



**Toți Copiii
Citesc**

ERIKS

For the children. And the world they dream of.

**Susținerea dezvoltării citit-scrisului în
ciclul primar în comunități vulnerabile:
studiu calitativ exploratoriu**

Autor: sociolog Bianca Balea

Contributor: Maria Kovacs



CUPRINS

1. INTRODUCERE	3
1.1. Scopul cercetării	3
1.2. Obiectivele specifice	3
1.3. Cadrul conceptual	3
1.4. Programul „Învățare pentru toți” și comunitățile incluse în studiu	8
2. METODOLOGIA CERCETĂRII	11
2.1. Designul metodologic	11
2.2. Etica cercetării și limitele studiului	16
3. LITERAȚIA CA PRACTICĂ SOCIALĂ ÎN VIAȚA DE ZI CU ZI	18
3.1. Ecologia literației acasă: actori, spațiu, resurse	18
3.2. Evenimente de literație în familie și comunitate. Literația în viața de zi cu zi, nu doar la școală	24
3.3. Semnificația literației în perspectiva familiilor	32
4. ECOSISTEMUL LITERAȚIEI FORMALE: ÎNTRE ȘCOALĂ ȘI ACASĂ	39
4.1. Contextul în care se învață citit-scrisul	39
4.2. Ritmul școlii vs ritmul real de acomodare a copiilor în clasa pregătitoare	41
4.3. Gruparea pe niveluri de competență	43
4.4. Copiii și accesul la literație: între sprijin, bariere și așteptări	45
4.5. Practici concrete – predarea diferențiată ca acces la educația incluzivă	46
4.6. Provocări și soluții	50
4.7. Legătura școală-familie: cum ajunge școala acasă	53
5. CONCLUZII ȘI IMPLICAȚII	61
5.1. Ce arată cercetarea despre literație și echitate educațională	61
5.2. Educația echitabilă ca ecosistem al progresului: deprinderea citit-scrisului între acasă, școală și comunitate	66
5.3. Implicații	68
5.4. Direcții viitoare de cercetare	70
6. SURSE BIBLIOGRAFICE	71

1. INTRODUCERE

1.1. Scopul cercetării

Această cercetare urmărește să investigheze modul în care adulții implicați direct în educația copiilor din cinci comunități vulnerabile și marginalizate – părinți, cadre didactice și lucrători din ONG-uri – înțeleg, sprijină și colaborează pentru învățarea citit-scrisului de către copii în școala primară.

Studiul este realizat în contextul programului „Învățare pentru toți”, derulat de Asociația Toți Copiii Citesc, cu scopul de a contribui la o educație incluzivă și de calitate pentru copiii din aceste comunități. Focalizarea pe citit-scris este justificată de importanța dobândirii acestor competențe de bază în clasele primare nu doar pentru evoluția școlară a copiilor, ci pentru învățarea lor pe tot parcursul vieții.

1.2. Obiectivele specifice

1. Explorarea percepțiilor și practicilor părinților și a cadrelor didactice și lucrătorilor din ONG-uri în ceea ce privește învățarea citit-scrisului de către copiii din comunități vulnerabile în clasele primare;
2. Identificarea barierelor și a factorilor favorizanți care influențează dezvoltarea competențelor de citit-scris ale copiilor din aceste comunități;
3. Descrierea relațiilor și dinamicilor de colaborare dintre familie, școală și ONG-uri în procesul de sprijinire a educației copiilor;
4. Documentarea unor bune practici educaționale în sprijinul dezvoltării citit-scrisului și descrierea condițiilor în care acestea pot fi replicate.

Întrebări de cercetare:

1. Cum înțeleg și sprijină părinții, cadrele didactice și ONG-urile învățarea citit-scrisului de către copiii din comunități vulnerabile și marginalizate?
2. Ce bariere și factori favorizanți influențează procesul de dezvoltare a competențelor de literație ale copiilor din aceste comunități?
3. Cum colaborează părinții, școala și ONG-urile pentru a sprijini sau, din contră, cum contribuie lipsa colaborării la limitarea învățării citit-scrisului?
4. Ce practici educaționale pot fi considerate eficiente în sprijinirea dezvoltării literației la copii și în ce condiții pot fi acestea replicate?

1.3. Cadrul conceptual

Această cercetare este ancorată într-o abordare incluzivă a educației, cu accent pe interacțiunile dintre copil și mediile sale imediate (familie, școală, comunitate), dar și pe factorii structurali care pot facilita sau limita accesul la educație de calitate.

Abordarea pe care se fundamentează prezenta cercetare este marcată de înțelegerea clară a dreptului copilului la educație – de calitate, incluzivă, adaptată aptitudinilor, care să asigure o dezvoltare completă, nediscriminatorie și protejată – așa cum este consfințit în Convenția ONU (Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, 1989) și garantat de statul român prin adoptarea sa în 1990. Acest drept este pe mai departe declinat în dreptul la literație (a se vedea manifestul Declarația europeană a dreptului la literație (ELINET, 2016), care specifică:

- (1) Copiii sunt încurajați în familie să își dezvolte limbajul și competențele de literație.
- (2) Părinții primesc sprijin pentru a-și ajuta copiii în dezvoltarea limbajului și a competențelor de literație.
- (3) Învățământul preșcolar accesibil, de calitate foarte bună asigură dezvoltarea limbajului și a competențelor de literație.
- (4) Predarea de calitate foarte bună a literației pentru copii, adolescenți și adulți este sarcina comună a tuturor instituțiilor de învățământ.
- (9) Copiii și tinerii cu dificultăți de literație primesc sprijin de specialitate corespunzător.

Mai mult, asociația profesională internațională a profesioniștilor din domeniul literației susține dreptul copilului la predare de calitate excelentă a literației (International Literacy Association., 2019). Acest ultim document enunță – și susține – următoarele drepturi mai specifice:

- (1) Copiii au dreptul la profesori de literație competenți și calificați.
- (2) Copiii au dreptul la sisteme de sprijin integrate.
- (3) Copiii au dreptul la medii de învățare suportive și resurse de înaltă calitate.
- (4) Copiii au dreptul la politici care asigură o instruire echitabilă în domeniul literației.

Nu în ultimul rând, legea educației naționale nr 1/2011 include echitatea, calitatea, egalitatea de șanse și incluziunea socială ca principii fundamentale care guvernează sistemul de învățământ.

În acest sens, în anul 2016, prin Ordinul-cadru nr. 6.134/21.12.2016, Art.1 aliniatul 2, Ministerul Educației și Cercetării definește școala incluzivă ca „o școală prietenoasă și democratică, care valorifică diversitatea socio-etno-culturală, o școală în care toți copiii sunt respectați și integrați fără discriminare și fără excludere generate de originea etnică sau de limba maternă, dizabilitate și/sau cerințe educaționale speciale, statutul socioeconomic al familiilor, mediul de rezidență sau performanțele școlare ale beneficiarilor primari ai educației.” În același ordin se interzice segregarea școlară în unitățile de învățământ preuniversitar pe criteriul etnic, al dizabilității sau cerințelor educaționale speciale, pe criteriul statutului socio-economic al familiilor, al mediului de rezidență și al performanțelor școlare (Art.2) și propune ca politică educațională asigurarea echității în educație (Art.1, aliniatul 1).

În ciuda acestor demersuri spre o educație echitabilă, o serie de indicatori măsurați atât la nivel național, cât și la nivel internațional, reflectă un sistem de învățământ inegal, atât în termeni de resurse disponibile, dar și de rezultate educaționale (Vasile et al., 2020, Noveanu et al., 2023, OCDE, 2023).

Rezultatele la testele PISA din anul 2022 sunt edificatoare, în această privință. PISA măsoară echitatea unui sistem educațional din prisma a două dimensiuni: incluziune - toți elevii

dobândesc competențele de bază esențiale- și corectitudine - accesul elevilor la o educație de calitate, altfel spus cum influențează factorii structurali rezultatele școlare (Noveanu et al., 2023). Aceste dimensiuni sunt măsurate prin trei indicatori: nivelul - compară rezultatele între țări în funcție de statut socio-economic similar, panta - indică diferența între elevii din medii socio-economice diferite și intensitatea relației - cât de bine prezice statutul socio-economic al elevilor performanța lor. Potrivit PISA, politicile care promovează echitatea în educație trebuie să țintească **niveluri mai ridicate, dar pante mai ușoare și relații mai slabe** (Noveanu et al., 2023).

În ceea ce privește nivelul, performanțele elevilor din România se situează, în general, sub performanțele obținute de elevi similari din țările OCDE, disparitățile fiind mai accentuate în cazul elevilor cu statut socio-economic dezavantajat. Când ne uităm la echitate în materie de performanță, România se remarcă prin cea mai abruptă pantă din UE, ceea ce înseamnă că diferențele sunt mai mari în ceea ce privește performanța la matematică în funcție de statutul socio-economic. Nu în ultimul rând, intensitatea relației arată că statutul socio-economic explică 26% din variația performanței la matematică în România - aproape dublu față de media OCDE, în timp ce decalajul dintre elevii avantajați și cei dezavantajați s-a adâncit. Astfel, rezultatele la nivelul celor 3 indicatori arată decalajul puternic între elevii avantajați față de cei dezavantajați, iar intensitatea relației și panta abruptă implică faptul că șansele de a obține rezultate bune rămân relativ scăzute pentru elevii care au un statut socio-economic scăzut (Noveanu et al., 2023).

Mai mult, rezultatele confirmă statisticile naționale care arată că elevii din anumite grupuri socio-demografice sunt mai predispuși să repete clasa (OCDE, 2023).

În ceea ce privește competențele de literație, datele PISA 2022 plasează România semnificativ sub media OCDE. Doar 58% dintre elevii români au atins nivelul minim de competență (Nivelul 2 sau peste) în lectură, față de 74% media OCDE, ceea ce înseamnă că aproximativ 4 din 10 elevi de 15 ani din România nu pot identifica ideea principală dintr-un text de lungime medie, nu pot localiza informații pe baza unor criterii explicite și nu pot reflecta asupra scopului unui text. La polul opus, doar 2% dintre elevii români au atins nivelurile înalte de competență (Nivelul 5 sau peste), față de 7% media OCDE (OCDE, 2023).

În privința distribuției resurselor și accesul la educație de calitate, rapoartele naționale arată o discrepanță și aici (Vasile et al., 2020).

Ministerul Educației și Cercetării(2026) a publicat „Raportul național privind analiza riscurilor de segregare școlară în sistemul de educație din România, pentru anul școlar 2024 - 2025” rezultat în urma primului exercițiu de raportare a situației privind segregarea școlară în sistemul de educație preuniversitară din România. Acest exercițiu are la bază Ordinul-cadru nr. 6.134/21.12.2016 care interzice segregarea și Ordinul de ministru nr 7.701/2024 privind Metodologia pentru monitorizarea, evaluarea, identificarea, prevenirea și combaterea segregării școlare în învățământul preuniversitar publicată în Monitorul Oficial nr 8 din 9 ianuarie 2025, ca anexă a ordinului sus menționat. Chiar dacă datele raportate de școli sunt parțiale, acest demers oferă pentru prima dată o potențială imagine, la nivel național, asupra riscului

fenomenului de segregare, fenomen măsurat la trei niveluri: clădiri, clase, ultimele două bănci (Ministerul Educației și Cercetării, 2026).

Potrivit rezultatelor parțiale segregarea școlară la nivelul clădirilor, claselor sau băncilor este „un fenomen real și care necesită atenție susținută”. Cel mai des copiii sunt segregati „în funcție de criteriul nivelului educațional al părinților, în cazul elevilor beneficiari de bursă socială, al celor proveniți din familii monoparentale, al elevilor romi, al elevilor cu dizabilități sau în funcție de mediul de rezidență.” Mai mult, același raport indică „**un fenomen intersecțional care amplifică riscurile de excludere educațională**” (Ministerul Educației și Cercetării, 2026).

Raportul relevă că aproximativ 40% dintre unitățile școlare din România prezintă risc de segregare pe clase a elevilor de etnie romă, iar fenomenul este prezent în toate județele țării. Profund îngrijorător este că 91,8% dintre structurile școlare analizate înregistrează alertă de segregare în ultimele două bănci ale clasei, indicând persistența unor practici discriminatorii informale cu impact direct asupra participării și progresului școlar al copiilor romi (Ministerul Educației și Cercetării, 2026). Pe de altă parte, din observațiile noastre la clasă din alte studii și/sau demersuri, am constatat că acei copii cei mai vulnerabili pot fi ținuți în afara învățării relevante oriunde s-ar afla așezați în bancă.

În ceea ce privește segregarea în funcție de statutul socio-economic, din cele 6.177 de structuri școlare analizate, 56,5% (3.492) au înregistrat scor de alertă privind segregarea pe clase a elevilor beneficiari de bursă socială, fiind una dintre cele mai ridicate ponderi înregistrate între toate criteriile de segregare analizate, cu o medie pe județ de 57,5%. Aproape 7 din 10 structuri școlare care au înregistrat un scor de alertă (67,2%) au un scor de cel puțin 2, indicând o segregare de intensitate medie sau ridicată. 98,1% (1.563) dintre structurile școlare analizate au înregistrat scor de alertă privind segregarea în ultimele două bănci a elevilor cu bursă socială (Ministerul Educației și Cercetării, 2026).

Când investighează segregarea în clasa pregătitoare în funcție de participarea copiilor la grădiniță, datele arată că separarea copiilor vulnerabili începe chiar de la clasa pregătitoare, prin segregarea celor care nu au frecventat grădinița. 22,3% (355) dintre structurile școlare analizate au înregistrat scor de alertă privind segregarea în ultimele două bănci a elevilor în funcție de frecventarea grădiniței. Această practică se adâncește pe parcursul anilor prin izolarea elevilor repetenți, 61% dintre unitățile școlare prezentând risc de segregare în ultimele două bănci a elevilor cu istoric de repetenție (Ministerul Educației și Cercetării, 2026).

Aceste date confirmă că inechitatea educațională este un fenomen **intersecțional, cumulativ** care afectează traseul școlar al copiilor vulnerabili încă din prima zi de școală. Aceste date sunt în concordanță cu rezultatele studiului Balea et al. (2024), realizat pe 2.134 de elevi din clasa pregătitoare în școli din comunități vulnerabile care confirmă că inechitatea în literație este prezentă de la intrarea în sistemul școlar. Copiii care nu au frecventat grădinița pornesc cu un scor de literație emergentă de aproape patru ori mai mic decât colegii lor, iar absențele frecvente reduc la jumătate progresul înregistrat pe parcursul anului. Deși, în condițiile susținerii profesorilor și copiilor cu resurse de învățare suplimentare, statutul socio-economic nu

influențează semnificativ ritmul de progres în timpul clasei pregătitoare, el determină un dezavantaj de start atât de mare, încât un an de intervenție nu reușește să îl compenseze, elevii cu statut socio-economic scăzut (care primesc bursă socială) rămânând semnificativ în urma colegilor lor chiar și la finalul anului școlar.

În afara înțelegerii abordării conceptuale principale, studiul de față folosește următoarele concepte de bază:

Literația ca practică socială este o perspectivă teoretică apărută ca răspuns critic la abordarea cognitivistă, care propune o înțelegere mai largă a scrisului și cititului. Din această perspectivă, cititul și scrisul (literația) nu sunt văzute ca niște abilități tehnice neutre și universale, ci ca practici sociale situate în contexte culturale, instituționale și de putere specifice, cuprinzând totalitatea întâlnirilor indivizilor cu textul scris în viața de zi cu zi (Barton & Hamilton, 1998). Aceste practici sunt prezente chiar și în cele mai sărace comunități, îmbrăcând forme variate și adaptate contextului local (Street, 1985), și sunt integrate în activități cotidiene și se leagă, de exemplu, de documente de identitate, de călătorie, etichetele produselor pe care le folosesc, comunicarea și interacțiunile indivizilor atât în contexte fizice, cât și pe platformele digitale.

Pornind de la acest model ideologic, Rogers (2017) contestă perspectiva dominantă asupra literației care o tratează ca pe o competență de bază pe care individul o deține sau nu și demonstrează că există forme multiple de literație și căi multiple de a o dobândi.

Cu toate acestea, literația din comunitate nu este recunoscută de instituția școlară (Gee, 2015). Discrepanța dintre literațiile din comunitate și literația privilegiată instituțional (cea specifică școlii) generează riscul ca elevii din astfel de medii să fie percepuți în logica deficitului, iar competențele lor reale să fie subevaluate (Ungureanu, 2024). Acest lucru contribuie la reproducerea inegalităților educaționale și sociale, mai ales atunci când școala rămâne orientată predominant spre modelul centrat pe standardizare (Gee, 2015, Ungureanu, 2024) și competențe „tehnice” (de exemplu, pronunție standard, scris ordonat, caligrafic, corect, mesaje cu conținut „aprobat” de profesori). În același timp, lipsa accesului la resurse materiale (cărți, spații de învățare, sprijin educațional) și la oportunități de participare amplifică barierele educaționale (Balea et al., 2024).

Competențele de citit-scris - de literație - sunt abordate ca practică socială, care constituie nu doar un set integrat de cunoștințe, abilități și atitudini de receptare și redactare de mesaje scrise, ci un ansamblu de practici, constituite din așa-numite *evenimente de literație*, situate social și cultural. Aceste practici variază în funcție de comunitate, resurse și identități sociale.

Eveniment de literație: Orice activitate în care cititul sau scrisul joacă un rol, indiferent de mediu (școală, casă, comunitate) sau funcție (academic, domestic, recreațional, administrativ).

Ecologia literației pornește de la ideea că citit-scrisul, în strânsă legătură cu limbajul oral – simultan precondiție și rezultată a citit-scrisului – se învață și se dezvoltă, se practică și se negociază în viața de zi cu zi, în diverse locuri și prin mai mulți actori.

Acest cadru conceptual ne ajută să ieșim din logica supra-generalizărilor (vizibile uneori chiar în limbajul și explicațiile care apar în datele acestui raport), potrivit cărora familiile din comunități vulnerabile „nu pot”, „nu vor” sau „nu susțin” viața școlară a copiilor. Privind literația ca practică socială și educația incluzivă ca proces de identificare și eliminare a barierelor, devine posibil să surprindem, simultan, două realități care altfel sunt ținute separat: pe de o parte, evidența că evenimentele de literație apar în orice familie și în orice comunitate (în forme diferite, situate social și cultural); pe de altă parte, barierele structurale care fac ca aceste practici să fie invizibile, nerecunoscute sau interpretate prin lentila deficitului, mai ales atunci când școala privilegiază exclusiv literația instituțională și standardele ei.

În același timp, această schimbare de lentilă propusă prin acest cadru conceptual nu are rolul de a romanza practicile familiilor sau de a transfera responsabilitatea pe umerii părinților; la fel, nu urmăresc nici să individualizeze problema și să plaseze efectele pe cadrele didactice. Dimpotrivă, ele fac vizibil un nivel mai puțin discutat în mod explicit: lipsa de resurse, sprijin și infrastructură de lucru adecvată - instituțional, comunitar și inter-instituțional - atât pentru părinți, cât și pentru profesori și, uneori, chiar pentru ONG-uri. În absența unor repere comune, a unor mecanisme stabile de comunicare și a unor criterii minime de calitate asumate instituțional, relația școală-familie ajunge să fie gestionată în registre diferite și inegale, depinzând de contexte locale, de disponibilitatea actorilor cheie.

În această logică, cadrul conceptual devine un instrument de interpretare ancorat în date: conceptele de participare activă (prezență, implicare în sarcini, siguranță psihologică, apartenență, voce/agency) și mecanisme de excludere (bariere fizice, sociale, instituționale și simbolice) au fost folosite pentru a citi nu doar *dacă* copiii sunt la școală, ci *cum* participă, în ce condiții, cu ce costuri și cu ce efecte asupra șanselor lor la o educație demnă și echitabilă.

Astfel, analiza nu citește diferențele ca *vină* a unor persoane, ci ca indicator al unui răspuns insuficient coordonat, în care fiecare actor încearcă să compenseze cum poate, fără ca eforturile să se traducă într-o practică previzibilă și echitabilă pentru toți copiii și toate familiile.

1.4. Programul „Învățare pentru toți” și comunitățile incluse în studiu

Despre Asociația Toți Copiii Citesc (ATCC)

ATCC promovează și susține aplicarea corectă a principiului echității în sistemul de învățământ. Contribuie la asigurarea celor mai bune condiții pentru ca fiecare copil din România să își dezvolte abilitățile de citit și scris, esențiale pentru o educație de calitate și pentru a învăța pe tot parcursul vieții.

Obiectivele programului

Programul „Învățare pentru toți”, dezvoltat pe parcursul a doi ani cu sprijinul Eriks Development Partner, susține dezvoltarea capacității școlilor și asociațiilor neguvernamentale active în comunități vulnerabile din nord-vestul și vestul țării de a oferi educație de bază de cea mai bună

calitate, inclusivă, pentru ca toți copiii să își dezvolte competențele de de citit-scris, care sunt baza învățării pe tot parcursul vieții, precum și o premisă esențială a realizării propriului potențial și a participării active la viața socială, culturală și economică.

Specificul comunităților incluse în studiu: bariere multiple în dobândirea și exersarea dreptului copiilor la educație

Două dintre comunitățile studiate sunt situate în județul Maramureș, la periferia orașului și sunt marcate de sărăcie extremă și excluziune socială de lungă durată. Familiile trăiesc în locuințe improvizate, insalubre și instabile, fără acces constant la utilități esențiale, iar aceste condiții afectează direct sănătatea, siguranța și rutina zilnică a copiilor. Cei mai mulți dintre adulți sunt analfabeți și/sau au un nivel scăzut de educație, iar sursele de venit sunt adesea neregulate și nesigure (muncă ocazională, colectare de materiale, activități de supraviețuire), ceea ce face dificilă susținerea constantă a parcursului școlar al copiilor.

Educația copiilor este puternic afectată de bariere administrative și sociale. Înscrierea la grădiniță sau școală poate deveni un proces anevoios din cauza lipsei documentelor, a adreselor oficiale și a unei relații tensionate dintre comunitate și instituții. Copiii se confruntă frecvent cu discriminare, iar experiențele repetate de respingere sau stigmatizare reduc motivația școlară și participarea. Riscul de abandon școlar rămâne ridicat, favorizat de statutul socio-economic precar, de lipsa resurselor de bază (igienă, haine adecvate, rechizite), dar și de contexte sociale precum căsătorii timpurii, sarcini în adolescență și violență domestică. În acest context, sprijinul educațional are nevoie să fie dublat de măsuri care reduc barierele structurale și consolidează relația dintre școală și familie.

A treia comunitate studiată se află în județul Bihor, la periferia unui oraș unde comunitățile de romi sunt dispersate în mai multe zone ale orașului, iar în unele dintre ele, se regăsesc provocări sociale și educaționale consistente. O parte dintre familii locuiesc în locuințe sociale și depind de forme de sprijin public, iar mobilitatea rezidențială poate fi ridicată (inclusiv din cauza instabilității locative), ceea ce afectează continuitatea școlară și relația cu instituțiile. Accesul formal la educație există, însă condițiile de start și lipsa resurselor duc frecvent la decalaje în învățare.

La fel ca în comunitatea din Maramureș, educația copiilor este influențată de nivelul redus de școlarizare al adulților și de competențe scăzute de literație în familie, ceea ce limitează sprijinul pentru teme, citit sau rutine de învățare acasă. Mulți copii învață în limba maghiară și, în funcție de caz, pot avea nevoie de profesor de sprijin sau de suport remedial pentru literație și înțelegerea cerințelor școlare. În plus, sărăcia și lipsurile materiale (spațiu insuficient, supraaglomerare, lipsa unui loc liniștit pentru învățat) afectează participarea constantă și activă. Instabilitatea familială și lipsa resurselor pot duce la absențe, rezultate slabe și risc de abandon. Intervențiile eficiente aici tind să combine sprijinul educațional direct pentru copii (activități remediale, mentorat, afterschool), dar și lucru consecvent cu părinții, pentru a întări așteptările comune și colaborarea școală–familie.

A patra comunitate studiată este un sat aflat în proximitatea unui oraș din județul Timiș, într-o zonă cu indicatori generali de dezvoltare relativ buni, însă comunitatea romă rămâne marginalizată. Familiile se confruntă cu vulnerabilități legate de educație și oportunități economice, iar o parte semnificativă dintre adulți sunt analfabeți și/sau cu un nivel scăzut de educație. Spre deosebire de celelalte comunități, în această zonă, în ultimii ani există inițiative locale care vin în întâmpinarea unora dintre nevoile acestei comunități, inclusiv activități educaționale pentru copii și oportunități de muncă printr-o întreprindere socială, însă nevoile rămân complexe și interconectate.

În ceea ce privește educația, copiii sunt, de regulă, înscriși la grădiniță și școală, dar participarea constantă și progresul depind mult de sprijinul familial și de calitatea relației cu școala. În multe cazuri, părinții au dificultăți în a înțelege cerințele instituționale, în a susține temele sau în a comunica eficient cu cadrele didactice. Pe fondul sărăciei și al muncii și educației precare, școala poate concura cu nevoile imediate ale familiei, frecvența constantă fiind astfel afectată. Chiar și atunci când există activități de afterschool, persistă nevoia de a construi o punte mai solidă între școală și familie: așteptări clare, reguli comune, comunicare constantă și sprijin pentru părinți în rolul lor educațional. În contextul acesta, accentul pe relații (încredere, respect, predictibilitate) devine la fel de important ca sprijinul remedial pentru literație și competențe de bază.

A cincea comunitate studiată este situată într-o zonă urbană marginalizată care aparține de un oraș din județul Satu Mare, în care vulnerabilitățile socio-economice se transmit adesea între generații. Familiile se confruntă cu locuire precară, acces limitat la utilități și condiții de igienă dificile, iar gestionarea deșeurilor și infestările agravează riscurile pentru sănătate. Sursele de venit ale familiilor care locuiesc în această comunitate sunt adesea instabile (muncă sezonieră, zilierat necalificat), ceea ce creează stres constant și reduce capacitatea familiei de a sprijini participarea constantă la școală. Comunitatea se confruntă și cu discriminare, iar tensiunile sociale pot afecta sentimentul de siguranță și încrederea în instituții.

Educația copiilor este puternic afectată prin participare neregulată și prin rezultate școlare slabe, chiar și atunci când înscrierea formală există. Lipsa sprijinului parental (în contextul competențelor scăzute de literație), resursele limitate (rechizite, haine adecvate, spațiu de studiu), precum și deficitul de cadre didactice din școala din comunitate sau sprijinul educațional adaptat contribuie la acumularea rapidă de decalaje. Pentru mulți copii, tranziția între grădiniță și școală este fragilă, iar absențele devin greu de recuperat. În plus, barierele lingvistice pot apărea în familiile în care limba maternă nu este limba în care copiii învață citit-scrisul, complicând adaptarea la predarea în limba română și comunicarea cu școala. Pe fundalul vulnerabilităților, pot apărea situații de neglijare, violență și sarcini timpurii, care cresc riscul de abandon. În acest context, intervențiile educaționale au nevoie să fie integrate: sprijin pentru copii, suport pentru părinți și măsuri de protecție și incluziune în relația cu școala.

2. METODOLOGIA CERCETĂRII

2.1. Designul metodologic

Cercetarea de față este una calitativă, de tip participativ, cu caracter exploratoriu care își propune să înțeleagă care sunt **percepțiile, practicile și relațiile** care influențează deprinderea citit-scrisului de către copiii din cele cinci comunități vulnerabile și marginalizate. Mai mult, studiul își propune să descrie modul în care acestea contribuie la susținerea dezvoltării citit-scrisului în clasele primare pentru acești copii.

Colectarea datelor și instrumentele folosite:

Datele au fost colectate prin **interviuri semi-structurate (față în față și online)**, desfășurate în perioada decembrie 2024- martie 2025. În medie, un interviu a durat aproximativ o oră.

Persoanele intervievate au participat la interviuri în mod voluntar.

În total, au avut loc 21 de interviuri, interviurile cu părinții fiind față în față, în timp ce interviurile cu cadrele didactice și stakeholderi au avut loc online. Toate interviurile au fost transcrise și anonimizate.

- 11 părinți - mame și tați (2-3/comunitate)
- 8 cadre didactice (clasă pregătitoare - cls. a III-a) care lucrează cu unul sau mai mulți copii din comunitățile cuprinse în acest studiu -1-3/comunitate
- 1 director de școală din jud. Timiș, școală în care învață copiii din comunitatea studiată. Interviul cu acest director nu a fost analizat tematic, fiind doar o perspectivă din comunitățile din acest studiu, dar a fost luat în considerare pentru înțelegerea contextului.
- 1 asistent social din jud. Maramureș care lucrează îndeaproape cu comunitățile din acest studiu. Interviul nu a fost analizat tematic, fiind doar o perspectivă, dar a fost luat în considerare pentru înțelegerea contextului.

TABEL 1: Caracteristicile comunităților

Comunitate	Județ	Context	Nr. părinți intervieuți	Nr. învățătoare
MM1	MM	Periurban	3	2
MM2	MM	Rural	2	2
BH	BH	Urban	2	2
SM	SM	Periurban	2	1

TM	TM	Periurban	2	1
----	----	-----------	---	---

TABEL 2: Caracteristicile participanților părinți	
Caracteristică	Distribuție
Gen	8 mame, 3 tați
Nivel educație	2 fără școală, 4 studii primare, 3 studii gimnaziale, 2 studii liceale
Statut ocupațional	9 casnici, 1 zilier, 1 angajat (în concediu de paternitate)
Număr copii	Medie: 3 copii (interval: 2-5*) *unul dintre părinți face referire la cei 8 copii ai lui, dar din interviu reiese, mai târziu că 3 sunt deja adulți

TABEL 3: Profilul socio-demografic al părinților									
Cod părinte (loc, inițială, rol)	Limba vorbită acasă (cum e spus)	A mers la școală ?	Ani de școală	Motiv abandon	Știe să scrie/citească (auto-raportare)	Ocupație interviuat	Partener: școală (nivel/participare)	Partener: știe să scrie/citească	Ocupație partener
MM1, C., mamă	româna	Da	„am fost clasa a IV-a și am trecut clasa a V-a”	„m-am măritat” (la 16 ani) + „părinții... nu ne-o purtat la școală” (context)	„Nu”; „știu literele ... da nu știu să zic cuvântul”	casnică	soț: nespecificat	„Nu”	„lucra cu ziua... nu în fiecare zi”
MM1, R., tată	„și țigănește, da mai mult românește”; „mai mult română”	Da	„profesională... toată... un an de liceu (al doilea nu l-am mai făcut)”	nespecificat	da	„capsator la Aramis”; momentan „pe paternitate”; zilier, „la lucru...”	soție: „are 4 (clase)”	„nu știe să citească”	casnică

TABEL 3: Profilul socio-demografic al părinților

Cod părinte (loc, inițială, rol)	Limba vorbită acasă (cum e spus)	A mers la școală ?	Ani de școală	Motiv abandon	Știe să scrie/citească (auto-raportare)	Ocupație interviuat	Partener: școală (nivel/participare)	Partener: știe să scrie/citească	Ocupație partener
						curat, mătur			
MM1, M., mamă	„Românește... doar românește”	Da	„5 clase am reușit să termin”, Da („am fost și la grădiniță”)	„ne-am mutat de la apartament aici”; descrie și distanța/c condițiile drumului (2 km, zăpadă, fără drum)	„Da... foarte bine”; „îmi place să citesc”	„strâng peturi, cupru, aluminiu”	partener: nespecificat	„nu știe să citească”	nespecificat
TM, Z., mamă	„Vorbim românește”	Da	local: „până în a V-a” + total: „5 clase”; spune că în Giarmata a fost „cam... până de Crăciun aproape” (~jumătate de an)	„nu m-o lăsat părinții... să stau cu frate-meu”; descrie și experiențe școlare traumatizante	„Da”; spune că a învățat să scrie/citească „în clasa V-a”; înainte „aici nu știam nimic”	Casnică	soț: fără școală	„nu știe să citească”	„lucrează”
TM, V., tată	„Noi cam tot română”; „uneori... romani/țigănește” (cu soția); „copiii numa română știu”	Da	„până în clasa a II-a”	„nu erau bani... trebuia să mergi la lucru”	„Da, dar mai greu... să citesc e mai greu”	lucrează	Soție, fără școală	„nu știe să citească”	casnică
SM, R., mamă	„Maghiară”; copiii „știu foarte bine română”	Da	„7 clase”	„m-am măritat”	„Da”	casnică	soț: „o făcut o clasă două”	„știe, dar nu prea... dacă îs litere mari...”	„lucrează la asfalturi, e angajat”

TABEL 3: Profilul socio-demografic al părinților

Cod părinte (loc, inițială, rol)	Limba vorbită acasă (cum e spus)	A mers la școală ?	Ani de școală	Motiv abandon	Știe să scrie/citească (auto-raportare)	Ocupație interviuat	Partener: școală (nivel/participare)	Partener: știe să scrie/citească	Ocupație partener
SM, P.R., mamă	„Maghiara”; „Româna nu prea o știu... învăț acum”; soțul vorbește bine româna	Da	„după ce am terminat opt clase”	„mama nu prea mă lăsa... grijă de frați”; apoi „m-am măritat... am avut primul copil și nu am mai mers”	Știe să scrie și să citească	casnică	soț: nespecificat	nespecificat	„Nici el” (nu lucrează)
BH, M., tată	„Acasă vorbim maghiară”	Nu (în sensul școlii la timp); spune că a vrut la 13-14 ani și „nu m-au mai primit”	acum: „curs special... la Oradea de două ori pe lună”	neacceptat la înscriere (13-14 ani)	inițial „nu știam deloc”; acum „cunosc literele, pot citi puțin”	„nu am un loc de muncă ... uneori lucrez cu ziua”	parteneră: fără școală”	Nu știe să scrie și să citească	casnică
BH, H., mamă	„maghiară și română”; „limba romani nu o vorbim” (deși în comunitate da)	Da	nespecificat (dar vorbește amplu despre școală și performanță)	nespecificat	„mi-a mers foarte bine cu cititul și scrisul” (note bune)	casnică	soț: „lucrează în străinătate”	Da	„lucrează în străinătate”
MM2, S., mamă	„se vorbește romani... la școală română”; tatăl vorbește cu ele în română”	Da	„a făcut 5 clase”	„dacă nu am mai fost la școală”	„nu știe să scrie și să citească”; dar și „am știut... numa am mai uitat”	casnică	soț: „nu a frecventat deloc școala”	Nu	nespecificat

TABEL 3: Profilul socio-demografic al părinților

Cod părinte (loc, inițială, rol)	Limba vorbită acasă (cum e spus)	A mers la școală ?	Ani de școală	Motiv abandon	Știe să scrie/citească (auto-raportare)	Ocupație interviuat	Partener: școală (nivel/participare)	Partener: știe să scrie/citească	Ocupație partener
MM2, C., mamă	„în familie... romani (‘țigănește’), iar la școală română”	„dacă n-am mers la școală... nu am învățat nimica”	Fără școală	nespecificat	„nu știu să scriu, nu știu să citesc, nimic”	„niciun părinte nu lucrează”	soț: nespecificat	nespecificat	Fără ocupație

Instrumentele folosite pentru colectarea datelor

Pentru părinți și profesori au fost folosite ghiduri de interviu, adaptate fiecărei categorii de participanți, dar ambele au urmărit teme comune precum: experiența școlară a copilului, bariere în învățare, sprijin oferit acasă și la școală, colaborarea între actori, percepția asupra literației/citit-scrisului și a rolului educației.

Consimțământul informat a fost obținut verbal și în scris, iar interviurile au fost înregistrate, transcrise integral și anonimizate.

Analiza datelor

Datele au fost analizate prin metoda **analizei tematice**, utilizând o abordare mixtă – inductivă și deductivă. Codarea inițială a urmărit identificarea temelor emergente din date, iar ulterior aceste teme au fost raportate la obiectivele cercetării și la cadrul teoretic.

Procesul de analiză a inclus:

- citirea și recitirea transcrierilor;
- codare deschisă și axată pe întrebările de cercetare;
- identificarea temelor centrale (ex: tipuri de sprijin familial, percepții despre dificultăți, forme de colaborare familie-școală-ONG);
- triangulare între categorii de participanți (părinți – învățători).

Codarea interviurilor cu părinții s-a făcut în MAXQDA, iar a interviurilor cu învățătoarele în Taguette.

2.2. Etica cercetării și limitele studiului

Considerații etice

Cercetarea a fost realizată cu respectarea principiilor de consimțământ informat și confidențialitate. Participanților li s-a explicat scopul studiului, modul de utilizare a datelor, dreptul de a refuza răspunsul la anumite întrebări sau de a opri interviul în orice moment, precum și faptul că materialele brute vor fi accesibile exclusiv echipei de cercetare. În redactarea raportului au fost eliminate elementele de identificare, iar citatele sunt folosite în formă anonimată.

Interviurile au fost construite într-un cadru neutru și participativ, în care cercetătorul a urmărit să rămână ancorat în rolul de colectare și documentare a experiențelor, fără a evalua relatările participanților în termeni de „bine/rău”, „dezirabil/indezirabil” și fără a interveni asupra sensului povestirilor. În unele situații, discuțiile au atins conținut sensibil (inclusiv episoade cu încărcătură traumatică trăite de părinți sau de copii). În astfel de momente, intervievatorul a urmărit să mențină un echilibru: să nu insiste atunci când relatarea depășea obiectivele cercetării sau când participantul părea inconfortabil, dar nici să întrerupă abrupt conversația. Chiar și în aceste condiții, nu este exclus ca felul în care interviul a continuat după relatări sensibile să fi fost influențat de intensitatea emoțională a momentului, însă intenția metodologică a fost ca experiența de a fi interviuat să nu ducă la retraumatizare.

Limitările studiului

Rezultatele trebuie citite ținând cont de câteva limite ale designului și ale contextului de colectare.

În primul rând, familiile intervievate au copii care frecventează școala, iar această frecvență este, în unele cazuri, susținută de rețele locale de sprijin (în special prin organizații neguvernamentale cu prezență îndelungată în comunitate). Această realitate nu reprezintă neapărat o „limitare” a studiului în sine, dar este o limită importantă în folosirea rezultatelor: datele surprind experiențe din comunități în care există deja un anumit tip de infrastructură de suport, ceea ce poate diferenția aceste contexte de alte comunități vulnerabile în care sprijinul lipsește.

Mai mult, deși comunitățile incluse împărtășesc caracteristici întâlnite frecvent în contexte de marginalizare (precaritate socio-economică, acces limitat la infrastructură de calitate, oportunități reduse de ocupare, niveluri scăzute de școlarizare etc.), ele sunt totuși diferite între ele, iar anumite evenimente și dinamici apar ca rezultat al unei combinații specifice de factori locali (sau al absenței lor). Din acest motiv, concluziile nu pot fi generalizate automat către toate comunitățile vulnerabile.

O altă limită se referă la experiențele surprinse reflectate într-un număr redus de participanți (11 părinți), ceea ce limitează diversitatea situațiilor documentate. În plus, recrutarea a fost mediată de ONG-uri, iar criteriile de selecție nu au fost controlate integral de echipa de cercetare. Este

probabil ca în eșantion să fie supra-reprezentate persoanele care au acceptat să vorbească și care s-au simțit suficient de în siguranță să participe. Au existat refuzuri, inclusiv pe fondul temerilor legate de consecințe sau al unei auto-percepții de tipul „nu am nimic important de spus / nu știu ce să spun”, ceea ce poate restrânge tipurile de experiențe accesibile prin interviuri. Mai mult, toate comunitățile investigate beneficiază de intervenții ale unor organizații neguvernamentale (de tip „școală după școală” sau suport educațional), ceea ce face imposibilă comparația cu comunități similare fără astfel de intervenții și, implicit, o evaluare diferențiată a influenței contextului familial și instituțional în absența sprijinului extern.

O altă limitare ține de metoda de colectare: interviurile semi-structurate, cu caracter participativ, permit profunzime și adaptare la context, dar implică și variații între interviuri. Deși s-a urmat un ghid, interviewerul a avut libertatea de a aprofunda diferit anumite teme, în funcție de dinamica discuției. Ca urmare, unele interviuri (atât cu părinți, cât și cu cadre didactice) sunt mai bogate în detalii, iar altele mai concise, ceea ce poate conduce la o reprezentare mai puternică a vocilor care au ales să descrie în amănunt și la o vizibilitate mai redusă a celor care au vorbit mai puțin. Tot în această linie, în unele situații, datele provenite de la cadre didactice sunt mai puțin aprofundate în termeni de context familial și vulnerabilitate, comparativ cu cele obținute de la părinți, ceea ce poate afecta comprehensivitatea analizei comparative.

De asemenea, cercetarea nu include în mod direct vocea copiilor. Informațiile despre experiențele și practicile lor de literație sunt mediate prin relatările adulților, ceea ce implică riscul unor distorsiuni (diferențe între percepția adultului și trăirea copilului).

Subiectul studiului este sensibil, iar narațiunile pot fi influențate de dezirabilitatea socială: cadrele didactice pot descrie mai accentuat ceea ce „ar trebui” să facă sau ceea ce este normativ acceptat profesional, iar părinții pot formula răspunsuri congruente cu așteptările percepute ale actorilor care lucrează în comunitate (în special acolo unde ONG-ul are ca miză participarea școlară). Această limită a fost adresată prin garantarea anonimității și prin explicarea clară a faptului că nimeni în afara echipei de cercetare nu va avea acces la datele brute. În același timp, chiar și în prezența dezirabilității sociale, datele rămân valoroase ca punct de pornire: ele arată repertoriul de înțelegeri, justificări și „științe practice” (atât ale părinților, cât și ale cadrelor didactice) despre ce înseamnă sprijinul pentru învățare și participare.

Nu în ultimul rând, colectarea datelor a avut loc într-un singur moment (design transversal), astfel că nu surprinde schimbări în timp, nici efectele unor transformări recente din sistemul educațional (inclusiv cele care vizează sprijinul pentru copiii care au nevoie de suport suplimentar la clasă). În ansamblu, caracterul exploratoriu și calitativ al studiului limitează generalizarea statistică a concluziilor: rezultatele sunt mai degrabă indicative, utile pentru înțelegerea mecanismelor și pentru formularea de ipoteze și direcții viitoare de cercetare, decât pentru extrapolări la scară largă.

3. LITERAȚIA CA PRACTICĂ SOCIALĂ ÎN VIAȚA DE ZI CU ZI

3.1. Ecologia literației acasă: actori, spațiu, resurse

Părinții: parcurs școlar, literație și statut ocupațional

Relatările părinților despre propriul parcurs școlar conturează un tipar al unor trasee scurte și fragmentate, rar liniare. Întreruperea școlarizării este explicată recurent prin constrângeri materiale (lipsa banilor, nevoia de muncă, mutări și acces dificil la școală), prin responsabilități familiale și norme sociale (grijă de frați, apariția copiilor, căsătorie, invocate ca motiv direct al întreruperii școlii, mai ales în biografiile femeilor). În câteva cazuri, părinții vorbesc și despre lipsa accesului sau accesul întârziat la educație, de la „nu m-au mai primit” la „nu am mai avut posibilitatea”, sugerând că școala nu a fost pentru ei o alegere, ci o negociere continuă cu limitele contextului în care au trăit.

„Sigur. Am fost la școală. Îmi plăcea mult să merg la școală, dar am doi frați gemeni. Mama nu prea mă lăsa la școală, trebuia să am grijă de ei, pentru că ea mergea la serviciu. După ce am terminat opt clase, m-am măritat. Apoi am avut primul copil și nu am mai mers la școală.”
(P., mamă, SM)

„5 clase...Am vrut să merg mai departe, eram și eu copil și ăsta. Eu voiam să mai merg mai departe, nu mai m-o lăsat părinții mei, pentru că avea pe fratele mai mic și nu avea cine să îl îngrijească și ăsta. Ei plecau, că erau obligați să meargă. Eram și noi 7 frați. Și eram obligați, ca să stau cu frate-meu, „nu te mai duci la școală că nu știu, n-are cine să stea cu frate-to” și ăsta și am stat acasă. Am rămas acasă, Mi-o părut rău, că n-am mai continuat școala.”
(Z., mamă, TM)

„Am fost până în clasa a II-a și de acolo nu m-am mai dus. Părinții fiind, na, mai necăjiți, nu știu cum să zic, și n-am mai putut să mă duc. Acolo m-am oprit... Da, și din cauza aia, că, na, fiind mai amărâți, nu erau bani atunci, trebuia să mergi la lucru atunci. Am ajuns și la vie, peste tot am fost.”
(V., tată, TM)

Pe acest fundal, părinții vorbesc despre educația copiilor lor folosind propria biografie ca reper și nevoie: regretul legat de școala lor devine motiv pentru a susține educația copiilor. În același timp, părinții descriu rușinea și dependența de alții în situații administrative („a trebuit să mă ajute cineva... mi-a fost rușine”), ceea ce le întărește dorința ca acest cerc să nu se repete pentru copii.

„Păi da, e ceva normal, n-am putut să mă fac ce am vrut să mă fac, și nici nu știu ce să zic. Mie îmi pare rău că n-am putut să stau la școală, să învăț și io ceva, să ies și eu ceva, să ajut oameni sau să știu ce să mă fac, io n-am putut. Da pentru copiii mei mă lupt să poată fi ei.”
(C., mamă, MM)

„Nu vreau să se oprească la opt clase, așa cum am făcut eu. Aș vrea să meargă la liceu, chiar și la Satu Mare, dacă e nevoie. Pentru că eu nu prea știu să citesc în română și îmi pare rău. Anul trecut, în 2023, am avut nevoie să completez niște documente și nu am putut citi în română, a trebuit să mă ajute cineva. Mi-a fost rușine. Așa că nu vreau ca și copiii mei să treacă prin asta. Vreau să învețe bine.” (P., mamă, SM)

„E important, dacă eu am reușit să scriu și să citesc, să învețe și ele. De aceea le trimit la școală. Bine că eu am pățit că m-am măritat, da măcar ele să meargă.” (R., mamă, SM)

Competențele de citit-scris sunt relatate pe un spectru destul de divers: de la „nu știu să scriu, nu știu să citesc, nimic” (C., mamă, MM) la „cunosc literele, pot citi puțin” (V., tată, BH) la „știu, dar mai greu”, până la „Da... foarte bine...îmi place să citesc” (M., mamă, MM), descriere ce sugerează competență solidă și plăcere pentru citit.

„I: Îți mai amintești de ce nu te-ai dus la școală din clasa a V-a?

C: Pentru că m-am măritat.

I: La ce vârstă te-ai măritat?

C: La 16 ani.

I: Știi să scrii și să citești?

C: Nu.

I: Nu ai învățat la școală să scrii și să citești?

C: Am învățat literele, da nu știu să zic cuvântul. Știu literele toate, să le zic, da nu știu, să pronunț, nu.” (C., mamă, MM)

„Foarte bine (știu să citesc). În orice situație foarte bine. Mie mi-o plăcut școala, mi-o plăcut mult să citesc. Deci materia mea a fost româna.” (M., mamă, MM)

În ceea ce privește limba vorbită acasă, părinții descriu un mediu lingvistic dinamic, de negociere continuă, în care copiii sunt expuși diferitor limbi pe parcursul zilei (română/romani/maghiară) și povestesc despre ce ajustări trebuie să facă pentru a include ”limba școlii” în viața de zi cu zi pentru a-și sprijini copiii cât mai mult în adaptarea și incluziunea în contextul școlar.

Acest spațiu multilingvistic în care copiii trăiesc zi de zi este mediat de părinți printr-o muncă de traducere sau învățare a limbii vorbite la școală, chiar și atunci când competențele lor de citit scris sunt limitate. Această mediere arată o preocupare importantă a părinților pentru a-și sprijini copiii în viața școlară, dar și o strategie de a reduce distanța dintre viața de acasă și cea de la școală.

„Doar românește. Eu când eram mică, cam de anii lui M. (6 ani), la noi în casă se vorbea numa țigănește. Și eu când am mers la grădiniță, doamnele educatoare îmi vorbeau românește și eu le răspundeam în țigănește. Stăteam chiar vizavi, era balconul, cu grădinița și doamnele educatoare strigau la maica-mea ”Doamna T, nu ne înțelegem cu fetița”. Și de atunci, tata o zis stop, toată lumea vorbește românește. Și de atunci numa românește vorbim.” (M., mamă, BM)

„Da, uneori mai vorbesc eu cu soția (limba romani), știi, că mai uităm de tot, da copiii numa română știu.” (V., tată, TM)

„Și țigănește, da mai mult românește, că în românește vorbim, așa ne tăt, ne deschid ei subiectul. Dacă ei vorbesc în românește și noi vorbim românește, dacă vorbesc țigănește și eu țigănește.” (R., tată, MM)

„Noi vorbim maghiară, dar amândouă știu foarte bine română. **Sunt mândră de ele**, că fata asta mai mare, așa, când vine cineva și vorbește cu ea română, ea nu vorbește maghiară, că vorbește română cu ei. Că și la noi dacă vine cineva și nu știe maghiară, doar română, atunci vorbește română. Și fata mai mică, înțelege tot ce zice doamna, povestește cum a fost la școală, îi place foarte mult la școală, la amândouă.” (R., mamă, SM)

„Noi vorbim maghiară și româna. Pe acestea două le predau și copiilor, pentru că engleza o învață la școală și le merge mai bine. Limba romani nu o vorbim. În comunitate, însă, majoritatea o folosesc.” (H., mamă, BH)

„Se vorbește limba romani, iar la școală limba română. Fetele se descurcă să vorbească limba română întrucât tatăl lor vorbește cu ele în română.” (S., mamă, MM)

În ceea ce privește statutul ocupațional descris de părinți, acesta relevă precaritatea muncii (adulții care muncesc, mai degrabă muncesc cu ziua, în condiții grele, fără venituri stabile) în aceste comunități, barierele în găsirea unui loc de muncă (lipsa educației, sănătatea, lipsa infrastructurii), dar și barierele culturale legate de gen. Niciuna dintre mame nu lucrează, principala ocupație fiind îngrijirea copiilor și îndatoririle casnice. Doar una dintre mame menționează că, printre aceste îndatoriri, când poate, mai strânge peturi, cupru, aluminiu.

Povestirile părinților relevă asocierea directă pe care aceștia o fac între lipsa educației sau a competențelor de citit scris și statul lor ocupațional. Părinții povestesc despre greutatea de a-și găsi un loc de muncă în condițiile în care *nu au școală* și cum își doresc ca acest ciclu să nu se repete pentru copii lor. Unul dintre părinți chiar vorbește despre a învăța să citească și să scrie ca o șansă pe care nu a avut-o, ceea ce indică felul în care se raportează părinții la ceea ce este, de fapt, un drept.

„Copiii merg la școală, iar eu stau acasă cu soția, pentru că avem un băiețel mic de șapte luni. Eu nu am un loc de muncă, **nu am avut șansa să învăț să scriu și să citesc**, așa că nu găsesc de lucru. Uneori mai lucrez cu ziua, unde se poate.” (M., tată, BH)

„Nu, nu lucrează (soția). Cu opt copii, nu prea ar avea cum.” (M., tată, BH)

„Păi depinde, mai am cunoștințe care mă cheamă la lucru, să fac curat, să mătur, să una, alta. Pentru bani, oriunde mă duc.” (R., tată, MM)

„Oriunde mergi, orice faci, sunt locuri de muncă care nu te iau fără școală. **E foarte importantă școala pentru orice om.** Îi rău, că oriunde meri, no ia completează aici, apoi că nu știu domnu că n-am școală. No și până vine un om să te rogi de el să-ți completeze ceva trebuie să stai mult și bine.” (S., mamă, MM)

Condițiile fizice de locuire și impactul asupra învățării

Deși toți părinții intervievați locuiesc în comunități vulnerabile, descrierile lor arată o variație considerabilă a condițiilor de locuire. Din răspunsuri se conturează un spectru care tinde să se grupeze în trei configurații recurente: de la spații de locuire improvizate și foarte înghesuite, la case relativ funcționale, dar cu acces limitat la utilități, până la cazuri rare în care locuința acoperă aproape toate nevoile.

Această variație creează posibilități diferite pentru sprijinirea și susținerea continuă a vieții școlare a copiilor și se traduce în moduri diferite de a face loc rutinei școlare a copiilor.

„(locuim la) casă. Avem o casă cu două camere și curte. O curte mare, animale de casă, apă, toate utilitățile.” (H., mamă, BH)

„Nu sunt cel mai bogat, am două camere, o bucătărie, o baie, necesarul. Copiii au camera lor () Un dulăpior, pat. Acuma nu avem televizoare și din astea. Un birou...” (V., tată, TM)

În cele mai multe cazuri, locuirea este descrisă în termeni simpli („O cameră, două paturi, soba și o masă.” C. MM.), indică supraaglomerare, spațiu minim cu o infrastructură fragilă sau lucrări neterminate.

Supraaglomerarea apare nu doar ca lipsă de spațiu, ci și ca densitate mare de persoane în camere puține, ceea ce face dificilă izolarea unui timp și a unei liniști pentru teme sau alte activități educaționale.

Lucrările neterminate și reparațiile recurente apar ca preocupare permanentă și consum de resurse, concurând direct cu cheltuielile și timpul pentru școală.

„E o singură încăpere, acolo avem două paturi, un dulap cu mobilă într-una, unde își pun ele separat hainele separat, noi separat. Avem un șpor și atâta-i tot.” (R, tată, MM)

„Am o cameră, o bucătărie și o mică curte. Toată proprietatea are cam 300-400 de metri pătrați. Este mică, dar acolo locuiesc cu opt copii. Am opt copii.” (M., tată, BH)

„Deci sunt două camere. Casa îi casa bătrânească a părinților, e făcută din chirpici. La una s-o dărâmat peretele, o căzut tavanul. Acum 6 ani, când M avea 6 luni, a luat foc, a ars în februarie, am stat afară ... Am ridicat-o atunci cum am ridicat-o, amu i-o căzut peretele. Acuma iar am reparat-o cum am reparat-o, da încă nu-i gata, suntem în construcții.” (M., mamă, MM)

„Păi am o cameră, am un hol și atât deocamdată. Și am mai ridicat acuma în spate, unde e casa mea, am mai ridicat încă o cameră pentru fete. Acuma na, n-avem bani și asta, trebuie să ne ocupăm de acoperiș și de asta, că nu poți să faci tot odată. Îți dai seama, copiii merg la școală și asta, nu poți și copii și școală, am avut și noi ceva probleme, că C știe problemele. Și acuma așteptăm să facem și camera aia, să fie ok și pentru fete.” (Z, mamă, TM)

Cei mai mulți locuiesc în comunitățile lor „de când se știu” sau s-au mutat împreună cu familia lor când erau copii.

Relatările părinților indică, de asemenea, interdependența cu familia extinsă. O parte din familiile intervievate povestesc despre faptul că fie împart aceeași casă și/sau curte cu alte rude, fie sunt vecini cu ele. Această proximitate se reflectă în rutinele zilnice și petrecerea timpului liber, cu frați mai mari sau bunici care preiau din rolurile părinților și pot să devină sau sunt deja actori relevanți în susținerea vieții școlare a copiilor. Astfel, rețeaua de rudenie funcționează ca infrastructură de sprijin (transport la școală, citit, supraveghere).

„Acuma de două-trei săptămâni n-am mai fost până ieri, după ei, că nu am putut, am fost bolnavă, am stat în pat și ăsta și n-am putut să merg. Și i-o dus cumnată-mea, că n-aveam cine să-i ducă.” (Z., mamă, TM)

„Da, fratele meu (le citește copiilor). De multe ori, îi dădeau caietele și el le citea cu ei.” (P., mamă, SM)

„Seara vin în casă....De afară, de la joacă. Ies, că nu stau numa în casă, primul lucru, se îmbracă, se încălță și merg să se joace...Nu, nu se joacă cu copiii vecinilor, nu. Numa ei, în ocol ... numa cu verișorii lor. Sora mea tot acolo stă, lângă mine.Se joacă, povestesc.” (M., mamă, MM)

Spațiu pentru învățare și resurse materiale: cărți, caiete, rechizite, tehnologie

În ceea ce privește spațiul unde ar putea să învețe copiii după școală, acesta este în cele mai multe cazuri absent: același spațiu comun deservește simultan dormit, gătit, mâncat și joacă. În acest context, învățarea nu are un loc stabil, ci apare ca o activitate care trebuie strecurată printre celelalte funcțiuni ale camerei.

„Avem o cameră mică, iar acolo au o masă mică cu scăunele. Învățăm pe rând, pentru că sunt trei.” (P., mamă, SM)

Unii părinți vorbesc despre un spațiu dedicat învățării, separat de cel comun.

„Avem un spațiu separat pentru învățat... cu masă, liniște” (H., mamă, BH)

Această diferență, de la fără spațiu dedicat, la „acces la masă” ca resursă rară până la „spațiu separat”, este una semnificativă cu un impact major asupra posibilității implementării unei rutine de învățare.

În ceea ce privește accesul copiilor la resurse materiale educaționale, dispozitive digitale și jucării, diferențele între familii sunt destul de mari. Sunt părinți care admit că nu au nimic și se bazează pe ajutorul extern pe care îl primesc, în timp ce alții vorbesc inclusiv despre telefonul copilului.

Atunci când vorbesc despre ce au copiii acasă, părinții asociază resursele educaționale disponibile acasă cu rechizite și manuale, ceea ce sugerează că aceștia se bazează exclusiv pe ce li se cere de la școală. Întrebați specific dacă au cărți de citit, cei mai mulți dintre părinți spun că au și fac referire la manuale. Întrebați dacă au cărți de povești, spun că nu au.

„De toate, caiete, cărți, stilou, pix, ghiozdane separate, chiar și două, penare separate în amândouă ghiozdanele. Deci are. În fiecare săptămână pleacă cu alt ghiozdan, cu alt penar. Deși manualele și caietele și le mută dintr-un ghiozdan în altul.” (R., tată, MM)

„A. are cărțile ce s-o dat de la școală, materia română, matematică, engleză.” (M., mamă, MM)

„Da (au cărți). Au primit niște cărți de aici și au grijă de ele.” (P., mamă, SM)

„Am primit un pachet cu rechizite – caiete, creioane, stilouri, bloc de desen. Tot ce le trebuia copiilor. Dacă ar fi trebuit să cumpăr eu toate acestea pentru trei copii, ar fi costat foarte mult. Așa că a fost bine că am primit acest ajutor.” (P., mamă, SM)

Această asociere poate sugera o nevoie reală a părinților de a primi sprijin concret din partea școlii și a ONG-urilor, atât sub formă de recomandări (ex. cărți adecvate, tipuri de resurse educaționale, jocuri potrivite), dar și sub formă de resurse. Pentru un părinte care nu știe să scrie și să citească sau care folosește aceste abilități doar în scopuri utile (ex. Să citească mesaje, etichete, să completeze documente, să își ia permisul etc.), nu și în scop recreațional, poate fi foarte dificil să anticipeze că ar fi nevoie de cărți de povești, sau să evalueze ce cărți ar fi potrivite pentru copii lor pentru a face niște alegeri corecte.

În ansamblu, datele sugerează că ecosistemul de acasă, înțeles ca adulți implicați, spațiu dedicat învățării, resurse materiale, rețea de sprijin (comunitatea, familia extinsă), se construiește într-un proces adaptativ: resursele nu înseamnă doar obiectele pe care copiii le au sau nu acasă, ci și condițiile în care acestea sunt așteptate să fie folosite: masă disponibilă, lumină, liniște, timp, un adult sau o rudă care poate citi/explica. Pentru multe familii, aceste condiții sunt instabile și trebuie obținute printr-o negociere continuă cu realitatea locuirii (spațiu comun, supraaglomerare, lipsă utilități), cu precaritatea muncii (părintele care lipsește cu ziua, venituri instabile) și cu infrastructura comunitară (ex. adulți care nu au fost școlarizați și/sau nu știu să scrie și să citească). În același timp, rețeaua de familie extinsă apare ca o infrastructură socială care poate să completeze unele lipsuri (ex. dus copiii la școală, petrecut timp liber, supraveghere, teme).

Astfel, învățarea, în ansamblu, inclusiv a citit-scrisului, nu se întâmplă pe un fundal neutru, ci într-un proces activ de organizare și re-organizare a vieții cotidiene în jurul școlii: părinții și copiii negociază permanent spațiu, timp, liniște, limbă și sprijin din rețeaua de rude sau ONG-uri pentru a face loc învățării în viața de zi cu zi.

3.2. Evenimente de literație în familie și comunitate. Literația în viața de zi cu zi, nu doar la școală

Rutinele zilnice în familie. Practicile invizibile școlii care susțin participarea copiilor la școală

În acest studiu înțelegem rutina nu în termeni de control deplin și predictibilitate, ci mai degrabă ca pe un set de strategii prin care participarea la școală rămâne posibilă într-un mediu instabil. Aceste rutine sunt adesea susținute cu sprijin din partea familiei extinse și prin programele ONG-urilor.

Din descrierile părinților despre cum arată o zi obișnuită - de la trezire până la culcare - se conturează câteva tipare de rutină care arată nu doar organizarea vieții cotidiene, ci și efortul depus pentru susținerea participării școlare în condiții de precaritate. Datele arată simultan intenția părinților de a-și ține copiii în școală și limitele structurale care fac această intenție greu de susținut constant.

Această rutină e una adaptativă - care se ajustează zilnic în funcție de microbuz, foc, boală, bani pentru mâncare, haine curate, evenimente în comunitate. În cele mai multe dintre familiile intervievate, aceste rutine presupun eforturi constante de a compensa lipsa infrastructurii (căldură, transport, spațiu, resurse, drum asfaltat), de a negocia timpul (trezirea devreme pentru a ajunge în timp la microbuz/școală), și de a pregăti copilul „pentru școală” (îmbrăcat, spălat, hrănit, odihnit).

Această muncă este adesea invizibilă în afara comunităților sau interpretată printr-o lentilă a deficitului, tocmai pentru că, în contexte socio-economice stabile, multe dintre aceste condiții sunt presupuse: există căldură, transport, spațiu, resurse.

În acest cadru, participarea la școală nu este un dat, ci un rezultat fragil al unei munci cotidiene de susținere. Iar această fragilitate contează, mai ales în relația cu școala: ceea ce rămâne vizibil la suprafață și ușor cuantificabil întârzierea sau absența – poate fi tradus rapid ca lipsă de interes, deși pentru familie acel episod poate fi tocmai efectul constrângerilor și al lipsei de resurse care fac rutina greu de menținut.

- Rutina pregătirii pentru școală - într-o zi de iarnă

Aceste descrieri evidențiază o realitate care este de multe ori fie invizibilă, fie ignorată: școala începe înainte de a *sună clopoțelul*: în aprinsul focului, în încălzitul apei, în pregătirea hranei și în sincronizarea cu alte sarcini zilnice. Participarea nu depinde doar de voință, ci de o succesiune de condiții materiale care trebuie adresate zilnic.

Pentru cele mai multe dintre familiile intervievate, responsabilitatea pregătirii copiilor pentru școală revine mamei. Dimineața începe foarte devreme și include o succesiune de sarcini: făcut, focul, încălzit apa, pregătit mâncarea și, dacă e cazul, sincronizat programul cu plecarea microbuzului. Din povestirile părinților reiese clar o înțelegere a responsabilităților ce le revin

astfel încât copiii să ajungă în timp la școală sau grădiniță. Mai mult, reiese o preocupare legată de felul în care copiii ajung la școală: aceștia trebuie să fie îmbrăcați cu haine curate, spălați, cu mâncare în ghiozdan etc.

„Dimineața mă trezesc la șase, fac focul și încălzesc mâncare pentru copii. Le pregătesc micul dejun și ghiozdanele pentru școală. Așa începem ziua. În fiecare dimineață, la ora șase suntem în picioare, facem focul, pregătim mâncarea, organizăm lucrurile pentru școală. Așa decurge de luni până vineri. În weekend avem un pic mai mult timp liber.” (M., tată, BH)

„Păi de când ne trezim, dimineața la 5 la mine e trezirea. Ca să le fac foc, să-i îmbrac. De mâncat nu mănâncă dimineața, nu vor niciunul să mănânce. Le aduc la microbuz, pleacă la școală, mă duc acasă.” (M., mamă, MM)

„Păi de exemplu, noi, ca părinți la ora 6 suntem treji, până în momentul la 7, le facem sandvișuri, foc, să fie caldă când se trezesc ei, să se poată schimba, haine pregătite, apă, spălate, pe gură, pe mâini, unghii tăiate...în termen de 40 de minute trebuie să se îmbrace, să se spele, își ia ghiozdanul, geaca, își pune sandvișul și vine spre microbuz.” (R., tată, MM)

„Mă trezesc eu dimineața la 6, le aprind focul, că îs copii, e rece. Le pregătesc hainele, le îmbrac și la 7 jumate le duc la școală.” (Z., mamă, TM)

Pentru mine, ziua începe cu gătitul, curățenia, treburile casnice. Copiii mă ajută și ei când sunt acasă. Apoi, când se întorc de la școală, îi întreb ce au învățat, cum le-a fost ziua, și îmi povestesc. Când este frig, nu prea îi las să iasă afară, pentru că mi-e teamă să nu se îmbolnăvească. (H., mamă, BH)

Pe de altă parte, în relatările unor cadre didactice care lucrează cu copii din aceste comunități, această preocupare parentală nu este vizibilă, ba uneori învățătoarele vorbesc despre o lipsă de implicare sau nepăsare în privința copiilor.

Această ruptură poate fi văzută din mai multe perspective: 1) aceea a lentilei deficitului, așteptările sunt foarte mari ca acești copii să arate și să se comporte ca ”ceilalți” făcând abstracție de diferențele socio-economice. 2) Pe de altă parte, această traducere rapidă poate să apară și din felul în care școala funcționează administrativ: se lucrează cu semnale vizibile și măsurabile (prezență, punctualitate, teme), care rareori pot surprinde munca invizibilă sau contextul de acasă.; 3) de multe ori, din cauza condițiilor precare și a lipsei de infrastructură în comunități, aspectul îmbrăcăminte și încălțămintei copiilor se schimbă din momentul în care aceștia ies din casă (ex. cu haine curate, încălțămintă curate etc.) până ajung la microbuz și/sau școală.

- Rutina de după școală

Timpul după școală este structurat în funcție de participarea copiilor la activitățile desfășurate de ONG-urile care lucrează aproape de comunitățile studiate.

În date apar astfel două aranjamente principale ale timpului după școală: unul în care literația și temele sunt preluate de ONG și unul în care ele rămân în întregime în sarcina familiei, fiind mai fragile și dependente de evenimentele zilnice din familie.

a) Modelul cu ONG: teme și hrană „externalizate”, structură mai stabilă

Atunci când copilul participă la activități de tip afterschool, temele, jocurile și/sau activitățile educative și uneori prânzul se întâmplă la centru, astfel responsabilitatea acestor sarcini este preluată de ONG.

„Păi, le dau să mănânce și ăsta, le dau drumul la televizor, se uită la televizor, mai merg ei la bunică-sa, că suntem aproape, casă lângă casă. Mai merg, stau acolo, se plictisesc vin acasă, mai vin la centru când îi cheamă. Bine, stau până la 14, 15, depinde cât îi ține și aici la centru... vin, fac activități, fac temele. Mănâncă aici, când vin acasă nu le mai trebuie mâncare că au mâncat aici.” (Z., mamă, TM)

„(La Centru) îi pune să-și facă temele, le mai explică litere, pe ăștia mai mici îi pune cu jocuri educative, îi mai pune să facă lucruri practice, ca să învețe.” (M., mamă, MM)

b) Modelul fără centru: timp nestructurat, puternic dependent de factori externi (ex. vremea), dar și interni (abilități parentale)

Atunci când nu participă la activități organizate de ONG-uri, timpul după școală nu urmează un tipar anume, ci mai degrabă depinde de context: de vremea de afară, de copiii din comunitate, de familia extinsă, de accesul la dispozitive digitale, dar și de puterea de convingere a părintelui de a-și motiva copilul să facă teme și/sau activități de învățare.

„Nu primesc în fiecare zi. Îmi zice fata când au teme și când nu au teme. I: Dacă ele nu primesc teme, lucrați dumneavoastră cu ele ceva? R: Nu, că nicicum nu stau în casă.” (R., mamă, SM)

„Mai urlu la ea, mai strig, și zice "no lasă-mă că nu mai fac nimic." Și pune mâna pe ușă și iese afară, se duce la soră-mea sau pleacă la taică-meu.” (M., mamă, MM)

Unele familii adresează făcutul temelor ca pe o prioritate, dar, de cele mai multe ori, părinții vorbesc despre un timp liber nestructurat, împărțit între joacă, acasă sau afară, familia extinsă și dispozitive digitale.

„Nu prea stau în casă, sunt mai mult afară, joacă fotbal, se plimbă, umblă peste tot. Nici nu prea mănâncă, când e vreme bună stau afară toată ziua.” (P., mamă, SM)

„Ascultă muzică, se uită la televizor, povestim, glumim, se uită pe telefoane. Deci telefoanele sunt pe primul loc.” (R., mamă, SM)

„Apoi vin acasă, se joacă, au PlayStation, își petrec timpul liber. Cei mai mari se duc afară la fotbal, iar cei mici stau mai mult în casă. Așa trece ziua noastră.” (M., tată, BH)

„Tableta, clar. Îi place să se uite la desene animate. Mai joacă puzzle cu fratele lui mai mic și alte jocuri potrivite pentru vârsta lui.” (H., mamă, BH)

„Fetița nu se prea joacă în comunitate cu ceilalți copii, preferă să stea acasă, pe telefon, la videoclipuri pe youtube.” (S., mamă, MM)

„Păi vin acasă, se dezbracă, mănâncă, se mai ceartă, le trebe telefonul, ba nu mănâncă că au mâncat la atelier, se uită la televizor, merg la sora mea, merg la tata amu cât îi acasă. Și cam așa.” (M., mamă, MM)

În cazul în care familiile vorbesc despre o legătură constantă cu învățatoarea (ex. prin grupuri sau mesaje WhatsApp), atunci părinții menționează că prima dată copiii își fac temele, apoi la joacă. Pentru a motiva copiii, părinții folosesc dispozitivele digitale ca recompensă pentru temele făcute, dar și constrângeri

„Aflăm prin WhatsApp, ne anunță doamna învățătoare, avem grup, avem separat WhatsApp cu doamna învățătoare și grupul împreună cu școala, acolo vedem fiecare copil ce teme are, ce nevoi are... Are masă separată, își pune masa, scaunul, unde nu știe mă duc eu și o ajut. Îi arăt cum se face, ea își scrie singură, deci nu îi completez eu, nu îi scriu eu nimic... (E important) pentru că ea așa reține, dacă i le fac eu ea nu mai știe, pierde până mâine. Dacă ea face, calculează, scrie, citește ce propoziție are, ea știe ce o citit astăzi pe mâine.” (R., tată, MM)

„Cu A, când are teme, da eu o întreb pe doamna învățătoare. Îi scriu mesaj, îmi răspunde, are fișe sau să citească, să repede și atunci eu îi zic și face, dar se plictisește repede, foarte repede se plictisește.” (M., mamă, MM)

„Doar după ce își termină temele. Nu îi lăsăm cu telefonul la școală, îl luăm de la ei. Când vin acasă și își termină temele, atunci au voie să se joace.” (P., mamă, SM)

Părinții vorbesc și despre lipsa de oportunități, despre activități extrașcolare la care să participe copiii, în afara celor organizate de ONG-uri. Practic, timpul copiilor se consumă între școala - ONG - comunitate - familie extinsă, ocaziile când fac altceva fiind foarte rare.

- Rutina de seară: între program fix și impredictibilitate

Atenția asupra somnului copiilor apare într-un spectru dat de două cadre contrastante: unele familii descriu un program foarte strict de somn, direct ancorat de programul de școală al copiilor, altele descriu o rutină fragilă, impredictibilă: membri ai familiei care intră-ies, accesul la dispozitive digitale la liber, dinamica familiei.

*„Seara este program, la ora 20, spălate și la culcare...Obligatoriu, pentru că trezirea de dimineată e mai grea pentru ei... **Știm când trebuie să mergă, știm când trebuie să ne trezim, știm la ce oră trebuie să se culce, deci noi ne știm programul, ni-l facem noi** ... Păi pentru că copilul, de la 20 și până dimineată, în momentul ăla se poate liniști. Așa dacă îl pun la 22, la 23 noaptea, acum e mică ziua, el dimineată e gata, nu se poate trezi. E obosit, plânge. Și de vrea și de nu vrea, merge la școală, asta e obligatoriu. Dar el merge așa stresat, abuziv, ca și cu forța, el în ziua aia nu mai prinde nimic. Se liniștește și creierul în cap la copil.” (R., tată, MM)*

„Păi noi n-avem un program ca să se pună în pat, degeaba le zic, că nu se pun în pat. Pe la 21 să zicem, 21 jumată, că atunci vin în casă. Oricum vin ei în casă, tot timpul intră și ies, intră și ies, asta-i non-stop.” (M., mamă, MM)

Contrastul dintre program fix și impredictibilitate nu trimit, în primul rând, la „parenting bun/rău”, ci la cât de multă stabilitate poate produce familia într-un context instabil. Datele sugerează că, acolo unde există, rutina de seară funcționează ca o formă de „protecție” a zilei de școală următoare. În familiile care descriu un program fix, somnul este gestionat intenționat ca să reducă oboseala și tensiunile de dimineată („trezirea e mai grea”, „merge stresat”). În schimb, acolo unde seara e impredictibilă (ex. intrări/ieșiri frecvente din casă, timp pe ecrane, dificultăți de a stabili o oră de culcare) rutina de dimineată devine mai vulnerabilă: copilul se trezește mai greu, apare negocierea/rezistența, iar prezența la școală poate fi afectată.

Mai mult, aceste diferențe arată că nu există un singur model de adaptare la viața școlară, ci un spectru larg de practici și obiceiuri care reflectă combinații diferite de resurse, sprijin (familie extinsă/ONG), constrângeri și stiluri de mediere a vieții școlare. A trata aceste familii ca pe un bloc unitar, doar pentru că împărtășesc un context socio-economic și educațional similar, înseamnă să pierdem tocmai diferențele care explică de ce, în condiții structurale asemănătoare, unii copii au o participare constantă, iar alții mai fragilă sau deloc.

Practici concrete de citit-scris în familie.

În cele mai multe descrieri, citit-scrisul apare în contexte direct legate de școală: teme, fișe, manuale, poezii de învățat, orice ”dă doamna”. În unele cazuri, apare ca lectură de plăcere, citit povești, dar atunci e descris ca ceva ce se întâmpla când erau mici, când aveau timp.

- Părintele ca inițiator și sau mediator

Descrierile părinților relevă cititul aproape exclusiv prin prisma utilității și a „ce primește copilul de la școală”: „teme”, „lecții”, „ce dă doamna”, „să învețe poezia”, „să citească mesajul”, „să pot citi ce scrie”. Când părinții vorbesc despre „cărți”, se referă cel mai des la manuale sau la materiale școlare, iar cărțile de povești apar rar și mai ales ca amintire („când erau mai mici”). În cele 11 familii intervievate, cititul ca activitate recreativă - de plăcere, de curiozitate, de explorare - este aproape absent atât din descrierea practicilor, cât și din felul în care părinții explică de ce contează cititul. Această absență contează, pentru că cititul recreativ este tocmai zona în care se construiesc fluența, vocabularul și relația pozitivă cu textul. Mai mult, această lipsă nu indică dezinteres/nepăsare, ci poate semnala o ruptură structurală între școală și viața de acasă:

literația (în diferite grade de aprofundare) rămâne „ceva de făcut pentru școală”, nu „ceva ce are loc în familie”.

„Nu. Nu le citesc cărți, doar dacă îmi scriu prietenii le citesc și la ele ce mi-o scris.” (R., mamă, SM)

„Cititul (e mai greu). Să învețe să scrie și să citească. Și ele simt același lucru. Îmi zic că nu înțeleg scrisu ăsta, ce trebuie scris aici, nu înțeleg cum trebuie să scriu litera asta. Sau este de citit, mami nu înțeleg literele să le pun împreună. Și aia mică își pune foile pe masă și îi cere la sora ei să o ajute.” (P., mamă, SM)

„Aproape zilnic facem temele împreună. Mă joc cu ei. Îi învăț că în familie trebuie să ne ascultăm unii pe alții. Nu avem foarte multe activități comune pentru că este la școală toată ziua și vine seara acasă. Dar temele și treburile casnice le facem împreună.” (H., mamă, BH)

„Da, da. Îi ajut și la teme, când nu știu ceva. Le citesc lecțiile. Acum trebuie să învețe o poezie și le-am citit-o ca să o învețe mai ușor.” (P., mamă, SM)

„Pe la 19, 20 deja când începeau să doarmă, le mai citeam cu Scufița Roșie, Harap Alb, Cei 7 pitici și ăsta. Atunci o fost atunci, acuma ea e mai mărișoară.” (R., tată, MM)

„Când erau mai mici, le mai citeam, dacă nu aveam cine știe ce de lucru. Acuma îs mari, trebuie să le faci la toți. ăla vrea aia, ăla nu vrea aia, ești obligat să le faci la toți, nu poți să faci la unu și la unu nu. ...Nu, nu mai are (cărți). (aveau) când erau mici ...(carte citită) Era aia cu Albă ca Zăpada și nu mai țin minte.” (Z., mamă, TM)

În același timp, datele contrazic ideea că părinții ar fi în afara procesului de învățare. Chiar când timpul e fragmentat, iar viața de zi cu zi e încărcată de sarcini domestice și de îngrijire a copiilor mai mici, părinții descriu repetat forme de implicare activă: verifică teme, mediază mesajele profesorilor, pun copilul să citească, repetă poezii, explică litere/sunete/silabe, sau caută soluții prin contact direct cu învățătoarea. Uneori, sprijinul e negociat în tensiune (oboseală, conflict, copilul „se plictisește”, pleacă), alteori este distribuit în familie (frați care ajută) sau preluat parțial de centre/ONG-uri. Dar în multe situații, părintele este cel care inițiază evenimentul de literație sau îl face posibil: „aproape zilnic facem temele împreună”, „le citesc lecțiile”, „îi spun că nu-i bine cuvântul, să-l ia înapoi”, „mă întrebă ce literă e asta”.

„Da mai mult vreau să o las pe ea ca să știe ea singură, pentru că dacă eu îi citesc, ea trece cu vederea, nu mai descifrează, nu își bagă nimic. Da așa dacă o las pe ea, îmi citește, îi spun că nu-i bine cuvântul, să-l ia înapoi.” (R., tată, MM)

„Știe scrie. Ea mă întrebă ce literă e asta, eu îi zic la ea, apoi ea se uită pe telefon și îmi arată, apoi dacă îi zic ce să scrie, scrie.” (R., mamă, SM)

... „O ajut, am fost și am vorbit cu doamna învățătoare, îi explic "asta-i litera cutare se citește așa, i se spune așa" și cu cuvinte și cu toate.... Și i-o trimis ceva joculețe pe telefon, să audă cum sună sunetul, că asta-i spun și eu: "A., ascultă sunetul, cum se aude, E, A" și numa nu vrea să înțeleagă și atunci o pișc și zice "Au", "Ai văzut? Amu ai înțeles sunetul?" (M., mamă, MM)

Da (o ajut la teme), că mai vine ea, iar dacă nu, dacă nu știe ceva și ăsta vine, și dacă nu cunoaște o literă și nu i-ai spus, ea plânge...Da (o ajut), dacă nu o ajut toată ziua plânge. Păi mi-o zis „mami, tu nu știi ce scrie aici? Nu cunosc litera și ăsta.” Am învățat-o și i-am spus „Ce nu știi?”, zice „mami, nu știu”. Și acuma nu puteam și mâncarea să termin mai repede, să fac mâncarea mai repede, să dau la copii să mănânce, că n-am apucat să fac în timpul ăla mâncare. Și na, zic „care literă”, „mami, uite asta, nu știu litera asta”, și i-am spus, „așteaptă un pic să termin mâncare și după aia îți arăt”. O început și o plâns, că de ce nu-i arăt, „așteaptă 5 minute, nu durează”. Ea o vrut atunci în momentul ăla și trebuia să mă duc să-i spun.(am lăsat mâncarea și m-am dus să o ajut). Dacă nu-i spun, plânge” (Z., mamă, TM)

Astfel datele sugerează că părinții nu trebuie să aibă ei înșiși un anumit nivel de literație ca să aibă un rol relevant în dezvoltarea competențelor copilului. Rolul lor nu este (și nici nu poate fi) de „învățător”, ci mai degrabă de supraveghetor al procesului și de mediator: să fie acolo, să observe, să pună întrebări, să urmărească dacă sarcina e înțeleasă, să mențină continuitatea și să ceară clarificări când copilul se blochează. Chiar și părinții care nu citesc fluent pot recunoaște diferențe esențiale: între a copia și a înțelege ce scrii, între numirea literelor și citirea cuvintelor, între „a făcut” și „a înțeles”. Această intuire a elementelor literației sugerează un potențial de implicare mai activă decât cel atribuit adesea familiilor vulnerabile, văzute prin logica deficitului. Totuși, este important să nu mutăm responsabilitatea pe umerii părinților, fără a oferi sprijin adecvat și susținut. Ceea ce apare în date este o implicare, așa cum este de așteptat, dependentă de resurse, timp, stres și de calitatea relației cu școala. De aceea, nu e realist să vorbim despre o transformare rapidă sau despre responsabilizarea familiei în absența unui sprijin. Ce devine plauzibil, pe baza acestor interviuri, este un proces de construire a relației familie–școală și familie–ONG, în care părinții sunt sprijiniți să-și stabilizeze rolul activ în procesul de învățare: să primească repere clare despre ce să urmărească, ce întrebări să pună, cum să observe progresul și cum să comunice cu cadrul didactic.

Datele arată că părinții sunt deja prezenți în învățare, iar această prezență poate fi consolidată dacă legătura dintre școală și acasă devine activă și întreținută.

- Copilul care știe să scrie și să citească, mediator și facilitator în familie

În mai multe situații descrise de părinți, citit-scrisul nu apare doar ca sprijin transmis dinspre adult către copil, ci o resursă care circulă în interiorul familiei în moduri mai complexe. Un tipar recurent este acela în care copilul devine mediator pentru alții: pentru un frate/ o soră mai mică sau chiar pentru adult (când părintele recunoaște explicit că nu se descurcă și îi cere copilului să citească). În astfel de episoade, literația funcționează ca o resursă relațională: cine știe să citească poate facilita accesul celorlalți la text.

De aici se conturează o inversare de roluri care nu este descrisă ca excepție, ci ca parte din viața de zi cu zi: copilul este chemat să „rezolve” textul pentru adult („hai, citește-mi aici”), iar pentru frați devine fie sprijin, fie sursă de tensiune.

„Se descurcă foarte bine, că eu, uneori, nu mă descurc acolo și...atunci îl mai iau pe el, M., hai, citește-mi aici, ce scrie acolo, cum scriu știi, și atunci el mă ajută, preiau cu el cumva, știi. Dar e greu...la vârsta mea, fiind mai bătrân acuma nu mai realizez, cum e un copil, știi...” (V., tată, TM)

„I.:fetița mai mare care știe să citească îi citește ei? C: Da. Le pune în pat, le zice poezie, le învață.” (C., mamă, MM)

În același timp, părinții formulează și o normă explicită a ajutorului între copii, ceea ce arată că medierea literației este și o responsabilitate distribuită în familie, nu doar o întâmplare.

„Eu am zis că e bine să o ajuți, că-i soră-ta, că dacă ea nu știe ceva, sau tu nu știi ceva, trebuie să o înveți pe ea.” (Z., mamă, TM)

Pe de altă parte, datele arată și limitele acestei distribuiri de roluri: sprijinul între frați nu este automat, poate fi refuzat sau poate genera conflict, mai ales când diferențele de competență devin vizibile. În acest cadru, copilul care știe să citească și să scrie devine el însuși o resursă de literație pentru gospodărie: un decodificator, un traducător și uneori un „tutore” informal pentru frați și pentru adult.

„... asta mică nu vrea să o ajute pe aia mai mare, asta mai mare vrea să o ajute și nu vrea asta mai mică, pentru că asta nu știe ce știe aialaltă și atunci se iau la ceartă, că aia știe mai mult.” (Z., mamă, TM)

- Dispozitivele digitale ca mediator

În afara contextului școlii, scrisul și cititul apar în date prin mesaje pe telefon, conținut de pe ecran (telefon/TV) și, punctual, în situații administrative (documente de completat/semnat).

În ansamblu, descrierile părinților susțin un spectru de practici și resurse (materiale și umane) între familii: de la absența cărților și sprijin limitat, la mediere constantă prin părinți/frați/ONG și utilizarea telefonului/WhatsApp ca instrument de coordonare și învățare. Motivele absenței sau prezenței acestor resurse nu sunt uniforme și diferă de la un caz la altul.

În continuare, analiza urmărește cum definesc părinții *a ști să citești/scrii*, cum își dau seama că un copil *se descurcă*, și ce funcții (practice sau simbolice) asociază cu literația.

3.3. Semnificația literației în perspectiva familiilor

Educația ca dobândire a citit-scrisului

Pentru cei mai mulți dintre părinții intervievați, școala apare ca importantă în măsura în care copilul ajunge să știe să scrie și să citească. Pe lângă asta, părinții asociază cu importanța școlii și un prag minim de școlarizare cerut pentru angajare. Dar, indiferent de motiv, în discursul lor, educația nu e un ideal abstract, ci un instrument de descurcat în viață și de a evita situațiile în care trebuie să depinzi de alții: „să te rogi de cineva”, „să te întrebi de cineva”. În unele familii, această miză se vede și în felul în care părinții vorbesc despre motivație și despre relația pe care încearcă să o construiască între copilul și școală.

„Îl învăț mereu că școala este foarte importantă, că îl va ajuta în viață. El înțelege că este importantă pentru viitorul lui și se bucură să meargă la școală. Se entuziasmează pentru orice lucru mic legat de școală. Dacă primește un cadou sau o mică recompensă, se bucură foarte mult.” (H., mamă, BH)

„Mă bucur, pentru că școala înseamnă un viitor mai bun pentru el. Dacă va fi un copil bun, va lua bacalaureatul ca orice copil obișnuit și nu va fi niciodată în dezavantaj. Va avea o viață normală. Cei care nu merg la școală și nu știu să citească se descurcă mult mai greu. Nu vreau să fie analfabet.” (H., mamă, BH)

- Educația ca instrument pentru autonomie în viața de zi cu zi

Pentru mulți părinți, educația are o miză legată direct de propria experiență școlară (școală puțină, întreruptă sau lipsă) și se traduce într-o idee repetată în interviuri: copilul să nu ajungă să depindă de altcineva pentru lucruri de bază (hârtii, orientare, citirea unor informații). Astfel, citit-scrisul sau, în sens mai larg, școala e văzută atât pentru funcția practică, dar și ca protecție împotriva rușinii sau a stigmatizării. Această dualitate poate fi un punct comun de dialog școală–familie, în măsura în care este recunoscută și tradusă în mesaje accesibile părinților.

Această percepție asupra educației trebuie înțeleasă în contextul în care vorbim despre părinți care fie au avut un parcurs școlar scurt și/sau fragmentat, fie nu au fost deloc la școală, așadar înțelegerea lor asupra ceea ce poate oferi educația, dincolo de instrumente care să-i ajute să facă față vieții de zi cu zi, poate fi restrânsă. Tocmai de aceea, informațiile pe care părinții le primesc din partea școlii trebuie să fie diverse și să depășească cadrul de teme, „e cuminte/nu e cuminte”, „se descurcă/nu se descurcă”.

„Pentru că eu știu după mine, că dacă mie mi-o plăcut să citesc și să scriu, când îi mare nu trebuie să ceară ajutorul nimănui să-i completeze o hârtie, sau dacă are de mers undeva, no ce scrie pe tabla aia, care-i problema, nu trebuie să mă rog de nimeni.” (M., mamă, MM)

„Nu. Eu le-am zis de la început. Dacă eu n-am avut parte să merg la școală, să pot să învăț și eu ce trebuia să învăț, dacă eu nu am avut posibilitatea să merg, ai mei să poată să învețe.”

(Z., mamă, TM)

„dacă n-am mers la școală, n-am stat, și normal, nu am învățat nimica, nu știu să scriu, nu știu să citesc, nimic” (C., mamă, MM)

- Școala contează atunci când copilul *învață efectiv* să scrie și să citească

Când sunt întrebați ce înseamnă școala/educația pentru copiii lor, părinții vorbesc cel mai des despre învățarea citit-scrisului. În același timp, atunci când descriu nivelul copilului, folosesc exemple concrete: ce poate face copilul (scrie, recunoaște litere, leagă/nu leagă, citește pe silabe, citește din telefon). În multe interviuri, importanța școlii e formulată simplu, dar recurent, în termenii „să se descurce în viață”.

„Da, da. Vreau să fie ceva de ei. Nu doar să meargă la școală, ci să și învețe. De aceea nu îi las să lipsească. În fiecare dimineață mă trezesc, încălzesc apă pentru spălat, îi îmbrac, îi pieptăn și îi trimit la școală.” (P., mamă, SM)

„Ca să învețe, de aia îmi trimit copilul. Dacă îl trimit la școală, ca să îi fie și lui bine, să învețe copilul, să știe, să înțeleagă și el ce face. Degeaba vine acasă, îmi vine el mie cu cartea și cu caietul, dacă el nu știe să facă nimic. Nimic. Îmi spune mami, îmi faci tu? Îmi spune fata mai mare, da eu îi spun, cum să-ți fac eu, eu nu pot să-ți fac. Și când m-am uitat să văd, n-am știut să le fac nici eu.” (Z., mamă, TM)

„Nu neapărat mă interesează școala, cât mă interesează dacă știu să scrie și să citească.” (R., tată, MM)

„Fetița mea, atâta vreau, să știe să scrie, să citească, să se poată descurca în viață.” (M., mamă, MM)

„Păi ar avea nevoie acum mai mult să citească, că asta e mai important, să citească.” (Z., mamă, TM)

- Educația ca prag minim realist: măcar 7-8 clase

În același cadru pragmatic de a valoriza educația, mai mulți părinți invocă un prag minim de școlarizare (7-8 clase), asociat cu șansele de angajare. Foarte important de reținut e că în discursul părinților, numărul de clase nu apare ca scop în sine, ci împreună cu ideea că școala trebuie să producă efectiv citit-scris. Mai mult, unii părinți spun că degeaba se duce copilul la școală, dacă nu învață să scrie și să citească.

„Fetița mea, atâta vreau, să știe să scrie, să citească, să se poată descurca în viață. Nu aștept să facă liceu, măcar 7-8 clase să facă, școala generală îi ajunge. (și pentru băiat) La fel. Să învețe, măcar școala generală să o termine. Nu mă aștept să fie la liceu, să fie la facultate. Dacă îi place, da, m-aș bucura, da nu știu ce să zic, mai ales A., nu tare.” (M., mamă, MM)

„Barem (cel puțin) opt clase. E mai bine să aibă opt clase, că na, nu poate să meargă să lucreze. Văd după mine, dacă vrei să mergi la lucru sau undeva, nu te angajează nimeni, toți cer minim opt clase să ai. Dacă n-ai opt clase, ce faci? Uite soțul meu, de multe ori o vrut să meargă să se angajeze și nu, la orice merge, îi cere opt clase. Și dacă nu ai, ce faci? Că-i greu în ziua de azi, nu te ia nimeni la lucru. Că aia spun, ce poate să facă? Pe oriunde mergi, te pune să citești sau te pune să faci o declarație sau ceva, stai și te uiți pe ea, stai și te rogi Domnului, păi cum, tu ai opt clase și nu știi să scrii....Da, să învețe (să scrie și să citească), da. Eu aia vreau, de aia trimit copilul la școală, ca să învețe.” (Z., mamă, TM)

„Sigur (e important). E bine să meargă la școală, pentru că, atunci când vor crește, vor putea merge la muncă, vor avea șansa să fie angajați. Dacă nu știi să citească și să scrie, nimeni nu îi va angaja. Dacă merg la școală, vor fi deștepți, vor putea să aleagă o meserie. Eu nu am reușit să termin toate clasele, dar vreau ca ei să fie mai deștepți.” (P., mamă, SM)

- Școala ca spațiu de socializare și educare

Părintele descrie școala și ca spațiu care structurează rutina copilului, transmite norme și susține îngrijirea.

„Pentru noi de exemplu a fost important pentru că știam că de acolo o putem educa mai mult. Îi dădea mai multă educație, mai multă civilizație. Știa că este un program, că trebuie să meargă, că trebuie spălată, aranjată și așa mai departe.” (R., tată, MM)

Ajustarea așteptărilor părinților: de la "să termine liceu" la "măcar să știe carte"

Datele sugerează că, pe fondul unei relații școală–familie inegale (uneori caldă și predictibilă, alteori absentă sau trăită ca umilitoare), părinții își ajustează așteptările către un prag minimal: copilul să învețe să scrie și să citească și să termine „măcar” școala generală. În același timp, atunci când mesajele care ajung acasă despre școală sunt reduse la „are/nu are teme”, „e cuminte/nu e cuminte”, „se descurcă/nu se descurcă”, părinții rămân cu puține repere pentru a înțelege învățarea ca proces mai larg și pentru a cere sprijin specific. În acest cadru, ajustarea așteptărilor poate funcționa ca mecanism de protecție (realism, evitare a dezamăgirii), dar are și un efect secundar posibil: normalizarea unui orizont mic de reușită, care poate contribui la reproducerea decalajelor.

Când în același timp apar percepții despre standarde duble sau tratament inegal, acest prag minimal nu e doar o alegere individuală, ci devine un răspuns la o relație instituțională percepută ca impredictibilă. Astfel, este posibil să nu fie suficient să vorbim despre „implicarea părinților”, dacă părinții nu au acces la repere clare despre învățare și dacă relația cu școala rămâne dependentă de persoane, nu de norme și practici minime garantate.

„...copiii din oraș, gata, dacă îs din oraș și îs din familii române, vorba aia, cum ne exprimăm noi, gajei sau români, ăla trebuie să ia diplomă că e român, da ăsta că e țigan nu trebuie să ia diplomă. Păi cum, chiar din contră ar trebui să ia”

Definițiile ale literației: cum înțeleg părinții „se descurcă la citit”

- a) Ce înseamnă citit-scrisul ca dovadă concretă
- Ce observă părinții despre nivelul de citit-scris al copiilor

Părinții intervievați din cele 5 comunități au putut să răspundă la întrebarea *Știe copilul tău să scrie și să citească?*

„Copiii știu (să citească). Aia mare, de 9 ani se descurcă bine. Mai bine decât mine, dacă aș ști eu așa, ar fi bine.” (C., mamă, MM)

„Da, știe să scrie, să citească, n-am treabă cu ea.” (Z., mamă, TM)

„De citit nu prea, niciuna... Să învețe să scrie și să citească (e cel mai greu). Și ele simt același lucru. Îmi zic că nu înțeleg scrisu ăsta, ce trebuie scris aici, nu înțeleg cum trebuie să scriu litera asta. Sau este de citit, mami nu înțeleg literele să le pun împreună.” (R., mamă, SM)

„Îi mai este greu uneori, dar dacă îl pun să citească încet și cu răbdare, se descurcă. Este în clasa întâi, deci încă mai învață. A început (cititul) din clasa pregătitoare. La grădiniță învăța doar literele și zilele săptămânii.” (R., tată, MM)

Relatările părinților surprind diferențe fine de nivel (de la „se descurcă foarte bine” la „pe litere”, „deocamdată nu”, „nu le știe lega”), descrise prin situații concrete. Totuși, în aceste fragmente, evaluarea nu e formulată în raport cu vârsta sau clasa copilului: nivelul e descris ca un proces în desfășurare, fără să apară preocuparea pentru „unde ar trebui să fie” copilul la acel moment. De exemplu, tatăl R. își descrie fiica drept cititoare prin silabisire și încadrează nivelul descris ca fiind acceptabil la acest moment (‘încă e clasa a III-a’), fără să apară un reper explicit despre ce ar însemna să știe să citească în clasa a III-a.

„Știu, știu. Știu să scrie, să citească, ea e cu dificultăți că...face literele, da nu le citește, nu le știe lega și nu le recunoaște, pe toate. Deci de făcut le face, da nu le știe citi. A. e foarte isteată, e foarte isteată, numa că n-are răbdare. Le face, da nu le citește, deci le recunoaște așa, le copiază, dar nu le știe citi. Că de făcut le face.” (M., mamă, MM)

„Deocamdată nu (știe să citească), dar el (băiatul mai mic, clasa pregătitoare) dacă îi zic ce literă e asta, deja ce-o învățat zice: A mare de tipar, R, M, N, mai zice, le mai încurcă, da le zice.” (M., mamă, MM)

„Prin silabe știe orice cuvânt, acuma un pic, nu mult, nu pot să zic că știe perfect, nu știe. Că încă e clasa a III-a, vorba aia, dacă îl descifrează „Des-pre”, știe, că eu am învățat-o să ia silabele.” (R., tată, MM)

Mai mult, în familiile cu mai mulți copii școlari, părinții fac diferența între competențele copiilor, pot să își dea seama care copil citește mai bine, inclusiv sunt situații în care părintele spune explicit că cel mic „știe mai bine” decât cel mare.

„Îți scrie tot, îți scrie și citește, dar pe litere, mai greu un pic. Asta mai mică, știe mai bine ca ea.” (Z., mamă, TM)

Da (toți trei copiii știu să citească și să scrie). Cel mic încă mai învață. Cei mari, da. Cel mic (clasa întâi) recunoaște literele, dar nu citește fluent. (Se descurcă) bine. I-am dictat o poezie și a scris-o corect după dictare. Băiatul a avut o problemă cu foaia care s-a udat, așa că a trebuit să o rescrie, dar s-a descurcat bine.” (P., mamă, SM)

- Cum își dau seama părinții?

Când fac teme sau alte sarcini de la școală

Pentru mulți dintre părinți nivelul de literație al copilului devine vizibil prin felul în care se descurcă la sarcinile primite de la școală, acasă sau în activitățile desfășurate de ONG-uri.

„Am ajuns la concluzia (copilul știe să citească) că trebuia să stau un pic de ea, că sincer nu prea știa literele corecte, w, y, z, deja se pierdea. Atunci am stat mai apropiat de ea, deși îi dădea teme de la școală, le făcea, după aceea îi dădeam fiecare literă, amănunțită în fiecare zi, să o facă și să le țină minte. Acuma știe.” (R., tată, MM)

„Bine. I-am dictat o poezie și a scris-o corect după dictare... Da, îi întreb mereu și mă uit în caietele lor, să văd ce au scris.” (P., mamă, SM)

„Da, îți scrie tot. De exemplu, dacă îi dai fișa asta, toată ți-o face, îți scrie, dar nu știe ce scrie acolo.” (Z., mamă, TM)

„La matematică scrie. Cu literele, dacă îi arăt cum să facă sau i-o făcut model doamna învățătoare le face, dar nu știe ce face, nu le citește. Ea face literele, dar nu le știe citi. Nu (știe scrie după dictare litere), dacă o vede o recunoaște, dar așa dacă îi spun, nu știe că care-i.” (M., mamă, MM)

Din discuțiile fizice sau online cu învățătoarea

Pentru unii părinți, răspunsul la întrebarea „cum se descurcă” vine și din informațiile transmise de învățătoare: direct, față în față, sau prin mesaje/grupuri de WhatsApp. Uneori, părinții deduc această evaluare și din diferențele de teme („nu-i dă temă ca la ceilalți copii... că sunt mai avansați”).

„Păi m-o chemat doamna învățătoare să-mi spună care e situația cu A., că mai mult le copiază decât să le citească” (M., mamă, MM)

... „când are teme, deci nu-i dă temă ca la ceilalți copii din clasă că sunt mai avansați un pic ca ea, da eu o întreb pe doamna învățătoare. Da le verific și vorbesc cu doamnele învățătoare, îmi scrie ce se întâmplă, ce nu știe, cum de descurcă” (M., mamă, MM)

„Aflăm prin WhatsApp, ne anunță doamna învățătoare, avem grup, avem separat WhatsApp cu doamna învățătoare și grupul împreună cu școala, acolo vedem fiecare copil ce teme are, ce nevoi are.” (R., tată, MM)

În interacțiunile zilnice

În interacțiunile zilnice, părinții își dau seama de nivelul de citit-scris al copiilor prin situații de viață indirecte, repetate, în care literația apare spontan: ce înțelege copilul dintr-un mesaj pe telefon, dacă poate citi un text de pe ecran, dacă poate scrie ceva simplu fără sprijin.

„Da, ele înțeleg, fetița mai mică știe să scrie numele, da mai mult îi place să copieze ce scriu ei... De citit nu prea, niciuna... (știu că nu știe să citească pentru că) nu înțelege ce scrie acolo pe telefon. Fata cea mare reține ce îi citește mama (bunica), de exemplu o poezie, dar nu știe să o citească.” (R., mamă, SM)

„Păi citește, citește la televizor, îmi citește din carte, orice, oriunde o pun, ea citește. Pe telefon, trimite mesaje.” (Z., mamă, TM)

„Da. Știe scrie. Ea mă întreabă ce literă e asta, eu îi zic la ea, apoi ea se uită pe telefon și îmi arată, apoi dacă îi zic ce să scrie, scrie.” (R., mamă, SM)

b) De ce contează?

În multe fragmente, importanța citit-scrisului și definiția se suprapun: părintele explică ce înseamnă să știe copilul să scrie și să citească tocmai prin la ce îl ajută.

De ce este important să știe copilul tău să scrie și să citească a fost întrebarea din interviu care a vizat importanța deprinderii acestei competențe pentru familii în care, majoritatea adulților fie nu o au fie este limitată. Răspunsurile lor sugerează o împletire a funcțiilor practice cu cele simbolice, ancorate în biografiile proprii, în greutățile și lipsurile din viața de zi cu zi asociate cu lipsa acestei competențe.

- Funcția practică: literația ca instrument de a te descurca în viața de zi cu zi

În multe situații, citit-scrisul e descris ca o competență utilă în interacțiunile și practicile cotidiene, dar și în viața de părinte de copil școlarizat. Astfel mulți părinți leagă importanța scris-cititului explicit de semnat/completat documente, formulare declarații, acces la informații publice, folosirea dispozitivelor digitale, în relația cu instituții, dar și de oportunități de muncă.

„Că aia spun, ce poate să facă? Pe oriunde mergi, te pune să citești sau te pune să faci o declarație sau ceva, stai și te uiți pe ea, stai și te rogi Domnului, păi cum, tu ai opt clase și nu știi să scrii.” (Z., mamă, TM)

„Foarte bine, pentru că, dacă merg undeva, pot citi singură. Dacă într-un magazin, pot citi ce scrie, știu unde mă aflu. Dacă primesc un mesaj, pot să-l citesc și să înțeleg ce scrie. Este bine.” (P., mamă, SM)

„Da e foarte greu, te duci undeva, la un medic, la un doctor, ăla te trimite să te duci undeva. Și dacă nu știi să citești e greu, e foarte greu.” (V., tată, TM)

„Oriunde mergi, orice faci, sunt locuri de muncă care nu te iau fără școală. E foarte importantă școala pentru orice om. Îi rău, că oriunde meri, no ia completează aici, apoi că nu știu domnu că n-am școală. No și până vine un om să te rogi de el să-ți completeze ceva trebuie să stai mult și bine.” (R., tată, MM)

În ceea ce privește relația cu școala, părinții vorbesc despre importanța acestei deprinderi atunci când amintesc de schimbul de mesaje între ei și învățătoare sau când trebuie să își susțină copiii la teme.

- Funcția simbolică: literația ca demnitate

În același timp, argumentele practice legate de importanța citit-scrisului sunt încărcate de o miză morală și identitară. Părinții formulează explicit că lipsa acestei deprinderi duce la situații stânjenitoare, uneori chiar umilitoare care îi pun frecvent în relații de dependență față de cei care pot să scrie și să citească. Așadar, în narațiunile părinților, deprinderea citit-scrisului devine un prag minim al autonomiei copiilor ca viitori adulți.

„...nu trebuie să ceară ajutorul nimănui să-i completeze o hârtie... nu trebuie să mă rog de nimeni” (M., mamă, MM)

„Eu nu prea știu să citesc în română și îmi pare rău. Anul trecut, în 2023, am avut nevoie să completez niște documente și nu am putut citi în română, a trebuit să mă ajute cineva. Mi-a fost rușine. Așa că nu vreau ca și copiii mei să treacă prin asta.” (P., mamă, SM)

„Mie îmi pare rău că n-am putut să stau la școală, să învăț și io ceva, să ies și eu ceva, să ajut oameni sau să știu ce să mă fac, io n-am putut. Da pentru copiii mei mă lupt să poată fi ei.” (C., mamă, MM)

Pe de altă parte, părinții care au dobândit această competență formulează această dimensiune simbolică nu ca evitare a rușinii și a situațiilor înjositoare, ci ca mândrie. Propria identitate de elev - acela care a reușit să scrie și să citească și să nu aibă nevoie de ajutor în viața de adult-

„Este un sentiment foarte bun (să știi să citești), pentru că oriunde mergem, nu trebuie să ni se spună: „Ah, ești rom, nu știi să scrii, nu știi să citești.” Dacă avem nevoie de ajutor, întrebăm, dar nu suntem priviți de sus. Îmi învăț copiii să se poarte frumos, să fie curați și civilizați, pentru că așa trebuie să fie în lumea de azi. Părinții mei sunt foarte mândri că știm să scriem și să citim.” (H., mamă, BH)

Atribuirea acestei funcții simbolice citit-scrisului, arată, de fapt, că în viziunea părinților a ști să scrie și să citești nu e văzută doar ca o competență, ci e o experiență socială: umilință și stigmatizare când lipsește, mândrie și reușită când există.

4. ECOSISTEMUL LITERAȚIEI FORMALE: ÎNTRE ȘCOALĂ ȘI ACASĂ

„Pentru că ei au nevoie tot timpul de confirmare, să vadă că sunt văzuți, că sunt auziți, că sunt ascultați și apreciați.” (Î2, înv. clasa pregătitoare, MM)

4.1. Contextul în care se învață citit-scrisul

Începutul școlii - clasa pregătitoare

Când vorbesc despre începutul clasei pregătitoare, învățătoarele îl descriu cel mai adesea prin prezența sau absența grădiniței, care apare ca *bagaj* inițial: familiaritate cu reguli, rutine și competențe de bază (culori, instrumente de scris, poziția de lucru). În narațiunile lor, timpul necesar „până începe școala propriu-zis” este diferit în funcție de numărul de copii care vin în clasa pregătitoare fără acest *bagaj*.

„Când au intrat în clasa pregătitoare, le lipseau aceste ... prechiziții, să zic așa, clasei pregătitoare. Deci n-au venit cu bagajul din grădiniță.” (Î1., cls. III-a)

„La început cu regulile am avut probleme, că nu au voie să facă orice ce vor ei în timpul orei sau să meargă afară când vor ei. La început a fost foarte greu să înțeleagă că sunt niște reguli. Pentru anumiți copii... Care au umblat în fiecare zi la grădiniță au știut și au cunoscut niște reguli, dar cine nu a umblat în fiecare zi, doar când și când, la ei da, a fost mai greu.” (Î3., înv. cls pregătitoare)

Astfel, cel puțin în primele luni din clasa pregătitoare, învățătoarele descriu un proces continuu de adaptare, văzut ca un efort sistematic de a construi un cadru de funcționare al clasei: stat în bancă, program, reguli de siguranță, reducerea conflictelor și acomodarea cu spațiul școlii. În narațiunile lor apare și o muncă de acomodare relațională, între copii și în relația copiilor cu învățătoarea. În unele cazuri este menționată și bariera de limbă, în condițiile în care unii copii vorbesc acasă o limbă diferită de cea de predare. Această barieră apare și în narațiunile părinților, unde sunt menționate și ajustări în familie pentru a susține adaptarea și integrarea școlară a copiilor.

Prezența fragmentată a copiilor la școală apare și ea menționată frecvent în descrierea începutului clasei pregătitoare ca o barieră, unele învățătoare amintind despre provocări legate de probleme de sănătate frecvente, fapt ce afectează accesul copilului la rutină și continuitate.

„În fiecare zi, atunci, la început, aveam mult de muncit la comportament pentru că vorbeau foarte, foarte urât, țipau, nu stăteau deloc în bancă, deci nu aveau cumva deprinsă poziția șezut, nu puteau să stea pe scaun. Dacă voiau să iasă din bancă, de multe ori se puneau cu picioarele pe scaun, apoi se urcau pe bancă și de pe bancă săreau, deci cam așa era modalitatea lor de a ieși din bancă. Trebuia să stau cu ușa închisă, închideam ușa cu cheia, pentru că în timpul orelor fugeau și strigau pe hol și băteau la ușile celorlalte săli de clasă. ... Na și tot timpul, comportamente agresive, se mai bat, se ceartă, se înjură, deci mult am avut de lucrat pe partea aceasta de comportament cu ei, până am reușit cât de cât să-i fac să stea în bancă. Ei nu recunoșteau culorile, nu știau să țină creionul în mână, mulți dintre ei pentru că nu au fost la grădiniță...” (Î2., înv. cls. pregătitoare)

„În momentul în care au intrat în colectiv, nu au intrat cu plăcere, nu au intrat, cum să zic, dornici să vină, pentru că ei nu cunoșteau un colectiv, nu știau ce înseamnă școală, ce înseamnă o clasă, ce înseamnă o grupă. Nemergând la grădiniță clar că ei habar nu aveau, primele două, trei săptămâni, chiar plângeau, fugeau. Cu greu îi lăseau părinții plângând...rămâneau cu mine câteva minute, sub cinci minute până reușeam să-i calmez, să se oprească din plâns. Deci, asta clar arăta faptul că ei nu au mai intrat într-un colectiv, că nu au fost singuri, fără părinți. Plus, situațiile de la grădiniță, clar se vedea că ei n-au fost înscriși la grădiniță. Fapt ce, vă dați seama, că nu pot să-i numesc copii de clasa pregătitoare.” (Î4, înv. cls preg)

„Câțiva copii spuneau că știau grădinița, dar o știau doar cum arată și veniseră de trei patru ori tot anul la grădiniță. Mulți dintre ei nu știau culorile, absolut nimic, probabil că nu li se citise nici măcar o poveste în acest timp, în toți acești ani și mi s-a părut așa, o adevărată provocare. Și am zis că oare cum o să mă descure în situația asta și acum am luat-o așa puțin pas cu pas, cu multă, multă răbdare. Am încercat să iau de la de la bază totul, să încep cu povești, cu ce-ar face o mamă în primii ani de viață cu copilul, ca să poată să înceapă să vorbească, că nu știau nici vorbească, nici nu știau cum îi cheamă. La un moment dat, în primele zile de școală, când încercam să-i învăț, să strig catalogul și să fac prezența și nu-și recunoșteau numele, pentru că nu știau nici numele de familie și pe ei acasă, de exemplu, am o fetiță, o cheamă C., pe ea acasă o striga M., altă fetiță C. o striga M.”., (Î6., înv cls II-a)

Unele învățătoare descriu începutul de clasă pregătitoare ca pe un șoc sau frică în special față de compoziția clasei (vârste diferite, ritm de acomodare diferit, nivelul premiselor diferit) și față de intensitatea muncii pe care trebuie să o depună pentru acomodarea copiilor într-un context atât de eterogen. Această percepție poate sugera fie o lipsă de pregătire de lucru cu copii cu situații diverse, fie o așteptare nerealistă asupra cum arată clasa pregătitoare, în general, cu copiii cu niveluri diverse de competențe și nevoi. Acest aspect sugerează faptul că ar putea exista nevoia ca legătura profesor-elev-familie să fie creată înainte de începutul școlii, ca să existe suficient timp pentru ajustare și pregătirea lecțiilor în funcție de contextul clasei și nu încercarea forțată de a potrivi șablonul clasei pregătitoare pe contextul clasei. De asemenea, poate sugera necesitatea ca formare inițială sau continuă a profesorilor să includă specific aceste posibile provocări.

„Am fost în alternativa *step by step* am lucrat și pentru mine a fost așa un mare șoc să văd cât de diferiți, pot să zic sau cât de puțin au progresat, nici nu știu cum să mă exprim mai bine. A fost greu la început, dar încet-încet, am remarcat progrese.” (Î2., înv. cls. pregătitoare)

„**Prima dată mi-a fost frică când am văzut vârsta copiilor**, că nu au doar șase ani, sunt și de șapte, de opt ani. Ei deja știu destul de multe lucruri și numerele, adică cifrele, mai cunosc și litere și mi se pare câteodată că pentru ei este cam plictisitor orele pe care le predau, pentru cei mici, cei care acum se întâlnesc prima dată cu cifrele și cu alfabetul, adică nu învățăm alfabetul doar.” (Î3., înv. Cls. pregătitoare)

„Când am luat clasa pregătitoare eram așa convinsă că eu pot să lucrez cu orice tip de copil, că na, acum am lucrat cu tot cum ar veni, cu copii defavorizați, la casa de copii veneau tot felul de copii și la centrul de zi cu probleme sociale, cu probleme de toate felurile și romi. Și am zis că pentru mine o să fie foarte ușor, **dar am avut o surpriză, când m-am dus în clasă, cei zece copii erau fără grădiniță, deci nu exista nici un fel de grădiniță acolo... Și am zis că oare cum o să mă descurc în situația asta?!**” (Î6., înv. Cls II-a)

4.2. Ritmul școlii vs ritmul real de acomodare a copiilor în clasa pregătitoare

Trecerea de la acomodarea la școală la *litere* se face oriunde între *două-trei săptămâni* până la două-trei luni, în funcție de cum reușește învățatoarea să *stabilizeze clasa*. Această perioadă este văzută de cele mai multe dintre învățătoare ca o presiune „să nu rămân în urmă”, deși unii copii încă au dificultăți de orientare în pagină și de urmărire a sarcinii. Mai mult, această adaptare este văzută ca o barieră care le împiedică pe învățătoare să facă *ceea ce au de făcut*, nu este văzută ca o perioadă firească pentru un început de drum.

„... Am început cu literele, cam după o lună, cam așa am început. Poate că mai puteam sta, numai **n-am vrut să rămân foarte mult în urmă**, pentru că știu că dacă prind literele, la final îmi rămâne puțin timp ca să aprofundez și să aprofundez și tehnica aceasta a cititului. Și atunci am preferat să încep. Sunt unii care foarte greu au reușit să vadă liniatura, nu reușeau, nici pătrățelele, nicicum nu reușeau. Bine, asta este și ceva normal pentru clasa pregătitoare, dar încă întâmpin probleme de genul acesta, cu așezarea în pagină și încep de jos, încep din partea dreaptă spre partea stângă și nu invers. După patru săptămâni am reușit, după ce ne-am acomodată, după ce a fost o perioadă cu multe povești, cum am zis, cu cântecele cu jocuri, am reușit să începem literele.” (Î2., înv. cls. pregătitoare)

„La început, chiar o săptămână și cred că și două săptămâni, așa au trecut, ne-am jucat, am citit, am povestit să ne cunoaștem mai bine. **Și după aia am început să lucrăm mai des și am avut probleme și greutăți**, dar acolo le-am prins de mână, au cerut ajutor, dar se descurcă. Chiar se descurcă bine, că îi interesează. Și în timpul pauzelor, când suntem în clasă, îmi cer hârtie și scriu sau încep să copiază de undeva litere.” (Î3., înv. cls. pregătitoare)

„Știm litera a, prima și singura, dar dacă o repetăm, o știm, a doua zi, dacă îi arăt litera nu mai știe. Noțiunea de cifră, de număr, au început deja să coloreze fără a depăși conturul. Încearcă să țină creionul și să fie stăpâni pe creion, nu creionul pe ei, la început nu știau unde-i contur, să nu depășim culorile, au început să le cunoască deja.” (Î4, înv. clasa pregătitoare)

Cele mai multe dintre fragmentele care descriu începutul clasei pregătitoare care, în multe cazuri, coincide cu începutul vieții școlare a copilului, includ formulări care pun accentul pe lipsă („nu știau”, „nu exista grădiniță acolo”, „nu li se citise”). Aceste formulări pot funcționa, așa cum s-a văzut, ca descrieri ale contextului în care se întâmplă *învățarea*, dar este important de subliniat că, atunci când devin dominante, aceste formulări conturează un registru al deficitului, în care copiii apar în descrieri doar prisma lipsurilor și care tinde să comprime copilul la ceea ce nu are sau nu poate să facă *încă*. Acest registru lasă mai puțin loc pentru interesul autentic al învățătoarei față de curiozități și plăceri firești ale copiilor de clasă pregătitoare, dar și pentru potențialul real al copilului.

Pe de altă parte, în același corp de date apar și indicii despre resurse care pot fi valorificate pedagogic (oralitate, interes, inițiativă), ceea ce arată că imaginea copilului nu este în mod necesar doar una a lipsei. Tocmai de aceea, instanțele în care copiii sunt descriși prin ceea ce fac („îmi povestesc”, „rețin”, „îmi cer hârtie și scriu”) devin importante: ele arată forme de *agency* și potențial de participare.

*„...am avut probleme și greutăți, dar acolo le-am prins de mână, au cerut ajutor, dar se descurcă. **Chiar se descurcă bine, că îi interesează.** Și în timpul pauzelor, când suntem în clasă, îmi cer hârtie și scriu sau încep să copieze de undeva litere.” (Î3., înv. clasă pregătitoare)*

„Pentru că, vrând nevrând, cum vă spun, eu stau și discut cu ei oral foarte mult și ...îmi spun și fac propoziții și ce-mi povestesc. Și rețin când citesc ceva, chiar dacă ei nu scriu, ei au reținut și îmi spun.” (Î1., înv. cls a III-a)

*„**Îl văd și în clasă interesat, vrea să spună, să răspundă, să facă, dacă nu știe mă întreabă de cinci ori până când înțelege și el sau până își termină fișa.** Chiar și astăzi le-am dat o fișă cu patru exerciții mici. După fiecare, “doamna, e bine?” Deci îl văd interesat, acum poate și genetic este, e diferența că el are ceva, o sclipire în el de la mama sau poate așa este el, cu o sclipire. Vedem că și copiii din familiile rome, cam nu vor, nu sunt antrenați, nu au exemplu și atunci mai bine să nu facă nimic.” (Î4, înv. cls a III-a)*

Dincolo de diferențele de practici, datele sugerează și o lentilă profund discriminatorie: aceleași comportamente ale copiilor — nevoia de validare, insistența, anxietatea sau ezitarea — sunt citite ca dovezi despre familie („acasă nu sunt văzuți”) sau, când apar semnale de motivație, sunt tratate ca excepții („o sclipire”, „poate genetic”).

„M-am axat la început mult pe povești și pe poezii, am învățat și poezii și chiar sunt câteva fetițe care foarte repede au prins, m-au uimit cât de repede au reușit să învețe poezia la clasă, dar în special pe povești. Fiecare literă avea o poveste anume de la care se pornea și atunci toată săptămâna era cumva legată de acel subiect.” (Î2, înv. cls. pregătitoare)

Această logică produce un context pentru reproducerea inegalităților: interesul devine uimitor, iar dificultatea devine confirmarea unei așteptări joase.

4.3. Gruparea pe niveluri de competență

Așa cum arată și descrierile de mai sus, copiii își încep viața școlară cu un start inegal, unii deja știu să scrie și să citească, alții nu au ținut în mână niciodată o carte sau un creion. Aceste diferențe, așa cum arată datele, se mențin atunci când nu se acționează devreme, când decalajul poate fi recuperat (Balea et. al, 2024).

Când descriu nivelul de competențe al elevilor lor, învățătoarele vorbesc despre o varietate de niveluri, indiferent dacă sunt învățătoare la clasa pregătitoare sau în clasa a III-a. Mai mult, unele învățătoare de clasa a II-a sau a III-a recunosc decalajul „moștenit” din clasa pregătitoare, care nu a mai fost recuperat.

Pentru a vizualiza diferențele între copiii din aceeași clasă în ceea ce privește citit-scrisul, învățătoarele intervievate au fost rugate să încerce să împartă copiii în funcție de nivel și cele mai multe vorbesc despre trei niveluri bine definite: “cei foarte buni”, un “mijloc” mai larg și o “grupă critică”, iar diferențele dintre competențe între grupe sunt semnificative, chiar dacă, cu unele excepții, vorbim despre copii de aceeași vârstă.

În timp ce în grupa celor *foarte buni* învățătoarele vorbesc despre citit fluent, lecturi autonome, „cărți foarte groase” și comprehensiunea textului, în grupa critică elevii, cel mai probabil, indiferent de nivelul clasei, nu recunosc litere, nu pot urmări sarcina comună, nu înțeleg ce scriu, chiar dacă reușesc să copieze corect de pe tablă, și au nevoie de sprijin constant.

„Păi am încercat să îi împart așa: am copii care citesc și citesc deja pe silabe, citesc și cuvintele întregi, nu mai au nevoie de silabe, citesc în gând silabele și citesc direct cuvintele. Aceștia am observat că sunt copii mai măricei, care au fost înscriși în clasa pregătitoare și-au abandonat. De exemplu, am un băiat care trebuia să fie clasa a doua. Dar copilul citește, 4 sunt în total, care citesc... Ceilalți, cam 8 dintre ei recunosc toate literele învățate până acuma, dar nu le leagă așa de bine, deci încă au dificultăți în a le lega. Leagă silabele dar câteodată îmi spun, „mu” citesc „mîu”, oricât le-am spus că începem să pronunțăm „m” așa din buze, fără să accentuăm “î-ul” de la final și încercăm să-l legăm... Mai am încă vreo patru care nu reușesc să recunoască, recunosc foarte puține litere dintre cele învățate, îl recunosc pe „A”, pe „M”, pe „I”, puțin dintre ele.” (Î2., inv. cls. pregătitoare)

„Care se descurcă foarte bine sunt vreo cinci copii, care chiar se descurcă foarte bine și lucrează și individual dacă le este necesar și observă că nu am prea mult timp, pentru că mă duc la fiecare pe rând, atunci încearcă să lucreze individual și toți cei cinci copii lucrează foarte bine. Mă gândesc că cei doi băieți, care nu au umblat deloc la grădiniță, ei se descurcă cel mai greu. Și restul așa, și așa....La destul de greu, înseamnă că nu poate să ne urmărească, adică să lucreze cu noi deodată, pentru că totdeauna rămâne în urmă, că nu poate să coloreze cum colorează ceilalți. Trebuie să-i ajut la colorat câteodată și la culori trebuie să îi ajut, în limba maghiară, nu neapărat în limba română. Și dacă scriem linii sau nu știu ceva de genul de scris și acolo rămân în urmă și trebuie să îi ajut, că nu știu. Nu poate nici să formeze ce le cer. Lângă ei trebuie să fiu în tot timpul.” (I3., înv. cls. pregătitoare)

„Aproape toți știu. Vreo zece știu citi foarte bine la prima vedere. Alți zece, știu citi foarte bine, dar le trebuie, poate la a doua vedere, să zic așa. Citesc o dată textul, să-l descifreze și a doua oară îl citesc mai bine. Sunt multe mai multe fete, care tot împrumută cărți de la bibliotecă, au o frecvență foarte bună, nu știu dacă chiar tot citesc din carte, că își iau și cărți foarte groase. Harry Potter și din astea și tot am zis, „dar ai și terminat-o?”, „da”. ... În general știu citi, copiii știu citi... O fetiță din P., ea nu știe nici acuma să citească, mai este un băiat care a rămas în clasă la mine, repetent, nici el nu știe, deși dacă lui vreau să-i dau pe linie punctată, el nu face, că-mi zice că scrie din carte, dar nici nu scrie. Ceilalți trei din P., doi dintre ei știu să scrie cu litere de mână legat și citesc, iar încă o fetiță și ea știe, dar mai slăbuț așa... Da, scriu frumos, reușesc să copieze din carte...acuma noi suntem la substantiv, am învățat substantivul, dacă ei nu știu să scrie și să citească, ce să învețe despre substantiv. Atunci eu mă bucur că oricum aud ce discut și auzind ei îmi spun, mă bucur că reușesc să scrie cu litere de mână... nu toate cuvintele (nu înțeleg toate cuvintele pe care le transcriu). ... Nu chiar tot (ce transcriu în caiete pot să și citească).” (B, înv. cls. III-a)

Motivele pentru care învățătoarele consideră că unii dintre copii sunt în *grupa critică* sunt diverse. Cel mai de acestea vorbesc despre:

- Neparticiparea la grădiniță: „n-a fost deloc la grădiniță și cu ea cu ea e mai dificil”, „am doi copii care, absolut deloc n-au fost la grădiniță și se observă”
- Participarea fragmentată, abandon școlar: „Faptul că nu vin la școală asta este unul dintre cei mai importanți factori pentru care (nu am competențe de citit-scris).”
- Probleme de sănătate: „Un băiețel repetă a doua oară clasa pregătitoare, a mai fost și anul trecut, dar are obezitate morbidă și are mai multe probleme de sănătate. Lipsește destul de mult, și el are tot așa o întârziere, probabil și din cauza bolii, are și probleme pulmonare”, „dacă se îmbolnăveau, atunci lipseau, dar se îmbolnăvesc foarte des față de copiii ceilalți.”
- Lipsa exercițiului - sprijinului acasă: „m-am lovit sincer, din partea familiilor rome, cu neputința lor de a-i sprijini pe copii, deoarece nici ei nu au studii și atunci clar că nu am niciun ajutor din partea lor.”, „se vede diferența la unul din cei 6 la care mama mai știe cât de cât să scrie și atunci ajutorul primit de acasă l-a detașat total de ceilalți cinci copii”
- Contextul socio-economic de acasă: „Mai este un băiețel tot de pe C., acolo este o situație aparte, pentru că, din câte am înțeles, sunt nouă frați”, „Păi acuma, diferențe normal că se observă, provenind din alte medii, din alte familii.”

- Etnia și cultura: „nu au un vocabular atât de dezvoltat, mă refer la copiii romi, deci nu dezvoltat literal, că așa să-i pui să îi aud, cât sunt de mici cu înjurături și cu de toate, ceea ce au auzit în mediul în care trăiesc, iar din ceilalți nu poți să spui că excelează, dar sunt ok”.
- genetica

*„Îl văd și în clasă interesat, vrea să spună, să răspundă, să facă, dacă nu știe mă întreabă de cinci ori până când înțelege și el sau până își termină fișa. Chiar și astăzi le-am dat o fișă cu patru exerciții mici. După fiecare, „doamna, e bine?” **Deci îl văd interesat, acum poate și genetic este, e diferența că el are ceva, o sclipire în el de la mama sau poate așa este el, cu o sclipire. Vedem că și copiii din familiile rome, cam nu vor, nu sunt antrenați, nu au exemplu și atunci mai bine să nu facă nimic.”** (Î4, înv. cls a III-a)*

4.4. Copiii și accesul la literație: între sprijin, bariere și așteptări

Atunci când sunt întreabate explicit despre competențele copiilor care provin din comunitățile cuprinse în prezentul studiu, cadrele didactice intervievate vorbesc despre un spectru larg de competențe, de la copii care *se descurcă foarte bine*, citesc și scriu până copii care „nu știu încă să citească” sau care lucrează predominant prin „copiere/transcriere”.

Când vorbesc despre „a se descurca”, învățătoarele folosesc criterii concrete: recunoașterea literelor, legarea în silabe, cititul fluent, scrisul de mână, capacitatea de a lucra independent, urmărirea sarcinii comune, respectarea liniaturii, comprehensiunea („înțeleg ce citesc”) sau diferența între transcriere și înțelegere („nu înțeleg toate cuvintele pe care le transcriu”).

Îg menționează că are 3 fete din comunitatea studiată în grupa „care se descurcă foarte bine”, chiar dacă se referă la capacitatea de lucru individual, nu la citit, încă. Este important de precizat că această învățătoare de clasă pregătitoare a menționat că nu și-a propus până la momentul interviului să-i învețe pe copii să citească, ci mai degrabă, s-a concentrat pe construirea de rutine, dar și pe literație emergentă prin jocuri de ritm, sunete, cântecele etc.

Pentru copiii care sunt evaluați la un nivel critic în deprinderea citit-scrisului, descrierile folosite sunt centrate pe lipsa pre-rechizitelor („nu aveau niciun fel de achiziție”, „nu recunoșteau”, „nu știau”) și pe dificultăți în consolidare („nu pot”).

Ce registre folosesc învățătoarele când descriu competențele copiilor

În descrierile despre competențele copiilor, apare un vocabular preponderent centrat pe lipsă - ce sugerează logica deficitului, exprimat mai degrabă prin negații („nu știau”, „absolut nimic”, „nu recunoșteau”, „nu poate”, „n-a fost”, „nu există grădiniță”, „nu cunosc alfabetul”, „nu reușesc”, „nu consolidează”) și supra-generalizare (ex. „absolut nimic”, „nu știe nimic nici acuma”).

Ce pot, ce nu pot copiii în percepția învățătoarelor: „nu recunoșteau culorile”, „nu știau să țină creionul”, „nu știau să răsfoiască”, „recunosc literele... dar nu le leagă”, „silabisim”, „citesc pe silabe / cuvinte întregi”, „scrie frumos”, „scriu pe linie punctată”, „transcriu”, „copiază de la tablă”, „nu înțeleg toate cuvintele pe care le transcriu”.

Ritm, efort, atenție: „oboseau mai repede”, „se plictisesc”, „n-au răbdare”, „puterea de concentrare... mai slabă”, „lucrează mai încet”, „au nevoie de sprijin constant”, „lângă ei trebuie să fiu în tot timpul”.

Limbaj care etichetează: „vorbeau foarte urât”, „comportamente agresive”, „mai țărănesc”, „retard” / „întârziere”, „Vedem că și copiii din familiile rome, cam nu vor, nu sunt antrenați...”, „genetic”, „o sclipire”.

În paralel cu descrierile despre dificultăți, apar exprimările care ies din registrul deficitului și surprind inițiativă, interes, inventivitate și curiozitate (mai ales în oralitate și activități practice), descrise prin verbe de acțiune, plăcere pentru activități practice, dorință de confirmare: „îmi cer hârtie și scriu”, „au cerut ajutor”, „se descurcă bine, că îi interesează”, „mă întrebă de cinci ori”, „răspund oral foarte bine”, „inventivi”, „joc de rol”, „vor să ajute”, „eu vă ajut, eu fac”.

Când sunt descriși copiii din comunitățile studiate în termeni admirativi, uneori apar explicații discriminatorii („sclipire”, „poate genetic”), care coexistă în același context cu afirmații generalizante despre grup.

4.5. Practici concrete – predarea diferențiată ca acces la educația incluzivă

„Sunt dornici pentru că așteaptă să citească și ei și tot mă întrebă. Dar ei când o să citească, când o să cunoaștem literele?!” (Î3., inv. cls. pregătitoare)

În contextul în care toate învățătoarele intervievate vorbesc despre grupuri de copii cu niveluri diferite de competențe de literație și numerație, inevitabil apare în discuție modalitatea prin care acestea încearcă să adreseze la clasă această diversitate. De menționat este faptul că aceste interviuri au avut loc înainte ca Ministerul Educației să promulge legea care reglementează programul de învățare remedială¹.

Astfel, predarea diferențiată apare ca răspuns la eterogenitatea grupului de copii cu care lucrează învățătoarea, indiferent dacă vorbim despre clasa pregătitoare sau despre clasa a III-a. Singurul lucru care se schimbă în funcție de anul de studiu (ex. cls. pregătitoare vs. cls. a III-a) este percepția învățătoarelor asupra necesității acestui tip de răspuns și greutatea de a recurge la predarea diferențiată atunci când „programa” lasă din ce în ce mai puțin spațiu, odată cu înaintarea în anii de studiu.

¹ Legea nr. 141/2025 (art. LVIII, litera a), a introdus două ore remediale obligatorii pe săptămână în învățământul primar, începând cu anul școlar 2025-2026, pentru a reduce abandonul școlar și a sprijini sprijini elevii cu dificultăți. Măsura, detaliată prin OMEC 6423/2025, vizează crearea unui cadru unitar, incluzând catalog separat și condică.

„În primul rând fiind elevii de același nivel, neavând orientare școlară, noi trebuie să respectăm programa pentru fiecare, chiar dacă ei au probleme și competențele nu sunt aceleași. În momentul în care ar avea o orientare școlară, părinții ar merge să le facă o evaluare a copiilor și ar avea o evaluare școlară, da, atunci categoric trebuie să lucrezi pe o program adaptată, conform nivelului fiecărui copil. Acum, neavând acele documente, eu știu, înțeleg că problema este să ajutăm copiii, dar dacă ar veni oricine într-o inspecție, tu trebuie să respecti acele programe, acea planificare, programă școlară la nivelul clasei, nu nivelul elevilor.” (Î4, cls a III-a)

Dar, indiferent de clasa de predare, diferențierea apare, mai degrabă, ca o negociere continuă între ritmul programei și ritmul copiilor și o confuzie, cel puțin la nivel de discurs, care suprapune prezența cu accesul la învățare relevantă. Astfel, descrierile sugerează practici care urmăresc includerea relațională - fizică, unde învățătoarele vorbesc despre faptul că încearcă să includă toți copiii („eu nu resping niciodată pe niciun copil”, „nu i-am marginalizat”, „sunt amestecați în clasă”), însă includerea ca participare reală rămâne fragilă: copiii rămân într-un regim de sarcini minimale (copiere/transcriere), cu acces limitat la învățare relevantă.

Este important de menționat că predarea diferențiată nu necesită existența unei evaluări psihopedagogice finalizate cu o constatare a cerințelor educaționale speciale („orientare școlară”, după cum se formulează) sau o programă școlară adaptată pe baza unui plan personalizat de învățare, ci adaptarea conținuturilor și/sau sarcinilor de învățare pentru a asigura progresul elevilor pornind de la evaluări ale nivelului de competențe curent al elevului realizate de învățătoare, cu înțelegerea foarte bună a continuumului de dezvoltare a competențelor specifice de citit-scris.

*„Îți întreb, ai făcut?, ce literă scrii?, ai colorat?, ce ai colorat? Deci eu îi antrenez, dar nu la nivelul clasei. Și ei, că eu i-am obișnuit, nu că i-am obișnuit, eu nu resping niciodată pe niciun copil, nu contează că este rrom, că știe sau nu știe. Atunci dacă el a făcut o literă, a scris-o sau a terminat rândul, imediat mă strigă și mă întreabă dacă a făcut bine. Îți spun că a făcut bine, să mergem mai departe. Trebuie să-i încurajez și nici n-am vrut să am o barieră între mine și ei. Deci “eu sunt... și nu vorbesc cu tine”, sau pentru că nu-i o clasă cum întâlnim la oraș sau clase cu copii, toți de același nivel, eu am spus că unu este unu, ei au înțeles. Nu. **Atunci trebuie să te maleezi cumva (să fii maleabil), să fii aproape de ei, nici să se simtă că sunt marginalizați, nici să se simtă că nu știu chiar nimic și atunci să râdă ceilalți de el, nu. Fiecare va lucra în ritmul lui momentan și cât poate el. Deci eu îl ridic mai sus.”** (Î4, înv. cls a III-a)*

„După ce termin cu ei și le dau de lucru merg la ceilalți șapte și mă ocup de ei. Pot să zic și nu cred că e bine ce fac, mai mult atenția mi-o pun asupra celor șapte cu care progrez decât pe ceilalți. Și cu ceilalți sunt atentă, da mai mult pe cei șapte.” (Î4, înv. cls a III-a)

Deși apar unele tipare comune, descrierile nu indică utilizarea consecventă a unui demers de predare diferențiată atent fundamentat (ex. evaluare de tip diagnostic, sarcini potrivite ca dificultate, monitorizare îndeaproape a progresului, la nevoie plan de intervenție). Mai degrabă, în cazul unora dintre învățătoare, descrierile par să sugereze decizii didactice ad-hoc, construite

din mers, în funcție de presiunea momentului și care au rolul de a-l ține ocupat cu ceva pe elevul care nu face față la sarcinile atribuite clasei întregi, frontal. Rezultatul e că diferențierea se traduce cel mai des prin fișe simplificate față de cerința percepută ca fiind *de nivelul clasei*. Această formă de diferențiere prin reducerea dificultății poate preveni frustrarea pe termen scurt și să răspundă nevoilor copiilor, dar, dacă nu urmează un demers coerent, riscă să reproducă așteptări minimale, risc de etichetare și să creeze două realități opuse, în care unii copii rămân permanent *în urmă* - din ce în ce mai în urmă - față de *restul* clasei.

Ce merită subliniat este acest mod în care se conceptualizează scrisul - ca sarcină mai degrabă mecanică, evaluată în *termeni de caligrafie, de curățenie și ordonare a caietelor, de disponibilitatea de a copia sau transcrie*. El nu e văzut și folosit ca un mijloc de comunicare a ideilor originale ale copiilor sau de exprimare a reacției la cele citite/ ascultate. E și principala sarcină folosită pentru a ține copilul ocupat pentru un interval mai lung de timp.

În momentul în care predau un text și avem citire, acum la clasa a III-a nu mai citește învățătorul, de multe ori le dau cu o zi înaintea, să descifreze textul acasă, în ziua următoare facem textul respectiv. Toată lumea urmărește, citim, aflăm cuvinte necunoscute, acum deja am ajuns să învățăm să împărțim textul în fragmente și vom învăța să și povestim oral. În această primă parte a lecției suntem toți la același nivel, toată lumea are cartea deschisă, că știe să citească, că nu știe să citească, urmăresc, așa cum pot, fiecare. V-am zis, cei care știu să citească, se descurcă. După care, după ce descifrăm textul și îl citim, notăm întotdeauna în caiet cuvinte necunoscute, după ce dăm explicațiile. Acuma dată, titlul, autor, să vă zic așa, cuvintele necunoscute, încercăm să alcătuim propoziții cu ele. Eu și în clasa a III-a, ca temă, le mai dau să transcrie câte un fragment din text, că sunt care deja se lasă pe tînjală, vorba aia, cu scrisul. Am avut niște caiete impecabile în clasa I, făceam poze caietelor și puneam pe grupul părinților fără nume, să-și recunoască copiii, care cum scriu. (Î1., înv cls III)

Dar am momente când, dacă mi se pare mie că trebuie să insist pe ceva, cei care au înțeles, le dau voie să meargă mai departe în caiete, că avem caietele acelea de la Edu și le spun, „acuma voi lucrați mai departe și noi stăm mai ușor” și îi numesc pe cei care n-au înțeles, mai încerc să mai explic încă o dată sau să mai facem propoziții, lucruri mai simple. Ce am observat eu că la scris mulți dintre ei stau foarte bine și fetița aceasta, care ea este la nivel P1 cu cititul, dar îmi scrie foarte bine, deci orice îi dictez, toate literele, nu mănâncă litere deloc. Da, dar când trebuie să compună din mintea ei ceva, mai greu și are și teamă, așa, să cumva să scrie ea singură, dar trebuie să te gândești și tu singură. Deci parcă așa nu au curaj să scrie singuri, nu au curaj să compună ceva sau să răspundă la ce au de făcut. Și la temă, când mă duc la asociație, zic acum tu trebuie să faci singurică ia să vedem, ce ai face tu. Câteodată o pun să citească și de două-trei ori ce zice exercițiul și tot îl ia pe nu știu, „nu știu ce să fac, nu știu”. Deci nu înțelege. (I, înv cls II)

Cum este văzut progresul, ca infrastructură a incluziunii

În ceea ce privește evaluarea progresului, acesta apare doar accidental, în două sau trei interviuri în care apare explicit această dimensiune. Chiar și atunci, învățătoarele se referă la evaluări sumative, pe baza temelor sau a fișelor, pe ce văd că se îmbunătățește în rezolvarea

temelor sau pe cum arată caietele. În ceea ce privește evaluarea nivelului de citire, copiii sunt evaluați pe cum se descurcă la clasă, cum reușesc să silabisească sau ce fel de cărți reușesc să citească (ex. Una dintre învățătoare vorbește despre faptul că unii copii reușesc să citească *chiar* și cărți groase, dar recunoaște că nu știe cât înțeleg copiii de acolo).

Efectele predării diferențiate ca instrument pentru a face față nevoilor diferite ale copiilor, fără un plan concret și măsurarea progresului, se reflectă asupra copiilor în mai multe feluri:

- normalizarea decalajului prin practici și atitudini (a se vedea secțiunea *Ce registre folosesc învățătoarele când descriu competențele copiilor romi*)
- copiii rămân într-o zonă de sarcini repetitive cum e transcrisul, coloratul etc., percepute ca „le place”, „se pricep”, dar care îi țin departe de dezvoltarea competențelor de literație și numeratie, fără de care sunt ținuti în afara învățării și la celelalte discipline.

*„Pentru că trebuie și la ceilalți să le dau atenție. La restul, de exemplu, dacă am fișa le explic, la exercițiul 1 trebuie să încercuiți litera A, la al doilea trebuie să o colorați, la al treilea exercițiu trebuie să colorați cuvinte care conțin litera A și tot așa le explic exercițiile, ce au de făcut și după aia eu mă duc și mă focusez pe cei șapte. Mă gândesc că ar fi bine să le mai iau fișa și să le mai arăt, unde sunteți, ați reușit să faceți, **eu le-am zis orice întrebare au sau orice nelămurire pot să vină la mine, dar nu vin. Ei fac liniștiți acolo, colorează, încercuiesc, ei n-au probleme niciodată.**” (Î4, înv. cls a III-a)*

„Acuma, nu știe citi, dar scrie mai mult și tot îi pregătesc fișe, îi place mult să scrie pe linie punctată, chiar am zis „tu, până când o să scrii, până când îi merge la liceu?”, „Păi, că-mi place”. Pentru că acuma ea poate să facă și să scrie o pagină, să zic așa, A4, cum îi dau eu fișă, cu litera de mână, mare și mică, reușește mai multe fișe să facă într-o oră și îi place și tot îmi cere. Reluăm, în clasa întâi, normal că am făcut literele de mână, în clasa a doua iarăși, cu cei care n-au știut am reluat literele de mână și dacă am văzut că pot mai mult, le-am dat și două litere să scrie într-o oră, pentru că am zis, consider că știu literele, dar lucrăm mai mult.” (Î1., înv. cls III)

- se încurajează o participare de suprafață, care, aparent, îi include, dar în lipsa deprinsului citit-scrisului și a competențelor matematice, produc replicarea decalajului, de la un an la altul.

„când discutăm oral, vreau să zic că, având în vedere că erau atenți în clasă, că la un moment dat s-au obișnuit cu noi, s-au integrat, cei de la P. și erau atenți și ei, când discutăm oral știau foarte bine să răspundă. Răspundeau multe, legat de litere, cum auzim sunetul, să formăm cuvinte care să înceapă cu litera respectivă, să fie la mijlocul cuvântului, la sfârșitul cuvântului, dar când venea partea de scris oboseau mai repede, în clasa pregătitoare.” (Î1., înv. cls a III-a)

- obiectivele clasei devin inaccesibile, copiii sunt excluși de la ce fac „ceilalți”, acele competențe sunt percepute ca nefiind accesibile lor, în afara lor, ceea ce duce la ajustarea

așteptărilor „măcar să scrie și să citească” și internalizarea acestei etichete „ei nu pot, nu știu, nu au răbdare”.

„Păi, dacă lucrăm împreună, da. Dacă eu le-am cerut lor, „lucrați pe caiet, subliniați voi substantivele, pe urmă mi le spuneți, eu le subliniez la tablă și facem analiza substantivului la tablă”, sigur că o să copieze de la tablă, o să transcrie de acolo pentru că asta pot.” (Î1., înv. cls a III-a)

4.6. Provocări și soluții

Astfel, principalele provocări care reies din descrierile practicilor la clasă ale învățătoarelor care lucrează cu grupuri eterogene arată că școala este așteptată să producă incluziune într-un cadru în care resursele (timp, personal, materiale) rămân insuficiente pentru a răspunde diversității reale din clasă.

- Lipsa participării la grădiniță și implicațiile directe: copiii nu sunt familiarizați cu mediul școlar, nu cunosc reguli de comportament, dar le lipsesc și deprinderile de bază: familiaritatea cu instrumente de scris, cărți, resurse materiale, vocabular de bază etc.
- Nevoia de sprijin individualizat/ predarea diferențiată și lipsa resurselor materiale și umane pentru a susține practici de predare pentru o educație echitabilă.
- Frecvența întreruptă, mai ales în primii ani de școală, în special din cauza îmbolnăvirilor: *„deci foarte des bolnavi față de ceilalți copii, mult mai repede se îmbolnăveau în primul an. Dar doi, trei dintre ei, și acuma am probleme cu ei de sănătate, destul de mari. Cele mai des sunt dureri de burtă și răceli”*
- Programa percepută ca fiind foarte încărcată, respectiv frica de a rămâne în urmă vs. ritmul real al copiilor: *„Deja în clasele mari, la cât e de învățat și cât e și în programă, nu mai poți să te oprești chiar așa.”*
- Clasele eterogene - niveluri de competențe foarte diferite - cu un grup mic aflat în categoria de risc, dar și diferență de vârstă, trasee școlare și limbă vorbită acasă
- Sprijinul din partea familiei perceput ca inexistent

„Acasă ei nu fac nimic cu părinții, pentru că părinții spun că ei nu știu nu știu să-și ajute copiii, dar eu am găsit și părinți care știu, știu foarte bine să scrie și să citească și nu vor să facă, pentru că spun că nu au răbdare.” (Î6., înv. clasa a II-a)

Dincolo de identificarea și numirea provocărilor, datele descriu un mecanism cumulativ: intrarea târzie sau fără grădiniță produce o tranziție abruptă în școală (reguli, instrumente, limbaj), care consumă timp pentru adaptare și cere sprijin individual. Când frecvența este întreruptă – fie prin îmbolnăviri repetate, fie prin absențe lungi – ceea ce s-a construit se uită, iar revenirea aduce nu doar lacune în învățare, ci și reîntoarcerea problemelor de comportament și rutină. În acest cadru, programa e trăită ca o presiune constantă, iar clasa eterogenă obligă învățătoarea să negocieze constant între a menține grupul *care se descurcă* în mișcare și a nu lăsa în urmă copiii din categoria de risc.

Soluțiile propuse de cadrele didactice intervievate pentru aceste provocări sunt diverse: unele sunt articulate direct, altele apar implicit din descrierea modului în care cadrele didactice își

adaptează practicile de predare în condiții constrângătoare. În ansamblu, ele se înscriu mai degrabă într-o logică de compensare (timp suplimentar, sprijin extern, continuitate după școală) decât într-o logică de garantare instituțională a condițiilor echitabile de învățare în interiorul clasei. Cu excepția solicitării unui sprijin la clasă (al doilea adult), referințele la sprijin instituțional rămân rare, iar accentul cade pe soluții punctuale gândite ca răspuns la situații concrete din clasă, mai degrabă decât pe măsuri sistemice care ar schimba condițiile de învățare pentru toți copiii.

Astfel, incluziunea este înțeleasă preponderent ca recuperare și compensare, nu ca drept la condiții echitabile de învățare garantate instituțional. În acest sens, responsabilitatea este plasată adesea în afara clasei (centru, familie, bursă), iar clasa rămâne un spațiu cu resurse insuficiente pentru a răspunde diversității.

- Sprijin suplimentar în clasă - este una dintre soluțiile care apar explicit în răspunsurile învățătoarelor intervievate
 - provocările adresate: clase eterogene, nevoie de sprijin individualizat, programă încărcată, imposibilitatea de a sta lângă copiii care *rămân în urmă*

„Dacă ar fi un profesor de sprijin în clasă, bineînțeles că cineva s-ar îndrepta mai mult către cei care nu reușesc să scrie. Eu, dacă lucrez și scriu la tablă ceva, până mă duc la cel din spate și îi spun să scrie, el face și altceva. Atunci, dacă ar mai fi un profesor în clasă, numit așa profesor de sprijin, așa cum sunt la grădinițele step by step, ajutor de educatoare, să zic un ajutor de învățătoare, ar fi altceva, că atunci s-ar plimba prin clasă sau ar atrage atenția mai mult, ar fi cu ochii mai mult pe cei care nu fac atâta și atunci sigur că altfel ar fi. Un ajutor de învățător, dacă eu aș lucra, le-aș explica, și aș zice, „Faci”, „fac”, automat eu aș continua lecția, el s-ar duce și ar zice „Să văd acum că scrii de aici.” Eu mă duc, îi zic să scrie, face 3 litere, normal că nu pot să stau lângă el, mă duc să continui lecția și peste trei minute îl întreb „ai scris, ai terminat?”, „acuma scriu”, peste cinci minute „ai scris?”, „acuma scriu.” Dacă ar fi o persoană care te-ar ajuta...Da, știu, sunt clase în care toți sau aproape toți sunt de același nivel și atunci e mai ușor.” (Î1., înv. Clasa a III-a)

- Sprijin după-masa, acasă sau la un centru care să continue munca începută în clasă
 - Provocări adresate: lipsa consolidării a ceea ce se predă/învață la clasă, lipsa sprijinului de acasă, presiune percepută a unor îngrădiri puse pe seama programei școlare

„După ce se duc, știu că au un program de masă, de odihnă puțin și lucrează. Eu colaborez cu AV. (educator ONG) și îi mai spun de multe ori, „uite ce lucrăm noi, ce să mai lucrați voi, pe ce să insistați.” Îi mai fac poze la texte, la teme, îi zic“. Uite ce am lucrat noi, voi puteți lucra asta, că dacă asta n-ai lucrat-o, nu poți să lucrezi pe cealaltă.” Și atunci, cum am spus, eu mă bucur dacă ei au reușit să mai învețe câte o poezie, ei au reușit să-și transcrie din textul respectiv. N-au atâta răbdare.” (Î1., înv. Cls a III-a)

„Așa în clasă, probabil că de mai mult timp. Lor le ia mai mult timp să prindă și lucrează mai încet. Nouă nu ni se permite să rupem din celelalte ore și nici nu e indicat să sacrifici o oră de muzică și mișcare, în care lor le place mult să danseze, să sară, să se joace în special și atunci ar mai fi nevoie să se să se lucreze cu ei, dacă nu la școală, atunci după amiază. Deci chiar ar avea nevoie, chiar dacă sunt clasa pregătitoare și nu se dau teme pentru că nu-i indicat, măcar puțin, o oră, ar fi foarte bine dacă s-ar mai putea lucra cu ei. Deci ar avea nevoie de mai multe exercițiu.” (Î2, înv. cls pregătitoare)

- Colaborarea școală-ONG este văzută ca o oportunitate pentru consolidarea învățării începute la clasă, dar din descrierile învățătoarelor reiese și un risc de substituire a relației cu familia.

„Văd această colaborare, cineva care lucrează acolo, să colaboreze cu mine și să-i spun unde am ajuns, ce să facă, adică munca mea să fie continuată și să fim de acord cu ceea ce facem. ... Dacă R. se duce de la școală direct acolo, atunci pot să trimit caietele și început în caiete și să se continue.” (Î5., înv. cls a II-a)

- Sprijin colegial și comunitate profesională

„La o colegă. Și ea are clasa pregătitoare și e de mulți ani în învățământ. ... Prima dată (când i-am cerut ajutorul) despre un transfer am vorbit că ea a avut două fete rome și ele au vrut să vină în clasa mea. Și de asta am discutat, dar ne ajutam și cu fișe. Dacă eu am ceva mai nou atunci dau cu mare drag, împrumut. Și ea mă ajută cu sfaturi, cu orice.” (Î3, cls. pregătitoare,)

- Măsuri de stimulare a frecvenței prin sprijin financiar - bursă socială care este descrisă ca măsură eficientă de încurajarea participării

„Acuma suntem, zic eu, mult mai bine de când le dă bursa. ... Da, eu așa spun, că datorită bursei au început să vină mai des.” (Î6., înv. cls a II-a)

„Da, da, uite, anul ăsta, pe R. bursa a adus-o cu siguranță la școală.” (Î5., înv. cls a II-a)

Totuși, această asociere percepută trebuie citită cu prudență: învățătoarele descriu o relație directă observată la nivelul clasei, care poate reflecta atât efectul bursei, cât și alți factori concomitenți (de exemplu, schimbări familiale, intervenția mediatorului, înțelenirea rutinei). În termenii educației incluzive, bursa nu este un instrument de constrângere, ci o măsură de sprijin care reduce barierele materiale și face posibilă o frecvență constantă - condiție de bază pentru acces echitabil la învățare.

- Resurse adaptate

„Eu zic că da, normal că am nevoie de ajutor. Mă gândesc la cărți interactive, în sensul că să nu fie așa lungi textele pentru ei, să aibă câteva întrebări pe baza textului. Nu știu, la început și eu le dădeam de pe twinkl am găsit ceva, niște fișe de lucru cu puțin text și două, trei întrebări pe baza lui. Pe cei doi băieți de care am zis că am reușit să îi fac să progreseze și ei, cu alea și-au dat drumul.” (Î4, înv. Cls a III-a)

4.7. Legătura școală-familie: cum ajunge școala acasă

O școală incluzivă se remarcă, printre altele, printr-o relație școală-familie consolidată, instituționalizată, în care familia este văzută ca partener în procesul de educație al copilului și este implicată activ în deciziile care privesc atât performanța școlară, cât și starea de bine a copilului. Comunicarea cu familia nu se rezumă la a trasa sarcini sau a comunica despre comportamentul copilului la școală și a rezultatelor școlare.

Cum ajunge școala acasă?

Școala se prelungeste acasă, dar nu pentru toate familiile la fel, ceea ce indică faptul că relația școală-familie este foarte vulnerabilă, nu e constantă, instituționalizată, ci depinde foarte mult de învățătoare, de cum și cât reușește să țină părintele mai aproape sau, uneori, din nefericire, mai departe de școală.

Unele învățătoare vorbesc despre practici incluzive în care încearcă să aducă părinții mai aproape de școală, dar sunt și situații în care se vorbește despre substituirea familiei în relația cu școala prin ONG-urile care lucrează cu comunitatea sau cu mediatorii școlari, iar motivele sunt diverse, unele vorbesc despre provocări tehnice (nu au telefon), altele vorbesc despre lipsa nevoii ca acești părinți să fie informați, dacă ONG-urile sunt prezente, iar alte învățătoare vorbesc de frica de a-i invita la ședințe. În unele cazuri relația familie-școală este ruptă complet, nefiind mediată de ONG sau mediator școlar.

Medierea de către ONG-uri, mediatorii, familie extinsă

În unele situații, comunicarea cu familia este mediată exclusiv de un terț (asociație/ mediator/ bunic/ă), iar părinții apar marginal în infrastructura școlii. Chiar dacă poate să fie un liant bun între școală și familie și să medieze această legătura, în unele cazuri, ONG-ul este perceput ca loțiitor al familiei, ceea ce duce la excluderea familiei din viața școlară a copilului.

Aceste practici sugerează o realitate în care relația părinte-școală este contextuală, iar dreptul copiilor la a învăța într-o școală incluzivă subrezit.

a) Canale digitale: WhatsApp, telefon

În cele mai multe dintre interviuri, legătura preferată de învățătoare cu familiile copiilor se face prin canale digitale, WhatsApp fiind platforma preferată. Această practică poate să fie una eficientă, incluzivă, dacă toți părinții au acces constant și personal la această aplicație. Datele sugerează că, în cazul unor învățătoare, această legătură este, de fapt instabilă, fiind vulnerabilizată de contexte independente de școală și familie (numere de telefon schimbate, părinți absenți din grup, contact prin bunici/ mediator/ asociație). Aceasta face ca, de fapt, metoda preferată de învățătoare pentru a ține legătura cu familiile copiilor să devină o barieră în participarea părinților și astfel, școala să nu ajungă, de fapt, acasă.

Folosirea acestei platforme ca principală metodă de comunicare cu școala, alături de conversațiile de *la poartă*, apare ca evidență și în discursurile părinților intervievați.

„Părinții R. și a lui A. nu sunt (pe grup), pentru că de la A. numerele de telefon și le-au schimbat mereu și nu mai am numere, când sun îmi spun că îi număr nealocat, iar de la R. o am numai pe bunica. Bunica a rămas cu telefonul pe care pot să sun, că mama și ea și-a schimbat telefonul și nu mi-a mai trimis numărul de telefon.” (Î5., înv. cls a II-a)

„Eu pe părinții lor nu-i cunosc. Adică îi cunosc prea puțin, cum să zic, când au venit după bursă, la școală și ne-am întâlnit și știam că ăia sunt părinții, dar contactăm pe cei din Asociație, cu orice, cu ei discutăm și transmit mai departe. Am un grup pe Whatsapp. Acolo nu erau părinții lor. ... De la început am ținut legătura doar cu cei din Asociație și nici nu știu, că sunt în clasă care își schimbă cartela sau numărul de telefon lunar. Am avut așa un băiat care acuma îmi dădea un număr de telefon, pe când să sun avea altul că și l-o schimbat, și atunci nu știu dacă au ei, deși, că au venit și cu telefoane la școală, copiii.... **La ședințe cu părinții, cei din Asociație, dacă vor să participe, deci părinții nu, nu au fost. Nu i-am chemat.**” (Î1., înv. cls a III-a)

„Am creat un grup de Whatsapp, dar nu sunt prezenți decât vreo 8 părinți, care au numerele de telefon constante, pentru că ei le schimbă de la o săptămână la alta, își cumpără cartela cu număr și după ce s-au terminat banii de pe cartelă, aruncă, și își cumpăra alta și cu doamna G., cu mediatorul, ea mă ajută.” (Î2., înv. cls pregătitoare)

b) Canale formale față în față: ședința cu părinții

Chiar dacă este obligatoriu ca aceste ședințe să fie organizate și părinții să fie invitați, învățătoarele intervievate vorbesc despre ineficacitatea acestui canal, care uneori e sursă de excludere și discriminare. Fie părinții sunt invitați, dar nu participă, fie nu sunt invitați deloc, învățătoarele preferând să țină contactul cu familia prin intermediul ONG-urilor.

„Una am avut (ședință cu părinții). Am avut la deschidere când m-am întâlnit cu toți părinții și am mai avut încă o ședință cu ei. Dacă eu vorbesc zilnic cu ei, cu toți părinții, plus că marțea am oră de consiliere a părinților. Cine dorește, pot să vină tot timpul, am o oră de la 12:00 la 13:00, mă găsesc la școală să vorbesc orice doresc ei legat de copii. Nu vin. Ce vorbesc, vă spun, la amiază, când pleacă copiii acasă, dacă e fost un incident sau ceva.” (Î4, înv. cls a II-a)

„**Nu i-am chemat la ședință, deși nu cred că aveam probleme, că n-am avut probleme așa, nu pot să spun.** Se mai ceartă între ei, mai își arată pumnul câteodată, nu știu ce au de împărțit, între ei zic, cei de la P., dar așa n-a avut probleme. Dacă am început așa că ceilalți, față de cei din P., v-am zis, la începutul clasei pregătitoare ba că au tras-o de păr, i-au pus mâna pe penar, am zis să evităm un pic, că nu voiam nici certuri să zic. Făceam ședință cu părinții și îi invitam pe cei din Asociație, și acuma când avem, tot timpul o zis C., “când e o problemă, automat ne sunați și ne anunțați.” Nu știam cum o să reacționeze nici părinții din P., nici ceilalți și atunci am zis că nu...Au fost copii foarte buni din școală, să zic așa, care din cauza asta s-au transferat în altă parte.I: Pentru că aveau colegi din P.? Î1. : Da.” (Î1., înv. cls a III-a)

Pe de altă parte, unele învățătoare vorbesc despre o relație bună cu familiile copiilor, care se implică și participă la activitățile destinate familiilor, cu toate că, această situație este privită ca ceva neașteptat.

„Chiar m-a mirat când am spus că trebuie să plătească și caietele de exerciții și le-au plătit. Dacă avem serbare vin și învață poeziile și mă bucur că chiar le interesează.”
(Î3., înv. cls pregătitoare)

Motivele pentru care părinții invitați nu participă sunt diverse, dar unele posibile explicații pot fi găsite și în interviurile cu părinții unde apar menționate explicit rușinea și teama de a fi privit de sus atunci când au interacțiuni cu diverse instituții.

„Nu știi ce au în cap profesorii, că dacă n-ai facultate, liceu, nu știi ce înseamnă că nu știi vorbi. Păi știe vorbi, ăla după ce are un an, și ăla știe vorbi. D-apoi un om, o mamă, după ce naște și crește copiii și umblă și face. Ai impresia că-s înapoiți, nu, nu-s înapoiți oamenii. Poate că multe cuvinte nu le rostim și noi exact ca un profesor, nu că n-am putea, da fiecare vorbește, are alt dialect. Asta nu înseamnă că nu știm ce vorbim... La Școala nr., sunt niște învățători, care dacă mă cheamă la școală, trebuie să stau în picioare, nu că "ia un loc și stai jos". Nu aștept, că nu-s bătrână, da nu au respect. Deci când eu am fost la școală erau altfel oamenii, știau omenia. Intrați, vorbeau frumos, calm, ea în loc să povestim acuma te ține ca pe câine la ușă, și "așteaptă acolo că apoi vin eu, când m-oi gândi.” (M., mamă, MM)

Astfel, felul în care se face comunicarea școlii cu familia devine relevant: fără etichetare și limbaj tehnic, dar care să adreseze subiecte și informații relevante pentru a ține părintele implicat, nu doar enunțarea de concluzii de tipul „se descurcă / nu se descurcă”.

c) Canale informale față în față: poarta școlii - la predarea, luarea copilului

Față în față, legătura apare deseori ca interacțiune pragmatică (predare copil, absențe, adeverințe, bursă), mai puțin ca spațiu de dialog despre învățare. Aceste momente pot fi folosite pentru a invita părintele în școală și de a discuta despre cum poate să-și sprijine copilul acasă.

„Și ei (părinții) vin la poartă, deci când ieșim la amiază, vin la poartă și mă întreabă. În special, întrebarea lor e referitoare la bani, când intră bursa, că avem nevoie de adeverință pentru asistența socială și așa mai departe.” (Î2., înv. cls pregătitoare)

„Zilnic, ei vin, aduc copiii și îi iau. Deci dacă este o problemă, tot timpul ne întâlnim, zilnic. Avem pe WhatsApp, nu sunt toți părinții. Referindu-mă iarăși la cei romi, doi nu au telefon și dacă au, își schimbă numerele. Probabil iau cartele, tot aruncă, iau alta, nu știu, că doi nu îi am în grup. Restul copiilor sunt în grupul clasei, pe WhatsApp, avem grup, vorbim. Plus că, v-am spus, în fiecare dimineață, dacă sunt ceva probleme, ei mă așteaptă când ajung la școală, sunt în fața curții, la amiază, eu predau copii la părinți, nu-i las singuri.” (Î4, înv. cls a III-a)

Literația acasă - rolul părinților în logica școlii

a) Percepții despre implicare ca sprijin, rutine și resurse

Implicarea, în descrierile învățătoarelor, apare evaluată printr-un standard al normalității majoritare, în care anumite practici minime - dar esențiale - sunt presupuse și, tocmai de aceea, nu mai sunt recunoscute ca „implicare”. Or, în familiile intervievate, o mare parte din resursele zilnice sunt investite tocmai în aceste practici de bază: trezitul foarte devreme, făcutul focului, spălatul, asigurat haine curate, mâncarea, organizarea drumului până la microbuz și menținerea frecvenței. În această logică, munca de a „face posibilă” prezența copilului la școală rămâne invizibilă ca formă de implicare.

Învățătoarele analizează adesea implicarea părinților prin prisma a ceea ce fac ele ca părinți sau a ceea ce se așteaptă „în mod normal” să facă un părinte, fără să integreze contextul familial și fără să recalibreze interpretarea a ceea ce observă la clasă. Mai mult, unele nevoi firești ale copiilor – mai ales la vârste mici – sunt citite prin logica deficitului: nevoia de validare, de atenție și confirmare este interpretată ca semn al neglijării („nu sunt văzuți acasă”) - chiar atunci când ea poate fi înțeleasă și ca o nevoie de bază, tipică vârstei și accentuată de insecuritate și lipsuri.

„Sunt copii care se vede că sunt neglijați, în sensul că nu sunt apreciați suficient, sunt copiii aceia de care vă spuneam că vin și au nevoie de confirmare, chiar dacă au colorat. De exemplu, am început să lucrăm puțin și pe motricitatea fină și le-am dat litera “Ă”, dar nu era de colorat, pur și simplu litera, avea tot felul de floricele în interior, frunze sau modele în special, ca să nu depășească conturul și să reușească să coloreze în spațiu. În momentul în care colorau o singură petală de la floare, ridicau fișa sau veneau la mine în față “E bine, îți place, am lucrat bine?” Deci tot timpul aveau nevoie aceasta de confirmare și cred că de aici vine, din faptul că acasă nu sunt văzuți. Se vede și pe modul în care vin îmbrăcați sau de cele mai multe ori dimineața, îi trimit să se spele pe față, le dau săpun, sunt negri pe mâini, pe obraji, în urechi.” (Î2, înv. cls pregătitoare)

„Eu zic că dacă ei tot exersează și fac, vor ști. Numai că, dacă se duc acasă și nu-i cine să le spună, “du-te și mai citește-ți lecția pentru mâine”, ei n-o s-o facă, sau cel puțin nu observ că fac. Să zic, eu, dacă vin fetele acasă de la școală și pe cea mare că e la liceu o întreb “ai ceva de învățat, ți-ai învățat, te-ai pregătit, ai ceva de făcut? Du-te și fă-ți.” (Î1., înv. cls. III-a)

„Nici nu sunt motivați, nu sunt ambiționați de părinți să citească sau să facă exerciții în plus. Eu, de exemplu, i-am întrebat pe părinți, ce fac acasă copiii după școală, că la început le-am dat teme și veneau cu temele nefăcute. Zic, stai, măi că ceva nu e ok, că eu le dau fișe de lucru și na, deci vinerea le aduceam acasă să le corectez. Zic, nu e ok, că eu nu prea am multe fișe câte le-am dat și am început să-mi scriu pe caiet, că am văzut că mă fentează și i-am întrebat pe părinți, dar ce fac copiii după ce merg acasă, că eu le dau teme, dar nici o fișă nu-mi aduc înapoi. Sau din a treia săptămână de școală, i-am pus pe fiecare părinte să le cumpere la copii câte un dosar tip mapă și acolo ne puneam în timpul săptămânii fișele făcute și la final le aduceam eu la mine și le corectam. Ziceau că stau pe telefon și i-am întrebat că ei știu că eu le dau teme pentru acasă și le dădeam că voiam să recuperez cu ei ce n-au făcut din clasa a doua, ce trebuiau să facă. Ei zic că nu le-au zis copiii. Da zic, „dumneavoastră, în calitate de părinți, ce faceți, nu-i verificați pe copii?” Eu când am fost micuță și nu ziceam la mama că am temă, jale era de mine. Și le-am spus că nu mi se pare normal, „nu prea vă implicați în situația lor școlară. Ok, că mă întrebați ce-o făcut la școală și ce n-o făcut, dar mai verificați geanta aia, are fișă de făcut, n-are teme, n-are nimic, nu vi se pare dubios totuși că stau toată ziua pe telefon?” (Î4, înv. Cls III-a)

În aceeași grilă, implicarea părinților este asociată direct cu capacitatea de a susține progresul școlar acasă: reamintirea lecțiilor, verificarea temelor, supravegherea exercițiului zilnic, continuitatea sprijinului după ore. Când acest tip de sprijin nu produce efecte vizibile sau nu se menține constant, el este interpretat ca lipsă de implicare, chiar dacă din interviurile cu părinții știm că există eforturi și intenție, dar și limite clare ale capitalului educațional, ceea ce face dificilă susținerea efectivă a progresului la competențe.

b) Cum ajunge literația acasă?

În descrierile învățătoarelor, temele și completarea fișelor apar ca principalul mecanism prin care școala încearcă să prelungească învățarea în afara ei. În același timp, eficiența acestui mecanism rămâne discutabilă chiar în interiorul aceluiași răspunsuri, pentru că este semnalată fie absența sprijinului, fie absența competențelor adulților de a susține copilul la teme. Astfel, literația acasă apare preponderent descrisă în logica deficitului - ca absentă sau lipsă de consistență - fie că vorbim despre voința părinților, competențele lor sau resursele disponibile. Aceste componente sunt prezentate ca indispensabile pentru o rețea funcțională de sprijin școală-părinte-copil, dar sunt descrise ca fragile sau insuficiente.

Există și învățătoare care încearcă să lucreze cu părinții ca parteneri în procesul de deprindere a citit-scrisului și descriu forme de colaborare (de exemplu, părinți care răspund cererilor școlii sau își asumă sprijinul în weekend), însă în discurs rămâne prezentă o suspiciune asupra continuității și reușitei acestui parteneriat.

„Nu am avut încă clasa pregătitoare și nici nu am știut că unde vin sau cum o să umble la școală, dacă vin în fiecare zi sau nu, dacă îi interesează pe ei și pe părinți. Dar da, le interesează și pe părinți. Chiar m-a mirat când am spus că trebuie să plătească și caietele de exerciții și le-au plătit. Dacă avem serbare vin și învață poeziile și mă bucur că chiar le interesează.” (Î3., înv. cls pregătitoare)

„Am vorbit cu părinții, tatăl știe să citească și chiar mi-a spus că el e disponibil să-i dau fișe, să-i explic ce e de făcut și în weekend se ocupă de el, acum sper să văd că într-adevăr.” (Î2., înv. cls pregătitoare)

Ruptura dintre cele două „literații”: riscul logicii deficitului

Datele sugerează că nu putem vorbi despre absența susținerii dezvoltării literației în familie, dar ce fac familiile nu e recunoscut de școală:

- *Susținerea dezvoltării literației prin infrastructura participării* (munca de dimineață, foc, apă, microbuz, haine, hrană, somn – adică școala făcută posibilă)
- *Literația ca extensie a școlii* (teme, fișe, decodare, WhatsApp, poezii – adică școala continuată acasă)

Ruptura apare tocmai pentru că școala recunoaște aproape exclusiv a doua lume, iar prima rămâne invizibilă sau e citită prin semne „de suprafață” (noroi, haine, întârziere, nevoia firească de atenție), care activează logica deficitului.

În date se conturează două forme de literație care coexistă, dar nu se întâlnesc, ba mai mult, nu se cunosc una pe alta. Pe de o parte, părinții descriu literația ca parte din viața de zi cu zi și ca muncă de susținere a participării la școală: **rutina nu înseamnă control deplin, ci strategii prin care școala rămâne posibilă într-un mediu instabil**. Dimineața începe înainte de momentul în care copilul intră pe poarta școlii – în aprinsul focului, încălzit apa, pregătirea hranei, hainele curate, sincronizarea cu microbuzul, sau cu alte persoane resursă din comunitate. În această ecologie, „participarea” nu e un dat, ci un rezultat fragil al unei succesiuni de condiții materiale care trebuie rezolvate zilnic.

Pe de altă parte, în discursul învățătoarelor, literația acasă este definită aproape exclusiv ca extensie a școlii: verificarea temelor, reamintirea lecțiilor, supravegherea exercițiului zilnic, continuitatea după ore. Implicarea parentală este evaluată în raport cu acest standard al normalității majoritare, unde existența infrastructurii (căldură, apă, transport, spațiu, resurse) este considerată firească și, tocmai de aceea, invizibilă ca efort. În aceste condiții, ceea ce părinții investesc preponderent – „școala făcută posibilă” – nu intră în categoria recunoscută de școală drept „implicare”. Rămâne, cel mult, un fundal mut, iar ceea ce devine vizibil sunt semnalele ușor de măsurat: prezență, punctualitate, teme.

Această asimetrie produce o traducere rapidă: dificultățile structurale și fragilitatea rutinei sunt citite ca deficit moral („nu vor”, „nu se implică”, „neglijență”). În momentul în care copilul ajunge la școală cu noroi pe pantofi sau cu urme vizibile ale precarității, școala vede „neglijență”, nu traseul dintre casă și microbuz; vede „dezinteres”, nu succesiunea de condiții care trebuie rezolvate înainte ca un copil să fie *pregătit* pentru învățare. Iar uneori, nevoi firești ale copilului (de exemplu nevoia constantă de confirmare) sunt interpretate ca dovadă că „acasă nu sunt văzuți”, întărind lentila deficitului chiar atunci când părinții descriu implicare, efort și dorința ca ai lor copii „măcar să scrie și să citească”.

Datele părinților contrazic ideea că „acasă nu se face nimic”, dar e important de precizat că aceste practici nu sunt cotidiene și nici nu apar în fiecare familie în aceeași formă. Mai degrabă, interviurile descriu un repertoriu cumulativ de strategii prin care participarea și învățarea rămân posibile, activat diferențiat de la o zi la alta, în funcție de contextul familial, vreme, resurse, evenimente în comunitate sau disponibilitatea adulților. În acest cadru, „sprijinul acasă” nu este un pachet stabil, ci o combinație fragilă de gesturi și aranjamente care, uneori, ține, alteori se întrerupe.

Părinții descriu forme recurente de mediere: verifică teme/caiete, întreabă învățătoarea pe WhatsApp, pun copilul să citească, repetă poezii, explică litere/sunete, folosesc telefonul ca instrument de sprijin sau distribuie ajutorul între frați. Frecvent însă, sprijinul nu e absent, ci limitat de capital educațional („nu pot să-i fac eu”), de timp și de oboseală — sau redistribuit către ONG/centru, acolo unde există, care preia și stabilizează rezolvarea temelor, activități educative și uneori hrana, monitorizând implicit și prezența copiilor. În absența acestui sprijin intermediar, timpul de după școală devine mai dependent de vreme, de dinamica comunității și de capacitatea părintelui de a menține copilul într-o activitate de învățare, ceea ce face continuitatea mai vulnerabilă.

Un alt aspect important, datele sugerează că „implicarea” poate să ia forme de susținere a învățării chiar și când părintele nu are competențe de literație suficiente: rolul de supraveghetor și mediator (să fie acolo, să observe, să ceară clarificări, să mențină continuitatea) e prezent în date și funcționează ca formă de conștientizare a literației. Asta nu înseamnă că familia poate substitui școala, ci că există un potențial de colaborare care nu e văzut dacă grila rămâne una de tip „au/nu au competențe”.

Astfel, datele arată nu doar ruptura dintre cele două literații, ci și absența unui limbaj comun: părintele nu are acces la literația instituțională (fluență, vocabular, niveluri de citit-scris), iar școala nu are acces la literația de acasă ca infrastructură a participării și ca prag de demnitate.

Efectele rupturii: retragere, auto-blamare, așteptări limitate, risc de abandon

Când munca invizibilă a familiei nu e recunoscută, iar dificultățile sunt interpretate moral, relația cu școala se poate transforma într-un spațiu inaccesibil, văzut în termeni de rușine și evitare. Din perspectiva părinților, literația are și o funcție simbolică puternică: demnitate, autonomie, evitarea situațiilor umilitoare („să nu te rogi de nimeni”). Dacă școala răspunde la precaritate prin suspiciune și etichetare, se activează mecanisme previzibile: părinții se retrag din interacțiune, internalizează vina („nu pot”, „n-am școală”), își ajustează așteptările în jos („nu mă aștept la liceu... măcar 7-8 clase”), iar copilul poate ajunge să trăiască școala ca spațiu de inferiorizare. În timp, această spirală crește riscul de absentism și de abandon, exact pentru că participarea, în aceste contexte, este deja fragilă și dependentă de condiții materiale.

Punți posibile pentru incluzivitate

Văzute comparativ, datele nu surprind doar ruptura, ci sugerează și posibile punți prin care cele două literații s-ar putea întâlni.

Din perspectiva literației ca practică socială, alternativa la ruptură nu este să cerem familiilor să „reproducă școala” acasă, ci să vedem cum ar putea să apară un continuum între acasă–școală–comunitate, în care învățarea citit-scrisului este susținută de mai mulți actori și devine un efort distribuit. Datele arată că cele două lumi nu sunt doar diferite, ci și străine una alteia: școala recunoaște aproape exclusiv literația ca extensie a învățării din clasă (teme, fișe, verificare, progres măsurabil), iar literația „de acasă” rămâne fie invizibilă, fie citită prin semne de suprafață care activează logica deficitului. În această lentilă, schimbarea nu stă în canale de comunicare mai eficiente, ci, în primul rând, în recunoaștere: în a vedea munca părinților de a face școala posibilă (rutina fragilă, infrastructura improvizată, sprijinul distribuit în familie/ONG) ca parte din traseul educațional.

Interviurile sugerează că această recunoaștere poate fi construită pornind de la resurse deja existente în comunități, dar rare și inegal distribuite. Apar părinți care pot media mai stabil relația cu școala tocmai pentru că au un minim capital educațional (știu să citească/scrie, pot sprijini făcutul temelor, pot cere clarificări, vorbesc mai multe limbi), iar în contexte unde numărul adulților cu astfel de resurse este mic, ei pot deveni puncte de sprijin pentru o relație mai largă școală–familie. În același timp, datele arată că părinții care nu au literație deplină nu sunt „în afara” învățării, ci ocupă frecvent roluri compatibile cu progresul: supraveghează, întrețin continuitatea, cer feedback, distribuie ajutorul între frați, negociază cu copilul timpul pentru teme, ceea ce arată că pot prelua mai degrabă rolul de mediator, nu de învățător. Când aceste roluri sunt recunoscute ca legitime, „implicarea” nu mai este măsurată doar ca performanță parentală după standardul majoritar, ci ca participare posibilă în context.

În acest cadru, sprijinul ONG-urilor nu apare ca substitut al familiei, ci ca infrastructură intermediară care stabilizează ceea ce este, structural, fragil: făcutul temelor, activitățile educative și uneori hrana, dar și monitorizarea prezenței și susținerea acesteia, exact zona care, în lipsa unei ecologii de sprijin, este rapid tradusă de școală în „dezinteres”. Asta devine cu atât mai relevant cu cât învățătoarele descriu colective foarte eterogene (vârstă, nivel, dizabilități, contexte), unde străduința este reală și de o parte, și de alta; iar lucrând separat, fără acces la *înțelegerea* celuilalt, rezultatul nu poate fi decât întărirea rupturii.

O școală incluzivă, în sensul sugerat de date, nu uniformizează aceste lumi, ci creează condițiile ca ele să se poată vedea, valida și coordona: ca literația de acasă (participația făcută posibilă) și literația școlii (progresul formal) să nu mai fie două registre paralele, ci etape ale aceluiași traseu.

5. CONCLUZII ȘI IMPLICAȚII

5.1. Ce arată cercetarea despre literație și echitate educațională

La nivelul familiei:

Datele arată că literația este prezentă în comunitățile studiate nu ca un set abstract de competențe, ci ca o practică situată, legată de viața de zi cu zi, de muncile domestice, de organizarea familiei și de cerințele școlii. Privită prin această lentilă, realitatea pe care o surprind datele susține ideea că familiile fac posibilă participarea copiilor la școală printr-o muncă invizibilă școlii.

Datele conturează o ecologie a literației acasă în care actorii, spațiul și resursele nu sunt niciodată neutre. Traseele școlare scurte și fragmentate ale părinților, precaritatea muncii și distribuția responsabilităților în gospodărie influențează direct cât de multă predictibilitate poate produce familia în jurul școlii. În acest cadru, „sprijinul” nu se reduce la intenție sau atitudine, ci depinde de condiții concrete: spațiu disponibil, liniște, lumină, timp, o masă sau un loc stabil pentru teme, acces la rechizite și materiale, dar și de existența unor persoane care pot media sarcinile (frați, bunici, familie extinsă, centre/ONG-uri). Astfel, diferențele dintre familii nu apar în date ca diferențe de „valoare” sau „interes”, ci ca diferențe de infrastructură cotidiană și de stabilitate posibilă.

Un rezultat important este felul în care participarea la școală se construiește înainte ca școala să înceapă efectiv. Rutinele de dimineață indică faptul că prezența la școală este un rezultat fragil al unei succesiuni de condiții materiale și logistice care trebuie îndeplinite zilnic. Această muncă rămâne adesea invizibilă pentru școală tocmai pentru că, în contexte mai stabile, multe dintre aceste condiții sunt presupuse. În lipsa recunoașterii contextului, semnalele ușor măsurabile (întârzieri, absențe, teme nefăcute) pot ajunge să fie interpretate rapid ca lipsă de implicare, deși ele pot reflecta, în date, constrângeri și instabilități structurale.

În același timp, datele arată că literația din familie este, în mare parte, dictată de școală: apare prin teme, fișe, manuale, poezii și mesaje, iar lectura de plăcere și resursele specifice acesteia sunt rare. Această configurație nu indică neapărat dezinteres, ci faptul că literația funcționează ca răspuns la cerințe imediate și ca instrument de gestionare a situațiilor cotidiene. Pe acest fond, părinții acționează frecvent ca mediatori: sprijină temele, gestionează mesajele, traduc cerințe, încearcă să clarifice blocaje și să mențină continuitatea. Chiar și când competențele lor sunt limitate, datele sugerează că părinții pot observa diferențe relevante în felul în care copiii se raportează la text (copiere vs. înțelegere, recunoaștere de litere vs. citire, executare mecanică vs. sens). Așadar, rolul lor nu este „înlocuirea” învățătorului, ci menținerea cadrului și a continuității învățării.

De asemenea, se evidențiază importanța rețelelor de sprijin și a actorilor intermediari. Familia extinsă poate funcționa ca infrastructură socială (transport, supraveghere, ajutor la teme), iar intervențiile ONG-urilor apar ca mecanisme de stabilizare a timpului de după școală, reducând

dependența de fragilitatea rutinei de acasă. În acest context, dispozitivele digitale nu apar doar ca „distragere”, ci și ca instrument de coordonare și mediere (schimb de mesaje cu școala, acces la sarcini, sprijin pentru învățare), cu efecte diferite în funcție de cât de bine sunt integrate într-o rutină.

În final, datele oferă o punte directă către înțelegerea progresului copiilor în deprinderea citit-scrisului: atunci când rutina, spațiul și sprijinul sunt instabile, timpul de învățare se fragmentează; când literația rămâne strict o obligație legată de școală, fără resurse și repere care să o extindă în viața de zi cu zi, progresul devine vulnerabil și inegal. Astfel, echitatea nu poate fi redusă la acces și prezență, ci depinde de modul în care sistemul educațional recunoaște ecologia literației și creează condiții și punți stabile între școală și acasă, astfel încât participarea și progresul să nu fie accidentale, ci realizabile pentru toți copiii.

La nivelul școlii:

Ecosistemul literației formale apare construit pe o tensiune constantă: școala operează cu un ritm instituțional și cu un set de așteptări „standard” despre cum începe școala, cum arată pregătirea copiilor și ce înseamnă sprijinul de acasă, în timp ce realitatea copiilor și a familiilor din comunitățile studiate produce un start profund eterogen și o continuitate fragilă. În această ecologie, literația nu este doar o competență de dobândit, ci un proces care depinde de condiții materiale (frecvență, sănătate, transport, resurse), de infrastructura relațională a clasei (reguli, siguranță, apartenență) și de modul în care școala reușește să construiască punți funcționale cu familia.

Începutul clasei pregătitoare apare în date ca o perioadă de adaptare mult mai lungă decât cea presupusă de ritmul programei, mai ales acolo unde experiența grădiniței este absentă sau frecventarea sa a fost fragmentată, unde există bariere de limbă, unde copiii intră în colectiv cu o experiență minimă de rutină instituțională și unde prezența la școală este întreruptă de îmbolnăviri sau alte motive. În aceste condiții, „școala propriu-zisă” nu poate începe simultan pentru toți copiii: înainte de litere și cifre, o parte semnificativă din energie este investită în dezvoltarea clasei ca spațiu de funcționare și de relație. Această muncă este descrisă ca intensă și consumatoare de timp, dar, în același timp, apare adesea trăită ca o deviere de la „ce ar trebui făcut”, nu ca o etapă firească într-un început de drum. Aici se conturează prima fricțiune structurală: presiunea de a „nu rămâne în urmă” împinge trecerea către conținuturi formale înainte ca unii copii să fie suficient de ancorați în orientarea în pagină, în urmărirea sarcinii comune și în autoreglare.

Eterogenitatea întâlnită în clasa pregătitoare se prelungește în anii următori printr-un mecanism cumulativ. Gruparea implicită pe niveluri (un nucleu de copii care citesc și scriu relativ autonom, o masă de mijloc și o grupă critică) nu descrie doar diferențe individuale, ci efecte ale unui traseu educațional deja stratificat: acces și participare diferite la grădiniță, frecvență diferită, resurse familiale inegale, contexte de viață care fac imposibilă consolidarea zilnică a achizițiilor. În această configurație, decalajul nu se „rezolvă de la sine”; dimpotrivă, devine o structură stabilă a clasei dacă nu este abordat devreme și sistematic. În plus, datele arată că, pe măsură ce copiii cresc, miza literației devine și mai mare: fără citit-scris funcțional,

accesul la conținuturi din celelalte discipline devine limitat, iar participarea la învățare se transformă într-o formă de prezență fără progres.

Un rezultat important este felul în care predarea diferențiată apare ca răspuns inevitabil la această diversitate, dar rămâne, în multe descrieri, o negociere ad-hoc între timpul disponibil, presiunea programei și nevoia de a ține clasa „în mișcare”. În lipsa resurselor (al doilea profesor/ de sprijin la clasă, timp suplimentar, materiale adecvate) și în lipsa unei monitorizări clare a progresului, diferențierea se reduce frecvent la sarcini simplificate, transcriere, colorat sau fișe minimale care pot menține copilul ocupat și relativ „integrat” în activitatea clasei, dar nu garantează acces la învățare relevantă și progres real în literație. Astfel, incluziunea tinde să fie înțeleasă preponderent ca includere relațională și fizică („să fie în clasă, să nu fie marginalizat”), în timp ce incluziunea curriculară rămâne fragilă, iar decalajul se normalizează. Aici se vede a doua fricțiune majoră: între intenția de a-i păstra pe toți copiii „înăuntru” și (in)capacitatea sistemului de a le oferi, efectiv, condiții echitabile de învățare.

Datele surprind un aspect critic al ecosistemului: registrele discursive prin care sunt descrise competențele copiilor și rolul familiei. Un vocabular centrat pe lipsuri și supra-generalizări („nu știu”, „absolut nimic”, „nu pot”) configurează un cadru al deficitului care poate comprima copilul la ceea ce nu are/ știe încă și poate reduce spațiul pentru a vedea resursele existente (oralitatea, curiozitatea, inițiativa, interesul de a încerca) și potențialul lui. Mai mult, în unele situații, aceeași nevoie firească de validare sau aceeași formă de motivație este citită prin lentile care alunecă în discriminare: dificultatea devine confirmare a așteptărilor joase, iar reușita devine excepție explicată prin „noroc”, „genetic” sau „sclipire”. În această logică, standardul „normalității majoritare” se instalează ca unitate de măsură implicită, iar copilul din comunitatea marginalizată este în permanență comparat cu un model de start care nu îi este disponibil.

Relația dintre școală și familie apare ca infrastructură esențială a literației formale, dar una instabilă și inegal distribuită. Comunicarea este adesea digitalizată (grupuri, mesaje, telefon), însă tocmai această „soluție” poate deveni barieră atunci când accesul este fragil (numere schimbate, lipsa telefonului, mediere prin bunici, ONG sau mediator). Canalele formale față în față (ședințe) sunt descrise fie ca ineficiente, fie ca evitate, uneori din teama de conflict sau de reacții între grupuri, alteori pentru că școala externalizează comunicarea către terți. În acest peisaj, ONG-ul și mediatorii devin punți de continuitate educațională, dar există și riscul ca ei să ajungă să substituie relația școală–familie, iar părinții să rămână în afara deciziilor și a dialogului despre învățare.

În mod transversal, datele descriu o ruptură între ce recunoaște școala drept „implicare” și ce investesc efectiv familiile: pentru școală, implicarea este evaluată mai ales prin sprijinul direct în teme și exercițiu (verificare, repetare, supraveghere), în timp ce pentru multe familii, efortul major este infrastructura participării (a face posibilă frecvența, pregătirea zilnică, transportul, asigurarea minimului). Când această muncă nu este văzută, dificultățile sunt traduse moral, iar relația cu școala poate deveni un spațiu al rușinii și al retragerii. Într-un astfel de context, literația capătă și o dimensiune simbolică: este asociată cu demnitatea, autonomia și evitarea

umilirii, iar felul în care școala comunică (ton, respect, evitarea etichetării) devine parte din condițiile de învățare.

În ansamblu, datele arată că incluziunea nu poate fi obținută prin efort individual și improvizație permanentă în interiorul unei clase eterogene, sub presiunea programei. Ceea ce apare ca nevoie constantă în date este o infrastructură de sprijin care să facă posibil progresul: timp pentru acomodare, evaluare diagnostică și urmărirea progresului, resurse adaptate, sprijin individualizat în interiorul clasei (al doilea adult), continuitate după ore - timp de învățare suplimentar (program de învățare remedială, centre, programe comunitare - și o relație școală-familie construită ca parteneriat, nu ca verificare și sancțiune. În lipsa acestor condiții, ecosistemul funcționează prin compensare punctuală și externalizare (către ONG, bursă, sprijin informal), iar riscul este ca literația formală să devină un filtru care reproduce, nu reduce, inegalitatea: interesul copilului rămâne „uimitor”, iar dificultatea devine „previzibilă”.

La nivel ONG:

ONG-ul apare în date ca o infrastructură intermediară care leagă (și, uneori, înlocuiește) puntea dintre școală și acasă. El intră în ecosistemul literației formale în primul rând ca mecanism de continuitate: timpul de după școală este imaginat ca spațiul în care se poate stabiliza ceea ce în clasă rămâne fragil, mai ales atunci când învățarea „nu se prinde” fără repetiție sau când frecvența întreruptă face ca achizițiile să se piardă rapid. În acest sens, ONG-ul poate să funcționeze ca extensie practică a școlii și să preia o parte din sarcina pe care școala se așteaptă să o facă familia: lucru suplimentar, exersare, sprijin punctual pe sarcini și teme, dar și ceea ce ar trebui să facă școala, dar îi lipsesc resursele: învățarea remedială. Această funcție nu e doar tehnică, ci și una de stabilitate: într-o ecologie în care rutina de învățare se poate rupe ușor, ONG-ul produce regularitate (program, timp alocat, adult disponibil), iar regularitatea devine condiție de bază pentru progres.

Totuși, felul în care este descrisă relația școală-ONG sugerează o tensiune importantă: uneori există coordonare (învățătoarea transmite ce lucrează, iar sprijinul continuă în aceeași direcție), dar alteori ONG-ul rămâne o soluție presupusă, mai degrabă decât un parteneriat pedagogic planificat. Apar situații în care cadrele didactice nu cunosc în detaliu ce se întâmplă după-amiaza, ceea ce indică faptul că „sprijinul” poate funcționa eficient la nivel de rutină și ocupație educativă, dar fără o arhitectură comună a progresului: obiective clare, monitorizare, feedback reciproc. În aceste cazuri, ONG-ul devine o formă de compensare paralelă, nu o extensie integrată a procesului de învățare.

ONG-ul apare în date nu doar ca sprijin educațional pentru copil, ci și ca intermediar instituțional între școală și familie – iar uneori ca înlocuitor de facto al relației cu părinții. În mai multe descrieri, comunicarea curentă despre copil este mutată aproape integral către ONG: el transmite mesaje, mediază situații, rezolvă incidente și ține legătura „în locul” părinților, mai ales acolo unde contactul direct este perceput ca dificil (numere schimbate, acces digital fragil, părinți absenți din grupuri) sau unde întâlnirile formale cu părinții sunt rare, evitate ori considerate inutile.

Ce merită scos în evidență este logica prin care se face această mutare posibilă: cadrele didactice par să trateze sau să vadă ONG-ul ca partener „funcțional” tocmai pentru că părinții sunt adesea plasați în registrul deficitului – nu ca interlocutori cu care poți construi, ci ca sursă a problemei („nu vor”, „nu știu”, „nu pot”, „nu aduc copilul”, „copilul lipsește”). În acest cadru, ONG-ul ajunge să fie investit cu o prezumție implicită de capacitate: că va putea depăși blocajele pe care școala le întâlnește în relația cu familia. Dar discuțiile cu reprezentanții ONG-urilor sugerează evidența: ONG-urile operează în aceeași ecologie de constrângeri – absențe repetate, sănătate fragilă, instabilitate, lipsă de resurse, continuitate vulnerabilă – deci nu pot „anula” structural aceleași bariere, ci doar să le gestioneze temporar.

Astfel, efectul este ambivalent. Pe de o parte, medierea reduce fricțiunea dintre cele „două literații”. Pe de altă parte, când ONG-ul devine canalul principal, părintele rămâne periferic, iar triada școală–familie–copil se reconfigurează într-o relație școală–ONG–copil. În loc ca parteneriatul cu familia să fie construit și stabilizat, el este ocolit, iar absența relației directe ajunge să fie normalizată ca soluție „mai ușoară”.

Din această perspectivă, ONG-ul poate reduce decalaje reale, dar poate și masca o problemă structurală: faptul că școala este așteptată să producă echitate într-un cadru în care resursele pentru predare diferențiată și sprijin individualizat rămân insuficiente. Sprijinul de după-amiază devine soluție de compensare pentru lipsa de timp, personal și mecanisme interne de recuperare, iar incluziunea ajunge să fie înțeleasă ca „recuperare în afara clasei”, nu ca drept garantat la condiții echitabile în interiorul ei. În plus, accesul la ONG nu este universal; astfel, infrastructura de sprijin produce o ecologie diferențiată a progresului: pentru unii copii, continuitatea este stabilizată de un actor comunitar, pentru alții rămâne dependentă de resursele fragile ale familiei și de capacitatea școlii de a susține diferențierea în clasă. În acest sens, ONG-ul este simultan punte și substitut: poate crea continuitate acolo unde altfel s-ar rupe, dar poate și consolida o formă de incluziune „delegată”, în care relația cu familia nu se construiește, ci este externalizată. De asemenea, merită menționat că participarea copiilor la activitățile desfășurate de ONG-uri este și ea un proces, nu se întâmplă liniar pentru toți copiii. Și atunci presupunerea că un copil merge după-masă la activități *afterschool* este greșită și poate, de asemenea să adâncească decalajul, învățătoarele considerând că există învățare după-amiaza, fără o verificare.

Din perspectiva echității, miza nu este retragerea ONG-ului, ci re poziționarea lui: nu ca substitut al familiei, ci ca infrastructură care ajută școala să construiască relația cu părinții – să traducă, să creeze contexte de întâlnire, să stabilizeze comunicarea și să susțină participarea – fără a elimina părintele din ecosistemul educațional al copilului, ci, dimpotrivă de a-l duce pe părinte în școală.

În același timp, dincolo de consolidarea academică, ONG-ul apare ca spațiu de încurajare și validare – un loc în care copiii pot primi feedback mai des, pot fi văzuți mai bine ca indivizi și pot rămâne în sarcină fără presiunea constantă a ritmului clasei. În date, nevoia copiilor de confirmare apare ca trăsătură recurentă; în școală, ea este adesea citită prin lentila deficitului (ca indiciu despre familie), dar în logica de sprijin pe care o sugerează intervențiile de după-amiază, aceeași nevoie poate fi înțeleasă ca o condiție normală a învățării la vârste mici,

accentuată de insecuritate și start inegal. ONG-ul poate funcționa atunci ca sprijin emoțional: reduce anxietatea de eșec, normalizează efortul, oferă răbdare și repetabilitate, iar această dimensiune emoțională devine parte din infrastructura literației – nu un detaliu periferic.

5.2. Educația echitabilă ca ecosistem al progresului: deprinderea citit–scrisului între acasă, școală și comunitate

Implicația care se poate formula din datele culese este că învățarea citit–scrisului la nivelul fiecărui copil apare ca un proces dependent de un set de condiții care trebuie să se întâlnească și să se susțină reciproc. În acest ecosistem, progresul nu este produs doar de „predarea” din clasă și nici doar de „sprijinul de acasă”, ci de interacțiunea dintre stabilitate, apartenență, adaptarea predării, continuitate după ore, feedback inteligibil și un climat relațional care nu traduce precaritatea în deficit moral. Când una dintre aceste condiții lipsește sau funcționează fragmentat, efectul nu este o întârziere temporară, ci un mecanism cumulativ de rămânere în urmă: prezența devine intermitentă, participarea cu sens se diminuează, iar copilul rămâne prins într-o formă de „includere de suprafață” (în clasă, dar în afara învățării relevante).

În date se disting două registre de literație care coexistă, dar nu se întâlnesc suficient. Pe de o parte, apare „literația” participării – munca invizibilă prin care familia face școala posibilă: rutine fragile, rezolvarea condițiilor materiale minimale, menținerea frecvenței, sincronizarea cu transportul, gestionarea sănătății, distribuirea sprijinului în familie sau către actori din comunitate. Acest registru nu este „în afara educației”, ci reprezintă infrastructura fără de care copilul nu ajunge constant la școală și nu poate intra în ritmul de învățare. Pe de altă parte, apare literația instituțională a școlii – progresul măsurabil la citit–scris, participarea la celelalte materii, ritmul programei, sarcinile, evaluarea, diferențierea și limbajul prin care școala comunică despre competențe. Problema care se conturează nu este doar decalajul dintre cele două lumi, ci absența unui limbaj comun care să permită coordonarea lor: școala vede cu precădere literația ca extensie a activității de la clasă (teme, fișe, exercițiu), în timp ce infrastructura participării rămâne invizibilă sau este interpretată prin semne de suprafață, ceea ce activează ușor logica deficitului.

În acest cadru, participarea constantă la școală nu este un „pas” preliminar, ci un nod central: frecvența și rutina sunt rezultatul unei ecologii de sprijin, nu un comportament individual care se obține *de la sine*. Stabilitatea susține învățarea pentru că oferă repetare și predictibilitate; în același timp, aceasta nu este suficientă dacă predarea rămâne rigidă sau dacă diferențierea se reduce la sarcini minimale. Datele sugerează o tensiune constantă între ritmul programei și ritmul real de acomodare și consolidare: când timpul este consumat de adaptare și reglaj relațional, iar presiunea de „a nu rămâne în urmă” împinge clasa rapid către litere, o parte dintre copii intră în învățare fără premisele necesare sau fără repetiția care ar face posibilă consolidarea. În acest punct, diferențierea apare deseori ca soluție pragmatică de moment, dar fără o infrastructură de monitorizare a progresului și fără repere clare despre pașii mici ai dezvoltării, ea riscă să fixeze copilul într-o zonă de ocupare (copiere, colorat, transcriere), în care participarea pare asigurată, dar accesul la competențe rămâne limitat.

Continuitatea după ore funcționează în date ca spațiu de compensare: acolo unde școala nu poate oferi suficient timp individualizat, exercițiul și consolidarea sunt împinse în afara clasei. Însă continuitatea nu este un simplu „mai mult exercițiu”. Ea depinde de două condiții: (1) ca familia să poată susține practic această continuitate într-un context instabil de resurse; și (2) ca școala să facă inteligibil ce înseamnă progresul și cum poate fi sprijinit, nu doar să enunțe concluzii despre „se descurcă / nu se descurcă”. În absența acestor condiții, responsabilitatea continuității alunecă spre moralizare („nu vor”, „nu se implică”), iar familiile rămân fără repere concrete pentru a cere sprijin specific și pentru a participa ca mediatori ai învățării, chiar atunci când nu au competențe de literație suficiente pentru a „preda” acasă.

Rolul ONG-urilor apare în acest ecosistem ca o infrastructură intermediară care poate susține ceea ce, în multe contexte, rămâne structural fragil: sprijin după școală, rutine de lucru, continuitate, uneori monitorizarea frecvenței și un canal relativ constant de comunicare. Dar această infrastructură nu este distribuită egal. Nu toate comunitățile au un ONG, iar acolo unde există, prezența lui poate să nu fie o practică stabilă pentru fiecare copil: proiectele se încheie, resursele se schimbă, echipele se rotesc, iar participarea copiilor poate fi intermitentă. În aceste situații, „sprijinul” se poate retrage brusc, lăsând un gol exact în punctul în care sistemul se sprijinise pe el pentru a funcționa. Datele sugerează, în acest sens, o ambivalență importantă pentru educația echitabilă. În unele configurații, ONG-ul este investit implicit cu așteptarea de a depăși aceleași provocări pe care școala le întâlnește (instabilitatea frecvenței, lipsa resurselor, oboseala, fragilitatea canalelor de comunicare), ca și cum ar funcționa într-un spațiu fără constrângeri. În realitate, ONG-ul operează în același context și, inevitabil, are limite structurale: poate stabiliza, dar nu poate substitui condițiile care fac dreptul la educație efectiv pentru toți copiii.

Din perspectiva dreptului la educație de calitate, datele sugerează că punctul de intervenție nu este doar „mai multă comunicare” sau „mai mult exercițiu”, ci construirea unei punți instituționale între cele două registre de literație. Această punte înseamnă, înainte de toate, recunoaștere: școala să poată vedea infrastructura participării ca parte a traseului educațional, nu ca fundal moral al „implicării”; iar familia să primească repere despre progres ca proces (pași mici, ce urmează, ce înseamnă consolidare, ce se exersează și de ce). În momentul în care recunoașterea lipsește, mecanismul de rămânere în urmă se accelerează: instabilitatea devine „dezinteres”, diferențierea devine „minim”, progresul devine invizibil, iar relația devine o sursă de retragere și auto-limitare a așteptărilor.

Astfel, pe marginea datelor, propunem ca ecosistemul deprinderii citit-scrisului sau al educației inclusive să fie văzut ca o rețea de condiții co-dependente, nu ca un lanț. Participarea constantă, predarea adaptată, continuitatea după ore, feedback-ul și progresul vizibil sunt tratate ca noduri care se întăresc reciproc atunci când există o punte funcțională între literația participării și literația instituțională. În același timp, ruperea acestei punți – prin logica deficitului, prin externalizarea relației către ONG sau prin comunicare redusă la indicatori de suprafață – produce acumularea rămânerii în urmă chiar și atunci când copilul este prezent în clasă. În această lectură, incluziunea nu este doar prezență, ci dreptul efectiv la condiții de învățare care fac progresul posibil.

5.3. Implicații

La nivelul școlii

- Validarea literațiilor diverse - literația ca practică socială

Pentru a onora vocea fiecărui copil și limbajul oral familiar copiilor, este recomandabil ca școala – profesorii – să adopte abordări de predare-învățare a citit-scrisului timpuriu apropiate de limbajul din comunitate, care pornesc de la oralitatea stăpânită de copii. Acest demers nu înseamnă nicidecum evitarea dezvoltării vocabularului și a învățării limbajului corect, pe care profesorii îl vor modela încontinuu, ci încurajează o situație mai aproape de contextul cultural al copiilor în perioada de început a însușirii citit-scrisului. De asemenea, demersul are potențialul de a motiva copiii să interacționeze, să participe activ la construirea comunicării scrise.

Un exemplu de demers potrivit este abordarea bazată pe experiența utilizării limbii propusă de pedagogul francez progresist Célestin Freinet (1896-1966) și descrisă în literatura de specialitate în termeni practici de Russell Stauffer (1980). Profesorul devine creionul elevilor și scrie ceea ce ei dictează, folosind textul astfel construit pentru a exersa apoi cititul cu indicarea cuvintelor rostite. Acest demers este recomandat mai ales pentru preșcolari și clasa pregătitoare, perioada în care majoritatea copiilor sunt încă în etapa cititului „pretins” – cu alte cuvinte, ei redau textul memorat, nu pot citi, de fapt, dar interacționează cu textul scris și astfel învață faptul că ceea ce spunem poate fi scris și se pregătesc pentru a înțelege principiul alfabetic. Pentru mulți copii care nu cresc în medii cu cărți potrivite pentru ei, această învățare este esențială, însă – din nefericire – ea rareori primește atenția cuvenită.

- Formarea cadrelor didactice.

Profesorii au nevoie de formare *practică* de foarte bună calitate pentru predarea eficientă a citit-scrisului, dar și pentru lucrul cu o diversitate de copii, într-o manieră care traduce principiul echității în dezvoltarea competențelor de literație. În prezent, formarea inițială acordă prea puțină atenție aspectelor practice de gestionare a situației unor clase de elevi extrem de diverse din perspectiva abilităților și cunoștințelor despre citit-scris la debutul clasei pregătitoare. Acest lucru devine o urgență în condițiile în care nivelul abilităților de citire cu înțelegere al populației este îngrijorător, analfabetismul funcțional fiind indicat ca [factor de risc al securității naționale](#) chiar de către ministrul educației. Amânarea aplecării asupra nevoilor de învățare ale copiilor cât mai timpuriu conduce la ceea ce Keith Stanovich (1986) a numit „efectele Matei” (după versetul biblic: Căci tot celui ce are i se va da și-i va prisosi, iar de la cel ce n-are și ce are i se va lua; Matei 25: 29). Cu alte cuvinte, acei copii care au un start bun vor progresa bine, iar copiii cu start slab vor rămâne din ce în ce mai urmă, ajungându-se astfel la rămânere în urmă atât de severe la unii copii încât remediarea situației va ajunge să necesite

resurse din ce în ce mai multe, iar șansele de succes vor deveni din ce în ce mai slabe. De aceea, formarea profesorilor trebuie să le ofere pregătirea *practică* pentru a preda în manieră diferențiată, cu profesionalism, cu înțelegerea clară a nevoilor copiilor în diferitele etape de dezvoltare.

- Sprijinirea și implicarea familiei

Familia poate sprijini și trebuie să fie implicată în dezvoltarea literației la copii. S-au realizat numeroase studii care arată efectul pozitiv al intervențiilor de tipul literației în familie asupra dezvoltării citirii la copii (Sénéchal și Young, 2008). Provocarea pentru școală – și pentru organizațiile din comunitate active în domeniul educației – este să găsească modalitatea de a comunica pe înțelesul familiei ceea ce pot face în condițiile în care părinții înșiși au competențe de literație foarte diverse: de la a povesti cu copilul implicându-l activ în discuții și nu doar vorbindu-i, la învățarea de cântece, zicători, la etichetarea unor obiecte din casă, la interacțiuni facilitate de cărți pentru copii citite sau chiar doar răsfoite cu copiii, lista e lungă.

- Colaborarea structurată a școlii cu ONG-ul din comunitate

Cele două entități din afara familiei care vin în sprijinul învățării copiilor pot obține rezultate mult mai bune dacă reușesc să colaboreze între ele și să faciliteze implicarea cu sens a părinților. În multe situații, școala și ONG-ul se blamează reciproc și – evident – eficiența muncii lor în favoarea progresului copiilor și în obținerea sprijinului familiei este astfel mult limitată. Structurarea învățării citit-scrisului rămâne în responsabilitatea profesioniștilor școlii, însă educatorii din ONG pot împărtăși ceea ce observă la copii în activitățile de tip *after school* așa cum ar face și părintele care își observă copilul acasă. Cu certitudine, teme de casă pe care un elev nu le poate rezolva singur sunt teme nepotrivite: tema de casă urmărește *exersarea*, dincolo de ce se poate realiza în timpul petrecut la școală, pentru dezvoltarea unor automatisme. Învățătorii competenți dau teme de casă potrivite pentru copil – cu alte cuvinte, predarea-învățarea diferențiată își spune cuvântul și în această privință. Așadar, comunicarea onestă între școală și ONG ar trebui să se concretizeze în demersuri potrivite pentru a susține progresul copiilor, demersuri pe care profesioniștii avizați le gândesc și le împărtășesc cu educatorii din ONG, apelând la aceștia pentru a sprijini exersarea deprinderilor pe care școala urmărește să le dezvolte.

La nivelul ONG-urilor:

ONG-urile eficiente în susținerea succesului școlar al copiilor, inclusiv în privința învățării citit-scrisului, au *continuitate și consistență* în activitățile lor. Ele înțeleg că resursele pe care le dețin completează sau suplinesc resursele familiei și ale școlii sau altor instituții publice responsabile pentru dezvoltarea copilului. Ca urmare, ele ar trebui să-și direcționeze străduințele spre a asigura *integrarea demersurilor lor în ecosistemul școlar*, nicidecum să substituie ceea ce face școala sau să se erijeze în rolul de „înlocuitor” al părinților. Ca în orice relație de colaborare reușită, ele trebuie să-și negocieze onest rolul în relația cu copilul, familia și școala și în privința viziunii despre evoluția pe termen lung a acțiunilor lor, astfel încât să evite

situația în care sprijinul lor ar deveni indispensabil sau retragerea lor ar conduce la prăbușirea mecanismelor de susținere a copilului. Așadar, consistența muncii lor trebuie să conducă spre situația (ideală) în care sprijinul lor devine superfluu ca urmare a reușitei în împuternicirea părinților ca deținători legali ai responsabilității de a asigura drepturile copilului și a reușitei în a arăta școlii modalități eficiente de a cunoaște, a interacționa și a câștiga părinții ca parteneri autentici în educația copilului, inclusiv în privința învățării citit-scrisului.

La nivel de mediere:

În comunitățile în care școala deservește un grup etnocultural minoritar, cu practici culturale prea puțin cunoscute școlii, în 2005 s-a introdus ocupația de *mediator școlar*. Rolul acestei persoane este, așa cum sugerează denumirea, de mediere: sprijină comunicarea constructivă dintre școală și comunitatea etnoculturală, clădind încrederea reciprocă între ele, pornind de la asumția că se bucură de încrederea ambelor părți. Cunoscând atât cultura, inclusiv limba comunității minoritare, cât și modul de funcționare a școlii și așteptările ambelor părți față de cealaltă, mediatorul are, de fapt, un rol de punte de legătură. El nu suplinește nicio parte, ci este „purător de cuvânt” în ambele sensuri, „însoțitor” cu mandatul de a facilita apropierea și construirea încrederii reciproce, translator al limbajului comunității pe înțelesul școlii și al școlii pe înțelesul membrilor comunității. Deciziile de acțiune rămân la nivelul părților mediate.

Impactul pe termen lung al acțiunilor mediatorului școlar ar trebui să conducă la dispariția graduală a nevoii de mediere, atunci când noile generații din comunitatea etnoculturală minoritară se simt împuternicite să interacționeze direct cu instituția școlară, iar școala devine din ce în ce mai incluzivă și învață cum să procedeze pentru a dobândi încrederea tuturor membrilor comunității deservite, atunci când școala e un loc sigur de învățare pentru toți copiii. Atunci, rolul spre care poate tranzita mediatorul școlar este cel de *angajat al școlii*, coordonator al acțiunilor de implicare a părinților și altor membri ai comunității în viața școlii.

5.4. Direcții viitoare de cercetare

În acest moment există în România mai multe programe pilot care vizează echitatea în educație, într-un context în care nivelul educației este formulat inclusiv ca risc pentru securitatea națională, iar educația apare ca direcție relevantă în Strategia națională de apărare a țării promovată la nivel prezidențial. În paralel, datele de sistem confirmă caracterul structural al problemei: raportarea PISA 2022 evidențiază decalaje mari între elevii din medii favorizate și cei din medii defavorizate, ceea ce sugerează că școala, așa cum funcționează acum, nu reușește să recupereze/adreseze dezavantajul și ajunge, în multe situații, să reproducă și chiar să adâncească inegalitățile sociale.

Această imagine macro este însă, în mare parte, descriptivă: știm că sistemul reproduce inegalități, dar rămâne insuficient explicat de ce și prin ce mecanisme concrete se acumulează rămânerea în urmă, dincolo de factorii structural-economici (sărăcie, infrastructură, segregare, resurse). Aici se deschide o nevoie clară de cercetare: o înțelegere longitudinală a modului în care copiii învață (sau nu reușesc să învețe) citit-scrisul și numerația în condiții reale, în clase

eterogene, în comunități cu resurse fragile și în relații școală–familie adesea tensionate, instabile sau mediate de actori terți.

O direcție prioritară este dezvoltarea unei cercetări longitudinale holistice, care să urmărească simultan: progresul copiilor, practicile de la clasă, practicile instituționale, relația școală–familie, continuitatea după ore ca infrastructură, dar și ca zonă de vulnerabilitate.

SURSE BIBLIOGRAFICE

- Balea, B., Kovacs, M., & Pogăcean, S. (2024). Development of preparatory grade children's reading skills in Romania. *Journal of Educational Sciences*, 50(2), 25–46. <https://doi.org/10.35923/JES.2024.2.03>
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- European Literacy Policy Network (ELINET). (2016). *European Declaration of the Right to Literacy*. ELINET. http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Declaration_Long_Version.pdf
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse* (5th ed.). Routledge.
- International Literacy Association. (2019). *Children's rights to excellent literacy instruction* [Position statement]. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-childrens-rights-to-excellent-literacy-instruction.pdf>
- Ministerul Educației și Cercetării. (2016). *Ordinul-cadru nr. 6.134 din 21 decembrie 2016 privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar*. Monitorul Oficial al României.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2024). *Ordinul ministrului educației nr. 7.701 din 2024*. Monitorul Oficial al României.
- Ministerul Educației și Cercetării. (2026). *Raport național privind analiza riscurilor de segregare școlară în sistemul de educație din România, pentru anul școlar 2024–2025*. București: Ministerul Educației și Cercetării, cu asistența tehnică a UNICEF și în colaborare cu Comisia Europeană. https://www.edu.ro/sites/default/files/Raport_National_Analiza_riscurilor_de_segregare_%C8%99colara_in_sistemul_de_educatie_din_Romania_2024_2025.pdf
- Noveanu, G. N., Dudău, D.-P., Goia, D., & Biró, Á.-A. (2023). *Raport Național PISA 2022 – România*. Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație, Unitatea de Cercetare în Educație. ISSN 3120-1539. https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2023/12/PISA-Raport-2022_ISSN.pdf
- OCDE. (2023). *PISA 2022 Results – Country Note: România*. OECD Publishing.
- Organizația Națiunilor Unite. (1989). *Convenția cu privire la drepturile copilului*. Adoptată de Adunarea Generală ONU la 20 noiembrie 1989. Ratificată de România prin Legea nr. 18/1990, publicată în Monitorul Oficial nr. 109 din 28 septembrie 1990.
- Rogers, A. (2017). Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. *Prospects*, 46, 395–409. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9411-z>
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography and education*. Longman.
- Ungureanu, E. (2024). Literacy as a social practice: Exploring teacher representations. *Journal of Educational Sciences*, 50(2), 83–100. <https://doi.org/10.35923/JES.2024.2.06>
- Vasile, M., Muscă, M., Anghi, D., Bădescu, G., Florian, B., & Țoc, S. (2020). *PISA 2018: Ce ne spun noile rezultate PISA despre inegalitățile educaționale din România?* Institutul pentru Solidaritate Socială.