a atividade na casa como uma componente essencial da aprendizagem em família.

Organização do tempo das sessões de três pilares

► As sessões separadas dos pais e das crianças devem decorrer ao mesmo tempo?

Em alguns programas, as três sessões têm lugar no mesmo dia. As sessões exclusivamente de adultos e exclusivamente de crianças decorrem ao mesmo tempo em espaços diferentes, seguidas de uma sessão conjunta. Desta forma, os cuidadores não precisam de tomar providências alternativas em matéria de guarda dos filhos. É também uma maneira mais eficiente de utilizar o tempo dos facilitadores. O lado negativo é que exige dois espaços de aprendizagem e dois facilitadores disponíveis em simultâneo e afasta os adultos das suas tarefas diárias por um período prolongado.

Noutros programas, as sessões têm lugar em dias diferentes, dando tempo aos adultos e às crianças para praticarem atividades de aprendizagem individuais antes de se reunirem para a sessão de aprendizagem comum. Contudo, como resultado, os cuidadores poderão acabar fazendo várias viagens ao local da reunião, caso seja necessário deixar e recolher crianças muito jovens.

Adultos e crianças aprendendo juntos no programa de aprendizagem em família em Moçambique

Os temas do programa de aprendizagem em família em Moçambique (financiado pela iniciativa Malala) incluem:

- família (membros da família, funções e relações);
- saúde e nutrição (comida saudável e hábitos de higiene);
- produção alimentar e competências empresariais.

As sessões conjuntas com adultos e crianças seguem um ciclo em quatro passos.

- **Passo 1:** os adultos falam sobre como as tarefas funcionaram que eles se comprometeram a realizar em casa com os filhos, discutindo os sucessos e os desafios. Em seguida preparam uma nova atividade. Enquanto isso, as crianças participam de uma atividade ou jogam um jogo supervisionado por outro facilitador numa sala separada.
- **Passo 2:** os adultos e as crianças implementam a nova atividade em conjunto.
- **Passo 3:** os adultos discutem de que modo podem alargar a atividade para a realizarem em casa com os filhos. Enquanto isso, as crianças participam de uma atividade ou jogam um jogo supervisionado por outro facilitador numa sala separada.
- **Passo 4:** os adultos e as crianças implementam a atividade alargada em casa.

O passo 1 da sessão conjunta seguinte consiste em falar sobre como a atividade alargada funcionou, identificando os sucessos e os desafios. (UIL, 2011c)

Visitas domiciliárias

► Como podem as visitas domiciliárias otimizar um programa de aprendizagem em família?

As organizações utilizam as visitas domiciliárias de formas diferentes, embora a finalidade seja a mesma: para ver o pai/a mãe ou o avô/a avó interagindo com a criança no ambiente doméstico e proporcionar incentivo e apoio, mantendo registos apropriados e identificando eventuais desafios.

Há organizações que recorrem às visitas domiciliárias, em lugar de sessões facilitadas, em que os adultos e as crianças se envolvem em atividades de aprendizagem comuns. É o caso, em particular, das zonas rurais em que as habitações estão bem distantes, sendo difícil a deslocação das famílias até às sessões de aprendizagem conjuntas. Noutros casos, esta abordagem é usada quando é difícil para as mulheres saírem de casa por terem de cuidar de vários filhos e ou de membros da família doentes ou por qualquer outra razão.

Outros usam as visitas domiciliárias como uma componente adicional de apoio e monitoria de atividades informais comuns. Desta forma, podem incentivar os adultos e as crianças que estão tendo sucesso. Podem

Programa de visitas domiciliárias do Projeto de Alfabetização em Família da África do Sul

O Projeto de Alfabetização em Família (PAF) foi implementado em aldeias rurais no sul da província de KwaZulu-Natal. Todos os facilitadores e membros do grupo são oriundos da comunidade em que os grupos trabalham. Os principais objetivos do programa consistem em:

- tornar a alfabetização um processo aprazível e valorizado por toda a família;
- desenvolver uma comunidade de aprendentes de todas as idades que considerem a alfabetização importante e agradável;
- sublinhar a importância dos pais/cuidadores como os primeiros educadores da criança e apoiá-los a assumir esse papel.

Para alcançar estes objetivos, o PAF lançou um conjunto de projetos individuais, sendo um deles as visitas domiciliárias.

Os objetivos do programa de visitas domiciliárias do PAF incluem:

- a partilha de informações e mensagens relativas ao desenvolvimento na primeira infância e à gestão integrada das doenças infantis através de visitas ao domicílio;
- a demonstração e criação de competências para conduzir atividades lúdicas e de estímulo durante as visitas ao domicílio;
- o estabelecimento de ligações com partes interessadas locais envolvidas na saúde infantil;
- a adição contínua de novos agregados familiares, sobretudo aqueles onde existem crianças vulneráveis.

Os grupos de adultos discutem regularmente questões relacionadas com as crianças, consideram formas de apoiar o seu desenvolvimento e divertem-se com elas lendo ou folheando livros em conjunto. O desejo dos membros do grupo de divulgar a mensagem da alfabetização inicial deu origem ao esquema de visitas domiciliárias. As mulheres (facilitadoras e membros do grupo) levam consigo livros para ler às crianças. Falam igualmente com as mães sobre o papel destas no desenvolvimento saudável dos filhos. Uma vez por trimestre, cada unidade presta apoio às mulheres através da realização de uma oficina de trabalho sobre atividades que podem ser executadas em casa. Estas oficinas incidem sobre a narração de histórias, a leitura de livros e outros jogos e atividades destinados a apoiar o desenvolvimento inicial de competências de literacia. (PAF, 2014)

também prestar aconselhamento aos adultos que tenham dificuldade em criar um ambiente propício à aprendizagem em conjunto.

7.2 DE QUE FORMA SE ENQUADRAM A LITERACIA, A NUMERACIA E A LÍNGUA NA ESTRUTURA DOS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

A literacia, a numeracia e a língua devem ser consideradas não como tópicos de ensino, mas como elementos nucleares essenciais para a forma como um programa de aprendizagem em família é construído e implementado.

Independentemente dos tópicos que um programa de aprendizagem em família inclui, os participantes devem dispor de oportunidades para desenvolver as suas capacidades de leitura e escrita, de utilização de números e de expressão na língua local e possivelmente noutra(s) língua(s).

Literacia e numeracia

Diferentes programas de aprendizagem em família incorporam a literacia e a numeracia em diferentes graus. Alguns programas adotam uma abordagem estruturada, obedecendo a um quadro curricular nacional de literacia e numeracia associado a testes de competência padronizados. Outros programas adotam uma abor-

Onze formas práticas de incorporar o desenvolvimento da literacia, da numeracia e da língua na estrutura base dos programas de aprendizagem em família

1. Incentivar os participantes a usar a sua língua materna e a entreajudar-se a fim de compreenderem se existem várias línguas locais diferentes.
2. Utilizar imagens, assim como palavras, para ajudar os participantes a reconhecer palavras desconhecidas.
3. Usar frases curtas e palavras simples ao invés de frases longas.
4. Apresentar palavras-chave para uma sessão/tópico específico e discuti-las nas línguas apropriadas.
5. Chamar a atenção para os sons das letras iniciais e para os padrões das letras nas palavras.
6. Escrever claramente num quadro negro ou branco, dividindo oralmente as palavras longas.
7. Ler materiais escritos claramente em voz alta a todo o grupo e incentivar os participantes a discuti-los em diferentes línguas.
8. Utilizar materiais em línguas locais, sempre que possível.
9. Incentivar os participantes, pelo menos inicialmente, a escrever na sua língua local.
10. Fornecer atividades específicas para os participantes praticarem a escrita e a leitura.
11. Incentivar os participantes para que se apoiem mutuamente no trabalho de leitura, escrita e com números, particularmente em grupos com diferentes níveis de proficiência.

dagem mais informal com atividades de literacia e numeracia. A *Secção 10* apresenta exemplos de como é possível associar a literacia e a numeracia a diferentes tópicos.

- ▶ Que abordagem à literacia e à numeracia é mais indicada para o seu programa de aprendizagem em família?
- ▶ Qual é o grau de interesse dos participantes do seu programa de aprendizagem em família na obtenção de certificados de literacia e numeracia reconhecidos a nível nacional?
- ▶ Qual é o grau de interesse dos participantes do seu programa de aprendizagem em família no desenvolvimento de práticas de leitura, escrita, numeracia e linguísticas e de que modo estas podem ser diretamente associadas aos tópicos que desejam aprender?

Língua

A(s) língua(s) em que as sessões são conduzidas, em que são partilhadas histórias e experiências e em que são desenvolvidos materiais tem(têm) influencia sobre quem é incluído ou excluído de um programa de aprendizagem em família. O multilinguismo constitui a realidade de muitas comunidades e deve ser respeitado e cultivado (UIL, 2016b). Para que um programa de aprendizagem intergeracional incentive a aprendizagem entre gerações mais velhas e mais novas, a escolha da língua é crucial. Se as crianças e os adultos desejarem e precisarem de desenvolver proficiência numa segunda língua, deve ser reservado tempo suficiente para atividades relacionadas num programa de aprendizagem em família e, idealmente, devem ser disponibilizados materiais de aprendizagem bilingues ou mesmo em várias línguas.



O READ Nepal estabeleceu colaborações com diferentes comunidades para desenvolver materiais de leitura em inglês e nepalês

Apresentam-se adiante quatro questões a considerar no planeamento da forma de integração da língua na estrutura de um programa de aprendizagem em família. As duas primeiras questões sugerem a aplicação de abordagens baseadas na língua local ou materna, enquanto as duas últimas reconhecem a necessidade de as pessoas também aprenderem e comunicarem nas línguas nacionais ou nas línguas de comunicação mais ampla.

- Que línguas são utilizadas mais frequentemente em casa e na comunidade?
- Em que línguas os participantes contam as suas histórias e se sentem mais confortáveis a comunicar?
- Em que línguas já estão disponíveis materiais de aprendizagem em família e livros de fácil leitura?
- Existem línguas de comunicação mais ampla (línguas nacionais) que os participantes de programas de aprendizagem em família gostariam ou teriam necessidade de desenvolver?

Educação baseada na língua materna no norte do Uganda para crianças e adultos

O programa de educação baseada na língua materna do LBE funciona em seis distritos pós-conflito no norte do Uganda. Nestes seis distritos são faladas cinco línguas locais: Acholi, Kakwa, Aringa, Ma'di e Lugbara. O principal objetivo do programa é reforçar o estatuto e o uso das línguas locais em comunidades ugandesas marginalizadas. Prevê-se que contribua para a reconstrução destas comunidades pós-conflito através:

- do reforço da instrução na primeira infância baseada na língua local e da educação bilingue (língua materna e inglês) prestando apoio aos professores que ministram instrução efetiva nas línguas locais das crianças;
- da superação da lacuna entre a casa e a escola, facultando aos pais e aos membros da comunidade programas de alfabetização de adultos nas suas línguas maternas e envolvendo as crianças e os pais conjuntamente em atividades pós-escolares interativas de aprendizagem em sua língua materna. (UIL, 2015c)

7.3 COMO PODEM SER INCORPORADAS AS QUESTÕES LOCAIS NA APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

As questões comunitárias são uma excelente forma de estruturar um programa de aprendizagem em família que seja pertinente para os participantes e desenvolva práticas de literacia, numeracia e linguísticas. A maior parte das iniciativas de base comunitária pode se beneficiar de atividades de literacia e numeracia: estas poderão assumir a forma de tomada de apontamentos, manutenção de registos, desenho de cartazes e letreiros, comunicação escrita com as autoridades ou planeamento de despesas. Podem incluir atividades para crianças de todas as idades e adultos.

A *Figura 3* representa o quadro utilizado pelo Projeto de Alfabetização em Família na África do Sul. As unidades baseiam-se numa questão selecionada pelo grupo como tendo relevância para as suas vidas; por exemplo, Participar na Comunidade, História, Cultura e Tradições, As Crianças e o VIH e a SIDA.

As abordagens participativas comprometem o grupo com um amplo conjunto de atividades para desenvolver a literacia e a numeracia. Os oradores externos também fornecem instrução. Deste modo, é possível desenvolver um plano de ação tendente à mudança no seio da comunidade.



Figura 3. Quadro de unidades do Projeto de Alfabetização em Família na África do Sul.

Fonte: Projeto de Alfabetização em Família (África do Sul)

8

GESTÃO DO PROGRAMA

Esta secção explora três perguntas-chave:

- 8.1. QUE FATORES ESTRATÉGICOS DEVEM SER TIDOS EM CONTA NA GESTÃO DE UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?
- 8.2. QUE TAREFAS DE GESTÃO ESTRATÉGICAS SÃO NECESSÁRIAS PARA ARTICULAR UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA COM O CONTEXTO NACIONAL?
- 8.3. QUE TAREFAS DE GESTÃO LOCAIS SÃO NECESSÁRIAS PARA IMPLEMENTAR UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

8.1 QUE FATORES ESTRATÉGICOS DEVEM SER TIDOS EM CONTA NA GESTÃO DE UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Cada programa de aprendizagem em família tem a sua própria estrutura de gestão única, dependendo dos recursos viáveis, das estruturas nacionais e subnacionais e do tipo de serviços e organizações locais disponíveis.

A *Figura 4* baseia-se num quadro do LBE no Uganda. Esta identifica alguns dos fatores políticos, financeiros, organizativos e relativos a parcerias a considerar no desenvolvimento de uma estrutura de gestão para um programa-piloto de aprendizagem em família.

É útil começar por considerar as tarefas de gestão que têm de ser realizadas aos níveis estratégico e local. Poderá ser também necessário considerar escalões administrativos (por exemplo, nível comunitário, nível distrital, nível provincial).



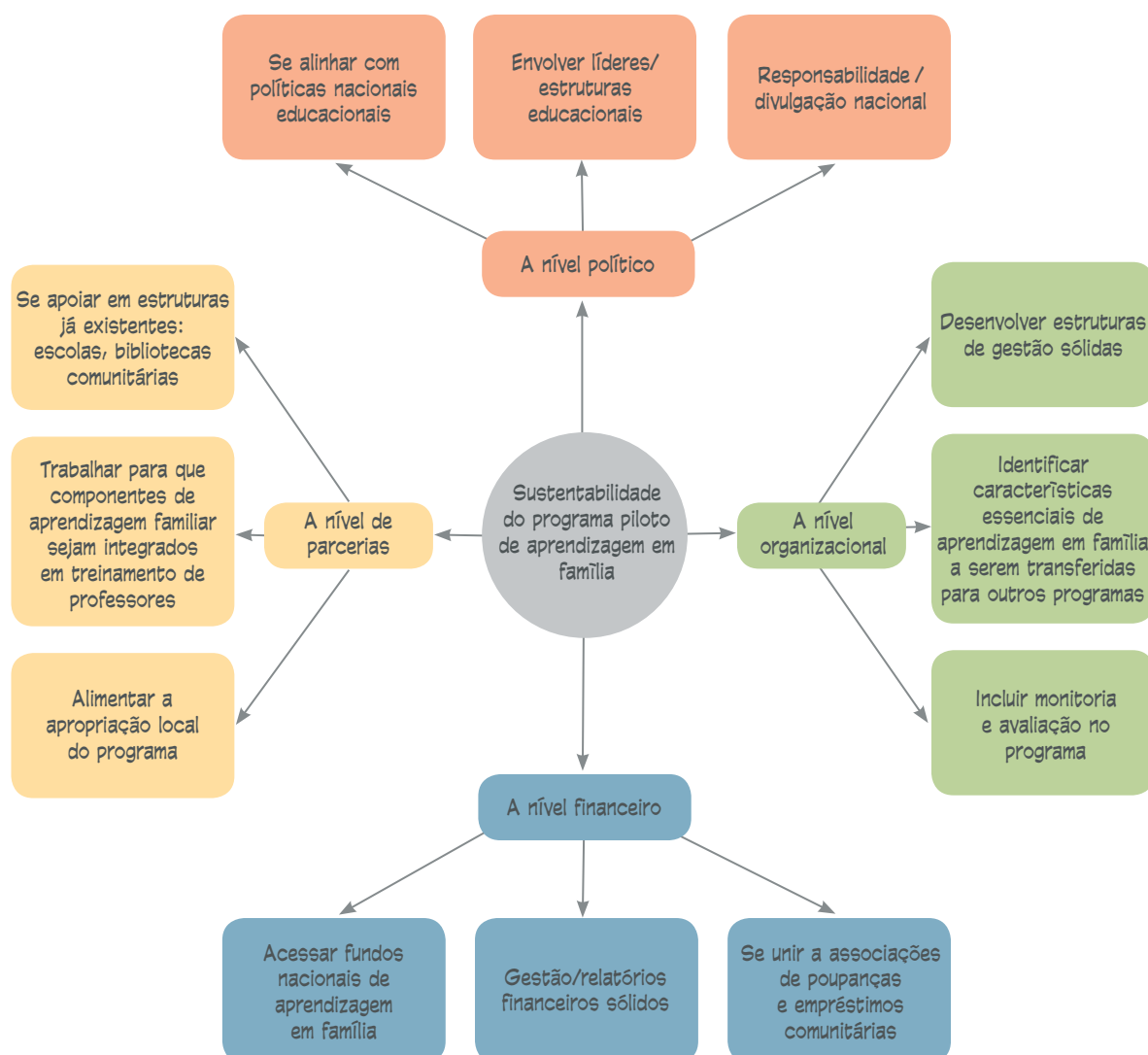


Figura 4. Fatores a considerar ao estabelecer um programa-piloto de aprendizagem em família
Fonte: LABE, 2016

8.2 QUE TAREFAS DE GESTÃO ESTRATÉGICA SÃO NECESSÁRIAS PARA ARTICULAR UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA COM O CONTEXTO NACIONAL?

Vínculo estratégico e formação de redes

Para assegurar a sustentabilidade, as equipas dos programas de aprendizagem em família devem criar uma ligação estreita com organizações importantes aos níveis nacional, subnacional e local. Por conseguinte, a equipa de gestão tem de estar ciente:

- das intenções do governo relativamente à aprendizagem em família, incluindo as políticas, comissões e iniciativas nacionais em matéria de aprendizagem em família;

- das potenciais fontes de financiamento locais, nacionais e internacionais para iniciativas de aprendizagem em família e outras iniciativas afins;
- dos recursos disponíveis para a aprendizagem em família a nível de iniciativas nacionais e subnacionais, tais como um currículo nacional de aprendizagem em família, recursos de aprendizagem partilhados, pacotes de formação de facilitadores e esquemas nacionais de avaliação;
- de conferências, grupos de trabalho, seminários e oficinas de formação relevantes para a criação de redes, o intercâmbio de experiências e o reforço do perfil e visibilidade do programa-piloto;
- de redes participadas por organizações nacionais e locais envolvidas em programas associados à aprendizagem em família.

Estas atividades exigem tempo, pensamento criativo e cuidadosa planificação, sobretudo quando os recursos são limitados. As reuniões de redes de trabalho estão muitas vezes abertas a novos membros, se bem que seja necessário considerar os custos do tempo e das deslocações. O trabalho em redes estratégicas pode resultar em oportunidades de partilha de materiais de aprendizagem, no intercâmbio de experiências de recrutamento e formação de facilitadores ou na exploração de fontes potenciais de financiamento futuro.

8.3 QUE TAREFAS DE GESTÃO LOCAIS SÃO NECESSÁRIAS PARA IMPLEMENTAR UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Consulta à comunidade

A consulta à comunidade deve constituir uma componente permanente de um programa de aprendizagem em família para assegurar que as suas observações influenciem os processos de planeamento e revisão.

A consulta à comunidade deve acontecer com uma ampla gama de partes interessadas, incluindo:

- participantes anteriores e atuais de programas de aprendizagem em família;
- grupos e organizações parceiras (consultar a *Secção 4*);
- dirigentes comunitários de ambos os sexos;
- autoridades locais fundamentais (isto é, saúde, educação);
- facilitadores do programa;
- equipa do programa.

A consulta à comunidade pode simplesmente consistir em reuniões semestrais ou anuais. Ao planificar uma consulta à comunidade, deve considerar-se o seguinte:

- A notificação das reuniões deve ser amplamente difundida tanto oralmente como por escrito.
- As reuniões devem ser inclusivas e conduzidas numa língua que encoraje as pessoas vulneráveis a dizer as suas opiniões.
- Os membros da comunidade devem ser incentivados a manifestar questões e preocupações e apresentar sugestões, assim como a responder a perguntas específicas da equipa do programa.
- A ordem de trabalhos e a ata da reunião devem ser redigidas numa linguagem e estilo acessíveis e inclusivos.
- Devem ser disponibilizados refrescos para os participantes das reuniões de consulta à comunidade. Deve evitar-se o pagamento da participação.

Conselhos ou comitês consultivos

Existe um grande benefício em ter um pequeno grupo de especialistas ou partes interessadas – muitas vezes denominado conselho consultivo, grupo diretor ou comitê consultivo – a nível nacional, subnacional e/ou comunitário, que se interesse pelo programa de aprendizagem em família e aconselhe a equipa do programa a intervalos regulares. Os representantes poderão incluir:

- ▶ diferentes unidades do Ministério da Educação (por exemplo, ensino pré-primário e primário, alfabetização e educação de adultos, formação de professores, monitoria e avaliação);
- ▶ diferentes ministérios setoriais;
- ▶ ONGs nacionais e internacionais;
- ▶ organizações de doadores e de ajuda humanitária;
- ▶ instituições académicas e de investigação;
- ▶ dirigentes comunitários locais;
- ▶ parceiros fundamentais relevantes para o programa em causa (por exemplo, escolas, equipa para a primeira infância, comitê de educação local);
- ▶ a equipa do programa;
- ▶ os facilitadores do programa.

Este grupo de pessoas deverá:

- ▶ ter boas ligações à comunidade ou experiência com o grupo-alvo (por exemplo, famílias vulneráveis) do programa por forma a contribuir com conselhos realistas e culturalmente sensíveis;
- ▶ trazer conhecimentos e experiência em abordagens intergeracionais à alfabetização e à aprendizagem, à mobilização das comunidades, à gestão financeira e organizativa e à monitoria, avaliação e investigação;
- ▶ reunir-se trimestral ou semestralmente para receber informação atualizada sobre o programa e aconselhar caso surjam dificuldades.

Pessoal do programa

A dimensão da equipa do programa variará em função da dimensão do programa de aprendizagem em família e dos recursos disponíveis. Os elementos da equipa poderão ser funcionários governamentais do setor da educação que se ofereçam como voluntários para realizar atividades no programa de aprendizagem em família complementarmente aos seus empregos normais ou poderão ser recrutados de forma honorária, sobretudo quando o programa se encontra nas fases iniciais de desenvolvimento.

Além do pessoal pedagógico que se ocupa do ensino, da formação e da supervisão, o programa de aprendizagem em família necessitará de uma pessoa ou de uma pequena equipa que assuma a responsabilidade global pela gestão, administração e implementação do programa, assim como pela monitoria e avaliação.

Esta equipa será responsável:

- ▶ pelo desenvolvimento da documentação do programa (objetivos, resultados e indicadores, um plano de execução, um orçamento que inclua as despesas para todas as atividades planeadas e um plano de monitoria e avaliação);
- ▶ pela administração do projeto;
- ▶ pela seleção e apoio da equipa (remunerada ou sobre base honorária, conforme o financiamento permita);

- ▶ pela gestão financeira;
- ▶ pela comunicação local e nacional;
- ▶ pela planificação e execução das atividades (ver *Figura 5* adiante);
- ▶ pela gestão da monitoria, avaliação e relatórios (consultar a *Secção 11*).

Perguntas sobre o pessoal:

- ▶ Quem será o gestor geral do programa?
- ▶ Quem executará as diferentes tarefas de gestão?
- ▶ Quem assumirá o trabalho de sensibilização/contacto inicial a nível comunitário?
- ▶ Quem irá facilitar as sessões de aprendizagem em família?
- ▶ Como serão recrutados os responsáveis pedagógicos, os facilitadores, os formadores e os supervisores? Como serão remunerados?
- ▶ De que modo a equipa irá trabalhar em conjunto? Como serão tomadas as decisões?
- ▶ De que modo será gerido e apoiado o pessoal?

Perguntas sobre a execução do programa:

- ▶ Onde terão lugar as atividades de aprendizagem em família?
- ▶ Em que altura do ano, durante quantas semanas (duração), com que frequência semanal e por quanto tempo (horas por sessão) será o programa?
- ▶ Que equipamentos, materiais, espaço de armazenagem e transporte são necessários?
- ▶ Que registos e processos de recolha de *feedback* devem ser implementados?
- ▶ Quem irá desenvolver e produzir os materiais necessários?

Implementação do programa

É importante elaborar um plano de execução das atividades definidas de comum acordo por toda a equipa que inclua prazos, locais, número de participantes e por aí adiante. Este deve, por exemplo, recomendar o número de facilitadores a formar, incluindo quando, onde, por quem, assim como os recursos disponíveis. A(s) pessoa(s) responsável(eis) pode(m) então verificar se o evento decorreu como planeado com o número previsto de participantes.

8.4 EXEMPLO DE ESTRUTURA DE GESTÃO

A Figura 5 apresenta um exemplo de estrutura organizativa para um programa piloto de aprendizagem em família desenvolvido pela *Mother Child Education Foundation* (AÇEV) na Turquia. Indica as relações entre as diferentes equipas aos níveis nacional (vermelho e azul) e local (laranja, verde e castanho), assim como algumas das tarefas que irão executar.

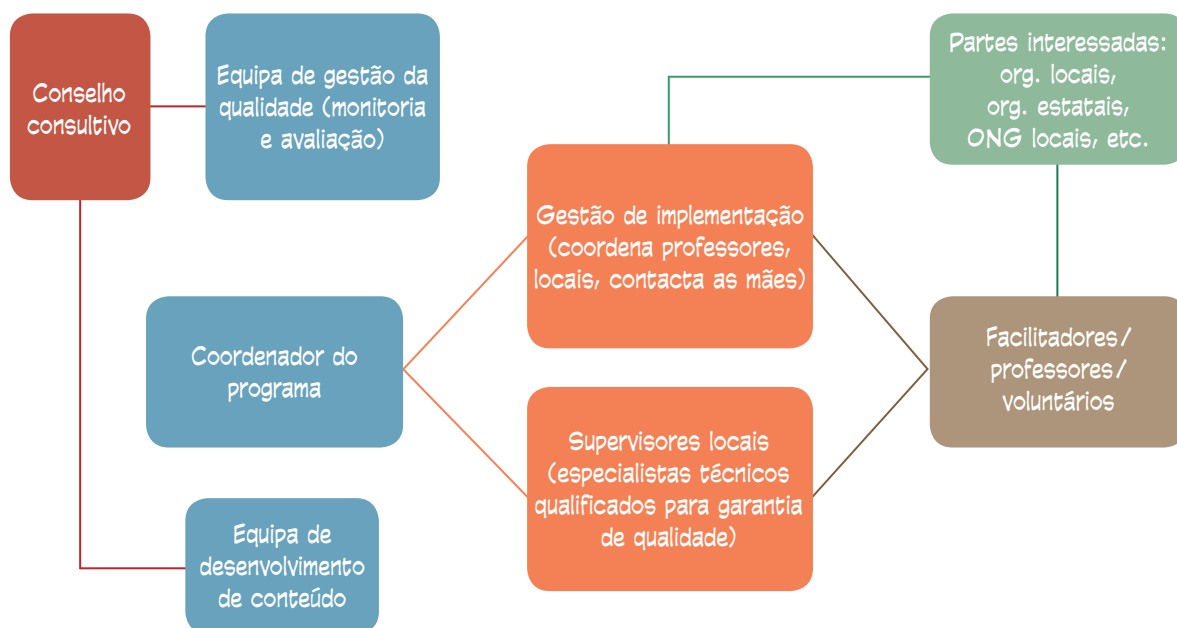


Figura 5. Possível organização de um programa para um esquema-piloto da AÇEV
Fonte: AÇEV, 2016

9

FORMADORES E FACILITADORES

Esta secção explora quatro questões essenciais:

- 9.1. QUE COMPETÊNCIAS DEVEM OS FACILITADORES E EDUCADORES POSSUIR?
- 9.2. COMO SERÃO RECRUTADOS OS FACILITADORES?
- 9.3. DE QUE TIPO DE FORMAÇÃO PRECISAM OS FACILITADORES E QUEM A PRESTARÁ?
- 9.4. COMO SERÃO APOIADOS OS FACILITADORES, POR QUEM E COM QUE FREQUÊNCIA?



São essenciais facilitadores competentes em qualquer programa de alfabetização em família. O termo «facilitador» indica que os aprendentes recebem apoio no seu processo de aprendizagem, que é facilitado de diferentes formas e não imposto. Os facilitadores visam desenvolver articulações entre a forma como as crianças e os adultos aprendem em casa e as diferentes exigências da aprendizagem escolar. A casa é validada como local de aprendizagem em si e não apenas como um coadjuvante da aprendizagem escolar.

9.1 QUE COMPETÊNCIAS DEVEM OS FACILITADORES E EDUCADORES POSSUIR?

O requisito principal dos facilitadores é a capacidade para ajudar as crianças e os adultos a aprender. Atingem este desígnio avaliando níveis de aptidão, facultando materiais interessantes e de qualidade e conduzindo atividades pertinentes, cativantes e estimulantes.

Alguns facilitadores terão de conduzir sessões para adultos e crianças, tanto em conjunto como separadamente. Se os grupos incluírem adultos e crianças, poderá ser útil empregar dois facilitadores que trabalhem juntos, uma vez que necessitarão, muito provavelmente, de apoio para desenvolver uma abordagem comum que promova o sucesso das sessões de aprendizagem.

9.2 COMO SERÃO RECRUTADOS OS FACILITADORES?

Na seleção dos facilitadores, é necessário assegurar que possuam conhecimentos do contexto, da cultura, da língua local e da comunidade, assim como a capacidade para ensinar e trabalhar com adultos e/ou crianças.

As qualidades a serem procuradas incluem:

- ▶ um interesse genuíno pela comunidade;
- ▶ a capacidade para envolver crianças pequenas ou adultos, ou uns e outros;
- ▶ boas competências de leitura, escrita e numeracia;
- ▶ fluência na(s) língua(s) necessária(s) e a disponibilidade para incentivar o uso de diferentes línguas, se apropriado;
- ▶ a capacidade para planejar sessões interessantes e estimulantes;
- ▶ a capacidade para selecionar ou criar materiais de leitura e escrita adequados, como histórias, fotografias e materiais de leitura da comunidade;
- ▶ experiência com as complexidades do trabalho de alfabetização, sobretudo no que diz respeito a metodologias adequadas e a abordagens informais de identificação do tipo de práticas de literacia e numeracia de que os aprendentes necessitam nas suas vidas quotidianas;
- ▶ a disponibilidade para ouvir conselhos e aprender;
- ▶ a capacidade para trabalhar com uma série de necessidades de literacia, numeracia e linguísticas no seio de um grupo;
- ▶ a capacidade para trabalhar com uma variedade de pessoas, incluindo pessoas vulneráveis, e prestar-lhes apoio.

Na maioria dos programas de aprendizagem em família, os facilitadores são pessoas respeitadas, recrutadas no seio da comunidade, que têm a vantagem de já terem ganho a confiança da comunidade e de estarem empenhados no seu desenvolvimento a longo prazo.

Muitos programas de aprendizagem em família cooperam estreitamente com as escolas e centram-se no apoio às crianças das escolas e às suas famílias alargadas. Nestes programas, os professores das escolas são muitas vezes recrutados como facilitadores.

Termos e condições

Os facilitadores devem ser informados sobre:

- ▶ o número de horas de trabalho semanal previsto;
- ▶ o nível de remuneração e quando a receberão;
- ▶ se serão pagas despesas de deslocação e outras despesas afins;
- ▶ a duração do seu contrato.

9.3 DE QUE TIPO DE FORMAÇÃO PRECISAM OS FACILITADORES E QUEM A PRESTARÁ?

Não se deve subestimar o valor da formação dos facilitadores. Trata-se de uma oportunidade para:

- ▶ conhecer os facilitadores;
- ▶ demonstrar que os facilitadores são membros apreciados da equipa de aprendizagem em família;
- ▶ ajudá-los a desenvolver novas competências;
- ▶ ajudá-los a familiarizarem-se com novos conceitos e abordagens;
- ▶ incentivá-los a partilhar novas ideias;

- ▶ assegurar que compreendem a lógica subjacente ao programa;
- ▶ assegurar que sabem o que se espera deles.

Os facilitadores contribuem para o programa de aprendizagem em família com uma diversidade de experiências e competências. Os professores, embora experientes, se beneficiarão muitas vezes de formação em matéria de desenvolvimento na primeira infância e podem não ter experiência no incentivo à interação entre crianças ou na disponibilização de espaços para estas discutirem tópicos mais genéricos relacionados com as suas famílias e comunidades.

Os facilitadores, incluindo os professores, necessitam, na sua maioria, de formação em matéria de como apoiar aos pais, às famílias e aos membros da comunidade para estimularem o desenvolvimento das crianças pequenas nos seus primeiros anos de vida. Aqueles que trabalham com escolas devem ser capazes de interagir positivamente com as famílias por forma a incentivar a sua participação nas atividades escolares e a aprendizagem dos filhos na escola e em casa. Será igualmente necessária formação para os facilitadores de grupos de adultos.

A formação inicial deve incluir:

- ▶ os princípios e conceitos do trabalho de aprendizagem em família;
- ▶ o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida;
- ▶ ideias para estimular o desenvolvimento e a interação de aprendentes jovens e adultos;
- ▶ jogos, atividades lúdicas e outras dinâmicas;
- ▶ criação e utilização de materiais;
- ▶ competências de pré-leitura;
- ▶ ensino da leitura e da escrita a adultos (experiência linguística, compreensão, consciência fonológica);
- ▶ desenvolvimento linguístico;
- ▶ trabalho de numeracia com as famílias;
- ▶ planificação e condução de sessões do programa-piloto;
- ▶ manutenção de registos;
- ▶ monitoria das realizações dos aprendentes;
- ▶ formação e desenvolvimento de parcerias a nível local;
- ▶ trabalho em equipa para desenvolver uma abordagem conjunta à aprendizagem em família.

Independentemente de trabalhar com crianças ou adultos, ou com ambos juntos, um facilitador deve receber formação especializada ministrada por formadores qualificados e experientes. O ensino de adultos exige competências que diferem das necessárias ao ensino de crianças; por exemplo, os facilitadores recrutados para ensinar adultos devem possuir formação especializada em literacia e numeracia de adultos. Há departamentos universitários que possuem experiência e competências para prestar formação inicial. É possível que haja institutos de formação ou formadores especializados, apoiados pelo governo local ou por outra ONG, a funcionar em determinadas áreas; noutras, o programa terá de dispensar a sua própria formação.



Formação de pais-educadores como parte de um projeto da LABE no Uganda

Análise do desempenho dos facilitadores

A *Briya Public Charter School* em Washington DC tem um método original para apoiar os seus facilitadores, que se baseia em seus pontos fortes e promove as abordagens que a escola deseja que eles apliquem nas aulas. O documento da escola «10 Características dos Professores Briya Efectivos: Apoio à Análise do Desempenho» identifica as qualidades centrais que os professores de aprendentes adultos devem possuir. Ao invés de incidir sobre falhas, o documento reflete características positivas. Apresenta-se adiante um extrato editado do documento de apoio relativamente a duas das 10 características que os professores de sucesso demonstram. Devem os mesmos:

▫ Ser conhecedores das melhores práticas atuais e capazes de implementá-las na sala de aula

- ⊙ Participar em todas reuniões de pessoal, formações, retiros e numa variedade de [...] oportunidades para incluir oficinas de trabalho, conferências, webinars [...] durante pelo menos 65 horas por ano letivo, a fim de apoiar um maior conhecimento dos conteúdos, a teoria pedagógica e/ou o desempenho das competências profissionais.
- ⊙ Partilhar conhecimentos com colegas apresentando uma oficina de trabalho de DP [desenvolvimento profissional], acolhendo um itinerário de aprendizagem, prestando *feedback* através de observações de pares e/ou documentando recursos através de um portal comum em linha pelo menos uma vez por ano.
- ⊙ Implementar no mínimo uma nova ideia por semestre, evidenciada num plano de aula, numa conversa com um supervisor ou numa apresentação numa oficina de trabalho de DP, numa reunião local ou a nível de departamento, etc.
- ⊙ Após consultas periódicas com o respetivo supervisor, incluindo a análise anual do desempenho, pesquisar oportunidades de desenvolvimento profissional, como formações presenciais ou em linha, com base nos pontos fortes e fracos identificados com o supervisor.

▫ Ser comunicadores efectivos com os colegas e os alunos

- ⊙ Publicar diariamente os objetivos de aprendizagem e associá-los à atividade na sala de aula e à respetiva finalidade.
- ⊙ Criar um sistema de verificação diária de que cada atividade foi compreendida, utilizando *exit tickets*, gestos de aprovação, interrogando os alunos sobre o que compreenderam, votações por SMS, etc.
- ⊙ Delinear e estruturar atividades e apresentar instruções simples e claras para promover o sucesso dos alunos.
- ⊙ Contribuir para a criação de um espírito de equipa positivo, pôr o sucesso da equipa à frente dos interesses pessoais; apoiar os esforços de todos para alcançar sucesso; trabalhar bem em contextos de equipas multidisciplinares. (*Briya Public Charter School*, Julho de 2016; UIL, 2016a)

9.4 COMO SERÃO APOIADOS OS FACILITADORES, POR QUEM E COM QUE FREQUÊNCIA?

O apoio contínuo aos facilitadores durante a implementação do programa é um aspecto crucial que impede que sejam deixados a «simplesmente continuar com o mesmo». Os facilitadores devem, por conseguinte, ser regularmente visitados. O principal objetivo destas visitas deverá ser o de monitorar a qualidade do processo e dos resultados de aprendizagem e introduzir mudanças ou adaptar o programa em resposta a questões emergentes.

As visitas de monitoria devem incluir:

- ▶ louvar os pontos fortes dos facilitadores;
- ▶ incentivá-los a continuar o seu desenvolvimento e a experimentar novas ideias;
- ▶ dar sugestões positivas de melhoria;
- ▶ identificar questões e problemas que exijam melhoria e soluções;
- ▶ estabelecer progressos na implementação do programa.

Integrar a formação em serviço para facilitadores no desenvolvimento curricular em curso

O Projeto de Alfabetização em Família (FLY) adota uma abordagem intergeracional ao reforço das competências de literacia das famílias. Coloca a ênfase no prazer da leitura e incentiva a familiarização com os livros e a autoexpressão.

O currículo é desenvolvido aplicando uma abordagem «ascendente» e constitui um processo contínuo. Os facilitadores do FLY reúnem-se em seminários mensais no instituto estatal de formação de professores em que desenvolvem o currículo através da recolha e sistematização de exemplos de boas práticas de todos os cursos do FLY que têm lugar nas escolas. Foram desenvolvidos desta forma módulos sobre capacidade de escuta, expressão oral, escrita, leitura em voz alta, consciência fonológica e abordagens multilíngues.

Os seminários proporcionam valiosas oportunidades para os facilitadores partilharem ideias e desenvolverem novos currículos, materiais e competências. Funcionam igualmente como um fórum para a resolução de problemas e apoio. (UIL, 2011b)

Formação em serviço

É importante que os facilitadores recebam formação regular em serviço para:

- ▶ atualizarem as suas competências;
- ▶ partilharem as suas experiências;
- ▶ analisarem eventuais problemas;
- ▶ avaliarem o progresso dos seus alunos.

Se possível, esta deverá ser ministrada por pessoal qualificado com experiência prática na facilitação de ações de aprendizagem em família para crianças e adultos.

Apresenta-se acima um exemplo de como integrar a formação em serviço no desenvolvimento curricular. Esta abordagem permite que novos facilitadores aprendam com facilitadores mais experientes («aprendizagem entre pares»), os quais, por seu lado, continuam motivados para desenvolver novas atividades e módulos.

Reter os facilitadores

Uma equipa de facilitadores forte constitui um fator valioso e a formação de novos facilitadores exige tempo e recursos.

Inevitavelmente, alguns facilitadores passarão para outras atividades; todavia, os seguintes fatores poderão contribuir para reduzir esta rotatividade:

- ▶ **Contacto regular com a equipa do programa.**
- ▶ **Reconhecimento do papel e do contributo positivo dos facilitadores para o programa (por exemplo, certificados, reconhecimento em reuniões comunitárias, inclusão dos seus nomes em relatórios).**
- ▶ **Oportunidades de formação em serviço que incluam o desenvolvimento de novas competências.**
- ▶ **Oportunidades para partilharem a sua experiência enquanto facilitadores, assim como as suas novas ideias e os seus sucessos.**
- ▶ **Oportunidades para assumirem novas responsabilidades no âmbito do programa (por exemplo, dando apoio a novos facilitadores co-facilitando com eles, desenvolvendo novos materiais, realizando visitas domiciliárias, apresentando os resultados do programa a nível comunitário ou regional).**

10

CONTEÚDO DO PROGRAMA

Esta secção explora três perguntas-chave:

- 10.1. QUE TÓPICOS DEVEM SER INCLUÍDOS NUM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?
- 10.2. QUE TIPOS DE ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM SÃO MAIS EFECTIVOS?
- 10.3. COMO PODEM A LITERACIA, A NUMERACIA E A LÍNGUA SER INCORPORADAS NOS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Em alguns países, os currículos padronizados de aprendizagem em família oferecem um programa de ensino estruturado, muitas vezes associado à avaliação através de ferramentas de avaliação nacionais. Os currículos nacionais podem proporcionar um ponto de partida valioso e materiais de aprendizagem úteis para as organizações que desenvolvam o seu próprio programa de aprendizagem em família elaborado a nível local. Muitos quadros nacionais de aprendizagem em família atribuem igualmente certificados reconhecidos baseados em competências de literacia, numeracia e linguísticas padronizadas e em programas nacionais de formação de facilitadores.

A flexibilidade constitui uma característica essencial dos programas efectivos de aprendizagem em família. Mesmo os programas baseados num quadro nacional de aprendizagem em família devem ser suficientemente flexíveis para responder a diferentes necessidades. O conteúdo deve ser específico para a comunidade-alvo, dar resposta às necessidades individuais e contribuir para o alcance dos objetivos globais do programa. Nas sessões com adultos e crianças estão presentes muitas idades, aptidões, interesses e níveis de competência diferentes. O conteúdo do programa deve ser adaptado a estes interesses, preferências e aptidões.

10.1 QUE TÓPICOS DEVEM SER INCLUÍDOS NUM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Os tópicos variam consideravelmente de programa para programa. Alguns são selecionados pela instituição ou organização responsável pela implementação (por exemplo, os direitos das mulheres, das crianças e das pessoas com deficiência), ao passo que outros são selecionados pelos participantes (por exemplo, a resolução de um problema específico da comunidade ou a aprendizagem sobre uma questão de saúde local). É possível identificar potenciais tópicos com relevância para o país, região ou comunidade local durante a análise inicial

da situação e das necessidades ou em consulta com as partes interessadas e os parceiros principais (consultar a *Secção 1.1* sobre a análise da situação e das necessidades).

A consulta dos participantes, no início do programa e ao longo deste, é essencial para manter o interesse e a relevância. Fazer perguntas aos grupos, tais como «O que gostariam de mudar na vossa comunidade?», «O que precisam de fazer ou aprender para gerar a mudança?» ou «Qual destes tópicos é o mais importante para vós?» pode ser útil para iniciar estas conversas.

Os tópicos seguintes são particularmente pertinentes para os programas de aprendizagem em família:

Famílias: membros, relações e papéis

Uma das conquistas de um programa de aprendizagem em família efectivo é a criação de bons hábitos. Estes passam pelo respeito mútuo, a aprendizagem conjunta e a visão da família como uma entidade forte e solidária.

Os exemplos das atividades a considerar incluem:

- ▶ Os participantes, tanto adultos como crianças, desenham sua própria família ou compõem uma canção, poema ou história para estimular uma discussão mais aprofundada sobre a sua família.
- ▶ Os participantes escrevem os nomes dos membros da família e as respetivas relações de parentesco.
- ▶ Os participantes criam breves peças teatrais sobre o comportamento dos membros da sua família em relação uns aos outros, que são subsequentemente utilizadas como base de uma discussão sobre os pontos fortes dos diferentes membros da família e os contributos positivos de cada um. Deve ser colocada uma ênfase especial sobre a importante posição das mulheres e das raparigas nas famílias, pois são frequentemente marginalizadas. Estas histórias podem também ser transformadas em contos na(s) língua(s) local(ais).

Apoiar o rendimento escolar das crianças

As crianças oriundas de famílias vulneráveis são menos suscetíveis de frequentar a escola e mais suscetíveis de abandonar se estiverem matriculadas. Os adultos poderão sentir-se pouco à vontade para falar com os professores dos filhos ou para participar numa comissão de pais e professores.

Os exemplos das atividades para abordar estas questões incluem:

- ▶ Os participantes desenham cartazes coloridos que representam o que se espera dos adultos e das crianças na escola depois de uma sessão de aprendizagem em família para a qual foi convidado um professor.
- ▶ Os pais dramatizam uma conversa com professores, discutindo o progresso dos filhos na escola e levantando questões complexas.
- ▶ Os pais leem as instruções do trabalho de casa junto à criança e a ajudam a resolvê-lo.

Direitos humanos/direitos da criança

As famílias vulneráveis desconhecem muitas vezes os seus direitos ou de que modo podem reclamá-los. A inclusão dos direitos das crianças pode ser extremamente útil se realizada de um modo divertido e prático.

Os exemplos das atividades para abordar este tema incluem:

- Os participantes discutem os direitos das crianças em grupos. Cada grupo faz uma breve dramatização de um direito para que os outros grupos adivinhem qual é. Os grupos discutem se todas as pessoas devem ter esses direitos e o que pode ser feito na sua comunidade para conquistá-los.
- Os participantes redigem e desenham cartazes sobre os direitos das crianças.

Desenvolvimento e aprendizagem infantis

Aprender como as crianças desenvolvem fisicamente, mentalmente e emocionalmente pode ajudar os pais a reconhecer o papel que podem desempenhar na sua aprendizagem.

Da ONG Tostan do Senegal chega-nos um exemplo de atividade para abordar este tópico:

- Os facilitadores apresentam estudos recentes sobre o desenvolvimento cerebral da criança para sublinhar a importância de falar com as crianças durante os primeiros 100 dias de vida. Como resultado, as mães interagem mais com os bebês, verificando-se um desenvolvimento da linguagem e uma ligação mais fortes.
- Os adultos praticam o cantar de rimas e canções aos bebês.



O programa educacional de Tostan inclui informações sobre o desenvolvimento cerebral da criança

Desafios que a comunidade enfrenta

Os grupos de aprendizagem em família podem proporcionar excelentes oportunidades para identificar desafios numa comunidade e discutir formas de lidar com eles. Isto pode levar à formação de novos grupos de autoajuda na comunidade, a campanhas para incentivar mais raparigas a frequentarem a escola ou à criação de uma cooperativa ou associação comercial de mulheres.

Apoio e serviços locais

As famílias marginalizadas e vulneráveis desconhecem muitas vezes o tipo de apoios disponíveis na sua comunidade ou a quem se dirigir se precisarem de comunicar um problema. A partilha de informações sobre o apoio a pessoas com deficiência ou sobre o que fazer em caso de abusos pode empoderar os adultos e as crianças para que atuem no sentido de introduzir mudanças nas suas vidas.

Do Projeto de Alfabetização em Família de Clare da Irlanda chega-nos um exemplo de atividade para abordar este tópico:

- Os facilitadores recebem uma lista de recursos comunitários que podem ajudar os participantes com problemas não educativos (em comunidades em que um projeto de aprendizagem em família se encontra nas suas fases iniciais, os participantes poderão compilar uma lista de recursos locais). Estes podem incluir unidades de saúde ou organizações locais que prestem formação profissional ou apoio a pessoas com deficiência, etc.

- ▶ Um orador convidado de uma destas organizações fala com o grupo sobre o apoio que presta.

Outros tópicos utilizados em programas de aprendizagem em família incluem:

- ▶ nutrição e saúde;
- ▶ agricultura e produção alimentar;
- ▶ proteção do ambiente local;
- ▶ desenvolvimento de competências para a geração de rendimentos e competências empresariais;
- ▶ violência doméstica, construção da paz e resolução de conflitos;
- ▶ reconhecer as oportunidades de aprendizagem em casa;
- ▶ matemática através de brincadeiras;
- ▶ partilha de livros e materiais impressos sobre o ambiente ao redor («impressão do meio ambiente»);
- ▶ desenho e desenvolvimento de competências de escrita;
- ▶ compreender o funcionamento das escolas e do currículo escolar;
- ▶ desenvolver um entendimento de como se aprende uma segunda língua;
- ▶ as formas como os pais podem ajudar as crianças a fazer os trabalhos de casa;
- ▶ de que modo o desporto, a arte, a música, a dança e as atividades práticas se relacionam com a literacia e a numeracia;
- ▶ compreender de que modo as pessoas aprendem;
- ▶ aprender sobre computadores e outras tecnologias.

A Secção 10.3 apresenta exemplos de atividades de literacia, numeracia e linguísticas para adultos e crianças associadas a estes tópicos.

10.2 QUE TIPOS DE ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM SÃO MAIS EFECTIVOS?

Os tipos de atividades incluídos num programa de aprendizagem em família são tão importantes como os tópicos tratados. A escolha da atividade de aprendizagem certa pode manter o interesse dos participantes, tornando assim a aprendizagem relevante e reduzindo as taxas de abandono.

Os adultos e as crianças aprendem de formas muito semelhantes. É uma opinião consensual que tanto uns como outros aprendem melhor quando:

- ▶ estão ativamente envolvidos (a aprender fazendo, mais do que ouvindo);
- ▶ são respeitados como indivíduos pelo facilitador e pelos outros membros do grupo;
- ▶ são convidados a contribuir com as suas próprias experiências;
- ▶ são capazes de relacionar a aprendizagem diretamente com as suas próprias vidas.

Deste modo, é importante que seja dada aos participantes uma oportunidade para discutirem tópicos e partilharem entre si a forma como irão adaptar a sessão de aprendizagem a fim de a aplicarem em casa.

É um erro assumir que um adulto não está familiarizado com determinado tópico, como a leitura com os filhos, a higiene na casa ou os direitos humanos, ou fazer-lhe uma preleção sobre o assunto. A maioria dos pais, e na verdade muitas crianças, já têm algumas ideias sobre todas estas matérias. Se lhes for dada a oportunidade de partilharem o que já sabem, começarão a aprender uns com os outros. O facilitador pode então

identificar eventuais concepções erróneas e actuar a partir dos conhecimentos existentes.

Os pais, os avós e outros cuidadores podem ser incentivados a se verem como parceiros importantes na aprendizagem dos filhos. À medida que os adultos e as crianças passam mais tempo a aprender em conjunto, beneficiarão igualmente de uma relação mais próxima que perdurará ao longo das suas vidas.

Ao planearem sessões de aprendizagem tanto para crianças como para membros adultos da família, os facilitadores devem:

- ▶ ter objetivos claros e práticos para cada atividade;
- ▶ perguntar aos participantes o que sabem sobre um tópico antes de transmitirem a informação;
- ▶ limitar quaisquer sessões de transmissão de informações (ou seja, mini-palestras) a um máximo de 15–20 minutos para dar tempo para discussão e atividades de grupo;
- ▶ incentivar os participantes a que partilhem as suas próprias experiências e pontos de vista e valorizar os seus contributos;
- ▶ incentivar a descoberta de soluções dentro do grupo, não sempre pelo facilitador;
- ▶ variar a atividade com frequência para manter a energia e o interesse do grupo;
- ▶ adotar atividades estimulantes para revitalizar o grupo após pausas ou sessões longas;
- ▶ incluir atividades lúdicas, jogos, dramatizações e canções nas sessões para todos, mas sobretudo para as crianças;
- ▶ celebrar o sucesso, elogiando e não criticando;
- ▶ incentivar os membros do grupo para que se apoiem mutuamente dentro e fora das sessões de aprendizagem, criando, por exemplo, grupos independentes dedicados a tópicos ou tarefas específicos;
- ▶ prestar apoio às pessoas individuais para que tracem os seus próprios planos com vista a alargar a sua aprendizagem à vida familiar.

10.3

COMO PODEM A LITERACIA, A NUMERACIA E A LÍNGUA SER INCORPORADAS NOS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Tal como descrito na *Secção 7.2*, alguns programas adotam uma abordagem extremamente estruturada ao ensino da literacia e da numeracia. Estes programas exigem muitas vezes o desenvolvimento de proficiência na língua nacional e são porventura mais indicados para as pessoas que pretendem um certificado reconhecido a fim de continuar estudos a um nível mais avançado.

No entanto, para muitos adultos envolvidos na aprendizagem em família, uma abordagem mais flexível poderá funcionar melhor: as atividades de literacia e numeracia podem ser adaptadas ao tópico e ao grupo, utilizando a(s) língua(s) falada(s) em casa como meio de instrução e proporcionando ao mesmo tempo oportunidades para aprender uma nova língua conforme o exijam contextos multilíngues.

Uma das principais funções dos facilitadores da aprendizagem em família é criar formas pelas quais os adultos e os filhos possam envolver-se conjuntamente em atividades de aprendizagem significativas e relevantes que envolvam a fala, a escuta, a leitura, a escrita e o uso de números.

A secção seguinte descreve técnicas e atividades para desenvolver a literacia, a numeracia e a língua. As equipas de aprendizagem em família são incentivadas a selecionar exemplos concretos de vocabulário, textos, aritmética, assim como a língua, em função do contexto e do tópico da sessão.

Conhecer práticas existentes de literacia, numeracia e linguísticas

Os facilitadores são incentivados a familiarizar-se com as práticas de literacia, numeracia e linguísticas dos participantes no programa de aprendizagem em família (consultar a *Secção 1*). Tal implica mais do que simplesmente saber se os participantes andaram na escola, passando também por uma discussão dos seguintes pontos com os aprendentes:

► Como já utilizam a literacia e a numeracia nas suas vidas e para a sua subsistência?

- Que registos escritos mantêm, se for o caso?
- Que tipos de materiais leem?
- A que ponto estão familiarizados com números e cálculos escritos?

► Com que finalidade(s) a literacia e a numeracia devem ser desenvolvidas?

- Para aprenderem a escrever o seu nome de forma a poderem votar ou registar-se quando participam em reuniões da comunidade.
- Para melhorarem as suas competências de leitura a fim de apoiar os filhos na escola.
- Para melhorarem a sua capacidade para gerir dinheiro com vista a apoiar seu pequeno negócio.
- Para melhorarem as suas competências de escrita por forma a criar uma comissão de mulheres.

► Que línguas falam e com quem?

- Em que línguas escrevem, se for o caso, e com que fins?
- Como e porquê gostariam de desenvolver a sua competência linguística?

Uma vez em posse destas informações, os facilitadores podem basear-se no que os participantes já estão a fazer, fortalecendo as práticas existentes e introduzindo gradualmente novos aspetos de literacia, numeracia e língua. Podem ser encontradas na *Parte 2* ideias para atividades sobre a forma de apoiar o desenvolvimento de competências de literacia, numeracia e linguísticas nos programas de aprendizagem em família.

Desenvolver a capacidade para prestar informações pessoais e compreender textos e números na comunidade

Dotar os participantes das competências de que necessitam para prestar informações e preencher formulários é uma forma útil de reforçar a confiança em matéria de literacia e numeracia. Este objetivo pode ser alcançado:

- falando sobre todos os tipos diferentes de informações pessoais que os membros da comunidade poderão ter de prestar, onde (por exemplo, em centros de saúde, ao registarem-se para votar ou ao solicitar apoio junto de organizações, para se inscreverem numa biblioteca comunitária ou para matricularem os filhos na escola) e em que língua;
- selecionando as informações mais frequentemente solicitadas e identificando as palavras-chave nas línguas locais e dominantes (por exemplo, nome, morada, idade, peso, etc.), ensinando os participantes a reconhecer estas palavras e a prestar as informações pertinentes;
- incentivando os participantes a trazerem o máximo número de formulários que encontrarem na sua comunidade a fim de discutir e praticar o seu preenchimento (nas comunidades em que escasseiem os textos escritos, o facilitador poderá ter de trazer exemplares de outras comunidades);

- incentivando os participantes a manterem um diário ou registo de aprendizagem. Em alguns casos, tal poderá consistir em praticar algumas letras ou números, noutros, poderá ser a descrição de um acontecimento importante do dia ou a elaboração de uma lista de atividades para o dia seguinte;
- pedindo aos participantes que tirem fotografias nos telemóveis ou que copiem nos seus cadernos quaisquer textos ou números da sua comunidade que tenham compreendido ou que gostariam de compreender e partilhá-los com o grupo. Este conceito pode também ser aplicado às diferentes línguas que possam ser faladas na comunidade.



*Letreiros num mercado em Kinyarwanda, em francês e inglês em Quigali, Ruanda.
Fotos: Katy Newell-Jones*

Apoiar o desenvolvimento da literacia, da numeracia e da língua como parte de atividades baseadas em tópicos

A literacia, a numeracia e a língua devem ser igualmente incorporadas em atividades baseadas em tópicos, como o desenvolvimento infantil, a saúde e a nutrição e os direitos das crianças.

A incorporação do desenvolvimento da literacia, da numeracia e da língua como parte de atividades baseadas em tópicos inclui dois aspetos: um diz respeito ao uso de técnicas de facilitação de apoio (para mais informações sobre esta matéria, consultar a Secção 7); o outro refere-se à utilização de tarefas de literacia, numeracia e linguísticas associadas ao tópico da sessão. Apresentam-se adiante alguns tópicos comuns e atividades pertinentes:

- **Saúde e nutrição.** Os participantes elaboram uma lista de compras para uma refeição saudável e calculam o respetivo custo; analisam embalagens de medicamentos amplamente disponíveis para compreender as respetivas formulações; ou discutem cartazes e anúncios de centros de saúde locais.
- **Agricultura e produção alimentar.** Os participantes calculam a quantidade de semente necessária para uma nova cultura, estudando um saco de fertilizante e compreendendo o texto e os números principais.

- ▶ **Proteção do ambiente local.** Os participantes desenham um cartaz para a comunidade sobre um tema relevante, marcando os pontos de riscos de «poluição».
- ▶ **Desenvolvimento de competências para a geração de rendimentos e competências empresariais.** Os participantes desenham uma simples ficha de registo para um pequeno negócio, utilizando a língua e imagens locais, ou desenvolvem um plano de negócios para uma nova empresa.
- ▶ **Violência doméstica, construção da paz e resolução de conflitos.** Os participantes discutem, em pares, na língua local, situações em que se tenham sentido ameaçados ou em que tenham presenciado outra pessoa a ser ameaçada de violência doméstica. Podem optar por elaborar uma imagem, poema ou história para partilhar com o resto do grupo. O grupo discute soluções possíveis.

Abordagens à alfabetização baseadas na leitura de palavras inteiras e na fonémica

Continuam a debater-se as diferentes abordagens ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Em termos genéricos, algumas abordagens baseiam-se no reconhecimento de palavras inteiras, enquanto outras dão maior ênfase aos sons das letras e às combinações de letras (fonemas).

O reconhecimento dos sons das letras e a consciência de simples combinações em diferentes línguas podem ser extremamente úteis tanto na leitura como na escrita. A Figura 6 descreve seis atividades participativas baseadas na abordagem fonémica, que podem ser aplicadas aos tópicos das sessões. Por exemplo, dividir as palavras «di-a-be-tes» e «in-su-li-na» em sílabas poderá ser útil numa sessão sobre a diabetes e a saúde.

Tarefas	Definição	Exemplo
Isolação dos fonemas	Reconhecer sons individuais nas palavras.	«Digam-me qual é o primeiro som em pasta» (/p/)
Identidade dos fonemas	Reconhecer o som comum em palavras diferentes.	«Digam-me o som que é o mesmo nas palavras bife, bispo e boca.» (/b/)
Classificação dos fonemas	Reconhecer a palavra com um som diferente numa sequência de três ou quatro palavras.	«Qual é a palavra que está desenquadrada?» Pão, peão, chão. (chão)
Fusão dos fonemas	Ouvir uma sequência de sons pronunciados separadamente e combiná-los para formar uma palavra reconhecível.	«Que palavra é formada por /b//i//xe//o/?» (bicho)
Segmentação dos fonemas	Dividir uma palavra em seus sons batendo ou contando os sons ou pronunciando e posicionando um marcador para cada som.	Quantos fonemas há em harpa? (quatro: /a//r//p//a/)
Supressão dos fonemas	Reconhecer que palavra fica quando um determinado fonema é retirado.	«O que é barco sem o /b/?» (arco)

Figura 6. Seis tarefas de consciência fonémica
Fonte: Briya Public Charter School

Atividades conjuntas para adultos e crianças que contribuem para o desenvolvimento prévio e inicial da língua, para a leitura prévia e inicial e para a escrita e a numeracia inicial

As crianças que participam numa aprendizagem ativa com os pais ou outros adultos no seio da família alargada têm tendência para ter melhor rendimento na escola do que as crianças de famílias em que tal não acontece.

Em algumas comunidades, não existe uma tradição de brincar com as crianças e ajudá-las a aprender. Torna-se necessário introduzir este conceito junto dos adultos e explicar o seu valor. Poderá ser necessário assegurar aos adultos que não leem nem escrevem muito de que eles podem, mesmo assim, ajudar os filhos a se prepararem para ler e escrever, aprendendo também eles em simultâneo.

A melhor forma de introduzir atividades entre pais e filhos aos adultos é através de demonstração. Alguns exemplos incluem:

- **falar com os bebés desde a nascença para que eles ouçam a linguagem desde as primeiras semanas de vida e comecem gradualmente a identificar e a repetir palavras individuais;**
- **dirigir perguntas abertas às crianças pequenas para incentivá-las a dar respostas que não sejam simplesmente «sim» ou «não», explorando assim o vocabulário que vão desenvolvendo no dia a dia;**
- **partilhar livros, olhando para as imagens, falando sobre elas, contando histórias e perguntando às crianças o que veem, o que acham que está a passar-se, de que cor são os diferentes objetos, o que poderá acontecer a seguir, etc.;**
- **cantar rimas infantis ou canções tradicionais às crianças, para que elas aprendam gradualmente as palavras e sejam capazes de cantá-las sozinhas, porquanto quase todas as culturas têm canções ou rimas tradicionais para aprender a contar desde tenra idade;**
- **introduzir o desenho e a coloração, o que ajuda os adultos e as crianças a praticar e a desenvolver a motricidade fina necessária à escrita;**
- **introduzir sons e formas de letras, assim como palavras isoladas, e reconhecer números, letras e palavras na comunidade e nas suas imediações (por exemplo, números em moedas, letras e números em veículos, nomes de lugares). Estas atividades podem ser adaptadas ao estágio de desenvolvimento da criança;**
- **contar em conjunto dos filhos: passos, pessoas, dedos, legumes e outros objetos do meio envolvente;**
- **comparar tamanhos, quantidades ou pesos, como por exemplo de legumes, baldes, animais ou arroz.**

Todas estas atividades podem ser realizadas na língua local ou numa nova língua. Devem ser descontraídas e divertidas e podem acontecer praticamente em qualquer lugar: durante a execução de tarefas, no campo, no mercado ou num autocarro. Estimulam o desenvolvimento linguístico, o reconhecimento de sons, a sequenciação, a criatividade, a escuta e a memória, e podem fortalecer as relações entre os adultos e as crianças, bem como desenvolver na criança um sentido do valor dos livros, das histórias e dos números.

Estas atividades podem igualmente proporcionar uma oportunidade para os adultos reforçarem a sua própria aprendizagem ou para praticarem conhecimentos recentemente adquiridos. A *Parte 2* contém ideias e exemplos complementares de atividades.

MONITORIA, AVALIAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

11

Esta secção explora quatro perguntas-chave:

- 11.1. COMO PODEM SER MONITORADOS EFECTIVAMENTE OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?
- 11.2. COMO SE PODE OBTER *FEEDBACK* SOBRE A EFICÁCIA DAS ATIVIDADES?
- 11.3. COMO SE PODE UTILIZAR A INFORMAÇÃO DA MONITORIA E DA AVALIAÇÃO?
- 11.4. COMO PODE SER AVALIADO O IMPACTO DE UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

A **monitoria** é o processo de determinar se os aspetos de um programa estão no «bom caminho» por referência a um plano de atividades e orçamento, e constitui uma forma de obter *feedback* sobre a eficácia das atividades do programa. A informação da monitoria influencia a forma como a equipa de um programa define prioridades em matéria de tempo e recursos. A *Figura 7* apresenta o miniciclo da monitoria, revisão e alteração de planos (a verde), o qual deve ter lugar ao longo de um programa.

A **avaliação** é o processo de apreciação da eficácia das atividades do projeto com vista ao alcance dos objetivos e resultados de um programa.

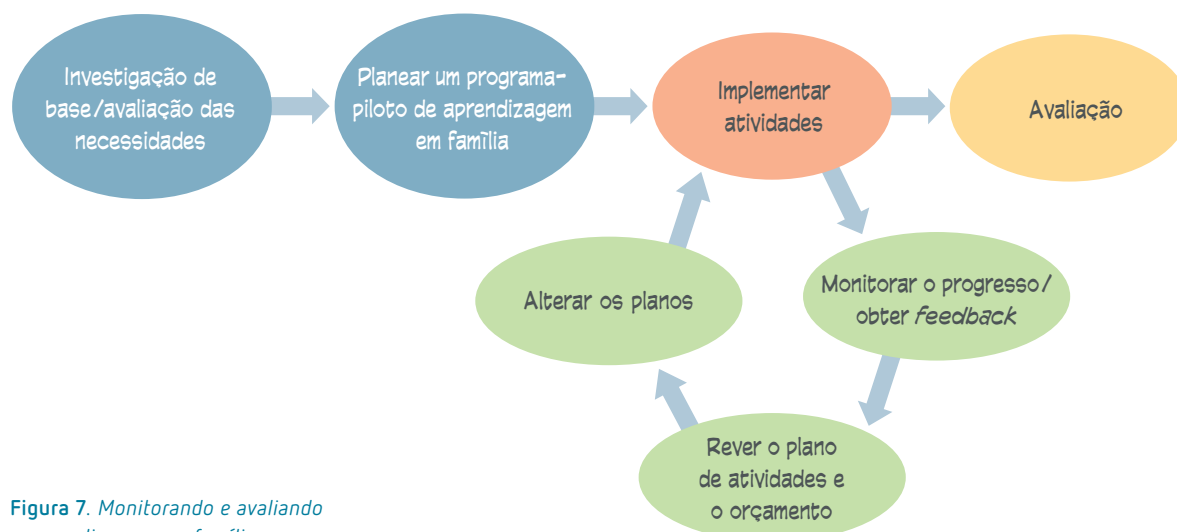


Figura 7. Monitorando e avaliando a aprendizagem em família

A monitoria e a avaliação são cruciais para assegurar a qualidade dos programas de aprendizagem em família e devem, por conseguinte, ser incorporadas nos processos de planificação e execução. Uma monitoria e avaliação efectivas são tão essenciais como o envolvimento dos participantes ou a formação dos facilitadores e não devem limitar-se a relatórios para os doadores. As conclusões de ações de monitoria e avaliação bem planeadas podem melhorar substancialmente a qualidade de um programa e o seu impacto na vida dos participantes.

No caso de programas de grande escala, o Ministério da Educação ou a organização encarregada da execução são muitas vezes responsáveis pela supervisão da monitoria e avaliação. Nos casos em que os programas são executados por um organizador local, esta responsabilidade deve ser atribuída a um membro da equipa central do programa.

Uma monitoria e avaliação efectivas podem ainda proporcionar evidência valiosa sobre os sucessos e fracassos dos programas, o que pode ser utilizado para apoiar:

- ▶ a prestação de contas aos financiadores do programa;
- ▶ o desenvolvimento futuro do projeto;
- ▶ candidaturas a financiamento;
- ▶ o desenvolvimento de políticas.

11.1 COMO PODEM SER MONITORADOS EFECTIVAMENTE OS PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

Um programa deve possuir:

- ▶ um conjunto de resultados e indicadores programáticos (consultar a *Secção 6*).
- ▶ um plano de execução com um calendário de eventos e atividades, bem como números previstos para os diversos elementos do programa, associados a um orçamento realista (consultar a *Secção 8*);
- ▶ um calendário de monitoria e avaliação.

Um calendário de monitoria e avaliação é simplesmente um sistema de recolha e registo de informação pertinente a partir do arranque do programa em diante. Deve ser sistematicamente recolhida informação sobre indicadores definidos, sempre que possível, para que o processo de monitoria possa progredir relativamente de forma suave.

Se o objetivo de um programa for o de aumentar o envolvimento dos pais na escola dos filhos, por exemplo, deve ser implementado um sistema simples de registo desta informação.

Exemplo de um calendário de monitoria e avaliação

Resultado:

Maior envolvimento dos pais na escola dos filhos.

Indicadores:

1. Percentagem de pais no programa de aprendizagem em família que visitaram a escola para falar sobre o progresso dos filhos.
2. Exemplos de pais no programa de aprendizagem em família que participam em reuniões de pais com a escola ou executam atividades de voluntariado na escola.

Dados a recolher	Como e quando?	Por quem?
Data da visita e nomes dos pais que visitam o professor da turma ou o diretor da escola para falar sobre o progresso dos filhos.	Caderno de apontamentos mantido pelo professor da turma, o qual é atualizado sempre que um pai visita a escola.	Professor da turma e diretor da escola
Nomes dos pais que participam em reuniões de pais com a escola.	Atas de todas as reuniões de pais com a escola.	Secretário/ administrador escolar
Registo dos nomes de todos os pais que executam atividades de voluntariado na escola.	Lista de todos os voluntários adultos e o apoio que prestam.	Secretário/ administrador escolar
Exemplos de pais que executam atividades de voluntariado na escola dos filhos.	Fotografias, notas ou breves descrições na sequência da discussão de atividades de voluntariado na escola.	Participantes da aprendizagem em família com o apoio do facilitador

A cooperação de toda a equipa do programa é fundamental para uma monitoria efectiva. Os facilitadores são mais suscetíveis de manter registos exatos se souberem de que modo estes ajudarão o programa a atingir os seus resultados e forem incentivados a demonstrá-los ao financiador. Vale a pena, portanto, dedicar tempo a garantir que todos os membros da equipa saibam que informações estão a ser recolhidas e porquê.

No que toca à recolha de dados, a existência de registos atualizados das sessões pode reforçar a assiduidade, alertando o pessoal para casos de participantes que faltam regularmente. Do mesmo modo, relatórios sobre a frequência com que os pais leem com os filhos ajudam a determinar se a leitura em casa se transformou num hábito.

Além de decidir *quais* os dados a recolher, as equipas dos programas devem decidir *como* os mesmos são guardados e utilizados. As perguntas cruciais neste âmbito poderão incluir:

- ▶ Que informações cada membro da equipa é responsável por recolher?
- ▶ Quem irá gerir a base de dados central? Quem irá introduzir os dados recolhidos?
- ▶ Quem tem acesso a que dados do projeto?
- ▶ Existe alguma informação pessoal que deva ser mantida confidencial ou conservada anonimamente?

- Com que frequência os registos têm de ser atualizados e por quem?
- Quando serão analisados os dados e por quem?
- Os dados armazenados estão disponíveis num formato adequado para que seja possível cruzar e prestar informações com rapidez e exatidão a fim de contribuir para a tomada de decisões e para efeitos de relatórios?

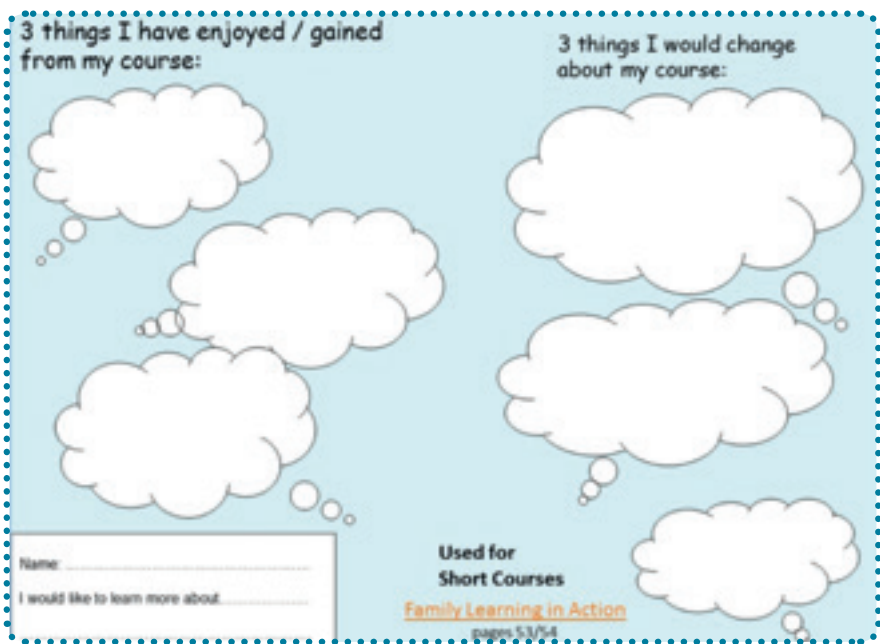
11.2 COMO SE PODE OBTER FEEDBACK SOBRE A EFICÁCIA DAS ATIVIDADES?

A obtenção de *feedback* dos participantes constitui uma componente essencial de um programa efectivo de aprendizagem em família e é diretamente vertido nas análises de monitoria efetuadas pela equipa do programa.

A obtenção de *feedback* não precisa de ser complexa. Fichas de *feedback* simples e engraçadas, como a apresentada na *Figura 8*, do Projeto de Alfabetização em Família de Clare, podem fornecer informações úteis a nível local.

3 coisas que gostei /adquiri no meu curso:

3 coisas que eu mudaria no meu curso:



Nome: _____
Gostaria de aprender mais sobre...

Used for Short Courses
Family Learning in Action
pages 53/54

Aplicado em cursos de curta duração
Aprendizagem em Família em Ação
páginas 53/54

Figura 8. Ficha de feedback dos participantes criada pelo Projeto de Alfabetização em Família de Clare

Os representantes dos pais podem também reunir com a equipa do programa para prestar *feedback* verbal em nome do resto do grupo. Muitas organizações desenvolveram sistemas para garantir a discussão do *feedback* e a aplicação das lições aprendidas para melhorar o programa local e a globalidade da organização ou instituição.

Um quadro para a recolha de feedback

A ONG palestina, *Trust of Programs for Early Childhood, Family and Community Education*, coordena um programa que envolve 1.000 famílias em oito aldeias nos arredores de Jerusalém. O seu objetivo é mudar as atitudes relativas à violência contra as mulheres e à discriminação exercida sobre as raparigas e as mulheres. O programa inclui um quadro estruturado para a obtenção de *feedback* local, o qual é usado para influenciar a tomada de decisões a nível local e nacional.

É recolhido em reuniões locais semanais *feedback* sobre a eficácia do programa e os desafios que este enfrenta. Estes comentários são analisados nas reuniões mensais do pessoal a nível estadual e, posteriormente, num colóquio nacional anual. Todos os anos tem lugar uma avaliação (análise, monitoria e *feedback* sobre os dados) e a cada três a cinco anos tem lugar uma avaliação do impacto.

Em cada etapa do processo, as conclusões destas investigações são comunicadas à equipa do programa local para informar a forma como o programa é implementado. São igualmente comunicadas ao nível superior da organização para instruir a estratégia da ONG e a conceção e implementação de novos programas. (UIL, 2009c)

11.3

COMO SE PODE UTILIZAR A INFORMAÇÃO DA MONITORIA E DA AVALIAÇÃO?

Além da recolha contínua de dados de monitoria e *feedback*, deve haver momentos específicos em que a equipa do programa examina os dados, analisa o progresso e, o que é mais importante, decide sobre as mudanças que é necessário introduzir. Para assegurar a eficácia deste processo, todos os membros da equipa do programa devem constantemente fazer a si mesmos as seguintes perguntas:

- ▶ As atividades estão a decorrer conforme planeado?
- ▶ Como podem ser melhoradas?
- ▶ Estão a contribuir para os resultados pretendidos?
- ▶ Que ajustes devem ser feitos?

As reuniões de análise devem ter uma frequência suficiente para que sejam tomadas medidas corretivas caso necessário, mas não tão frequentes que interrompam a execução do programa.

Uma análise de monitoria e avaliação pode ser extremamente motivante porquanto a equipa pode constatar que estão a ser feitos progressos e ter a garantia de que eventuais atrasos ou outras dificuldades são discutidos e de que são introduzidas mudanças.

Os dados da monitoria e da avaliação podem ser utilizados para responder a três perguntas que estão interligadas, mas merecem consideração separada. São elas:

1. O programa está no bom caminho?

A equipa deve examinar o plano de execução, o orçamento e os diversos conjuntos de dados de monitoria recolhidos sistematicamente a fim de decidir se as atividades estão a prosseguir conforme planeado, dentro dos prazos e do orçamento, e se os objetivos estão a ser alcançados. Caso não estejam, a equipa deve explorar as barreiras e os desafios e considerar a necessidade de medidas para repor o programa no bom caminho ou a retificação dos planos para manter as expectativas num plano realista.

2. Como podem melhorar-se ou modificar-se as atividades?

Este aspeto requer um exame dos dados de *feedback* obtidos dos participantes e uma discussão sobre a eficácia das atividades anteriores para determinar se podem ser melhoradas.

Por exemplo, os dados de monitoria sobre a formação de facilitadores poderão indicar que foi oportunamente formado o número necessário de facilitadores de ambos os sexos. No entanto, o *feedback* dos formandos poderá indicar que os facilitadores não se sentem suficientemente confiantes no trabalho com os pais depois de concluírem essa formação, que os facilitadores do sexo masculino se sentem pouco à vontade a discutir questões relativas aos direitos das mulheres ou que algumas facilitadoras não se sentem seguras em termos das suas próprias competências de literacia ou linguísticas. Caso sejam ignorados, estes problemas são suscetíveis de provocar uma reação em cadeia a nível de outras atividades do programa. Deste modo, embora a formação possa ter tido sucesso do ponto de vista da monitoria, o *feedback* identifica alguns desafios que a equipa deve ponderar antes de passar à fase seguinte.

3. Que nos dizem os dados de monitoria e avaliação sobre o alcance dos resultados do programa?

Este aspeto exige o exame de todos os dados recolhidos e a consideração de perguntas mais amplas sobre a forma como as atividades estão orientadas no sentido de alcançar os resultados do programa.

As perguntas cruciais neste âmbito poderão incluir:

- Os dados que estão a ser recolhidos estão relacionados com cada um dos resultados e indicadores do programa? Existem lacunas e, em caso afirmativo, como podem ser preenchidas?
- Que indícios concretos estão a emergir sobre o alcance dos resultados do programa?
- O programa de atividades necessita de ser modificado? Em caso afirmativo, que mudanças são necessárias nos planos de execução e no orçamento?

11.4

COMO PODE SER AVALIADO O IMPACTO DE UM PROGRAMA DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

O impacto de um programa pode ser determinado pelas mudanças que gera. Para tal, é necessário comparar as pessoas individuais, as famílias e a comunidade *antes e depois* da sua participação num programa. Por conseguinte, a avaliação do impacto depende de dados de base sólidos (consultar a *Secção 1*), recolhidos no início de um programa de alfabetização em família, e de informações comparáveis recolhidas durante a avaliação do impacto depois de um programa ser implementado.

A avaliação do impacto de um programa de aprendizagem em família constitui uma tarefa complexa e exigente. A aprendizagem em família pode resultar em toda uma série de mudanças diferentes, algumas das quais são relativamente simples de avaliar. Por exemplo, um melhor rendimento das raparigas na escola pode

ser avaliado em momentos distintos através da medição de aspetos como taxas de inscrição e retenção ou da transição do ensino primário para o secundário.

Os programas de aprendizagem em família também geram mudanças de atitude. O resultado poderá ser o empoderamento das pessoas para introduzirem mudanças inesperadas na sua vida que não podiam ter sido previstas antes de o programa começar. Por exemplo, quando a ONG Tostan lançou o seu Programa de Empoderamento da Comunidade em aldeias do Senegal, não esperava que o abandono da excisão genital feminina viesse a ser um dos resultados. Em relação a algumas mudanças, nem sempre é possível medir *antes e depois*. Nesses casos, devemos fazer fé nos relatórios sobre a mudança elaborados por diferentes partes interessadas e corroborados por várias fontes.

A avaliação do impacto do desenvolvimento da literacia, da numeracia e da língua constitui um desafio. Muitos governos criaram ferramentas de avaliação das competências de leitura, escrita e numeracia das crianças e dos adultos a diferentes níveis. Estas têm a vantagem de produzir resultados padronizados que são comparáveis entre programas, subsectores do sistema educativo e áreas geográficas. No entanto, os testes padronizados não avaliam se os participantes estão efetivamente a aplicar as suas competências na vida quotidiana ou se este facto trouxe mudanças significativas às suas vidas.

Pode obter-se uma ideia mais clara sobre a diferença que um programa está a fazer se, por exemplo, os aprendentes mantiverem um registo semanal das ocasiões em que leem, escrevem ou utilizam números para realizar uma determinada tarefa do seu dia a dia que anteriormente não eram capazes de realizar. Outros exemplos poderão incluir a capacidade para conferir um preço e evitar pagar dinheiro a mais, para escrever uma mensagem para a escola sobre o uniforme escolar de um filho ou para afixar um cartaz no mercado com vista à criação de um novo grupo de mulheres. Estes métodos poderão parecer informais, mas muitas vezes fornecem aos facilitadores, aos participantes e aos avaliadores uma ideia mais clara sobre o impacto de um programa na vida quotidiana das pessoas.

Alguns organizadores de programas de aprendizagem em família conseguem assegurar financiamento para a condução da avaliação do impacto por um consultor ou organização externa. Uma avaliação externa do impacto tem normalmente mais peso junto dos doadores e dos decisores políticos porquanto traz uma perspetiva nova e desinteressada sobre o programa.

A realização de uma avaliação externa do impacto pode ser dispendiosa. Contudo, há formas de reduzir os custos. Por exemplo:

- ▶ **Utilizar uma pessoa ou organização externa para supervisionar a avaliação do impacto, mas recorrer à equipa do programa, à comunidade ou a voluntários para recolherem grande parte dos dados.**
- ▶ **Estabelecer uma parceria com uma universidade que tenha acesso a financiamento à investigação ou estudantes que desejem ganhar experiência no âmbito de um projeto de investigação.**

As parcerias entre instituições governamentais, organizações comunitárias e universidades podem ser mutuamente benéficas, proporcionando oportunidades de intercâmbio de experiências e reforço de capacidades por todas as partes envolvidas. As universidades contribuem muitas vezes com conhecimento especializado sobre técnicas, desde a conceção de investigação experimental aleatorizada a técnicas de avaliação qualitativa do impacto. Estas parcerias podem resultar numa investigação rigorosa do impacto, a qual pode facultar indicadores suscetíveis de influenciar os decisores políticos no sentido de investirem mais na aprendizagem em família.

A parceria com outras organizações comunitárias pode resultar na avaliação recíproca do impacto dos programas. Embora não seja um processo tão «externo» como o da contratação de um consultor independente ou de uma organização distinta, este processo pode proporcionar uma perspetiva exterior sobre ambos os programas e reforçar a capacidade das duas organizações para realizarem avaliações do impacto.

Independentemente de quem conduz a avaliação do impacto, recomenda-se o seguinte:

- O processo deve ser consultivo e envolver uma vasta gama de grupos de partes interessadas.
- O progresso deve ser analisado face aos resultados e indicadores pretendidos do programa e deve também levar em consideração qualquer impacto imprevisto.
- Devem ser recolhidos dados quantitativos e qualitativos.
- Deve perguntar-se aos participantes que mudanças ocorreram nas suas vidas como resultado da participação no programa de aprendizagem em família e não apenas que competências adquiriram.
- Deve ser disponibilizado um relatório preliminar aos doadores (se aplicável), bem como ao grupo consultivo e aos parceiros principais, para consulta antes de ser finalizado.
- O relatório final deve ser disponibilizado num formato, estilo e linguagem que as partes interessadas, os parceiros e a comunidade possam facilmente acessar.

Pesquisa avaliadora em parceria com universidades

A pesquisa é um vetor central dos programas da *Mother Child Education Foundation* (AÇEV) na Turquia. O departamento de monitoria e avaliação da AÇEV trabalha em parceria com universidades que conduzem grande parte da pesquisa. A conceção da totalidade dos programas parte de uma pesquisa de base circunstanciada em que assentam as avaliações externas do impacto. O estudo inicial da AÇEV decorreu ao longo de quatro anos. Um estudo longitudinal de 22 anos procedeu ao seguimento de alguns participantes de um programa de enriquecimento de base domiciliária que têm hoje 25 a 27 anos de idade. Uma recente pesquisa avaliadora sobre o Programa de Apoio a Pais indicou que os pais que participaram estão mais envolvidos com os filhos, adotam abordagens menos autoritárias e mais democráticas à educação destes, comunicam melhor com outros membros da família e desenvolveram uma rede de apoio de pais oriundos de diferentes contextos. (Kagitcibasi, 2005)



LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA ORGANIZADORES QUE INICIAM UM PROGRAMA-PILOTO DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA

12

Esta lista de controlo de autoavaliação destina-se a instituições e organizações, de pequena ou grande dimensão, que estejam a considerar iniciar um programa-piloto de aprendizagem em família.

Uma reunião num pequeno grupo (quatro a seis pessoas) para trabalhar sobre cada secção será a forma mais proveitosa de utilizar a lista de controlo.

Cada afirmação deve ser sucessivamente analisada e discutida, para determinar se foi concretizada no todo ou em parte ou se não foi concretizada. Devem ser identificadas eventuais medidas adicionais a tomar.

O valor real deste exercício é a discussão que se estabelece ao trabalhar sobre diferentes afirmações e ao identificar áreas em que seria vantajoso realizar uma planificação mais aprofundada.

Compreender o contexto e as necessidades de aprendizagem

Atividades	Não	Em partes	Sim
Foi desenvolvido um plano para a análise situacional, incluindo métodos e estratégias pertinentes e culturalmente apropriadas?			
O contexto político (a nível nacional e subnacional) foi estudado e analisado e foram identificadas oportunidades de políticas?			
Foi elaborado um perfil comunitário para as comunidades-alvo em consulta com os seus dirigentes e membros? <i>Este inclui aspetos socioeconómicos, culturais e linguísticos?</i>			
Foram identificadas as necessidades de aprendizagem da comunidade? <i>Estas incluem necessidades de literacia, numeracia e linguísticas?</i>			
Foram identificados os recursos de aprendizagem nas comunidades-alvo para apoiar o programa (por exemplo, o local adequado para as aulas, pessoas locais disponíveis para assumir o papel de facilitadores, profissionais de saúde para fornecer contributos pertinentes)?			

Princípios transversais			
Atividades	Não	Em partes	Sim
O programa adota uma abordagem baseada nos direitos, incorporando ativamente os direitos humanos e sobretudo os direitos das raparigas e das mulheres, das crianças e das pessoas com deficiência?			
Participaram ativamente no processo de consulta e conceção do programa pessoas vulneráveis, incluindo mulheres e pessoas com deficiência?			
Foram integradas no programa componentes para o desenvolvimento de competências de literacia, numeracia e linguísticas?			
Foi considerado cada um dos princípios transversais no desenvolvimento do programa de aprendizagem em família?			
Foi alcançado um acordo sobre os princípios que orientarão o programa-piloto?			

Participantes			
Atividades	Não	Em partes	Sim
Foram identificados os participantes do programa?			
Foram especificamente visadas, no processo de inscrição, famílias marginalizadas e vulneráveis da comunidade?			
A comunidade inteira participou no diálogo sobre o programa?			
Participaram no planeamento potenciais participantes para assegurar que o conteúdo tem relevância para as suas vidas?			

Parceiros e parcerias			
Atividades	Não	Em partes	Sim
Foram identificados e abordados parceiros nacionais fundamentais?			
Foram celebrados acordos com as autoridades locais, indicando o tipo de apoio que podem e estão preparadas para fornecer?			
Foram explorados acordos com parceiros locais (por exemplo, escolas, ONG)?			
Os comités comunitários (por exemplo, educação, saúde, deficiência) estão dispostos a promover ativamente o programa de aprendizagem em família?			

Financiamento

Atividades	Não	Em partes	Sim
O programa dispõe de um orçamento com o cálculo dos custos para o primeiro ciclo de implementação (piloto), incluindo as atividades do projeto, o transporte e a eventual renumeração para as atividades?			
Foi garantido financiamento inicial para o primeiro ciclo de implementação (piloto) do programa?			
Existe uma estratégia para assegurar financiamento futuro e para garantir a sustentabilidade do programa?			

Objetivos, resultados e indicadores do programa

Atividades	Não	Em partes	Sim
O programa está associado a políticas ou prioridades de desenvolvimento nacionais em matéria de aprendizagem em família?			
O programa está articulado com a concretização de qualquer um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e contribui para a mesma?			
O programa está associado a qualquer um dos resultados genéricos da aprendizagem em família?			
O programa possui um conjunto de resultados e indicadores programáticos?			

Estrutura do programa

Atividades	Não	Em partes	Sim
Houve acordo sobre a abordagem global e o «modelo» de aprendizagem em família?			
Foi definido de que modo a literacia, a numeracia e a língua se enquadram na estrutura do programa?			
Foi definido de que modo os problemas locais serão incorporados no programa?			

Gestão do programa			
Atividades	Não	Em partes	Sim
Foi definida uma estrutura de gestão com funções e responsabilidades?			
Foram estabelecidos sistemas de permanente consulta à comunidade?			
Foi definida a estrutura da equipa de pessoal, incluindo facilitadores?			
O programa dispõe de um plano de implementação orçamentado para o primeiro ano, incluindo detalhes sobre calendários, duração e locais das sessões de aprendizagem em família?			

Formadores e facilitadores			
Atividades	Não	Em partes	Sim
Foram determinadas descrições de funções e definidos os termos e condições de trabalho dos facilitadores?			
Foram recrutados facilitadores?			
Foi planeada e orçamentada a formação de facilitadores com datas, local e formadores definidos?			
Foram identificados e planeados processos de apoio contínuo aos facilitadores?			

Conteúdo do programa			
Atividades	Não	Em partes	Sim
Foi elaborado um plano de estrutura e foram selecionados tópicos essenciais para o programa-piloto?			
As sessões de aprendizagem planeadas aplicam abordagens participativas e envolvem atividades estimulantes, como histórias, dramatização, jogos e canções?			
Foram incluídas atividades para desenvolver a literacia, a numeracia e a língua dos adultos e crianças em <i>todas</i> as sessões?			
Foram adquiridos ou desenvolvidos materiais para o programa-piloto?			

Monitoria e avaliação

Atividades	Não	Em partes	Sim
Foi elaborado um cronograma de monitoria e avaliação e foram confirmadas ferramentas para recolha de dados?			
Foram desenvolvidos métodos de obtenção de <i>feedback</i> junto dos aprendentes sobre a eficácia das atividades?			
Foi definido um calendário para analisar os dados da monitoria e da avaliação e apresentar recomendações para adaptações das atividades do programa?			
Foi desenvolvido um plano de avaliação do impacto do programa?			

MATERIAIS E ATIVIDADES

A *Parte 2* deste pacote de recursos apresenta exemplos de materiais e atividades que podem ser utilizados em programas de aprendizagem em família. A análise situacional no início do desenvolvimento de um programa de aprendizagem em família (consultar a *Parte 1, Secção 1*) ajudará a identificar os materiais de aprendizagem existentes que podem ser utilizados ou adaptados para o programa. Uma vez determinadas as necessidades de aprendizagem do grupo-alvo, assim como os objetivos e outros elementos essenciais do programa, o tipo de recursos de ensino e aprendizagem deve ser igualmente avaliado, sendo importante levar em consideração os seguintes aspetos importantes:

- ▶ **A estrutura do programa de aprendizagem em família (Secção 7), porque será ela que irá dita a natureza e o formato do material necessário.**
- ▶ **As competências e conhecimentos que os aprendentes pretendem desenvolver.**

A *Parte 2* explora as duas questões seguintes:

13. QUE TIPOS DE MATERIAIS SÃO ADEQUADOS PARA PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

14. QUE TIPOS DE ATIVIDADES E MATERIAIS DE APRENDIZAGEM SÃO MAIS EFECTIVOS?

Responde a estas perguntas, facultando:

- ▶ **um conjunto de critérios comuns de qualidade aplicados aos materiais de aprendizagem intergeracional e em família;**
- ▶ **exemplos de materiais efectivos;**
- ▶ **ideias para atividades a conduzir por adultos e crianças que aprendem juntos.**

PARTE 2



QUE TIPOS DE MATERIAIS SÃO ADEQUADOS PARA PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM EM FAMÍLIA?

13

Uma vez determinados os tópicos do programa de aprendizagem em família, os facilitadores necessitam de um conjunto de materiais e atividades de aprendizagem adequados para crianças e adultos que desenvolvam competências de literacia, numeracia e linguísticas a vários níveis distintos.

Existem inúmeras fichas de atividades disponíveis através de trabalho em rede com organizações já envolvidas em programas de aprendizagem em família e outros programas relacionados. Os recursos existentes serão úteis para as organizações que estão a desenvolver um programa de aprendizagem em família pela primeira vez e necessitam de atividades que possam ser realizadas pelos pais e pelas crianças em conjunto.

Quase todos os programas de aprendizagem em família precisam de desenvolver alguns materiais que sejam específicos da comunidade, dos tópicos e dos participantes. As perguntas para os planificadores de programas relativas a materiais incluem:

- ▶ Que materiais estão já acessíveis?
- ▶ Em que língua(s)?
- ▶ Como podem ser adaptados?
- ▶ Que outros materiais precisam de ser desenvolvidos?
- ▶ Que orçamento está disponível para o desenvolvimento, produção, distribuição e armazenamento de materiais?
- ▶ Quem desenvolverá os materiais?
- ▶ Em que quantidades serão produzidos?
- ▶ Onde serão produzidos os materiais a nível nacional, subnacional ou local?
- ▶ Como serão distribuídos e qual será o custo desta distribuição?
- ▶ Onde serão armazenados os materiais?
- ▶ Quem terá acesso aos mesmos?

13.1 CRITÉRIOS DE QUALIDADE RELATIVOS A BONS MATERIAIS DE APRENDIZAGEM

Os organizadores experientes de programas de aprendizagem em família de todas as regiões do mundo desenvolveram seis princípios e critérios fundamentais para materiais de aprendizagem em família de qualidade.

➔ 1. Autoexplorativos e empoderadores

Os materiais devem ser claros (simples e claramente estruturados), seguros e devem permitir a autoexploração e a utilização autônoma pelos aprendentes ao seu próprio ritmo. A compreensão e, por conseguinte, a utilização extensiva de materiais de aprendizagem de acordo com o tempo e as necessidades pessoais permite que os aprendentes assumam o controlo e se sintam empoderados. Por outras palavras, os materiais devem apoiar a aprendizagem autodeterminada que também pode ter lugar em casa.

➔ 2. Centrado no aprendente e sensíveis do ponto de vista cultural e linguístico

Os materiais devem ser relevantes e centrados nas experiências e necessidades dos participantes. Devem ser igualmente compatíveis com os recursos à disposição dos participantes. Se possível, os participantes devem poder escolher a partir de uma variedade de livros disponíveis de acordo com os seus interesses. Devem poder «manipular» os materiais e levá-los para casa. Os materiais e exercícios de leitura devem ser apresentados de forma a não tornar os aprendentes dependentes do facilitador, mas sim de forma a apoiar a sua aprendizagem. Sempre que possível, os materiais devem incluir um ponto de contacto pessoal.

Os materiais devem também, sempre que possível, responder às necessidades linguísticas dos aprendentes. Em contextos multiculturais e multilíngues, em que são faladas muitas línguas por pessoas da mesma comunidade, os aprendentes poderão igualmente ter de adquirir competências linguísticas e de literacia numa ou em mais línguas adicionais. Uma análise da situação orientada deverá prestar informações a este respeito (consultar a *Secção 1.2*). Os materiais não devem ser apenas disponibilizados na(s) língua(s) que os participantes compreendem, mas apoiar também o desenvolvimento de novas competências linguísticas. Os materiais bilingues podem constituir uma abordagem efetiva à preservação de uma língua e ao desenvolvimento de competência numa segunda língua.

A língua é importante e a cultura também. É extremamente importante considerar, reconhecer e valorizar a(s) cultura(s) dos aprendentes. Do mesmo modo, o material de ensino e aprendizagem utilizado em qualquer programa de aprendizagem (em família) deve partir dos conhecimentos que os aprendentes já possuem e apresentar exemplos e conteúdos que reflitam e valorizem as suas tradições e culturas. Trata-se de um aspeto particularmente importante em programas intergeracionais baseados na partilha de experiências entre diferentes gerações para a preservação de conhecimentos tradicionais. Os materiais de leitura devem ser igualmente sensíveis ao género e equilibrados.

➔ 3. Orientados para a ação e interativos

Os materiais devem estar em sintonia e refletir os contextos dos aprendentes. Devem ser igualmente orientados para a ação e baseados em **experiências da vida real**, oferecendo uma oportunidade para desenvolver competências de literacia, numeracia e linguísticas que sejam úteis para a vida quotidiana dos aprendentes. Os materiais devem proporcionar inúmeras oportunidades de aplicação na vida real, com exemplos que reflitam situações e acontecimentos da vida real. Os materiais de aprendizagem não só devem conduzir a atividades de aprendizagem, mas também promover ações conjuntas que envolvam adultos e crianças. Por outras palavras, devem ser conducentes à interatividade nas sessões de aprendizagem em família.

➔ 4. Acessíveis e reproduzíveis

Os programas dispõem muitas vezes de orçamentos limitados para o desenvolvimento de novos materiais. É importante ter em mente o custo e a rentabilidade de produzir materiais dentro do contexto dos recursos

disponíveis. Os materiais devem ser organizados tendo em vista um acesso e utilização fáceis por todos os participantes e devem ser (re)produzíveis a **baixo custo**. No caso de famílias vulneráveis, os organizadores devem desenvolver esforços para oferecer materiais de aprendizagem a baixo custo aos participantes ou, de preferência, a custo zero. Os custos e o esforço associados à produção de materiais devem ser facilmente acessíveis para o organizador. Este deve poder (re)produzir e reimprimir materiais, se possível ao nível da implementação (local) sem perda de qualidade. Além disso, os participantes devem poder levar os materiais para casa.

➤ 5. Atrativos

Embora a acessibilidade económica seja uma questão essencial a considerar, a qualidade e atratividade dos materiais são igualmente muito importantes. Deve ser uma prioridade produzir materiais atraentes que cativem os aprendentes. Materiais atraentes são fáceis de ler e entender. As imagens (se possível a cores) devem ser interessantes, estar em sintonia com as situações dos aprendentes e ser agradáveis de usar. Concretamente, os materiais de leitura, como livros e brochuras, não devem ter uma componente de texto excessiva e devem conter ilustrações suficientes para serem apreciados por aprendentes de diferentes idades, independentemente do seu nível de competência de literacia.

➤ 6. Flexíveis, adaptáveis e portáteis

Os materiais devem ser suficientemente flexíveis para se adaptarem a estilos de ensino e aprendizagem diferentes e devem apoiar diferentes tipos de atividades. Os materiais não devem impor ao educador ou aos participantes um pendão rígido a seguir, mas antes permitir e incentivar a adaptação dos conteúdos. A complexidade das atividades deve aumentar ou diminuir consoante as necessidades dos aprendentes. Do mesmo modo, por forma a servir os aprendentes e a promover genuinamente a aprendizagem intergeracional e em família, enquanto ponte entre a aprendizagem na sala de aula e em casa, os materiais devem ter um formato que permita a sua utilização fora da sala de aula. A sua conceção deve permitir que os aprendentes os levem para casa, quer sejam livros, sacos de histórias ou outros materiais.

13.2 CRIAR MATERIAIS E ATIVIDADES DE BAIXO CUSTO

Uma forma económica de desenvolver novas atividades e materiais é reunir os facilitadores e a equipa do programa para uma oficina de trabalho sobre materiais sobre um tópico específico. Pode pedir-se a cada pessoa que traga uma atividade, história ou objeto de uso diário associado ao tópico. O grupo pode então discutir que competências pretende que os participantes da aprendizagem em família devem adquirir, examinar os objetos e desenvolver uma lista de atividades práticas para diferentes níveis. O resultado poderá ser uma lista de atividades, juntamente com simples instruções para os facilitadores. Depois de calcular o custo dos materiais necessários para as atividades, os facilitadores devem decidir se é possível comprá-los. Este tipo de processo participativo ajuda a desenvolver a confiança e as competências dos facilitadores, assim como a conceber atividades relevantes e criativas.

13.3 UTILIZAR AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TIC)

A utilização de telemóveis, *tablets* e computadores está a aumentar rapidamente. Os telemóveis, por exemplo, são encarados em muitas comunidades como um item essencial no agregado familiar, mesmo por famílias

Gerir o dinheiro – desenvolver ideias para materiais e atividades

Tópico: Gerir o dinheiro

Objetos de uso diário: moedas, notas, uma fotografia de um anúncio de arroz de frango com o respetivo preço, um recibo, um pacote de farinha com uma etiqueta do preço, um recibo de ordenado, uma caderneta de registo de um grupo de poupança.

Atividades sugeridas desde as simples às mais complexas:

- ▶ Fazer corresponder moedas ou notas a números, copiando os números e dizendo-os em línguas diferentes.
- ▶ Jogar jogos de contar com as moedas.
- ▶ Juntar pacotes de objetos e respetivos preços para uma banca de mercado simulada.
- ▶ Comparar os preços de objetos semelhantes em lugares diferentes e calcular a diferença.
- ▶ Inventar histórias sobre uma mãe e um filho que foram fazer compras, adicionando cada objeto à medida que avançam. Onde foram? O que compraram? Quantos? Quanto custou? Quanto dinheiro lhes sobrou?
- ▶ Analisar um recibo e descobrir o que significam os diferentes valores.
- ▶ Calcular o custo dos ingredientes para um arroz de frango para uma família e compará-lo com o que custaria comprado numa banca de mercado.
- ▶ Calcular o custo dos ingredientes de outras receitas e compará-los.
- ▶ Criar uma tabela simples dos rendimentos e despesas do agregado familiar, utilizando imagens, palavras e números e discutindo em que artigos as famílias gastam mais e menos dinheiro.
- ▶ Examinar uma página da caderneta de um grupo de poupança e discutir como funcionam os grupos de poupança.
- ▶ Convidar alguém de um grupo de poupança local para vir falar com o grupo.

com rendimentos bastante limitados. As crianças sentem, geralmente, um grande fascínio pela tecnologia, enquanto os adultos maiores são mais suscetíveis de sentir ansiedade se for um meio novo para eles.

As sessões de aprendizagem em família podem constituir um espaço em que os participantes aprendem a utilizar a tecnologia. Os telemóveis são um recurso facilmente acessível que pode ser usado para executar tarefas simples, como praticar o uso de números e letras, fazer chamadas e enviar mensagens de texto. Podem também ser utilizados para tarefas mais complexas como a pesquisa de informações na Internet (se disponível) ou a publicação de conteúdos nas redes sociais. A tecnologia pode igualmente desafiar formas de aprendizagem tradicionais e apoiar a aprendizagem entre gerações. Por exemplo, as crianças ajudam muitas vezes os pais e os avós a aprender a usar telemóveis e outras TIC. Por outro lado, promove uma abordagem de «experimente e veja» à aprendizagem que é suscetível de gerar confiança e criatividade.

No caso das TIC e dos materiais de aprendizagem, é importante trabalhar ativamente para preservar a acessibilidade dos materiais de ensino e aprendizagem. Este aspeto é particularmente importante em contextos em que os aprendentes não têm acesso a livros ou onde os espaços exibem poucos textos escritos, ou seja, onde não existem letreiros, cartazes, jornais, etc. É o caso de muitas comunidades na África Subsaariana onde os materiais de leitura são muitas vezes raros e dispendiosos. A fim de combater esta falta de recursos de leitura, assistiu-se na última década a um interesse crescente na adoção das TIC para levar oportunidades de alfabetização a comunidades vulneráveis e marginalizadas. Embora as TIC ofereçam ferramentas interessantes

e potencialmente efectivas, deve ter-se cuidado ao adotar estes meios nas atividades de aprendizagem em família. Tal assume ainda maior pertinência no caso de comunidades excluídas em que existe um risco de alargar ainda mais o fosso criado pela falta de acesso às TIC. Antes de planejar a utilização de TIC, uma análise situacional orientada deve abordar questões logísticas, tais como:

- ▶ Existe algum problema na comunidade a nível de cortes de energia?
- ▶ Existem fontes de energia alternativas para as TIC, por exemplo, painéis solares?
- ▶ A comunidade dispõe de acesso estável à Internet?



Um momento de uma aula na Briya Public Charter School (EUA)

Construção de brinquedos como parte de um programa

Muitos programas de aprendizagem em família adotaram a construção de brinquedos como uma componente importante do programa. Alguns foram ainda mais longe, incluindo a construção de brinquedos como uma das principais componentes educativas do programa, conjugada com as diferentes atividades de alfabetização de adultos, cursos sobre competências parentais, aulas para a primeira infância e períodos de aprendizagem conjunta para pais e filhos. As organizações que adotaram o modelo norte-americano AVANCE dão um exemplo. Os pais que participam neste programa de nove meses participam na construção de brinquedos todas as semanas, criando brinquedos cuja complexidade de elaboração aumenta de semana para semana. Além de criarem brinquedos e livros educacionais para os filhos utilizarem em casa, os pais criam «estímulos» de aprendizagem que podem apoiar os filhos na aquisição de aptidões específicas, como competências de motricidade fina ou de pré-matemática, criando, por exemplo, instrumentos musicais com materiais reciclados ou criando blocos de construção. Os benefícios adicionais da construção de brinquedos passam ainda por:

- ▶ Criar motivação e apoiar a retenção, isto é, os pais desejam concluir os seus projetos e sentem orgulho em criar brinquedos úteis para os filhos.
- ▶ Facultar tempo adicional para analisar e discutir tópicos que foram abordados em diferentes aulas.
- ▶ Contribuir para a confiança de muitos adultos que podem não possuir competências de literacia e numeracia, mas podem transmitir conhecimentos e competências úteis à turma.

Quando apoiada pelos facilitadores, esta pode fomentar um sentido de comunidade, colaboração e apoio entre os pais porquanto oferece uma plataforma não intimidante e informal para discutir e encontrar soluções para os desafios que os pais enfrentam enquanto grupo. (AVANCE, 2013)

13.4 CRIAR MATERIAIS COM OS PARTICIPANTES

Os materiais de ensino e aprendizagem também podem ser desenvolvidos pelos aprendentes e com estes. As vantagens incluem:

- a manutenção de custos baixos de produção;
- a garantia de que os materiais estabelecem uma ligação pessoal às vidas dos participantes;
- uma maior apropriação do processo de aprendizagem pelos participantes;
- a valorização das competências existentes dos aprendentes em matéria de criatividade, produção, planificação, etc.;
- proporcionar aos aprendentes oportunidades para praticarem competências recentemente adquiridas, por exemplo, medindo o tamanho do pano a ser cortado para criar um livro de tecido (livros geralmente usados com as crianças mais novas);
- mais oportunidades para reter os aprendentes adultos no programa, ao dispor de um projeto em que se trabalha de sessão para sessão.

13.5 QUE TIPOS DE ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM EFECTIVAS SE CENTRAM NA PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS?

Narração de histórias e criação de livros

As histórias são formas essenciais de transmitir conhecimentos e cultura de geração em geração. Em muitas comunidades da África Subsaariana, a narração de histórias representa uma tradição oral. Além de histórias tradicionais, muitas pessoas têm histórias que gostariam de contar e de ter escritas.

A narração intergeracional de histórias é uma forma maravilhosa de construir relações entre gerações, valorizando a experiência dos mais velhos e fornecendo materiais escritos tanto para as crianças como os adultos lerem e discutirem em casa.

É importante lembrar que o processo de narrar as histórias, de escutá-las e de falar sobre elas é tão ou mais importante do que o produto final. A produção de um pequeno livro de histórias de diferentes participantes, escritas na(s) língua(s) local(ais), com ilustrações pelos participantes do programa de aprendizagem em família, pode demorar vários meses. Pode ainda promover uma série de novas competências e conhecimentos, incluindo competências de literacia, numeracia e linguísticas, e pode resultar em um valioso recurso para futuros aprendentes.

Atividades para o desenvolvimento da literacia, da numeracia e da língua em programas de aprendizagem em família

As seguintes atividades podem, na sua maioria, ser adotadas com grupos de adultos ou crianças, em conjunto ou separadamente. Os facilitadores são incentivados a adaptá-las e a delinear as suas próprias atividades.

Jogos e dinâmicas de grupo:

- Os participantes escolhem a primeira (ou última) letra do seu nome de um grupo de letras recortadas em cartão.

- Os participantes associam a letra inicial de todos os seus nomes a alimentos saudáveis e menos saudáveis (por exemplo, Sara – sopa e salsichas; Fátima – fruta e fritos).
- São colocados na mesa, voltados para baixo, jogos de pares (pares de imagens, palavras ou letras). Dois ou mais jogadores tentam escolher duas letras ou palavras correspondentes, recordando e reconhecendo palavras que rimam (por exemplo, um participante começa por apresentar uma palavra ou uma frase curta na sua língua local. O grupo considera quantas línguas diferentes são conhecidas para a mesma palavra ou frase).
- Uma pessoa mostra ao grupo um objeto, como um pacote de arroz ou um pedaço de madeira. Todo o grupo adivinha o respetivo comprimento ou peso, antes de o objeto ser medido ou pesado.

A ONG LABE desenvolveu alguns exemplos de como trabalhar com pais e adultos para desenvolver materiais e brinquedos educativos. Estes são apresentados no *Anexo 2*.

READ Nepal: As Histórias dos Meus Avós, os Meus Desenhos



Um grupo de avós narra as suas histórias às crianças como parte do programa

Este programa de narração de histórias, que envolve avós e crianças, contribui para a preservação da cultura local e para o reforço dos laços intergeracionais.

Os avós, muitos dos quais não sabem escrever, contam as suas histórias às crianças que fazem desenhos para ilustrá-las.

Os avós e as crianças falam sobre as histórias, a sua origem e significado, e se contêm mensagens ocultas sobre a sua história e cultura.

Muitas histórias foram agora selecionadas e publicadas, constituindo um recurso permanente e culturalmente apropriado para programas futuros. (UIL, 2015d)

Sacos de histórias familiares da LABE

A ONG *Literacy and Adult Basic Education* (LABE) está sediada no Uganda. Parte do seu programa de educação baseada na língua materna (MTE), implementado nas regiões nortenhas do país, inclui a criação e distribuição de sacos de histórias. Estes são distribuídos a todas as famílias participantes. Os sacos de histórias funcionam como minibibliotecas que as famílias podem pendurar na parede em casa e utilizar como uma ferramenta prática para guardar e organizar os seus materiais de leitura. Trata-se de um bom método de incentivar os pais e as crianças a praticarem as suas competências de literacia em casa. (UIL, 2015c)



Um saco de histórias de família da LABE



14

QUE TIPOS DE ATIVIDADES E MATERIAIS DE APRENDIZAGEM SÃO MAIS EFECTIVOS?

Esta secção apresenta exemplos de materiais e atividades de boa qualidade e úteis.¹

Help Children to Be Strong (Ajudar as Crianças a Serem Fortes)

Este livreto foi desenvolvido pelo Projeto de Alfabetização em Família da África do Sul. Embora o exemplo aqui apresentado seja do manual dos facilitadores, o livro dos pais está organizado de acordo com as mesmas secções e atividades.

Este livreto:

- ▶ orienta os facilitadores no seu trabalho quotidiano com os pais;
- ▶ incentiva os facilitadores a adotarem a mesma abordagem com os pais, tal como recomenda que os pais adotem com os filhos;
- ▶ sugere diferentes formas de promover o debate sobre tópicos importantes (associados a uma determinada sessão);
- ▶ é fácil de seguir: ao invés de conter uma grande quantidade de texto, o texto escrito é limitado ao mínimo necessário e pode ser igualmente usado por aprendentes adultos com níveis baixos de literacia (consultar a *Figura 9*);
- ▶ adapta-se a diferentes grupos de aprendentes, designadamente pais com filhos de diferentes idades (consultar a *Figura 11*);
- ▶ põe uma forte ênfase em temas positivos (resiliência) de um modo não intimidante;
- ▶ está disponível em várias línguas (apresentam-se aqui exemplos da versão em inglês);
- ▶ está orientado para a ação, apresentando a facilitadores e a pais sugestões sobre novas estratégias e atividades a executar com crianças de uma forma positiva e não desafiante;
- ▶ apresenta imagens dos jovens e dos adultos de forma positiva. As imagens das pessoas incluídas na publicação estão em sintonia com a situação dos participantes do programa (consultar a *Figura 12*).

* Algumas das cópias digitalizadas referidas na secção seguinte podem ser obtidas contactando a Biblioteca do Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) em uil-lib@unesco.org ou, alternativamente, a organização que as desenvolveu. Para informações complementares sobre os materiais, contacte as autoras desta publicação em uil-lbs@unesco.org.



Take three empty matchboxes. Put four or five grains of rice in one. Do the same for the second box. In the third box, put ten or twelve grains of rice. Close up the boxes.

Now ask your child to shake each one. Ask her which two boxes sound the same. She will be matching the sounds (*imisindo*).

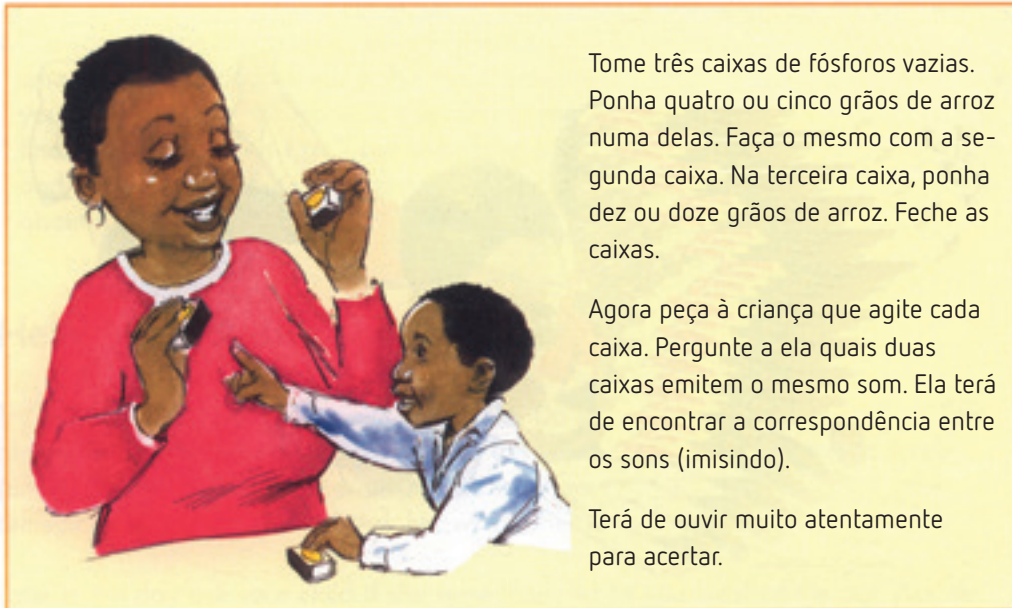
She will have to listen very carefully to get this right.

- Most adults sing to their children. Say the words clearly when you sing or say rhymes (*imisindo ehambisanayo*) to your child. She will soon begin to try and say the words with you. She will learn new words and sounds. Try doing an action that matches the words of the song. Your child will copy you. You can both (*nobabili*) have a lot of fun (*injabulo*) this way.

- Here is another listening game you can play with your child. Take one page from a newspaper or magazine. Choose a letter of the alphabet. Help your child find the same letter on the page. Cut out the letter. See how many you can find. Now look at the rest of the newspaper or magazine. Can you find pictures of things that begin with this letter?

For example, if you choose the letter **f** you may be able to find pictures of food, friends, and family. This game teaches your child to listen for the sounds at the beginning of a word.

- Listen to the radio with your child. There are interesting programmes on the radio for young children. There are also music programmes. Listen to these with your child. Talk to her about what you hear. Ask her if she enjoyed the music and what it made her think of. Perhaps it made her think of rain, a party, a train, a lot of horses galloping along the road. You will help her to develop her imagination.



- A maioria dos adultos canta aos filhos. Pronuncie claramente as palavras ao cantar ou recitar versos (*imisingo ehambisanayo*) à sua criança. A criança logo começará a tentar e repetir as palavras consigo. Com isso aprenderá novas palavras e sons. Tente executar uma ação que corresponda às palavras da canção. Sua criança irá lhe copiar. Podem divertir-se (*injabulo*) os dois (*nobabili*) imensamente desta forma.
- Eis outro jogo de escuta que pode jogar com a criança. Apanhe uma página de um jornal ou revista. Escolha uma letra do alfabeto. Ajude a criança a encontrar a mesma letra na página. Recorte a letra. Veja quantas consegue encontrar. Agora veja o resto do jornal ou revista. Consegue encontrar imagens de coisas que comecem por essa letra?

Por exemplo, se tiver escolhido a letra *c* talvez encontre imagens de comida, carros e comboios. Este jogo ensina a criança a ouvir os sons no início de uma palavra.
- Ouça rádio com a criança. Há programas de rádio interessantes para crianças pequenas. Existem também programas de música. Ouça-os com a criança. Fale-lhe sobre o que estão a ouvir. Pergunte-lhe se gostou da música e o que esta lhe fez pensar. Talvez tenha feito a criança pensar em chuva, numa festa, num comboio, em muitos cavalos a galope na estrada. É uma maneira de ajudar a criança a desenvolver a sua imaginação.

Figura 9. Uma imagem e atividade incluídas no livreto do Projeto de Alfabetização em Família da África do Sul



I AM

I AM lovable
I AM glad to do nice things for others and show I care
I AM respectful of others and myself
I AM willing to be responsible and independent
I AM sure things will be all right

I CAN

I CAN communicate
I CAN try and solve problems
I CAN control my feelings
I CAN understand what kind of person I am and what others are like
I CAN find someone to help me

I HAVE

I HAVE people around me I trust and who love me, no matter what I do
I HAVE people who make rules for me so I know when to stop before there is danger or trouble
I HAVE people who are good role models
I HAVE people who want me to learn to do things on my own
I HAVE people who help me when I am sick, in danger or need to learn

The three parts of resilience

Let us talk about a model of resilience. A model is like a plan. There are different parts in a model or plan. There are three important parts to resilience: We can call the parts I HAVE, I AM, I CAN. Let us look closely at each part.

Let us look at the three parts of the resilience model in more detail.
I HAVE, I AM and I CAN



Capítulo 1: Por que razão as crianças precisam de ser resilientes?

EU SOU

EU SOU adorável
 EU SOU simpático com as outras
 pessoas e mostro que me preocupo
 EU SOU respeitoso para com os
 outros e para comigo mesmo
 EU SOU capaz de ser responsável e
 independente
 EU SOU de opinião que vai correr
 tudo bem

EU POSSO

EU POSSO comunicar
 EU POSSO tentar resolver problemas
 EU POSSO controlar as minhas emoções
 EU POSSO compreender que tipo de
 pessoa sou e como são os outros
 EU POSSO encontrar alguém que
 me ajude

EU TENHO

EU TENHO pessoas à minha volta
 nas quais confio e que me amam,
 faça eu o que fizer
 EU TENHO pessoas que me definem regras
 para eu saber parar antes que haja algum
 perigo ou problema
 EU TENHO pessoas que são figuras exemplares
 EU TENHO pessoas que querem que eu
 aprenda a fazer coisas eu mesmo/a
 EU TENHO pessoas que me ajudam quando
 estou doente, corro perigo ou preciso
 de aprender

As três partes da resiliência

Falemos sobre um modelo de resiliência. Um modelo assemelha-se a um plano. Há partes diferentes num modelo ou plano. A resiliência compõe-se de três partes importantes: podemos chamar a essas partes EU TENHO, EU SOU, EU POSSO. Examinemos atentamente cada parte.

Analisemos mais detalhadamente as três partes do modelo de resiliência.

EU TENHO, EU SOU e EU POSSO

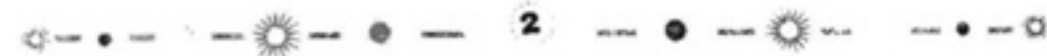


Figura 10. Página 2 de *Help Children to Be Strong*, utilizada para apoiar discussões com os pais sobre resiliência



Children of different ages

There are many different things that children and parents can do to build the I HAVE, I AM, and I CAN parts of the resilience model.

When children are very young they need the "I HAVE" parts more than the other parts. This is because they need a lot of care and support from parents and other adults. As children grow, they have more skills. They still need to say I HAVE support from others. Now they are also building their own skills so they can say, "I CAN". As they grow older they make their personal attitudes and feelings strong so they can say "I AM".

Let us look at what this means for children of different ages. Remember children grow and develop in different ways. These are only examples. You know your own child better than anyone else. This means that you will know which example applies to them.

We use different headings and boxes in the examples. This is what the headings mean:

What parents can do is about what parents and other adults can do to build their child's resilience at different ages.

Examples describe good ways to behave when there is a problem. In each example you will learn the adult's goals, the child's needs, and the parts of the resilience model that are being built.

The results show what happens when resilience has been developed. How does the child use the words of resilience? What skills has she learnt? How does she feel about herself?

Check to see if you are trying to build resilience too fast. Look for signs that tell you that what you are doing is right for your child. Make sure your child understands what you are teaching her. Watch how she responds. If she shows that she does not understand what you are doing or finds it difficult to learn something, change what you are doing. You may be going too fast or perhaps you are treating her as though she is older than she is.



Capítulo 1: por que razão as crianças precisam de ser resilientes? _____

Crianças de diferentes idades

Há muitas coisas diferentes que as crianças e os pais podem fazer para construir as partes EU TENHO, EU SOU e EU POSSO do modelo de resiliência.

Quando as crianças são muito pequenas, precisam das partes «EU TENHO» mais do que das outras.

A razão é que precisam de muitos cuidados e apoio dos pais e de outros adultos.

À medida que vão crescendo, as crianças possuem mais competências. Continuam a precisar de dizer EU TENHO o apoio dos outros. Agora começam também a construir competências próprias e já podem dizer «EU POSSO».

Quando são mais velhas, fortalecem as suas atitudes e emoções pessoais e podem dizer «EU SOU».

Vejamos o que isto significa para crianças de diferentes idades. Convém lembrar que as crianças crescem e se desenvolvem de formas diferentes. O que apresentamos a seguir são apenas exemplos. Os pais conhecem os filhos melhor do que ninguém. Ou seja, sabem que exemplo lhes aplica melhor.

Usamos vários títulos e caixas nos exemplos. Os significados dos títulos são os seguintes:

O que os pais podem fazer refere-se ao que os pais e outros adultos podem fazer para construir a resiliência dos filhos em diferentes idades.

Os **exemplos** descrevem bons comportamentos quando surge um problema. Em cada exemplo, irás conhecer os objetivos dos adultos, as necessidades das crianças e as partes do modelo de resiliência que estão a ser construídas.

Os **resultados** mostram o que acontece quando foi desenvolvida resiliência. De que forma a criança usa as palavras de resiliência? Que competências adquiriu? O que sente a respeito de si própria?

Verifique se está a tentar construir resiliência depressa demais. Procure sinais que lhe digam que está a proceder da maneira correta com a criança. Certifique-se de que a criança compreende o que lhe está a ensinar. Observe a forma como reage. Se a criança mostrar que não compreende o que o adulto está a fazer ou tem dificuldade em assimilar algum aspeto, o adulto deve alterar o que está a fazer. Podes estar a avançar demasiado depressa ou talvez esteja a tratar a criança como se ela fosse mais velha do que é.



Figura 11. Página 10 de *Help Children to Be Strong*, utilizada com os pais que têm filhos de diferentes idades porquanto apresenta sugestões para adaptar o conteúdo



Chapter 3: The child from four to seven

From the age of four to seven, your child learns about initiative and is busy, busy, busy - feeding a doll, climbing trees, building a kraal or wire car. Your child plays a lot. Sometimes she is not sure what is true and what is imaginary. Sometimes she does not know what is true and what is a lie. She starts many things but does not always finish them. The tasks of family members and friends often seem very interesting and the child wants to help and may seem to get in the way.

This very active child is beginning to ask a lot of questions. If the child's questions are not answered, or if she is unable to take the initiative to accomplish things or is rejected by those she tries to help, the child may feel guilty, unworthy, or naughty.



What parents can do

To build resilience in the child aged four to seven, you must:

- give unconditional love.
- say you love her.
- use holding, rocking, and a soothing voice to calm her. If your child is upset, encourage her to do something like taking a deep breath or counting to 10 to become calm before talking about problems or unacceptable behaviours.



Capítulo 3: a criança dos quatro aos sete anos de idade

Dos quatro aos sete anos de idade, a criança aprende a ter iniciativa e está sempre muito ocupada: a dar de comer a uma boneca, a trepar em árvores, a construir um kraal ou um carro de arame. A criança passa muito tempo a brincar. Por vezes, não sabe distinguir entre o que é real e o que é imaginário. Por vezes, não sabe distinguir entre o que é verdade e o que é mentira. Começa muitas atividades, mas nem sempre as acaba. As tarefas dos familiares e amigos parecem muitas vezes interessantes e a criança quer ajudar e pode ser vista como um estorvo.

Esta criança muito ativa começa a fazer muitas perguntas. Se a criança não obtiver resposta às suas perguntas ou se for incapaz de tomar a iniciativa para realizar atividades ou for rejeitada por aqueles que tenta ajudar, pode sentir-se culpada, indigna ou travessa.



O que os pais podem fazer

Para construir resiliência na criança dos quatro aos sete anos, é necessário:

- dedicar-lhe amor incondicional.
- dizer-lhe que a ama.
- abraçá-la, embalá-la e usar um tom de voz tranquilizante para acalmá-la. Se a criança estiver chateada, incentive-a a fazer alguma coisa, como respirar fundo ou contar até 10 para se acalmar, antes de falar sobre os problemas ou comportamentos inaceitáveis.

Materiais do projeto Claire

O Projeto de Aprendizagem em Família de Clare (Irlanda) desenvolveu, ao longo dos anos, várias publicações e outros materiais para vários fins. Todos os materiais derivam da experiência dos facilitadores e, por conseguinte, baseiam-se no que já foi aplicado com sucesso em sessões de aprendizagem em família.

Aprendizagem em Família em Ação (*Family Learning in Action*)

Family Learning in Action é um livreto que inclui uma vasta gama de descrições de programas e planos de sessões para aplicação em programas de aprendizagem em família. Os planos de sessões incluem instruções para fortalecer o desenvolvimento de competências de numeracia e literacia com atividades para níveis diferentes. Os tópicos incluem «Os avós e a aprendizagem em família», «Fazendo música em conjunto», «Sacos de histórias» e muitas mais ideias práticas. O livro contém igualmente exemplos práticos de atividades de avaliação, como o exemplo apresentado na *Figura 8*, para utilização pelos facilitadores ou pelos tutores no final de um curso. Na sua maioria, as atividades são aplicáveis a quase todas as comunidades e incluem instruções simples.

A *Figura 13* mostra diferentes atividades que podem ser executadas usando o tópico «Desenha um mapa da tua localidade». O livro:

- **apresenta indicações claras para os facilitadores sobre a criação de diferentes atividades para um tópico;**
- **presta orientação sobre o desenvolvimento desse tópico, criando atividades para pais e filhos realizarem em conjunto;**
- **indica de que forma as diferentes atividades reforçam as competências de literacia e numeracia relevantes para esse tópico.**

Topic 6: Make a map of your local area

Materials:

Selection of paper, coloured tissue
Flipchart pages
Roll of old wallpaper
Scrap paper for rough work

Coloured markers
Black markers
Sticky wall adhesive

Task	Suggested activities
List what is available for children locally	Work in pairs and create list of places to visit that are, e.g., free, child friendly, buggy accessible, etc. Share with the group. Discuss why these are good places to visit. Ask parents to rank their favourite/least favourite locations.
Create a map of local area	Parents roughly sketch map of their local area. Encourage parents to identify reference points for estimating distance, proportion, orientation, etc. Share and adjust as necessary.
Develop a key to the map	Parents add symbols for various places, e.g., playgrounds, friend's house.
Draw map on large flipchart page	Each parent draws a map, adds symbols and a key and decorates.
Display maps on wall	Display maps on wall with adhesive. Each parent brings the group on a tour of his/her local area.
Parent and child connections	Ask parents to suggest ideas for using their maps with their children, e.g., to learn about their community, find places marked on the map, 'tell a story' about places they have visited, raise awareness of environmental print. Parents try out activities at home and report back to the group in the following sessions.

Literacy links

Using background knowledge to create a visual representation
Designing symbols and a key for the map
Writing familiar words (street names, locations)
Reading the map/explaining the map to their child
Listening to and expressing opinions
Participating in a group discussion
Gathering information
Interpreting signs and symbols

Numeracy links

Using maths vocabulary
Using numbers
Using measuring tools
Ordering/sequencing information
Estimating distance/proportion
Making comparisons
Drawing shapes/lines
Representing proportion
Interpreting simple scaled drawings

Tópico 6: Faça um mapa da tua localidade

Materiais:

Vários papéis e tecidos coloridos
Folhas de *flipchart*
Rolo de papel de parede velho
Papel de rascunho para esboços

Marcadores coloridos
Marcadores pretos
Adesivo para colar na parede

Tarefa	Atividades sugeridas
Elaborar uma lista do que está disponível para crianças na localidade	Trabalhar em pares e criar uma lista de locais a visitar, por exemplo, de entrada gratuita, próprios para crianças, acessíveis a carroças, etc. Partilhar com o grupo. Discutir por que razão esses locais são bons para visitar. Pedir aos pais que classifiquem os seus locais preferidos/ menos preferidos.
Criar um mapa da localidade	Os pais desenham um esboço da sua localidade. Incentivar os pais a identificar pontos de referência para calcular distâncias, proporções, orientação, etc. Partilhar e adaptar conforme necessário.
Desenvolver uma legenda do mapa	Os pais adicionam símbolos em vários locais, como parques infantis, casas de amigos.
Desenhar o mapa numa folha grande de <i>flipchart</i>	Cada um dos pais desenha um mapa, adiciona símbolos e uma legenda e decora-o.
Afixar os mapas na parede	Afixar os mapas na parede com adesivo. Cada um dos pais conduz o grupo numa visita à sua localidade.
Conexões entre pais e filhos	Pedir aos pais que sugiram ideias para usar os mapas com os filhos para, por exemplo, aprender sobre a sua comunidade, encontrar sítios assinalados no mapa, «contarem uma história» sobre locais que tenham visitado ou sensibilizarem sobre a impressão ambiental. Os pais experimentam atividades em casa e comunicam-nas ao grupo nas sessões seguintes.

Ligações em matéria de literacia

Utilizar conhecimentos gerais para criar uma representação visual
Criar símbolos e uma legenda para o mapa
Escrever palavras familiares (nomes de ruas, locais)
Ler o mapa/explicar o mapa à criança
Ouvir e expressar opiniões
Participar numa discussão em grupo
Recolher informações
Interpretar sinais e símbolos

Ligações em matéria de numeracia

Utilizar vocabulário de matemática
Utilizar números
Utilizar instrumentos de medição
Ordenar/sequenciar informação
Calcular distâncias/proporções
Fazer comparações
Desenhar formas/linhas
Representar proporções
Interpretar desenhos simples em escala

Figura 13. Página 21 de *Family Learning in Action*. As caixas no fim da página indicam de que modo a atividade apoia o desenvolvimento de competências de literacia e numeracia.

Guia de Recursos de Aprendizagem em Família

Produzida pelo Projeto de Aprendizagem em Família de Clare, esta publicação inclui orientações e exemplos de atividades para facilitadores que conduzem sessões de competências parentais. O livro divide-se em seis fascículos separados («pacotes») que incluem ideias para iniciar debates e atividades desenvolvidos em torno de um tópico principal. Os fascículos estão subdivididos em 14 sub-temas que incluem:

- ***Começando para apoiar os pais a familiarizarem-se com o conceito de aprendizagem em família através de atividades diferentes. Em concreto, aborda as diferenças entre a aprendizagem na escola e a aprendizagem em casa e na comunidade, sublinhando o seu igual valor.***
- ***Vamos Falar de... e Rimas, Canções e Poemas, com atividades de apoio às competências de pré-literacia das crianças, ajudam os pais a compreender o valor das rimas, canções e poemas no apoio à aquisição de competências linguísticas e de literacia. Apresentam exemplos de canções, como «usá-las» e sugerem em que momentos essas atividades podem ser realizadas.***
- ***Preparado para Escrever e Matemática em Ação oferecem ideias práticas sobre o modo como as atividades quotidianas podem apoiar o desenvolvimento e o reforço de competências de literacia e numeracia (matemáticas) e podem ser realizadas de formas divertidas.***
- ***Ler em Conjunto apresenta sugestões claras sobre a leitura com crianças (pequenas).***

Embora muitos adultos que participam em programas de aprendizagem e parental possam ter um entendimento claro da importância de apoiar os filhos e do seu papel no desenvolvimento e na educação dos filhos, alguns podem enfrentar sérias dificuldades quando tentam envolver-se em atividades de aprendizagem com os filhos. Esta situação torna-se ainda mais provável se não tiverem experimentado em primeira mão as atividades de aprendizagem exemplificadas pelos facilitadores. As atividades apresentadas nesta publicação são descritas de uma forma clara e não intimidante e recomendam abordagens que consolidam, pouco a pouco, a confiança dos pais na participação ativa no desenvolvimento dos filhos.

A clareza das instruções incluídas no recurso constitui também um grande auxílio para os facilitadores que trabalham pela primeira vez num programa de aprendizagem em família. As atividades não são intimidantes. As discussões são orientadas por estímulos e perguntas destinadas a promover o sucesso, isto é, apoiam os pais na exploração da sua experiência para que possam basear-se nesta.



Introduction

This session will build on the discussions in **Session 5 - Storytelling**. It will assume that you have already explored the importance of narrative skills when children begin school.

To prepare:



Gather together a variety of books: picture books, alphabet books, board books, cloth books, 'lift the flap' books, home-made books, fairy tales, nursery rhymes, books in Irish, Irish stories and legends, books about popular TV characters, books about animals, books with story tapes attached, first school readers, Letterland books, and information books such as Usborne books.

Your local library may lend you books to display if you don't have the resources to buy a selection of books.

Display the books for the parents to view.

What to do:

Review Home Activity 5 - Storytelling.

This session will concentrate on books. The parents will explore the importance of reading books, looking at books, talking about books, and encouraging their children to enjoy and value good books. The parents will also learn more about how home experiences of books are important to children's later success in school.

Questions to ask:

- *Why do you think your children enjoy being read to?*
- *What are your children's favourite books?*
- *Do your children choose books for themselves?*
- *What books might your children see you reading?*





Introdução

Esta sessão terá como base as discussões obtidas na **Sessão 5 – Narração de histórias**. Parte do princípio de que já tenhas explorado a importância das competências narrativas quando as crianças começam a escola.

Como preparar: Reunir diversos livros: livros ilustrados, abecedários, livros em cartão, livros em tecido, livros desdobráveis, livros caseiros, contos de fadas, rimas infantis, livros em irlandês, contos e lendas irlandeses, livros sobre personagens populares da televisão, livros sobre animais, livros com a narração da história gravada, livros de iniciação à leitura, livros Letterland e livros informativos, como os livros da Usborne.



A sua biblioteca local poderá emprestar-lhe livros para apresentar, caso não disponha de recursos para comprar uma seleção de livros. Exiba os livros para os pais verem.

O que fazer:

Rever a atividade de casa 5 – Narração de histórias.

Esta sessão irá se concentrar nos livros. Os pais irão explorar a importância de ler livros, examinando livros, falando sobre livros e incentivando os filhos a apreciar e a dar valor a bons livros. Os pais aprendem ainda a reconhecer a importância das experiências em casa com livros para o sucesso escolar futuro dos filhos

Perguntas a fazer:

- *Por que razão pensa que suas crianças gostam que lhes leia em voz alta?*
- *Quais são os livros favoritos das suas crianças?*
- *As suas crianças escolhem livros sozinhas?*
- *Que livros poderiam suas crianças vê-lo ler?*



Figura 15. Exemplo do Guia de Recursos do Projeto de Aprendizagem em Família de Clare, com sugestões de perguntas para facilitadores

Livros e outros materiais de leitura da Tostan

Há mais de 20 anos que a ONG Tostan tem vindo a desenvolver materiais de leitura em diferentes línguas senegalesas nacionais e locais. Este trabalho tem contribuído para o aumento das oportunidades de leitura em comunidades em que os livros, revistas e outros materiais com texto escrito (sobretudo nas línguas nacionais e locais) eram escassos. Os livros e brochuras da Tostan apoiam o desenvolvimento de competências de literacia para todas as idades.

O valor específico dos livros de alfabetização é evidente pelo seguinte:

- Tanto a apresentação como o conteúdo são relevantes para as culturas das comunidades em que os livros são utilizados.
- Facultam uma conexão fácil de seguir do «concreto para o abstrato», apresentando ligações claras entre imagens e sons e entre sons e letras correspondentes.
- São geralmente muito claros e apoiam o desenvolvimento da consciência fonémica, combinando atividades de leitura e de escrita.



Figura 16. Capa de um dos livros de alfabetização da Tostan

Q q



daqaar



séq



sàq

Q Q

q q

daqaar

séq

sàq

Figura 17. Uma página de um livro de alfabetização em wolof da Tostan

U u



unk



uppukaay



toogu

U U

u u

unk

uppukaay

toogu

24

Figura 18. Uma página de um livro de alfabetização em wolof da Tostan

Sañ Niŋ Suluu

Este livro a preto e branco, desenvolvido pela ONG Tostan, baseia-se num conto muito conhecido em comunidades Wolof. É assim possível todos os adultos, independentemente do seu nível de competências de literacia, «lerem» e apreciarem o livro com base nas imagens e no conhecimento que têm sobre o conto. Além disso, o livro:

- ▶ contém pouco texto, o que o torna menos intimidante para os aprendentes com baixos níveis de literacia;
- ▶ apresenta o texto num tamanho e estilo de letra grande e claro;
- ▶ pode ser facilmente fotocopiado (as imagens estão impressas a preto e branco) e subsequentemente colorido pelas crianças;
- ▶ está disponível em diferentes línguas (para ver um vídeo sobre a leitura do livro com crianças numa das línguas disponíveis, visite: <https://youtu.be/Z93kIS32NRs?list=PLnBIAgS0f56iA5LCKIHaiNFOxhSVqyt4H>).

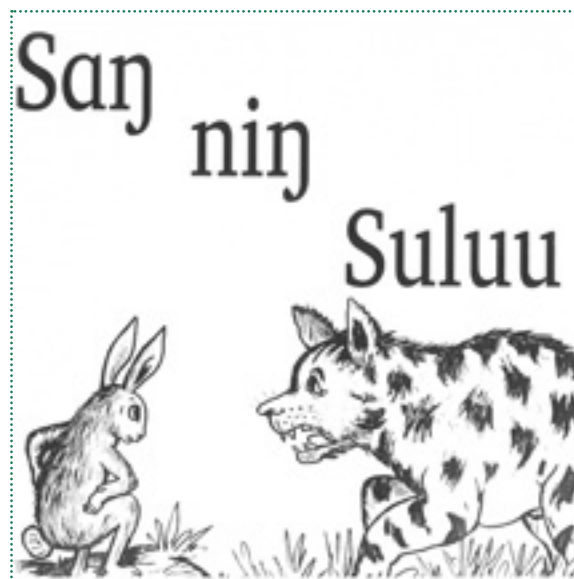


Figura 19.
Capa do Sañ Niŋ Suluu

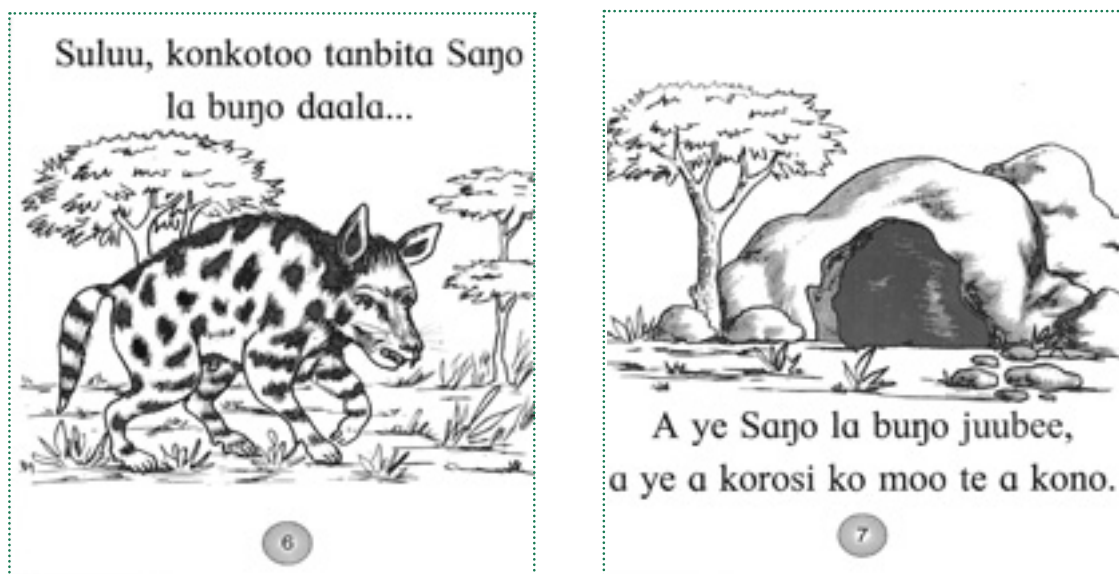


Figura 20. Páginas do Sañ Niŋ Suluu

Módulo de formação de pais-educadores da LABE

O «pai-educador» (PE) que apoia o trabalho é central ao modelo de implementação adotado pela ONG LABE. A organização desenvolveu um livro de recursos, *Responsabilidades dos Pais-Educadores*, que apresenta descrições gerais, sugestões, cenários claros e imagens das responsabilidades ligadas ao papel do PE. O documento:


- inclui imagens claras de possíveis cenários em que os PE se encontrarão;
- inclui imagens culturalmente apropriadas e sensíveis ao género;
- utiliza cores limitadas, o que ajuda a manter os custos de impressão baixos;
- utiliza linguagem positiva de fácil compreensão.

Estão incluídos no Anexo 2 mais exemplos desta publicação.


What Activities will you do in mobilizing families?

You will carry out the following activities when mobilizing families;


Activity 1: Meeting parents and informing them about their roles in children's education




Activity 2: Encouraging parents to attend family learning sessions



Activity 3: Helping non-literate parents recognise the importance of becoming literate



Activity 4: Working with the community and opinion leaders



Que atividades de mobilização das famílias tencionas realizar?

Irás realizar as seguintes atividades de mobilização das famílias:

Atividade 1: reunir com os pais e informá-los sobre o seu papel na educação dos filhos



Atividade 2: incentivar os pais a comparecer às sessões de aprendizagem em família



Atividade 3: ajudar os pais não alfabetizados a reconhecer a importância de se alfabetizarem



Atividade 4: trabalhar com a comunidade e os líderes de opinião



Figura 21. Página 4 de Responsabilidades dos Pais-Educadores da ONG LABE

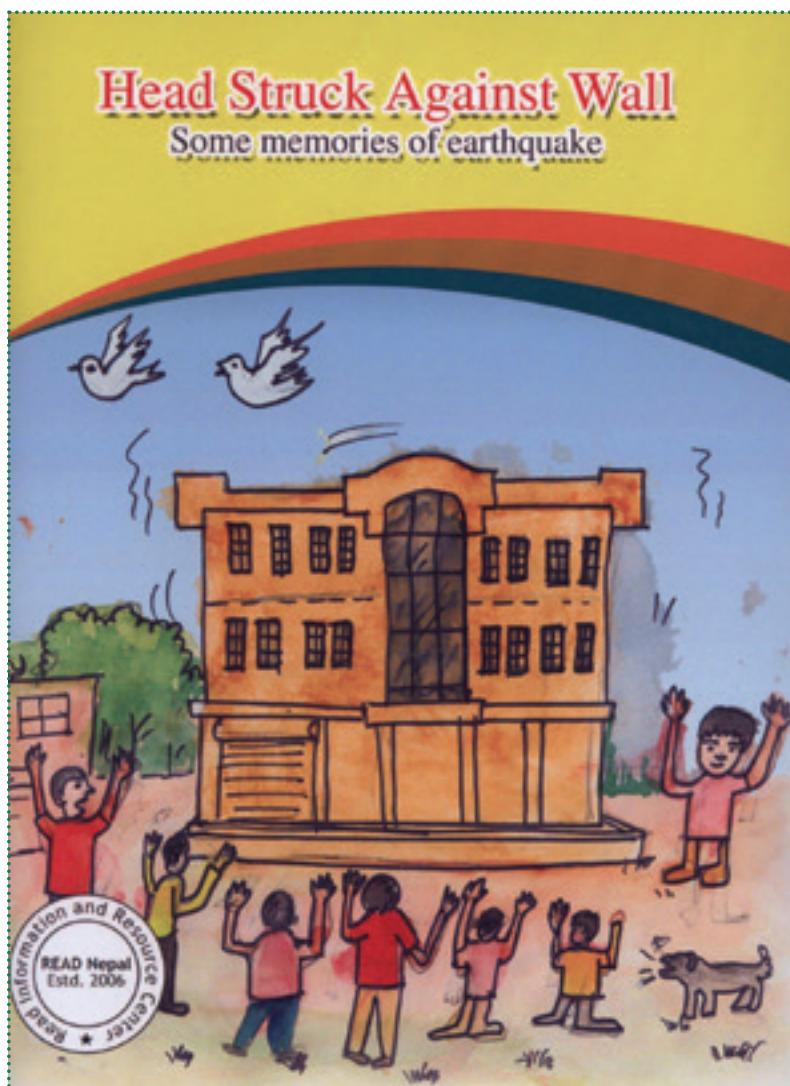
Materiais de leitura da READ Nepal

A ONG READ Nepal tem vindo a envolver-se, ao longo dos anos, com diferentes comunidades para desenvolver livros em inglês e nepalês com histórias e conteúdos de leitura que refletem a vida quotidiana local. Muitos dos seus livros tratam de questões e acontecimentos próximos das comunidades locais, como demonstram os dois exemplos seguintes.

Cabeça Batida Contra a Parede (*Head Struck against Wall*)

Este livro, disponível em nepalês, foi desenvolvido após o terramoto de 2015 no Nepal. Tanto as histórias como as imagens incluídas foram desenvolvidas por aprendentes adultos e jovens. Este livro:

- representa uma ligação pessoal a uma experiência que é familiar a todas as comunidades;
- apoia o processo de superar traumas através da partilha de recordações;
- atribui créditos a todos os autores e artistas que contribuíram para o livro, publicando os seus nomes e fotos;
- pode ser usado local e internacionalmente;
- poderia ser adaptado para utilização por pessoas com níveis de literacia inferiores, apesar de o texto ser bastante avançado.



Cabeça Contra a Parede
Algumas recordações
do terramoto

Figura 22. Capa do livro *Head Struck against Wall*

QUE TIPOS DE ATIVIDADES E MATERIAIS DE APRENDIZAGEM SÃO MAIS EFECTIVOS?



Figura 23. Fotografias de Head Struck against Wall mostrando o processo seguido para coletar, escrever e ilustrar as histórias incluídas no livro

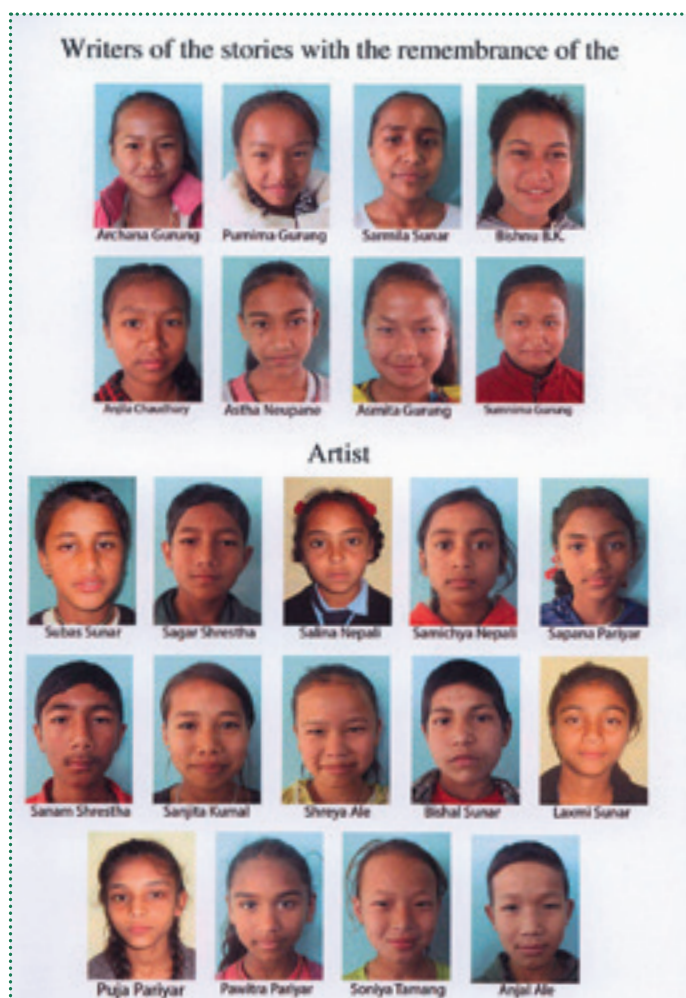





Figura 24. Os livros produzidos pela READ Nepal incluem créditos relativos aos autores e artistas que criaram o livro

Mine! Mine! Mine!
Buddhi Kumari Gurung



I was over there into that house in front of shady plate farm. Someone told that earthquake occurred and dragged me out of the house and took me to the open space across the road.

As soon as I reached in an open space, I crouched down and grabbed the grass repeatedly sighing 'Mine! Mine! Mine!' I saw the house was shaking. I uttered the same word again and again until the earth stop shaking. I lost my senses as I was thinking about my house too much. Luckily my house was intact. Yes, finally the earthquake stopped. Later on, I laughed at my behavior during the earthquake.

In the past days there was the tradition of saying 'Mine! Mine! Mine!' Now this tradition has been forgotten. The meaning of this praying must be 'wish nothing happen to my house'. Instead of telling the whole sentence at the time of crisis people just happened to utter 'Mine! Mine! Mine!' Now people who are at their 50s and more say that when they were young they used to listen the utterance frequently from their elders during the earthquake.

8

Materiais da Briya Public Charter School

Os exemplos seguintes são utilizados pela *Briya Public Charter School* tanto em aulas de Inglês como Segunda Língua (ESL) para adultos como durante os períodos de Pais e Filhos Juntos (PACT). Podem ser adaptados para adultos que se esforçam por desenvolver as suas competências de literacia. Estas atividades fazem parte de um plano de aula sobre nutrição e o modo como a alimentação afeta o desenvolvimento e a vida quotidiana das crianças.

Minha! Minha! Minha!

Buddhi Kumari Gurung



Eu estava naquela casa à frente do frondoso campo. Alguém me disse que tinha havido um terramoto e arrastou-me para fora de casa, levando-me para o espaço aberto do outro lado da rua.

Assim que cheguei ao espaço aberto, acorei-me e agarrei à grama, suspirando repetidamente: «Minha! Minha! Minha!» Vi que a casa estava a tremer. Repeti a mesma palavra várias vezes até a terra parar de tremer. Perdi os sentidos porque estava a pensar demasiado na minha casa. Por sorte, a minha casa estava intacta. Sim, o terramoto finalmente parou. Mais tarde, ri-me do meu comportamento durante o tremor de terra.

Nos dias passados havia a tradição de dizer «Minha! Minha! Minha!» Este hábito agora perdeu-se. O significado desta reza deve ser «oxalá não aconteça nada à minha casa.» Em lugar de dizer a frase inteira na altura da crise, as pessoas limitavam-se a dizer «Minha! Minha! Minha!» Agora as pessoas com cinquenta anos e mais dizem que, quando eram novas, ouviam os mais velhos proferir esta exclamação com frequência durante um terramoto.

Figura 25. Uma história pessoal de *Head Struck against Wall*

Name: _____ Date: _____

Nutrition Child Development

1. Complete the sentences with healthy and unhealthy.



_____ food and drinking water helps students concentrate and learn.



When students eat _____ food, it is more difficult to concentrate and learn.

2. Write the words under 'healthy' or 'unhealthy': *water, coke, potato chips, banana.*

Healthy	Unhealthy

Circle the picture of food that has variety and is healthy.



Nome: _____ Data: _____

Nutrição e desenvolvimento infantil

1. Completar as frases com as palavras **saudável** e não **saudável**.



A comida _____ e a água potável ajudam os alunos a concentrar-se e a aprender.



Quando os alunos comem comida _____, têm mais dificuldade em concentrar-se e aprender.

2. Escrever as seguintes palavras abaixo de «**saudável**» ou «**não saudável**»: *água, coca-cola, batatas fritas, banana*

Saudável	Não saudável

Desenhar *um círculo* em torno da imagem da comida que é **variada** e **saudável**.



Figura 26. Ficha de atividade desenvolvida pela Briya Public Charter School



A atividade na *Figura 27* pode ser conduzida:

- em aulas para adultos;
- durante os períodos de aprendizagem entre pais e filhos: os adultos podem apoiar os filhos a responder ao questionário;
- para apoiar o reforço das competências de numeracia: no final da pesquisa, os aprendentes poderiam comparar as respostas que recolheram, calcular o valor médio de cada resposta e criar um gráfico com as seis perguntas diferentes e as respostas (médias) recolhidas na aula. A mesma atividade poderia também ser conduzida com as crianças participantes em função da idade destas.

How do you help your child eat healthy food?
Talk to classmates. Write the name if the answer is **Yes**.

Do you _____?

Yes, I do. **No, I don't.**

set an example?  _____	cook together?  _____
make it fun?  _____	make food art?  _____
provide variety?  _____	do something different?  _____







Como ajudas o seu filho ou a sua filha a comer alimentos saudáveis?
 Fale com os colegas da turma. Escreva o nome se a resposta for Sim.

Costumas ...?	
Sim.	Não
dar o exemplo?  _____	cozinhar em conjunto?  _____
tornar a atividade divertida?  _____	criar arte com alimentos?  _____
imprimir variedade?  _____	fazer algo de diferente?  _____

Figura 27. Ficha de atividade desenvolvida pela Briya Public Charter School

QUE TIPOS DE ATIVIDADES E MATERIAIS DE APRENDIZAGEM SÃO MAIS EFECTIVOS?

O exemplo de ficha de atividade na *Figura 28* foi igualmente desenvolvido pela Briya. Pode ser facilmente adaptado a diferentes contextos e os objetos a medir podem ser substituídos por outros (por exemplo, um banco, um pau, um tapete). A ideia é ajudar as crianças e os adultos a desenvolverem as suas competências de numeracia, utilizando uma unidade de medida concreta (uma mão) antes de passar a unidades mais complexas e exatas. A unidade pode ser alterada. O educador pode facilitar comparações e discussões sobre tamanhos de mãos diferentes (e, por conseguinte, sobre a necessidade de utilizar uma unidade de medida «universal»).

Name _____ Date _____	
Measure! 	
How many hands is the smartboard? 	
How many hands is the monitor? 	
How many hands is the desk? 	
How many hands is the chair? 	
How many hands is the bookshelf? 	

Nome _____ Data _____

Meça!



<p>Quantas mãos tem o quadro?</p> 	
<p>Quantas mãos tem o monitor?</p> 	
<p>Quantas mãos tem a mesa?</p> 	
<p>Quantas mãos tem a cadeira?</p> 	
<p>Quantas mãos tem a estante?</p> 	

Figura 28. Ficha de atividade desenvolvida pela Briya Public Charter School

QUE TIPOS DE ATIVIDADES E MATERIAIS DE APRENDIZAGEM SÃO MAIS EFECTIVOS?

A atividade na *Figura 29* requer um mínimo de recursos: uma fotocópia da página/quadro e uma moeda.

É pedido aos aprendentes que joguem o jogo depois de introduzir os números nos espaços em branco. Podem então lançar a moeda ao ar e, dependendo da face da moeda (este jogo pode ser facilmente contextualizado usando moedas locais), avançam ou recuam uma ou duas casas. Seguem as instruções na casa em que acabam. O jogo é adequado para adultos (para praticar competências tanto de literacia como de numeracia) e pode ser facilmente jogado por pais e filhos em conjunto.

Make a game

1. Write a **number** in the space.

_____ times.
 Go back _____ spaces.

Play a Game!

Write: 1, 2, 3, 4, or 5

START	Touch your knees _____ times. 	Touch your feet _____ times. 	Touch your nose _____ times.
Touch your knees _____ times. 	Go back _____ spaces. 	Touch your legs _____ times. 	Touch your toes _____ times.
Go back _____ spaces. 	Touch your ears _____ times. 	Go back _____ spaces. 	Touch your stomach _____ times.
FINISH	Touch your head _____ times. 	Touch your shoulders _____ times. 	Go back _____ spaces.

Heads = go 1 space

Tails = go 2 spaces















Crie um jogo

1. Escreva um número no espaço.

_____ vezes.

Recuar _____ espaços.

Jogue um jogo!
Escreva: 1, 2, 3, 4 ou 5

COMEÇAR	Toque os joelhos _____ vezes.	Toque os pés _____ vezes.	Toque o nariz _____ vezes.
			
Toque os joelhos _____ vezes.	Recue _____ espaços.	Toque as pernas _____ vezes.	Toque os dedos dos pés _____ vezes.
			
Recue _____ espaços.	Toque as orelhas _____ vezes.	Recue _____ espaços.	Toque a barriga _____ vezes.
			
TERMINAR	Toque a cabeça _____ vezes.	Toque os ombros _____ vezes.	Recue _____ espaços.
			



Cara = ande 1 espaço



Coroa = ande 2 espaços

Figura 29. Atividade desenvolvida pela Briya Public Charter School

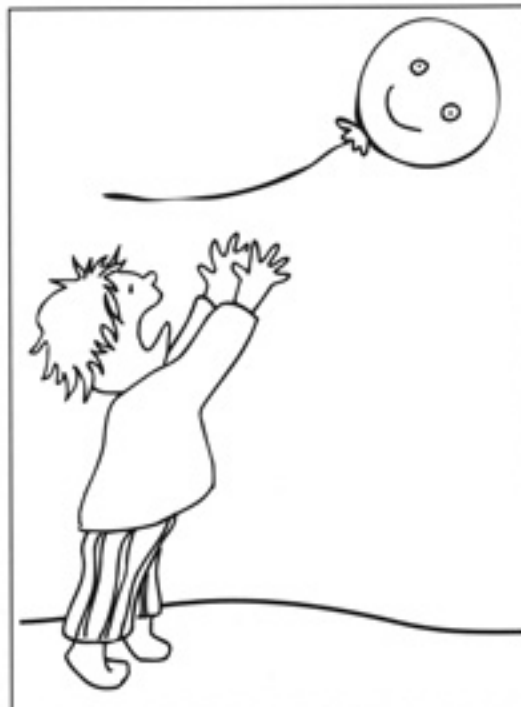
Apreciar a Língua em Conjunto (*Enjoying Language Together*)

Esta brochura foi desenvolvida para o Projeto de Alfabetização em Família (FLY) em Hamburgo, na Alemanha, e inclui materiais práticos (fichas de trabalho) para utilização conjunta por pais e crianças em idade pré-escolar. Esta publicação de carácter prático:

- é interativa e usa vocabulário claro;
- contém atividades que também podem ser adaptadas para fins de instrução em duas línguas e aquisição de uma segunda língua;
- promove a consciência fonémica integrada com a aquisição de competências de numeracia;
- contém fichas de trabalho orientadas para a ação, na sua maioria concebidas na forma de jogos para promover a alfabetização através de trabalho conjunto entre pais e filhos. Podem ser recortadas, coloridas e plastificadas, guardando cada jogo num envelope;
- contém páginas que podem ser facilmente fotocopiadas e distribuídas aos aprendentes para utilização na aula ou em casa;
- foi criada de modo a que os facilitadores possam fotocopiar facilmente as fichas de trabalho e os pais possam usá-las em casa.

No fim da publicação, o FLY apresenta um questionário para os pais (consultar o *Anexo 2*). As perguntas incluídas destinam-se a ajudar os facilitadores a compreender melhor os pais e as famílias com quem estão a trabalhar.

A *Figura 30* inclui uma ficha de atividade que pode ser facilmente fotocopiada e distribuída aos aprendentes. As fichas incluem palavras/frases curtas para criar frases que descrevam as duas imagens na parte superior (os verbos incluídos poderão ter de ser conjugados). As perguntas no fim poderão ter uma resposta oral ou escrita. A atividade pode, portanto, ser realizada por adultos, crianças ou por adultos e crianças em conjunto.



Word list

the child	upwards
hold tightly	stretch the arms out
the balloon	cry
to be happy	where to?
fly away	comfort
the sky	place for another word

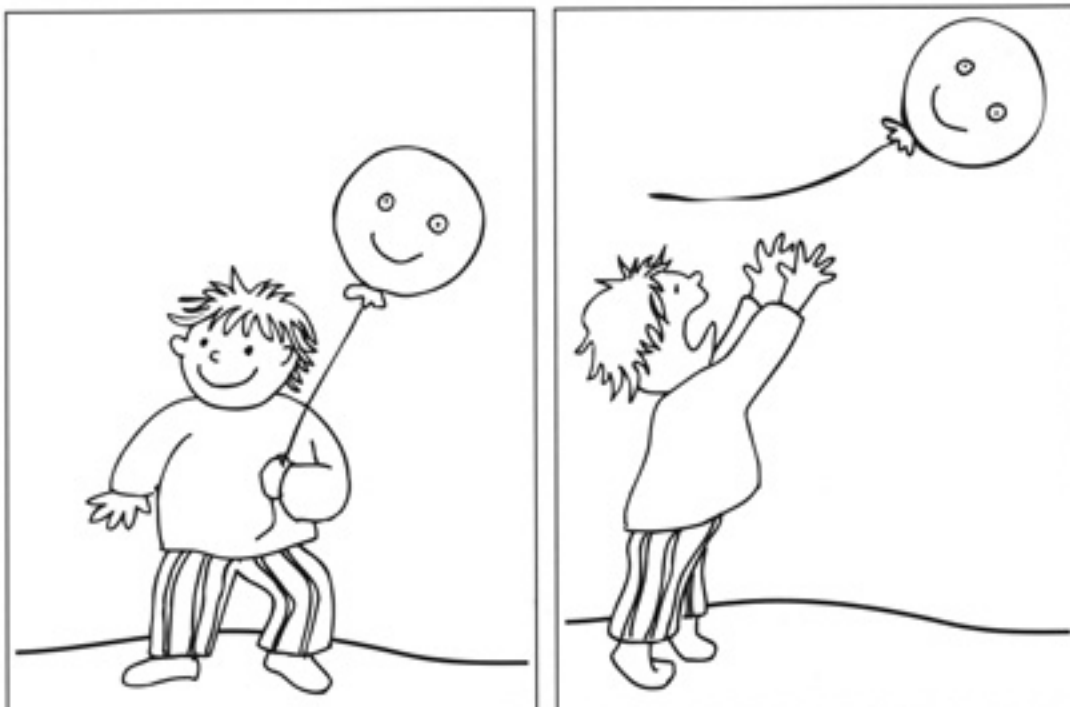
Questions

- Why is the boy happy?
- Why is the boy crying?
- How can the child be comforted?



O balão

ficha de trabalho 19



Lista de palavras













a criança	para cima
agarrar bem	esticar os braços
o balão	chorar
estar feliz	para onde?
voar para longe	consolar
o céu	espaço para outra palavra

Perguntas

- Porque o rapaz está feliz?
- Porque o rapaz está a chorar?
- Como se pode consolar o rapaz?

Figura 30. Ficha de atividade da publicação *Enjoying Language Together*

A atividade na *Figura 31* apoia a compreensão das sílabas. Pode ser facilmente editada para incluir imagens ou palavras que estejam mais em sintonia com a situação dos aprendentes.

 words with one syllable palavras com uma sílaba		 words with two syllables palavras com duas sílabas	
 words with three syllables palavras com três sílabas			
			
			
			

© Institute for Lifelong Learning (ILL) Hamburg 2008. All rights reserved. This material may be freely copied for teaching purposes. Enjoying Language Together: Family Literacy ISBN 978-92-820-1155-3

Figura 31. Ficha de atividade da publicação *Enjoying Language Together*

REFERÊNCIAS

- AVANCE.** 2013. *AVANCE. Unlocking America's potential. Programs.* [em linha] Disponível em: <http://www.avance.org/about-us/programs> [Acesso em 13 de março de 2017].
- Briya Public Charter School.** s.d. Briya PCS. [em linha] Disponível em: <http://briya.org> [Acesso em 13 de março de 2017].
- Clare Family Learning Project** 2000. *Family Learning Resource Guide.* Co. Clare, Clare Family Learning Project.
- Clare Family Learning Project.** s.d. *Family learning in action.* Co. Clare, Clare Family Learning Project.
- Desmond, S.** 2000. *Prepare your child to read.* Durban, Projeto de Alfabetização das Famílias.
- Family Learning Project.** 2014. *Khulisa Abantwana 2: Supporting young children to learn and develop. Participant workbook.* Underberg, Family Learning Project.
- Kagiticbasi, C.** 2005. *Continuing effects of early intervention in adult life: Preliminary findings of Turkish early enrichment project. Second follow-up study.* Istambul, Mother Child Education Foundation.
- LABE** (Literacy and Adult Education). s.d. *Responsibilities of the parent educators.* Campala, LABE.
- Nações Unidas.** 1948. *Declaração Universal dos Direitos do Homem.*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>
- NALA** (National Adult Literacy Agency). 2004. *Working together: Approaches to family literacy.* Dublin, NALA. Disponível em: https://www.nala.ie/sites/default/files/publications/Working%20together%20-%20approaches%20to%20family%20literacy_1.pdf [Acesso em 8 de fevereiro de 2017].
- Newell-Jones, K.** 2012. *Education and rights: A toolkit for facilitators.* Sudão do Sul, Feed the Minds. Disponível em: <http://www.feedtheminds.org/about-us/resources/> [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- Pradhan, V., Shrestha, T. P. and Shrestha, Y.** s.d. *Head struck against wall.* Nepal, Read Information and Resource Center.
- Rabkin, G.** 2008. *Family Literacy: Enjoying Language Together.* Hamburgo, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Instituto Estatal para a Formação de Professores e o Desenvolvimento Escolar) e Instituto para a Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO.
- READ Global.** 2016. *READ Nepal Country Overview.* Nepal, READ Global. Disponível em: http://www.readglobal.org/images/PDFs/Current_READNepalOverview1.24.17.pdf.
- Tostan.** 2014. *Religious leaders in Senegal make healthy child development a priority.* Disponível em: <http://tostan.org/news/religious-leaders-senegal-make-healthy-child-development-priority> [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- Tostan.** s.d. *Maa ngi jâng am-mbind ak bid.* Dacar, Tostan.
- Tostan.** s.d. *Saŋ niŋ Suluu.* Dacar, Tostan.
- UIL** (Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida). 2009a. The Early Childhood Family and Community Education Programme. *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia.* Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=12&country=PS&programme=55> [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- _____. 2009b. Family Literacy Programme. *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia.* Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=13&country=ZA&programme=43> [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- _____. 2009c. The Trust of Programs for Early Childhood, Family and Community Education. *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia.* Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=12&country=PS&programme=55>
- _____. 2010. Family Literacy Programmes (FLPs). *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia.* Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=15&country=TR&programme=56>.
- _____. 2011a. Integrated Intergenerational Literacy Project (IILP). *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia.* Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=13&country=UG&programme=12>.
- _____. 2011b. Family Literacy Project (FLY). *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia.* Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=15&country=DE&programme=67>.
- _____. 2011c. Mozambique Integrated Adult Education for Self-Employment. *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia.* Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=135>.

- _____. 2013. Family Learning Project. *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia*. Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=13&country=ZA&programme=43>.
- _____. 2014. Tostan Community Empowerment Program. *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia*. Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=13&country=SN&programme=86>.
- _____. 2015a. Clare Family Learning. *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia*. Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=15&country=IE&programme=204>.
- _____. 2015b. *Learning families: Intergenerational approaches to literacy teaching and learning*. Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://uil.unesco.org/literacy-and-basic-skills/engaging-families/learning-families-intergenerational-approaches-literac-0> [Acesso em 8 de fevereiro de 2017].
- _____. 2015c. Mother tongue-based Education in Northern Uganda. *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia*. Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=13&country=UG&programme=223>.
- _____. 2015d. My Grandparents' Stories, My Pictures. *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia*. Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=14&country=NP&programme=215>. [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- _____. 2016a. Briya Family Literacy Programme. *Base de Dados de Práticas Efectivas de Literacia e Numeracia*. Hamburgo, UIL. Disponível em: <http://www.unesco.org/uil/litbase/?menu=15&country=US&programme=230> [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- _____. 2016b. *Literacy in multilingual and multicultural contexts. Effective Approaches to Adult Learning and Education*. Hamburgo, UIL. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002455/245513e.pdf>
- UNESCO**. 2015. *Quadro de Ação p ara a Educação 2030*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>

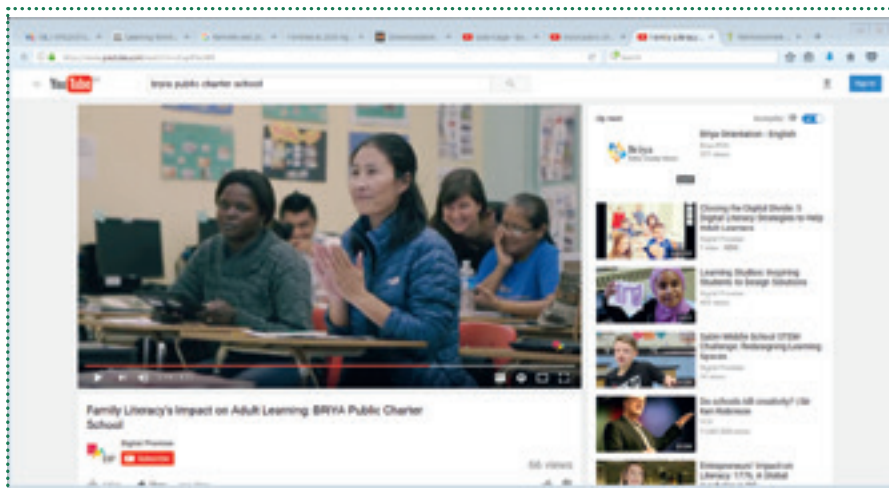
ANEXO 1. VÍDEOS



The Importance of Reading to Our Children é um vídeo produzido pela ONG Tostan do Senegal, disponível em wolof. É utilizado para apoiar o Módulo de Reforço das Práticas Parentais (<http://tostan.org/program/reinforcement-parental-practices-module>). O vídeo apresenta adultos a lerem com os filhos e explica os benefícios de ler com jovens aprendentes.

Está disponível online: https://youtu.be/_loAubmLAZ4?list=PLnBIAgS0f56iA5LCKIHaiNFOxhSVqyt4H.

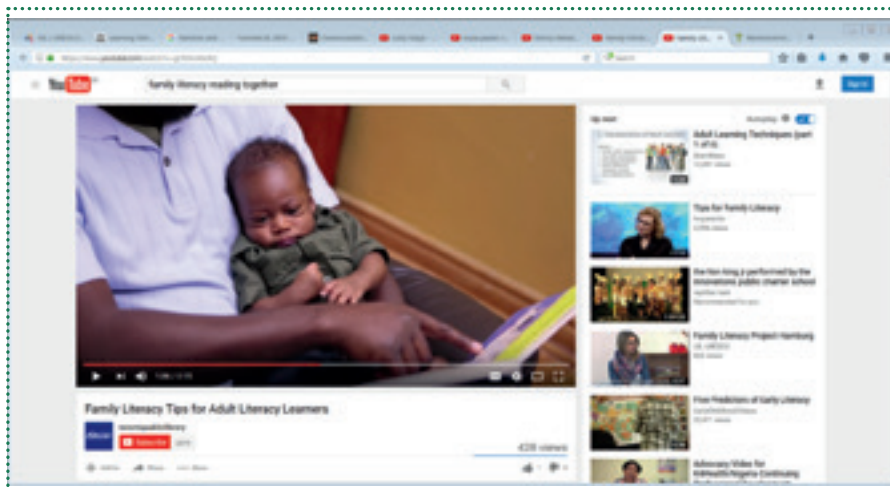
Língua: wolof



Family Literacy's Impact on Adult Learning: A BRIYA Public Charter School em Washington, D.C., EUA, apresenta o modelo BRIYA pelo qual são oferecidas oportunidades de aprendizagem em família, encaminhando igualmente os participantes para a sua organização-parceira, o Mary's Center de cuidados de saúde. Presta também informações convincentes sobre os benefícios da aprendizagem em família para adultos.

O vídeo está disponível online: <https://youtu.be/zEaj4ffeoWE>.

Língua: inglês



Family Literacy Tips for Adult Literacy Learners foi produzido pelo Sistema de Bibliotecas Públicas de Toronto, no Canadá. Partilha e apresenta atividades simples para realização conjunta por adultos e crianças em casa.

Este vídeo está disponível online: <https://youtu.be/gDRJhvX6cRQ>.

Língua: inglês



The Family Literacy Project: Overview apresenta o Projeto de Alfabetização em Família (África do Sul) e breves cliques de atividades com adultos e crianças em KwaZulu Natal.

O vídeo está disponível online: <https://youtu.be/C5qrc8B4pUY>

Língua: inglês

ANEXO 2. EXEMPLOS ADICIONAIS DE MATERIAIS ÚTEIS

Name: _____

Part 2: We would like to know what significance reading and writing have for you and your family. Please mark the applicable statements.

1. I read a book/magazine.
never once/twice a month once/twice a week daily
2. I read a newspaper.
never once/twice a month once/twice a week daily
3. I borrow books from the library.
never once/twice a month once/twice a week daily
4. I write letters/postcards.
never once/twice a month once/twice a week daily
5. I use the internet.
never once/twice a month once/twice a week daily
6. I buy books or other reading material for my child/children.
never once/twice a month once/twice a week daily
7. We look at picture books at home.
never once/twice a month once/twice a week daily
8. I read to my child/children.
never once/twice a month once/twice a week daily
9. We tell stories at home.
never once/twice a month once/twice a week daily
10. We sing songs at home.
never once/twice a month once/twice a week daily
11. We write with our child/children at home, e.g. names or other words.
never once/twice a month once/twice a week daily
12. We do handicrafts or draw at home.
never once/twice a month once/twice a week daily

Nome: _____

**Parte 2: Gostaríamos de saber que significado tem a leitura e a escrita para si e para a sua família.
Por favor assinale as afirmações aplicáveis.**

1. Leio livros/revistas.
nunca uma/duas vezes por mês uma/duas vezes por semana todos os dias
2. Leio jornais.
nunca uma/duas vezes por mês uma/duas vezes por semana todos os dias
3. Pego livros da biblioteca emprestado.
nunca uma/duas vezes por mês uma/duas vezes por semana todos os dias
4. Escrevo cartas/postais.
nunca uma/duas vezes por mês uma/duas vezes por semana todos os dias
5. Uso a Internet.
nunca uma/duas vezes por mês uma/duas vezes por semana todos os dias
6. Compro livros e outros materiais de leitura para o(s) meu(s) filho(s).
nunca uma/duas vezes por mês uma/duas vezes por semana todos os dias
7. Vemos livros ilustrados em casa.
nunca uma/duas vezes por mês uma/duas vezes por semana todos os dias
8. Leio aos meu(s) filho(s).
nunca uma/duas vezes por mês uma/duas vezes por semana todos os dias
9. Contamos histórias em casa.
nunca uma/duas vezes por mês uma/duas vezes por semana todos os dias
10. Cantamos canções em casa.
nunca uma/duas vezes por mês uma/duas vezes por semana todos os dias
11. Escrevemos com o(s) nosso(s) filho(s) em casa, por exemplo, nomes ou outras palavras.
nunca uma/duas vezes por mês uma/duas vezes por semana todos os dias
12. Criamos peças de artesanato ou desenhamos em casa.
nunca uma/duas vezes por mês uma/duas vezes por semana todos os dias

Questionário para pais de Enjoying Language Together (FLY)

ACTIVITY 1: Meeting and informing Parents about their roles in children's education



The 2008 Education Act of Uganda acknowledges the significance of parental involvement in children's education. Parental involvement has been found to be beneficial to pupil's academic success. For example, the availability of reading materials in the home and frequency of shared reading in the family motivates children to engage in reading activities.

Getting ready to share information with Parents

As a PE, you should create opportunities to share information with family members during home visits and community meetings. Develop a clear plan of what and how you will share the information.

1. The ideas you got during your PE training will be helpful in preparing for sharing this information. Ask yourself questions like: What will be shared with parents? What do we need to achieve together? Whom am I going to talk to? How will I pass on the information?
2. Gather the information and key ideas about parental involvement you will pass on to the parents.
3. During the meeting greet the family members and explain the reason for your visit/meeting.
4. Tell the parents why it is important for them to get involved in children's education. Explain the benefits parents and their children will get from working together in education activities.
5. Allow them to ask you questions and be polite as you answer them.
6. Agree with the parents when they will hold the first meeting to start family learning in their community.

What particular community members should you be sure to inform?

Be sure to visit and talk to the following: -

- Parents at home.
- Local Council leaders.
- Clan leaders.
- Religious leaders.

Atividade 1: Reunir com os pais e informá-los sobre o seu papel na educação dos filhos



A Lei da Educação do Uganda de 2008 reconhece a importância do envolvimento dos pais na educação dos filhos. Considerou-se que o envolvimento dos pais é benéfico para o sucesso escolar dos alunos. Por exemplo, a disponibilidade de materiais de leitura em casa e a leitura frequente em conjunto no seio da família motivam as crianças para se envolverem em atividades de leitura.

Preparar-se para partilhar informações com os pais

Enquanto PE, deves criar oportunidades para partilhar informações com os membros da família durante as visitas domiciliárias e as reuniões comunitárias. Desenvolva um plano claro de partilha das informações e do modo como serão partilhadas.

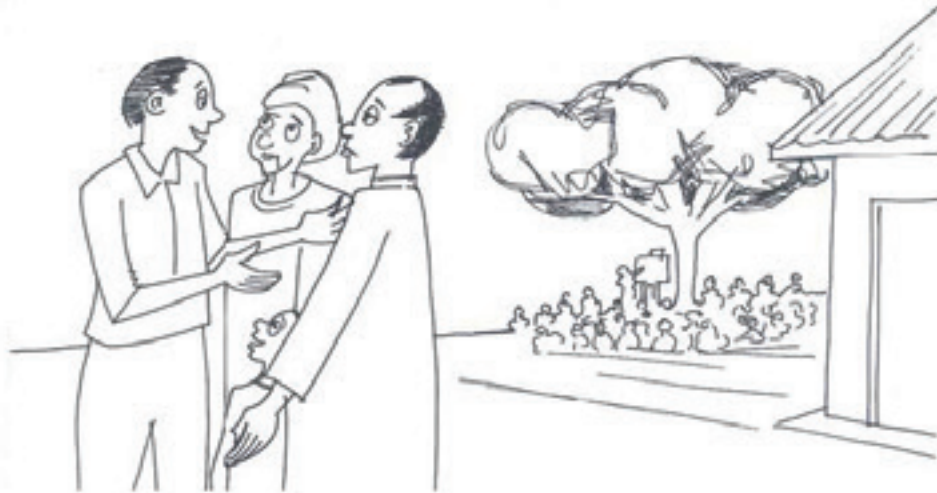
1. As ideias que lhe foram transmitidas durante a sua formação como PE serão úteis para se preparar para partilhar estas informações. Faça a si mesmo perguntas como: O que irá ser partilhado com os pais? O que precisamos de alcançar em conjunto? Com quem vou falar? De que modo vou transmitir as informações?
2. Reúna as informações e as principais ideias sobre o envolvimento dos pais que irá transmitir-lhes.
3. Durante a reunião, cumprimente os membros da família e explique a razão da sua visita/reunião.
4. Explique aos pais por que razão é importante envolverem-se na educação dos filhos. Explique os benefícios que os pais e os filhos irão obter ao trabalhar em conjunto em atividades educativas.
5. Deixe-os fazerem-lhe perguntas e responda-lhes com toda a cortesia.
6. Chegue a acordo com os pais sobre a data da sua primeira reunião para dar início à aprendizagem em família em sua comunidade.

Que membros da comunidade em particular não deves deixar de informar?

Não deixe de visitar e falar com os seguintes elementos:

- Os pais em casa.
- Dirigentes do conselho local.
- Chefes de clãs.
- Líderes religiosos.

ACTIVITY 2: Encouraging parents to attend family learning sessions



Parents' attendance of family learning sessions is central to your programme. If parents come and attend regularly, then your programme will be judged as successful. It is important that all the parents you met during the information sharing visits attend these sessions.

How should you encourage every parent to attend family learning sessions?

- (a) Explain clearly the aims of your programme. When parents understand what the programme intends to achieve, they will be able to tell you whether this fits with their personal aims.

Ask all parents to attend the first meeting so that you set up the goals of the programme together. You can ask the religious leaders, LC leaders, head teachers and FM radio presenters to spread your message around.

- (b) Get organised during the first meeting. Guide parents so that they are able to: set their group rules; choose a place and time to meet; elect their group leader; and decide themes and skills to be learnt.

- (c) Building a good learning environment.

Parents are voluntary adult learners. Follow the principles of adult learning while dealing with them.

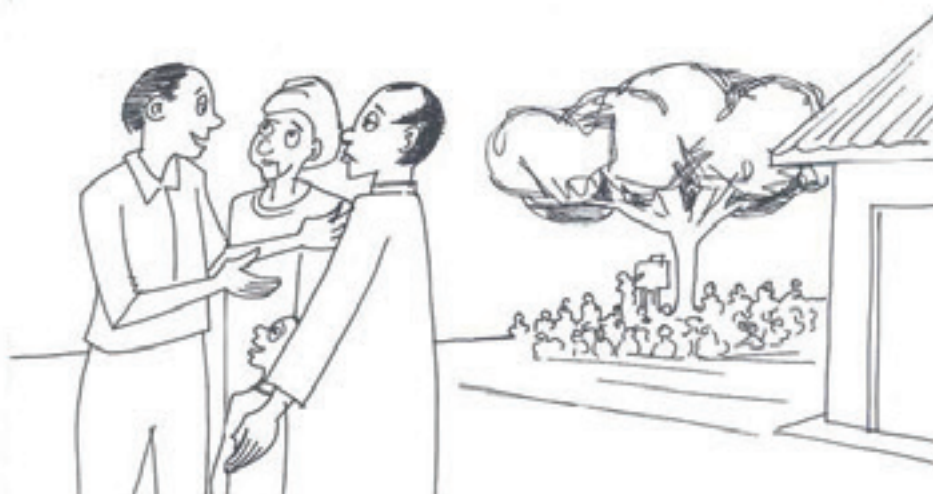
Create a supportive atmosphere in which parents can relax and feel free to talk about their learning.

Allow time for parents to talk you about how they are getting on with this learning. Make this confidential and informal.

Use materials, examples and situations which are relevant to parents' interests and actual needs.

6

Atividade 2: Incentivar os pais a comparecer às sessões de aprendizagem em família



A participação dos pais nas sessões de aprendizagem em família é fundamental para o seu programa. Se os pais comparecerem e assistirem com regularidade, o seu programa será considerado bem-sucedido. É importante que todos os pais com quem se encontrou durante as visitas de partilha de informações frequentem estas sessões.

Como deve incentivar todos os pais a comparecer às sessões de aprendizagem em família?

- (a) Explique claramente os objetivos do seu programa. Quando compreenderem os objetivos que o programa pretende alcançar, os pais poderão informá-lo se os mesmos se adequam com os seus objetivos pessoais. Peça a todos os pais que estejam presentes na primeira reunião para definirem os objetivos do programa em conjunto. Pode solicitar aos líderes religiosos, aos dirigentes do CL, aos diretores escolares e aos locutores de rádio FM que difundam a sua mensagem.
- (b) Organize-se durante a primeira reunião. Oriente os pais para que eles possam definir as regras do seu grupo, escolher um local e uma data para reunirem, eleger o chefe do grupo e tomar decisões sobre tópicos de estudo e competências a adquirir.
- (c) Criar um bom ambiente de aprendizagem.

Os pais são aprendentes adultos voluntários. Siga os princípios da aprendizagem de adultos no seu relacionamento com eles.

Crie uma atmosfera propícia em que os pais possam descontraír e sentir-se à vontade para falarem sobre a sua aprendizagem.

Dê tempo aos pais para falarem sobre o progresso que estão a fazer na sua aprendizagem. Trate estas informações confidenciais e informalmente.

Utilize materiais, exemplos e situações que sejam pertinentes para os interesses e as necessidades reais dos pais.

ACTIVITY 4: Working with community and other opinion leaders



The PE has to get the help of local and opinion leaders in the community. You will find that some of these leaders are sympathetic to your work. They have come to understand how adult learning helps a community to develop.

Their support should not be taken for granted. As a PE, you need to find out first what they think about your programme before going out to meet the parents and community members.

What to note while working with community leaders:

Prepare; it is important to make a good first impression when approaching community leadership. Be prepared, friendly and have a positive attitude. Pay respect to demands on their schedule and position.

Focus on the ideas you want to share with them. Know very well the issues about family learning. Sell your ideas to them and be sure that they have become your promoters.

Make positive approaches not negative ones. Show how the communities they lead will benefit from family learning.

Participate in meetings they call and ask for time to talk to people. Spend time and explain why family learning matters in your community.

Respect cultural norms of the community. Dress appropriately, listen carefully and do not show that you are in a hurry to get things done the way you want.

8

Trabalhar com a comunidade e outros líderes de opinião

Atividade 4:



O PE deve congrega a ajuda dos líderes de opinião e dos dirigentes locais da comunidade. Verás que alguns destes líderes têm uma atitude positiva em relação ao seu trabalho. Acabaram por compreender que a aprendizagem de adultos contribui para o desenvolvimento da comunidade.

O apoio dos líderes não deve ser considerado como garantido. Enquanto PE, deves determinar primeiramente o que eles pensam sobre o seu programa antes de se reunir com os pais e os membros da comunidade.

O que deve ter em conta durante o trabalho com os dirigentes comunitários:

Prepare-se; é importante transmitir uma primeira impressão positiva na abordagem aos dirigentes comunitários.

Esteja preparado, seja cordial e demonstre uma atitude positiva. Respeite as pressões a que estão sujeitos em termos de agenda e posição.

Centre-se nas ideias que deseja partilhar com eles. Esteja perfeitamente ciente das questões relativas à aprendizagem em família. Convença-os das suas ideias e certifique-se de que se tornaram seus defensores.

Estabeleça abordagens positivas e não negativas. Faça-lhes ver como as comunidades que dirigem retirarão benefícios da aprendizagem em família.

Participe nas reuniões que convocam e solicite oportunidades para falar com as pessoas. Reserve tempo para explicar por que razão a aprendizagem em família é importante na sua comunidade.

Respeite as normas culturais da comunidade. Vista-se de forma conveniente, escute atentamente e não mostre pressa para fazer as coisas à sua maneira.

ACTIVITY 3: Developing instructional and learning materials



Most of the materials for instruction in home learning centers will be made by you, the Parent Educator. You will need to develop materials for parents' only sessions, joint-parent child sessions or children-only sessions. For parents, these materials are meant to develop their literacy, numeracy and parenting skills. For pre-school children, the materials are mainly for language development, social/sharing skills, emergent literacy and print awareness skills.

Instructional and learning materials for preschool children and early grade (P1 P3) children;

Materials for these learners should be prepared to enable the development of print awareness, language development, letter/picture recognition, early reading and writing development. Materials to enable you teach the above include: Picture story books, picture cards/charts and letter/ number charts.

For language development, you need to prepare songs, tongue twisters' and riddles from your community. Children already know some of these but need to practice them more frequently.

You can also produce toys, jig-saws and simple board games to help these children develop simple physical motor skills.

Instructional and learning materials for adult learners/parents

You should develop specific materials for adults to support them become literate if they lack reading and writing skills. You also need to prepare materials for handling parenting sessions.

The learning materials for adult literacy that you can develop include cards (with letters, syllables, words, numbers and sentences); charts and folk tales including proverbs and containing morals lessons.

You can make or collect real materials that children use at school and use these for adult literacy. This is intended to ensure that parents are able to help their children learn from these materials. Examples of these include children's graded readers, story books and school report forms. These materials must be in the local language.

For parenting sessions, the materials you need will include pictures, personal testimonies of parents, recorded audio and video stories. This will mainly act as prompts to spark off whole group discussions and reflections.

Atividade 3: Desenvolver materiais de instrução e aprendizagem



A maior parte dos materiais de instrução nos centros de aprendizagem em casa serão criados por si, o Pai-Educador. Terás de elaborar materiais para sessões exclusivamente para pais, sessões conjuntas entre pais e filhos ou sessões exclusivamente para filhos. No caso dos pais, estes materiais destinam-se a desenvolver as suas competências de literacia, numeracia e parentais. No caso das crianças em idade pré-escolar, os materiais destinam-se principalmente ao desenvolvimento de linguagem, de competências sociais/de partilha e de competências emergentes de literacia e perceção do texto escrito.

Materiais de instrução e aprendizagem para crianças em idade pré-escolar e do ensino primário (P1 – P3)

Devem ser elaborados materiais para estes aprendentes a fim de desenvolver a perceção do texto escrito, o desenvolvimento linguístico, o reconhecimento de letras/imagens, a leitura precoce e o desenvolvimento da escrita. Os materiais que o apoiam no ensino das competências anteriores incluem livros de contos ilustrados, postais ilustrados/gráficos e quadros de letras/números. Para o desenvolvimento de linguagem, deverás preparar canções, trava-línguas e adivinhas característicos da sua comunidade. As crianças já conhecem alguns, mas precisam de praticá-los com mais frequência. Podes ainda criar brinquedos, quebra-cabeças e jogos de tabuleiro simples para ajudar estas crianças a desenvolver competências físico-motoras simples.

Materiais de instrução e aprendizagem para aprendentes adultos/pais

Deves desenvolver materiais específicos para adultos que contribuam para a sua alfabetização, caso não possuam competências de leitura e escrita. Deves igualmente elaborar materiais para orientar sessões de competências parentais. Os materiais de aprendizagem para a alfabetização de adultos que podes desenvolver incluem fichas (com letras, sílabas, palavras, números e frases), gráficos e contos populares que contenham provérbios e ensinamentos morais. Podes criar ou reunir materiais autênticos que as crianças usam na escola e utilizá-los na alfabetização de adultos. A ideia é assegurar que os pais possam ajudar os filhos a aprender com estes materiais. Os exemplos, neste caso, incluem livros para diferentes níveis de leitura, livros de histórias e boletins escolares. Estes materiais devem estar redigidos na língua local. Para as sessões de competências parentais, os materiais necessários incluem imagens, testemunhos pessoais de pais e histórias gravadas em áudio ou vídeo. Estes servem sobretudo para suscitar debates e reflexões com o grupo inteiro.

ACTIVITY 1: Plan joint parent-children learning activities with P1-P3 teachers



The primary one, two and three teachers will need your help in planning and delivering weekly joint parent-children learning sessions. You can help the teachers before, during and after these joint sessions in the following ways:

Before the joint sessions

You and your fellow PE at the HLC will meet with the teachers attached to the HLC to plan the joint learning activities. Usually, the teachers will suggest the lesson activities based on their lesson plans. You are advised to help in carrying out the activities during such a lesson. You may meet with the teachers at the school or at the HLC.

Ensure that the parents at the HLC are informed about the date and time of this joint session and what they are going to benefit from participating.

During the joint sessions

Advise parents to sit near their children. The parents should take interest in the learning activities directed by the teacher.

Distribute the learning aids (such as story books) according to the instructions of the teacher. Show learners and parents how to follow the instructions as given by the teacher.

Move around and offer support to the parents and their children as the lesson progresses.

Help the teachers to collect the learning aids and exercise books when the lesson comes to the end.

After the sessions

The teacher might give after-school learning activities. You can ask parents and their children to do these at the HLC. Some of these include shared reading activities.

At times, you may have to prepare a lesson similar to the one delivered at school in order to consolidate what was covered by the teachers.

Atividade 1: Planear atividades de aprendizagem entre pais e filhos com professores do ensino primário (P1 – P3)



Os professores dos níveis um, dois e três precisam da sua ajuda para planear e conduzir sessões conjuntas de aprendizagem entre pais e filhos com periodicidade semanal. Podes ajudar os professores antes, durante e após estas sessões conjuntas das seguintes formas:

Antes das sessões conjuntas

Juntamente com outro PE, reunirás no Centro de Aprendizagem Domiciliária (CAD) com os professores associados ao CAD para planear as atividades de aprendizagem conjunta. De modo geral, os professores sugerem as atividades nas aulas com base nos seus planos de aula. Recomendamos que prestes apoio à realização das atividades durante uma aula deste tipo. Poderás reunir com os professores na escola ou no CAD.

Certifique-se de que os pais no CAD estão informados da data e hora desta sessão conjunta e dos benefícios de participar.

Durante as sessões conjuntas

Aconselhe os pais a sentarem-se junto dos filhos. Os pais devem interessar-se pelas atividades de aprendizagem orientadas pelo professor.

Distribua os materiais de aprendizagem (como livros de histórias) de acordo com as instruções do professor.

Indique aos alunos e aos pais como seguir as instruções transmitidas pelo professor.

Circule e ofereça apoio aos pais e aos filhos à medida que a aula avança.

Ajude os professores a recolher os materiais de aprendizagem e os cadernos de exercícios quando a aula terminar.

Após as sessões conjuntas

O professor poderá distribuir atividades de aprendizagem extraescolares. Podes pedir aos pais e aos filhos que as executem no CAD. Algumas destas atividades incluem a leitura partilhada.

Poderás, ocasionalmente, ter de preparar uma aula semelhante à ministrada na escola a fim de consolidar o que os professores abordaram.

ACTIVITY 4: Organise pre-school children's orientation visits to primary schools



Starting school is an important time for young children, their families and teachers. It is one of the major challenges children have to face in their early childhood years. Many children in Uganda enter primary school for the first time when they are afraid to learn. A school ready child should be happy, eager and willing to learn upon entering school. However, pre-school children do not become 'school ready' on their own. They need to be prepared for the first days of their school.

There are several activities that you can do to prepare pre-school children in your HLC to become school-ready. These are called orientation to school activities.

What are some of the orientation to school activities you can carry out in the HLC?

Organize a tour to the nearby primary school. Orientation activities are characterized by meeting relevant people in the school such as teachers. Pre-schoolers should spend some time in a classroom, visit play grounds and talk to their peers. You should get in touch with the school administration before carrying out these orientation school visits.

Organize informal question and answer sessions between pre-school children, in school children and their teachers. Apart from visits and short tours around the school, you can ask early grade teachers to facilitate young children already in school and those not yet in school to interact in classrooms.

Atividade 4: Organizar visitas de orientação de crianças do ensino pré-escolar a escolas primárias



A entrada na escola é um momento importante para as crianças, as famílias e os professores. É um dos maiores desafios que as crianças têm de enfrentar na primeira infância. Muitas crianças no Uganda entram para o ensino primário pela primeira vez quando têm medo de aprender. Uma criança preparada para a escola deve sentir-se feliz, entusiástica e disposta a aprender quando entra na escola. No entanto, as crianças em idade pré-escolar não se tornam «preparadas para a escola» espontaneamente. Têm de ser preparadas para os primeiros dias no ambiente escolar.

Há várias atividades que podes realizar para que as crianças em idade pré-escolar no seu CAD estejam preparadas para a escola. Designam-se como atividades de orientação para a escola.

Quais são algumas das atividades de orientação para a escola que podes realizar no CAD?

Organize uma visita à escola primária mais próxima. As atividades de orientação caracterizam-se por encontros com as pessoas relevantes na escola, designadamente os professores. Os alunos do ensino pré-escolar devem passar algum tempo numa sala de aula, visitar os recreios e falar com os colegas. Deves estabelecer contacto com a direção da escola antes de realizar estas visitas de orientação à escola.

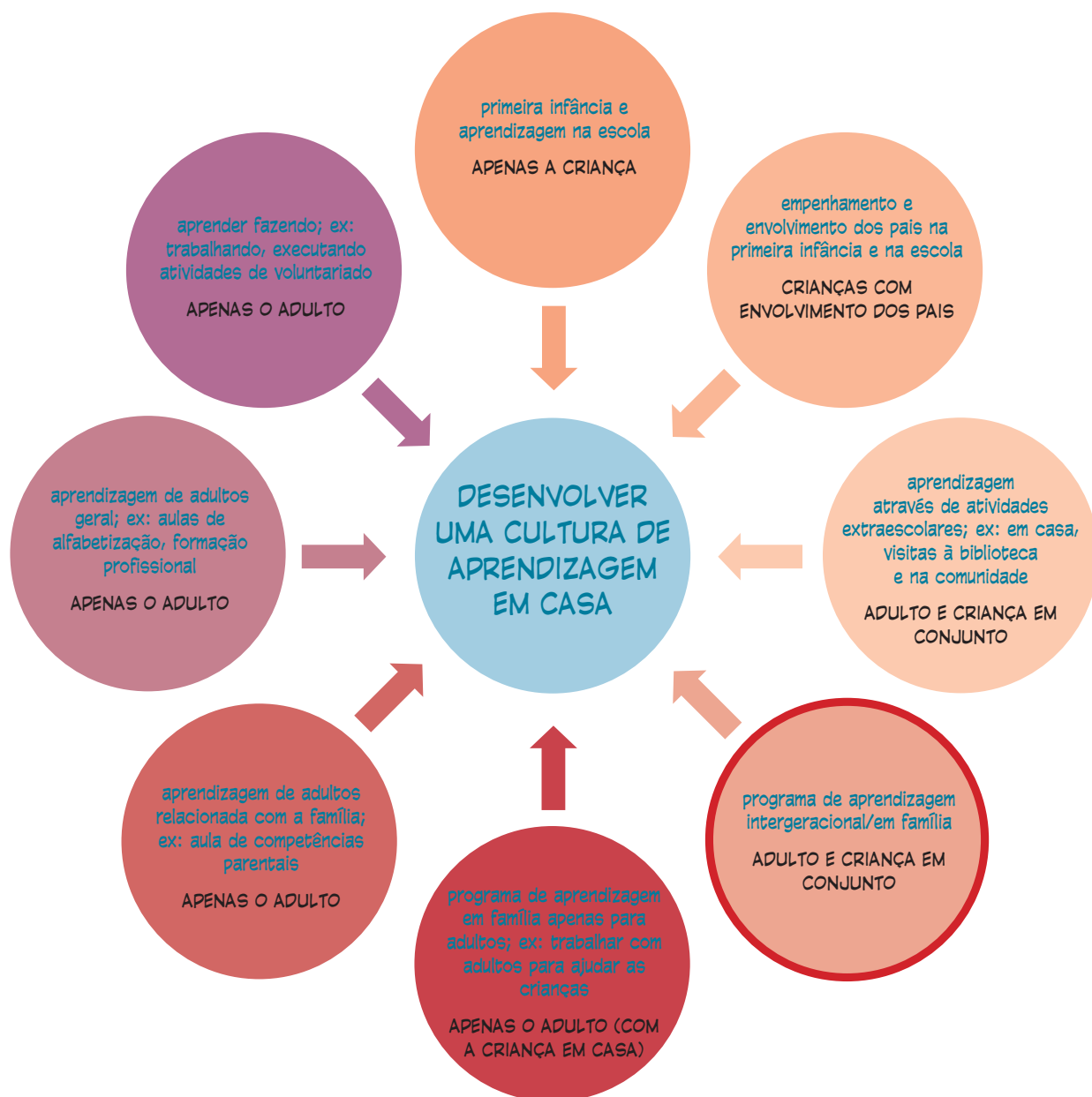
Organize sessões informais de perguntas e respostas entre as crianças em idade pré-escolar, as crianças na escola e os respetivos professores. Além das curtas visitas à escola, podes pedir aos professores dos primeiros níveis do ensino primário que fomentem a interação na sala de aula entre as crianças que já frequentam a escola e aquelas que ainda não frequentam.

ANEXO 3. GRÁFICOS E DOCUMENTOS PARA AÇÕES DE ADVOCACIA

A ilustração seguinte mostra os diferentes tipos de intervenções destinadas ao desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem nas comunidades e em casa. Por outras palavras, apresenta diferentes tipos de intervenção para:

- **crianças, por exemplo, intervenções nos primeiros anos de vida e na escola;**
- **crianças e pais em conjunto;**
- **exclusivamente para adultos.**

Algumas das intervenções podem destinar-se a crianças, mas ainda envolver adultos, ou seja, programas que dotam os pais de competências para a prática de atividades em casa. O círculo assinalado a vermelho refere-se aos tipos de programas recomendados pela presente publicação: programas que, embora possam incluir componentes apenas para adultos ou apenas para crianças, têm como princípio central o desenvolvimento de atividades durante as quais os pais e os filhos aprendem juntos.



Adaptado de Family Learning Works (NIACE, 2015, p. 13)

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

Families & 2030 Agenda for Sustainable Development

Families and family policies are key for a sustainable future!
Especially when aiming to:



social.un.org/family

United Nations Department of Economic and Social Affairs - Division for Social Policy and Development

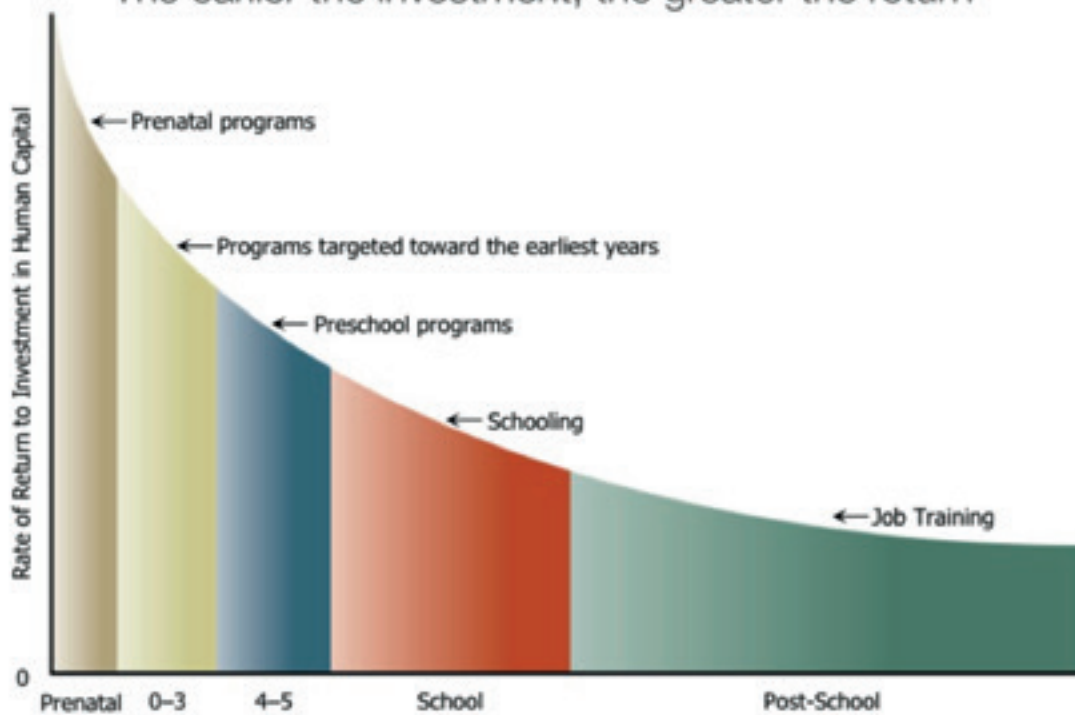
Qual é o papel potencial das famílias na Agenda para o Desenvolvimento Sustentável no horizonte 2030?
 Por que razão é importante envolver as famílias e dar-lhes oportunidades de aprendizagem ao longo da vida?
 Esta imagem ajuda a responder a estas perguntas associando as famílias a ODS específicos.



Fonte: <http://unsdn.org/2016/05/06/families-2030-agenda-for-sustainable-development/>

EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT IS A SMART INVESTMENT

The earlier the investment, the greater the return

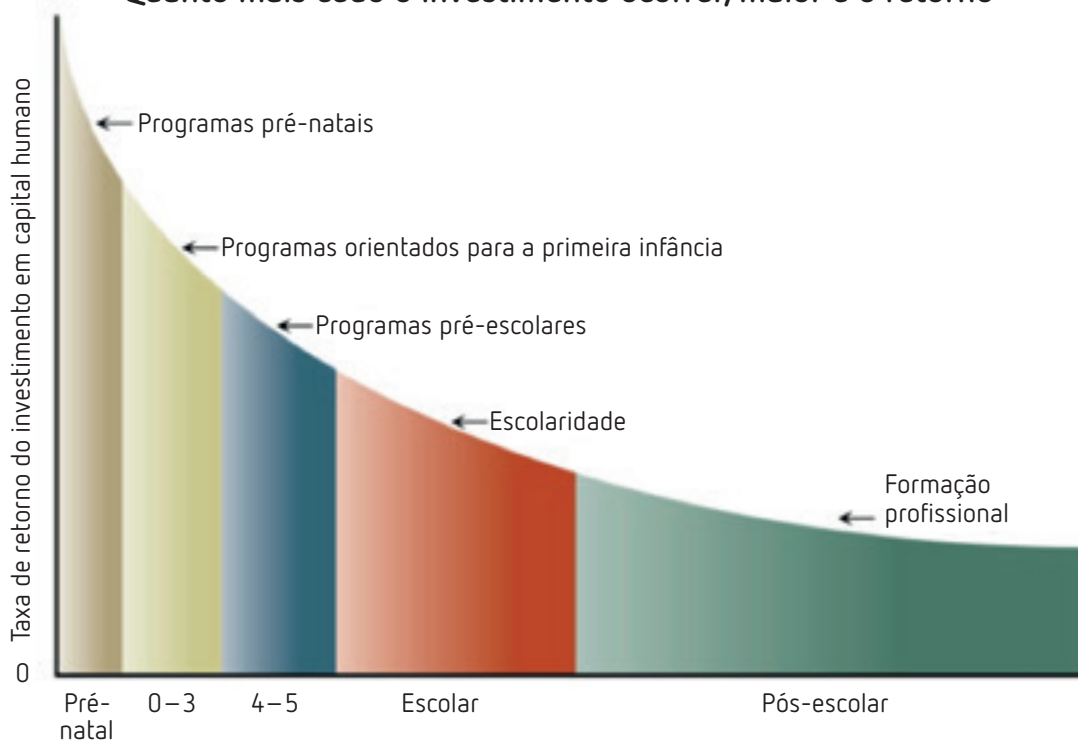


Source: James Heckman, Nobel Laureate in Economics

A imagem abaixo apresenta a «Curva de Heckman» que apresenta as elevadas taxas de rentabilidade do investimento na primeira infância. O gráfico é muitas vezes utilizado para defender o investimento financeiro no cuidado e educação na primeira infância. Sendo os pais os primeiros e mais importantes cuidadores e educadores dos filhos e sendo a casa a primeira escola, a curva de Heckman pode também ser adotada para advogar por iniciativas de aprendizagem em família. Mais informações sobre a curva e a equação de Heckman estão disponíveis no seguinte link: <https://heckmanequation.org/the-heckman-equation/>.

O DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA É UM INVESTIMENTO INTELIGENTE

Quanto mais cedo o investimento ocorrer, maior é o retorno



ANEXO 4. LEITURAS COMPLEMENTARES

- Baba, N. M. 2011. Islamic Schools, the Ulama, and the State in the Educational Development of Northern Nigeria. *Boletim da APAD*, Associação Euro-Africana para a Antropologia da Mudança e do Desenvolvimento Sociais. <https://apad.revues.org/4092> [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. eds. 2000. *Situated literacies: Reading and writing in context*. London, Routledge.
- Basu, K., Maddox, B. and Robinson-Pant, A. 2009. *Interdisciplinary approaches to literacy and development*. London, Routledge.
- Baynham, M. and Prinsloo, M. eds. 2008. *The future of literacy studies*. London, Palgrave Macmillan.
- Bekman, S. 1998. *A fair chance: An evaluation of the Mother-Child Education Program*. Turquia, Mother Child Education Foundation.
- Brandt, D. and Clinton, K. 2002. Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34(3), pp. 337–356.
- Brooks, G., Gorman, T., Harman, J., Hutchison, D. and Wilkin, A. 1996. *Family literacy works: Key findings from the NFER evaluation of the Basic Skills Agency's Demonstration Programmes*. Londres, Agência de Competências Básicas.
- Edem, E., Mbaba, U. G., Udosen, A. and Isioma, E. P. 2011. Literacy in primary and secondary education in Nigeria. *Journal of Languages and Culture*, 2(2), pp. 15–19. Disponível em: <http://www.academicjournals.org/journal/JLC/article-full-text-pdf/D6985E52019> [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- Eldred, J., Dutton, N., Snowdon, K. and Ward, J. eds. 2005. *Catching confidence*. Leicester, NIACE.
- Agência Europeia dos Direitos Humanos Fundamentais. 2012. *The situation of Roma in 11 Member States. Survey results at a glance*. Luxemburgo, Serviço de Publicações da União Europeia.
- Haggart, J. 2000. *Learning legacies: A guide to family learning*. Leicester, NIACE.
- Hampshire, K. R., Panter-Brick, C., Kilpatrick, K. and Casiday, R. E. 2009. Saving Lives, Preserving Livelihoods: Understanding Risk, Decision-Making and Child Health in a Food Crisis. *Social Science and Medicine*, 68(4), pp. 758–765.
- Harkness, S., Super, C. M., Barry, O., Zeitlin, M., Long, J. and Sow, S. 2009. Assessing the Environment of Children's Learning: The Developmental Niche in Africa. Em: E. Grigorenko. ed. 2009. *Assessment of abilities and competencies in the era of globalization*. New York, Springer, pp. 133–155.
- Harkness, S., Super, C. M., Mavridis, C. J., Barry, O. and Zeitlin, M. 2013. Culture and early childhood development: Implications for policy and programs. Em: P. R. Britto, P. L. Engle e C. M. Super. eds. 2013. *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*. New York, Oxford Scholarship Online, pp. 142–160.
- Heath, S. B. and Street, B. 2008. *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York, Teachers College Press em associação com a Conferência Nacional sobre Língua e Literacia.
- Koçak, A. 2004. *Evaluation report of the father support program*. Istambul, AÇEV.
- McCaffery, J., Merrifield, J. and Millican, J. 2007. *Developing Adult Literacy*. Oxford, Oxfam.
- NIACE (Instituto Nacional da Educação Contínua de Adultos). 2009. *Best practice guidelines. Adult learning and children's centres: making learning accessible for parents and families*. NIACE. Disponível em: http://shop.niace.org.uk/media/catalog/product/f/i/file_3_33.pdf [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- Nutbrown, C., Hannon, P. and Morgan, A. 2005. *Early literacy work with families: Policy, practice and research*. UK, Sage Publications Ltd.
- Newell-Jones, K. and Crowther, R. 2010 *Storytelling: A tool for promoting peace and literacy*.
- Sudão do Sul, Feed the Minds. Disponível em: <http://www.feedtheminds.org/about-us/resources/> [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- Rafat, N., Street, B. and Rogers, A. 2009 *Hidden literacies: Ethnographic studies of literacy and numeracy practices in Pakistan*. Bury St Edmunds, Uppingham Press.
- Rogers, A. and Street, B. V. 2012. *Adult literacy and development: Stories from the field*. Leicester, NIACE.
- Street, B. V. 2000. Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the New Literacy Studies. Em: K. Jones e M. Martin-Jones. eds. *Multilingual literacies. Reading and writing different worlds*. Philadelphia, PA, John Benjamins Publishing Company, pp. 17–29.

- Street, B. V.** ed. 2001. *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. London, Routledge.
- Street, B. V.** 2005. *Literacies across educational contexts*. Philadelphia, PA, Caslon Press.
- Torres, R. M.** 2002. Intergenerational Learning in Latin America and The Carribean: Examples and Trends. Documento apresentado no simpósio da UNESCO na primeira conferência do ICIP, *Connecting Generations: A Global Perspective*, 2–4 de abril de 2002. Universidade de Keele, Reino Unido.
- Tostan.** s.d. Infographics: Reinforcement of Parental Practices (RPP) Program: Comparing the Baseline Study and the Final Evaluation. Disponível em: http://tostan.org/sites/default/files/rpp_infographics.pdf [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- Trudell, B.** 2012. Early grade literacy in African schools: Lessons learned. Em: H. McIlwraith, ed. *Multilingual education in Africa: Lessons from the Juba language-in-education conference*. Londres, British Council, pp. 155–162.
- PNUD** (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). 2004. *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004: Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Nova Iorque, PNUD. <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2004-portuguese.pdf>
- UNESCO Education Sector Agency.** 2008. *The Global Literacy Challenge*. UNESCO. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- UNESCO.** 2005. *Literacy for Life 2006*. EFA Global Monitoring Report. Paris, UNESCO.
- _____. 2008. *Education for All by 2015: will we make it? EFA Global Monitoring Report, 2008*, Paris. UNESCO.
- _____. 2010. *Reaching the Marginalized. EFA Global Monitoring Report, 2010*. Oxford, UNESCO.
- Weber, A. and Fernald, A.** 2016. *An evaluation of Tostan's Reinforcement of Parental Practices (RPP)*. Disponível em: http://www.educationinnovations.org/sites/default/files/Hewlett%20Stanford%20Final%20Report_26Aug16_1.pdf [Acesso em 15 de fevereiro de 2017].
- Weisleder, A. and Fernald, A.** 2013. Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, Vol. 24, pp. 2143–2152.

Aprendendo juntos entre gerações: orientações para programas de alfabetização e de aprendizagem em família foi desenvolvido para apoiar as partes interessadas no atendimento às necessidades de aprendizagem de comunidades e, em particular, de famílias desfavorecidas.

Esta publicação tem uma abordagem intergeracional no ensino e aprendizagem de literacia que pode ser adaptada aos contextos locais. Embora as orientações se destinem ao uso geral, e podem ser facilmente transferidas para diferentes cenários, o foco está voltado primeiramente para os contextos rurais e periurbanos da África subsaariana, onde vivem algumas das famílias mais vulneráveis do mundo, e para as necessidades de aprendizagem das mulheres.

O livro fornece uma abundância em orientações fundamentadas em evidências sobre como desenvolver, implementar, monitorar e avaliar um programa piloto de aprendizagem em família. Combinando uma visão conceitual geral com orientações claras e práticas e materiais pedagógicos úteis, esta publicação oferece aos leitores todos os recursos que precisarão para planejar, pilotar e sustentar um programa bem-sucedido dentro de seus próprios contextos.