

LITERACIA ACADÉMICA: DA ESCOLA BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR – UMA VISÃO INTEGRADORA

José Antônio BRANDÃO

Doutor em Ciências da Educação - Metodologia do Ensino do Português. Professor Associado da Universidade do Minho (Portugal). Especialista nos domínios da Didática da Escrita e da Literacia Académica. E-mail: jabrandao@ie.uminho.pt

Resumo

O presente texto aborda a questão da literacia académica, perspetivando-a ao longo de todo o percurso que o aluno realiza desde a sua entrada na escola até à frequência do ensino superior. Apresenta-se o contexto académico como um contexto específico de uso da linguagem, destacando-se o papel da leitura e da escrita nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento. Procedeu-se a depois uma comparação entre as práticas predominantes no ensino não superior e as que se espera que o aluno seja capaz de desenvolver quando entra no ensino superior, apresentando-se a discrepância entre elas como um dos fatores das dificuldades com que os alunos se confrontam quando acedem ao ensino superior. Na parte final, analisamos diferentes formas de abordagem da literacia académica, defendendo, as que, independentemente do nível de escolaridade em que o aluno se situa, pressupõem uma articulação entre a dimensão da construção do conhecimento de uma determinada área de saber com o domínio das formas e dos usos da linguagem específica que o configuram e veiculam.

Palavras-chave: literacia académica; construção de conhecimento; ensino superior e ensino não superior

Introdução

A literacia académica constitui um domínio que, ao longo das últimas décadas, tem vindo a ganhar crescente relevo, quer enquanto foco de preocupação dos responsáveis pelas instituições de ensino superior, quer enquanto objeto do trabalho de professores e investigadores que desenvolvem a sua ação no domínio dos estudos da linguagem, traduzido num significativo número de publicações e de intervenções em reuniões científicas focadas nesta temática.

Entre as razões para a relevância que o tema tem vindo a assumir, é normalmente referida a questão das dificuldades que os alunos que frequentam a universidade revelam quando têm de lidar com tarefas que envolvem a leitura e a escrita no contexto académico, nomeadamente as que se prendem com a receção e a produção de determinados géneros textuais que se caracterizam por um elevado grau de complexidade. A explicação dessas dificuldades inclui normalmente uma referência à alteração do perfil dos públicos que frequentam o ensino superior, no âmbito de um processo de massificação da escola que torna possível o acesso à universidade a grupos sociais que, num passado ainda não muito distante, ficavam confinados aos níveis mais baixos de escolaridade. Este fenómeno, que se

começou a evidenciar a partir os anos 60 do século XX em países com maior índice de desenvolvimento como os Estados Unidos da América ou o Reino Unido (Russell et al, 2009), tem-se evidenciado num número crescente de países, em diferentes partes do mundo, à medida que a evolução dos respetivos sistemas de ensino se traduz numa abertura a camadas mais vastas das suas populações.

O problema é relevante, não pode ser descurado, e a prova disso pode ser encontrada na forma como as instituições têm reagido no sentido de o ultrapassar. Esta resposta tem-se traduzido na realização de ações e na criação de estruturas que visam ajudar os alunos a superar as suas dificuldades nas tarefas de leitura e escrita com que se defrontam na sua vida académica. A implementação de disciplinas de natureza propedêutica destinadas aos alunos do primeiro ano dos cursos ou a criação de centros de aprendizagem onde os alunos podem encontrar consultores que lhes prestam apoio na realização das tarefas que lhes são prescritas, sobretudo aquelas que envolvem a produção de textos de natureza académica, constituem as formas mais comuns de configurar tal resposta. Verifica-se, no entanto, que estas ações, muitas delas de caráter genérico e centradas em aspetos superficiais do uso da linguagem escrita, nem se revelam adequadas e eficazes na resolução do problema (Henderson e Hirst, 2006).

Não há, no domínio dos estudos sobre a linguagem académica, consenso sobre a natureza das ações tendentes à preparação dos alunos do ensino superior no sentido de poderem dar resposta aos problemas que se lhes colocam quando se confrontam com a necessidade de ler e escrever textos complexos e específicos das áreas de saber em que se situam. Evidencia-se aqui uma clara oposição entre aqueles que têm uma visão de literacia como conjunto de competências de natureza genérica, aplicável a uma grande diversidade de contextos e aqueles que perfilham uma visão de literacia situada, indissociável dos contextos sociais em que as práticas se desenvolvem e que pressupõem usos específicos da linguagem veiculados por géneros textuais próprios. Noutras palavras, e mobilizando a teoria de Street (1984), confrontam-se os que perfilham um *modelo autónomo* de literacia, isto é uma visão de literacia como competência individual e descontextualizada, a qual, uma vez adquirida, é passível de ser transferida e aplicada em qualquer contexto, e os que subscrevem o chamado *modelo ideológico*, que acentua a natureza social e contextualizada dos eventos de literacia e as questões de poder e autoridade que neles estão implicadas (Russell et al, 2009). Nesta perspetiva, as práticas de literacia “são consideradas social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (Kleiman, 1995, p. 21).

Na discussão sobre as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do ensino superior, um outro aspeto nos parece merecedor de atenção. Tem a ver com o percurso escolar prévio dos alunos e com o modo como, ao longo desse percurso, (não) são preparados para os desafios que, em termos de uso da linguagem, lhes são colocados na sua passagem para um nível superior. É frequente ouvirmos atribuir a responsabilidade dessa situação ao percurso escolar dos alunos nos vários ciclos de escolaridade precedentes, nomeadamente ao modo como leitura e escrita são abordadas na disciplina de Língua Portuguesa/Português, na qual os alunos não receberão a preparação adequada que lhes permita responder positivamente, em termos de uso da linguagem escrita, quando frequentam um novo ciclo académico.

No que ao contexto português diz respeito, reconhece-se que as práticas de ensino da leitura e da escrita na escolaridade básica e secundária nem sempre tiveram a orientação mais desejável, o que pode ajudara explicar uma parte do problema, num

quadro que não nos parece exclusivo deste país, como se pode comprovar pela análise de literatura da especialidade que nos retrata quadros semelhantes noutros lugares. Ao nível da leitura, a incidência em textos de natureza literária, sobretudo narrativos, e a menor atenção a géneros textuais de outra natureza e aos processos de compreensão que a sua leitura implica está largamente reconhecida. No que à escrita se refere, e relativamente a uma realidade não muito distante, podemos ler afirmações como as que passamos a transcrever: “poucos são os professores que enfrentam o risco de ensinar” (Adragão, 1987, p. v); “o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas, em relação ao produto final da escrita.” (Amor, 1993, p. 114); “na escola não se ensina a escrever” (Fonseca, 1994, p. 150); “o ensino da escrita que se vê nas escolas, em vez de promover o desenvolvimento das capacidades dos alunos, tende a perpetuar práticas próprias de uma escrita pouco desenvolvida” (Carvalho, 1999, p. 128). Na verdade, o ensino da escrita tem sido frequentemente concretizado através de tarefas que tendem a valorizar a expressão do “eu” em detrimento da concretização de objetivos múltiplos através de usos da linguagem diversificados.

No entanto, a explicação para as dificuldades referidas não deve ser encontrada apenas nas práticas de ensino da leitura e da escrita no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa/Português, havendo outros fatores a considerar, nomeadamente aqueles que, no quadro das diferentes disciplinas escolares, têm a ver com as práticas de construção e elaboração do conhecimento, com a comunicação dos saberes em contexto pedagógico e com o modo como a linguagem escrita tem sido implicada no quadro desses processos.

Do que acaba de ser dito, podemos concluir que a questão da literacia académica configura um quadro complexo, no âmbito do qual múltiplos fatores interagem, e não pode ser analisada de forma parcelar. Não pode, por um lado, ser confinada ao nível do ensino superior, na medida em que o desempenho dos alunos não pode ser dissociado da sua educação linguística nem das práticas de literacia em que, na escola e para além dela, se envolvem ao longo dos muitos anos que antecedem a sua chegada à universidade. Também não pode ser perspectivada como uma questão que se circunscreva à aula de língua, entendida como espaço onde o aluno adquire e desenvolve competências que depois usa nas múltiplas situações em que é chamado a ler e a escrever ao longo da sua vida. Tem de ser vista de forma abrangente, considerando não só o papel que a linguagem desempenha nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, mas também a diversidade de contextos em que esses processos ocorrem e a especificidade das linguagens que neles são usadas, com implicações em termos dos géneros textuais envolvidos.

É este o pressuposto subjacente à discussão sobre literacia académica que pretendemos desenvolver neste texto. Partiremos da caracterização do contexto académico universitário como um contexto específico de uso da linguagem (ou, com mais exatidão, como um conjunto de contextos em que os usos da linguagem traduzem as respetivas especificidades), comparando as práticas de literacia que nele se assumem como relevantes nos processos de construção de conhecimento com as práticas que, com objetivos semelhantes, parecem predominar nos ciclos anteriores de escolaridade. Prosseguiremos, procurando demonstrar como a questão da literacia académica deve ser olhada numa perspetiva longitudinal e transversal, abrangendo os diferentes níveis que o sujeito percorre ao longo da sua formação escolar e articulando a dimensão da construção do conhecimento de uma determinada área de saber com o domínio da linguagem que o configura e veicula.

O contexto acadêmico como um contexto específico de uso da linguagem

O contexto acadêmico constitui um contexto específico de uso da linguagem no qual a leitura e a escrita desempenham um papel altamente relevante. Esse papel não tem uma natureza meramente instrumental, uma vez que ler e escrever nele se assumem como elementos instituintes e constituintes do próprio contexto, entendido, na aceção de Camps (2005, p. 21), como esfera de atividade humana, na qual “os textos são resultado e, ao mesmo tempo, instrumento de mediação na construção do diálogo como processo cultural”. Os modos como as atividades de leitura e escrita são desenvolvidas e os textos que elas implicam são elementos fundamentais para se perceber um contexto, que delas é largamente dependente, e para se determinar a qualidade das ações que nele têm lugar tendo em vista os objetivos que estão subjacentes à sua realização. Merecem particular atenção os processos de construção do conhecimento, o modo como, no âmbito desses processos, esse conhecimento é veiculado e configurado e a forma como dele se apropriam os sujeitos (professores e alunos) envolvidos no processo pedagógico.

Aprender um conteúdo é uma questão de linguagem, tradução da experiência em conhecimento (Gaveleket al, 2000; Gee, 2000; Dionísio, Viseu & Melo, 2010). Daqui decorre que as práticas de leitura e escrita implicadas nesse processo se constituam como atividades de aprendizagem, configuradoras do próprio conhecimento, sendo importante considerar até que ponto essas atividades são verdadeiramente promotoras da construção do conhecimento ou se, por oposição, elas se limitam a suscitar a mera reprodução de informação recebida. Igualmente importante é considerar o papel do aprendente no quadro dessas atividades, as fontes de conhecimento a que recorre e o modo como, em relação a estas, ele se coloca.

É este o enquadramento em que procuraremos estabelecer uma comparação entre os usos da linguagem para aquisição de conhecimento que predominam nos ciclos de escolaridade anteriores à entrada no ensino superior e aqueles que se espera que neste último contexto o aluno seja capaz de desenvolver.

Ensino Básico e Secundário

Estudos vários realizados no contexto português (Carvalho et al., 2006; Carvalho, Barbeiro & Pimenta, 2008; Carvalho, Silva & Pimenta, 2008; Dionísio, Viseu & Melo, 2010; Carvalho, 2011; Carvalho et al., 2012) evidenciam práticas de ensino-aprendizagem e usos de linguagem a elas associados que são mais propícios à reprodução do conhecimento do que à sua verdadeira transformação no sentido da sua apropriação pelo aluno.

Analisando o modo como a linguagem escrita aparece implicada na construção das aprendizagens, evidencia-se uma maioria de tarefas que implicam a simples reprodução de conhecimento, sendo aquela “predominantemente mobilizada, através de questionários, para que o aluno inscreva as suas respostas de reprodução do conhecimento [...] nos locais pré-formatados para o efeito, em termos espaciais, organizacionais e discursivos.” (Carvalho, Barbeiro & Pimenta, 2008, p. 75). Independentemente da área disciplinar, as atividades identificadas como mais frequentes indicam uma tendência para a expressão ou reprodução dos saberes, sendo as práticas cognitivamente mais complexas e favorecedoras da elaboração do conhecimento (tomada de notas, elaboração de relatórios, resumos e sínteses, organização de informação recolhida em fontes diversas) muito menos frequentes.

As fontes de informação

Um outro aspeto a considerar na comparação entre a educação secundária e a educação superior prende-se com a natureza dos textos mais utilizados como fonte de informação e o modo como o conhecimento aí aparece estruturado. No caso do primeiro contexto, a fonte mais utilizada é o livro escolar de cada uma das disciplinas que o aluno frequenta, estando também identificado o recurso, com alguma frequência, a documentos de carácter digital, acedidos através da internet.

Os livros escolares têm um importante papel na estruturação dos conteúdos (Choppin, 1992; Castro, 1995). A análise de qualquer um destes livros atualmente em uso em contextos de ensino não superior evidencia alguma complexidade e um elevado grau de elaboração, com a implicação de formas diversificadas de veicular informação. Estamos perante textos de carácter multimodal, textos que utilizam vários modos de veicular informação, entendendo-se o modo, na aceção de Kress e Bezemer (2009), como um recurso social e culturalmente formatado para fazer sentido. São modos a escrita, a oralidade, a imagem, a imagem animada, o layout, ou o gesto.

A figura 1, referente a duas páginas de um livro escolar de História destinado ao 8º ano de escolaridade (Griné, Griné & Rua, 2003), mostra-nos um texto em que a linguagem verbal escrita constitui apenas um dos vários modos de representação do conhecimento (podendo até não ser o meio principal de o veicular), articulando-se com as imagens e o próprio layout (que implica aspetos como a disposição dos vários elementos na página, as cores, as fontes, os tamanhos de letra, etc) de forma complementar tendo em vista a explicitação do conteúdo.

Nesta composição, diferentes elementos, traduzidos por modos diferentes, dispõem-se, numa lógica modular, em diferentes (sub)espaços, facilmente identificáveis, no contexto de um espaço mais vasto que, de alguma maneira, constitui uma unidade (a página ou a dupla página) na medida em que faz sentido enquanto tal. Estamos perante um género no qual a informação, para além de já aparecer estruturada num formato próximo daquele que o aluno deve usar para a explicitar (veja-se as questões colocadas nos cantos inferiores das páginas), está disposta para que possa ser facilmente identificada pelo aluno (através do uso de variados dispositivos gráficos).



Figura 1 – Dupla página de um livro escolar

Como atrás se disse, a *internet* constitui uma outra fonte de informação a que os alunos dos vários níveis de ensino recorrem com alguma frequência. Potenciando a multimodalidade, já que à linguagem verbal escrita e à imagem outros modos são frequentemente associados, nomeadamente a imagem animada e o som, a *internet* pressupõe alguns processos de descodificação/compreensão específicos e diferentes dos utilizados na receção de outros textos escritos. Qualquer página como aquela que ilustramos na figura 2¹, em que a linguagem escrita, associada à imagem, constitui o modo principal de veicular a informação, obedece a um formato próprio de estruturar os conteúdos. A página, unidade que se perspetiva verticalmente e é manuseável pela ação de *scrolling*, articula-se com outras páginas através de hiperligações. Nela, o texto escrito tende a ser estruturado, tal como no livro escolar antes analisado, de forma a facilitar a leitura/compreensão, pela colocação em evidência das ideias essenciais, pela delimitação clara das diferentes secções e sua identificação por títulos destacados. Para além disso, a natureza digital do texto torna-o passível de transferência, na íntegra ou em parte, para outros documentos por processos de cópia e colagem (*copy/paste*). Se essa possibilidade constitui um aspeto facilitador da escrita de outros textos, por exemplo no que se refere a processos de citação, também é verdade que convida a um uso menos apropriado, nem sempre acautelado pelos professores, pelo qual muitos alunos se apropriam de textos que mal compreendem, e muitas vezes nem sequer leem, e que apresentam como se fossem de sua autoria, o que configura práticas de plágio.



Figura 2 – Página da *internet*

Modelo de receção do conhecimento

A partir do que atrás se escreveu, podemos dizer que as práticas de literacia associadas aos processos de aquisição e expressão de conhecimento na escola básica e secundária passam, sobretudo, no que ao acesso ao conhecimento diz respeito, pelo

¹<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/renascimento-caracteristicas-do-movimento.htm>

recurso atextos, de natureza multimodal, que explicitam a informação num formato próximo daquele que se espera que o aluno utilize quando a sua expressão lhe for solicitada e cuja leitura é facilitada por um *layout* que destaca as ideias-chave e os aspetos específicos mais relevantes. Passam ainda por usos da escrita mais propícios à reprodução de conhecimento do que à sua elaboração e aprofundamento.

Tais práticas podem ser enquadradas num modelo de comunicação pedagógica que se procura configurar na figura 3 e que assenta no reconhecimento do papel do livro escolar na organização de informação desconexa e da sua força reguladora, que se traduz na sua utilização, pelo professor, como o elemento principal na definição dos conteúdos a transmitir e no modo de os organizar.

Nesse modelo, o conhecimento a veicular em contexto pedagógico emerge de duas fontes, o livro escolar e o professor, fontes essas que tendem a coincidir na forma de estruturar os conteúdos a transmitir ao aluno. Este, por sua vez, “é visto como a etapa no final da cadeia de difusão desse conhecimento, não sendo reconhecido como produtor de conhecimentos”, uma vez que, na maioria das situações, a escola lhe pede apenas “que seja capaz de manifestar perante o professor o conhecimento que este lhe ensinou.” (Barbeiro, 200, pp. 32 e 192).

No quadro deste modelo, aquilo que se pede ao aluno não vai muito além da reprodução do conhecimento que lhe foi transmitido, algo que lhe é solicitado, quase exclusivamente, em situações de avaliação, nas quais o sucesso depende, em grande medida, da fidelidade com que é feita.

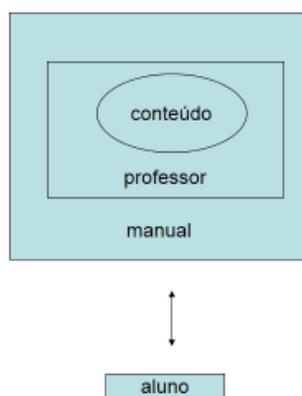


Figura 3

Figura 3 - Um modelo de receção do conhecimento

Ensino superior

Ao ingressar no ensino superior, o estudante é confrontado com novos usos da linguagem, usos esses bastante diferentes daqueles que estão identificados como característicos dos ciclos de escolaridade prévios. Depois de um percurso escolar relativamente longo que privilegiou práticas de reprodução do conhecimento, o aluno vê-se confrontado com novos processos de configuração e comunicação dos saberes em contexto pedagógico. Exige-se-lhe agora uma atitude mais ativa na construção do conhecimento, em interação com fontes de informação de natureza diversa, que integram, para além do professor, um maior e mais variado conjunto de textos, aos quais pode

aceder por vias diferenciadas (distribuição pelo professor, inclusão em listas bibliográficas disponibilizadas no âmbito da disciplina, pesquisa própria em bases de dados, etc.).

As fontes de informação

Para além do número e da variedade das fontes, o aluno tem de lidar com novos géneros textuais, no quadro de tarefas muito mais complexas e com maior grau de dificuldade do que aquelas a que se acostumou ao longo de muitos anos de escolaridade. Estes novos géneros textuais, de que o artigo científico que apresentamos na figura 4² constitui exemplo, exigem estratégias de leitura muito diferentes e muito mais complexas do que as implicadas na leitura do livro escolar, na qual a identificação do que é essencial está altamente facilitada pelos processos que atrás descrevemos.



Figura 4 – Artigo científico

Modelo de construção do conhecimento

Ao contrário do que se evidencia no modelo de receção de conhecimento atrás descrito, modelo de comunicação pedagógica tendencialmente unidirecional que procura configurar as práticas identificadas como predominantes no ensino não superior, nas quais o aluno se assume muitas vezes como mero recetor e reproduzidor do conhecimento, no ensino superior espera-se que seja o aluno a definir a configuração final do conhecimento, como resultado de um processo no qual as suas competências de uso da linguagem em geral e da linguagem escrita em particular são postas à prova. Pede-se-lhe que trabalhe com fontes de informação múltiplas e nem sempre convergentes, configuradas em géneros diferentes daqueles que habitualmente lia e escrevia. Espera-se ainda que, depois de se apropriando novo conhecimento, seja capaz de o exprimir num formato próprio, com

²Lestringant, Frank (2009). É necessário expiar o renascimento? A abertura antropológica do século XVI. *Revista de História* 160, pp. 195-219. <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rh/n160/a12n160.pdf>

recurso a convenções específicas definidas no quadro da comunidade académica em que agora se inscreve.

Estamos perante um modelo (figura 5) que assenta em usos da linguagem diversificados, no âmbito de um processo que se inicia com a receção da informação, a partir de fontes orais ou escritas, passa por tarefas de registo e tratamento dessa informação e culmina na sua expressão, normalmente em contexto de avaliação. Este processo configura práticas a que o aluno não vem habituado dos ciclos precedentes e reveste-se de dificuldades várias, que iremos referir.

Neste modelo, o professor constitui uma, entre outras fontes de informação com as quais nem sempre coincide. É, assim, relevante, que, nas aulas, o aluno proceda ao registo daquilo que é dito, não obstante poder haver materiais escritos (sebentas, acetatos, diapositivos, ...) mais ou menos detalhados, com o conteúdo essencial, aos quais os alunos têm normalmente acesso. Esse registo, ou tomada de notas, assume-se assim como importante e pressupõe competências específicas, em termos de saber ouvir e ser capaz de seleccionar o que é importante ser registado, numa prática diferente daquela a que o aluno vinha habituado já que o facto de manual escolar e professor tenderem a coincidir no modo de organização dos conteúdos fazia com que a tomada de notas fosse muitas vezes vista como algo supérfluo.

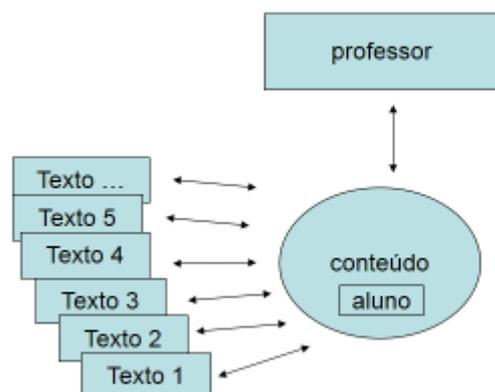


Figura 5 - Modelo de construção do conhecimento

Igualmente o tratamento das fontes escritas se revela complexo, já que o seu número, a sua dimensão e a sua complexidade aconselham práticas de destaque, registo e sistematização da informação, por meio de sublinhados, notas nas margens, registos de leitura, o que, para muitos alunos, constitui novidade.

Há depois necessidade de tratar a informação, adquirida em fontes diversas, o que pressupõe tarefas de análise, resumo e síntese, num trabalho de reelaboração dessa informação tendo em vista a sua posterior explicitação.

Esta explicitação, terceira fase do processo, constitui também uma tarefa complexa na medida em que se espera que o aluno seja capaz de transmitir, em peças lógicas e

coerentes, o conhecimento que foi construindo, usando a linguagem própria do campo disciplinar em causa no quadro de gêneros textuais específicos.

Estamos assim perante um contexto de uso da linguagem que pressupõe o domínio de formas discursivas específicas, concebidas, segundo Rei (1998, p. 143), “para nelas serem vertidas as expressões próprias dos grupos profissionais que delas fazem uso”. Essas formas discursivas constituem aquilo que genericamente designamos por discurso académico, “o código que docentes e estudantes usam para apresentar, discutir, ensinar e avaliar questões científicas.” (Vásquez, 2001, p. 11).

Este discurso académico atualiza-se num conjunto de gêneros textuais muito diversificado, que perspetivaríamos ao longo de um espetro que num dos polos tem gêneros textuais que podemos classificar como relativamente simples (por exemplo, o relatório de uma tarefa realizada no âmbito de uma disciplina) e, no outro, gêneros muito complexos e elaborados (de que é exemplo a tese de doutoramento). Entre eles, uma grande variedade de gêneros: a revisão de literatura, mais ou menos extensa, a recensão, o ensaio, a comunicação, o poster ou a conferência num congresso, o artigo, a monografia, a dissertação, etc. A sua construção pressupõe a articulação, por parte de quem escreve, do conhecimento existente numa determinada área de saber e do conhecimento, no contexto dessa área, que o próprio constrói, exigindo um enquadramento teórico que o autor deve não só conhecer em profundidade mas também ser capaz de explicitar, num processo que pressupõe uma postura crítica e uma capacidade de avaliar (Philips & Pugh, 1987).

A construção de textos de natureza académica implica não só uma competência de escrita genérica, mas também competências específicas que passam quer pelo domínio das linguagens que configuram os saberes próprios de uma determinada área, quer pela capacidade de adaptação às exigências específicas dos contextos, incluindo o uso de normas e convenções aceites por comunidades científicas, de dimensão variável, espécies de “tribos” que constroem, normalmente, modos específicos de se referirem aos aspetos do mundo que observam e investigam (Creme & Lea, 2000).

A diferença entre os usos de linguagem implicados nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento que o aluno desenvolve ao longo da escolaridade não superior e aqueles que lhe são solicitados quando entra na universidade é evidente e dela decorrerão, provavelmente, muitas das dificuldades identificadas em alunos de cursos de graduação por estudos realizados no contexto português (Carvalho & Pimenta, 2007; Carvalho, Silva & Pimenta, 2007; Carvalho, 2008; Carvalho & Dourado, 2010; Carvalho, 2012a).

Essas dificuldades eram visíveis na tomada de notas no decurso de exposições orais e na leitura de textos científicos, em termos de seleção da informação relevante e de organização das notas, sendo clara uma tendência para a simples reprodução da fonte. Também ao nível da reorganização da informação, designadamente no que se refere ao estabelecimento de relações e à síntese de informação proveniente de fontes textuais diversas, as dificuldades eram evidentes, o mesmo sucedendo no que diz respeito ao conhecimento e uso das convenções da escrita académica, na referência e citação das fontes envolvidas e na elaboração da referência bibliográfica de publicações de diferente natureza. Confrontados com um contexto muito mais exigente, os alunos tendem a reproduzir práticas a que vêm habituados e que são mais propícias à reprodução do que à elaboração do conhecimento. Nesses estudos, é possível identificar um conjunto de práticas de trabalho dos estudantes mais viradas para a gestão de um conhecimento construído a partir de um núcleo de fontes que poderíamos considerar básicas e tendo em

vista a sua posterior reprodução do que para a construção, elaboração e aprofundamento desse mesmo conhecimento.

Alguns dos problemas referidos podem de igual modo ser detetados em alunos de mestrado que também evidenciam dificuldades na leitura e seleção da informação relevante, na organização e na síntese dessa informação e no uso das normas e convenções que caracterizam os géneros textuais de natureza académica, nomeadamente as associadas aos processos de referência e citação das fontes consultadas (Carvalho 2012b, 2012c).

A promoção da(s) Literacia(s) Académica (s)

O termo literacia académica é normalmente associado às práticas de uso da linguagem associadas aos processos de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento que têm lugar no ensino superior. Contudo, e como foi evidenciado na secção anterior deste texto, esta questão ultrapassa esse âmbito e deve ser colocada no quadro mais alargado do percurso escolar global do aluno, o que implica que consideremos os processos de aprendizagem, e os usos da linguagem neles implicados, que o aluno desenvolve nos ciclos de escolaridade anteriores à sua entrada no meio universitário. E se é verdade que este novo contexto pressupõe novas práticas de uso da linguagem, a maioria das quais revestidas de alguma especificidade em termos dos saberes trabalhados e dos textos que os veiculam, é forçoso reconhecermos alguma limitação das práticas predominantes nos ciclos precedentes e defender a necessidade da sua transformação.

Esta questão tem vindo a assumir bastante relevância no âmbito de alguns movimentos, focados nos usos da linguagem implicados nos processos de aprendizagem, que salientam o papel da escrita enquanto ferramenta de aprendizagem. Entre eles, assumiu particular relevo o movimento *Writing Across the Curriculum* (WAC), que se desenvolveu-se nos Estados Unidos a partir da década de 70 do século XX como resposta a uma realidade caracterizada por um currículo espartilhado, sem articulação entre os diferentes domínios, no âmbito do qual as questões de literacia estavam circunscritas às disciplinas da área da linguagem. Tomando-se a escrita, simultaneamente como meio de comunicação e como meio de aprendizagem, no WAC pressupõe-se que ela não deve ser um objeto a tratar apenas nesse contexto, constituindo, muito pelo contrário, um elemento transversal a toda a escola, independentemente do nível de ensino (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001). Visa-se ajudar os alunos a pensar de forma lógica sobre os conteúdos e providenciar apoio institucional e conhecimento educacional para aumentar a qualidade da escrita em áreas como a história, as ciências, a matemática.

Com a atenção mais centrada na especificidade dos usos da linguagem no domínio de cada uma das áreas de saber, destaca-se o movimento *Writing in the Disciplines* (WID) que associa o desenvolvimento da capacidade de usar a linguagem no contexto de uma determinada área de saber com o conhecimento das características específicas dessa linguagem, dos usos que dela fazem os respetivos especialistas e dos aspetos por eles valorizados. Procura-se, a partir daí, proporcionar apoio específico ao uso da escrita numa dada disciplina e demonstrar de que modo ela pode ser implicada nos processos da sua aprendizagem (Bazerman et al, 2005).

O movimento *Science Writing Heuristics* (SWH), focado no ensino das Ciências, explora as potencialidades pedagógicas da escrita nos processos de aquisição, elaboração e comunicação do conhecimento, vendo-a como uma ferramenta de aprendizagem que, pela reflexão e a negociação de sentidos, promove o pensamento científico e a

metacognição (Keys, 2000; Hand, 2004; Hohenshell&Hand, 2006). Questiona um uso da escrita circunscrito a respostas curtas e estereotipadas que implicam atividade cognitiva de nível inferior e requerem pouca síntese. Esse uso aparece normalmente enquadrado no âmbito de atividades pouco criativas, designadas de *cookbook-likeactivities*, que conduzem os alunos a conclusões predeterminadas. Trata-se, no fundo, de atividades do género das que atrás referimos quando analisamos as características das propostas predominantes nos livros escolares.

O papel da linguagem escrita nos processos de aquisição de conhecimento está comprovado e é, de algum modo, relevado em documentos curriculares de natureza programática em vigor no contexto português. Contudo, estas indicações nem sempre têm tido tradução na prática. Uma das razões para tal tem a ver com a falta de preparação neste domínio dos professores das várias áreas curriculares, pelo que se afigura fundamental um investimento na formação dos docentes das diferentes áreas de conteúdo no sentido de passarem a integrar esta dimensão na sua prática, trabalhando, através de ações preparadas para o efeito, os processos de compreensão e produção mais adequados aos textos das respetivas disciplinas.

A questão da literacia académica deve ser trabalhada numa perspetiva longitudinal, ao longo do percurso escolar do aluno até à universidade, de forma abrangente e pela articulação de dois planos, o da disciplina de língua e o das outras disciplinas escolares. No plano da aula de língua, da qual os diferentes domínios de uso da linguagem se constituem como conteúdos de natureza processual que devem ser trabalhados de forma articulada, os géneros textuais implicados na aquisição e expressão dos saberes disciplinares deveriam ser objeto de trabalho já que constituem formas textuais com que os alunos lidam no dia-a-dia, tendo o seu desempenho implicações em termos do seu sucesso na escola. No plano das outras disciplinas escolares, a questão da literacia académica deveria ser considerada primordial, com tradução na realização de tarefas que, implicando o uso da linguagem, potenciassessem uma aquisição e elaboração do conhecimento mais profunda do que a que normalmente resulta das atividades sugeridas nos livros escolares. Se tal abordagem fosse implementada, grande parte dos alunos chegaria ao ensino superior melhor preparados para dar resposta às necessidades em termos de uso da linguagem com que aí têm de se defrontar.

Naturalmente que a questão da promoção da literacia académica tem também que ser colocada no que se refere à sua abordagem no ensino superior. Uma das críticas às formas de intervenção mais comuns prende-se com o seu carácter remedial, focado em dimensões superficiais dos textos e desligado dos contextos reais de circulação dos mesmos, decorrente da assunção de uma perspetiva de literacia congruente com o modelo autónomo de Street (1994), no qual ela é vista como competência genérica, que, uma vez adquirida, é passível de ser transferida e aplicada a noutras situações e contextos. Tais formas de intervenção não se vêm revelando eficazes pelas limitações que comportam, apresentando-se como mais produtivas ações desenvolvidas nos contextos específicos de uso da linguagem em que os alunos estão envolvidos.

Uma das formas de as concretizar pode passar pela sua integração nas próprias disciplinas, processando-se a formação dos alunos no domínio da literacia através de tarefas que os mesmos têm de realizar ao longo do ano ou semestre, tarefas essas que simultaneamente visam a aquisição dos respetivos saberes disciplinares e o desenvolvimento das suas competências de leitura e produção de géneros textuais de natureza académica específicos do seu domínio de saber. Numa abordagem possível dentro desta configuração, os alunos podem ser chamados a realizar tarefas, com impacto na

própria avaliação da disciplina, de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento, nomeadamente: elaborar notas de leitura de um conjunto de textos teóricos relevantes para o domínio do conhecimento na área de saber respetiva; elaborar sínteses e mapas de conceitos que evidenciem uma articulação lógica do conteúdo desses vários textos; redigir um texto síntese dos mesmos, usando os processos de referência e citação em uso na comunidade discursiva. Em conjunto, estas tarefas configuram um processo de receção, elaboração e expressão de conhecimento, designado como revisão de literatura.

Um maior envolvimento dos alunos num processo com estas características, detetado em estudos realizados por Carvalho (2012d), poderá ser associado à perceção de uma relação mais direta entre as atividades realizadas e o seu resultado, traduzido não só em produtos escritos, mas também no conhecimento construído, e avaliado pelo professor com base nesses mesmos produtos, bem como na tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem. Nesta perspetiva de abordagem, a aprendizagem faz-se pela realização de tarefas num contexto real e específico de comunicação pedagógica, com incidência em géneros textuais próprios do respetivo campo disciplinar. Trata-se, portanto, da promoção da aprendizagem através do envolvimento do aluno numa determinada realidade social e académica pelo uso das suas formas discursivas próprias. Pela realização de tarefas que são propostas, pretende-se que o aluno se aproprie do conhecimento do campo e da linguagem que o veicula, confrontando-o com diferentes géneros e fazendo-lhe ver as suas potencialidades na construção e expressão das aprendizagens.

A implementação desta abordagem pressupõe, contudo, a existência de condições para a sua realização, exigindo alterações ao nível das práticas pedagógicas, para integrar tarefas diferentes daquelas que normalmente se levam a cabo. Para que tal aconteça é não só necessário que os professores tenham consciência do seu interesse e da sua relevância, mas que igualmente tenham conhecimentos referentes à linguagem escrita e ao papel que esta pode representar na construção das aprendizagens. Para além disso, é necessário ter em conta que esta reconfiguração das suas práticas pode traduzir-se num acréscimo de trabalho decorrente da necessidade de fazer o acompanhamento individualizado dos alunos na realização das tarefas e de se debruçar sobre os produtos delas resultantes. Muitos docentes considerarão ainda que o desenvolvimento destas tarefas lhes retira tempo que consideram necessário para a realização de outras atividades que, do seu ponto de vista, são mais importantes no quadro da sua disciplina.

Estes problemas não se colocam nos casos em que a promoção de competências de literacia tem lugar em disciplinas especialmente criadas para o efeito, sempre que, no âmbito da organização curricular dos cursos, haja condições para a criação de espaços que assumam a leitura e a escrita como objetos de ensino-aprendizagem. Se a criação de disciplinas com essas características nos planos dos cursos representa o reconhecimento, no quadro do ensino superior, da relevância das práticas de literacia inerentes aos processos de aquisição, elaboração e, sobretudo, expressão do conhecimento e uma tentativa de resposta a problemas que afetam a qualidade das aprendizagens de muitos alunos e o modo como exprimem o conhecimento adquirido, a sua natureza levanta, contudo, algumas questões, nomeadamente as que decorrem de algum afastamento em relação aos contextos específicos de uso da escrita. Estas unidades curriculares tendem a situar-se num momento inicial do percurso do aluno no ensino superior, quando os alunos ainda não têm a perceção dos contextos de uso da escrita com que se irão defrontar, e da complexidade que lhes está associada, o que dificulta a tomada de consciência da relevância de certas práticas de escrita para construção de conhecimento. As práticas

desenvolvidas tendem a aparecer algo desligadas dos objetivos que, através delas, se conseguem atingir num contexto real de aprendizagem de um determinado campo científico. Estas disciplinas podem, no entanto, revestir-se de algum interesse se não assumirem uma perspetiva remedial e não se centrarem em aspetos superficiais de uso da linguagem. É importante que, pelo contrário, assumam como objetivo central tornar os alunos conscientes da especificidade das práticas de literacia que têm lugar no quadro da frequência de um curso superior numa determinada área de saber e das atividades de leitura e de escrita implicadas nos processos de construção e expressão de conhecimento. Podem ainda constituir espaço para o desenvolvimento da capacidade de levar a cabo tarefas relevantes nesse processo, como o são a tomada de notas a partir de apresentações orais e da leitura de textos, a síntese e o resumo, a elaboração de textos, a familiarização com as convenções da escrita académico próprias das áreas de saber em que os alunos se situam.

Considerações Finais

Procuramos ao longo deste texto apresentar uma visão da literacia académica como uma questão que não pode ser circunscrita ao ensino superior, tem antes de ser perspetivada ao longo de todo o percurso escolar do aluno. Se é verdade que, no que se refere aos estudantes universitários, está identificado um conjunto de dificuldades e a necessidade de lhes fazer face, também não podemos ignorar o percurso escolar anterior dos alunos e os usos da linguagem para a construção de conhecimento em que estiveram envolvidos, os quais são completamente diferentes daqueles com que são confrontados ao nível do ensino superior. Enquanto estes exigem processos complexos de elaboração do conhecimento, aqueles pouco mais implicam do que a sua mera reprodução. É neste quadro que se defende uma alteração de práticas no contexto da escola básica e secundária com a implementação de práticas favorecedoras da elaboração do conhecimento pelo recurso à linguagem escrita. Defende-se ainda a promoção da literacia académica através de práticas que articulem a construção do conhecimento numa dada área de saber com as linguagens específicas que o estruturam e o veiculam.

BRANDÃO, J. A. ACADEMIC LITERACY – FROM BASIC SCHOOL TO HIGHER EDUCATION- AN INTEGRATED VIEW

Abstract

This paper is about academic literacy, seen as something that is not confined to college and university but as something that involves students throughout all the levels they attend, from primary school to higher education. The academic context is presented as a specific context of language use, in which reading and writing practices are deeply involved in knowledge construction processes. Afterwards we compare the predominant literacy practices in non-higher education with those practices students are expected to develop when they enter to the university and consider the discrepancy between them as one of the reasons for the students' difficulties at this higher level. In the final part, we analyse different ways to approach academic literacy, defending those which, regardless of the level of education in which the student is located, relate knowledge construction in the content areas with the specific uses of language involved in such process.

Key-words: academic literacy; knowledge construction; higher education and non-higher education

REFERÊNCIAS

- ADRAGÃO, J. V. Português, Língua materna. *DN/Cultura*, Lisboa, p. v-vi, maio 1987.
- AMOR, E. *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, 1993.
- BARBEIRO, L. *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: DME/Universidade do Minho, 2003.
- BAZERMAN, C. et al. *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: ParlorPress, 2005.
- CAMPS, A. Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita. In: CARVALHO, J. et al. *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Braga: CIEd/UMinho, 2005, p. 11-26.
- CARVALHO, J. *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: CEEP/UMinho, 1999.
- CARVALHO, J. Acquiring, elaborating and expressing knowledge - a study with Portuguese university students. *Zeitschrift Schreiben*, 2008, 1.jul.
- CARVALHO, J. Escrever para aprender - contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, Santarém, nº 19, p. 219-237, 2011.
- CARVALHO, J. What do Portuguese University Students Say about their Writing in Exams. In: TORRANCE, M. et al. *Learning to Write Effectively: Current Trends on European Research*. Bingley, UK: Emerald, 2012a, p. 249-252.
- CARVALHO, J. Moving from Graduation to Post-Graduation in Portuguese Universities: Changing Literacy Practices, Facing New Difficulties. *Journal of Academic Writing*, Coventry, nº 2, p. 14-23, 2012b.
- CARVALHO, J. Escrever para construir conhecimento. A revisão de literatura por alunos de pós-graduação. In: BIKANDI, U.; PLAZAOLA, I. *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. V Seminario*. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco - UPV/EHU, 2012c, p. 125-137.
- CARVALHO, J. Promoção de competências de escrita de estudantes do ensino superior. Algumas reflexões a partir de uma experiência na Universidade do Minho. In: CARVALHO, J. et al.; *Aula de Língua: Interação e Reflexão* Leiria: ESECS/IPL; Braga: CIEd/UMinho; Aveiro: CIDTFF/UA, 2012d, p. 181-207.
- CARVALHO, J. Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI - (Re)configurando um Velho Objeto Escolar. *Anais do SIELP*, Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012e (<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/1441.pdf>).

CARVALHO, J. et al. Uses of Writing in Portuguese Basic School. In *Studies in Writing: Prepublications & Archives - Repository of the SIG Writing Publications*, 2006.

CARVALHO, J. et al. Reading and writing practices across the curriculum in Portuguese schools: a survey with teachers and students. In: GODENIR, A.; VANESSE-HANNECART, M. *Proceedings of the 17th European Conference on Reading*. Mons: ABFL, 2012.

CARVALHO J.; BARBEIRO, L.; PIMENTA, J. La Escritura, Elaboración y Expresión del Conocimiento: La Escritura como Instrumento de Aprendizaje. In: BARRIO, J. L. *El proceso de enseñar lenguas - Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: La Muralla, 2008, p.57-88.

CARVALHO, J.; DOURADO, L. Processos de Aquisição, Elaboração e Expressão do Conhecimento em Alunos da Universidade do Minho. In: SILVA, J. L. et al. *Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades - Actas do Congresso Ibérico*. Braga: CIEd/UMinho, 2010, p. 301-308.

CARVALHO J.; PIMENTA, J. Processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento - usos da escrita em contexto académico. In: RAMIREZ, J. *Actas do IX Simposio de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL, 2007, p. 292-300.

CARVALHO J.; SILVA, A.; PIMENTA, J. Tomar notas – Um primeiro passo para a construção do conhecimento. In: BARCA, A. *Actas do IX Congreso Galego-Português de Psicopedagogía*. A Coruña: Universidade da Coruña/Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación., 2007, p. 1079-1088.

CARVALHO J.; SILVA, A.; PIMENTA, J. Uso da Escrita em Diferentes Disciplinas Escolares: Construção ou Reprodução de Conhecimento? In: BARBEIRO, L.; CARVALHO, J. *Actividades de escrita e aprendizagem*. Leiria: ESSE/IPL e CIEd/UMinho, 2008, p. 21-31.

CASTRO, R. *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: CEEP/UMinho, 1995.

CHOPPIN, A. *Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette, 1992.

CREME, P.; LEA, M. *Escribiren la universidad*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.

DIONÍSIO, M. L.; VISEU, F.; MELO, M. C. Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas. In: MORGADO, J. et al. *Aprender ao longo da vida – Actas do 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação*, Braga: CIEd/UMinho, 2011, p. 1142-1160.

FONSECA, F. I. *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, 1994.

GAVELEK, J. et al. Integrated literacy instruction. In: KAMIL, M. et al. *Handbook of Reading Research*. Volume III. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000, p. 587-607.

GEE, J. P. Discourse and sociocultural studies in reading. *Reading Online*, nº 4 (3), 2000.

GRINÉ, C.; GRINÉ, E.; RUA, H. *Oficina da História 8*. Lisboa: Texto Editora, 2003.

HAND, B. Using a Science Writing Heuristic to enhance learning outcomes from laboratory activities in seventh-grade science: quantitative and qualitative aspects. *International Journal of Science Education*, nº 26 (2), p. 131-149, 2004.

HAND, B.; PRAIN, V. Teachers Implementing Writing-To-Learn Strategies in Junior Secondary Science: A Case Study. *Science Education*, nº 86, p. 737-755, 2002.

HENDERSON, R.; HIRST, E. Reframing academic literacy: Re-examining a short course for "disadvantaged" tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*, nº 6 (2), p. 25-38, 2006.

HOHENSHELL, L.; HAND, B. Writing-to-learn Strategies in Secondary School Cell Biology: A mixed method study. *International Journal of Science Education*, nº 28 (2-3), pp. 261-289, 2006.

KEYS, C. Investigating the Thinking Processes of Eighth Grade Writers during the Composition of a Scientific Laboratory Report. *Journal of Research in Science Teaching*, nº 37 (7), pp. 676-690, 2000.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. *Os Significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, p. 15-61.

KRESS, G.; BEZEMER, J. Writing in a Multimodal World of Representation. In: BEARD, R. et al. *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage Publications Inc., 2009, p. 167-181.

PHILIPS, E.; PUGH, D. *How to get a PhD*. Buckingham: Open University Press, 1987

REI, J. *Retórica e Sociedade*. Lisboa: I.I.E., 1998.

RUSSELL, D. et al. Exploring Notions of Genre in "Academic Literacies" and "Writing Across the Curriculum". In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. *Genre in a Changing World*. Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2009, p. 395 -423.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TYNJÄLÄ, P.; MASON, L.; LONKA, K. Writing as a learning tool: an introduction. In: TYNJÄLÄ, P.; MASON, L.; LONKA, K. *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press, 2001, p. 7-22.

VÁSQUEZ, G. *Guía Didáctica del Discurso Académico Escrito*. Madrid: Editorial Edinumen, 2001.